

Kulturelle Bildung in Schule und Unterricht

Interdisziplinäre Perspektiven für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

hg. von Benjamin Reiter, Adrianna Hlukhovich,
Barbara Drechsel, Konstantin Lindner, Annette Scheunflug,
Sabine Vogt und Johannes Weber



University
of Bamberg
Press

13 Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Herausgegeben vom Zentrum für Lehrerinnen-
und Lehrerbildung Bamberg (ZLB)

Band 13

Kulturelle Bildung in Schule und Unterricht

Interdisziplinäre Perspektiven
für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Herausgegeben von Benjamin Reiter, Adrianna Hlukhovich,
Barbara Drechsel, Konstantin Lindner, Annette Scheunflug,
Sabine Vogt und Johannes Weber

Bibliografische Information 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.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit den Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1615 gefördert.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; <https://fis.uni-bamberg.de/>) der Universitätsbibliothek Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate und Abbildungen – steht unter der CC-Lizenz CC BY.



Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

Herstellung und Druck: docupoint, Magdeburg

Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press

Umschlagfoto: Andrea Garzarella und Ludwig Hagelstein; ETA-Hoffmann Skulptur von Reinhard Klesse

© University of Bamberg Press, Bamberg 2023

<https://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ORCID

Adrianna Hlukhovich



<https://orcid.org/0000-0002-4575-9278>

Barbara Drechsel



<https://orcid.org/0000-0003-1454-3658>

Konstantin Lindner



<https://orcid.org/0000-0002-1218-7509>

Annette Scheunpflug



<https://orcid.org/0000-0002-8813-6150>

ISSN: 2626-9791 (Print)

eISSN: 2750-8633 (Online)

ISBN: 978-3-86309-957-2 (Print)

eISBN: 978-3-86309-958-9 (Online)

URN: urn:nbn:de:bvb:473-irb-911822

DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-91182>

Vorwort

Der vorliegende Sammelband fußt vor allem auf den Ergebnissen der Tagung »Herausforderung kulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Perspektiven für das Studium der Geisteswissenschaften«, die am 14. und 15. März 2019 an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg stattfand und vom Projekt »WegE: Wegweisende Lehrerbildung – Entwicklung reflexiver Kommunikationsprozesse« unter maßgeblicher Beteiligung des Teilprojekts »KulturPLUS« organisiert wurde. Das Projekt »WegE« und die Teilprojekte werden im Rahmen der gemeinsamen »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. »WegE« entwickelt seit 2016 die Kommunikation und fachliche Zusammenarbeit zwischen den Wissenschaften sowie den Lehramtsbildungs- und Beratungsangeboten der Universität Bamberg und der Schulpraxis systematisch weiter.

»KulturPLUS« ist dabei schwerpunktmäßig in den geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern verankert. Das Teilprojekt entwickelte unter anderem Lehr- und Fortbildungsangebote für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer, in denen sich diese – über definierte Unterrichtsfächer hinausgehend – Kompetenzen im Hinblick auf die Herausforderungen kultureller Vielfalt aneignen können. Die hohe Relevanz geistes- und kulturwissenschaftlicher Zugänge für die Deutung von Welt, für die Entfaltung von Kommunikations- und Handlungskompetenzen sowie für die kulturelle Weiterentwicklung ist unbestritten: Individuen und Gesellschaft sind insbesondere hinsichtlich ihrer Selbstverortung und Persönlichkeitsbildung darauf angewiesen. Dabei steht die Verzahnung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften einerseits sowie von Wissenschaft und schulischer Praxis andererseits im Fokus: So werden Studierenden, Lehrkräften und Dozierenden vielfältige Impulse angeboten, um Herausforderungen und Optionen kultureller Bildung in Schule und Unterricht zu diskutieren. Seit Dezember 2022 führt das Referat »Kultur und Bildung« am »Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bamberg« (ZLB) Aufgaben von »KulturPLUS« fort, wodurch die Ergebnisse und (Fort-)Bildungsangebote verstetigt werden konnten.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
------------------	---

Fachübergreifende Konzepte und Perspektiven

Benjamin Reiter und Konstantin Lindner

Die Förderung kultureller Lehrkräftebildung an der Universität. Perspektiven für das Studium der Geistes- und Kulturwissenschaften	13
--	----

Adrianna Hlukhovykh

Von kultureller Vielfalt und digitalem Wandel. (Medien-)Kulturwissenschaftliche Lehre in der universitären Lehrer*innenbildung. Ein Sprechstundengespräch	37
---	----

Roland Ißler

Kulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe in der Lehrerbildung. Zum Potential des Fächerdialogs für eine bildungsorientierte Fremdsprachendidaktik	73
---	----

Annette Scheunpflug

Geistes- und Kulturwissenschaften lehren lernen – Ein Anstoß zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern	89
---	----

Leopold Klepacki und Ines Sausele-Bayer

Schule als Kulturorganisation denken – allgemeinpädagogisch-praxeologische Perspektiven auf kulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung	103
---	-----

Ordnungssysteme und Orientierungen

Claudia Kühn und Jana Costa

Globalisierung als kultureller Bezugsrahmen des
englischdidaktischen Lehrbuchdiskurses 127

Olivier Blanchard

Wenn im Unterricht hergestellte Größen als Universalien
verstanden werden 153

Benjamin Reiter

Hitler in der Geschichtskultur. Fachliche Überzeugungen von
Lehrkräften und die Zulassung von Schulgeschichtsbüchern 171

Janosch Freuding

Veränderungsmöglichkeiten von Othering-Ordnungen in inter-
religiöser Bildung. Vergleich von Islamdarstellungen in Lehrwerken
nach dem alten und neuen bayerischen Lehrplan..... 193

Sprache und Literatur

Katharina Beuter

Translanguaging und metalinguistisches Bewusstsein:
Zum Potenzial von Englisch als Lingua Franca im Rahmen
einer Mehrsprachigkeitsdidaktik 227

Judith Leiß

Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung
sozialer Kategorien. Eine Orientierung für die Inszenierung
kulturellen Lernens im inklusiven Literaturunterricht 249

Ina Brendel-Kepser

Lesecclubs als kulturelles Bildungsangebot.
Literaturpädagogische Qualifizierung im Lehramtsstudium 267

Verzeichnis der Autor*innen und Herausgeber*innen 289

Einleitung

Vor dem Hintergrund kultureller Heterogenität in den Klassenzimmern sowie den Herausforderungen im Umgang mit einer vernetzten Weltgesellschaft im Unterricht haben Geistes- und Kulturwissenschaften in der Lehrkräftebildung eine herausragende Rolle. Schließlich sind Lehrerinnen und Lehrer der geistes- und kulturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer wichtige Akteure bei der Vermittlung von kulturellem Wissen und bei der Ermöglichung von kultureller Teilhabe.

Als Sinnstiftungssysteme prägen Kulturen das Handeln und Denken von Individuen, werden aber auch aktiv von ihnen gestaltet. Kulturelle Diversität markiert dabei sowohl Potenziale als auch Herausforderungen: (Angehende) Lehrkräfte benötigen Kompetenzen zur Codierung und Decodierung von Kultur(en) – nicht zuletzt, um Schülerinnen und Schüler im Umgang mit dem Facettenreichtum der Sinnstiftungssysteme zu sensibilisieren und so die Orientierungs- und Handlungsfähigkeit im Umgang mit kultureller Vielfalt zu fördern. Diese Kompetenzen können und müssen bereits in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung angebahnt werden. Im Verbund mit den Bildungswissenschaften leisten gerade die Geistes-, Kultur- und Gesellschaftswissenschaften einen elementaren Beitrag zu diesem Erfordernis. Die Interdisziplinarität hinsichtlich der kulturellen Lehrkräftebildung zu fördern, ist ein zentrales Anliegen des Projekts »KulturPLUS: Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung«, das ein Teilprojekt des an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg angesiedelten Vorhabens »WegE: Wegweisende Lehrerbildung – Entwicklung reflexiver Kommunikationsprozesse« (WegE) ist. Das Projekt »WegE« und die Teilprojekte werden im Rahmen der gemeinsamen »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Am 14. und 15. März 2019 organisierte »WegE« zusammen mit »KulturPLUS« die Tagung »Herausforderung kulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Perspektiven für das Studium der Geisteswissenschaften«, um die Vielgestaltigkeit des Forschungs- und Professionalisierungsfeldes »Kulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung« abzubilden und die Interdisziplinarität in diesem Forschungsfeld zu stärken. Dabei

adressierte die Tagung geistes- und kulturwissenschaftliche Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sowie kulturbezogen forschende Bildungswissenschaften. Die Tagung bot den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein Forum zur Diskussion über unterschiedliche Konzepte und Begriffe von kultureller Bildung sowie über Kompetenzen der Kulturererschließung und ihre Anbahnung in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Der vorliegende Sammelband bildet dieses Forum ab und setzt durch eine Auswahl und Erweiterung von Beiträgen Schwerpunkte. Dieser Band ist in drei Kapitel gegliedert: Die Beiträge des ersten Kapitels nehmen eine dezidiert fachübergreifende Perspektive ein, indem die Schule als kulturelle Organisation bzw. die universitäre Lehrkräftebildung als fachübergreifende Aufgabe erörtert und Konzepte diskutiert werden, die sich dieser Aufgabe widmen. Die Beiträge des zweiten Kapitels nehmen Ordnungssysteme und kulturelle Orientierungen im Kontext von Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung in den Blick, um sie hinsichtlich hegemonialer Verhältnisse, kultureller Diversität und fachbezogener Denkstile zu untersuchen und Relevanzen sowie Kompetenzen kultureller Lehrkräftebildung zu besprechen. Die Beiträge des dritten Kapitels widmen sich dezidiert den Sprachen, indem sie Ansätze eines wertschätzenden Umgangs mit sprachlich-kultureller Vielfalt in der Lehrkräftebildung begründen bzw. Angebote und Methoden zum Verstehen und Interpretieren von Literatur vorstellen. Der Band beleuchtet dadurch auf mehreren Ebenen Kontexte kultureller Bildung in Schule und Unterricht und erörtert die Herausforderungen sowie die Möglichkeiten einer kulturellen Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus interdisziplinären Perspektiven.

Unser großer Dank gebührt den Autorinnen und Autoren – sowohl für die bereichernde Mitgestaltung der Tagung als auch für die vorliegenden Beiträge. Wir freuen uns sehr darüber, dass dieser Sammelband vom »Zentrum für Lehrerinnen und Lehrerbildung Bamberg« (ZLB) in die Reihe »Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung« aufgenommen wurde. Unserer studentischen Hilfskraft Carolin Kienel danken wir für die zuverlässige Unterstützung im Lektorat und Layout des Sammelbands. Den Leserinnen und Lesern des vorliegenden Sammelbands wünschen wir eine erkenntnisreiche Lektüre.

*Benjamin Reiter, Adrianna Hlukhovich, Barbara Drechsel, Konstantin Lindner,
Annette Scheunpflug, Sabine Vogt, Johannes Weber*

Fachübergreifende Konzepte und Perspektiven

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 marktförmige ›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 Ausdruckformen 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 führt 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 (DELf 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]

- Hlukhovich, 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.
- Hlukhovich, 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-Altmann 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; Scheunflug, 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 Scheunflug, 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 Kontingenzzperspektive 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.lehrplan-plus.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.

Von kultureller Vielfalt und digitalem Wandel

(Medien-)Kulturwissenschaftliche Lehre in der universitären Lehrer*innenbildung.

Ein Sprechstundengespräch

Adrianna Hlukhovych

*Nothing is as practical as a good theory.
The best way to understand something is to try to change it.*
(vermutlich Kurt Lewin)

Der vorliegende Beitrag reflektiert die Inhalte und die Struktur der beiden Grundvorlesungen »Digitaler Wandel und kulturelle Bildung« und »Kulturelle Diversität und kulturelle Bildung«, die im Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21 im Teilprojekt »KulturPLUS: Kulturbezogene Bildung« des Projekts der Qualitätsoffensive Lehrerbildung »WegE – Wegweisende Lehrerbildung«¹ an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg ins Leben gerufen wurden.²

Die Grundvorlesungen wurden in meiner Funktion als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin des Teilprojekts KulturPLUS konzipiert und werden weiterhin, abwechselnd im Winter- und im Sommersemester, in meiner Funktion als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin im Referat »Kultur und Bildung« des Zentrums für Lehrerinnen-

¹ Das Projekt »WegE – Wegweisende Lehrerbildung« wird im Rahmen der gemeinsamen »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1915 gefördert.

² Mein herzlicher Dank gilt den Leiterinnen und Leitern des Teilprojekts »KulturPLUS: Kulturbezogene Bildung«, Konstantin Lindner und Sabine Vogt, und des Projekts »WegE – Wegweisende Lehrerbildung«, Annette Scheunpflug und Barbara Drechsel, für die Idee und die Implementierung der Grundvorlesungen, anregende Gespräche und gemeinsame (Lehr-)Veranstaltungen, die wertvolle Impulse für die Gestaltung der Vorlesungen lieferten. Ich danke vielmals Isabelle Sophie Brenner für die Lektüre des Beitrags und hilfreiche Rückmeldungen. Sowie Bruno Latour für die Inspiration.

und Lehrerbildung Bamberg angeboten. Sie sind Teil der Wahlpflicht-Grundlagenmodule »Kulturelle Bildung« (A und B) für das Lehramtsstudium für Gymnasium, Realschule und Berufliche Bildung (Fachrichtung: Sozialpädagogik) sowie des Pflichtmoduls »Kulturelle Bildung: Kulturelle Diversität in Bildungskontexten« im Rahmen des Erweiterungsstudiengangs »Individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern« für das Lehramtsstudium für alle Schularten. Das Ziel der Grundvorlesungen ist es, Lehramtsstudierenden geistes- und kulturwissenschaftliche bzw. medienkulturtheoretische Perspektiven auf kulturelle Bildung und kulturelle Medienbildung zu vermitteln. Sowohl Kultur als auch Medien werden dabei in ihrem weiten Verständnis bzw. in der Vielfalt ihrer Auffassungen erörtert und reflektiert.

Die kulturwissenschaftliche bzw. medienkulturwissenschaftliche und -theoretische Ausrichtung der Grundvorlesungen speist sich aus der Einsicht, dass ein solches gebündeltes und zielgruppenspezifisches Lehrangebot an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg von großer Relevanz und Dringlichkeit ist. Die Grundvorlesungen greifen die Themen auf, die gegenwärtige (medien-)kulturwissenschaftliche Diskurse prägen und in den Kontext der Lehrer*innenbildung eingebettet und mit der pädagogischen Praxis in Verbindung gesetzt werden.

Die Grundvorlesungen sind eine Antwort auf die gesellschaftlichen Transformationsprozesse, die die Schule unmittelbar betreffen: Solche Themen, wie der Umgang mit Heterogenität und (kultureller) Vielfalt, das diversitätsgerechte, inklusive Lehren und Lernen, kritische Reflexion der Digitalisierung/Digitalität sowie die Verschränkung von Digitalität und Diversität – samt ihren Chancen und Risiken – durchziehen, wie ein roter Faden, die für schulische Bildung relevanten Papiere der Kultusministerkonferenz, Hochschulrektorenkonferenz und Lehrpläne. Sie figurieren als (schulart-)übergreifende Bildungs- und Erziehungsziele, die etwa die Bereiche der kulturellen, politischen, sprachlichen, Medien- bzw. digitalen Bildung, Alltagskompetenz, Sexual- und Werteerziehung miteinschließen. Sie betreffen alle (Schul-)Fächer und beschränken sich nicht auf geistes-, kultur- oder medienwissenschaftliche Disziplinen.

Dabei halten Kultur- und Medienwissenschaften einen kostbaren Schatz an Wissen, operablen theoretischen Ansätzen, Forschungsperspektiven und -ergebnissen bereit, der einen reflektierten Zugang zu kulturellen und medialen Prozessen der Gegenwart verschafft sowie Visionierungs- und Handlungsmöglichkeiten für ihre Gestaltung eröffnet. Lehramtsstudierenden bietet dieses Wissen Aussicht auf andere

Wirklichkeiten, eine fundierte und unerlässliche Stütze in der Wahrnehmung und Deutung der Welt, in der Suche nach Sinn und Orientierung, im Umgang mit Diversitäten und Medialitäten aller Art sowie deren Vermittlung. Angesichts dieses Angebots der Geistes-, Kultur- und Medienwissenschaften ist es fast verwunderlich, dass es keine umfassendere Berücksichtigung in Lehramtsstudiengängen findet.

Die Grundvorlesungen »Kulturelle Diversität und kulturelle Bildung« sowie »Digitaler Wandel und kulturelle Bildung« wurden ursprünglich, gemäß den Bedingungen der Lehre unter COVID-19-Pandemie, als asynchrone Online-Lehrveranstaltungen konzipiert. Mittlerweile werden sie im hybriden Format nach dem *Inverted-Classroom*-Prinzip gelehrt und enthalten Präsenz-Anteile, in denen theoretisches Wissen diskutiert und in der Praxis erprobt wird. Online-Materialien werden auf der Moodle-Plattform der Universität Bamberg (Virtueller Campus) zur Verfügung gestellt. Einzelne Sitzungen bestehen aus (1) einem mit Panopto aufgezeichneten theoretischen Teil; (2) zusätzlichen Materialien zum Thema der Sitzung in Form von (wissenschaftlichen) Artikeln, bildungspolitischen Dokumenten, Online-Ressourcen (Websites, Online-Dossiers, digitalen Sammlungen, Podcasts, Videointerviews usw.), Dokumentar- und Spielfilmen, Unterrichtsmaterialien, *Open Educational Resources* u. v. m.; (3) Reflexionsaufgaben, die von Studierenden online und/oder in Präsenz-Sessions bearbeitet ggf. besprochen oder von mir online kommentiert werden; (4) einer online Feedbackmöglichkeit für Studierende im Anschluss an jede Sitzung. Regelmäßig online oder in Präsenz stattfindende Sprechstunden bieten eine zusätzliche Gelegenheit zum individuellen Austausch mit Studierenden. Die Grundvorlesungen werden anhand von speziell für dieses Format erstellten Fragebögen (bislang online) anonym evaluiert.

Die Grundvorlesung »Kulturelle Diversität und kulturelle Bildung« behandelt – vorwiegend in einzelnen Sitzungen – solche Themen, wie: »Kultur und kulturelle Bildung«, »Diversität und Diversitätskompetenz«, »Ethnische Vielfalt und Erinnerungskulturen«, »Religiöse Vielfalt«, »Sprachliche Diversität«, »Diversität und »Rasse«, »Diversität, Flucht und Migration«, »Geschlechtliche und sexuelle Diversität«, »Vielfalt der Körper«, »Sozioökonomische und altersbezogene Diversität«, »Diversität und (digitale) Medien«, »Materielle und biokulturelle Diversität«, »Epistemische Diversität«.

Die Grundvorlesung »Digitaler Wandel und kulturelle Bildung« setzt sich – vornehmlich in einzelnen Sitzungen – mit folgenden Themen

auseinander: »Kultur und kulturelle Medienbildung«, »Medien und Medialität«, »Mediengeschichte und Medientheorien«, »Digitale Medien und Kultur der Digitalität«, »Digitale und Online-Identitäten«, »Digitale Medien und Gender«, »Digitale Medien, Diversität, Inklusion und Teilhabe«, »Digitale Medien und kulturelles Gedächtnis«, »Massenmedien und *Social Media*«, »Datenbanken, *Open Data* und *Open Education*«, »Internet der Dinge«, »Virtuelle Welten«, »Künstliche Intelligenz«.

Die online und/oder in Präsenz zu bearbeitenden Reflexionsaufgaben enthalten u. a.: Statements zu medien- und kulturtheoretischen Ansätzen wie deren Implikationen für und Anwendung in der kulturelle(n) Lehrer*innenbildung; Analyse von Schulbüchern, Unterrichtsmaterialien und bildungspolitischen Dokumenten in Bezug auf medien- und kulturtheoretische Konzepte; Statements und Zukunftsentwürfe zu bildungspolitischen Fragen; Reflexion persönlicher/biografischer Erfahrungen in Bezug auf (medien-)kulturwissenschaftliche Phänomene und theoretische Ansätze; Verfassen und Bearbeiten fiktionaler und nicht fiktionaler Texte sowie medialer Botschaften (Bilder, Audios, Videos) in Verbindung mit dem theoretischen Stoff der Grundvorlesungen; (Be-)Arbeiten von/mit *Open Educational Resources*; *Digital Storytelling*; Reflexion eigener Online-Identität(en); (*Digital*) *Cultural Hacking*; Ko-Kreation mit künstlicher Intelligenz.

Der nachfolgende Teil des Beitrags greift beispielhaft lediglich einige zentrale Themen der beiden Grundvorlesungen auf und diskutiert sie in Form eines längeren, fiktiven, am Ende doch optimistischen Sprechstundengesprächs. Er basiert auf (anonymen bzw. anonymisierten) Rückmeldungen, Evaluationen und Reflexionsaufgaben von Studierenden und enthält eine Prise nicht unbegründeter Erfindung. Das Format eines fiktiven Gesprächs erlaubt es, nicht nur (anonymisierte) Rückmeldungen der Studierenden, sondern auch informelle Fragen und Gespräche, Anregungen und Erwartungen, Zweifel und Hoffnungen in Bezug auf die Inhalte der Grundvorlesungen in ein narratives, dialogisches Setting einzubinden und den Aspekten des Dialogs zwischen Geistes- und Kulturwissenschaften und dem Lehramtsstudium Ausdruck zu verleihen, die in konventionellen wissenschaftlichen Publikationen nicht unbedingt zur Sprache kommen.

Dieser Dialog beschränkt sich hauptsächlich auf die anvisierte Ebene der Kommunikation zwischen der Dozentin und der/dem Studentin/en. Zugleich überschreitet er – von seiner Fiktionalität profitierend – diese Ebene und richtet sich – in seiner theoretischen Komplexität –

paradigmatisch auch an Leser*innen und Kolleg*innen aus der Lehrer*innenbildung. Der Beitrag beleuchtet vornehmlich die geistes- und (medien-)kulturwissenschaftliche Perspektive und ergründet weder die explizit bildungspolitische oder wissenschaftstheoretische Dimension des Auftrags der Geistes- und Kulturwissenschaften in der Lehramtsbildung noch fachpolitische oder epistemologische Aspekte des Verhältnisses zwischen (geistes- und kulturwissenschaftlichen) Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Er bezieht sich auf die erste Phase der Lehrer*innenbildung und verzichtet auf (Schul-)Fächer und Schulartendifferenzierung. Auch der/die Student*in wird nicht näher definiert, um das Spektrum der behandelten Themen und Perspektiven nicht einschränken zu müssen. Trotz diesen Limitationen hofft der Beitrag, zu einer nachhaltigen Verzahnung von geistes- und kulturwissenschaftlichen Fachwissenschaften und Lehramtsbildung sowie von Theorie und schulischer Praxis beizutragen und fürs Weiterdenken über relevante Lehrinhalte und -konzepte zu inspirieren.

*Ein Sprechstundentermin am Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bamberg. Student*in tritt ins Büro des Referats »Kultur und Bildung« ein.*

Student*in: Guten Tag, darf ich?

Dozentin: Guten Tag! Ja, kommen Sie herein, nehmen Sie bitte Platz!

Student*in: Wir haben uns schon per E-Mail geschrieben. Ich habe mich für Ihre Sprechstunde angemeldet, weil ich einige Fragen zu Ihren Grundvorlesungen habe. Ich habe mich für die Vorlesungen bereits angemeldet und mich mit einigen Materialien auch schon vertraut gemacht, aber, ehrlich gesagt, bin ich mir immer noch nicht sicher, ob diese Lehrveranstaltungen das Richtige für mich sind.

Dozentin: Alles klar, es ist auf jeden Fall gut, dass Sie sich Gedanken darüber machen. Warum haben Sie denn Zweifel?

Student*in: Sehen Sie, ich studiere Lehramt und brauche Lehrveranstaltungen, die für meinen späteren Beruf als Lehrkraft an einer Schule von Nutzen sind. Als ich die Grundvorlesungen im Vorlesungsverzeichnis sah, dachte ich mir: Das ist etwas ganz Interessantes und Grundlegendes. Ich weiß auch von anderen Studiengängen, dass es dort immer dieses *Studium Generale* gibt, was wir ja nicht haben. Und das finde ich schade. Also dachte ich mir bei den Grundvorlesungen, das wäre eigentlich die

Möglichkeit, das nachzuholen. Ich finde es erst einmal super, dass man freie Wahl bei den Lehrveranstaltungen hat. Und auch insgesamt finde ich es immer spannend, wenn man ein bisschen über den Tellerrand hinausschaut und interkulturelles Wissen anhäufen kann, auch ein bisschen Sprachen, Medien und so weiter. Besonders, weil die Schulklassen immer heterogener werden und die ganze Flüchtlings- und Migrationsproblematik die Schule unmittelbar betrifft. Aber bei manchen Themen der Grundvorlesungen dachte ich mir: Das ist sogar interessant, aber da habe ich nicht wirklich den Zusammenhang mit der Schule gesehen; das bringt mich beruflich nicht wirklich weiter.

Dozentin: Bei welchen Themen ging es Ihnen denn so? Und wo hatten sie besondere Zweifel gehabt? Nennen Sie doch ein paar Beispiele.

Student*in: Zum Beispiel all die Kulturbegriffe. Es ist ganz schön verwirrend, wie viele es gibt. Und es ging nur um eine Klassifikation, die Sie ausführlicher vorgestellt haben. Die ganze Theorie schien mir zum Teil abgehoben. Im Lehramtsstudium hat man sowieso oft das Gefühl, dass die Theorie später nicht praktisch angewendet werden kann. Kann man sich denn nicht zum Beispiel auf einen Kulturbegriff einigen und die gesamte theoretische Debatte für den schulischen Kontext etwas reduzieren?

Dozentin: Leider nicht, denn so eine Reduktion würde den Blick auf die realen kulturellen Prozesse verstellen, in die die Schule eingebunden ist. Ein homogener Kulturbegriff ist nicht denkbar. Zum einen, weil unterschiedliche Lebensbereiche, und entsprechend Schulfächer, mit unterschiedlichen Kulturbegriffen operieren: Nehmen Sie nur als Beispiel unterschiedliche Kulturauffassungen im Geschichts- oder Kunstunterricht: etwa Kultur als Überlieferung, Gemeinschaft oder Kultur als Kunst. Und zum anderen sind Kulturbegriffe zeit- und raumbunden.

Student*in: Und wie kann ich diese Gebundenheit verstehen?

Dozentin: In der zeitlichen Dimension, also im diachronen Schnitt, ist es beispielsweise sehr spannend zu beobachten, wie welche Kulturbegriffe zu bestimmten Zeiten entstanden sind, vorherrschend waren und warum. Mit so einem historischen Blick und Rückblick können wir besser verstehen, was wir heute unter Kultur meinen und warum. Und in der räumlichen Dimension, beziehungsweise im synchronen Schnitt, können wir zum einen die Vielfalt der Kulturbegriffe beobachten und zum anderen aber auch sehen, wie Kulturauffassungen miteinander

konkurrieren. Denn Kultur wird vom Menschen geschaffen, und ihre Bedeutung ist wandelbar und wird ständig ausgehandelt. Diese Vielfalt oder die Konkurrenz der Kulturauffassungen kann – gepaart mit politischen, ideologischen und wirtschaftlichen Interessen – sowohl zu Allianzen als auch zu Kriegen führen. Der Soziologe Andreas Reckwitz denkt beispielsweise, dass es bei derartigen Auseinandersetzungen nicht, wie man häufig annimmt, um den Kampf der Kulturen geht, sondern eben um den Kampf der Kulturbegriffe.

Student*in: Verstehe. Dennoch denke ich, dass man sich hierzulande, zumindest auf eine gewisse Zeit, auf einen, beziehungsweise ›unseren‹, Kulturbegriff einigen könnte – wenn wir schon hier in Deutschland und im Westen leben, nicht wahr? In der Vorlesung sind Sie auf den bedeutungsorientierten Kulturbegriff eingegangen, der ja zu unserer Gesellschaft und zu den demokratischen Werten, die wir leben, eigentlich ganz gut passt.

Dozentin: Einerseits, ja. Doch wo wir über Allianzen oder Kriege sprechen, sind wir schon beim Thema Migration, Flucht und heterogene Schulklassen, die Sie vorhin erwähnt haben. Unabhängig davon, ob Sie in einer solchen Klasse in Deutschland unterrichten oder als Lehrperson Erfahrungen im Ausland sammeln möchten, müssen Sie sich mit unterschiedlichen Kulturauffassungen auseinandersetzen, wenn Sie verstehen wollen, warum Ihre Schüler*innen und Kolleg*innen auf eine bestimmte Art und Weise denken und handeln. Unterschiedliche Kulturauffassungen müssten Sie übrigens auch bei der Bewertung und Kompetenzmessung berücksichtigen: zum Beispiel, wenn es um kulturelles Kapital Ihrer Schüler*innen geht, wie es der Sozialphilosoph Pierre Bourdieu definiert. Denn unterschiedliche Kulturverständnisse setzen unterschiedliche Auffassungen des kulturellen Kapitals voraus.

Student*in: Okay. Ich muss gestehen, bis jetzt hatte ich im Lehramtsstudium nicht allzu viele Praxiserfahrungen gesammelt und mit sichtlich heterogenen Klassen nicht viel zu tun gehabt, geschweige denn mit Kolleg*innen aus verschiedenen Kulturen.

Dozentin: Das kommt gewiss noch. Im Übrigen geht es um heterogene Kulturbegriffe nicht nur dann, wenn die Zuwanderung zum gesellschaftlichen Thema wird. Auch in einem Kulturraum, in dem ein bestimmter Kulturbegriff vorherrscht, existieren abweichende Kulturverständnisse – zum Beispiel, in Sub-, Pop- und Jugendkulturen. Außerdem entstehen in einer Gesellschaft allerlei hybride, ›dritte‹ Räume – wie sie der

Literaturwissenschaftler Homi Bhabha nennt –, in denen sich Widerstände gegenüber der vorherrschenden Kulturauffassung ansammeln und Handlungsspielräume eröffnen können.

Student*in: Das sind aber eher ›feine Unterschiede‹, oder? Machen sie sich denn in der Schule und im Unterricht überhaupt bemerkbar?

Dozentin: Wenn Sie aufmerksam beobachten, dann ja. Konkret im Unterricht können sie diese Widerstände und Handlungsspielräume bei Ihren Schüler*innen aufspüren, wenn Sie beispielsweise mit abweichenden Interpretationen eines Textes oder eines Bildes zu tun haben; aber auch bei der Deutung von Naturerscheinungen oder gar bei Naturgesetzen. Und noch eine Bemerkung zu den westlichen demokratischen Werten, die sie vorhin thematisiert hatten: Bei aller Bejahung der Vielfalt und der Hybridität darf man zugleich nicht vergessen, dass selbst in den fortschrittlichsten, demokratischsten und liberalsten Gesellschaften kulturelle Mechanismen existieren, die die Homogenität stabilisieren wollen, auch im Bildungsbereich – zum Beispiel durch bildungspolitische Papiere, Lehrpläne, Schulbücher oder Bildungskanons.

Student*in: Okay, jetzt verstehe ich ein bisschen besser, was es mit unterschiedlichen Kulturbegriffen auf sich hat. Kultur als Lebensform und Gemeinschaft scheint aber nach wie vor aktuell zu sein, richtig?

Dozentin: Auf jeden Fall.

Student*in: Dann frage ich mich, ob es nicht einfacher wäre, statt einer kulturwissenschaftlichen Vorlesung ein interkulturelles Training zu besuchen. Da lernt man ja auch unterschiedliche Kulturen zu verstehen. Das macht auch richtig Spaß, und man muss sich nicht in komplizierte Theorien vertiefen. Ich finde nämlich die interkulturelle Bildung sehr wichtig heutzutage. Das ist auf jeden Fall etwas, was bei jedem Lehramtsstudium dabei und verpflichtend sein sollte: Umgang mit Schüler*innen aus unterschiedlichen Kulturen, Umgang mit Konflikten, Vorurteilen und Stereotypen und ähnliches. Ich finde es einfach spannend, fremde Kulturen kennenzulernen!

Dozentin: Interkulturelle Trainings haben auf jeden Fall ihren Nutzen. Sie nützen Ihnen aber noch mehr, wenn Sie ihre Defizite kennen. Interkulturelle Trainings erklären zum Beispiel selten, warum Fremde zu Fremden gemacht werden, wie es die Politik- und Erziehungswissenschaftlerin María do Mar Castro-Varela treffend bemerkt. In einem interkulturellen, vergleichenden Setting kann es leicht passieren, dass die

Stereotype, die man bewältigen will, weiterhin tradiert werden. Interkulturelle Trainings sind sicherlich ein wichtiger Aspekt kultureller Bildung, aber auch nur einer von mehreren. Genauso wie die Dimension des Interkulturellen im Allgemeinen – obwohl sie sehr oft und in unterschiedlichen, passenden und weniger passenden Kontexten, adressiert wird, so dass sie manchmal den Blick auf die Vielfalt und Komplexität von Möglichkeiten versperrt, wie Kulturen miteinander in Kontakt treten können. Eine kulturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Interkulturellen und Kulturellen bietet Ihnen die Möglichkeit, sich zu den Inhalten des Trainings kritisch zu verhalten und auf sie schöpferisch zu reagieren.

Student*in: Okay, und was meinen Sie mit unterschiedlichen Kontaktmöglichkeiten?

Dozentin: Damit meine ich, dass es eigentlich mehrere Ausprägungen des Kontaktes zwischen Kulturen – genauso, wie es mehrere Kulturauffassungen – gibt. Um interkulturelle Kontakte geht es nämlich dann, wenn es sich um Wechselbeziehungen zwischen vornehmlich homogenen Kulturen im Sinne von kollektiv verbreiteten Lebensformen handelt. Darüber hinaus gibt es aber auch die Dimension des Multikulturellen mit ihrer Vorstellung von Kulturen, die in einem geographisch-politischen Raum parallel existieren. Außerdem die Dimension des Transkulturellen, die von Durchdringungen und Verflechtungen der Kulturen ausgeht. Schließlich bezieht sich die Dimension des Hyperkulturellen auf Globalisierungsprozesse und den medialen Wandel und bedeutet einen entgrenzten Raum, in dem Kulturen nebeneinander und gleichzeitig existieren. In einem interkulturellen Training setzen sie sich mit all diesen Relationen des Kulturellen in der Regel nicht auseinander. Auch nicht mit unterschiedlichen Facetten von Kultur als Kultiviertheit, als Kunst, als symbolische Formen und Sinnstiftung und deren Metareflexion.

Student*in: Gut, Sie sprechen jetzt eher von globaleren gesellschaftlichen Dimensionen von Kultur. Und was ist mit der Schule?

Dozentin: Diese Ausprägungen von Kultur und Kulturrelationen werden natürlich auch an Schulen und in (heterogenen) Klassen gespiegelt, sie können sie dort sehr wohl zur Kenntnis nehmen: Zum Beispiel bei Schüler*innen aus anderen Kulturräumen oder mit anderen Kulturtradierungen; auch bei denjenigen, die in Deutschland geboren wurden, eine Migrationsgeschichte haben oder auch mehrere Länder gewechselt haben – der Soziologe Steven Vertovec spricht in diesem Fall von der Superdiversität. Sehr interessant und aufschlussreich ist die Eingebundenheit von

Schüler*innen in diasporische Netzwerke sowie ihr Medienkonsum, oder besser gesagt, ›Medienprosum‹, besonders, wenn er sich nicht auf die westlichen Medien beschränkt – der Ethnologe Arjun Appadurai würde hier von sogenannten *Mediascapes* sprechen. Anhand von all diesen Beispielen ist es sehr spannend zu beobachten, welche Kulturbegriffe im Spiel sind und wie unterschiedliche, oft parallele, Kulturwelten der Schüler*innen aufeinandertreffen. Diese Beobachtungen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse sind ein kostbarer Fund für die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts.

Student*in: Sie haben gerade die Superdiversität erwähnt... In Ihrer Vorlesung geht es ja um Diversität, und zu Diversitätstrainings verhalten Sie sich auch nicht unkritisch. Warum? Da setzt man sich ja praxisnah mit unterschiedlichen Diversitätskategorien auseinander, was ich als Lehrperson in meinem Unterricht eigentlich direkt umsetzen könnte.

Dozentin: Auch Diversitätstrainings, wie der Diversitätsdiskurs im Allgemeinen, leisten einen sehr wichtigen Beitrag zur Vielfalt und Chancengleichheit. Doch auch hier gilt es, ihre Kontexte und Hintergründe im Auge zu behalten. Die Instrumentalisierung der Diversitätsdebatte und die so genannte ›Diversitätsindustrie‹, die die gelebte Diversität zu ersetzen droht, ist ein auch im Bildungskontext diskutiertes Thema. Die Kommunikationswissenschaftlerin Pamela Newkirk spricht in diesem Zusammenhang von der Inklusion der Diversitätsmaßnahmen anstatt von diversen Personen und Gruppen. Nach wie vor suggeriert die Auffassung von ›divers‹ oft, dass es eine Minderheitengruppe von diversen Personen gibt, die in eine normative Mehrheit integriert werden und auf diese Art und Weise die Normativität nur noch bekräftigen soll. Die diverse Minderheit wird dann oft aufgefordert, die ›Diversität‹ zu ›erklären‹ oder ›vorzuführen‹ und wird nicht selten für den Erfolg der Diversitätsmaßnahmen verantwortlich gemacht. Kurz zusammengefasst: Normalerweise hinterfragen sich interkulturelle und Diversitätstrainings nicht; auch nicht die Prozesse des *Otherring* beziehungsweise der ›Veränderung‹, die vom Literatur- und Kulturwissenschaftler Edward Said beschrieben wurden und die die Trainings mitunter reproduzieren können. In einer kulturwissenschaftlichen Vorlesung setzen sie sich aber mit solchen Prozessen in der Regel auf eine kritische Art und Weise auseinander.

Student*in: Ich kann gut nachvollziehen, was Sie über die universitäre kulturwissenschaftliche Bildung und die Trainings gesagt haben.

Zugleich denke ich, dass wir hier mit unterschiedlichen Bereichen zu tun haben könnten. Es geht hier nicht nur um die Wissenschaft und Bildung oder nicht nur um die Universität und Schule, sondern um solche Dinge, wie zum Beispiel Recht oder Industrie. Den letzteren Bereich haben Sie ja gerade im Kontext der ›Diversitätsindustrie‹ ins Spiel gebracht. Entfernen wir uns hier nicht vom Thema ›Kultur, Bildung und Schule‹?

Dozentin: Dieser Eindruck mag entstehen, das Gegenteil ist aber der Fall. Denn Kultur spielt sich nicht in einem rechts-, ideologie- und ökonomiefreien Raum ab. Vielmehr bedeutet sie einen Aushandlungsprozess, an dem mehrere Akteur*innen aus unterschiedlichen Sphären des gesellschaftlichen Lebens beteiligt sind. Insbesondere in Anlehnung an *Cultural Studies* wird Kultur als permanenter Aushandlungsort oder -vorgang verstanden; kulturelle Bedeutungen werden hier durch einzelne und kollektive Handlungen realisiert. Diese Bedeutungen manifestieren sich in kulturellen und sozialen Praktiken, die sich zu einzelnen Artefakten, Institutionen oder Lebenswelten verdichten. Eine dieser Institutionen ist die Schule. Zum Beispiel werden bestimmte Unterrichtspraktiken an Schulen zum einen von der staatlichen Bildungspolitik geprägt und gestaltet; zum anderen aber auch von Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern und ihren Verbänden, ferner von mehreren anderen miteinander konkurrierenden – ökonomischen, rechtlichen, politischen, ökologischen, demographischen, medialen oder technologischen – Faktoren. Kulturelle Zuschreibungen entstehen somit im Austausch zwischen unterschiedlichen Beteiligten, die sie unterstützen, ablehnen oder korrigieren können. Für Sie als (angehende) Lehrperson bedeutet das, dass auch Sie gewisse Spielräume haben, um kulturelle Prozesse, und insbesondere Schul- und Unterrichtskulturen, zu beeinflussen und mitzugestalten.

Student*in: Inwieweit? Ist Ihre These nicht etwas gewagt? Ich habe echt meine Zweifel, ob ich innerhalb des Bildungssystems viel bewirken kann...

Dozentin: Ihren pädagogischen Frei- und Spielräumen sind natürlich Grenzen gesetzt. Aber auch innerhalb dieser Grenzen können Sie Kultur wie Unterrichts- und Schulkultur im Besonderen in ihren unterschiedlichen Facetten mitgestalten. Auch im Rahmen der curricularen Vorgaben und Lehrpläne, Lehrbücher und Bildungspolitik können Sie – dank fachlichem Wissen, Ihrer aktiven Position und kreativen Entscheidungen – Unterrichtsinhalte – durch deren Auswahl, Interpretation und Kontextualisierung – verändern, was die meisten guten Lehrer*innen ohnehin tun.

Student*in: Sie meinen, als Lehrperson kann ich von dem abweichen, was in Lehrbüchern steht?

Dozentin: Gewissermaßen muss es sogar dazu kommen. Denn wie auch andere Texte, oder auch andere Medien, sind Lehrbuchinhalte nicht nur ein Phänomen der Produktion, sondern auch ein Produkt der Rezeption, an der sowohl Sie als Lehrperson als auch Ihre Schüler*innen mitwirkend beteiligt sind. In diesem Sinne beinhalten die Texte in Schulbüchern gewisse Aporien, die von den Rezipierenden produktiv und kreativ gefüllt werden können. Der Semiotiker Roland Barthes spricht in diesem Zusammenhang von der ›Geburt des Lesers‹, die ›mit dem Tod des Autors zu bezahlen ist‹. Und der Dekonstruktivist Jacques Derrida beschreibt in seinem Konzept der *différance*, oder auf Deutsch: ›Differänz‹, Mechanismen immerwährender Bedeutungsverschiebung beziehungsweise Vielfalt von Bedeutungen eines Wortes, einer Aussage oder eines Textes, die eine Textinterpretation unabgeschlossen macht. Letztendlich können solche Akte der Dekonstruktion zur Loslösung von gewohnten Hierarchien und zur Vielfalt der Interpretationen von Texten führen – auch ein wichtiger Aspekt der Diversität, Heterogenität und Inklusion.

Student*in: Es ist ein aufmunternder Gedanke, dass man als Lehrkraft, oder auch als Schüler*in, das Lehrbuchwissen mitgestalten kann.

Dozentin: Ja, eine solche gestalterische Haltung können sie auf jeden Fall auch Ihren Schüler*innen beibringen. Denn neben der Fähigkeit, Kulturen zu deuten und sich in kulturellen Gefügen zu reflektieren, gehört die Fähigkeit, Kulturen zu gestalten, zu den wichtigsten Vermittlungsaufgaben und Zielen kultureller und kulturwissenschaftlicher Bildung. Im Zuge der Diversifizierung der Gesellschaft, der Internationalisierung des Lehramtsstudiums und des medialen Wandels gewinnt eine mitdenkende, transformierende Teilhabe an Kultur an überdurchschnittlicher Bedeutung.

Student*in: Aus Ihren Überlegungen höre ich ein wenig heraus, dass Kultur und kulturelle Bildung sehr wichtig sind, dass Kultur sozusagen überall anzutreffen ist. Es klingt schon sehr danach, als würden Sie Ihre Vorlesungen für sehr wichtig halten. Ich hoffe – bitte verzeihen Sie mir die Frechheit –, dass es keine Werbung für Ihre Lehrveranstaltungen und für Ihr Fach ist.

Dozentin: Mit der Vermutung, dass jeder Gegenstand als kulturelles Phänomen untersucht werden kann, liegen Sie völlig richtig. In diesem Sinne

gehört eine geschickte Werbung übrigens auch zur Kultur. Die Bedeutung von Kultur und Kulturwissenschaften geht, besonders heutzutage, tatsächlich über einen Werbetrick hinaus, auch wenn mehr Werbung für Kulturwissenschaften und ihre intensivere Profilierung und Förderung im Bildungsbereich, zum Beispiel im Vergleich zu Naturwissenschaften und MINT-Fächern, nicht verkehrt wäre.

Student*in: Hm, tatsächlich habe ich den Eindruck, dass naturwissenschaftliche Fächer einen höheren Stellenwert haben als geistes- und kulturwissenschaftliche Fächer. Ich frage mich nur, warum...

Dozentin: Das hängt zum Teil damit zusammen, dass die vielmehr auf die Messbarkeit ausgerichteten Naturwissenschaften eher der Idee des leistungsorientierten Bildungssystems entsprechen – und dazu noch ein geringeres ideologisches Potenzial aufweisen. In vieler Hinsicht lassen sich dagegen Geistes- und Kulturwissenschaften schlechter messen. Aber auch hier handelt es sich u. a. um ein kulturelles Phänomen und um eine bestimmte kulturelle, historische Zuschreibung und Situation, die sich beispielsweise durch *Digital Humanities* ändern kann. Hier können *Big Data* und ihre Messbarkeit zu einer Herausforderung oder auch Chance werden sowie zur Neuorientierung der Geisteswissenschaften führen. Jedenfalls gab oder gibt es Zeiten und Räume, in denen Kultur einen höheren Stellenwert hatte oder hat. Außerdem lassen sich auch Naturwissenschaften mit kulturwissenschaftlichen Methoden erforschen. Das haben beispielsweise die Vertreter*innen der sogenannten Laborstudien demonstriert, indem sie die Produktion des wissenschaftlichen Wissens in naturwissenschaftlichen Laboratorien mit ethnographischen Methoden untersucht haben. Ihre Forschungsergebnisse zeigen eindrucklich, in welch bedeutendem Maße das vermeintlich ausschließlich objektive Laborwissen gleichermaßen kulturell konstruiert ist. Die schulischen MINT-Fächer sind ebenfalls kulturell geprägt, auch wenn man dieser Prägung wenig Aufmerksamkeit schenkt.

Student*in: Das ist ja interessant. Also besteht die Hoffnung, dass Kulturwissenschaften – und kulturelle Bildung – zu ihrem Ansehen und ihrer Wertschätzung zurückfinden?

Dozentin: Tatsächlich spricht man intensiv seit den circa 1960er-Jahren von der sogenannten kulturellen Wende oder vom *Cultural Turn*. Nach der Kulturwissenschaftlerin Doris Bachmann-Medick bedeutet die kulturelle Wende eine grundsätzliche, disziplinenübergreifende Umorientierung der (Geistes-)Wissenschaften und ihrer methodischen Ansätze auf

›Kultur‹. Dabei schlägt dieser neue Forschungsfokus von der Gegenstandsebene auf die Ebene von Analysekategorien und Konzepten um. Das heißt, er wird nicht nur zum Erkenntnisobjekt, sondern zum Erkenntnismittel beziehungsweise -medium.

Student*in: Und warum gibt es diese Wende gerade jetzt? Wie kam es dazu?

Dozentin: Wenden, und kulturelle Wenden im Besonderen, kommen normalerweise in Umbruchszeiten zum Vorschein. Ein wichtiger Auslöser des *Cultural Turn* scheinen Globalisierungsprozesse zu sein, aber auch und unter anderem kulturelle Protestbewegungen – wie subkulturelle oder Frauenbewegungen –, die Ästhetisierung der gesellschaftlichen Lebensformen und kulturelle Dimensionierung der Natur und Technologien. Diese Faktoren verdeutlichen, dass *Cultural Turn* nicht nur ein theoretisches Programm ist, sondern auch den realen Bedingungen des sozialen Wandels zu verdanken ist. Sie sehen, Themen, wie Diversität und medialer Wandel, spielen hier eine wichtige Rolle.

Student*in: Auf jeden Fall. Ich finde es super, dass die kulturelle Wende mit realen soziokulturellen Gruppen und Bewegungen zu tun hat. Hier wird Kultur für mich wieder etwas greifbarer und bodenständiger, auch aufschlussreicher für meine Lehrtätigkeit. Eigentlich habe ich gerade so etwas von Ihrer Vorlesung auch erwartet: die Beschäftigung mit unterschiedlichen ethnischen, religiösen oder geschlechtlichen Gruppen und Identitäten, damit ich mit heterogenen Klassen besser umgehen kann.

Dozentin: Wobei Sie bei der Bezeichnung ›real‹ in Bezug auf unterschiedliche Identitäten, insbesondere im Diversitäts- beziehungsweise Heterogenitätskontext, besonders vorsichtig sein sollten. Denn Identitäten werden gleichermaßen konstruiert und kommen unter anderem durch Ein- und Ausschlussmechanismen zustande. Das augenfälligste Beispiel ist hier der Begriff der ›Rasse‹, wie er im deutschsprachigen Raum verwendet wird. Trotz der Tatsache, dass die Kategorie der ›Rasse‹ insbesondere im biologischen Sinne unhaltbar ist, geht es hier um ein erstaunlich resistentes, wandlungs- und anpassungsfähiges Konstrukt, das hauptsächlich im Dienst der Legitimation der Herrschaft steht und sowohl den individuellen Alltag als auch gesamte Institutionen, Infrastrukturen und Wissenstradierung beherrschen kann – darunter auch das Bildungssystem und Bildungstheorien. Die Kategorie der ›Rasse‹ ist derart wandlungsfähig, dass beispielsweise Stuart Hall und Étienne Balibar vom ›Rassismus ohne Rassen‹ sprechen.

Student*in: Das ist wirklich ein krasses Beispiel. Aber was ist mit anderen Diversitätskategorien, die einen nachvollziehbareren Hintergrund haben – zum Beispiel mit unterschiedlichen ethnischen, religiösen oder sprachlichen Gemeinschaften? Da frage ich mich, ob es denn so schlimm ist, wenn man Anderes und Fremdes differenziert?

Dozentin: Nein, ganz im Gegenteil. Der Soziologe Stephan Hirschauer sagt zum Beispiel zu Recht, dass die Welt ohne Differenzierungen undenkbar ist. Und Jacques Derrida denkt über das Fremde im Kontext der Gastfreundschaft nach und setzt sich für eine solche Gastfreundschaft ein, die sowohl dem Gastgeber als auch dem Gast einen Platz einräumt. Denn nur dank dem Gast kann sich der Gastgeber heimisch fühlen: Das Fremde wird zur Bedingung des Eigenen. Entscheidend also ist, wie man mit Differenzen und mit dem Fremden umgeht. Und damit befassen sich unter anderem unterschiedliche Identitäts- und Alteritätstheorien. Denn Differenzierungen operieren oft mit klar abgrenzbaren Kategorien, die die Welt vereinfachen und deren Komplexität reduzieren. Das hilft einerseits, weil man sich einen groben Überblick über die Welt und die Geschehnisse verschaffen kann. Andererseits aber verleitet eine solche kategoriale Reduktion zum Schubladendenken und ferner zu Stereotypisierungen, die ihrerseits zu Vorurteilen und Diskriminierungen führen können. Auf diese Art und Weise kann ein bestimmtes Identitätsmerkmal eine symbolische, kulturelle Bedeutung erlangen, die sowohl eine positive als auch eine negative Wirkung entfalten kann.

Student*in: Das mit der symbolischen Bedeutung und Vorurteilen ist sehr interessant. Können Sie vielleicht ein Beispiel nennen?

Dozentin: Ein klassisches Beispiel hierfür wäre die religiöse Zugehörigkeit, die seit dem Anschlag auf das New Yorker *World Trade Center* 2001 zu der bedeutungstragenden Kategorie der Differenz und – nach dem Politikwissenschaftler Samuel Huntington – zum markantesten Differenzmerkmal im sogenannten ›Kampf der Kulturen‹ des 21. Jahrhunderts geworden ist. Es gibt aber auch weniger historische Beispiele: Sprachen oder Dialekte, ein bestimmter Akzent oder auch eine bestimmte Stimmhöhe – besonders in Verbindung mit anderen Identitätsmerkmalen, wie zum Beispiel, dem Geschlecht – können ebenfalls zu symbolträchtigen Differenzkategorien werden, die Inklusions- aber auch Exklusionsmechanismen in Gang setzen. Im schlimmsten Fall können sie zum Linguizismus führen, der Diskriminierung aufgrund der Sprache oder

Muttersprache. So genießt etwa das Britische oder US-Amerikanische Englisch ein höheres Ansehen als Indisches Englisch.

Student*in: Das stimmt. Ich finde, Sprachen und Dialekte, auch als Differenzkategorie, sind sehr wichtig und aufschlussreich für meine Unterrichtspraxis. Das Thema Mehrsprachigkeit ist ja zurzeit in aller Munde.

Dozentin: Gewiss. Denn auch im Klassenzimmer und in der Schule besteht die Gefahr, dass die Leistungen der Schüler*innen mit bestimmten – angesehenen oder weniger angesehenen – Herkunftssprachen oder Dialekten in Verbindung gebracht werden. Die Sprachenpolitik an Schulen ist eine kulturpolitische Angelegenheit, die außersprachliche Konsequenzen hat: beispielsweise für die Sozialisation von Schüler*innen oder für die Bewertung ihrer Leistungen. Als Lehrperson sollten Sie sich dieser Konsequenzen immer bewusst sein.

Student*in: Da haben Sie sicherlich Recht. Bei der Bewertung von Leistungen muss man als Lehrperson auf Stereotype besonders achten und sie reflektieren. Hm, das mit der Chancengleichheit ist komplizierter und tiefgreifender, als ich dachte...

Dozentin: Obwohl die Voraussetzungen für die Chancengleichheit oder -ungleichheit auch offensichtlicher sein können. Das ist zum Beispiel bei der sozialen Herkunft oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse der Fall. Lange Zeit wurde die Klassenzugehörigkeit als Distinktionsmerkmal im deutschsprachigen Raum als irrelevant betrachtet. Allerlei Krisen und gesellschaftliche Umwälzungen der letzten Jahre haben aber gezeigt, dass diese Differenzkategorie immer wichtiger wird und die damit verbundenen Ungleichheiten zunehmen. Insbesondere, wenn es dabei zu Überschneidungen mit solchen Differenzmerkmalen, wie Migrationsgeschichte, Geschlecht oder Beeinträchtigung kommt. Die Differenzierung eines Schulsystems nach Schularten vertieft die Problematik. Auch hier geht es nicht nur um ökonomisches, sondern auch um kulturelles und symbolisches Kapital, das von einer bestimmten, zur Norm erklärten Vorstellung von Kultur dominiert wird und Bildungs-, Berufs- wie Lebenswege der Schüler*innen beeinflusst.

Student*in: Ja, es ist besonders bitter, wenn sich die Herkunft in den Noten niederschlägt und die weitere Laufbahn der Schüler*innen bestimmt.

Dozentin: Aber auch jenseits von Noten und Leistungsbewertungen können kulturelle Aspekte an Schulen Identität und Selbstwirksamkeit der

Schüler*innen beeinflussen und sie unter Umständen stärken oder schwächen. Zu so einem, auf den ersten Blick alltäglichen und banalen, Identitätsmerkmal können Essen und Nahrung werden. Auch sie können eine symbolische, kulturelle Bedeutung erlangen, zur Differenzkategorie werden sowie Zugehörigkeits- oder Fremdheitsgefühle hervorrufen. Gerade in Verbindung mit dem Essen können diese Gefühle sogar sehr intensiv sein, da die Nahrungsaufnahme an solche körperlichen, intimen Sinne, wie Geschmack und Geruch, gekoppelt ist. ›Fremdes‹ Essen, aber auch entsprechende Orte, wie zum Beispiel migrantische Lokale, können unter anderem deswegen ein besonderes ›Provokationspotenzial‹ besitzen. Andererseits aber auch zu Orten des Kosmopolitismus und alternativer Lebensstile werden. Wie die Historikerin Maren Möhring schreibt, ist der Wandel der Nahrungskulturen ein wichtiger Indikator für gesellschaftliche und politische Änderungen. Für Schüler*innen sind Nahrungskulturen identitätsstiftend. Deswegen ist es wichtig, auch solchen Themen wie kulinarische Diversität eine gebührende Aufmerksamkeit und Wertschätzung entgegenzubringen – sowohl im Unterricht als auch durch eine inkludierende Gestaltung der Speisepläne in schulischen Mensen, wo unterschiedliche Nahrungskulturen hautnah erlebt und gelebt werden können. In der bildungspolitischen Arena kann Essen zu einem wichtigen Instrument der Gastrodiplomatie werden und in diesem Kontext zum Beispiel auch Jugendkulturen prägen.

Student*in: Wie etwa die koreanische Welle?

Dozentin: Ja, genau. Koreanische Popkultur und Essen werden zunehmend beliebter unter Jugendlichen. Doch Jugendbewegungen können – mittels Essen, Kleidung, Musik oder ähnlichen Attributen – nicht nur harmlose, sondern auch gefährliche politische Botschaften transportieren, wie es beispielsweise mit der Jugendbewegung *Redan* der Fall ist.

Student*in: Inwieweit können denn solche Attribute etwas bewirken? Ich meine auch, wie kommt es dazu, dass gewisse Attribute, kulturelle beziehungsweise symbolische Zuschreibungen, oder auch Identitätsmerkmale, dermaßen wirksam werden, dass es gefährlich wird?

Dozentin: Normalerweise geschieht das in Wende- und Krisenzeiten, wenn die politische Stabilität ins Wanken gerät. Gefährlich wird es unter anderem dann, wenn Zuschreibungen in Stereotype und diese wiederum in Vorurteile münden. Das heißt, wenn – wie die Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann sagt – kognitive Werkzeuge in psychische Waffen umgemünzt und wenn Stereotype zur Waffe in der

Identitäts- und Machtpolitik werden. Aleida Assmann formuliert es so: Während das Stereotyp an die Welt angepasst wird, schafft sich das Vorurteil eine passende Welt und kann eine phantasmatische Fiktion in grausame Realität verwandeln. Vorurteile sind ein wichtiges Symptom der Krisen. Normalerweise entstehen sie nicht als Folge des Kontakts mit betroffenen Personen oder Gemeinschaften, sondern zielen darauf ab, diesen Kontakt zu unterbinden. Vorurteile erzeugen dann eine Dynamik, die Feindbilder am Leben erhält, ohne dass sie besonderer Beweise bedürfen. Die Schule bleibt von derartigen Dynamiken nicht verschont, also kann auch sie zum Ort der Diskriminierung, aber auch zur Stätte der gelebten Vielfalt werden.

Student*in: Meinen Sie damit, dass die Schule wiederum als Projektion der gesellschaftlichen Verhältnisse figuriert?

Dozentin: Nicht nur das, denn die Schule und Bildung gestalten gesellschaftliche Prozesse in wesentlichem Maße mit. Darin liegt eine hohe Verantwortung aller an der Bildung und Schulbildung Beteiligten, auch Ihre Verantwortung als Lehrperson. Denn an Schulen werden die Normen und Werte vermittelt, die in einigen Jahren für die gesamte Gesellschaft prägend sein werden.

Student*in: Das ist natürlich eine schmeichelhafte und vielversprechende, aber auch, wie Sie sagten, eine sehr verantwortungsvolle Aufgabe. Diese Verantwortung beunruhigt mich ein bisschen, wenn ich daran denke, dass ich als Lehrperson meinen und fremden Stereotypen und potenziellen Vorurteilen widerstehen und entgegenwirken soll. Ich hoffe, dass man es lernen kann?

Dozentin: Auf jeden Fall. Ich kann Sie in dieser Hinsicht beruhigen. Einer der Wege, Stereotypen entgegenzuwirken, wäre eine selbstreflexive Haltung in Bezug auf Ihre eigenen Identitätsmerkmale und deren Bedeutung für die Wissensvermittlung. Das heißt unter anderem, sich dessen bewusst zu sein, dass Ihre Perspektive nur eine von vielen ist und dass sie in Ihrer pädagogischen Praxis kritisch reflektiert werden soll. Ein anderer Weg wäre daran zu denken, dass sich eine Person oder eine Gruppe von Personen, zum Beispiel Ihre Schüler*innen, auf ein, wenn auch scheinbar dominierendes Identitätsmerkmal, nicht reduzieren lassen. Vielmehr sind immer viele unterschiedliche, sich wandelnde und durchdringende Identitätsmerkmale oder Differenzen im Spiel. Hier geht es um den intersektionalen Ansatz, der ursprünglich von der Juristin und Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw entwickelt wurde und der

Ihnen helfen kann, einseitige und erstarrte Zuschreibungen in Bezug auf Individuen oder Gemeinschaften zu vermeiden. Generell ist es aber keine einfache Aufgabe, allerlei Diversitäten gerecht zu werden, besonders, wenn derartige Zuschreibungen einen systemischen, strukturellen Charakter haben.

Student*in: Meinen Sie hier strukturelle Diskriminierungen?

Dozentin: Ja, unter anderem. Doch wenn Sie über strukturelle Diskriminierungen Bescheid wissen, wird es Ihnen leichter fallen, sie – auch im Prozess der Wissensvermittlung – zu vermeiden und das Wissen entsprechend zu revidieren, zu ergänzen oder zu kontextualisieren und diversitätsgerecht weiterzugeben.

Student*in: Beruht aber das Wissen nicht auf wissenschaftlichen Tatsachen? Ich bin etwas irritiert darüber, dass Sie das Wissen und wissenschaftliche Tatsachen in Zweifel ziehen und dass ich sie grundsätzlich revidieren kann, oder auch soll.

Dozentin: Ich verstehe durchaus Ihre Irritation, doch auch das Wissen und die Wissensproduktion stellen ein kulturelles Phänomen und eine kulturelle Praxis dar. Folglich können und sollten sie als solche aufgefasst und analysiert werden. Auch wenn nicht uneingeschränkt, sind sie, wie die Wissenschaftssoziologin Karin Knorr Cetina sagen würde, Produkte einer bestimmten Wissenskultur oder einer epistemischen Kultur. Wohl gemerkt, einer von vielen Wissenskulturen, die es gibt, die sich historisch entwickelt haben und die alle – mithilfe von bestimmten Mechanismen – auf die Herstellung von ›Wahrheit‹ gerichtet sind. Und was speziell wissenschaftliche Tatsachen betrifft, hat bereits der Wissenschaftstheoretiker Ludwik Fleck nachgewiesen, dass sie kulturell geprägt und Erzeugnis eines bestimmten ›Denkkollektivs‹ sind, das durch seinen ›Denkstil‹ eine bestimmte fachliche und soziokulturelle Perspektive vertritt.

Student*in: Ein allgemein gültiges Wissen gibt es also nicht? Obwohl es gerade an Schulen so häufig suggeriert wird?

Dozentin: Insbesondere die feministische Forschung hat in den letzten Jahrzehnten nachgewiesen, dass es ein allgemein gültiges, ausschließlich objektives, oder auch körperloses, Wissen nicht gibt. Deswegen spricht zum Beispiel die Feminismusforscherin Donna Haraway in diesem Zusammenhang vom ›situierten Wissen‹. Auch die Vertreter*innen der Standpunkt-Theorie behaupten, dass sich Wissen unabhängig von Standpunkten nicht erlangen lässt. Im Übrigen setzen sie sich für die

Perspektive der marginalisierten Gruppen in der Wissensproduktion ein, denn ihrer Meinung nach nähert sich diese Perspektive der Objektivität eher, weil sie sowohl die herrschende als auch die marginalisierte Sicht in sich vereinigt. Auch wenn die hier genannten theoretischen Ansätze nicht unkritisiert geblieben sind, machen sie deutlich, dass es ein rein neutrales Wissen nicht gibt.

Student*in: Diese Erkenntnis betrifft also nicht nur die feministische Forschung?

Dozentin: Genau, sie reicht über die feministische Forschung hinaus und betrifft alle Geschlechter. Die Literaturwissenschaftlerin bell hooks sagt ja auch: Das Patriarchat hat kein Geschlecht. Diese Erkenntnis erfasst aber nicht nur die Diversitätskategorie Geschlecht, sondern allerlei Gruppen, darunter marginalisierte Gruppen, auch Objekte. Beispielsweise richtet die postkoloniale Forschung ihr Augenmerk auf die Frage der ›epistemischen Gewalt‹ – das Konzept, das die Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak im Wesentlichen prägte – sowie auf die Produktion, Anerkennung und Verbreitung von Wissen zum Beispiel allgemein bei indigenen Gemeinschaften sowie in Kolonien und ehemaligen Kolonien. *Science and Technology Studies* fragen unter anderem nach der Rolle der nicht menschlichen Akteur*innen bei der Produktion und Verbreitung von Wissen. Die künstlerische Forschung rückt das Potenzial der sinnlichen Erkenntnis in den Fokus und diskutiert das Erkenntnispotenzial der Künste – auch außerhalb ihrer Domäne. All diese theoretischen Ansätze zu epistemischer Vielfalt sind zentral für den Bildungs- und Diversitätskontext und für die Frage danach, welches Wissen wie an Schulen vermittelt wird, vermittelt werden kann oder soll.

Student*in: Ich muss gestehen, ich finde eine solche epistemische Vielfalt recht komplex, aber auch etwas abstrakt und herausfordernd. Aber vielleicht verstehe ich es besser anhand eines Unterrichtsbeispiels. Nehmen wir zum Beispiel den Geschichtsunterricht.

Dozentin: Der Geschichtsunterricht ist in der Tat ein gutes Beispiel, denn in der Geschichte arbeitet man viel mit Erinnerungen, die – je nach Perspektive – sehr unterschiedlich ausfallen können. Geschichte und Geschichtsbücher werden ebenfalls aus einer bestimmten Perspektive, in einem konkreten geokulturellen Raum, in einer konkreten Zeit und von einem bestimmten ›Denkkollektiv‹ geschrieben. Die aktuelle Forschung geht davon aus, dass Erinnerungen in großem Maße konstruiert sind und nicht unbedingt von der Vergangenheit abhängen. Das heißt, die

Vergangenheit gewinnt erst durch Erinnerungen an Ausdruck, und Erinnern stiftet die Vergangenheit, die für aktuelle Zusammenhänge Sinn macht. Unter anderem deswegen spielen Erinnerungen und Geschichtsschreibung eine hervorragende Rolle für die Formung und Etablierung gegenwärtiger, kollektiver wie individueller Identitäten.

Student*in: Sie sprechen von Erinnerungen. Ich habe dagegen im Zusammenhang mit der Geschichtsschreibung eher von kulturellem Gedächtnis gehört. Ist es dasselbe?

Dozentin: Eigentlich nicht, und es ist wichtig, Gedächtnis und Erinnerung zu unterscheiden. Gedächtnis ist eine neuronale Funktion. Bei der Erinnerung handelt es sich um eine kognitivpsychische Konstruktion, die bewusst ist und sprachlich beziehungsweise medial formuliert werden kann. Durch das Gedächtnis wird ein, mitunter fiktiver, Zusammenhang zwischen einem Ereignis beziehungsweise seinem scheinbaren Wiedererkennen und seiner Repräsentation in der erzählten Erinnerung hergestellt. In dem Sinne arbeitet das Gedächtnis offenbar im Dienst des menschlichen Bedürfnisses, dem Leben einer Person, einer Gemeinschaft oder einer Gesellschaft einen erzählbaren und erzählenswerten Sinn zu geben. Wiederum: Erinnerungen müssen nicht an die Vergangenheit gekoppelt sein. Dasselbe betrifft historiographisches Erinnern: Es stellt nicht unbedingt die Vergangenheit dar, sondern eine hergestellte Vergangenheit. So folgen Erinnerungen bestimmten Erzählschemata bestimmter Erzählgemeinschaften und deren medialen Darstellungen. Wer in den Medien für bestimmte erzählte Erinnerungen Aufmerksamkeit erregt, erringt zugleich lokale, nationale oder auch globale Aufmerksamkeit. Erinnerungen sind daher auch mediale Konstrukte. Medien, darunter auch Geschichtsbücher, ermöglichen Erinnerungen und Erinnerungskulturen. Und die Verwendung des Begriffs ›Erinnerungskulturen‹ im Plural verdeutlicht, dass es niemals um nur eine einzige Erinnerungsgemeinschaft und Erinnerungskultur geht, auch nicht in scheinbar homogenen Kulturen. Vielmehr handelt es sich um eine Mehr- oder Vielzahl koexistierender, häufig konkurrierender kollektiver Erinnerungskulturen. Diese Erkenntnis ist für Sie als Lehrperson an einer heterogenen Schule sehr wichtig – nicht nur in Bezug auf den Geschichtsunterricht, sondern auch für andere Fächer und für den schulischen Alltag.

Student*in: Ich frage mich nun, wie ich als Lehrperson mir einer Vielzahl von Erinnerungskulturen in der Schule umgehen soll. Ich stelle es mir als eine sehr schwierige Aufgabe vor.

Dozentin: Es geht hier um eine komplexe Angelegenheit, die auch den Wissenschaftler*innen zu schaffen macht. Wie die Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Astrid Erll zusammenfasst, stellen sie sich zu Recht die Frage, ob die Geschichtsschreibung nicht eine Form kollektiver Erinnerung sei, die die Vergangenheit eher deutet als widerspiegelt. In diesem Zusammenhang wird diskutiert, welche gesellschaftliche Funktion die Geschichtsschreibung übernehmen soll: Soll es um eine möglichst objektive und unbeteiligte Rekonstruktion der Vergangenheit gehen, oder um eine Auseinandersetzung mit der Geschichte, die Partei ergreift und sich auf die Gegenwart auswirkt? Hat die Historiographie also eine eher wissenschaftliche oder eine eher memoriale Funktion? Die wissenschaftlichen Konzepte, die sich mit diesen Fragen befassen, reichen von der Annahme, dass beide Modi ähnlich wären und sich, wie zum Beispiel, bei der *Oral History* als lebendiger Erinnerung, vereinbaren lassen, bis zu der Überzeugung, dass sie nicht kompatibel sind. Aber auch hier gilt: Wenn Sie über vielfältige Erinnerungskulturen, ihre Komplexität und Problematik Bescheid wissen, haben Sie viel mehr Chancen, als Lehrperson im Unterricht offen, reflektiert, kritisch und innovativ zu agieren sowie Ihre heterogene Schüler*innenschaft im Unterricht einzubeziehen und ihr Gehör zu schenken.

Student*in: Sie mögen hier Recht haben. Mit dem erforderlichen Wissen meistert man die Inklusionsaufgabe an einer heterogenen Schule auf jeden Fall offener und selbstbewusster. Es hilft auf alle Fälle schon mal weiter zu wissen, dass Historiker*innen und Lehrer*innen nach Antworten auf dieselben oder ähnlichen Fragen suchen. Mich würde noch interessieren, wie ich eine solche inklusive Erinnerungsarbeit im Unterricht konkret gestalten und fördern kann.

Dozentin: Ich glaube, vor allem ist es wichtig, Inklusions- und Exklusionsmechanismen in der Erinnerungsarbeit, aber auch sonst in Ihrer Lehrtätigkeit, zu erkennen und zu analysieren. Dazu gehört auch die Analyse der vorherrschenden Diskurse, ein reflektierter Umgang mit erzählten, historischen Identitäten und die Aufforderung an sich und an Ihre Schüler*innen, diese Identitäten zu hinterfragen, zu ergänzen, zu korrigieren oder auch umzuschreiben. So könnten gemeinsame, geteilte, in Konflikt stehende oder verschwiegene, marginalisierte Erinnerungen zur Sprache gebracht und gefördert werden.

Student*in: Ich kann jetzt gut nachvollziehen, was Sie über die Vielfalt von Erinnerungskulturen und über die epistemische Vielfalt gesagt

haben. Obwohl mir manchmal eine solche Vielfalt, um ehrlich zu sein, zu weit geht: Hier scheint es keinen Halt und keinen festen Boden unter den Füßen zu geben. Kann man sich denn dabei noch auf etwas Stabiles verlassen?

Dozentin: Obwohl Kultur und kulturelle Phänomene im ständigen Wandel begriffen sind – und das sollten Sie immer im Hinterkopf behalten –, kann und sollte man sie in ihrer Flüchtigkeit zugleich als historische, zeit- und raumbundene Phänomene betrachten. Aus kulturwissenschaftlicher Sicht ist es vor allem spannend und wichtig zu untersuchen, zu welcher Art ›Naturalisierungen‹ der kulturellen Phänomene und Prozesse es kommt und aus welchem Grund.

Student*in: Puh, wir haben die ganze Zeit über Kultur gesprochen, und jetzt kommen auch noch Naturalisierungen ins Spiel. Hier werden Kultur und Natur ganz schön durcheinandergemischt. Und ich habe gehofft, dass es zumindest in Bezug auf diese Unterscheidung eine Klarheit herrscht.

Dozentin: Na ja, als analytische Kategorien können die Domänen der Natur und Kultur nach wie vor unterschieden werden. Im Übrigen ist ihre Differenzierung oder Nicht-Differenzierung auch eine kulturelle Angelegenheit. Die aktuelle Forschung geht jedoch davon aus, dass Natur und Kultur voneinander nicht zu trennen sind. Um diese Interdependenz von Natur und Kultur zum Ausdruck zu bringen, hat Donna Haraway den Begriff der *Naturecultures*, beziehungsweise ›Naturkulturen‹, eingeführt. Die Philosophin Rosi Braidotti ergänzte ihn um den medialen Aspekt – denn auch Medien und Technik bringen ›Naturkulturen‹ hervor – und prägte den Begriff und das Konzept der *Medianaturecultures*, also ›Mediennaturkulturen‹.

Student*in: Verzeihen Sie, aber ist es denn nicht wieder so ein theoretisches Konzept, bei dem man als angehende Lehrperson nicht so richtig weiß, was man damit in der Schule anfangen soll?

Dozentin: Ich glaube, Sie können mit diesem Konzept viel anfangen, wenn Sie zum Beispiel an die Bildung für nachhaltige Entwicklung, Klimaschutz und *Fridays for Future* denken: Hier lassen sich ›Natur‹, ›Kultur‹ beziehungsweise menschliches Handeln und mediale Hervorbringung der Resonanz für die Proteste nicht voneinander trennen. Gerade diese Trias macht das aus, was wir heutzutage unter *Fridays for Future*, in Vielem aber auch unter Klimaschutz, verstehen. Ohne nur eine

Komponente in dieser Trias kämen *Fridays for Future*, teilweise auch die Klimaschutzdebatte, nicht oder ganz anders zustande. Und gerade Jugendliche, also Schüler*innen, sind an der Hervorbringung und Aufrechterhaltung eines solchen Klimaschutzdiskurses wesentlich beteiligt.

Student*in: Okay, jetzt verstehe ich das Konzept etwas besser. Es scheint manche gesellschaftlichen Prozesse doch gut erklären zu können.

Dozentin: Sie als Individuum, Ihren Körper und Geist, betrifft dieses Konzept aber auch unmittelbar: Zum Beispiel, wenn Sie an *Naturecultures* oder *Medianaturecultures* im Rahmen der Gender-Forschung denken. Denn gerade die Differenzierung zwischen Natur und Kultur, die mit der Unterscheidung von biologischem und soziokulturellem Geschlecht einhergeht, sowie der Rekurs auf die Natur und den Körper können als Legitimationsstrategie für gesellschaftliche Geschlechter- und Machtverhältnisse verstanden und eingesetzt werden. Die Verfechter*innen des Neuen Materialismus vertreten dagegen die These, dass nicht nur kulturelle Zuschreibungen, also unsere Vorstellung vom Geschlecht, sondern auch die Materie selbst, also der ›natürliche‹ Körper, wandelbar ist und über ihre eigene Wirkmächtigkeit verfügt. Diese Erkenntnis ist zentral für die Auflösung der Körper-Geist- oder Materie-Diskurs-Dualismen, die insbesondere das abendländische Denken über die Jahrhunderte hinweg prägten und immer noch prägen. Mit diesem Konzept ließe es sich, zum Beispiel auch im Unterricht, erklären, warum es viele unterschiedliche Geschlechter gibt. Im Zuge seiner Herrschaftskritik verschiebt der Neue Materialismus den Akzent auf die Materie, darunter auch auf marginalisierte Wesen und Nicht-Lebewesen: Tiere, Pflanzen, Technik, Sklaven, ›Mischwesen‹. Damit macht der Neue Materialismus auf das Problem der Hierarchisierung und Exklusion aufmerksam und versucht, mit dem Konzept der Handlungsfähigkeit und Wandelbarkeit der Materie dieses Problem zu lösen – und das hat viel mit der Diversität und Inklusion zu tun.

Student*in: Es ist sehr spannend, was Sie über den Neuen Materialismus erzählen, obwohl ich eher oberflächlich verstanden habe, worum es geht. Ich bin allerdings ziemlich überrascht, dass der Neue Materialismus Lebewesen und Nicht-Lebewesen ohne Weiteres über einen Leisten schlägt. Ist denn der Mensch anderen Wesen nicht überlegen, und sollten wir daran und an die humanistischen Ideale doch nicht festhalten?

Dozentin: Auf die Austauschbarkeit von Subjekt und Objekt hat die Materialitätsforschung noch vor dem Neuen Materialismus hingewiesen:

Nicht immer und nicht alle Menschen wurden und werden als Menschen im Sinne der humanistischen Ideale, wie Sie sie verstehen, behandelt: Denken Sie zum Beispiel an Sklaverei, Menschenhandel, allerlei Diskriminierungen und Marginalisierungen, auch nur an die ›Unsichtbarkeit‹ der Postboten oder der Bedienung in einem Lokal. Der Neue Materialismus und der daran anknüpfende kritische Posthumanismus machen darauf aufmerksam, dass die Realisierung der humanistischen Ideale – durch Machtmissbrauch, Kriege, Gewalt – weit entfernt vom Ideal ist und in vielerlei Hinsicht verfehlt hat. Zugleich lenken sie ihre Aufmerksamkeit auf Materialisierungsprozesse im Allgemeinen und beziehen – neben dem menschlichen Körper – andere Entitäten, wie zum Beispiel Medien und Technik ein, schreiben ihnen ebenfalls Wirkmächtigkeit zu, um unter anderem die Hervorbringung von Ungleichheiten zu erklären.

Student*in: Was meinen Sie genau mit der Wirkmächtigkeit der Medien und der Technik?

Dozentin: Ich meine damit zum Beispiel, dass Medien und Technik an der Hervorbringung und Wahrnehmung des menschlichen Körpers mitwirken. Das lässt sich etwa an der Inter- oder eher Intraaktion eines Menschen, auch eines Schülers oder einer Schülerin, mit dem Rollstuhl beobachten. Eine solche Intraaktion – eines Menschen auch mit einem anderen Hilfsmittel oder einer Prothese – wirft die Frage danach auf, was wir unter einem menschlichen Körper verstehen: Wo verlaufen seine Grenzen? Welche Körper gelten als Norm und welche als Abweichung von der Norm? Welche Körper gelten als gesund, und was ist Beeinträchtigung? – Die zentralen Fragen der *Dis/Ability Studies*. Im Trans- und Posthumanismus, wie in der Debatte um die künstliche Intelligenz, werden die Grenzen des menschlichen Körpers und Geistes neu ausgelotet. Diese Diskurse und ihre Erkenntnisse sind fundamental für die Gestaltung inklusiver Lehr- und Lernkulturen an Schulen der Zukunft. Wenn Sie sie kennen, sind Sie auf die Schule von Morgen auf jeden Fall besser vorbereitet.

Student*in: Ja, das sind wirklich hoch spannende und zukunftsweisende Themen. Obwohl ich, als Sie Medien angesprochen hatten, eher an so etwas wie soziale Netzwerke gedacht habe.

Dozentin: Und da liegen Sie auch nicht falsch, denn eine medienkulturwissenschaftliche Definition von Medien umfasst allerlei Vermittlungsinstanzen. Der Medienwissenschaftler Sven Grampp geht zum Beispiel so weit, dass er sagt: Nichts ist kein Medium. Ein Medium kann ein

Kommunikationsmittel, ein Apparat, aber genauso Licht oder Wind sein. Aber zurück zu Medien als soziale Netzwerke und zum Körper: Auch soziale Netzwerke nicht nur repräsentieren, sondern auch konstruieren den menschlichen Körper mit – wie es Online-Identitäten oder auch der online ›Identitätstourismus‹, wie ihn die Medienwissenschaftlerin Lisa Nakamura definiert, im Allgemeinen tun. Sie wirken an den Vorstellungen über die Normativität des Körpers mit und bestimmen, welche Normen vorherrschend sind, welche Körper in den Medien und ferner im Alltag sichtbar gemacht werden oder unsichtbar bleiben. Diese Normen können Beeinträchtigung, Geschlecht, ethnische Herkunft, Hautfarbe, Alter oder andere Identitätsmerkmale betreffen – und nicht nur in sozialen Netzwerken, sondern auch in Schulbüchern, in der Kinder- und Jugendliteratur und in anderen Lehr- und Unterhaltungsmedien, auf welche sowohl Lehrende als auch Lernende zurückgreifen.

Student*in: Hm, ich dachte zunächst, Geschlecht oder Alter seien Themen des Anatomieunterrichts. Aber hier verschmelzen tatsächlich Natur und Kultur. Allmählich denke ich, dass es nicht verkehrt wäre, Ihre Vorlesungen ins Programm der naturwissenschaftlichen Lehramtsfächer aufzunehmen. Der eine Kommilitone oder die andere Kommilitonin würde, denke ich, ein paar Erleuchtungsmomente erleben und seine oder ihre Fächer aus einem anderen Blickwinkel betrachten.

Dozentin: Das denke ich auch. Denn selbst die ›härtesten‹ naturwissenschaftlichen Disziplinen, wie Mathematik, Physik oder Informatik, sollten sich dessen bewusst sein, dass ihr Wissen unter anderem kulturell geprägt ist. Da dieser Tatsache im Schulunterricht immer noch wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, entsteht – bereits im Kinder- und Jugendalter – oft der Eindruck, dass diese Disziplinen Universalwissen bereitstellen. Für Sie als Lehrkraft ist die Erkenntnis, dass das Wissen kulturell geprägt ist, insbesondere im Diversitätskontext von großer Bedeutung. Denn sie schärft ihr Bewusstsein dafür, dass Wissen und Wissensobjekte an sich heterogen sind und ferner heterogen vermittelt werden können und gegebenenfalls sollten. Karin Knorr Cetina spricht in diesem Zusammenhang von der fluiden und zugleich inkludierenden Rolle der Wissensobjekte, die sie als ›unbeschränkt‹ ›entfaltbar‹ und zugleich als ›emotionale Heimaten‹ für heterogene ›Denkgemeinschaften‹ beschreibt.

Student*in: Was meinen Sie genauer mit Wissensobjekten? Dass Objekte, also Wissensobjekte, inkludierend sein können, ist ein interessanter Gedanke, daran hätte ich nicht gedacht. Wie funktioniert es denn?

Dozentin: Ein Wissensobjekt kann ein Ding, ein Artefakt, ein Medium oder auch ein abstrakter Wissensgegenstand sein. Wenn man sich unterschiedliche Facetten von Objekten, darunter auch von materiellen Objekten, vergegenwärtigt, ist ihr inkludierendes Potenzial einfacher zu verstehen: Außer dass Objekte, Dinge zu Anhaltspunkten für die eigene Identität, die Beziehungen zu Anderen sowie für die Demonstration von Macht sein können, vermögen sie sich zu Projektionsflächen entfalten, die viele unterschiedliche Vorstellungen von diesem Objekt in sich vereinen. Denn ein Objekt kann mehrere ›kulturelle Biografien‹ haben, wie der Anthropologe Igor Kopytoff festgestellt. Unterschiedliche kulturelle Biografien der Objekte können für eine inkludierende Lektüre im Unterricht eingesetzt werden. So ein Objekt – es kann zum Beispiel ein Teleskop, eine Gitarre oder auch Sprache sein – kann sodann zu einem Wissensobjekt werden, das eine heterogene Schüler*innenschaft vereint und eine ›Denkgemeinschaft‹ stiftet. Wenn Vieles im Wandel ist, können Objekte eine stabilisierende Funktion erfüllen. Im Allgemeinen verrät der Umgang mit materiellen Objekten wichtige Konstanten oder Umbrüche kultureller und gesellschaftlichen Praktiken, Wahrnehmungs- und Denkmuster. Objekte spielen eine überdurchschnittliche Rolle bei der Produktion, Speicherung und Vermittlung von Wissen – unter anderem an Schulen.

Student*in: Ich muss gestehen, dass mir viele Funktionen der Objekte gar nicht bewusst waren. Für mich waren Objekte, Dinge einfach da. Meistens habe ich sie gar nicht wahrgenommen, es sei denn, das Ding war mir sehr wichtig; oder es ging um ein ausgestelltes Kunstwerk in einem Museum oder ähnliches.

Dozentin: Das ist aber eben das Spannende, aber auch das Alarmierende an Objekten, was der Soziologe Erving Goffman in seiner ›Rahmen-Analyse‹ reflektiert und was der Anthropologe Daniel Miller als ›Bescheidenheit der Dinge‹ beschreibt: Dinge bilden immer, auch im Klassenzimmer – ob sie wahrgenommen werden oder nicht –, einen ›Rahmen‹, der uns, meistens unbewusst, beeinflusst, bestimmte Erwartungen hervorruft und gewisse Verhaltensmuster evoziert. Andererseits können Objekte in unterschiedlichen Rahmen ihre unterschiedlichen – mitunter verborgenen, ignorierten oder widersprüchlichen – Facetten offenbaren. Die Rahmen-

Analyse ist ein wichtiger Bestandteil kultureller Bildung. Denn je weniger materielle Objekte in unser Bewusstsein rücken, desto blinder werden wir für ihre manipulative Rolle in der Aufstellung von Rahmen, ferner von Hierarchien, Marginalisierungen, Täuschungen und Konstruktionen von vermeintlichen Wirklichkeiten.

Student*in: Betrifft es auch mediale Objekte und die viel beschworene Digitalisierung an Schulen?

Dozentin: Gewiss, denn Medien tendieren grundsätzlich dazu, ›transparent‹ zu sein. Erst, wenn es zu Störungen oder Fehlanwendungen kommt, werden sie ›sichtbar‹ – auch und wiederum in der Wissensproduktion sowie in der Wissensvermittlung an Schulen. Insbesondere die Vertreter*innen der Akteur-Netzwerk-Theorie rücken die Materialität und Medialität der Wissensproduktion und -vermittlung in den Mittelpunkt ihrer Forschung. Sie schildern die Rolle nicht nur von Subjekten, sondern auch von Objekten, darunter von Medien, als ›Akteur*innen‹ beziehungsweise ›Aktanten‹ in einem ›Akteur-Netzwerk‹.

Student*in: Was für mich zugegebenermaßen zunächst ziemlich abstrakt klingt... Wie kann ich mir solche Akteure, Aktanten und Netzwerke in der Schule oder im Unterricht vorstellen?

Dozentin: Nehmen wir folgendes Beispiel: Um mit einem Tablet in der Schule arbeiten zu können, benötigt man ein Netzwerk aus so unterschiedlichen ›Akteur*innen‹ oder Subjekten und ›Aktanten‹ beziehungsweise Objekten, wie: Schüler*innen, kompetente Lehrkräfte, Verwaltungspersonal, Tablets und Eltern, die diese Tablets besorgen, Internetanbieter, Schulgebäude, entsprechend ausgestattete Klassenräume, geeignete Bildungskonzepte, Bildungsplattformen und vieles mehr. Bemerkenswert ist dabei, dass ›Akteur*innen‹ beziehungsweise ›Aktanten‹ ihre Rollen und ihre Handlungsmacht erst innerhalb eines Akteur-Netzwerkes entfalten, das ständig im Wandel, im Fluss ist. Je nach Position und Anzahl der ›Akteur*innen‹ beziehungsweise ›Aktanten‹ können sich ihre Rollen und Funktionen wandeln. Dies kann zum Beispiel der Fall sein, wenn Schüler*innen zu Expert*innen und Handys zu Lehr- und Lernmedien werden. Medien und Technik fungieren hier nicht als bloße Werkzeuge, die für die Vermittlung der Lernstoffe gebraucht werden; vielmehr beeinflussen und verändern sie die Lehr- und Lernprozesse selbst. So verlangt beispielsweise ein Tablet Lehr- und Lernformate, die für andere Medien nicht sinnvoll oder nicht geeignet sind. Nicht nur der Status der Medienobjekte ändert sich, sondern auch die Handlungsperspektiven der

Lehrpersonen und der Schüler*innen: Lernen geht sodann auf Netzwerke zurück, und Bildung wird zur Netzwerkarbeit. Ihre sozialen und epistemologischen Folgen werden noch diskutiert. Sicher ist aber, dass sich das Berufsbild der Lehrkräfte und die entsprechenden Qualifikationsanforderungen wandeln werden. Medienkompetenzen und Medienreflexion werden in den Vordergrund treten. Die Fähigkeit, zwischen unterschiedlichen ›Akteur*innen‹ und ›Aktanten‹ zu vermitteln sowie in den vernetzten Umgebungen reflektiert agieren zu können, wird von großer Bedeutung sein.

Student*in: Ich finde es bemerkenswert, dass Sie Medien in ihrer kulturellen, gesellschaftlichen Dimension betonen und sie nicht nur als Werkzeuge sehen. Denn, um ehrlich zu sein, hatte ich genau solche, werkzeugorientierte Vorstellung von Medien gehabt. Auch von Ihrer Vorlesung habe ich erwartet, dass es um die Nutzung der digitalen Medien im Unterricht gehen würde.

Dozentin: Die Nutzung von Medien und die dazugehörigen Kompetenzen sind zweifellos sehr wichtige Themen und Lernziele. Medien sind jedoch viel mehr als Tools oder Kommunikationsmittel, und das Wissen über Medien geht weit über ihre Nutzung hinaus. Bei der Nutzung von digitalen Medien müssen wir uns Gedanken darüber machen, welche kulturellen, gesellschaftlichen, anthropologischen Konsequenzen die Wende von der ›Gutenberg-Galaxis‹ zu der ›Turing-Galaxis‹ oder der ›Kultur der Digitalität‹ hat, wie sie der Kultur- und Medienwissenschaftler Felix Stalder nennt. Medien haben einen enormen Einfluss auf alle Sphären unseres Lebens, unter anderem auf die schulische Bildung. Der berühmte Spruch des Medientheoretikers Marshall McLuhan lautet: Das Medium ist die Botschaft. Er impliziert, dass Medien – auch Bildungsmedien und Bildungsplattformen, wie beispielsweise *Zoom*, *mebis* oder *Apple Classroom* – das Wissen nicht neutral vermitteln. Vielmehr konstruieren sie Inhalte mit, die sie transportieren. So hätte unser Gespräch in einer Online-Sprechstunde, zum Beispiel über *Zoom*, bestimmt eine andere Wendung genommen. Alles in allem: Medien prägen maßgeblich unsere Wahrnehmung, Meinungsbildung und ferner das gesellschaftliche Leben und bildungspolitische Entscheidungen. Sie transformieren das Bildungssystem und bringen neue Lehr- und Lernkulturen hervor. Kulturelle Medienbildung schließt in diesem Sinne sowohl technisch-mediale als auch gesellschaftlich-kulturelle Perspektive mit ein. Medien sind also kulturstiftend und kulturell geprägt zugleich.

Student*in: Ich stimme Ihnen gerne zu, obwohl...: Wenn ich an Digitalisierung denke, geht mir die ganze Debatte und Aufregung manchmal zu weit. Noch vor ein paar Jahren hatte man Angst davor, und jetzt werden digitale Medien zum Allheilmittel erklärt. Ich frage mich, ob denn jetzt alles digital sein muss?

Dozentin: Ganz und gar nicht. Denn auch wenn die ›Kultur der Digitalität‹ aktuell prägend ist, schließt sie ›alte‹, analoge Medien nicht aus. Die Medienwissenschaftler Jay David Bolter und Richard Grusin behaupten, dass kein Medium als ein isoliertes Phänomen existieren kann. *Remediation* beziehungsweise ›Remediatisierung‹ nennen sie den Prozess, bei dem sich unterschiedliche Medien im kontinuierlichen Wechselspiel befinden und wobei ›neue‹ Medien die ›alten‹ zitieren, kommentieren, reproduzieren, neu formatieren und auf diese Art und Weise um ihre eigene Anerkennung und Etablierung wetteifern. Jedes Medium enthält somit Spuren anderer Medien, und die Remediatisierung stellt eine allumfassende und immerwährende mediale und kulturelle Praxis dar. Auch digitale Medien entstehen nicht aus dem Nichts. Sie sind gleichermaßen revolutionär wie evolutionär. Im Übrigen ist die von Ihnen erwähnte ›Angst‹ oder die Ablehnung gegenüber ›neuen‹ Medien keine Erfindung der ›Kultur der Digitalität‹, sondern ein uraltes Denk- und Verhaltensmuster. Sehr anschaulich lässt es sich in Platons Überlegungen zum Lob der Mündlichkeit und zur Ablehnung der Schrift als leblosen, gedächtniszerstörenden Mediums nachlesen. Insbesondere Bildungsdiskurse sind wiederholt von Angst oder Euphorie in Bezug auf die Medienumbrüche und neue Medien betroffen. Medienkulturwissenschaftliches Wissen hilft dabei, die Komplexität der medialen Wandlungsprozesse zu verstehen, Ängste und Vorbehalte abzubauen, Euphorien zu mildern sowie die aktuellen medialen Bedingungen der Lehr- und Lernprozesse angemessen zu durchdenken.

Student*in: Ich kann jetzt besser nachvollziehen, wie Medien, und digitale Medien im Besonderen, kulturelle und gesellschaftliche Prozesse beeinflussen. Zu guter Letzt stellt sich mir aber die Frage: Vermögen denn digitale Medien und digitaler Wandel unsere Welt besser zu machen? Zum Beispiel in Sachen kulturelle Vielfalt.

Dozentin: Das ist eine sehr gute und wichtige Frage. Tatsächlich hat man das Aufkommen der digitalen Medien und des Internets mit der Idee einer ›Zivilisation des Geistes‹ – ohne Rassen, Armut und militärische Macht – verbunden, wie es der Bürgerrechtler und Songwriter John Perry

Barlow in seiner »Unabhängigkeitserklärung des Cyberspace« proklamierte. Der Philosoph Pierre Lévy spricht begeistert von der kollektiven Intelligenz des Cyberspace, der Medienwissenschaftler Henry Jenkins von der Partizipationskultur, und der Cyberfeminismus diskutiert über neue Gender-Rollen im und durch das Netz. Doch obwohl die Errungenschaften dieser Visionen nicht zu schmälern sind, tritt die Euphorie einem ausgewogenen Urteil über den digitalen Wandel den Platz ab, und weniger erfreuliche Folgen der Digitalisierung, oder eher alte Disparitäten, treten ans Licht: die »Plattform-Gesellschaft«, die unter anderem Bildungsplattformen betrifft, *Fake News* und digitale Spaltung, die nicht nur Geräte und Medienkompetenzen, sondern auch den medialen Habitus und die außermedialen Folgen der Mediennutzung miteinschließt. Nach wie vor profitieren von digitalen Medien und Kompetenzen mehr Schüler*innen mit einem höheren Bildungsniveau und sozioökonomischen Status. Die von Algorithmen mitgetragene Ungerechtigkeit und Diskriminierung, Ein- und Ausschlussmechanismen durch Datenbanken, ethische und moralische Aspekte des Trans- und Posthumanismus geben zu bedenken, dass soziokulturelle Probleme mit digitalen Medien allein nicht zu bewältigen sind.

Student*in: Das alles klingt leider nicht besonders hoffnungsvoll... Gibt es denn eventuell frohe Botschaften oder Interventionsmöglichkeiten, die digitale Medien wieder ein wenig mehr ins positive Licht rücken?

Dozentin: Durchaus, auch wenn es sich sowohl bei Interventionen als auch bei Desillusionierungen um nie abschließbare Prozesse, aber auch um bewusste, persönliche oder kollektive, Entscheidungen handelt. Wie der Filmregisseur Oleksandr Dowschenko sagte: Wenn zwei nach unten schauen, sieht der Eine eine Pfütze und die Andere die Sterne, die sich darin spiegeln. Einige Hoffnungen auf eine gerechtere Teilhabe an Bildungsprozessen werden zum Beispiel auf die *Open-Media*-Bewegung und *Open Educational Resources* gelegt, auch wenn *Open Media* nicht so offen sind, wie sie auf den ersten Blick zu sein scheinen. Große Hoffnungen verbindet man mit dem Einsatz digitaler Medien im Dienst eines inklusiven, barrierefreien und partizipativen Unterrichts: Hier eröffnen sich tatsächlich viele individualisierte wie kollaborative Lösungen für unterschiedlichste Zielgruppen – allerdings, wie bereits gesagt, unter der Voraussetzung, dass der Zugang zu Medien und Medienbildung gewährleistet ist. Bewährte Interventions- und Subversionsmittel bleiben nach wie vor kulturelle und mediale Praktiken bis hin zum Aktivismus und

Kreativität, die im Digitalen durch *Cultural Hacking* und Hacker-Kulturen Limitationen des normativen Zugangs zum Wissen und zur Bildung zu überwinden versuchen. Hackerpraktiken wecken Neugier und Entdeckungslust und lassen sich wunderbar in die Bildungspraxis integrieren. In der Vorlesung werden Sie die Gelegenheit haben, sie auszuprobieren.

Student*in: Okay, das heißt, ich kann das Wissen, das ich in Ihren Vorlesungen erwerbe, doch praktisch anwenden. Das finde ich sehr wichtig, denn so ist es einfacher, theoretische Themen zu verstehen und zu vermitteln. Zugleich scheint es mir, als ob all das Wissen, von dem wir hier sprechen, so etwas wie ein grundlegendes Wissen wäre, das eine Vielfalt an Perspektiven und Möglichkeiten bietet und mir vielfältige Spielräume und Handlungsoptionen eröffnet. Gleichzeitig gibt es mir Orientierung und prägt meine Haltung und meine Rolle als Lehrperson.

Dozentin: Auf jeden Fall. Geistes-, Medien- und Kulturwissenschaften vermitteln Ihnen den Sinn für die Pluralität von Perspektiven, Visionen, Wissensbeständen und Erkenntniswegen. Zugleich geben sie Ihnen Orientierung für die Weltdeutung, Weltgestaltung und eigene Verortung. Mit kultur- und medienkulturwissenschaftlichem Wissen bekommen Sie Instrumente an die Hand, mit denen Sie ihre Position, aber auch die besprochenen Theorien selbst, in Ihrer pädagogischen Praxis – und durch sie – kritisch reflektieren, in Bezug zu anderen Positionen und Perspektiven setzen, korrigieren und neu justieren können.

Student*in: Insbesondere die Idee der Diversität als Orientierung oder eine Art Grundhaltung gefällt mir ganz gut. Ich denke, mit einer solchen Grundhaltung und kulturtheoretischem Wissen lassen sich die vorherrschenden Normen, auch in der Schule und im Unterricht, aus mehreren Blickwinkeln betrachten und gegebenenfalls hinterfragen.

Dozentin: Auch wenn sie von Normierungen und kulturellen Prägungen nicht frei sind, haben Geistes- und Kulturwissenschaften im Großen und Ganzen viel mit der Freiheit zu tun: mit der Freiheit des Ausdrucks – durch die Sprache oder andere Medien. Auch mit der Freiheit der Wahl von Perspektiven und Zukunftsentwürfen: wie man die Welt wahrnimmt und wie man sie imaginiert, modelliert und mitgestaltet. Die Vermittlung der Aussicht oder der Hoffnung auf diese Freiheit, Perspektivenvielfalt und Mitgestaltung ist im Kindes- und Jugendalter besonders wichtig, deswegen kommt einer kultur- und medientheoretisch fundiert ausgebildeten, in kultur- und medientheoretischen Kategorien souverän denkenden und reflexiv handelnden Lehrperson eine große Bedeutung und

Verantwortung zu. Stellen Sie sich vor, Sie können zu der Person werden, die Schüler*innen die Vielfalt von Perspektiven und Visionen aufzeigt und sie auf dem Weg zu sich selbst und womöglich zu einer besseren Welt für andere begleitet. Medien, als Erweiterungen des Menschen, können auf diesem Weg unter gewissen Umständen sehr behilflich sein.

Student*in: Meiner Meinung nach haben Sie gerade etwas sehr Wichtiges, ja Wesentliches, angesprochen, was kultur- und medientheoretisches Wissen angeht und was vielleicht ganz am Anfang Ihrer Vorlesungen gesagt werden sollte. Denn die Hoffnung auf ein authentisches, erfülltes Selbst und auf eine bessere Welt für alle ist unheimlich motivierend. Kultur- und Medientheorie kann wirklich auch Spaß machen, und ich habe jetzt tatsächlich Lust auf Ihre Grundvorlesungen bekommen! Danach würde ich aber – ich hoffe, Sie nehmen es mir nicht übel – doch ein interkulturelles oder ein Diversitätstraining besuchen.

Dozentin: Ja, tun Sie das, mit dem kulturtheoretischen Wissen sind Sie darauf gut vorbereitet.

Student*in: Danke Ihnen sehr für das anregende Gespräch. Es hat doch länger gedauert, als ich dachte...

Dozentin: Gerne, und auf Wiedersehen in der Vorlesung!

Student*in: Auf Wiedersehen!

Literatur

- Appadurai, Arjun (1996): *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press.
- Assmann, Aleida (2012): Einführung. In: *Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung*, hg. v. Anton Pelina, 1–30. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Bachmann-Medick, Doris (2009): *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Balibar, Étienne; Wallerstein, Immanuel (1990): *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. Hamburg: Argument-Verlag.
- Barlow, John Perry (1996): *Unabhängigkeitserklärung des Cyberspace*. Verfügbar unter <https://www.heise.de/tp/features/Unabhaengigkeitserklaerung-des-Cyberspace-3410887.html> [25.07.2023].
- Barthes, Roland (2000): *Der Tod des Autors*. In: *Texte zur Theorie der Autorschaft*, hg. v. Fotis Jannidis, Gerhard Lauer, Matias Martínez und Simone Winko, 185–193. Stuttgart: Reclam.
- Bhabha, Homi K. (2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.

- Bolter, Jay David; Grusin, Richard (2000): *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: *Soziale Ungleichheiten*, hg. v. Reinhard Kreckel, 183–198. Göttingen: Schwartz.
- Braidotti, Rosi (2016). The Critical Posthumanities; or, Is Medianatures to Naturecultures as Zoe Is to Bios? In: *Cultural Politics*, 12(3), 380–390.
- Castro Varela, María do Mar (2010): Interkulturelles Training? Eine Problematisierung. In: *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*, hg. v. Lucyna Darowska, Thomas Lüttenberg und Claudia Machold, 117–129. Bielefeld: transcript.
- Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: *The University of Chicago Legal Forum*, 139–167.
- Derrida, Jacques (2004): *Die différance*. Ausgewählte Texte. Hg. v. Peter Engelmann. Stuttgart: Reclam.
- Derrida, Jacques (2018): *Von der Gastfreundschaft*. Hg. v. Peter Engelmann. Wien: Passagen.
- Erl, Astrid (2011): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Eine Einführung: Stuttgart u. a.: Metzler.
- Fleck, Ludwik (2011): *Denkstile und Tatsachen*. Hg. v. Sylwia Werner und Claus Zittel. Berlin: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1977): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Grampp, Sven (2016): *Medienwissenschaft*. Konstanz: UVK.
- Hall, Stuart (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: *Das Argument* 178, 913–921.
- Haraway, Donna (2016): *Das Manifest für Gefährten. Wenn Spezies sich begegnen – Hunde, Menschen und signifikante Andersartigkeiten*. Berlin: Merve.
- Haraway, Donna (1995): *Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive*. In: *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*, hg. v. Donna Haraway, 73–97. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hirschauer, Stephan (2016): *Eine Welt ohne Differenzierungen ist undenkbar*. Interview geführt von Christine Tragler. In: *Der Standard*, 25./26.10.2016, 18.
- hooks, bell (2010): *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York u. a.: Routledge.
- Huntington, Samuel (1998): *Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. München: Goldmann.

- Jenkins, Henry (2009): *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Knorr Cetina, Karin (2002): *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Knorr Cetina, Karin (1998): *Sozialität mit Objekten. Soziale Beziehungen in post-traditionalen Wissensgesellschaften*. In: *Technik und Sozialtheorie*, hg. v. Werner Rammert, 83–120. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kopytoff, Igor (2013): *The cultural biography of things: commoditization as process*. In: *The social life of things. Commodities in cultural perspective*, hg. v. Arjun Appadurai, 64–91. Cambridge: Cambridge University Press.
- KMK (= Kultusministerkonferenz der Länder); HRK (= Hochschulrektorenkonferenz) (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [25.07.2023].
- KMK (= Kultusministerkonferenz der Länder) (2019): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019*. Berlin.
- Lévy, Pierre (1998): *Kollektive Intelligenz. Eine Anthropologie des Cyberspace*. Mannheim: Bollmann.
- McLuhan, Herbert Marshall (1992): *Die magischen Kanäle. Understanding Media*. Düsseldorf u. a.: ECON.
- Miller, Daniel (2010): *Stuff*. Cambridge: Polity Press.
- Möhring, Maren (2012): *Fremdes Essen. Die Geschichte der ausländischen Gastronomie in der Bundesrepublik Deutschland*. München: Oldenbourg.
- Nakamura, Lisa (2002): *Cybertypes. Race, Ethnicity, and Identity on the Internet*. New York u. a.: Routledge.
- Newkirk, Pamela (2019): *Diversity, Inc. The Failed Promise of a Billion-Dollar Business*. New York: Bold Type.
- Reckwitz, Andreas (2004): *Die Kontingenzzperspektive der »Kultur«*. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: *Handbuch Kulturwissenschaften*. Bd. 3: Themen und Tendenzen, hg. v. Friedrich Jaeger und Jörn Rüsen, 1–20. Stuttgart u. a.: Metzler.
- Reckwitz, Andreas (2008): *Globale Konflikte. Der Kampf um das Kulturverständnis*. Deutschlandfunk Archiv, 08.07.2018. Verfügbar unter https://www.deutschlandfunk.de/globale-konflikte-der-kampf-um-das-kulturverstaendnis.1184.de.html?dram:article_id=418700 [25.07.2023].
- Said, Edward W. (2010): *Orientalismus*. Frankfurt a. M.: Fischer.

- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia + Kant.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Vertovec, Steven (2023): Superdiversity. Migration and Social Complexity. London u. a.: Routledge.

Kulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe in der Lehrkräftebildung

Zum Potential des Fächerdialogs für eine bildungsorientierte Fremdsprachendidaktik

Roland Ißler

1 Kulturelle Lehrkräftebildung und ihre Legitimation durch die Aufklärung

Unser heutiges Verständnis von kultureller Bildung – bei aller zwangsläufigen Unschärfe des Begriffs,¹ der auch durch den vorliegenden Band weiter an Konturen gewinnen soll – nimmt seinen Ausgang im Zeitalter der Aufklärung. Die Aufklärung verband mit ihr die unverbrüchliche Zuversicht des stetigen Fortschritts der Menschheit und knüpfte an sie das Programm ihrer umfassenden sozialen Verbreitung. Daran gemessen, müssten die Aufklärer von einst unsere heutige Situation als geradezu paradiesisch einschätzen. Nach allen beklagenswerten geistigen Rückschlägen durch menschenverachtende politische und ideologische Verstrickungen, Kriege und Genozide scheint sich die selbsternannte Wissensgesellschaft unserer Gegenwart gleichsam in einer ideengeschichtlichen Kontinuität entwickelt zu haben, in der die Digitalisierung im Sinne einer Demokratisierung von Wissen und Erkenntnissen und ihrer zeitlich und räumlich nahezu allumfassenden Verfügbarkeit im Internet auf den ersten Blick wie die optimale Fortsetzung der *République des Lettres* der Enzyklopädisten des 18. Jahrhunderts anmutet.²

¹ Zum Begriff vgl. u. a. Bockhorst, Reinwand und Zacharias (2012, 21), deren *Handbuch Kulturelle Bildung* nach eigener Aussage den Anspruch verfolgt, »einen Beitrag zur definitorischen Präzisierung der [mit dem ›Universum Kulturelle Bildung‹ verbundenen] Begrifflichkeiten und Handlungsfelder zu liefern«.

² Zur Kontinuität zwischen der Aufklärung und digitalen Wissenspraktiken der Gegenwart vgl. Burke (2014).

1.1 Sind wir noch Kinder der Aufklärung?

Doch – selbst wenn die Stromzufuhr stabil bleibt – die Entgrenzung und Dehierarchisierung des Wissens und seine Reduktion auf einen oftmals unverknüpften Informationsgehalt implizieren zugleich seine Relativierung, in deren Zuge jahrhundertlang tradierte Gewissheiten, die noch stets das zusammenhielten, was wir als ›kulturelles Netz‹ bezeichnen können, allmählich verlorengehen und dem kulturellen Gedächtnis entzogen werden.³ – Wie haltbar und tragfähig ist das digitale Netz gegenüber jenem kulturellen, das die Menge unseres Wissens nicht bloß additiv akkumuliert, sondern zwischen seinen Elementen Bildungszusammenhänge herstellt und sie auch über Fachgrenzen hinweg verknüpft? Wie zuverlässig sind seine Maschen angesichts von Machtkonzentration und Monopolisierung einzelner Instanzen im digitalen Raum?

In seiner Eröffnungsrede der Salzburger Festspiele warf der Kulturhistoriker Philipp Blom im Sommer 2018 eine provokative Frage auf: »Sind wir noch die Kinder der Aufklärung?« Angesichts akuter globaler Bedrohungen des universellen Denkens und der Menschenrechte durch zeitgeschichtliche Phänomene wie *Fake News*, ›alternative Fakten‹ und »Verschiebung des Meinungsklimas [...] von der Diskussion zur Konfrontation«, durch den »Rückzug auf das Eigene, auf die Nation, die Grenze« markiert er die politische Stoßrichtung seiner Frage: »Freiheit, Gleichheit und Solidarität sind offensichtlich nur dann attraktiv oder durchsetzbar, wenn sie von hohen Mauern und Stacheldraht geschützt werden.«⁴ Dass sich die Lage in der Welt seit der Niederschrift dieser Sätze entspannt habe, lässt sich angesichts zunehmender Aggressionen gegenüber demokratischen Strukturen schwerlich behaupten. Nicht erst die gegenwärtig andauernde Covid-19-Pandemie, auch politische, selbst militärische Konflikte innerhalb Europas haben mittlerweile vielerorts neue Fragen aufgeworfen, scheinbar bestehende Sicherheiten ins Wanken gebracht und als Ungewissheiten enthüllt. Unverändert sind auch heute kritische Zweifel und Selbstvergewisserungen wie diese von Blom formulierten Fragen angebracht:

»Was ist die [...] Freiheit wert, wenn sie darin besteht, nichts wissen zu müssen, nicht informiert sein zu müssen, sondern es sich wiederkäuend bequem zu machen? Und was ist die angemessene Reaktion auf Bürgerinnen und Bürger, denen

³ Vgl. Ißler (2015, 85–88); Osten (2004, 72–91); Liessmann (2006, 13–49).

⁴ Blom (01.08.2018).

offensichtlich ihre Mündigkeit lästig, Freiheit zu anstrengend und Gleichheit suspekt geworden ist und die eine gefühlte Wahrheit einer durchdachten vorziehen?»⁵

1.2 Kulturelle Bildung: Eine Querschnittsaufgabe in der Lehrkräftebildung

Fragen wie die genannten zielen in das Herz der Lehrkräftebildung, einer *kulturellen* Lehrkräftebildung zumal. Hatte schon Kant die Bequemlichkeit als eine wesentliche Ursache von Unmündigkeit gebrandmarkt,⁶ so ist der Mensch bis heute von dem Mut zur eigenen Verstandestätigkeit mitnichten entlastet worden. Mit der Delegation von Wissen und Erkenntnissen an künstliche Archive steigt vielmehr die Manipulierbarkeit des Menschen im gleichen Maße, wie die Verantwortung von Lehrpersonen wächst. Von ihren Einsichten in das kulturelle Gefüge unserer Welt, in Bildungszusammenhänge und ihre Verknüpfungen hängt mithin nicht unwesentlich die geistige Stabilität und Urteilsfähigkeit künftiger Generationen ab.

Der kulturelle Bildungsauftrag betrifft nicht nur die geisteswissenschaftlichen Fächer, sondern sollte gleichsam als eine Querschnittsaufgabe in die Zuständigkeit *aller* an der Lehrkräftebildung beteiligten Disziplinen fallen und diese idealerweise in einen bildungsorientierten Fächerdialog führen.⁷ Querschnittsaufgaben mögen den Nachteil haben, dass, wenn alle für zuständig erklärt werden, jeder sich auf den anderen verlässt und am Ende keiner sie übernimmt. Eine solche Nachlässigkeit ist aus Sicht der Schulentwicklung fatal, und die damit verbundene Gefahr sollte von den beteiligten Fächern selbst antizipiert und abgewendet werden. Gerade deshalb lohnt es sich, im Bereich der kulturellen Bildung fächerübergreifende oder, besser noch, fächerverbindende Zugänge zu identifizieren und gemeinsame Konzepte im inter- oder pluridiszi-

⁵ Ebd.

⁶ Vgl. Kant (1996 [1784], 9): »Faulheit und Feigheit sind die Ursachen, warum ein so großer Teil der Menschen, nachdem sie die Natur längst von fremder Leitung freigesprochen (naturaliter majorennnes), dennoch gerne zeitlebens unmündig bleiben; und warum es anderen so leicht wird, sich zu deren Vormündern aufzuwerfen. Es ist so bequem, unmündig zu sein. Habe ich ein Buch, das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt, der für mich die Diät beurteilt u. s. w., so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen. [...] andere werden das verdrießliche Geschäft schon für mich übernehmen.« Zur Bequemlichkeit in der Gegenwart vgl. auch Liessmann (2017, 218–226).

⁷ Vgl. ausführlicher dazu Ißler (2017, 49–51).

plinären Austausch zu entwickeln. In der Breite der Fachkulturen⁸ über kulturelle Bildung nachzudenken, gebietet deren Unerlässlichkeit und Dringlichkeit, denn kann sich eine Gesellschaft nur schwer unmündige Bürgerinnen und Bürger leisten, so umso weniger unmündige Lehrerinnen und Lehrer.

2 Kulturelle Bildung in Fremdsprachen und Sachfächern: Das Fach Französisch im Dialog mit der Kulturgeschichte

In einer Zeit fehlender Muße kommt gerade den Fremdsprachendidaktiken eine besondere Vermittlungsrolle zu.⁹ Prädestiniert sind sie dafür aus mindestens zwei Gründen: einem organisatorischen und einem inhaltlichen. Zum einen erreichen fremdsprachliche Fächer spätestens ab der Sekundarstufe I vollumfänglich alle Schülerinnen und Schüler, zum anderen bieten ihre Gegenstände allein aufgrund ihrer sprachlich-kommunikativen Verfasstheit und ihres erwünschten Lebensweltbezugs beträchtliches Anschlusspotential für kulturgeschichtliche Betrachtungen. Der Konzentration auf funktional-pragmatische Sprachverwendung wird dieses Potential gleichwohl im kompetenzorientierten Unterricht bisweilen untergeordnet, auch wenn es inhaltlich oft mindestens ebenso nahe liegt und mit kommunikativen Strukturen und Sprachhandlungen auf unkomplizierte Weise verbindbar ist. Mit Blick auf die kulturelle Bildung lohnt es sich aber durchaus, Unterrichtsinhalte mit einer kulturhistorischen Perspektive anzureichern oder entsprechend zuzuspitzen.

2.1 Europäisches Kulturerbe: Kulturelle Erinnerungsräume auf »fremdgewordenen Fundamenten«?

Ein prominentes und schier unerschöpfliches Beispiel für den didaktischen Reichtum kultureller Bildung im Fremdsprachenunterricht, aber auch in diversen Sachfächern ist das weite und in verschiedene Richtungen ausdifferenzierbare Themenfeld von Europa und dem europäischen Kulturerbe.¹⁰ Angesichts des begrenzten Raumes kann hieraus in der Folge nur ein kleiner Teilaspekt herausgegriffen und im Hinblick auf

⁸ Zur Rolle der Fachkulturen in der universitären Lehrkräftebildung vgl. zuletzt Ißler, Kaenders und Stomporowski (2022), anknüpfend an Geiss, Ißler und Kaenders (2016).

⁹ Vgl. das Kapitel »Über Muße und Bildung«, Liessmann (2017, 26–35); Ißler (2018, 177–188, 193–194); zur eminenten Rolle der Sprache für die (kulturelle) Bildung vgl. insbesondere Bieri (2014, 62–67).

¹⁰ Vgl. u. a. Kesting (2013); Vargas Llosa (2014, 65–74); Ißler (2019a, 124–127), (2016b).

eine fächerverbindende Lehrkräftebildung entwickelt werden. Die nachfolgend vorgestellten Beispiele stammen zum Teil aus dem Kontext der Lehrkräftebildung an der Universität Bonn, die sich ausdrücklich und aus guten Gründen als fachorientiert begreift.¹¹

Am Institut für Klassische und Romanische Philologie der Universität Bonn konnte in den letzten Jahren ein fächerverbindendes Mastermodul für Mehrsprachigkeitsdidaktik etabliert werden, dessen Konzeption auf eine enge Zusammenarbeit zwischen der Didaktik der Romanischen Sprachen und Literaturen und zwei abgeordneten Lehrkräften für Französisch, Latein und Griechisch zurückgeht.¹² Das Modul richtet sich an Lehramtsstudierende mit einer Fächerkombination von zwei romanischen (Französisch, Italienisch und Spanisch) und/oder alten Sprachen (Griechisch, Latein) und verbindet im weitesten Sinne den Gegenstandsbereich des kulturellen Erbes Europas mit theoretischen und methodischen Überlegungen zur Didaktik der Mehrsprachigkeit. Über die Beschäftigung mit der Verwandtschaft und dem Transfer zwischen den in Deutschland nach Englisch häufigsten Schulsprachen lassen sich vermehrt auch historisch-vergleichende Fragen in die universitäre Lehrkräftebildung implementieren, wie sie für die kulturelle, im engeren Sinne humane und ästhetische Bildung von zentraler Bedeutung sind.¹³ Im Zuge dessen wird zugleich die vertiefte Auseinandersetzung angehender Lehrkräfte mit einem gemeinsamen und dennoch spezifischen kulturellen Hintergrund der von ihnen im Unterricht fokussierten Sprach- und Kulturräume nachhaltig befördert und mit einem geschichtlichen Bewusstsein ebenso wie mit einer Vorstellung von europäischer Identität produktiv verbunden.

Dass heute ein großer Teil unserer traditionellen kulturellen Bildung verschüttet ist – und dies paradoxerweise trotz der wesentlich größeren Disposition von Wissen –, ist keine neue Entdeckung. Manfred Fuhrmanns Formulierung von den »fremdgewordenen Fundamenten unserer Bildung«¹⁴ deutet vielmehr darauf hin, dass diese Beobachtung schon vor zwei Jahrzehnten so aktuell war wie in der Gegenwart, und so alt wie die

¹¹ Vgl. Bonner Zentrum für Lehrerbildung (o.J. [2017]); Geiss, Ißler und Kaenders (2016, 11–15); Geiss (2016, 61–64). Ein kritisches Plädoyer für Fachlichkeit in der Lehrkräftebildung bietet auch Liessmann (2014, 61–77).

¹² Zum Hintergrund vgl. Ißler (2016a, 132–135).

¹³ Zum Potential ästhetischer Bildung im Fremdsprachenunterricht vgl. u. a. Braun und Schorn (2012); Ißler (2022b).

¹⁴ Fuhrmann (2001, Umschlagtitel).

Debatte über Bildung schlechthin, ist bekanntlich die Klage über ihren Verlust und die ihr entgegengebrachte Ignoranz. »Die alten Sprachen«, so Fuhrmann, »haben heutzutage [...] allenfalls noch den Status von gesunkenem Kulturgut, das in alten Inschriften, in Geflügelten Worten und in wissenschaftlichen Terminologien sein fremdartiges Wesen treibt.«¹⁵ Nun mag heutzutage nahezu jede öffentlich zugängliche historische Inschrift nach kurzer Recherche im Internet abrufbar sein. Bei spontanen Schülerinnen- und Schülerfragen auf Exkursionsreisen aber müssen immer mehr Lehrerinnen und Lehrer heute passen und sind selbst auf oftmals unzureichende Erläuterungen aus Touristenführern oder ungesicherte Quellen in digitalen Medien angewiesen, die sie schlimmstenfalls kritiklos übernehmen.

Tatsächlich lassen sich aber mit dem Besuch historischer Stätten, dieser besonderen Form außerschulischer Lernorte, kulturelle Bildungserlebnisse verknüpfen, die, zusätzlich unterstützt durch die nachhaltige Präsenzerfahrung vor Ort, eine spezifische Eindringlichkeit hervorbringen. Von dieser lässt sich didaktisch profitieren. Kulturhistorische Spuren an historischen Schauplätzen rühren an das kulturelle Gedächtnis einer Gesellschaft – der des sogenannten Ziellandes wie auch der der eigenen Nation –, kulturelle Erinnerungsräume lassen sich als Panorama entfalten und mit der eigenen Anschauung und direkten subjektiven Eindrücken in ein Verhältnis setzen. Zugleich trägt der geschichtskulturelle Umgang mit diesen Spuren zur Konstruktion und Rekonstruktion von Tradition und Identität bei, indem die historische Erfahrung eine Sinnbildung provoziert. Für den Französischunterricht mag man hier bspw. an die Begegnung mit Schauplätzen der deutsch-französischen oder deutsch-belgischen Geschichte denken, aber auch europäischen Spezifika und globalgeschichtlichen Fährten lässt sich so mit Gewinn nachspüren.¹⁶

¹⁵ Fuhrmann (2001, 221).

¹⁶ Vgl. dazu u. a. die folgenden Beispiele in je kurzem Aufriss: »Vom Sumpf zur Weltbühne: Versailles«, Ißler (2019b, 133f.); »Am Ende der deutschen Kultur: Die Universitätsbibliothek von Leuven« (ebd., 134–136); »Zwischen Krönung und Meditation, Zerstörung und Gedenken: Die Kathedrale von Reims« (ebd., 136–138); »Die europäische Herzkammer der Humanität: Das Internationale Rote Kreuz in Genf« (ebd., 138–140).

2.2 Von der Stadtgeschichte zur Kulturgeschichte: Die astronomische Uhr im Straßburger Münster

Die elsässische Stadt Straßburg (frz. *Strasbourg*) eignet sich hervorragend für einen Besuch mit einer Klasse oder Lerngruppe und ist aus verschiedenen Gründen ein beliebtes Ziel für Klassen- und Kursfahrten nicht nur im Fach Französisch: Die Stadt liegt in Grenznähe, ist für nicht wenige deutsche Schulen ohne weiten Anfahrtsweg unschwer erreichbar und durch ihre Lage in der touristisch nicht minder interessanten Region Elsass und ihre Nähe zum Rhein auch für einen mehrtägigen Aufenthalt attraktiv. Ihre Geschichte vereint eine Vielzahl höchst bildsamer Aspekte, die in mehreren Schulfächern, nicht allein im Fach Geschichte, in verschiedene Richtungen vertieft werden könnten. Kurz nur sei in diesem Zusammenhang u. a. daran erinnert, dass Straßburg auf eine römische Gründung zurückgeht, dass die Stadt mit ihrem mittelalterlichen Kern zum Weltkulturerbe der UNESCO zählt und als Sitz verschiedener europäischer Institutionen wie dem Europarat und -parlament oder dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte auch von erheblicher Bedeutung für die moderne Politik, Justiz und Ethik ist. Die sog. Straßburger Eide (*les Serments de Strasbourg*), das älteste dokumentierte Sprachzeugnis des Altfranzösischen,¹⁷ stammen von dort, und zur Zeit der Renaissance war Straßburg ein europäisches Zentrum des Buchdrucks und der Reformation. Als Mitglied des Schmalkaldischen Bundes blieb die Stadt bis ins 17. Jahrhundert protestantisch, bis Louis XIV. sie einnahm und den Katholizismus wieder einführte. Die geographische Lage prädestinierte Straßburg auch in den folgenden Jahrhunderten für die Kulturvermittlung links und rechts des Rheins.¹⁸ Johann Wolfgang von Goethe studierte in der Stadt, in der wenig später Rouget de Lisle die *Marseillaise* verfasste. Auf engstem Raum lässt sich hier die wechselvolle Geschichte des 20. Jahrhunderts von den Weltkriegen über alternierende Staatszugehörigkeiten bis zur Anbahnung einer deutsch-französischen Versöhnung und politischen Etablierung einer gemeinsamen europäischen Idee gegenwärtigen.

Richtet man den Blick nun auf die unmittelbaren Sehenswürdigkeiten der Altstadt, so findet man an zentraler Stelle das Straßburger Münster (*la Cathédrale Notre-Dame de Strasbourg*), das zu den bedeutsamsten Kathedralbauten der mittelalterlichen Architektur zählt. Das südliche

¹⁷ Vgl. Ißler (2014, 9).

¹⁸ Vgl. z. B. die aktuelle Studie von Annika Haß (2023).

Querschiff des sakralen Gebäudes beherbergt eine berühmte astronomische Uhr mit Himmelsglobus und Astrolabium, einer drehbaren Himmels-scheibe zum Ablesen der Position von Himmelskörpern, aus dem 16. Jahrhundert.¹⁹ Die Anzeige geographischer Längen und Breiten verweist auf zentrale Inhalte des Erdkundeunterrichts, der sich diesen mit Hilfe der historischen Uhr einmal ganz anders nähern könnte, während die ausgeklügelte mechanische Funktionsweise der Uhr wiederum für das Fach Physik von Relevanz ist. Anhand der astronomischen Uhr kann bspw. insbesondere die veränderte Wahrnehmung vom geo- zum helio-zentrischen Weltbild nachvollzogen werden, zumal beide ihre Spuren darin hinterlassen haben; die hochinteressante Technik bietet mithin faszinierende Einblicke in kulturgeschichtliche Zusammenhänge. Wie diese bis in den heutigen Alltag hineinwirken und auch den Fremdsprachenunterricht mit kultureller Bildung bereichern, belegt nur ein winziger Ausschnitt aus dem 18 Meter hohen Holzgehäuse der astronomischen Uhr, auf dem geschnitzte Figuren die Wochentage anzeigen.



Abb. 1: Jupiter – Jeudi: Die Personifikation des römischen Gottes, Planeten bzw. Wochentages an der astronomischen Uhr des Straßburger Münsters. – Foto: Roland Ißler.

¹⁹ Zur Entstehungsgeschichte der astronomischen Uhr und ihrer Vorgänger- und Nachfolgekonstruktion vgl. Oestmann (1993).

2.3 Götter und Planeten: Die Namen der Wochentage in den europäischen Sprachen

Tatsächlich beruhen die Bezeichnungen der Wochentage in vielen europäischen Sprachen noch heute auf dem augenscheinbasierten, aber durch Nikolaus Kopernikus (1473–1543) widerlegten geozentrischen Weltbild nach Ptolemaios (100–170), auf das die europäische Kultur sich für rund anderthalb Jahrtausende lang berufen wird und dem zufolge Mond, Sonne und Planeten die Erde umkreisen.²⁰ Die Benennung der Tage folgt den Namen der Planeten- bzw. Götternamen und löst im 3. Jahrhundert die julianische Monateinteilung nach drei Haupttagen (*Kalendae, Nonae, Idus*) ab.

»Diese[r] erwuchs ein letztlich erfolgreicher Konkurrent in dem siebentägigen Zyklus, der als Woche bezeichnet wird. Die Woche, wie wir sie heute kennen, resultiert jedoch aus der Vermischung zweier konzeptionell verschiedener Zyklen: der aus der hellenistischen Astrologie stammenden planetarischen Woche, die ursprünglich am Sonnabend begann, und der jüdisch-christlichen Woche, die eigentlich am Sonntag beginnt.«²¹

So wurden die Himmelskörper Saturnus, Iuppiter, Mars, Sol, Venus, Mercurius und Luna schließlich in Abhängigkeit von ihrer Entfernung von der Erde den sieben Wochentagen zugeordnet. Ihre Namen erinnern mithin an den Sonnengott Sol und die Mondgöttin Luna, den Gott des Krieges (Mars), die Göttin der Natur, Schönheit und Liebe (Venus), ferner an Mercurius, den Beschützer der Wege, der Reisenden und des Handels, und an Saturnus, den Beschützer der Felder und des Anbaus. In Jupiter, dem höchsten Gott des römischen Pantheons, wird der Gott des Lichts und des Himmels verehrt. Aus dem Wettbewerb mit jüdisch-christlichen Wochentagsbezeichnungen, so dem hebräischen *Sabbat*, Ruhetag bzw. Tag des Herrn (*dies dominicus*) für den Sonnabend bzw. Sonntag, gehen nach der Christianisierung des Römischen Reiches in den verschiedenen europäischen Sprachen unterschiedliche Wochentagsetymologien hervor.²²

²⁰ Zur Genese der siebentägigen Woche vgl. u. a. Holford-Strevens (2008, 95ff.); Rüpkke (2006, 167–171); zum Wandel der Weltbilder in der Frühen Neuzeit und der Rolle der kopernikanischen Kosmologie gegenüber der traditionellen ptolemäischen Vorstellung vgl. Tarnas (2006, 313–317). Über den Wandel von Zeitempfindung und -bewusstsein vom Alten Rom und dem frühen Christentum bis zur Renaissance vgl. Wendorff (1985, 69–211).

²¹ Holford-Strevens (2008, 95–97).

²² Vgl. genauer Holford-Strevens (2008, 102–106).

Die astronomische Uhr überträgt nun die Wocheneinteilung nach den genannten Planeten- und Götternamen durch sieben geschnitzte Personifikationen der Gottheiten in kleinen von Fabelwesen gezogenen Wagen, die auf einer kreisrunden Drehbühne einmal pro Woche ihre Bahn ziehen. An vorderster Stelle wird täglich der Gott des jeweiligen Wochentages sichtbar, wie die Abbildung am Beispiel der Herleitung des Donnerstags (frz. *le jeudi*) von Jupiter (*Iovis dies*) – veranschaulicht (Abb. 1).

Man könnte einwenden, dass sich dies alles durch die Beschriftung mit den Wochentagsbezeichnungen in französischer Sprache ohnehin von selbst erkläre und die komplexen Erläuterungen verzichtbar seien. Der Bezug zwischen der personifizierten Darstellung des Wochentages und dem Planetensystem wird jedoch erst ersichtlich, wenn man sich die kulturgeschichtlichen Hintergründe vergegenwärtigt. Spätestens im Sprachenvergleich innerhalb der gängigen, Schülerinnen und Schülern bekannten Schulsprachen (hier zusätzlich mit Portugiesisch) werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen sprachlichen Einflussbereichen in Europa, insbesondere zwischen Sprachfamilien, evident; der Grad der Differenz von der paganen Terminologie spiegelt dabei die Ausbreitung des Christentums in Europa bzw. zeugt von der Vehemenz des Widerstands gegen die christliche Benennung (Tab. 1):²³

Bezüge wie diese aufzudecken, in diesem Fall sprachgeschichtliche mit kulturhistorischen Betrachtungen in Einklang zu bringen und Wege zu finden, wie Phänomene kultureller Bildung über die Lehrkräftebildung in die Schulen gelangen kann, ist eines der Ziele des Bonner Moduls zur Didaktik der Mehrsprachigkeit. Eröffnet werden dadurch alternative, bildungsorientierte Zugänge zum Fremdsprachenunterricht der alten und modernen Sprachen.²⁴

²³ Während sich die romanischen Sprachen zumeist – aber durchaus in unterschiedlichem Maße, wie u. a. das Beispiel des Portugiesischen erkennen lässt – an den paganen oder christlichen Bezeichnungen orientieren, ersetzen die germanischen Völker zumeist die römischen Götternamen durch eigene Gottheiten; vgl. genauer wiederum Holford-Strevens (2008, 104f.).

²⁴ Vgl. auch Nagel (2006, 36, Abb. 5). In seinem Lehrbuch *Latinitas Fons* zum Fortwirken des Lateinischen in den modernen Sprachen kombiniert der Verfasser die Gegenüberstellung der Wochentage mit der Abbildung der Wochentagsgötter auf einem Mosaik aus dem 2. Jahrhundert, das in einem römischen Haus in Italica nahe der spanischen Stadt Sevilla gefunden wurde.

pagan-lateinisch	christlich-lateinisch	Französisch	Spanisch	Italienisch	Portugiesisch	Deutsch	Englisch
Solis dies	dies dominicus	dimanche	domingo	domenica	domingo	Sonntag	Sunday
Lunae dies	secunda feria	lundi	lunes	lunedì	segunda-feira	Montag	Monday
Martis dies	tertia feria	mardi	martes	martedì	terça-feira	Dienstag	Tuesday
Mercurii dies	quarta feria	mercredi	miércoles	mercoledì	quarta-feira	Mittwoch	Wednesday
Iovis dies	quinta feria	jeudi (vgl. Abb. 1)	jueves	giovedì	quinta-feira	Donnerstag	Thursday
Veneris dies	sexta feria	vendredi	viernes	venerdì	sexta-feira	Freitag	Friday
Saturni dies	sabbatum, Sab(b)ati dies	samedi	sábado	sabato	sábado	Samstag, Sonnabend	Saturday

Tab. 1: Bezeichnung der Wochentage im Sprachenvergleich.

Wie naheliegend, zugleich aber vielfältig oftmals solche Zugänge sind, lässt sich auch daran erkennen, wie es sich hier füt, dass das eine Beispiel (2.3) sich aus dem anderen (2.2) ergibt. Je nach Lernsituation, Lerngruppe, äußerem Rahmen und Anlass, ob in Verbindung mit einer tatsächlichen Exkursion oder virtuell bzw. im heimischen Klassenraum, lässt sich die Stadtgeschichte Straßburgs mit den Wochentagsbezeichnungen ebenso verbinden, wie es didaktisch zu rechtfertigen ist, beide Themen einzeln oder nur in kleiner Auswahl zu behandeln. In jedem Fall ergibt sich ein Zuwachs an kultureller Bildung aufgrund einer unerwarteten Lernerfahrung in der Begegnung mit scheinbar vertrauten Alltagsgegenständen. Zudem werden Lernenden in Schule und Hochschule Schnittstellen zu anderen Fächern erkenntlich, an denen Inhalte kultureller Bildung im Sinne einer Querschnittsaufgabe auch durch fremde Fachkulturen perspektiviert werden können.

Kulturelle Bildung nimmt fast in jedem Gegenstand Gestalt an, wenn man ihn kulturhistorisch zu ergründen und seinen spezifischen Bezug zum europäischen Kulturerbe herzustellen sucht. Weitere Beispiele aus dem Bonner Modul betreffen neben nationalen oder europäischen

Erinnerungsorten oder historischer Architektur auch politische Reden, die Emblematisierung und Symbolsprache von Euromünzen und -banknoten, Ähnlichkeiten in Fachsprachen und deren Herleitung aus dem bekannten fremdsprachlichen Schulwortschatz – hier bieten sich fächerverbindende Aktivitäten geradezu an –, Paralleltexte in verschiedenen Sprachen, Synopsen mehrsprachiger Übersetzungen u. v. m.²⁵ Die Vielfalt des europäischen Kulturerbes muss von jeder Studierendengeneration immer wieder aufs Neue entdeckt werden, und es ist höchst lohnenswert und verheißt hochinteressante und oft überraschende Entdeckungen, sich unvoreingenommen und mit Neugier darauf einzulassen. Die Erfahrungen nicht weniger Studierender und eine Vielzahl positiver Rückmeldungen zum Bonner Modul deuten darauf hin, dass eine dialogische interdisziplinäre Annäherung an die genannten Inhalte und ihre vielfältigen Wechselbeziehungen angehenden Lehrkräften den historisch-kulturellen Horizont weitert und insbesondere den Blick für die Relevanz kultureller Bildung schärft.²⁶

3 Ausblick: Kulturelle Bildung als persönliches Bedürfnis

Die hier nur in aller Kürze angedeuteten Beispiele mögen dazu anregen, kulturelle Fragestellungen an lebendige Bildungstraditionen heranzutragen, um aus ihnen Rückschlüsse auf die Gegenwart, die eigene Lebenswirklichkeit, auf kulturelle Verortungen von Tradiertem und kultureller Teilhabe zu ziehen. Fachliche Erkenntnisse sollten dabei mit sinnlichen Bildungserlebnissen einhergehen, weil sich aus ihnen die Persönlichkeit künftiger Lehrender speist. Historische Interkulturalitätserfahrungen können so zu Wegweisern für die Gestaltung von Zukunft werden, wie der Historiker Edgar Morin am Beispiel der europäischen Geschichte und

²⁵ Weitere Beispiele aus dem Curriculum vgl. unter Ißler (2016a, 132–147); Ißler (2022a); Ißler (2020); weiterführend u. a. auch Grzega (2012); Nagel (2006).

²⁶ Laut den Ergebnissen der regelmäßig durchgeführten Lehrveranstaltungsevaluation zum Seminar »Didaktik der klassischen und romanischen Mehrsprachigkeit« heben Studierende des Lehramts in den genannten Fächern u. a. positiv folgende Elemente hervor: »Mehrsprachigkeit + Kulturdidaktik/mehrsprachige Musik«; »Wechselbezug der Sprachen«; »Vorstellung von Lehrmaterialien, Interkomprehension, Sprachvergleich«; »Dass der allgegenwärtige Nutzen der lateinischen Sprache und die Möglichkeit, diesen im FSU [Fremdsprachenunterricht] einzubauen, verdeutlicht wurde.«; »viele Aufgabenbeispiele, Einblick in viele Thematiken«. Wie die Aneignung der angebotenen Inhalte im Einzelnen erfolgte, konnte im Rahmen der Auswertungen leider nicht explizit erfasst werden.

Kultur ausführt: »Il faut connaître le passé pour savoir comment préparer l'avenir, développer les bonnes traditions de l'Europe, éviter de recommencer les erreurs et les crimes des Européens«²⁷

Angehende Lehrerinnen und Lehrer benötigen im Rahmen ihres Hochschulstudiums Zugang zu bildungsrelevanten Inhalten ihrer Fächer,²⁸ um selbstbestimmt und aus eigenem Antrieb nach kulturellen Bezügen zu suchen und, gemäß einer prägnanten und bedenkenswerten Bildungsdefinition des Germanisten Harro Müller-Michaels, »Wissen, Können und Verantwortung so zu entwickeln, dass daraus das Bedürfnis wird, alle eigenen Möglichkeiten ganz auszuschöpfen, um über sich hinauszuwachsen.«²⁹ Dieses Bedürfnis zu wecken, sollte den fremdsprachlichen Unterricht in der Schule ebenso wie die fremdsprachendidaktische Metaebene in der Lehrkräftebildung bestimmen und beide in einen Dialog mit den anderen Fächern führen.

Kulturelle Bildung veraltet nicht. Sie ist als eine Querschnittsaufgabe für alle Disziplinen von Belang. Für die Lehrkräftebildung liegt darin eine enorme Chance mit Blick auf eine achtsame künftige Gesellschaft von Individuen, die die europäische Kultur bewusst erleben, gestaltend an ihr teilhaben und so weiterhin gute Gründe haben, sich mit Recht als »Kinder der Aufklärung« zu begreifen.

Literatur

- Bieri, Peter (2014): *Wie wollen wir leben?* 2. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Blom, Philipp (01.08.2018): Sind wir noch die Kinder der Aufklärung? In: *Die Zeit*. Nr. 32. Verfügbar unter www.zeit.de/2018/32/philipp-blom-salzburger-festspiele-aufklaerung-rede-warnung [21.03.2023].
- Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed.
- Bonner Zentrum für Lehrerbildung [BZL] (Hg.) (o.J. [2017]): *Fachlich. Kooperativ. Nachhaltig. Lehrerbildung an der Universität Bonn. Leitbild*. Bonn: BZL. Verfügbar auch unter www.bzl.uni-bonn.de/organisation/170706-leitbild-lehrerbildung.pdf [21.03.2023].

²⁷ Morin (1987, 71) [»Man muss die Vergangenheit kennen, um zu wissen, wie man die Zukunft vorbereiten, die guten Traditionen Europas weiterentwickeln und vermeiden soll, die Fehler und Verbrechen der Europäer zu wiederholen.«, eigene Übersetzung].

²⁸ Vgl. dazu insbes. Weber (2011, 88–91).

²⁹ Müller-Michaels (2009, 42).

- Braun, Tom; Schorn, Brigitte (2012): Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis. In: *Handbuch Kulturelle Bildung*, hg. v. Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand und Wolfgang Zacharias, 128–134. München: kopaed.
- Burke, Peter (2014): Die Explosion des Wissens. Von der *Encyclopédie* bis Wikipedia, 2. Aufl. [= Ders. (2012): *A Social History of Knowledge*, vol. II. Cambridge: Polity Press]. Berlin: Wagenbach.
- Fuhrmann, Manfred (2001): Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II. 2. Aufl. Köln: DuMont.
- Geiss, Peter; Ißler, Roland; Kaenders, Rainer (2016): Fachkulturen in der Lehrerbildung. Einleitung. In: *Fachkulturen in der Lehrerbildung*, hg. v. dens., 11–17 (= Wissenschaft und Lehrerbildung: 1). Göttingen: V&R unipress.
- Geiss, Peter (2016): »Wozu brauche ich das alles im Unterricht?« Geschichtswissenschaft in der Lehrerbildung. In: *Fachkulturen in der Lehrerbildung*, hg. v. Peter Geiss, Roland Ißler und Rainer Kaenders, 61–94, (= Wissenschaft und Lehrerbildung: 1). Göttingen: V&R unipress.
- Grzega, Joachim (2012): Europas Sprachen und Kulturen im Wandel der Zeit. Eine Entdeckungsreise (= Handbücher: 11). Tübingen: Stauffenburg.
- Haß, Annika (2023): Europäischer Buchmarkt und Gelehrtenrepublik. Die transnationale Verlagsbuchhandlung Treuttel & Würtz, 1750–1850 (= Pariser Historische Studien: 127). Heidelberg: Heidelberg University Publishing.
- Holfold-Stevens, Leofranc (2008): Kleine Geschichte der Zeitrechnung und des Kalenders. Aus dem Englischen übersetzt von Christian Rochow. Stuttgart: Reclam [= Ders. (2005): *The History of Time. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press].
- Ißler, Roland; Kaenders, Rainer; Stomporowski, Stephan (Hg.) (2022): *Fachkulturen in der Lehrerbildung weiterdenken* (= Wissenschaft und Lehrerbildung: 8). Göttingen: V&R unipress.
- Ißler, Roland (2014): Früh- und Hochmittelalter. In: *Französische Literaturgeschichte*. 6. Aufl., hg. v. Susanne Hartwig, begr. von Jürgen Grimm, 7–84. Stuttgart u. a.: Metzler.
- Ißler, Roland (2015): Die Gabe des Alphabets – Antike Ursprungserzählungen und romanische Nachklänge des mythischen Narrativs von Kadmos als Kulturstifter und Überbringer der Schrift. In: *Historische Sprachwissenschaft als philologische Kulturwissenschaft*, Festschrift für Franz Lebsanft zum 60. Geburtstag, hg. v. Michael Bernsen, Elmar Eggert und Angela Schrott, 85–96. Göttingen: V&R unipress.
- Ißler, Roland (2016a): Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt. Ein bildungsorientierter Ansatz für die romanischen Fremdsprachendidaktiken. In:

- Fachkulturen in der Lehrerbildung*, hg. v. Peter Geiss, Roland Ißler und Rainer Kaenders, 107–154 (= Wissenschaft und Lehrerbildung: 1). Göttingen: V&R unipress.
- Ißler, Roland (2016b): Zur Persistenz des Mythos. Europa im Bildinventar der europäischen Staatengemeinschaft. In: *Inflation der Mythen? Zur Vernetzung und Stabilität eines modernen Phänomens*, hg. v. Stephanie Wodjanka und Juliane Ebert, 239–268 (= Edition Kulturwissenschaft: 72). Bielefeld: transcript.
- Ißler, Roland (2017): Universitäre Lehrerbildung zwischen Tradition und Innovation. Kritische Reflexionen zur Fachkultur der Romanischen Philologie und Fremdsprachendidaktik. In: *Romanistische Fachdidaktik. Grundlagen – Theorien – Methoden*, hg. v. Agustín Corti und Johanna Wolf, 37–53 (= Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung. Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften: 1). Münster u. a.: Waxmann.
- Ißler, Roland (2018): Zeit für Bildung in Zeiten der Effizienzlogik. Ein Gang zum Brunnen oder: Vom Wert kultureller und humaner Bildung für den romanischen Fremdsprachenunterricht. In: *Bildung – noch immer ein wertvoller Begriff?! Festschrift für Volker Ladenthin*, hg. v. Stephan Stomporowski, Rainer Kaenders und Anke Redecker, 177–198 (= Wissenschaft und Lehrerbildung: 3). Göttingen: V&R unipress.
- Ißler, Roland (2019a): Alt- und neusprachliche Begegnungen in Lehrerbildung und interkulturellem Fremdsprachenunterricht. Anregungen zu einer bildungsorientierten Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Lateindidaktik. In: *Fremdsprachendidaktik und Bildung*, hg. v. Regina Schleicher und Giselle Zenga, 121–140 (= Romanische Sprachen und ihre Didaktik: 69). Stuttgart: ibidem.
- Ißler, Roland (2019b): Chronotopoi der Humanität. Kulturelle Erinnerungsräume und Schauplätze deutsch-französischer Begegnung im Ersten Weltkrieg. In: *Deutsch-französische Chronotopoi des Ersten Weltkrieges*, hg. v. Marina Ortrud M. Hertrampf und Beatrice Nickel, 125–152 (= LiteraturKulturRäume: 2). Tübingen: Stauffenburg.
- Ißler, Roland (2020): Kaffeekultur zwischen *café* und *caffè* im bildungsorientierten Französisch- und Italienischunterricht. Zum fremdsprachendidaktischen Potential eines transkulturellen Alltagsphänomens und seiner literarischen Reflexe. In: *Impulse zur Fremdsprachendidaktik – Issues in Foreign Language Education*, hg. v. Roland Ißler und Uwe Küchler, 171–206 (= Wissenschaft und Lehrerbildung: 5). Göttingen: V&R unipress.
- Ißler, Roland (2022a): Keine Angst vor dem *accent circonflexe*! Zum fremdsprachendidaktischen Potential von Sprachgeschichte und Sprachwandelerscheinungen im Fach Französisch. Ein Plädoyer für die Einheit von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der universitären Lehrerbildung. In: *Fachkulturen in der Lehrerbildung weiterdenken*, hg. v. Roland Ißler, Rainer Kaenders und

- Stephan Stomporowski, 105–143 (= Wissenschaft und Lehrerbildung: 8). Göttingen: V&R unipress.
- Ißler, Roland (2022b): *Les merveilleux nuages...* Plädoyer für die Aufwertung ästhetischer Momente im Französischunterricht. In: *Französisch heute* 2, 5–9.
- Kant, Immanuel (1996): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? [1784]. In: *Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen*, hg. v. Ehrhard Bahr, 9–17. Stuttgart: Reclam.
- Kesting, Hanjo (2013): *Hat Europa eine gemeinsame Kultur?* Göttingen: V&R unipress.
- Liessmann, Konrad Paul (2006): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay.
- Liessmann, Konrad Paul (2014): *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien: Zsolnay.
- Liessmann, Konrad Paul (2017): *Bildung als Provokation*. Wien: Zsolnay.
- Morin, Edgar (1987): *Penser l'Europe*. Paris: Gallimard.
- Müller-Michaels, Harro (2009): *Grundkurs Lehramt Deutsch (= Uni-Wissen Germanistik)*. Stuttgart: Klett.
- Nagel, Werner (2006): *Latinitas Fons. Fortwirken des Lateinischen im Spektrum moderner Sprachen (= Latein in unserer Zeit)*. Wien: Wilhelm Braumüller.
- Oestmann, Günther (1993): *Die astronomische Uhr des Straßburger Münsters: Funktion und Bedeutung eines Kosmos-Modells des 16. Jahrhunderts*. Stuttgart: Verlag für Geschichte der Naturwissenschaften und Technik.
- Osten, Manfred (2004): *Das geraubte Gedächtnis. Digitale Systeme und die Zerstörung der Erinnerungskultur*. Frankfurt a. M. u. a.: Insel.
- Rüpke, Jörg (2006): *Zeit und Fest. Eine Kulturgeschichte des Kalenders*. München: C. H. Beck.
- Tarnas, Richard (2006): *Das Wissen des Abendlandes. Die Weltbilder Europas im Wandel der Zeiten. Aus dem Englischen übertragen von Eckhard E. Sohns*. Düsseldorf: Albatros.
- Vargas Llosa, Mario (2014): *Alles Boulevard. Wer seine Kultur verliert, verliert sich selbst. Aus dem Spanischen von Thomas Brovot*. Berlin: Suhrkamp [= Ders. (2012): *La civilización del espectáculo*. Madrid: Alfaguara].
- Weber, Bernd (2011): *Nachdenken über Bildung – im Schulalltag überflüssig?* In: *Perspektiven der Lehrerbildung. Zum Auftrag der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung*. Festschrift für Reinhard Zörner. 2. Aufl., hg. v. Karl-Friedrich Hillesheim und Bernd Weber, 73–94 (= *Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung*: 29). Münster: Lit.
- Wendorff, Rudolf (1985): *Zeit und Kultur. Geschichte des Zeitbewußtseins in Europa*. 3. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Geistes- und Kulturwissenschaften lehren lernen

Ein Anstoß zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern¹

Annette Scheunpflug

Mit den nachfolgenden Überlegungen möchte ich zu einem Diskurs über die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in den Geistes- und Kulturwissenschaften für die Lehrbefähigung in geistes- und kulturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern beitragen. Dieser Anstoß speist sich aus den mannigfaltigen Erfahrungen der Arbeit in der Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung². In der fachwissenschaftlichen Ausbildung zu geistes- und kulturwissenschaftlich geprägten Fächern wie Deutsch, den Fremdsprachen Englisch, Französisch, Spanisch, Latein sowie der Geschichte, den Religionen und der Ethik lässt sich einerseits eine große persönliche Bereitschaft zum individuellen Nachdenken und zur Innovation hinsichtlich der Lehrkräftebildung feststellen. Andererseits aber – im Gegensatz zur Lage in den naturwissenschaftlichen, technischen und mathematischen Fachwissenschaften³ – gibt es in dieser Fächergruppe einen nur schwach ausgeprägten und wenig rezipierten übergreifenden Diskurs zu den Entwicklungs Herausforderungen des Studiums (hinsichtlich der Fachinhalte oder Ziele) bzw. der Studierenden (hinsichtlich ihrer pro-

¹ Die Überlegungen zu diesem Papier gehen auf das Projekt WegE zurück. Wir danken dem Bundesministerium für Bildung und Forschung herzlich für die Förderung (Förder kennzeichen 01JA1915).

² Ich danke für mannigfaltige Hinweise und für den konstruktiven Gesprächszusammenhang meinen Kolleginnen und Kollegen, die mit mir gemeinsam zu dieser Frage nachgedacht haben, namentlich Jana Costa, Barbara Drechsel, Adrianna Hlukhovych, Claudia Kühn, Konstantin Lindner, Caroline Rau, Benjamin Reiter, Susanne Timm, Johannes Weber und Sabine Vogt.

³ Vgl. Duit und Häußler (1995); vom Hofe (1995); international: NRC (1995).

fessionsbezogenen Kompetenzen) angesichts der sich verändernden Anforderungen an den Beruf der Lehrkraft.

Geistes- und kulturwissenschaftliche Fächer ziehen viele Studierende der Lehrkräftebildung an. Häufig stellen diese Studierenden die Mehrheit in den jeweiligen Disziplinen. Gleichwohl spielen diese Studierenden im universitären Alltag in der Regel eine untergeordnete Rolle; vielmehr sind bei der Planung von Lehrveranstaltungen häufiger Bachelor- oder Masterstudierende des jeweiligen Faches im Blick als die Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften. Die Ausbildung für das Lehramt wird hinsichtlich der Perspektive auf das Berufsfeld Schule an die Kolleginnen und Kollegen aus der Fachdidaktik delegiert. Der richtige Hinweis auf ein hohes wissenschaftliches Ausbildungsniveau für Lehramtsstudierende suspendiert zudem nicht die Frage danach, wie aus der Breite der möglichen fachwissenschaftlichen Inhalte ganzer Disziplinen jene auszuwählen sind, die Bedeutung für das jeweilige Unterrichtsfach haben.

Zur Entwicklung der Lehrkräftebildung in diesen Fächern bedarf es also eines gemeinsam geführten Diskurses, um Entwicklungsnotwendigkeiten und -herausforderungen zunächst zu identifizieren und dann gezielt anzugehen. Das potenziell geringe Interesse an einem Diskurs zur lehramtsbezogenen Berufsspezifität der geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächer zeigte sich auch in den Projekten der Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung. Auch hier gab es nur wenige Vorhaben zur Weiterentwicklung der geistes- und kulturwissenschaftlichen Fachwissenschaften.

Es ist eines der Ziele der Bamberger Qualitätsoffensive, diesen Diskurs zur Weiterentwicklung der geistes- und kulturwissenschaftlichen Fachwissenschaften anzuregen.⁴ Wir sind von einer abschließenden Bilanzierung noch weit entfernt. Ziel war es, eine schulbezogene geistes- und kulturwissenschaftliche Kompetenz als Orientierungskompetenz zu verstehen und damit den Umgang mit kultureller Heterogenität, die Orientierung in Diversität und die Ermöglichung von entspanntem und anerkennenden Umgang mit einer inklusiven Gesellschaft durch geistes- und kulturwissenschaftliche Fachlichkeit zu ermöglichen.⁵

Ich möchte mit den nachfolgenden Überlegungen einen Anstoß zum weiteren Diskurs geben. Damit hoffe ich, zu Widerspruch, weiterführenden Überlegungen und zur Innovation anzuregen. Zudem hoffe ich auf Nachsicht, denn dieser Impuls wird nicht aus der Binnenperspektive

⁴ Vgl. Rahm et al. (2015); Scheunpflug und Drechsel (2016).

⁵ Vgl. Costa et al. (2018); Hlukhovych et al. (2018); Beuter et al. (2019); Reiter et al. (2022).

dieser Fächer, sondern aus der Außensicht einer Erziehungswissenschaftlerin formuliert. Deshalb mögen manche Aspekte trivial oder schon längst bearbeitet sein. Im Folgenden werden zunächst Herausforderungen markiert und Gedankenanstöße formuliert. Anschließend wird der organisatorische Entwicklungsbedarf markiert und der Forschungsbedarf beschrieben.

1 Herausforderung

Die geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächer sind in mehrfacher Weise in der Lehrkräftebildung konzeptionell herausgefordert.

Inhaltlicher Berufsbezug

Die geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächer müssen sich fragen lassen, ob sie – als fachdisziplinär an den Bedürfnissen der Wissenschaft orientiertes Lehrangebot – die für die Schule relevanten Inhalte in den Blick nehmen. Letztlich ist die Beschreibung eines curricularen Kerns oder einer orientierenden Perspektive erforderlich, der die für das entsprechende Schulfach nötigen fachwissenschaftlichen Inhalte bzw. Perspektiven vermittelt. Dabei ist den speziellen Anforderungen auch der unterschiedlichen Schulformen bzw. Altersstufen Rechnung zu tragen. Diese fachwissenschaftlich differenzierte Wahrnehmung ist eine Herausforderung.

Lange hat sich die Fachwissenschaft diese Frage insofern nicht gestellt, weil davon ausgegangen wurde, dass eine solide Fachlichkeit ausreicht, dass sich junge Lehrerinnen und Lehrer schulspezifische Inhalte selbst erarbeiten und deshalb dieser Berufsbezug nicht relevant sei. Empirische Studien lassen jedoch vermuten, dass diese Konkretisierung nicht selbstverständlich vorgenommen wird und sich Lehrkräfte häufig nicht in der Lage sehen, den fachwissenschaftlichen Anforderungen angemessen zu entsprechen bzw. in der schulischen Praxis nicht auf wissenschaftliches Wissen, sondern auf Schulbuchwissen zurückgreifen. So konnte bspw. gezeigt werden, dass Literaturinterpretationen überwiegend historisierend vorgenommen werden und systematische hermeneutische Fragen, die z. B. in den Literaturwissenschaften intensiv diskutiert werden (Othering, Diversität etc.), nur kaum den Weg in die Lehrkräfteprofessionalität finden.⁶ Zudem bleibt Lehrkräften häufig unklar, was eigentlich das »Wissenschaftliche« an den geistes- und kulturwissen-

⁶ Vgl. Rau (2020a).

schaftlichen Fächern im Hinblick auf Geltungsfragen und Fragen der Objektivierung ist.⁷ Auch bleiben manche wichtigen Fragen der schulischen Bildung unberührt, wie bspw. die Beschäftigung mit Kinder- und Jugendliteratur in den Literaturwissenschaften oder eine kontrastive Sprachwissenschaft, die für die mehrsprachige Situation vieler Schülerinnen und Schüler sensibilisiert. Von daher ist der Berufsbezug – v. a. für das Lehramt Grundschule und Sekundarstufe I – von Bedeutung. Die Stärkung dieses Berufsbezugs könnte auch eine Steigerung der fachwissenschaftlichen Anforderungen darstellen, da damit die wissenschaftstheoretischen Grundlagen der Fächergruppe deutlich intensiver in den Vordergrund rücken könnten.

Kulturelle Tradierung in einer globalisierten Umwelt

Schule ist die zentrale gesellschaftliche Agentur für die Tradierung kulturellen Wissens, und die geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächer sind die Formen, in denen diese Tradierung vorgenommen wird. Mit der kulturellen Vielfalt ist schulische Bildung mit einer paradoxen Anforderung konfrontiert. Denn Schule hat die Funktion, über eine spezifische Kultur in eine Gesellschaft einzuführen und an diese anschlussfähig zu machen.⁸ Kämper-van den Boogaart nennt dies »Kultur(en)erschließung angesichts kultureller Vielfalt«⁹. Die kulturelle Vielfalt war historisch gesehen immer größer, als die Schule sie akzeptieren wollte – nun lässt sie sich jedoch aufgrund von Migration, Globalisierung, Digitalisierung und der Nobilitierung von Individualität nicht mehr beiseiteschieben. Zudem ist diese Vielfalt hyperplural. Es handelt sich nicht um die Addition abgeschlossener, klar konturierter und essentialisierender Kulturen, sondern um kulturelle Hybridität¹⁰ mit unscharfen Rändern und individuellen Ausprägungen sowie vielfältig biografisch geprägten Erfahrungen. Damit wird die Frage virulent, wie über die Vermittlung von Kultur in eine Gesellschaft eingeführt werden kann und welche Aspekte von Kultur für die Schule fruchtbar gemacht werden sollen. Zu fragen ist also, wie die Lehre in geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern aussehen muss, um unterrichtlich zu einer reflexiven kulturellen Tradierung beizutragen. Was

⁷ Vgl. Rau (2020b), (2021).

⁸ Vgl. auch Tremml (2000); Scheunpflug et al. (2020); Timm (2022), (2023).

⁹ Kämper-van den Boogaart: Geisteswissenschaftliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Befähigung zur Kultur(en)erschließung angesichts kultureller Vielfalt. Keynote zur Tagung »Chancen und Herausforderungen kultureller Lehrerinnen- und Lehrerbildung« (Bamberg, 2019).

¹⁰ Welsch (2010); Bhabha (2000).

müssen zukünftige Lehrkräfte wissen, um kulturelle Traditionen (in Fächern wie Deutsch, Sprachen, Geschichte oder Religion) in der Schule weiterzuführen? Über welche Wissensbestände müssen sie dazu explizit verfügen? Welche fachwissenschaftlichen Kompetenzen müssen sie dazu erwerben? Und: Welche metareflexive Kompetenz¹¹ sollten zukünftige Lehrkräfte in den jeweiligen geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern erwerben, um sich hinsichtlich der inhaltlichen Anforderungen des Lehrens hinreichend sicher zu fühlen?

Kompetenzorientierung und Inhaltsbezogenheit

Mit der PISA-Untersuchung wurden die domänenspezifischen Kompetenzen schulischen Lernens genauer beschrieben und diese auch für die geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächer konkretisiert.¹² Der einsetzende Diskurs und die damit vorgenommene unterrichtliche Methodisierung¹³ erlaubte es den Fachwissenschaften, diese Debatte nur peripher zur Kenntnis zu nehmen. Vor dem Hintergrund der Bedeutung der Reflexion kultureller Tradierung wäre es jedoch zu einfach, die Frage des Kompetenzerwerbs nur als fachdidaktisches Problem zu identifizieren. Vielmehr ist zu fragen, welche inhaltlichen, fachwissenschaftlichen Aspekte zu der jeweiligen domänenspezifischen Kompetenz in welcher Form beitragen und was damit für die universitäre Lehre an Anforderungen verbunden sind. Eine fachwissenschaftliche Debatte zu den inhaltlichen Grundlagen der Kompetenzorientierung stellt noch ein Desiderat dar. Bearbeitet wurde diese Frage bisher bspw. u. a. in der Theologie in der Auseinandersetzung von Dressler mit den Baumert'schen Kompetenzzuschreibungen¹⁴ oder in den Ansätzen einer wertebasierten Literaturreflexion in der Deutschdidaktik¹⁵. Jedoch hat diese nicht zu einer grundsätzlichen Reflexion des universitären Lehrangebots in der geistes- und kulturwissenschaftlichen Lehrkräftebildung geführt, bzw. die Debatte um deren Professionalität angeregt.

Individualisierung, Inklusion und individuelles Lernen

Lehrkräfte sind heute mit vielfältigen Anforderungen hinsichtlich der Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler konfrontiert. Diese Heterogenität hält nicht nur Herausforderungen hinsichtlich der methodischen

¹¹ Vgl. Cramer (2019).

¹² Vgl. Baumert (2003).

¹³ Vgl. z. B. kritisch Dressler (2007).

¹⁴ Vgl. Dressler (2007); Baumert und Kunter (2011).

¹⁵ Anselm (2017), (2020).

und erzieherischen Dimension des Unterrichtens bereit, sondern erfordert, dass Lehrkräfte fachwissenschaftliche Inhalte differenzierend einsetzen. Das bedingt eine Idee von der Komplexität unterrichtlicher fachwissenschaftlicher Inhalte. Was sind die Kriterien für eine einfache und eine schwierigere Sprache, gerade auch in der Mutter- oder Zielsprache? Wie baut historisches oder ethisches Wissen von einfacheren Inhalten zu komplexeren Inhalten aufeinander auf? Welche Haltungen zu Inklusion und Heterogenität werden in den Geschichtswissenschaften, der Literatur oder in der Ethik vermittelt und wie werden diese begründet? Was bedeutet das für den unterrichtlichen Prozess?

Empirische Befunde zur geistes- und kulturwissenschaftlichen Lehrkräftekompetenz

Empirische Befunde zur Fachlichkeit von Lehrkräften in den Geistes- und Kulturwissenschaften zeigen, dass nicht immer eine angemessene Fachlichkeit vorhanden ist.¹⁶ Vielmehr ist nach wie vor ein essentialisierender Kulturbegriff zu beobachten, der die spezifische Orientierungsleistung geistes- und kulturwissenschaftlicher Kenntnisse für das Verständnis pluraler Gesellschaften nicht hinreichend für den Unterricht fruchtbar macht. Eindeutigem Wissen wird gegenüber mehrdeutigen Wissensbeständen der Vorzug gegeben. Zudem nehmen Lehrkräfte sich selbst wie auch ihre Schülerinnen und Schüler nicht als Produzierende von Kultur wahr.

Diese auf inhaltlicher Ebene liegenden Herausforderungen werden durch Beobachtungen auf organisatorischer Ebene flankiert:

- *Kompetenzen der Lehrkräftebildung der Kultusministerkonferenz (KMK) und damit der staatlichen Anforderungen:* Im Jahr 2008 hat die KMK verbindliche Standards in allen Fächern der Lehrkräftebildung beschlossen, d. h. in den Fachdidaktiken, den Fachwissenschaften und den Bildungswissenschaften. Während sich eine – wie auch immer geartete – Resonanz auf diese Beschlüsse sowohl im Diskurs, in der Prüfungsstellung wie auch der Lehrorganisation der Bildungswissenschaften wie der geistes- und naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken und der naturwissenschaftlichen Fachwissenschaften zeigen lässt, scheint dieser Diskurs an den geistes- und kulturwissenschaftlichen Fachwissenschaften vorbeizugehen und für die Lehre in der Lehrkräftebildung nicht fruchtbar gemacht werden.

¹⁶ Vgl. Rau (2020), (2021); zu fachdidaktischen Lehrbüchern Kühn et al. (2021).

- *Negierung der Zahlenverhältnisse der Lehramtsstudierenden:* Die Organisation der geistes- und kulturwissenschaftlichen Fachwissenschaften orientiert sich häufig an den Bedürfnissen und Wünschen der Studierenden, die das Fach ohne einen Lehramtsbezug studieren. Aufgrund der Studierendenzahlen wären es jedoch oft die Studierenden des Lehramts, die das Fach dominieren. An ihnen müsste sich das Lehrangebot – bei entsprechender Berücksichtigung des Lehramts an Grundschulen und an mittleren Sekundarschulen – orientieren und ggf. entsprechende Sonderkurse für die Studierenden ohne Lehramt angeboten werden. Auch die universitäre Ressourcenverteilung (Lehraufträge, Stellen aus Studienbeiträgen) sollte sich des Stellenwertes der Studierenden der Lehramter bewusst sein.

2 Gedankenanstöße

Angesichts dieser Herausforderungen sehe ich folgende Entwicklungsimpulse für die fachwissenschaftliche Ausbildung:

Keine Patentlösung – aber die Anforderung an Reflexivität und Positionalität
Die beschriebenen Fragen brauchen fachwissenschaftlich fundierte Antworten. Antworten werden also je nach Disziplin und Forschungsschwerpunkt unterschiedlich ausfallen und vor dem Hintergrund der jeweiligen Rahmenbedingungen unterschiedlich in Lehrveranstaltungsformate zu übersetzen sein. Von daher ist keine Patentlösung für alle Fächer und Standorte gleichermaßen zu erwarten. Es sollte aber Konsens sein, dass sich die fachwissenschaftliche Lehrkräftebildung zu diesen Fragen verhalten und eine Position entwickeln sollte. Vielleicht gibt es diese Positionen auch schon längst – dann sollten sie sichtbar gemacht und diskutiert werden.

Kulturbegriff: von der Implizität zur Explikation

Lehrkräfte müssen befähigt werden, die kulturelle Bedingtheit der eigenen Reflexion zu erkennen und sprachlich zu transportieren. In einer kulturell vielfältigen Gesellschaft muss die jeweilige kulturelle Position so formuliert werden, dass sie als eine solche erkannt wird und sich gleichzeitig für andere öffnet. Lehrerinnen und Lehrer müssen lernen, diese kulturelle Bedingtheit zu erklären, um zu verstehen, was kontextualisiert werden muss. Bspw. ist der abendländisch-christliche Hintergrund von Literatur, geschichtlicher Entwicklung oder Kunst heute nicht mehr selbstverständlich gegenwärtig. Lehrkräfte sollten lernen, diesen zu

thematisieren, um Werke entsprechend verständlich zu machen.¹⁷ Das bedingt bspw. interdisziplinäre Seminarangebote und im Seminar explizite Übungen zur Reflexion der individuellen biografisch bedingten kulturellen Gebundenheit. Sprachwissenschaften könnten explizit die sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer kontrastiv aufnehmen, um Studierende auf die kulturell heterogene Situation in der Schule vorzubereiten.

Kulturbegriff: von der Hochkultur zu einem breiten Kulturverständnis

Empirische Untersuchungen zeigen, dass Lehramtsstudierende mit differierenden Kulturverständnissen ihr Studium aufnehmen, in dem die Distinktion zwischen »wir« und »anderen« zum Teil gegeben ist oder eine ausschließlich hochkulturelle Perspektive transportiert wird.¹⁸ Das ist für die schulische Lehrsituation nicht unbedingt hilfreich. Vielmehr sollte es sich durch das Lehrangebot kultureller Fächer wie ein roter Faden hindurchziehen, dass das Verständnis für »Kultur« geweitet und pluralisiert wird. Nicht die Summe der Kulturen oder die Addition möglicher kultureller Ausdrucksformen macht schulische Bildung aus, sondern die Tatsache, dass Menschen sich kulturell äußern. Damit rückt die Einheit der Differenz von Kulturen in den Mittelpunkt. Zu dieser Weitung versucht bspw. das Angebot »Kultur Plus« in der Lehrkräftebildung in Bamberg einen Beitrag zu leisten.¹⁹

Geistes- und kulturwissenschaftliches Wissenschaftsverständnis

Geistes- und kulturwissenschaftliche Lehre müsste die wissenschaftstheoretischen Grundlagen geistes- und kulturwissenschaftlicher Erkenntnis expliziter als bisher mittransportieren. Eine sich im Studium durchziehende wissenschaftstheoretische Grundlegung macht die Vielfalt möglicher Kulturverständnisse exemplarisch deutlich. Es werden die Bedeutung von Wissensordnungen in unterschiedlichen Formen von Abstraktheit erkennbar und für die schulische Lehre fruchtbar gemacht, und damit in ein geistes- und kulturwissenschaftliches Wissenschaftsverständnis eingeführt (vgl. Tab. 1).

¹⁷ Vgl. Rau (2022).

¹⁸ Vgl. Timm (2023).

¹⁹ Siehe dazu den Beitrag von Benjamin Reiter und Konstantin Lindner in diesem Band.

Herausforderungen	Theoretische Grundlegung	Universitäre Lehre
Kulturbegriff	Weite und enge Kulturbegriffe Transkulturalität Hybridität	• Explizite Thematisierung und Anwendung kultureller Objektivationen • Sprach- und Bildbetrachtung • Reflexion des eigenen kulturellen Zugangs und seiner biografischen Bedingtheit
Geltung	Geltungsbedingungen Intersubjektivität Ausloten von Lesarten Diskursivität	• Explizite Reflexion und Anwendung kritischer Lesarten • Anerkennung von Differenz
Wer generiert Sinn?	Sinn als intersubjektive Koproduktion	• Diskussionsgemeinschaften • Studentische Projekte • Erfahrungen mit der Produktion von Kultur

Tab. 1: Wissenschaftstheoretische Herausforderungen in den Geistes- und Kulturwissenschaften

Damit sollten Grundlagen geistes- und kulturwissenschaftlichen Arbeitens explizit Teil der Professionalität von Lehrkräften sein. Schließlich bedarf die schulisch notwendige Elementarisierung zentraler Begriffe und mentaler Konzepte einer klaren epistemologischen Fundierung.

Einübung in Formen der Geistes- und Kulturwissenschaften

Damit einher geht eine Einführung in *Formen* kulturbezogener Bildung. Lehre an der Universität prägt ein fachliches Verständnis nicht nur durch die Inhalte, sondern auch die Form des Lernens. (Universitäre) Lehre lehrt nicht nur durch die Inhalte, die in ihr vorkommen, sondern auch durch die impliziten Ein- und Ausschlüsse, durch die Art, wie gelehrt wird und durch die mit ihr verbundenen Formen von Kommunikation. Auch in diesem Sinne ist sie Vorbild für schulisches Unterrichten. Schließt man aus dieser Perspektive von den Anforderungen des schulischen Unterrichts auf die Universität zurück, kann man sich durchaus anregen lassen: Bspw. kommt dann eine Art des Lehrens in den Blick, die zu einer Sensibilisierung für Sprache beiträgt. Lehre an der Universität

sollte bewusst Diskursivität einüben und dies didaktisch so ermöglichen, dass diese Kompetenz nicht nur den zwei Personen zu Teil wird, die den Diskursraum des Seminars dominieren, sondern möglichst viele Studierende zur Teilhabe am Diskurs aktiviert werden. Angesichts der sich verändernden Sozialisationsbedingungen mit schwindender kultureller Bindung wird die Einübung in eine reflexive Selbstzuordnung in Kultur unter Anerkennung des Anderen und die Einübung in die Reflexion kultureller Konstruktionsleistungen von größerer Bedeutung. Auch hier könnte die Universität Möglichkeiten eröffnen, wenn man sie selbst als einen kulturellen Raum versteht, der Studierenden Angebote ermöglicht, sich selbst als kulturelles Wesen zu verstehen und zu reflektieren. Universität ist nicht nur ein Ort der Schaffung von Wissen, sondern auch von Kultur im Plural. Dieses Verständnis für die Lehrkräftebildung zu kultivieren, motiviert dann später zur Gestaltung einer kulturaffinen Schule.

3 Organisatorische Konsequenzen

Diese inhaltlichen Vorschläge bedingen organisatorische Überlegungen zur fachwissenschaftlichen Lehrkräftebildung in geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern:

- *Kenntlichmachung von Modulen und KMK-Kompetenzbezug:* Von Lehrkräften wird erwartet, dass sie die Fachlichkeit vorweisen, die die KMK (2008) zum Standard erhoben hat. Vor diesem Hintergrund sollten sich die geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächer zu den KMK-Standards verhalten und in Modulen kennzeichnen, welche KMK-Standards mit dem Modul bearbeitet werden. Begrüßenswert wäre auch eine reflexive Profilierung der eigenen Lehre in dieser Hinsicht.
- *Die Kontextualisierung von Lehrveranstaltungsinhalten:* Lehrveranstaltungsinhalte sollten nicht nur eine historische, sondern auch eine kulturtheoretische und wissenschaftstheoretische Kontextualisierung erhalten, die jeweils explizit gemacht wird.
- *Denken in Fächerkombinationen:* Lehrkräfte unterrichten in der Regel mindestens zwei Fächer. Auch wenn die Kombinationen mannigfaltig sind, so ist es doch sinnvoll, immer wieder zu versuchen, Bezüge – zumindest in der Fächergruppe der Geistes- und Kulturwissenschaften – herzustellen.
- *Fachwissenschaftliche Kommunikation über die geistes- und kulturwissenschaftliche Lehrkräftebildung:* Zur Weiterentwicklung der Lehre in den geistes- und kulturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sollte ein

theorie-, empirie- und konzeptbezogener Austausch in den einzelnen Disziplinen begonnen werden.

- *Reflexion der Studierendenzahlen:* In Lehrberichten und Fakultätsentwicklungsberichten sollten die Studierendenzahlen nach Studiengängen und Lehrämtern (hier auch nach Schularten) getrennt ausgewiesen werden, um es den Dozierenden zu erleichtern, ihre Zielgruppe im Blick zu behalten und sich reflexiv auf diese zu beziehen.

Lehrevaluation nach den genannten Überlegungen: Die genannten Überlegungen könnten Eingang in die Evaluation der Lehre finden.

4 Aspekte eines Forschungsprogramms

Vor diesem Hintergrund lassen sich einige Ideen eines Forschungsprogramms zur fachwissenschaftlichen Lehrkräftebildung an Universitäten skizzieren, das natürlich für jede Fachwissenschaft gesondert zu bearbeiten wäre. So wäre herauszuarbeiten, welche epistemologischen Grundlagen disziplinär für das jeweils spezifische Unterrichtsfach zu entfalten wären und an welchen Lehrinhalten diese verdeutlicht werden können. Eine Reflexion der Relation zwischen universitären und schulischen Lehrinhalten sollte transparent und nachvollziehbar sichtbar werden – nicht in dem Sinne, dass die Universität seminaristisch die Details des schulischen Curriculums ausleuchtet, sondern hinsichtlich der Reflexion der Ein- und Auslassungen. Fachliche Orientierungen und das damit verbundene Professionsverständnis wären empirisch zu erheben und an eine Professionalisierungstheorie für den Lehrberuf anzuschließen. Die Relationierung fachwissenschaftlicher Inhalte zu Schulformen und -stufen sowie Überlegungen zu einer Komplexitätstheorie der Inhalte wären von Bedeutung. Und nicht zuletzt ginge es um Formen von Kulturproduktion im Kontext universitärer Ausbildung und deren Wirkungen hinsichtlich der Professionalität von Lehrkräften.

Literatur

- Anselm, Sabine (2017): Kompetenzorientierte Deutschlehrer*innen(aus)bildung zwischen Ästhetik und Ethik. Ergebnisse einer Studierendenbefragung. In: *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik*, hg. v. Bodo Lecke und Christian Dawidowski, 161–180 (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik). München, Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Anselm, Sabine (2020): 20 Jahre PISA-Schock – Literatur(unterricht) als Zumutung?! In: *Literatur und Bildung. Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, hg. v. Markus Rieger-Ladich und Anette Sosna, 34–42. 67. Jg./H. 1. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Baumert, Jürgen (2003): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: *Die Zukunft der Bildung*, hg. v. Nelson Killius, Jürgen Kluge und Linda Reisch, 100–150. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011): Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern. In: *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, hg. v. Jürgen Baumert, Mareike Kunter, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand, 163–192. Münster u. a.: Waxmann.
- 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. Tübingen: Stauffenburg.
- Costa, Jana et al. (2018): Kulturelle Lehrerbildung: Professionalität im Horizont von Globalisierung. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(4), 20–29.
- Cramer, Colin (2019): Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven. In: *Die deutsche Schule* 111, 4, 471–478.
- Drechsel, Barbara; Scheunpflug, Annette; Weber, Johannes (2018): Lehrerbildung als gesamtuniversitäres Entwicklungsprojekt – das Bamberger Projekt WegE. In: *Journal für Lehrerbildung*, H. 3/2018, 40–46.
- Dressler, Bernhard (2007): Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen. In: *Journal für Mathematik-Didaktik*, 28/3–4, 249–262.
- Duit, Reinders; Häußler, Peter (1997): Physik und andere naturwissenschaftliche Lernbereiche. In: *Enzyklopädie der Psychologie D/I/3. Psychologie des Unterrichts und der Schule*, hg. v. Franz E. Weinert., 427–460. Göttingen: Hogrefe.
- vom Hofe, Rudolf (1995): Grundvorstellungen mathematischer Inhalte. Heidelberg: Spektrum.

- 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.
- Kühn, Claudia; Lindner, Konstantin; Scheunpflug, Annette (2021): Kultur in fachdidaktischen Lehrbüchern – eine diskursanalytische Perspektive auf Kultur in der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Jg. 24, 41–65. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00986-2> [03.05.2023].
- KMK (= Kultusministerkonferenz der Länder) (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008). Bonn.
- National Research Council (NRC) (1995): National Science Education Standards. Washington D. C.: National Academy Press.
- Rahm, Sibylle et al. (2015): Wegweisende Lehrerbildung – Entwicklung reflexiver Kommunikationsprozesse (WegE). Projektantrag zum Vorhaben im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Otto-Friedrich-Universität Bamberg (unveröffentlicht).
- Rau, Caroline (2020a): Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern. Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.35468/5811> [03.05.2023].
- Rau, Caroline (2020b): Welche Sicherheitsansprüche zeigen sich in den epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften eines geisteswissenschaftlichen Fachs? Eine empirische Rekonstruktion. In: *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*, hg. v. Uwe Hericks et al., 95–110 (= Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rau, Caroline (2021): Die Wissensgrundlagen des eigenen Fachs verstehen – empirische Befunde zu den epistemologischen Orientierungen von Lehrkräften geisteswissenschaftlicher Fächer. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(1), 91–112. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00992-y> [03.05.2023].
- 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; Drechsel, Barbara (2016): Lehrerbildung institutionell weiterentwickeln – Exemplarische Anmerkungen zur »Qualitätsoffensive Lehrerbildung«. In: *Strategien der Lehrerbildung / Strategies for Teacher Training*, hg. v. Gerd-Bodo von Carlsburg, 105–122. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Scheunpflug, Annette; Rau, Caroline (2018): Der Beitrag kultur- und geisteswissenschaftlicher Fächer zur Lehrerbildung. Die Sicht der Bildungsforschung. In: *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule*; hg. v. Adrianna Hlukhovich et al., 209–233 (= Forum Lehrerbildung und Bildungspraxis: 8). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Scheunpflug, Annette et al. (2020): Kultur vermitteln. Lehrerinnen und Lehrer und die Tradierung von Kultur (= Schulmanagement-Handbuch: 176). München: Oldenbourg.
- Timm, Susanne (2021): Kulturelle Dimensionen des professionellen Handelns – eine empirische Rekonstruktion der Orientierungen von Lehramtsstudierenden. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 67–89. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00990-0> [03.05.2023].
- Timm, Susanne (2022): Kultur im Lehrer*innenberuf – empirische Befunde zur Annäherung an eine Professionstheorie. In: *Erziehung & Unterricht*, 172(7-8), 575–581.
- Timm, Susanne (2023): Justierungen des Selbst in seinen Weltverhältnissen – eine empirische Untersuchung der Differenzsetzungsmodi unter Lehramtsstudierenden. In: *Bildung und Erziehung*, 76(1), 121–139.
- Timm, Susanne; Scheunpflug Annette (2020): Orientierungen im Feld kulturellen Professionshandelns. Empirische Einblicke und Konsequenzen für die Lehrkräftebildung. In: *Kulturelle Bildung erforschen. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde*, hg. v. Susanne Timm et al., 147–162. Münster u. a.: Waxmann.
- Treml, Alfred K. (2000): Allgemeine Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: *Hochschule als transkultureller Raum*, hg. v. Lucyna Darowska, Thomas Lüttenberg und Claudia Machold, 39–66. Bielefeld: transcript.

Schule als Kulturorganisation denken

Allgemeinpädagogisch-praxeologische Perspektiven auf kulturelle Lehrer*innenbildung

Leopold Klepacki und Ines Sausele-Bayer

1 Einleitung

Schule als kulturelle Einrichtung zu denken ist angesichts des seit einigen Jahren expandierenden Diskurses über Kulturschule¹ nichts Neues. Während jedoch im Diskurs über Kulturschule der Begriff im Kern für die Bezeichnung von Schulen »mit einem ausgewiesenen kulturellen Profil«² verwendet wird, geht der vorliegende Text davon aus, dass Schule von ihrer Grundstruktur her *per se* eine kulturelle Organisation ist. Denn schulische Praxis ist auf die Organisation von kulturellem Wissen und Können ausgerichtet. Diese Betrachtungsweise steht in der Tradition etablierter Analysen, Theorien und Konzepte von bzw. zu Schulkultur (-entwicklung),³ ist aber auch anschlussfähig an organisationstheoretische Überlegungen, die Organisation in Anerkennung ihrer Dualität mit Rückgriff auf A. Giddens als »reflexive Strukturation«⁴ bzw. als »Praxisgebilde«⁵ fassen.

Im Folgenden wird Schule dementsprechend erstens als kulturelle Organisation und nicht als gesellschaftliche Institution in den Blick genommen, zweitens im Spannungsfeld kultureller Tradierungs- und Transformationsprozesse verortet, drittens als Ort kultureller Praxis verstanden und viertens als Kontext aufgefasst, an dem ebendiese kulturelle Praxis weiterzuentwickeln ist. Allerdings sind die in diesem Text angestellten

¹ Vgl. Fuchs und Braun (Hrsg.) (2015, 2016a, 2016b).

² Fuchs (2016b, 13).

³ Vgl. z. B. Holtappels (Hrsg.) (1995), Helsper et al. (2001), Böhme, Hummrich und Kraemer (Hg.) (2015).

⁴ Ortmann et al. (2000, 315).

⁵ Engel (2014, 67).

Überlegungen nicht primär im Diskurs über die Entwicklung von Schulqualität bzw. die Entwicklung der Qualität schulischer Lernkultur(en) verortet; vielmehr wird der Versuch unternommen, auf Basis einer kulturwissenschaftlich grundierten Betrachtungsweise von Schule, eine spezifische Idee von Lehrer*innenbildung zu entwickeln, anhand derer zugleich ein schulbezogener bzw. schulzentrierter Begriff von kultureller Bildung entwickelt werden kann, der es ermöglicht, schulische Bildung als eine bestimmte Form kultureller Bildung zu verstehen. Schule soll dabei nicht aus einer Außenperspektive, d. h. nicht anhand von im Diskursfeld der Kulturellen Bildung entwickelten und etablierten Begriffen, Ansätzen, Positionen und Programmatiken betrachtet werden, sondern das schulische Geschehen soll kulturtheoretisch als »Geschehen in eigenem Recht«⁶ behandelt werden.

Hierzu werden im Folgenden zunächst die theoretischen Grundlagen der Möglichkeit, Schule als Kulturorganisation aufzufassen, entfaltet. Aufbauend darauf werden diejenigen Dimensionen bzw. Aspekte von Schule als Kulturort identifiziert und erörtert, die eine Relevanz für das Handeln von Lehrer*innen aufweisen. In einem nächsten Schritt erfolgt eine Ableitung von Perspektiven für eine kulturelle Lehrer*innenbildung, die sodann abschließend exemplarisch anhand eines konkreten Ansatzes aus der universitären Lehre veranschaulicht werden.

2 Theoretisch-systematische Grundlagen

2.1 Kultur und Organisation – einführende Begriffsbestimmungen

Wenn die Rede von Schule als Kulturorganisation mehr sein soll, als rhetorische Programmatik, dann erscheint es unumgänglich, die begriffliche Basis der Möglichkeit dieses Redens theoretisch zu klären.

Hierbei ist es zunächst weniger der Begriff Schule, als vielmehr der Kulturbegriff, der in systematischer Hinsicht begriffstheoretische Probleme aufwirft. Dadurch, dass »der« Kulturbegriff in hohem Maße unterschiedlich paradigmatisch aufgeladen ist bzw. diskurstheoretisch zugleich als multiperspektivisch ausdifferenziert und hegemonial instrumentalisiert zu erachten ist⁷, besteht – ähnlich wie bspw. hinsichtlich »des« Bildungsbegriffs – die Notwendigkeit einer Spezifikation des hier zum Tragen kommenden Kulturbegriffes. In Anlehnung an Andreas

⁶ Breidenstein (2010, 872).

⁷ Vgl. Thompson, Jergus und Breidenstein (Hrsg.) (2014).

Reckwitz' Konzept eines bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriffs⁸, soll Kultur als grundsätzlich als Konglomerat kollektiver Sinnsysteme aufgefasst werden. Diese Sinnsysteme wirken mittels geteilter Wissensordnungen handlungsermöglichend und handlungsstrukturierend. Kultur erscheint dementsprechend als Netz symbolischer Formen, das sich auf überindividueller Ebene als Menge an spezifischen Organisationsmustern in und durch Praxis manifestiert, perpetuiert bzw. tradiert und transformiert.

Der hier zum Tragen kommende Kulturbegriff bezeichnet damit

»ein Phänomen, das sich in kollektiven symbolischen Orientierungs- und Artikulationsformen [...], in Routinen, Ritualisierungen und Ritualen [...], auch in Formaspekten materieller und infrastruktureller Konfigurationen [...] sowie in institutionellen und politischen Formen [...] artikuliert«⁹.

Mit diesem Verständnis von Kultur geht nun zweitens ein praxeologisch-performativitätstheoretischer Blick auf kulturell-soziale und mithin schulisch-unterrichtliche Wirklichkeiten einher. Lehrer*innen- und schüler*innenseitiges unterrichtliches Handeln wird dabei als performative Praxis verstanden¹⁰, in der und durch die Unterricht überhaupt erst hervorgebracht wird und die an kollektive Diskurs- bzw. Wissensordnungen¹¹ gebunden ist. Unterricht ist damit sowohl als ein durch soziale Praktiken generiertes Phänomen als auch als generativer Rahmen für den Vollzug spezifisch organisierter Praxisformen zu verstehen. Das Interesse liegt hierbei auf der Betrachtung der körpergebundenen, aufführungshaften sowie iterativen Herstellung kulturell-bedeutungshafter Unterrichtswirklichkeiten in einer wechselseitigen Verwobenheit von »Handeln und Struktur als einander rekursiv konstituierende Dimensionen«¹². In einer performativitätstheoretischen Lesart wird dementsprechend der tatsächliche Vollzug von Praktiken als »aufführendes kulturelles Handeln, als cultural performance« begriffen, das »mehr [ist] als die Verwirklichung von Intentionen. Dieses ›Mehr‹ besteht in der Art und Weise, in der Handelnde ihre Ziele realisieren«¹³. Das *Wie*, also der *modus operandi* des Handelns erscheint dabei als zentraler Faktor der Wirksamkeit sozial-kultureller und damit auch unterrichtlicher Praxis. In

⁸ Vgl. Reckwitz (2012, 64ff.).

⁹ Jörissen (2018, 52).

¹⁰ Vgl. Klepacki und Köstler-Kilian (2019).

¹¹ Vgl. Bohnsack (2017, 63ff.), Kalthoff, Rieger-Ladich und Alkemeyer (2015), Schäfer (2016).

¹² Schäfer (2016, 11).

¹³ Wulf und Zirfas (2014, 515).

diesem Sinn wird auch schulische Bildung als spezifische Form von Bildungspraxis gedacht, die vor dem Hintergrund praxistheoretischer Betrachtungsweisen immer auch als »Arbeit am eignen oder mit fremden Körpern, mit materiellen Objekten und spezifischen Zeichensystemen«¹⁴ aufzufassen ist, die sich eben gerade nicht abstrakt als rein geistiger Prozess, sondern unhintergebar materiell gebunden und raumbezogen ereignet.

Der Blick auf Schule als Organisation, der sich aus dieser Perspektive ergibt, versteht Organisation als »reflexive Strukturation«¹⁵ bzw. »Praxiszusammenhang«¹⁶, in dem organisationale Strukturen in organisationalen Praktiken als »wiederkehrend praktizierte Formen des Handelns« der Akteur*innen als »virtuelle Ordnung«¹⁷ hervorgebracht werden. Das Handeln der Akteur*innen ist dabei immer mehr oder minder reflexiv und rekursiv »auf ihr eigenes, vergangenes, gegenwärtiges und zukünftig erwartetes Verhalten ebenso wie auf das anderer und auf die Strukturen des Handlungsfeldes«¹⁸ bezogen und schreibt diese fort¹⁹. Mit anderen Worten: Organisation kann verstanden werden »als menschliches Sozialgebilde [...], das sich als kulturelle Praxis generiert und (re)aktualisiert und dabei einerseits Institutionen [...] aus der Umwelt inkorporiert und andererseits Prismuster generiert«²⁰.

Reckwitz' Überlegungen zu sozialen Praktiken einschließlich wird hier eine Perspektive auf Organisation eingenommen, »die sich von einer reinen Akteurszentrierung und Fokussierung auf Intentionalität löst und auf überindividuelle Muster organisationaler Praxis fokussiert«²¹.

Im Hinblick auf »kulturelle« Lehrer*innenbildung ist aus organisationstheoretischer Perspektive schließlich zu fragen, wie sich Kultur in Organisationen wie bspw. Schule artikuliert und manifestiert. Hier können neo-institutionalistische Zugänge helfen, die sich für die »gesellschaftliche Seite der Organisation«²² interessieren. So zeigen Studien von DiMaggio und Powell²³, wie bspw. durch staatliche Regulation und

¹⁴ Kalthoff, Rieger-Ladich und Alkemeyer (2015, 12).

¹⁵ Ortmann, Sydow und Winkler (2000, 315).

¹⁶ Engel (2014, 67).

¹⁷ Ortmann, Sydow und Winkler (2000, 317).

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Ebd. (318).

²⁰ Göhlich (2014, 72).

²¹ Engel (2014, 72).

²² Koch und Schemmann (2009, 21).

²³ Vgl. DiMaggio und Powell (1983).

Professionalisierungsprozesse gesellschaftliche Institutionen und damit verbundene Normen in Organisationen Einzug halten und dass Organisationen, die füreinander »von besonderer Relevanz sind und deren Umwelt verkörpern«²⁴, im Hinblick auf diese Normen Isomorphien²⁵ ausbilden.

2.2 Schule als Ort der Organisation von Kultur

Versteht man Schule vor diesem Hintergrund nun erstens in einer praxeologisch-kulturtheoretisch rückgebundenen und organisationstheoretisch ausgerichteten Perspektive als Ort der Organisation spezifischer kultureller Wissens- und Praxisformen und versteht man zweitens Organisation als Prozess der strukturellen und performativen Generierung von Ordnungen, dann hat dies Konsequenzen für ein Verständnis von Schule bzw. schulischer Praxis: Schule erscheint dann als Ort, an dem die Schüler*innen insofern (strukturell und performativ) mit Fremdheit konfrontiert werden, als von ihnen erwartet wird, sich anhand bestimmter (zu erlernender) Praktiken im Rahmen bestimmter (zu erlernender) Praxisordnungen mit den für sie fremden Inhalten und deren Ordnungen gemäß den Zielen von Schule produktiv-lernend auseinanderzusetzen. In der Tradition des »cultural turn in der schul- und unterrichtsbezogenen erziehungswissenschaftlichen Forschung«²⁶ kann Schule dementsprechend als Ort des Aufeinandertreffens unterschiedlicher kultureller Formen und Praktiken erachtet werden²⁷ und wäre folglich als kulturelles Differenzerzeugungs- und Differenzbearbeitungsgeschehen zu beschreiben. Die Differenzen werden dabei auf unterschiedlichen Ebenen – z. B. der pädagogischen, der epistemischen und der performativen – im Hinblick auf pädagogische Prozesse der Lernunterstützung und der (Re-)Aktualisierung bzw. Aufrechterhaltung von inhaltlichen und sozialen Ordnungen relevant.

In seinem systematischen Überblick über Theorien zur Schul- und Unterrichtskultur arbeitet Werner Helsper²⁸ heraus, inwiefern – in unterschiedlichen wissenschaftlichen Analyseinstellungen – diese kulturell-symbolischen, machtstrukturierten Ordnungen von Schule und

²⁴ Koch (2009, 124).

²⁵ Vgl. DiMaggio und Powell (1983).

²⁶ Helsper (2014, 200).

²⁷ Vgl. Helsper (2014).

²⁸ Vgl. Helsper (2014, 199–207).

Unterricht epistemisch über »fächerspezifische kulturelle Felder«²⁹ wirksam werden. Diese Ordnungen werden insb. und grundsätzlich über die »performative alltägliche Gestaltung der Schule als Inszenierung und Darstellung«³⁰ wirksam, in der und durch die sinnstrukturierte Lernordnungen (= Lernkulturen) überhaupt erst generiert und Lernpraktiken kultiviert werden (sollen). Allerdings – und das ist ein entscheidender Aspekt der performativitätstheoretischen Betrachtungsweise – erscheinen die schüler*innenseitigen (Lern-)Praktiken durchaus nicht nur als stabilisierend, sondern können aufgrund ihres iterativen Charakters im Hinblick auf die Notwendigkeit der performativen Aufrechterhaltung von Lern- und Unterrichtsordnungen auch transformierend, irritierend oder unterminierend wirksam werden³¹. Dies liegt auch daran, dass die epistemische Differenz von »offiziell kanonisierten Schulwissen und subjektiven, inoffiziellen Wissensbeständen«³² nicht nur auf kognitiver Ebene wirksam ist, sondern sich v.a. auch auf der Ebene des impliziten, körpergebundenen Wissens³³ zeigt. Damit offenbart sich die epistemische Differenz auf der performativen Ebene des Unterrichtsvollzugs insofern, als dass Schüler*innen im Hinblick auf Unterrichtsinhalte ein »intuitives Vorwissen haben, das sie in den Lernprozess einbringen, [...] das weitgehend unartikulierte ist und andererseits eine starke pragmatische Komponente aufweist«³⁴, das an sinnlich-körperliche Erfahrungen und narrative Strukturen gebunden ist.³⁵

Dieses implizite Wissen ist entscheidend dafür, *wie* sich die Lernenen qua performativer (Lern-)Praktiken in Bezug zu den Inhalten setzen können. Dadurch ist in der konkreten Unterrichtssituation immer auch die performative Differenz zwischen dem Vollzug spezifischer – nicht unerheblich fachkulturell geprägter – Lernunterstützungs- und Inhaltsartikulationspraktiken seitens der Lehrer*innen und den (Lern-)Praktiken der Schüler*innen virulent³⁶. Unterricht als spezifisch organisierte kulturell-soziale Wirklichkeit ist folglich nicht an sich existent und v. a. nicht an sich gemäß den schulischen Zielen wirksam, sondern muss durch den

²⁹ Helsper (2014, 200).

³⁰ Helsper (2014, 201).

³¹ Vgl. z. B. Wulf et al. (2007).

³² Helsper (2014, 204).

³³ Vgl. Engel und Paul (2017).

³⁴ Herzog (2017, 362).

³⁵ Vgl. Herzog (2017, 363).

³⁶ Vgl. Kramer (2014).

Vollzug von spezifisch organisierten und zu kultivierenden Praktiken immer erst und immer wieder performativ hergestellt, aufrechterhalten, beglaubigt usw. werden.³⁷

In der hier entwickelten kulturtheoretisch-praxeologisch-performativitätstheoretischen Perspektive erscheint Schule somit insofern als *Kulturorganisation*, als sie in »jenem Doppelsinn rekursiven Erzeugens (»Organisieren«) eines Erzeugnisses (»Organisiertheit«, Organisation als soziales System)«³⁸ als Ort der Strukturierung von (und durch) performativen Artikulationen bestimmter kultureller Wissens- und Praxissysteme verstanden werden kann. Schulische Praxis wirkt dabei über ihre Enkulturationsfunktion³⁹ zunächst einmal tradierend bzw. kulturhistorisch stabilisierend und dadurch – mittels der normierenden Auswahl von zu vermittelnden und anzueignenden Wissens- und Praxisformen – kulturell dominanzbildend. Schule erscheint damit als machtsstrukturierter Agent der Initiation der Schüler*innen in bestimmte kulturelle Wissensbestände und Praxisformen.⁴⁰

Schule wirkt aber nicht nur tradierend, sondern auch transformierend, da sich die Artikulation der kulturellen Inhalte und Fertigkeiten im Anspruch des Zukünftigen ereignet bzw. ereignen soll.⁴¹ Schule kann angesichts dessen und unter Rückbezug auf Klaus Mollenhauer als Organisation der Präsentation und Repräsentation von Kultur verstanden werden, die aufgrund ihrer Erziehungs- und Bildungsfunktion unhintergebar »immer auch mit der Gesamtkultur, mit der gesellschaftlichen Formation dieser Kultur, mit ihren noch legitimierbaren überlieferten Beständen und deren Zukunftsfähigkeit zu tun hat«⁴². Schule ist in diesem Sinne gerade nicht nur ein Agent kultureller Tradierung sondern

³⁷ Vgl. Breidenstein (2010), Herzog (2017, 361).

³⁸ Ortmann, Sydow und Winkler (2000, 322).

³⁹ Vgl. Fend (2006).

⁴⁰ Vgl. Terhart (2017, 50).

⁴¹ Vgl. z. B. Schratz (2019).

⁴² Mollenhauer (2003, 19). Angesichts a) der in der Spätmoderne immer augenscheinlicher werdenden Relativierung der Autorität tradierter Kulturformen bzw. Wissensformen, b) der Erfahrung der parallelen Existenz pluraler kultureller Ordnungslogiken und c) beschleunigter kultureller Transformationsprozesse, die die Kontingenz von Zukunft immer deutlicher in den Vordergrund treten lassen, wäre es hier grundsätzlich nötig, sowohl die kulturelle Repräsentationslogik von Schule – z. B. im Hinblick auf die Auflösung tradierter Wissensordnungen – als auch die Idee der Vermittlung zukunftsfähiger Inhalte kritisch in den Blick zu nehmen. Aus Platzgründen sei hier nur auf die kritische Auseinandersetzung mit pädagogischen Repräsentationslogiken durch Engel und Königter (2019) verwiesen.

eben auch ein Agent kultureller Transformation, da schulische Kulturvermittlung und -aneignung in performativer Hinsicht nicht rein reproduktiv bzw. konservativ, sondern insofern iterativ erfolgt, als die schulischen Kulturinhalte nicht einfach *als solche* gelernt werden. Vielmehr sind die schulischen Kulturinhalte *als* didaktisch *re-problematisierte* Gegenstände aufzufassen, die von den Schüler*innen aktiv und mithin subjektiv *re-konstruiert* werden müssen.⁴³

Kulturtheoretisch betrachtet, ist Schule folglich paradoxal strukturiert: Einerseits repräsentiert Schule dadurch, dass sie auf die Tradierung symbolischer Weltordnungen, die sich vornehmlich in den »Logiken und Grammatiken der unterschiedlichen symbolischen Ordnungen in den diversen Schulfächern« manifestieren, ausgerichtet ist, »die Autorität der (Wissens-)Kultur«⁴⁴; andererseits erfordert die Zukunfts- und damit Transformationsbezogenheit von Schule gerade nicht nur eine Einbindung der Schüler*innen in bestehende kulturelle Form-, Wissens- und Praxissysteme, sondern diese erfordert v. a. die Befähigung der Schüler*innen zu einer produktiven Veränderung resp. Weiterentwicklung und somit notwendigerweise zu einer zukunftsgerichteten Befragung ebendieser schulisch tradierten Systeme⁴⁵ im Sinne der Eröffnung der Möglichkeit des Entstehens von Neuem.⁴⁶

3 Lehrer*innenhandeln als Konglomerat spezifischer kultureller Praktiken

Lehrer*innen sind zunächst einmal sehr allgemein als spezifische professionelle Akteur*innen zu verstehen, die mit der Umsetzung der gesellschaftlichen Funktionen von Schule⁴⁷ dadurch betraut sind, dass sie bestimmte Aufgaben – im Kern die Aufgaben der Erziehung und Bildung⁴⁸ bzw. der Lernunterstützung⁴⁹ – zu übernehmen haben. Realisiert werden diese Aufgaben im Rahmen schulischer Wirklichkeit vornehmlich – natürlich nicht ausschließlich – im Kontext von Unterricht als charakteristische Praxis- und Interaktionsordnung, in der sich und durch die sich

⁴³ Vgl. Sünkel (1996).

⁴⁴ Reichenbach (2017, 21).

⁴⁵ Vgl. Brinkmann (2017, 99ff.).

⁴⁶ Vgl. Helsper (2014).

⁴⁷ Vgl. z. B. Hollstein et al. (2019).

⁴⁸ Vgl. Wiater (2009, 71).

⁴⁹ Vgl. Göhlich und Zirfas (2007).

Schule als sinnhaltiges und geordnetes Geschehen verwirklicht bzw. verwirklichen soll. Wie bereits angerissen, ist diese Praxis- und Interaktionsordnung jedoch nicht »an sich« existent, sondern muss über den konkreten Vollzug von Praktiken hergestellt werden. Dabei stellt Unterricht zugleich einen organisationalen, d. h. die Praxis von Menschen formierenden, Rahmen dar. Die sich hier zeigende Rekursivität von *agency* und *structure*⁵⁰ ist es, die in praxistheoretischer Hinsicht zugleich dafür sorgt, dass unterrichtliche Interaktion durch spezifische Organisationen geordnet wird. Aber ebendiese organisationalen Ordnungen sind zugleich nicht automatisch oder aus sich selbst heraus wirksam, sondern wirken nur insofern regulierend, als sie in und durch unterrichtliche Praxis erzeugt, beglaubigt und aufrechterhalten werden müssen,⁵¹ aber eben auch unterminiert, verdreht, verzerrt, umcodiert, parodiert usw. werden können. Folglich – und das ist ein entscheidender Punkt – müssen sowohl die Sache, also der Unterrichtsinhalt, als auch die Subjektpositionen von Lehrer*innen bzw. Schüler*innen ebenfalls in der konkreten Situation performativ artikuliert werden. D. h. die, in der Struktur des bekannten didaktischen Dreiecks⁵² aufgezeigten, Positionen des Lehrenden, des Lernenden und der Sache sowie die strukturellen Verbindungen zwischen diesen drei Positionen müssen qua performativer Praxisvollzüge in einer konkreten Unterrichtssituation nicht nur grundsätzlich hervorgebracht werden. Ihre Realisierung erfolgt erstens in einem konkreten soziomateriellen Umfeld (Klassenzimmer, Möbelausstattung, Materialien usw.)⁵³ und soll zweitens eben in einer spezifisch präformierten, nämlich in einer den Zwecken und Zielen von Unterricht gemäßen, also lernförderlichen, Art und Weise erfolgen. Schule bzw. Unterricht treten hier also »als Arrangement kultureller Praktiken, in denen die je spezifischen schulischen und unterrichtlichen Formen erst konkret generiert werden«⁵⁴ (müssen), in den Blick. Diese performative Re-Aktualisierungsnotwendigkeit der Unterrichtssache, der Unterrichtsorganisation bzw. -ordnung und der Unterrichtssubjekte sowie die relationalen Verbindungen zwischen diesen Positionen⁵⁵ lassen Unterricht im Sinne einer spezifisch

⁵⁰ Vgl. Giddens (1984).

⁵¹ Vgl. Breidenstein (2010, 877ff.).

⁵² Vgl. z. B. Sünkel (1996).

⁵³ Vgl. Nohl (2011), Engel und Klepacki (2019)

⁵⁴ Helsper (2014, 202).

⁵⁵ Vgl. Reh und Rabenstein (2013).

organisierten *cultural performance* einerseits hoch reguliert und andererseits zugleich kontingent sowie emergent erscheinen.

Für ein Verständnis von Schule als Kulturorganisation und folglich auch für ein Verständnis von Lehrer*innenhandeln als Praxis der Organisation von Kultur ist der performative Vollzug unterrichtlicher Praktiken – bspw. des Zeigens⁵⁶, des Adressierens⁵⁷, der Anerkennung⁵⁸, des Bewertens und Beurteilens⁵⁹ – nun insofern von zentraler Bedeutung, weil im Unterricht (immer auch) spezifische kulturelle Muster tradiert bzw. durch Lehrer*innenpraxis performativ präsentifiziert⁶⁰, d. h. sinnlich-körperlich-materiell iterativ re-aktualisiert, re-inszeniert, hegemonial re-affirmiert, aber auch transformiert oder dementiert werden. Dies vollzieht sich im Unterricht über eine lehrer*innenseitige Verschränkung des Artikulierens von Inhalten, des Unterstützens bzw. Strukturierens von Lern- und Bildungsprozessen, des Regulierens von Interaktionen, des Stellens von Anforderungen usw.⁶¹ Dadurch werden nicht nur mittels schulischer Inhalte, sondern v. a. auch mittels schulischer Praxisvollzüge kulturelle Wirklichkeiten erzeugt, die bestimmte kulturelle Muster sowohl von Erkenntnis, Wissen, Wahrnehmung usw. als auch z. B. von Moralität, Emotionalität, Normalität und Normativität, Körperlichkeit, Identität, Subjektivität dominant werden lassen.

Diese Dominanzmuster wiederum sind als in einem – individuell mehr oder weniger groß ausgeprägtem – Differenzverhältnis zu den habitualisierten kulturellen Praxismustern der Schüler*innen stehend zu erachten⁶². Für den Vollzug des Unterrichtsgeschehens bedeutet dies, dass die Sinnstrukturiertheit und (Dys-)Funktionalität von Unterricht durch die situativen Performanzen sowohl der Lehrer*innen als auch der Schüler*innen konstituiert wird. Sowohl die lehrer*innenseitige als auch die schüler*innenseitige performative – wie auch immer konkret geartete – Generierung der Unterrichtssituation erfolgt dadurch notwendigerweise in einer relationalen Verwicklung von körperlichen

⁵⁶ Vgl. Prange (2012).

⁵⁷ Vgl. Reh und Rabenstein (2013), Reh und Ricken (2012).

⁵⁸ Vgl. Ricken (2009a, 2009b).

⁵⁹ Vgl. Breidenstein und Thompson (2014).

⁶⁰ Vgl. Gumbrecht (2004, 111ff.).

⁶¹ In einer praxistheoretischen Perspektive muss hier angemerkt werden, dass das, was hier als Artikulieren, Unterstützen, Strukturieren usw. bezeichnet wird, selbst aus einem komplexen Gefüge bzw. Strukturzusammenhang des Vollzugs spezifischer Aktivitäten des Tuns und Sagens besteht.

⁶² Vgl. Kramer (2014).

Verhaltensweisen mit mentalen Zuständen einerseits und den organisationalen Rahmenbedingungen und Vorgaben von Schule⁶³ sowie der (fach-)kulturellen Organisiertheit der Unterrichtsinhalte andererseits. Nicht nur die schulisch-unterrichtliche Schüler*innenpraxis, sondern auch die schulisch-unterrichtliche Lehrer*innenpraxis würde sich dementsprechend als »differenzielle [...] körperliche [...] Aufführung [...] und Darstellung [...] unterschiedlicher Interpretations- und Gebrauchsweisen schulischer Vorgaben«⁶⁴ beschreiben lassen.⁶⁵

In kulturtheoretischer Hinsicht wäre Lehrer*innenhandeln somit – neben der unhintergebar nötigen Reflexion der professionellen Bedeutung deklarativer Wissensformen⁶⁶, antinomischer Strukturen⁶⁷, expliziter und impliziter Werthaltungen und Orientierungen⁶⁸ und selbstregulativer Kompetenzen⁶⁹ – v. a. im Hinblick auf die Anforderung des reflexiven Umgangs mit der Differenz zwischen der kulturellen Organisiertheit von Schule und ihrer Inhalte zu betrachten. Dabei wäre in einer praxeologischen Perspektive v. a. die Differenz zwischen den praktischen Modalitäten der performativen Hervorbringung dieser kulturellen Organisiertheit und den damit verwobenen (Un-)Möglichkeiten der Schüler*innen, sich ziel- bzw. erwartungsgemäß zu den lehrer*innenseitigen performativen Artikulationen unterrichtlicher Inhalte und Formen verhalten zu können, zu thematisieren. Für das Handeln von Lehrer*innen ergibt sich hieraus folglich die Anforderung, inhaltliche Vermittlungsarbeit bzw. Lernunterstützung (auch) als Arbeit an der Differenz zwischen den schulischen Logiken und Praktiken der Organisation kulturellen Wissens und Könnens und der Organisiertheit der eben nicht nur in der Schule, sondern immer auch in höchst pluralen kulturellen und sozialen Lebensweltkontexten mimetisch erworbenen und routinisierten bzw.

⁶³ Vgl. Schmidt (2015, 119ff.).

⁶⁴ Schmidt (2015, 121).

⁶⁵ In dieser Perspektive wäre Schulkultur sodann zu verstehen als Effekt der Interferenz von performativ-iterativen Praxisvollzügen und deren Sinnmuster, Wissensorganisationen und Logiken sowie schulisch-organisationalen Sinnmustern, Wissensorganisationen und Logiken und folglich ebenfalls als kulturelles Differenzgeschehen zu beschreiben, – insofern eben nicht von einer Kongruenz, sondern eher von einer Diskrepanz zwischen diesen beiden Klassen an Sinnmustern und Logiken auszugehen ist.

⁶⁶ Vgl. Blömeke (2009).

⁶⁷ Vgl. Helsper (2000).

⁶⁸ Vgl. Scheunpflug und Rau (2018).

⁶⁹ Vgl. Baumert und Kunter (2006).

habitualisierten – und damit implizit verfassten – Lern- und Artikulationspraktiken⁷⁰ der Schüler*innen zu verstehen.

4 Perspektiven für eine kulturelle Lehrer*innenbildung

Wenn Schule also als Ort verstanden werden kann, an dem Strukturierungen kultureller Weltzugänge durch die Organisation kultureller Wissens- und Könnensformen erfolgen und wenn Lehrer*innenhandeln in dieser Perspektive sodann als performative Praxis der Artikulation ebendieser kulturellen Organisation aufzufassen ist, dann benötigen Lehrer*innen nicht nur fundierte fachlich-inhaltliche, didaktisch-methodische und pädagogisch-psychologische Kompetenzen. Es kann davon ausgegangen werden, dass Lehrer*innen auch ein reflexives Wissen über die kulturelle Organisiertheit von Schule und ihrer Inhalte sowie über die Mechanismen und Wirkungsweisen der performativen Artikulation schulischer Kulturorganisation benötigen. Versteht man hierbei Artikulation nicht ausschließlich als Vorgang der Bildung menschlicher Sprechlaute, sondern versteht man Artikulation als ein kulturell kodiertes, körpergebundenes Vollzugsgeschehen des gegliederten Explizierens von etwas, das dadurch sinnlich-sinnhaft prägnant wird⁷¹ und geht man davon aus, dass sich in diesem Akt der symbolischen Prägnanzbildung zugleich Selbst- und Weltartikulationen ereignen, dann müssen Lehrer*innen in der Lage sein, sich selbst in ein reflexives Verhältnis zu den durch sie performativ verkörperten schulischen Modalitäten der Organisation von Kultur zu setzen.

Oder anders ausgedrückt: Als (Re-)Präsentationskörper spezifischer Artikulationslogiken von kulturellem Wissen und Können müssen (angehende) Lehrer*innen eben nicht nur fachlich-inhaltliche, didaktisch-methodische und pädagogisch-psychologische Kompetenzen erwerben, sondern sie müssen grundsätzlich auch die Fähigkeit zum performativen Vollzug spezifischer Praktiken des Organisierens und Artikulierens erlernen. Zweitens müssen sie aber v. a. auch in der Lage sein, das Gefüge von bildungsorganisationalen Artikulationsmustern, -logiken und -vorgaben und lehrer*innenseitigen körperlichen (Re-)Präsentationen bzw. performativ-iterativen Aktualisierungen dieser Muster, Logiken und Vorgaben in seiner spezifischen symbolischen und mithin kulturellen Kodiertheit

⁷⁰ Vgl. Herzog (2017, 361ff.).

⁷¹ Vgl. Niklas (2013).

reflektieren zu können, um die schulisch-pädagogische »Wirksamkeit« der impliziten Kulturalität sowohl der Artikulation von Unterrichtsgegenständen als auch des Formgefüges »Unterricht« beurteilen zu können.

Diese Reflexionsfähigkeit erscheint vor dem Hintergrund der hier eröffneten Idee von Schule als Kulturorganisation insofern von grundsätzlicher Relevanz, als Unterricht – wie bereits weiter oben angesprochen – in dieser Sichtweise als kulturelles Differenzgeschehen zu verstehen ist, in dem Schüler*innen mit ihnen tendenziell fremden symbolischen Ordnungen und mithin fremden Organisationsformen, -logiken und -praktiken von Sinn und Bedeutung konfrontiert werden. Kulturtheoretisch betrachtet, werden Schüler*innen – je nach habituellen Prägungen unterschiedlich signifikant – im performativen Vollzug des Unterrichts somit als kulturell Andere hervorgebracht und als solche adressiert⁷² und positioniert.⁷³

In einer kulturtheoretischen Ausdeutung des Konzepts der Lehrer*innenprofessionalität wäre Lehrer*innenpraxis folglich dadurch gerade nicht nur bzw. genauer gesagt nicht unumwunden als (Re-)Präsentationspraxis, sondern vielmehr (immer auch) als eine kulturelle Übersetzungspraxis⁷⁴ zu denken, da die schulisch (re-)präsentierten kulturellen (Wissens-)Ordnungen zwar tendenziell hegemonial zur Erscheinung gebracht werden, sich letztlich im konkreten Vollzug von Unterricht insofern aber immer als *eine* Möglichkeit von Ordnung zu erkennen geben, als die Schüler*innen als (Re-)Präsentanten oder Agentinnen und Agenten anderer kultureller (Wissens-)Ordnungen fungieren. Dementsprechend beinhaltet das, was allgemein als unterrichtliche Vermittlungstätigkeit bezeichnet wird, notwendigerweise performative Praktiken des Übersetzens, in denen bzw. durch die die Geltung der schulisch (re-)präsentierten kulturellen Ordnungen und Wissensbeständen in transformativen Akten re-aktualisiert wird.

Da Praktiken aber nur »durch und im Vollzug derselben gelernt werden, weil und indem diese ›anzeigen‹, was für ein ›Tun‹ sie sind«⁷⁵, stellt sich an dieser Stelle für die erste Phase der Lehrer*innenbildung nun unweigerlich die Frage, wie diese doppelte Anforderung im Rahmen der universitären Lehre bearbeitet werden kann. Eine mögliche Antwort darauf könnte sein, zusammen mit den Studierenden eben nicht direkt am

⁷² Vgl. Reh und Rabenstein (2013).

⁷³ Vgl. Mecheril und Rose (2014).

⁷⁴ Vgl. Engel und Königeter (2019).

⁷⁵ Ricken (2019, 38).

Erlernen der Praktiken zu arbeiten, sondern ein analytisches »Handwerkszeug« zu erarbeiten, das den Studierenden dabei behilflich ist, diese implizite Dimension unterrichtlicher Wirklichkeit und Wirksamkeit überhaupt erst einmal wahrnehmbar, reflektierbar und diskursivierbar zu machen. Ein Weg dahin kann z. B. über die praxeologisch-performativitätstheoretische Analyse⁷⁶ videographierter Unterrichtssituationen gehen. Dies wird seit einigen Semestern mit dem Konzept der »performativen Lehrerinnen- und Lehrerbildung«⁷⁷ am Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur und ästhetische Bildung der FAU Erlangen-Nürnberg elaboriert und mittlerweile auch als Element im Rahmen des Projektes »Lehr:werkstatt« zur Praktikumsbegleitung von Lehramtsstudierenden an der FAU eingesetzt.

Im Sinne einer erziehungswissenschaftlichen Kasuistik⁷⁸ kann mit den Studierenden hierdurch v. a. das Einnehmen einer spezifische Analyseperspektive auf Unterricht eingeübt werden, die jenseits von bspw. didaktisch rückgebundenen bzw. motivierten Ansätzen der Analyse von Unterricht angesiedelt ist, weil sie auf die Ebene der performativen Hervorbringung von Unterricht als spezifische kulturelle Form, auf die Hervorbringung von Lehrer*innen- sowie Schüler*innenpositionen als spezifische Subjektpositionen und auf die Hervorbringung der Unterrichtsinhalte als Effekte spezifischer Artikulationspraktiken abzielt.

Hochschuldidaktisch geht es also in dem hier vorgestellten Ansatz darum, dass Lehramtsstudierende eine theoriefundierte Analyse- und Reflexionsfähigkeit hinsichtlich folgender Aspekte erwerben:

- Schule als organisiert-organisierenden Kulturraum,
- Schule als Ort der performativen Formierung und Generierung spezifischer kultureller Praxis und spezifischen kulturellen Wissensformen und damit kultureller Welt- und mithin Gegenwarts- und Zukunftszugangsformen,
- der kulturellen Kodiertheit schulischer Praktiken,
- der performativen, d. h. körperlich-materiell-iterativen Generierung der Subjekt- und Gegenstandspositionen des Unterrichts,
- des praktisch wirksamen Zusammenhangs von (Schul-)Kultur und (schulischer) Bildung.

⁷⁶ Vgl. Bohnsack (2014; 2017).

⁷⁷ Vgl. Klepacki und Köstler-Kilian (2019).

⁷⁸ Vgl. Wernet (2006).

Bezogen auf hochschuldidaktische Zielsetzungen bedeutet das dementsprechend, dass zunächst einmal die Transformation (biographisch) etablierter Denk- und Wahrnehmungsmuster, Haltungen und Einstellungen bezüglich schulischen Unterrichts seitens der Studierenden zu fokussieren ist. Dies kann insb. mittels der Videoanalysen geschehen, durch die produktive Irritationen dadurch initiiert werden können, dass ein veränderter Blick auf Unterricht praktiziert wird und so neue Betrachtungs- und Verständnismöglichkeiten von Unterricht ermöglicht werden (können). Darauf aufbauend kann dann an der Ausbildung einer systematischen Analysefähigkeit schulischer Kulturpraxis gearbeitet werden, die es erstens erlaubt, Lehrer*innenhandeln als performative Praxis der Artikulation von kulturellen (Wissens-)Ordnungen in den Blick zu nehmen, die zweitens auf die Reflexion der kulturellen Kodiertheit der körperlich-materiellen Hervorbringung schulisch-unterrichtlicher Situationen ausgerichtet ist und die es drittens erlaubt, Schule als Ort der Organisation von Kultur im Spannungsfeld kultureller Tradierungs- und Transformationsprozesse zu verstehen.

Kulturelle Lehrer*innenbildung in der hier vorgeschlagenen, d. h. allgemeinpädagogisch gerahmten, Form wäre somit als forschungsorientierter, theoriebasierter Prozess der reflexiven Diskursivierung der (impliziten) kulturellen Verfasstheit schulisch-unterrichtlicher Formen, Inhalte und Praktiken zu verstehen. Eine so gedachte kulturelle Lehrer*innenbildung zielt dabei auf die Sensibilisierung der Studierenden sowohl für die Eingebundenheit von Schule und Unterricht in kulturelle Form- und Sinngefüge (und damit in den kulturhistorischen Prozess von Tradierung und Transformation) als auch dafür, dass Schule und Unterricht Kontexte darstellen, in denen spezifische kulturelle (Wissens-)Ordnungen performativ zur Geltung gebracht werden, ab.

Dadurch, dass eine in dieser Logik gedachte kulturelle Lehrer*innenbildung im Kern auf Kulturreflexivität aufbaut, ist es naheliegend, den Prozess der universitären Ausbildung explizit als transformatorischen Bildungsprozess⁷⁹ der Studierenden anzulegen, da – so die hier vertretene These – Kulturreflexivität nur dann praxisrelevant werden kann, wenn sie mit einer Reflexion der kulturellen Organisiertheit der eigenen (professionellen) Praxis einher geht. Kulturelle Lehrer*innenbildung zielt damit immer auch auf das ab, was Hericks, Keller-Schneider und Bonnett (2019) mit Ihrer Idee eines pädagogisch-bildungstheoretisch fundierten

⁷⁹ Vgl. Koller (2018).

Konzept von Professionalisierung verfolgen, nämlich die »Veränderung des habituellen, atheoretischen Handlungswissens«⁸⁰.

Wenn angehende Lehrer*innen Schule als Ort der Organisation kulturellen Wissens und Könnens bzw. als Ort der Organisation kultureller Weltzugänge produktiv denken und realisieren können sollen, dann erscheint es also unumgänglich, dass sie diese Dimensionen sowohl analysieren und reflektieren als auch auf die Mechanismen, Konstituenten, Formierungen ihrer eigenen körperlich-performativen Praxis beziehen können. Dies kann nur gelingen, wenn die universitäre Ausbildung eben kultur- und selbstreflexiv praktiziert wird, d. h. wenn den Studierenden im Studium die Möglichkeit eröffnet wird, sich *zu* und nicht *innerhalb von* etablierten kulturellen Mustern, Logiken und Praktiken zu artikulieren und zu verhalten bzw. zu positionieren.

Lehrer*innenbildung als kulturelle Bildung zu denken und zu praktizieren, heißt sodann schließlich, die kulturgenerierenden und -organisierenden Aspekte von Lehrer*innenpraxis für die Studierenden bzw. zusammen mit den Studierenden als Inhalte thematisch werden zu lassen. *Vice versa* hieße dies dann letzten Endes aber auch, kulturelle Bildung als diejenige Form von Bildung bzw. denjenigen Aspekt an Bildung zu sehen, in der bzw. durch den Kultur gegenständlich und reflexiv präsent wird. Oder anders ausgedrückt: Kulturelle Bildungsprozesse wären damit solche Bildungsprozesse, in denen der Formaspekt symbolischer Praktiken und Praxen, einschließlich diskursiver Praktiken und Praxen, der sich auf die (Modalitäten der performativen Artikulation von) symbolischen Ordnungen des jeweils zu einer Zeit in einem historisch-kulturellen Kontext Empfindbaren, Wahrnehmbaren, Wissbaren, Artikulierbaren, Mediatizierbaren, Speicherbaren usw. bezieht, reflexiv behandelbar und dadurch transformierbar wird.⁸¹

⁸⁰ Hericks, Keller-Schneider und Bonnet (2019, 605).

⁸¹ Diese Definition Kultureller Bildung wurde von Benjamin Jörissen und Leopold Klepacki am Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur und ästhetische Bildung der FAU Erlangen-Nürnberg als interne Denk- und Arbeitsgrundlage für die theoretisch-konzeptionelle Weiterentwicklung Kultureller Bildung im 21. Jahrhundert entwickelt.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla; Freist, Dagmar (2013): Einleitung. In: *Selbst-Bildungen*, hg. v. dies., 9–30. Bielefeld: transcript Verlag.
- Baumert, Jürgen; Kunter Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Aufl. Opladen/Berlin: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. 1. Aufl. Opladen/Berlin: Barbara Budrich.
- Breidenstein, Georg (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (6), 869–887.
- Breidenstein, Georg; Thompson, Christiane (2014): Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In: *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*, hg. v. Christiane Thompson, Kerstin Jergus und Georg Breidenstein, 89–109. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Blömeke, Sigrid (2009): Lehrerbildung. In: *Handbuch Schule*, hg. v. Sigrid Blömeke et al., 483–490. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Brinkmann, Malte (2017): Aufgaben der Schule – systematischer Versuch einer Phänomenologie. In: *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle*, hg. v. Roland Reichenbach und Patrick Bühler, 88–110. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Böhme, Jeanette; Hummrich, Merle; Kramer, Wolf-Torsten (Hrsg.) (2015): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS.
- DiMaggio, Paul J.; Powell, Walter W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: *American Sociological Review*, 147–160.
- Engel, Nicolas (2014): Die Übersetzung der Organisation. Pädagogische Ethnographie organisationalen Lernens. Wiesbaden: Springer VS.
- Engel, Nicolas; Köngeter, Stefan (2019): Übersetzung in pädagogischer Sicht. Eine Einleitung in diesen Band. In: *Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken*. 1. Aufl., hg. v. dies., 1–18. Wiesbaden: Springer VS.
- Engel, Juliane; Klepacki, Leopold (2019): Zur materiellen Relationalität von Lernprozessen in Lernwerkstätten. In: *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Ding und Raum*. 1. Aufl., hg. v. Sandra Tänzer et al., 81–92. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Engel, Juliane; Paul, Heike (2017). Implizites Wissen im interdisziplinären Diskurs. In: *Handbuch Schweigendes Wissen*. 1. Aufl., hg. v. Anja Kraus et al., 107–120. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

- Ernst, Christoph; Paul, Heike (Hg.) (2013): Präsenz und implizites Wissen. Zur Interdependenz zweier Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialwissenschaft. 1. Aufl. Bielefeld: transcript Verlag.
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer-Lichte, Erika (2005): Lemma »Performativität/performativ«. In: *Metzler Lexikon Theatertheorie*. 1. Aufl., hg. v. Erika Fischer-Lichte et al., 234–242. Stuttgart u. a.: Metzler.
- Fuchs, Max; Braun, Tom (Hrsg.) (2015): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Bd. 1: Schultheorie und Schulentwicklung. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Fuchs, Max; Braun, Tom (Hrsg.) (2016a): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Bd. 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Fuchs, Max; Braun, Tom (Hrsg.) (2016b): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Bd. 3: Politische Rahmenbedingungen einer erfolgreichen Implementierung. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Giddens, Anthony (1984): *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Göhlich, Michael (2014): Institution und Organisation. In: *Handbuch pädagogische Anthropologie*, hg. v. Christoph Wulf und Jörg Zirfas, 64–75. Wiesbaden: Springer VS.
- Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg (2007): *Lernen: ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gumbrecht, Hans Ulrich (2004): *Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz*. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, Werner (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. 1. Aufl., hg. v. Ernst Cloer, Dorle Klika und Hubertus Kunert, 142–177. Weinheim u. a.: Juventa.
- Helsper, Werner (2014): Überlegungen zu einer Theorie kultureller Transformation. Ein blinder Fleck in Kulturtheorien zu Schule und Unterricht? In: *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*, hg. v. Christiane Thompson, Kerstin Jergus und Georg Breidenstein, 199–242. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Helsper, Werner et al. (2001): *Schulkultur und Schulmythos: Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. 1. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.

- Hericks, Uwe; Keller-Schneider, Manuela; Bonnet, Andreas (2019): Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In: *Handbuch Schulpädagogik*, 1. Aufl., hg. v. Marius Haring, Karsten Rohlf und Michaela Gläser-Zikuda, 59–607. Münster u. a.: Waxmann.
- Herzog, Walter (2017): Schule, Gesellschaft und Wissen. Einführung. In: *Handbuch Schweigendes Wissen*, hg. v. et al., 355–365. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Hollstein, Oliver; Leonhard, Tobias; Schlickum Christine (2019): Schule aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: *Handbuch Schulpädagogik*, hg. v. Marius Haring, Karsten Rohlf und Michaela Gläser-Zikuda, 54–63. Münster u. a.: Waxmann.
- Holtappels, Heinz-Günter (Hg.) (1995): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied am Rhein: Hermann Luchterhand.
- Jörissen, Benjamin (2018): Subjektivation und ästhetische Bildung in der postdigitalen Kultur. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 94, 51–70. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kalthoff, Herbert; Rieger-Ladich, Markus; Alkemeyer, Thomas (2015): Bildungspraxis – eine Einleitung. In: *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte*, hg. v. dies., 9–33. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Klepacki, Leopold; Köstler-Kilian, Sabine (2019): Impulse für eine kritisch-reflexive Lehr-Lernkultur aus performativitätstheoretischer Perspektive. In: *Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur*, hg. v. Dirk Jahn et al., 205–222. Wiesbaden: Springer VS.
- Koch, Sascha (2009): Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie – Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In: *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: grundlegende Texte und empirische Studien*, hg. v. ders., 110–131. Wiesbaden: Springer VS.
- Koch, Sascha; Schemmann, Michael (2009): Entstehungskontexte und Grundlagen neo-institutionalistischer Organisationsanalyse. In: *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*, hg. v. dies., 20–27. Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2. Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Selbst- und Weltentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozess-theorie. In: *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, hg. v. Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki und Olaf Sanders, 13–68. Bielefeld: transcript.

- Kramer, Rolf-Torsten (2014): Kulturelle Passung und Schülerhabitus. Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In: *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*, hg. v. Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer und Sven Thiersch, 183–202. Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, Paul; Rose, Nadine (2014): Die Bildung der Anderen. Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu migrationsgesellschaftlichen Positionierungen. In: *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*, hg. v. Christiane Thompson, Kerstin Jergus und Georg Breidenstein, 130–152. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Mollenhauer, Klaus (2003): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 6. Aufl. Weinheim u. a.: Juventa Verlag.
- Niklas, Stefan (2013): Einleitung: Ein etwas rabiater Versuch, den Begriff der Artikulation zu artikulieren. In: *Formen der Artikulation. Philosophische Beiträge zu einem kulturwissenschaftlichen Begriff*, hg. v. Stefan Niklas und Martin Rousel, 15–34. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2011): Pädagogik der Dinge. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ortmann, Günther; Sydow, Jörg; Winkler, Arnold (2000): Organisation als reflexive Strukturation. In: *Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft*, hg. v. Günther Ortmann, Jörg Sydow und Klaus Türk, 315–354, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Prange, Klaus (2012): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Reckwitz, Andreas (2012): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. 3. Aufl. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (3), 291–307. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Reh, Sabine; Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativen Erforschung von Subjektivation. In: *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*, hg. v. Ingrid Miethe und Hans-Rüdiger Müller, 35–56. Opladen/Berlin: Barbara Budrich.
- Reichenbach, Roland (2017): Warum pädagogische Theorie der Schule? In: *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle*, hg. v. Roland Reichenbach und Patrick Bühler, 10–33. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

- Ricken, Norbert (2009a): Über Anerkennung – oder: Spuren einer anderen Subjektivität. In: *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe*, hg. v. Norbert Ricken, Henning Röhr, Jörg Ruhloff und Klaus Schaller, 75–92. München: Fink.
- Ricken, Norbert (2009b): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns. In: *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussionen*, hg. v. Kathrin Berdelmann und Thomas Fuhr, 111–134. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ricken, Norbert (2019): Aspekte einer Praxeologik. Beiträge zu einem Gespräch. In: *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*, hg. v. Kathrin Berdelmann et al., 29–48. Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, Hilmar (2016): Einleitung. In: *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, hg. v. ders., 9–14. Bielefeld: transcript.
- Scheunpflug, Annette; Rau, Caroline (2018): Der Beitrag kultur- und geisteswissenschaftlicher Fächer zur Lehrerbildung. Die Sicht der Bildungsforschung. In: *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule*, hg. v. Adrianna Hlukhovych et al., 209–231. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Schäffter, Orfried (08.01.2014): Die Kategorie der Relationalität. Arbeitspapier. Verfügbar unter https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team-alt/schaeffter/katrel_16_1 [21.03.2023].
- Schmidt, Robert (2015): Hidden Curriculum Revisited. In: *Selbst-Bildungen*, hg. v. Thomas Alkemeyer, Gunilla Budde und Dagmar Freist, 111–128. Bielefeld: transcript.
- Schratz, Michael (2019): Schule im 21. Jahrhundert. In: *Handbuch Schulpädagogik*, hg. v. Marius Haring, Carsten Rohlf und Michaela Gläser-Zikuda, 41–53. Münster u. a.: Waxmann.
- Sünkel, Wolfgang (1996): Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Juventa.
- Terhart, Ewald (2017): Theorie der Schule – eine unendliche Geschichte. In: *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle*, hg. v. Roland Reichenbach und Patrick Bühler, 34–53. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Thompson, Christiane; Jergus, Kerstin; Breidenstein, Georg (2014): Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In: *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*, hg. v. dies., 7–29. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. 1. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Wiater, Werner (2009): Zur Definition und Angrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule. In: *Handbuch Schule*, hg. v. Sigrid Blömeke et al., 65–71. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wulf, Christoph et al. (2007): *Lernkulturen Im Umbruch: Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (2014): Performativität. In: *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, hg. v. dies., 516–522. Wiesbaden: Springer VS.

Ordnungssysteme und Orientierungen

Globalisierung als kultureller Bezugsrahmen des englischdidaktischen Lehrbuchdiskurses

Claudia Kühn und Jana Costa

1 Einleitung: Englisch in einer globalen (Alltags-)Welt

Wenn man an die englische Sprache denkt, dann kommt einem nicht primär der Englischunterricht in den Sinn. Vielmehr ist Englisch im Alltag omnipräsent, insbesondere für Jugendliche und Erwachsene, z. B. beim Playliststreamen auf Spotify, beim Downloaden einer Social Media-App auf das Smartphone, wenn man im Urlaub just for fun biken, surfen oder nach dem Weg fragen möchte oder sich in einem internationalen Unternehmen bewirbt. Vor diesem Hintergrund stellt die Schule nur eine Lebenswelt dar, in der Heranwachsende mit englischen Sprach- und Literaturformen konfrontiert sind. Mit der Englischdidaktik rückt im Beitrag daher ein kulturbildendes Unterrichtsfach in den Blick, dessen Sinnhaftigkeit sich jungen Menschen v. a. alltagsweltlich erschließt und dessen Kulturbezogenheit einer reflektierten Betrachtung bedarf.

Die zunehmende Bedeutung des Englischen im Alltag der Menschen (z. B. Medien, Jugendkulturen, Werbung, »Verdenglischung«) ist eng an gesellschaftliche Entwicklungen geknüpft. So leisten *Globalisierungsprozesse* einer Komplexitätssteigerung Vorschub, mit der sich kulturelle Wahrnehmungs- und Deutungsmuster – und damit auch die des Englischen – rasant ausdifferenzieren. Heranwachsende sollten in der Schule auf dieses komplexitätsgesteigerte Leben in einer globalisierten Weltgesellschaft vorbereitet werden. Für den Englischunterricht bedeutet dies, dass Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler in die komplexen Bedeutungszusammenhänge englischer Sprach- und Literaturformen einführen und mit ihnen gemeinsam reflektieren.¹ Die angehenden Englischlehrerinnen und -lehrer sollten deshalb in ihrer Ausbildung für die

¹ Vgl. z. B. Beuter (2019).

Relevanz der englischen Sprache im Gesellschafts-, Alltags- und Berufsleben kulturtheoretisch sensibilisiert werden. Ein solches Verständnis *kultureller Lehrkräftebildung*², das an Überlegungen *Globalen Lernens*³ anknüpft, erhält im Forschungsdiskurs erst seit kurzem Anerkennung.

Während mit der Etablierung der kulturellen Bildungsforschung⁴ kulturbezogene Fragestellungen der Bildungspraxis zunehmend bearbeitet werden, steht ein differenziertes Verständnis von Schule als »Kulturort«⁵ und von Lehrkräften als kulturvermittelnde und -geprägte Instanzen⁶ weitestgehend aus. Hier setzt das Projektvorhaben »Kultur in der Lehrerbildung«⁷ an, das kulturbezogene Erfahrungsräume, Orientierungen und Diskursangebote angehender Lehrkräfte untersucht. Grundlegend ist ein kulturwissenschaftlicher Zugang, mit dem *Kultur* – jenseits der Beschränkung auf den (hoch)kulturell-ästhetischen Sektor – als Bedeutungsgewebe verinnerlichter Ordnungen, Werte und Normensysteme beschrieben werden kann.⁸ Dieses »bedeutungs-, wissens- und symbolorientierte Kulturverständnis«⁹ ermöglicht, Kultur als verhandel- und reflektierbare Bezugsgröße zu betrachten. Kultur rückt dann als »Beobachtungsstandpunkt zweiter Ordnung«¹⁰ in den Blick, in dem es um das reflexive Beobachten von Kultur geht. In der Teilstudie »Kultur im Diskurs« (KuDis) werden dabei Kulturverständnisse untersucht, die angehenden Englischlehrerinnen und -lehrern in Einführungswerken gegenwärtig präsentiert werden. Der Zugang zu englischdidaktischen Lehrbüchern als kulturvermittelnde und -geprägte Medien¹¹ eröffnet einen Blick darauf, wie angehende Englischlehrkräfte auf Ebene des fachdidaktischen Diskurses für globale Herausforderungen kulturtheoretisch sensibilisiert werden.¹²

² Vgl. Costa et al. (2018).

³ Vgl. z. B. Scheunpflug (2003); Scheunpflug und Schröck (2000); Bourn (2020).

⁴ Vgl. Timm et al. (2020).

⁵ Z. B. Klepacki (2014).

⁶ Z. B. Scheunpflug et al. (2020).

⁷ Das Forschungsvorhaben wurde im Rahmen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter der Fördernummer ^{01JK1602} in den Jahren 2017 bis 2020 finanziell gefördert.

⁸ Vgl. Eliot (1949); Geertz (2016); Williams (1989).

⁹ Reckwitz (2004, 7).

¹⁰ Scheunpflug et al. (2012, 102).

¹¹ Vgl. Scheunpflug et al. (2020); Kühn et al. (2020b).

¹² Vgl. Costa et al. (2018).

Der vorliegende Beitrag setzt an Fragen der Globalisierung im Horizont kultureller Lehrkräftebildung an.¹³ In einem ersten Schritt wird der kulturtheoretische Zugang präzisiert: Dazu werden die kulturbezogenen Herausforderungen von Schule und Englischunterricht entlang der Sinn-dimensionen Globalen Lernens systematisch beschrieben (2). In einem zweiten Schritt wird empirisch aufgezeigt, wie die universitäre Lehrerausbildung diesen Herausforderungen gegenwärtig begegnet: Dazu wird der Kulturdiskurs aufgezeigt, der angehenden Englischlehrinnen und -lehrern in fachdidaktischen Einführungswerken präsentiert wird. Nach einer Einführung in die kulturbezogene Lehrbuchforschung, wird das methodische Vorgehen der Studie vorgestellt (3) und die diskursanalytischen Befunde zum Kulturverständnis in englischdidaktischen Einführungswerken im Horizont globaler Herausforderungen präsentiert (4). Auf dieser Basis werden Perspektiven des vorgestellten Lehrbuchdiskurses der universitären Lehrkräftebildung angeregt (5).

2 Globalisierung als Herausforderung von Schulunterricht

In den folgenden Ausführungen wird ein theoretischer Zugang zu den globalen Herausforderungen gesucht, um Konsequenzen für Schule und die Gestaltung des Englischunterrichts abzuleiten. Dazu werden Überschneidungsbereiche des Globalen Lernens und kultureller (Lehrkräfte-) Bildung identifiziert und für die Englischdidaktik veranschaulicht. Ausgangspunkt bilden die Sinndimensionen Globalen Lernens¹⁴, mittels derer systematisch beschrieben werden kann, welchen Herausforderungen (angehenden Englisch-) Lehrkräften angesichts der Globalisierung gegenüberstehen und welche kulturbezogenen Aspekte dabei in räumlicher, sachlicher, zeitlicher und sozialer (a-d) Hinsicht an Bedeutung gewinnen.

a) *Die Entgrenzung des Räumlichen: Glokalisierung von Kulturen als Herausforderung*

Globalisierungsprozesse spiegeln sich erstens in der Bedeutung eines *glokalen Raumbezugs*¹⁵ wider. Mit der Glokalisierung wird auf die Entgrenzung des Räumlichen verwiesen, die durch neue Medien und

¹³ Grundlegende Überlegungen dieses Beitrags stützen sich auf den Artikel »Kulturelle Lehrerbildung: Professionalität im Horizont der Globalisierung« (Costa et al., 2018).

¹⁴ Vgl. Lang-Wojtasik (2008); Scheunpflug (2003); Stichweh (2000); Tremml (2000).

¹⁵ Vgl. Robertson (1998, 208).

Kommunikationsformen, erweiterte Mobilitätsformen sowie weltumspannende Handels- und Warenströme begünstigt wird. Sie führt dazu, dass nationalstaatliche Bezugsrahmen brüchig werden und die Wahrnehmung und Deutung von Kultur durch die Verwobenheit globaler und lokaler Relationen gekennzeichnet ist. Schule kann dabei »die Funktion erfüllen, in einem entgrenzten und ›glokalen‹ Raum zu begrenzen und eine sinnhafte Schließung pluraler kultureller Bezüge zu ermöglichen, die für soziale Systeme anschlussfähig ist«¹⁶. Die Begrenzung, im Sinne einer Verortung eigener kultureller Bezüge im Kontext kultureller Pluralität, eröffnet dann wiederum die Chance, Zugang zur Vielfalt kultureller Bedeutungszusammenhänge zu finden.

Im *Schulunterricht* sollten die Heranwachsenden Möglichkeiten erhalten, Kultur als räumlich entgrenzte Bezugsgröße zu reflektieren. Die Schülerinnen und Schüler sind für die räumliche Entgrenzung und Allgegenwärtigkeit kultureller Bedeutungszusammenhänge zu sensibilisieren. Es geht dann darum, ihnen Orientierung im entgrenzten Raum zu bieten, ohne nationalstaatliche Deutungsmuster zu privilegieren und damit andere kulturelle Wahrnehmungs- und Deutungsmuster auszublenden oder abzuwerten.

Für den *Englischunterricht* bedeutet die globale Durchdringung des Englischen, dass nationalstaatliche Stereotype vermieden bzw. räumlich begrenzte Bezugspunkte mit den Schülerinnen und Schülern explizit thematisiert und reflektiert werden. Die Präsentation des Englischen als globale Sprache müsste sich im Unterricht widerspiegeln. Dazu wären neben British und American English weitere Formen des Englischen einzubeziehen, die Tendenzen des Global Englishs reflektieren.

b) Die zunehmende Kontingenz: Komplexität kultureller Wissensbestände als Herausforderung

Mit der sachlichen Dimension des Globalen Lernens rückt zweitens die *Entgrenzung kultureller Wissensbestände* in den Blick. Die zunehmende Vielfalt verfügbarer Informationen führt zu einer enormen Komplexitätssteigerung kultureller Wahrnehmungs- und Deutungsmuster. Damit verbunden ist die Notwendigkeit einer reflexiven Auswahl und Einschätzung verfügbarer kultureller Wissensbestände in der Schule. Zugleich ist Kultur auf Performanz angewiesen, die kollektiv geteilte Deutungsmuster voraussetzt: So ist gemeinsames Singen nur dann möglich, wenn alle das Lied kennen. Die Herausforderung liegt darin, das Spannungsverhältnis

¹⁶ Lang-Wojtasik (2008, 61).

individueller und kollektiver Bedeutungszuschreibungen produktiv und reflexiv zu gestalten.

Schulunterricht, der dieser Komplexitätssteigerung gerecht wird, erfordert, dass Lehrkräfte eigene und fachdidaktikspezifische Wissens- und Deutungsbezüge sowie die damit verbundene Auswahl kultureller Inhalte reflektieren. Es »stellt sich [dann] im schulischen Kontext immer das Problem einer Legitimierbarkeit von Selektionen«¹⁷. Damit wird eine unidirektionale Vermittlung und Reproduktion eines festgelegten Kulturkanons, wie sie sich in Schullehrplänen als ›Kultivierung des Kulturellen‹ niederschlägt, brüchig.

Englischunterricht sollte vor diesem Hintergrund die Kontingenz des Englischen reflexiv aufgreifen. Dazu sind die Selektionsmechanismen des Englischunterrichtskanons im Horizont der Zugänge von Schülerinnen und Schülern offenzulegen, zu begründen und bspw. auch alltagsweltliche Literatur- und Sprachformen zu berücksichtigen.

c) *Die zeitliche Entgrenzung: Beschleunigter sozialer Wandel als Herausforderung*

Mit der zeitlichen Dimension werden drittens die *Beschleunigungstendenzen des Kulturellen* visiert, die durch Medien entscheidend geprägt werden und zu veränderten Reaktionserwartungen führen. Von Bedeutung ist einerseits der soziale Wandel, der sich heute deutlich schneller als die Zeitspanne eines Generationenwechsels vollzieht.¹⁸ Damit einher geht, dass sich die älteren Generationen in der Kommunikation und Auseinandersetzung mit der jüngeren »nicht einfach auf ihr in der Jugendzeit erworbenes Wissen verlassen können und dass das Wissen der Älteren keine zwangsläufig adäquaten Anschlussmöglichkeiten für die Kommunikation in der Weltgesellschaft ermöglicht«¹⁹.

In der *Schule* sind Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler zwar äußerlich im selben Jetzt anwesend; sie leben aber in einer »Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen«²⁰ kultureller Traditionen und Tempi. Lehrkräfte stehen deshalb vor der Herausforderung, die Bedeutung von Unterrichtsinhalten vor dem zeitlichen Kontext der Schülerinnen und Schüler zu interpretieren und sich dabei stets dem eigenen zeitlichen Bezug bewusst zu sein. Das setzt voraus, dass sie sich mit dem eigenen kulturellen und

¹⁷ Lang-Wojtasik (2008, 64).

¹⁸ Vgl. Scheunpflug und Hirsch (2000, 5).

¹⁹ Lang-Wojtasik (2008, 66f.).

²⁰ Bloch (1973, 104).

generationsspezifischen Hintergrund als auch mit dem der Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen. Mit der Ausdifferenzierung kultureller Deutungsmuster, die v. a. in jugendkulturellen Praktiken Ausdruck finden und Bedeutungszusammenhänge strukturieren, bedeutet dies insbesondere die kulturelle Prägung der Unterrichtsfächer zu reflektieren.

Engischlehrerinnen und -lehrer sollten sich den tradierten Vorstellungen des »kultivierten« Englischen bewusst sein und sich schülerbezogenen Bedeutungsgeflechten wertfrei öffnen. Damit verbunden ist der reflexive Umgang mit tradierten und generationsspezifischen Vorstellungen des Englischunterrichts und der Anspruch, Dominanzstellungen und die Verdrängung anderer englischer Sprachsysteme zu reflektieren.

d) *Die Entgrenzung des Sozialen: Individualisierung und Pluralisierung des Kulturellen als Herausforderung*

Mit der Globalisierung verliert Kultur viertens als Konstrukt homogener Gemeinschaften, das auf Unterschiede zwischen Menschen in Bezug auf Traditionen, Einstellungen, Lebensweisen oder Sprachen aufbaut, an Bedeutung²¹. Mit der sozialen Entgrenzung geraten vielmehr die vielfältigen Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse in den Blick, die sich in vielfältigen Netzwerkstrukturen widerspiegeln. Mit ihr gewinnen hybride und transkulturelle Bedeutungsgeflechte²² an Relevanz.

Für die *Schule* ergibt sich damit die Herausforderung, den Umgang mit Heterogenität und Vielfalt im Unterricht zu reflektieren und einen Zugang zu tradierten Differenzkonstruktionen zu finden. Es benötigt Gelegenheiten, um den Umgang mit Mehrdeutigkeiten, Wertpluralismen und Ordnungsbildungen einüben zu können.

Im *Englischunterricht* müsste sich dazu nicht nur die Pluralität englischsprachiger Sozialitäten widerspiegeln, sondern englischsprachige Menschen in ihrem transkulturellen und hybriden Bedeutungszusammenhang reflektiert werden.

Die folgende Darstellung gibt eine Zusammenfassung der globalen Sinndimensionen des Englischen und differenziert systematisch sachliche, zeitliche, räumliche und soziale Entgrenzungsdimensionen, die sich angehenden Lehrkräften des Englischunterrichts als Herausforderung stellen.

²¹ Vgl. Herder (1772/2010).

²² Vgl. Welsch (2010); Reckwitz (2008).



Abb. 1: Globale Sinndimensionen im Horizont der Englischdidaktik (eigene Darstellung)

Inwiefern die Überlegungen zu globalen Herausforderungen der kulturellen Lehrkräftebildung an den gegenwärtigen Fachdiskurs anschließen, wird folgend mit einer Kontextualisierung der kulturellen Lehrkräftebildungsforschung verdeutlicht (3), ehe die Frage nach der gegenwärtigen Präsentation von Kultur in Einführungswerken der Englischdidaktik diskursanalytisch bearbeitet wird.

3 Forschungskontext: Kulturbezogene Lehrbuchforschung

Zunächst wird der Forschungskontext der Studie vorgestellt, deren empirische Befunde Ausgangspunkt der Ergebnisdarstellung bilden. Dazu werden einerseits die zentralen Desiderate einer kulturbezogenen Lehrbuchforschung aufgezeigt und andererseits der diskursanalytische

Zugang zum Kulturverständnis in englischdidaktischen Einführungswerken der gegenwärtigen Lehrkräftebildung methodisch begründet.

Forschungsstand und -desiderat: Diskursanalytische Lehrbuchforschung

Im Forschungsdiskurs zur kulturellen Bildung spiegelt sich die Relevanz der Schule als kulturbezogene Vermittlungsinstanz zunehmend wider.²³ Bisher geraten in Bezug auf den Schulunterricht aber v. a. »die Sparten Bildende Kunst, Musik, Literatur und Darstellende Kunst«²⁴ in den Blick. Die kulturbezogene Reflexion weiterer Unterrichtsfächer, wie der Sprachunterricht, die nicht genuin als kulturbildendes Unterrichtsfach gedeutet werden, ist im Forschungsdiskurs hingegen unterrepräsentiert. Hier setzt das Interesse an, sich dem Kulturverständnis sprachbezogener Unterrichtsfächer zu widmen.

Zudem bildet die kulturbezogene Erforschung geistes- und kulturwissenschaftlicher Unterrichtsfächer in diskursanalytischer und disziplinvergleichender Hinsicht ein zentrales Desiderat.²⁵ Während sich die Schulbuchforschung – auch für den Fremdsprachenunterricht²⁶ – international vergleichend etabliert und Aspekte wie Nationalität²⁷, Gender²⁸ und Rassismus²⁹ diskursanalytisch untersucht, fehlt es an kulturbezogenen Diskursanalysen fachdidaktischer Lehrbücher der Lehrkräftebildung im Allgemeinen und der Englischdidaktik im Besonderen. An diese Desiderate knüpfen die Befunde der Studie »Kultur im Diskurs«³⁰ an, wenn das Kulturverständnis in fachdidaktischen Einführungswerken geistes- und kulturwissenschaftlicher Unterrichtsfächer diskursanalytisch untersucht wird und dabei Englischdidaktik dezidiert in den Blick gerät.

Sample: Englischdidaktische Einführungswerke der Lehrkräftebildung

Mit Hilfe eines Delphi-Verfahrens wurde relevante Einführungsliteratur der gegenwärtigen Lehrangebotsstruktur identifiziert. Datengrundlage dieses Beitrags bilden sieben englischdidaktische Einführungswerke, die im Rahmen der *Grounded Theory*³¹ nach dem Prozess des *Theoretical*

²³ Z. B. Klepacki (2014).

²⁴ Weishaupt und Zimmer (2013, 87); vgl. auch Liebau et al. (2013, 14).

²⁵ Vgl. Klepacki (2012); Liebau et al. (2014).

²⁶ Z. B. Fäcke (2016).

²⁷ Z. B. Fuchs (2011, 9ff.).

²⁸ Z. B. UNESCO und GEI (2018); Leifert (2012).

²⁹ Z. B. Grawan (2014).

³⁰ Vgl. Costa et al. (2018); Franken und Lindner (2019); Kühn et al. (2020a, 2020b).

³¹ Vgl. Strauss und Corbin (1996).

*Samplings*³² als relevante Grundlagenliteratur der Englischdidaktik der gegenwärtigen Lehrkräfteausbildung identifiziert wurden.³³ Das sind: Böttger, 2005 (A); Gehring, 2010 (B); Haß, 2006 (C); Thaler, 2012 (D); Timm, 1998 (E); Klippel und Doff, 2007 (F) und Volkmann, 2010 (G).³⁴

Datenerhebung und -auswertung: Diskursanalyse der präsentierten Kulturverständnisse

Um Zugang zum Kulturverständnis in den ausgewählten englischdidaktischen Einführungswerken zu erhalten, wurde im Rahmen einer Diskursanalyse mit inhaltsanalytischem Fokus³⁵ nach kulturbezogenen »wiederkehrenden Mustern und Abweichungen von Aussagepraktiken«³⁶ gesucht. Die ausgewählten Lehrbücher wurden auf Diskurselemente untersucht, in denen explizite und implizite Wissensbestände des Kulturellen zur Geltung gebracht werden.³⁷ Diese wurden regelgeleitet analysiert sowie kategorisiert,³⁸ was schließlich die Identifizierung kulturbezogener Diskursformationen der Englischdidaktik ermöglicht.³⁹ Ausgangspunkt bildet ein induktiv-deduktiv entwickeltes Kategoriensystem, das auf Basis kulturtheoretischer Ansätze sowie im Auswertungsprozess geschichtsdidaktischer Lehrbücher erarbeitet und für die Englischdidaktik validiert wurde.⁴⁰ Das Kategoriensystem stellt fünf Kulturverständnisse in den Fokus, an denen entlang relevante Diskurspassagen zugeordnet werden können: 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.⁴¹ Diese kulturbezogenen Zuordnungen wurden mit Blick auf die

³² Vgl. Glaser und Strauss (2010).

³³ Vgl. zum Vorgehen für den Projektzusammenhang Franken und Lindner (2019); Kühn et al. (2020b).

³⁴ Zu Gunsten der Leserlichkeit werden die untersuchten Lehrbücher der Englischdidaktik mit Buchstaben abgekürzt. Vor dem Literaturverzeichnis wird die Datengrundlage des Korpus gesondert aufgeführt. In der Auswertung wurde reflektiert, dass ein Lehrbuch (E) Beiträge verschiedener Autorinnen und Autoren darstellt und verschiedene Perspektiven des fachdidaktischen Diskurses abbildet.

³⁵ Vgl. Keller (2011a, b); Sattler (2014).

³⁶ Keller (2011b, 48).

³⁷ Vgl. Dumm und Niekler (2016, 99).

³⁸ Vgl. Mayring (2015, 69ff.).

³⁹ Vgl. Keller (2011b, 275).

⁴⁰ Vgl. Kühn et al. (2020b).

⁴¹ Vgl. Franken und Lindner (2019).

Positionierungen der Autorenschaft sowie mit Blick auf Vorstellungen der imaginierten Lehrkräfte, der imaginierten Schülerinnen und Schüler sowie den imaginierten Unterricht ausdifferenziert.⁴²

Die folgende Darstellung der diskursanalytischen Befunde zur Englischdidaktik orientiert sich an den oben beschriebenen Überlegungen zu den globalen Herausforderungen einer kulturellen Lehrkräftebildung. Die empirischen Befunde zu kulturbezogenen Diskursformationen der Englischdidaktik werden entlang der globalen Sinndimensionen systematisiert.

4 Empirische Befunde: Globale Dimensionen von Kultur in der Englischdidaktik

Die diskursanalytischen Befunde zeigen, dass in den untersuchten Lehrbüchern der Englischdidaktik kulturtheoretische Referenzen anzutreffen sind, die sich auf die Bedeutung des Englischen als individuelles Bedeutungsgeflecht, als Aneignungsprozess, als differenzsetzendes und machtbefogtes Konzept und auch als hybrides Konstrukt beziehen. Es spiegeln sich kulturbezogene Vorstellungen der räumlichen, sachlichen, zeitlichen und sozialen Entgrenzung wider, wenn Englisch als *Lingua franca* präsentiert wird (4.1) und die Forderung einer an *Kommunikation orientierten Selektion von Unterrichtsmaterialien* formuliert wird (4.2). Sie zeigen sich stärker implizit, wenn *generationsspezifische Orientierungen* sichtbar werden (4.3), oder Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen in Überlegungen eines *interkulturellen Englischunterrichts* aufgegriffen werden (4.4).

4.1 Glokalisierung als Herausforderung: Englisch als Lingua franca präsentieren

Im untersuchten Diskurs findet die Glokalisierung in der Relevanzsetzung des Englischen als globales Verständigungsmittel Ausdruck. Die räumliche Entgrenzung des Englischen zeigt sich im konsensualen Bewusstsein einer *Glokalisierungsperspektive*: Alle untersuchten Einführungswerke thematisieren die englische Sprache als »*Lingua franca*« und deren wachsende Bedeutung als Verkehrs- und Weltsprache. Umfang der Thematisierung und die konsequente Reflexion des globalen Bedeutungszusammenhangs sind in den Werken aber different angelegt: Sie

⁴² Vgl. ebd.; Kühn et al. (2020b).

reicht von zusammenhangslos bleibender Erwähnung⁴³, der Thematisierung in Unterkapiteln⁴⁴, bis hin zu einem Argumentationsmodus, der eine Präsentation des Englischen als *Lingua franca* konsequent mitdenkt⁴⁵. Teilweise werden *Positionierungen für und gegen eine globale Perspektive*⁴⁶ des Englischen im Unterricht präsentiert. *International English oder Global English* Perspektiven werden vereinzelt thematisiert,⁴⁷ aber für den Schulunterricht eher abgelehnt⁴⁸. Eine konsequente globale Präsentation des Englischen bleibt im Diskurs damit oft stärker ausgeblendet⁴⁹ oder widersprüchlich präsentiert.

Es wird der Loslösung von einem Verständnis von Kultur als ein an nationalstaatliche Grenzen gebundenes Konzept Rechnung getragen. So lässt sich eine *Vermeidung »nationalstaatlicher« Diskurslinien* identifizieren, wobei ein Werk »Mentalitäten von Nationalcharakteren«⁵⁰ explizit diskutiert. Trotz sprachlicher Vermeidung finden nationalstaatlich gebundene Orientierungen in der übergreifenden Dominanz angloamerikanischer Bezüge in Beispielen (z. B. Orte, Literatur, Muttersprache, native speaker), in der Relevanz landeskundlichen Wissens⁵¹ und in der *Kultivierung des British English* implizit Ausdruck. Varietäten des Englischen finden keine gleichwertige Berücksichtigung. Die Dominanzstellung des British (und American) English und ihre Auflösung zu Gunsten einer räumlich entgrenzten Präsentation des Englischen wird auch kontrovers diskutiert.⁵² So wird reflektiert, dass die gegenwärtige Schulunterrichtspraxis »noch stark traditionelle Vorstellungen zur Normhaftigkeit des britischen oder amerikanischen Englisch«⁵³ bedient. Es lassen sich aber auch Hinweise finden, den Unterricht »im Bereich der Grammatik an den Normen des britischen und amerikanischen Englisch«⁵⁴ auszurichten⁵⁵. Das zeigt sich auch, wenn in den Lehrbüchern trotz Bewusstsein um globales Hör- und Sprachverstehen einheitlich am British

⁴³ Z. B.: B (19); C (27).

⁴⁴ Z. B.: A (44ff.); D (14f.); E (17f.).

⁴⁵ Z. B.: F (11ff., 38ff., 44f.); G (4ff., 17ff., 142ff., 151ff., 191ff.).

⁴⁶ Z. B.: F (38ff.); D (16f.); A (46).

⁴⁷ Z. B.: F (39); G (151ff.).

⁴⁸ Z. B.: A (46); F (39).

⁴⁹ Vgl. A; B; C; E.

⁵⁰ G (73ff.).

⁵¹ Z. B.: A.

⁵² Z. B.: F(11ff.).

⁵³ G (155).

⁵⁴ F (14).

⁵⁵ Vgl. auch A (44); C (107f.); D(15); E (225, 241f.).

English festgehalten wird. Diese Dominanzstellung wird einleitend meist erwähnt, dennoch finden weitere englische und englisch-basierte Sprachsysteme in den Ausführungen und Beispielen kaum Beachtung (z. B. kreolische Sprache, indisches Englisch, Differenz zum britischen Englisch).

Resümierend wird die Glokalisierung des Englischen im Diskurs in unterschiedlichem Umfang mitgedacht (z. B. Globalisierungsprozesse, Lingua franca, nationalstaatliche Loslösung und Dominanzstellung). Die Präsentation des Englischen bleibt dabei einer am British English orientierten Perspektive verhaftet (z. B. Ausblendung anderer englischbasierter Sprachformen). Als Argumentationsmuster zeichnet sich ab, die Glokalisierung nicht sprach- sondern inhaltsbezogen aufzulösen, indem *globale Themen* zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden.⁵⁶

4.2 Kontingenz als Herausforderung: Englisch alltagsorientiert präsentieren

Der Großteil der Einführungswerke verweist auf eine kulturwissenschaftliche Verortung der Englischdidaktik. Unter Bezug auf die *Cultural Studies*⁵⁷ wird Kultur als »a whole way of life«⁵⁸ präsentiert und ein kulturtheoretischer Referenzrahmen eröffnet, der »die gesamten Lebensweisen einer Gesellschaft«⁵⁹ fokussiert. Damit rückt der Einbezug der lebensweltlichen Berührungspunkte von Schülerinnen und Schülern in den Blick, denen im Rekurs auf handlungs- und schülerorientierte Vermittlungskonzepte⁶⁰ Rechnung getragen werden soll.

Die Relevanz, kontingente Wissensbestände im Englischunterricht einzubeziehen, spiegelt sich in einer an *Alltagskommunikation* orientierten Justierung von Vermittlungszielen, Unterrichtsinhalten und Lernformen im Diskurs wider. Mit dem Rekurs auf die Anbahnung »kommunikativer Kompetenz« wird ein Leitziel englischer Spracherwerb-Didaktik formuliert.⁶¹ Anstelle einer exakten Grammatikbeherrschung rückt die *sprach- und hörbezogene Kommunikationsfähigkeit* in den Fokus. Sie zielt auf eine stärkere Sprachpraxis und einen angemessenen Umgang mit Sprachfehlern im Unterricht ab. Uneinigkeit herrscht über die Verhältnissetzung zwischen Kommunikations- und Sprachbeherrschung, die

⁵⁶ Z. B.: D (15); F (14); G (191ff.).

⁵⁷ Z. B.: A (106ff.); B (15); C (180); E (193); G (45ff.); implizit D (30, 171); F (191).

⁵⁸ Williams (1958).

⁵⁹ B (15).

⁶⁰ Z. B.: A (63ff.); C (26, 230); D (110ff.); F (270ff.).

⁶¹ Z. B.: B (85ff.); C (181f., 67ff.); D (22, 107f.); E (237f.); F (35ff.); G (18ff., 157ff.).

sich an der Frage eines angemessenen Mindeststandards an Sprachregelbeherrschung⁶² und der Leistungsbewertung⁶³ zu entladen scheint. In dieser »fremdsprachendidaktische(n) Gretchenfrage«⁶⁴ kumulieren gegenläufige Positionierungen, die Diskrepanzen zwischen Vorstellungen eines »kultivierten« British Englishs und einem alltagskommunikativ orientierten Englischunterricht sichtbar machen.

Die Anerkennung der kontingenten »Alltagsbereiche (...), Sprach- und Kulturgewohnheiten«⁶⁵ findet ihren Ausdruck in der Forderung einer *reflexiven Selektion text- und musikbezogener Unterrichtsinhalte*.⁶⁶ Die Verantwortung einer reflexiven Unterrichtsgestaltung wird entsprechend auf Seiten der Lehrkräfte gesehen. Diese Forderung bleibt inhaltlich weitestgehend unbestimmt, wenn »offene« Auswahlkriterien formuliert werden.⁶⁷ Nahegelegt wird ein flexibler Umgang mit dem Lehrwerk,⁶⁸ der voraussetzt, dass Lehrkräfte, »die konkreten Vorentscheidungen der Lehrwerke, die zuweilen auf nicht mehr hinterfragten Traditionen und Routinen beruhen, nicht unbesehen übernehmen, sondern (...) auf der Basis der Forschung und des Erfahrungswissens prüfen, ob die Entscheidungen für Auswahl und Anordnung der Unterrichtsinhalte fundiert und sinnvoll sind«⁶⁹. Weiterführende Anregungen dazu, wie ein reflexiver Umgang mit Lehrbüchern konkret realisiert werden kann, fehlen aber weitestgehend.

Zudem wird für eine abwechslungsreiche *medienbezogene Präsentation* plädiert, denn: »Ein schülernaher und lernpsychologisch, durchdachter Englischunterricht ist traditionell eng an Medien gebunden«⁷⁰. Mit einer Ausnahme (A) werden Möglichkeiten und Potenziale eines unterrichtsbezogenen Medieneinsatzes expliziert.⁷¹ Angenommen wird, dass aufgrund ihres »Demokratisierungspotenzials (...) eine stärkere Motivierung, aktive Tätigkeit und ›Selbstermächtigung‹ der Lernenden«⁷²

⁶² Z. B.: C (107ff.); F (38ff.).

⁶³ Z. B.: E (367ff.).

⁶⁴ D (236).

⁶⁵ Ebd.

⁶⁶ Z. B.: B (203ff.); C (187ff., 301ff.); D(80ff., 251ff.); E (127ff., 172ff.); F (128ff., 144ff.); G (235ff.).

⁶⁷ Z. B.: C (198ff., 207ff.); D (63ff., 67, 261); F (137f.); G (2, 224ff., 253ff.).

⁶⁸ Z. B.: B (201f.); C (301ff.); D (80ff.); E (127ff.); F (144ff.); G (235ff.).

⁶⁹ F (42).

⁷⁰ B (199).

⁷¹ Z. B.: B (199ff.); F (153ff.); C (280ff.); E (137ff.); D (60ff.); G (216ff.).

⁷² G (216).

ermöglicht werden kann. Das setzt eine medienkritische und -kompetente Ausbildung der Lehrenden voraus. Dieser Herausforderung wurde durch den corona-bedingten Einsatz digitaler Lehrformate im Schulunterricht Vorschub geleistet; sie hat aber auch die mangelnde Vorbereitung und die Überforderung der Lehrkräfte und Schulen sichtbar gemacht.

Mit der reflexiven Auswahl von Unterrichtsinhalten unter Einbezug alltagsnaher Medien wird vor allem ein *authentischer Zugang* zu sprachlichen und kulturellen Eigenheiten der »Zielkultur(en)«⁷³ in einer für Schülerinnen und Schüler anschlussfähigen Form erhofft.⁷⁴ Beispielhaft werden *native speaker*-Kontakte aufgegriffen, die im Kontext moderner Medien, wie Film, Musik oder Internet alltagsnah erschlossen werden können.⁷⁵

4.3 Beschleunigung als Herausforderung: Tradierungen des Englischen reflektieren

Die zunehmenden Beschleunigungstendenzen zeigen sich im untersuchten Diskurs als Bewusstsein, tradierte Vorstellungen des Englischunterrichts »aufzuweichen« bzw. kritisch zu reflektieren (z. B. Dominanzstellung des British English sowie angloamerikanischer und hochkultureller Lerninhalte). Damit rücken die tradierten Vorstellungen der Englischdidaktik im Allgemeinen als auch die generationsbezogene Tradierung von kulturellen Inhalten durch die Lehrkräfte im Unterricht in den Blick. In diesem Sinne kumulieren im sozialen Kontext des Englischunterrichts verschiedene Tradierungshorizonte des Englischen, die eine aushandelnde Kommunikation unabdingbar erscheinen lassen.

Obwohl der Bedeutungszuwachs des Englischen anerkannt wird, lassen sich im Diskurs nur wenig Konkretisierungen einer zukunftsorientierten Präsentation des Englischen finden (z. B. globale Themen). So bleibt es eine diskursive Leerstelle, wie und in welchem Umfang die imaginierten Lehrenden *zukunftsorientierte, alltagsnahe und anschlussfähige Unterrichtsgegenstände angemessen er- und vermitteln können* bzw. welche konkreten authentischen Materialien sich für den Unterricht eignen. Fraglich bleibt in diesem Zusammenhang auch, inwiefern sich eine Fixierung alltagskultureller Inhalte überhaupt als anschlussfähig für die Schüler- und Schülerinnengeneration erweisen kann. Eine

⁷³ Z. B.: A (63ff.); B (145); C (188ff.); D (60); E (168ff.); F (150ff.); G (238ff.).

⁷⁴ Z. B.: C (196ff., 207ff.); D (63ff.); F (149).

⁷⁵ Z. B.: C, (281); F (118).

Konkretisierung alltagskultureller Bedeutungen in Lehrbüchern würde per se generationsspezifische Perspektiven sichtbar machen.

Im untersuchten Diskurs werden generationsspezifische Orientierungen im Rahmen eines »heimlichen« *angloamerikanischen Jugendliteraturkanons* deutlich.⁷⁶ Nur ein Werk reflektiert alternative Vorschläge.⁷⁷ Die generationsspezifischen Orientierungen zeigen sich bspw., wenn der Einbezug von Rock- und Popmusik im Unterricht⁷⁸ als »vertrauter Teil der Jugendkultur«⁷⁹ begründet und dabei eine angloamerikanische Ausrichtung sichtbar wird (z. B. The Police, Bruce Springsteen, Tracy Chapman). Gerade weil sich Heranwachsenden die Bedeutung des Englischen meist alltagsweltlich und im jugendkulturellen Kontext erschließt, ist der Diskurs wenig auf die Zugänge der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Bezüge zur *gegenwärtigen Jugendkulturen* sind unterpräsentiert (z. B. Hip-Hop-Musik, Comics etc.) und werden kontrovers diskutiert: »Sicherlich muss der Lehrer genau schauen, welche Musikstücke sich für den Unterricht eignen, jedoch auch auf die verschiedenen Musikrichtungen, die in der Lerngruppe favorisiert werden und ggf. die aktuellen Songs eingehen«⁸⁰. Zugleich werden Gefahren des Einbezugs von Jugendkulturen signalisiert: »Mit Liedern, die eine obszöne Sprache, gewaltverherrlichende oder sexistische Aussagen enthalten, muss (aber) pädagogisch behutsam umgegangen werden«⁸¹. Die Marginalisierung und tendenzielle Abwertung jugendkultureller Zugänge verweist auf das Potenzial, diese generationsspezifischen Zugänge der Schülerinnen und Schülern in den Lehrbuchdiskurs stärker einzubeziehen und didaktische Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie im Unterricht gemeinsam bearbeitet werden können. Ähnliches zeichnet sich für die Bedeutung des medialen Einsatzes ab: Insgesamt bleiben in den untersuchten Lehrbüchern moderne digitale Medien, wie Lernplattformen, Web-Texte, Blogs und Podcasts oder Smartphone-Nutzung in beispielhaften Ausführungen unterrepräsentiert.⁸² Es mangelt bspw. an konkreten Anleitungen, wie die Lehrenden mit jugendkulturellen Texten »behutsam umgehen« oder wie moderne Medien konkret in den Unterricht einbezogen werden können.

⁷⁶ Vgl. E (175).

⁷⁷ Vgl. G (254f.).

⁷⁸ Z. B.: A (69); D (65f.); E (178ff.).

⁷⁹ E (178).

⁸⁰ C (287).

⁸¹ D (66).

⁸² Z. B.: B (209ff.); C (289ff.); D (70ff.).

Auf einer Metaebene rückt mit der zeitlichen Dimension die Reflexion des zeithistorischen Kontextes des Einführungswerkes in den Blick. In der Gesamtschau der untersuchten Lehrbücher lässt sich eine zunehmende Sensibilisierung für kulturtheoretische Bezüge des Englischen beobachten. Mit zunehmendem Erscheinungsjahr der einzelnen Werke scheinen die Herausforderungen der Globalisierungsprozesse stärker explizit thematisiert zu werden. In der universitären Ausbildung als auch der schulischen Unterrichtspraxis sind der zeitliche Entstehungskontext und die damit verbundenen kulturbezogenen Tradierungen der eingesetzten Lehrbücher von den Englischlehrkräften entsprechend zu berücksichtigen.

4.4 Hybridität als Herausforderung: Zielkulturelle Vorstellungen des Englischen dekonstruieren

Im untersuchten Diskurs wird auf die Pluralisierung englischer Sprach- und Literaturformen Bezug genommen. Mit dem Rekurs auf das Konzept Interkulturalität werden verstärkt differenzsetzende Implikationen englischsprachiger Kulturen präsentiert, die hybride und transkulturelle Bezüge vernachlässigen.

Das *Interkulturalitätskonzept* hat sich als kulturtheoretische Weiterentwicklung des Landeskundekonzepts in der Englischdidaktik durchgesetzt⁸³ und zielt auf das (*Fremd-*)*Verstehen englischsprachiger »Zielkultur(en)«*⁸⁴. Interkulturelle Theoriebezüge werden in allen analysierten Einführungswerken in Unterkapiteln thematisiert, weichen in Umfang der Thematisierung und Verhältnissetzung zu anderen Kompetenzkonzepten aber ab.⁸⁵ Mit dem interkulturellen Kompetenz-⁸⁶ und Lernerwerb⁸⁷ wird eine dezentralisierende Sensibilisierung für die eigene und fremde Kultur⁸⁸ sowie ein respektvoller *Umgang mit kulturellen Unterschieden* angestrebt. Das unterstützt die Annahme von »grundsätzlich weiter existierenden Unterschieden von Kulturen«⁸⁹. Betont wird bspw., dass Verständigungskompetenzen »von Kultur zu Kultur unterschiedlich«⁹⁰

⁸³ Vgl. explizit A; C; F; G; indirekt B; D; E.

⁸⁴ Z. B.: A (114ff.); B (167ff.); C (25ff., 180ff.); D (30, 50, 271ff.); E (192ff.); F (116ff.); G (35ff., 45ff., 129ff., 157ff.).

⁸⁵ Stärkere Marginalisierung A; C; D.

⁸⁶ Z. B.: A (114ff.); D (271ff.); G (17ff., 157ff.).

⁸⁷ Z. B.: B (167ff.); C (180ff.); E (192ff.); F (116ff.); G (45ff.).

⁸⁸ Vgl. A (115).

⁸⁹ G (43).

⁹⁰ B (157).

sind und es Unterrichtsziel sei, »den Lernenden mittels der Zielsprache zur Kompetenz eines angemessenen Sprachverhaltens in der Zielkultur zu führen«⁹¹.

Mit dem Interkulturalitätskonzept werden Zielkulturen und -sprachen im Diskurs differenzsetzend konzipiert. Diese kulturbezogenen Differenzsetzungen zeigen sich bspw. in Überlegungen zum Umgang mit (*Hetero- und Auto-*)*Stereotypen*.⁹² So wird in beispielhaften Unterrichtsaufgaben vorgeschlagen, nationale Stereotype von den Schülerinnen und Schülern reproduzieren zu lassen, ehe sie decodiert werden.⁹³ Dabei sind auch Argumente »gegen eine Überbetonung der Überwindung von Stereotypen«⁹⁴ präsent. Angenommen wird, dass »in Stereotypen ein Körnchen Wahrheit«⁹⁵ steckt. Diese Aussagen erscheinen inkonsistent, wenn ein interkulturell ausgerichteter Englischunterricht Schülerinnen und Schüler »zu kommunikativen und damit offenen, toleranten und mündigen Bürgern in einem zusammenwachsenden Europa« erziehen⁹⁶ und sie darauf vorbereiten soll, sich in englischsprachigen Kontexten kommunikativ und situativ angemessen zu verhalten.⁹⁷

Pluralisierungsprozesse werden im Diskurs mit Blick auf die Grenzen eines plural ausgerichteten Englischunterrichts thematisiert: Tendenziell wird sich von einer *pluralen Sprachpraxis im Unterricht* lernzeit-pragmatisch distanziert: »Auf sprachliche Vielfalt kann der Unterricht angesichts der begrenzten Zeit (...) nur sehr oberflächlich vorbereiten«⁹⁸. Es lassen sich aber Argumente für eine plurale Rezeptionspraxis des Englischen finden.⁹⁹ Selten wird dabei vorgeschlagen, kulturell bedingte Eigenarten des Englischsprechens von Schülerinnen und Schülern (z. B. Migrationshintergrund) im Unterricht einzubeziehen, um eine globale (Hör-)Verständigung einzuüben.¹⁰⁰ Zwar wird im Diskurs die Bedeutung pluraler Sozialitäten sichtbar, zugleich werden *englischsprachige Gemeinschaften* in unterrichtsbezogenen Ausführungen meist auf britische und amerikanische Gesellschaften reduziert. Neben Großbritannien und USA, wird

⁹¹ E (66).

⁹² Z. B.: A (113f.); C (182ff.); D (273); E (188ff.); G (84ff.).

⁹³ Z. B.: E (192); G (102ff.).

⁹⁴ D (273f.).

⁹⁵ A (114).

⁹⁶ D (271).

⁹⁷ Z. B.: F (117ff.); C (182ff.); D (272f.); G (165ff.).

⁹⁸ F (39).

⁹⁹ Z. B.: D (15).

¹⁰⁰ Z. B.: F (44f.).

Australien und Kanada häufiger thematisiert. Weniger privilegierte englische Sprachgemeinschaften werden ausgeblendet (insb. afrikanische Sprachgemeinschaften). Mit der Fokussierung einer »Öffnung gegenüber der anderen Kultur«¹⁰¹ werden im Diskurs hybride und transkulturelle Vorstellungen kaum präsentiert: Mit der Unterscheidung von eigener Kultur und Zielkultur(en) bleiben plurale Lebensformen und -stile innerhalb englischsprachiger Gemeinschaften (insb. Großbritannien) damit weitestgehend vernachlässigt.¹⁰²

Mit Konzepten der *Individualisierung und Differenzierung*¹⁰³ wird zwar auf die Heterogenität und unterschiedlichen Erfahrungshintergründe der Schülerinnen und Schüler und ein diversitätssensibles Verständnis der Lerngemeinschaften Bezug genommen. Dieses Verständnis wird im Diskurs zu englischsprachige(n) »Zielkultur(en)« aber kaum reflexiv eingeholt und zeigt sich in wenigen Bezügen zu multikulturellen Gesellschaften und Menschen.¹⁰⁴ Ein *transkulturelles Verständnis* englischsprachiger Gemeinschaften gerät als kulturtheoretische Entwicklungslinie in zwei Werken punktuell in den Blick¹⁰⁵ und wird inkohärent diskutiert.

Zusammengefasst zeigen die empirischen Befunde zu den globalen Dimensionen des Kulturverständnisses in englischdidaktischen Lehrbüchern, dass kulturtheoretische Diskursformationen präsent sind, die auf die räumliche, sachliche, zeitliche und soziale Entgrenzung des Englischen Bezug nehmen. Es lassen sich dabei aber auch Diskursformationen identifizieren, die die Positionierung zu einem weiten Kulturbegriff implizit beschränken.

Auf Grundlage der empirischen Befunde können Perspektiven für einen kulturtheoretisch sensiblen englischdidaktischen Lehrbuchdiskurs abgeleitet werden.

5 Fazit: Kulturbezogene Perspektiven des englischdidaktischen Lehrbuchdiskurses im Horizont globaler Herausforderungen

Lehrkräftebildung kann einen entscheidenden Beitrag leisten, um angehende Lehrkräfte zu befähigen, Schülerinnen und Schüler für das Leben in einer globalen Weltgesellschaft vorzubereiten. Ausgehend von den

¹⁰¹ D (183).

¹⁰² Vgl. D (274).

¹⁰³ Z. B.: F (231ff.); B (238); C (306ff.); D (129ff.).

¹⁰⁴ Z. B.: D (275, 375); L (22ff.)

¹⁰⁵ Vgl. D; G.

Befunden zum Kulturverständnis in englischdidaktischen Lehrbüchern können fünf kulturbezogene Perspektiven des Lehrbuchdiskurses angeregt werden, die den globalen Herausforderungen als kultureller Bezugsrahmen der Lehrkräftebildung umfassender Rechnung tragen.

a) *Kulturtheoretische Referenzen der Globalisierung ausdifferenzieren*

Die diskursanalytischen Befunde der ausgewählten Einführungswerke zeigen, dass sich innerhalb der Englischdidaktik *spezifische Kulturkonzepte* etabliert haben (z. B. Zielkulturen, Interkultur, (Alltags-)Kommunikation, Authentizität etc.), die die räumliche, sachliche, zeitliche und soziale Entgrenzung englischer Sprach- und Literaturformen nahelegen. Unterschiede zeigen sich im Umfang der Thematisierung und der konsequenten kulturtheoretischen Reflexion. Zwei Werke zeichnen sich durch eine kulturtheoretische Perspektive aus¹⁰⁶, in der stetig Bezüge einer unterrichtsbezogenen Präsentation des Englischen im Lichte einer Globalisierungsperspektive hergestellt werden. Zu einem Großteil klammern die untersuchten Einführungswerke die Entgrenzungsperspektive in den Ausführungen aber stärker aus: Globalisierungsprozesse werden überwiegend einleitend oder in Unterkapiteln zu Vermittlungszielen explizit thematisiert. Sie spiegeln sich in weiteren Ausführungen aber kaum wider.

Insgesamt sind kulturtheoretische Bezüge in den Unterkapiteln selten: Eine Weiterentwicklung der kulturbezogenen Verortung erscheint daher naheliegend. Damit angehende Lehrkräfte für einen reflexiven Umgang mit kulturbezogenen Implikationen des Englischen sensibilisiert werden, könnten im Diskurs kulturtheoretische Referenzen ausdifferenziert und damit verbundene Implikationen in den Ausführungen zur Unterrichtsgestaltung konsequent mitgedacht werden. Wünschenswert wäre eine explizite Positionierung zu aktuellen kulturbezogenen Konzepten, die sich auf Globalisierungsprozesse beziehen und hybride und transkulturelle Vorstellungen reflektieren. Meist werden im Diskurs kulturtheoretische Bezugsrahmen eher additiv angeführt, ohne deren gegenwärtigen Relevanz für den Unterricht nachvollziehbar zu begründen. Eine reflexive Auseinandersetzung mit der historischen Genese englischdidaktischer Kulturkonzepte wäre deshalb wünschenswert.

¹⁰⁶ Vgl. F; G.

b) *Das Verhältnis von Hör-, Sprach- und Kulturkompetenz alltagsorientiert denken*

Ein zentraler kulturtheoretischer Bezugsrahmen der untersuchten Lehrbücher ist das *Interkulturalitätskonzept*. Mit Blick auf den *imaginierten Unterricht* besteht bei der Autorenschaft aber Uneinigkeit, wie das Interkulturalitätskonzept angemessenen Umsetzung finden kann und soll. Da sich der gemeinsame europäische Referenzrahmen an Beschreibungen von Fertigkeiten der Hör- und Sprachkompetenz ausrichtet¹⁰⁷, werden in den Lehrbüchern zudem keine Lernziele interkultureller Kompetenz konkret formuliert¹⁰⁸. Diese inhaltliche Unbestimmtheit spiegelt sich im Diskurs in der Verhältnissetzung von landeskundlichen und interkulturellen Lerninhalten wider.¹⁰⁹ (Inter-)Kulturelle Kompetenzen treten hinter sprach- und hörbezogenen im Thematisierungsumfang deutlich zurück. Ein Werk (G) widmet sich dezidiert dem Zusammenhang von Kultur und Sprache und leitet Konsequenzen für den Englischunterricht ab. Insgesamt erscheint für den Diskurs eine *reflexive Verhältnissetzung von Hör-, Sprach- und Kulturkompetenz* ebenso vielversprechend wie eine fachdidaktische Verständigung über die Deutungshoheit einer authentischen Material- und Medienauswahl. Der Einsatz digitaler Medien könnte zur Einübung einer globalen Sprach-, Schreib- und Hörverständigung einen Beitrag leisten. Mit der Bedeutung des Englischen als *Lingua franca*, die im Alltag der Heranwachsenden omnipräsent ist (z.B. Musik), liegt es zudem nahe, die Frage zu bearbeiten, wie eine plurale Sprach- und Hörpraxis im Unterricht alltagsnah realisiert werden kann.

c) *Einen reflexiven Umgang mit der eigenen Kulturgebundenheit einüben*

Eine globale Präsentation des Englischen setzt einen reflexiven Umgang mit *tradierten und generationsspezifischen Vorstellungen* voraus. Da im Diskurs die Verantwortung einer reflexiven Unterrichtsgestaltung den Lehrkräften zugeschrieben wird, erscheint eine forschungs-, theorie- und praxisbezogene Lehrkräftebildung dringlich. Die universitäre Lehrkräftebildung steht damit vor der Herausforderung, angehenden Lehrkräften Reflexionsangebote zu eröffnen, die es ermöglichen, sich mit kulturellen Prägungen kritisch auseinanderzusetzen. Das setzt auf Lehrbuchebe-
ne voraus, dass diese Anregungen enthalten, um die eigene Kulturgebundenheit (z. B. eigene Präferenzen, Generationsspezifika), die

¹⁰⁷ Vgl. F (41).

¹⁰⁸ Vgl. ebd. (117).

¹⁰⁹ Z. B.: A, D; E.

Kulturgebundenheit der Fachdidaktik (z. B. Orientierung am British English, angloamerikanische Sprache, Literatur- und Musikkanon) und der jeweiligen Werke sowie die Kulturgebundenheit der imaginierten Schülerinnen und Schüler reflektieren zu lernen (z. B. Medien, Jugendkulturen, ästhetische Praxen, Alltagsbezüge, Sprach- und Rezeptionspraxis etc.).

Mit der Fokussierung des Sprach- und Hörkompetenzerwerbs von Schülerinnen und Schülern bleibt die Perspektive des Einübens *kultureller Selbstreflexion seitens der Lehrenden* im englischdidaktischen Lehrbuchdiskurs weitestgehend vernachlässigt, obwohl sie – als Adressatinnen und Adressaten der Lehrbücher – und als Vermittelnde sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren kultureller Deutungsmuster in der Sozialisation Heranwachsender eine tragende Rolle spielen. Damit bleibt fraglich, wie Lehrende Schülerinnen und Schülern ein reflexives Verhältnis zur eigenen Kultur vermitteln können, wenn ihnen ihre eigene Kulturgeprägtheit nicht reflexiv zugänglich ist bzw. sie keine Möglichkeiten erhalten, einen reflexiven Umgang mit eigenen tradierten Vorstellungen in der universitären Ausbildung einzüben. Wünschenswert wäre es deshalb, dass angehende Englischlehrkräfte auf Lehrbuchebeene mehr *Anleitungen zur Selbstreflexion* erhalten.¹¹⁰ Methoden der Biografiearbeit¹¹¹ stellen anschlussfähige Reflexionsinstrumente bereit, um einerseits die eigene Kulturgebundenheit zu reflektieren und andererseits mit denen der Schülerinnen und Schüler »wertfrei« in Beziehung zu setzen. Zudem bedarf es Lerngelegenheiten, bei welchen Gestaltungsspielräume im Umgang mit Lehrplänen eingeübt und didaktische Möglichkeiten des Einbezugs alltagsorientierter Zugänge der Schülerinnen und Schüler im Unterricht stärker mitgedacht werden.

Von der Lehrbuchebeene losgelöst wäre zu überlegen, wie Lehrende, die ihre universitäre Ausbildung in »einer anderen Zeit« abgeschlossen haben, für die globalen Herausforderungen »nachbereitet« werden können. Eine *qualitative Weiterentwicklung der Weiterbildungsangebotsstruktur* für Lehrerinnen und Lehrer scheint vielversprechend. So könnten universitäre Lehrangebote stärker auf die kulturtheoretische Reflexion eigener Praxiserfahrungen ausgerichtet werden (z. B. Praktika). Neben einem interdisziplinär angelegten Reflexionsrahmen (z. B. Fachdidaktik übergreifende Reflexion von Praktikumserfahrungen), wäre ein stärkerer

¹¹⁰ Z. B.: F, G.

¹¹¹ Z. B. Klingenberg und Ramsauer (2017).

Einbezug von und Austausch mit tätigen Schullehrerinnen und -lehrern wünschenswert. Dies legt schließlich eine stärkere *Verknüpfung von Aus-, Fort- und Weiterbildungsstrukturen* nahe, die auf die Vernetzung von Bildungsakteuren abzielt und sich Aspekten kulturbezogener Reflexion dediziert widmet.

d) *Transkulturelle Perspektiven eröffnen statt Differenzen zu setzen*

Mit der *interkulturellen* Diskurslinie wird zwar auf die Vielfalt des Englischen Bezug genommen, aber englischsprachige Zielkultur(en) gleichzeitig differenzsetzend konzipiert. Die differenzsetzenden Implikationen sollten vor dem Hintergrund pluraler Bedeutungsgeflechte im Lehrbuchdiskurs umfassender reflektiert werden. Dazu wäre das interkulturelle Konzept nicht nur zu konkretisieren, sondern als querliegende Unterrichtsperspektive zu konzipieren. Zudem erscheint ein *reflexiver Umgang mit den impliziten Differenzsetzungen und Homogenitätsvorstellungen* des Interkulturkonzepts relevant (z. B. Gemeinsamkeiten).

Perspektivisch können englischdidaktische Einführungswerke auf eine stärkere pluralitäts- und heterogenitätssensible Präsentation englischer Sprachkultur(en) abzielen. Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen würden durch explizite *Positionierungen transkultureller Perspektiven* umfassender in den Blick geraten, weil mit ihnen auf die »globalen Umwälzungen – (wie) multikulturelle Gesellschaften, Pluralisierung der Lebenswelten- und -formen, Tendenz zum postnationalen Weltbürgertum«¹¹² etc. Bezug genommen wird. Transkulturelle Theoriebezüge¹¹³ ermöglichen es, die Mehrzugehörigkeiten und Uneindeutigkeiten des Englischen mitzudenken und damit den Pluralisierungs- und Individualisierungsprozessen Rechnung zu tragen.

e) *Weiterentwicklung kulturtheoretischer Konzepte als work in process*

Das Bewusstsein darüber, dass Lehrkräfteausbildung globale Herausforderungen des Lernens einbezieht, schlägt sich im Diskurs der Englischdidaktik durchaus nieder. In den untersuchten Lehrbüchern wird die Lösung von einem tradierten Kulturverständnis sichtbar; wird aber unterschiedlich reflektiert. Die *Weiterentwicklung fachdidaktischer Konzeptionen* und deren Konkretisierungen für die Unterrichtsgestaltung stellen ein Desiderat dar. Wenn sich die Fachdidaktik den Herausforderungen der Globalisierung umfassend stellen möchte, dann müsste sie sich in den

¹¹² G (22).

¹¹³ Z. B. Welsch (2020); Reckwitz (2008).

nächsten Jahren einer entsprechenden Aufarbeitung und konsequenten Weiterentwicklung kulturtheoretischer Perspektiven widmen. Diese Aufarbeitung sollte dabei als unabschließbarer *work in process* verstanden werden.

Quellen

- A – Böttger, Heiner (2005): Einführung in die Didaktik der englischen Sprache. Basiswissen Englischstudium Bd. 1. Tönning u.a.: Der andere Verlag.
- B – Gehring, Wolfgang (2010): Englische Fachdidaktik. Theorien, Praxis, Forschendes Lernen. 3. akt. Aufl. Grundlagen der Anglistik und Amerikanistik Bd. 20. Berlin: Schmidt.
- C – Haß, Frank (2016): Fachdidaktik Englisch: Tradition. Innovation. Praxis. 2. akt. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett.
- D – Thaler, Engelbert (2012): Englisch unterrichten. Grundlagen. Kompetenzen. Methoden. Berlin: Cornelsen.
- E – Timm, Johannes-Peter (Hg.) (1998): Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen.
- F – Klippel, Friederike; Doff, Sabine (2007): Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundärstufe I und II. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- G – Volkmann, Laurenz (2010): Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache. Tübingen: Narr.

Literatur

- Bloch, Ernst (1973): Erbschaft dieser Zeit (Bibliothek Suhrkamp). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourn, Douglas (Hg.) (2020): The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning. London u. a.: Bloomsbury Academic.
- Costa, Jana et al. (2018): Kulturelle Lehrerbildung: Professionalität im Horizont von Globalisierung. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 41(4), 20–29.
- Dumm, Sebastian; Niekler, Andreas (2016): Methoden, Qualitätssicherung und Forschungsdesign. In: *Text Mining in den Sozialwissenschaften. Grundlagen und Anwendungen zwischen qualitativer und quantitativer Diskursanalysen*, hg. v Matthias Lemke und Gregor Weidemann, 89–116. Wiesbaden: VS.
- Eliot, T. S. (1949): Beiträge zum Begriff der Kultur. Berlin: Suhrkamp.
- Fäcke, Christiane (2016): Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption, Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht. In: *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge*

- zu *Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*, hg. v. Michaela Rückl, 34–48. Münster u. a.: Waxmann.
- Franken, Lina; Lindner, Konstantin (2019): Kulturbezogene Bildung und kulturelles Erbe in der Lehrerbildung der Geschichtsdidaktik. In: *Kultur erben: Objekte – Wege – Akteure*, hg. v. Katharina C. Schüppel und Barbara Welzel, 185–197. Berlin: Reimer.
- Geertz, Clifford (2016): *The interpretation of cultures: Selected essays* (EPub edition). New York: Basic Books.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2010): *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Grawan, Florian (2014): Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch? Rassismuskritische Analyse und objektiv hermeneutische Rekonstruktion. In: *Eckert Working Papers 2014/2*. Verfügbar unter <https://repository.gei.de/handle/11428/137> [26.04.2023].
- Herder, Johann Gottfried (1772/2010): *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*. In: *Texte zur Kulturtheorie und Kulturwissenschaft*, hg. v. Roland Borgards. Stuttgart: Reclam.
- Keller, Reiner (2011a): *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: VS.
- Keller, Reiner (2011b): *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS.
- Klepacki, Leopold (2014): *Lehrerbildung als Kulturelle Bildung – ein kulturtheoretisch-geisteswissenschaftliches Essay über Schule*. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/lehrerbildung-kulturelle-bildung-kultur-theoretisch-geisteswissenschaftlicher-essay-ueber> [26.04.2023].
- Klepacki, Leopold (2012): Warum eigentlich Kulturelle Bildung? Reflexive Ansätze zu einer disziplinären Selbstvergewisserung aus geisteswissenschaftlicher Perspektive. In: *Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze*, hg. v. Tobias Fink et al., 23–35. München: kopaed.
- Klingenberger, Hubert; Ramsauer, Erika (2017): *Biografiearbeit als Schatzsuche. Grundlagen und Methoden*. München: Don Bosco.
- Kühn, Claudia; Lindner, Konstantin; Scheunpflug, Annette (2020a): Kultur in fachdidaktischen Lehrbüchern – eine diskursanalytische Perspektive auf Kultur in der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24, Themenheft Kulturelle Bildung*, 41–65. Verfügbar unter <https://www.doi.org/10.1007/s11618-020-00986-2> [26.04.2023].
- Kühn, Claudia; Lindner, Konstantin; Scheunpflug, Annette (2020b): Kultur und kulturelle Bildung in der universitären Lehrerbildung. Lehrbücher als Quellen diskursprägender Aspekte. In: *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven*,

- methodologische Herausforderungen, empirische Befunde*, hg. v. Susanne Timm et al., 213–228. Münster u. a.: Waxmann.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2008): *Schule in der Weltgesellschaft: Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim: Juventa.
- Leifert, Birgit (2012): Lesarten des Geschlechts und Geschlechterverhältnisse – Eine Analyse des sozialwissenschaftlichen Arbeitsbuches »Politik/Wirtschaft 5/6« von Franz Josef Floren mithilfe der Objektiven Hermeneutik. In: *Politisches Lernen*, 12(1/2), 40–47.
- Liebau, Eckart et al. (2013): *Forschungen zur Kulturellen Bildung Bestand und Perspektiven*. Projektbericht. Berlin: BMBF.
- Liebau, Eckart; Jörissen, Benjamin; Klepacki, Leopold (2014): Teil 3: Was wir sehen und was wir nicht sehen. In: *Forschung zur kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde*, hg. v. dies., 177–216. München: kopaed.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse Grundlagen und Techniken*. 11. akt. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Reckwitz, Andreas (2004): Kulturbegriff. In: *Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe*, hg. v. Friedrich Jaeger und Burkhard Liebsch, 1–20. Stuttgart u. a.: Metzler.
- Robertson, Roland (1998): Globalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: *Perspektiven der Weltgesellschaft*, hg. v. Ulrich Beck, 196–220. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sattler, Simone (2014): Computergestützte qualitative Datenerhebung. In: *Methoden der Kulturanthropologie*, hg. v. Christine Bischoff, Karoline Oehme-Jüngling und Walter Leimgruber, 467–487. Bern: UTB.
- Scheunpflug, Annette; Schröck, Nikolaus (2000): *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Stuttgart: Aktion Brot für die Welt.
- Scheunpflug, Annette (2003): Globalisierung als Bildungsherausforderung. In: *European Studies in Education: Vol. 20. Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich*, hg. v. Jacky Beillerot und Christoph Wulf, 262–278. Münster u. a.: Waxmann
- Scheunpflug, Annette; Franz, Julia; Stadler-Altman, Ulrike (2012): Zur »Kultur« in pädagogischen Zusammenhängen. In: *Kulturelle Bildung: Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen*, hg. v. Tobias Fink et al., 99–109. München: kopaed.
- Scheunpflug, Annette; Hirsch, Klaus (Hg.) (2000): *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*. Frankfurt a. M.: IKO.

- Scheunpflug, Annette et al. (2020): Kultur vermitteln. Lehrerinnen und Lehrer und die Tradierung von Kultur. Reihe Schulmanagement Handbuch 176. München: Cornelsen.
- Stichweh, Rudolf (2000): Die Weltgesellschaft: Soziologische Analysen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Timm, Susanne et al. (Hg.) (2020): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde. Münster u. a.: Waxmann.
- Timm, Susanne; Scheunpflug, Annette (2020): Kulturbezogene professionelle Orientierungen von Lehramtsstudierenden. Empirische Einblicke und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde*, hg. v. Susanne Timm et al., 147–161. Münster u. a.: Waxmann.
- Treml, Alfred K. (2000): Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung (= Kohlhammer-Urban-Taschenbücher: Vol. 441). Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- UNESCO und GEI – Vereinte Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur; Georg-Eckert Institut Leibniz Institut für internationale Schulforschung – (2018): Schulbuchinhalte inklusiv gestalten: Religion, Gender und Kultur im Fokus. Verfügbar unter <https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-09/Schulbuchinhalte%20inklusive%20gestalten.pdf> [28.04.2023].
- Weishaupt, Horst; Zimmer, Karin (2013): Indikatoren kultureller Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(16), 83–98.
- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: *Hochschule als transkultureller Raum*, hg. v. Lucyna Darowska, Thomas Lüttenberg, und Claudia Machold, 39–66. Bielefeld: transcript.
- Williams, Raymond (1989): Resources of hope: Culture, democracy, socialism. London: Verso.

Wenn im Unterricht hergestellte Größen als Universalien verstanden werden ...

Olivier Blanchard

1 Einleitung

Die Frage nach dem Umgang mit (musik-)kultureller Diversität im Musikunterricht steht an zentraler Stelle der musikpädagogischen Diskussion im deutschsprachigen Raum. Mit der Bezeichnung »Interkulturelle Musikpädagogik« hat sich gar eine Art eigenständiger Fachbereich entwickelt.¹ Ein zentrales Desiderat dieser Diskussion ist die Reflexion der eigenen kulturellen Eingebundenheit beim Blick auf kulturelle Diversität², was zahlreiche problematische Konsequenzen nach sich zieht. Nachfolgend sei nur ein Beispiel genannt, das für den vorliegenden Text wichtig ist: Es finden sich wissenschaftlich-konzeptionelle Schriften, in denen vorgeschlagen wird andere Kulturen über deren kulturspezifischen Gebrauch der Universalie Musik im Musikunterricht zu thematisieren³. Diesen Konzepten zufolge ist Musik eine Art Objekt, in das sich andere Kulturen durch den spezifischen Gebrauch der Grammatik (Rhythmus, Tonhöhe und Harmonie) dieses Objekts einschreiben. Die Vorstellung von Musik als ein jegliche Praktiken transzendierendes Objekt, sowie Rhythmus, Tonhöhe und Harmonie als dessen Essenz, stammt allerdings von der Beschäftigung der historischen Musikwissenschaft mit abendländischer Kunstmusik⁴ und ist somit in seiner Universalisierung eurozentristisch⁵.

¹ Für eine historiografische Rekonstruktion der sogenannten Interkulturellen Musikpädagogik s. Ott (2012) und für eine Kritik daran Clausen (2013, 9–10, 14, 15–16).

² Vgl. Blanchard (2019, 16).

³ Siehe dazu kritisch Blanchard (2019, 81–96).

⁴ Vgl. Unseld (2012); Walker (1996); Westerlund (1999).

⁵ Vgl. Blanchard (2019, 81–89), ebj. (2020).

Dem gegenüber geht die diesem Text zugrundeliegende kulturwissenschaftlich-praxeologische Position davon aus, dass es keine Universalien gibt. Kulturen sind hier immer auch erkenntnisleitend. Eine Universalie, im Sinne einer jegliche Kultur transzendierenden Größe, wäre deshalb als solche gar nicht wahrnehmbar. Vielmehr sind sämtliche Konzepte, Artefakte, Identitäten etc. immer kulturspezifisch und werden durch die sozialen Praktiken erst hergestellt.

Anhand von Erkenntnissen eines empirischen Forschungsprojekts soll deshalb im vorliegenden Text gezeigt werden, wie die Vorstellungen von Musik als Objekt, sowie Rhythmus, Tonhöhe und Harmonie als dessen Essenz im Musikunterricht selbst konstruiert werden. Dazu wird Kultur zunächst aus einer kulturwissenschaftlichen Position heraus definiert, um die Überlegungen im wissenschaftstheoretischen Kontext zu verorten. Daran anschließend wird das Forschungsprojekt mit seinen Absichten und Erkenntnisinteressen vorgestellt. Nach einer Beschreibung des epistemologischen und methodischen Zugangs werden schließlich einige ausgewählte Erkenntnisse präsentiert, die auf ihre Kategorien abstrahiert, auf andere Fächer übertragbar sind. Abschließend werden aus diesen Erkenntnissen Konsequenzen für eine kultursensible Lehrkräftebildung gezogen.

2 Theoretische Verortung

Die Überlegungen dieses Textes gründen auf einem Verständnis von »Kultur« als Wissensordnungen, vor deren Hintergrund die Menschen der sozialen Welt Sinn verleihen und die dadurch Handeln ermöglichen und einschränken⁶. Wissensordnungen sind somit »nicht [...] *Epiphänomene*, sondern [...] *notwendige Bedingung* aller sozialen Praxis«⁷. Kultur hat folglich auch immer einen epistemischen Aspekt. Sämtliche Gegenstände, Identitäten, Handlungen usw. können sich nur unter diskursiven Bedingungen, also vor dem Hintergrund von Wissensordnungen, als solche konstituieren⁸.

Die Frage nach der Verortung der als Kultur verstandenen Wissensordnungen macht, Reckwitz⁹ folgend, einen zentralen Unterschied der kulturwissenschaftlichen Theoriebildung und Forschung aus. In diesem

⁶ Vgl. Reckwitz (2006, 16).

⁷ Ebd. (16f., Hervorh. im Original).

⁸ Vgl. Laclau und Mouffe (2012, 144f.).

⁹ Vgl. Reckwitz (2005, 97f.).

Text wird eine kulturwissenschaftlich-praxeologische Position eingenommen und die Wissensordnungen folglich in den sozialen Praktiken gedacht. Soziale Praktiken sind demnach nur innerhalb einer kollektiven Wissensordnung verständlich und tragen umgekehrt dazu bei, diese überhaupt erst herzustellen¹⁰. Aus dieser Perspektive lässt sich auch (Musik-)Unterricht als Kultur verstehen. Wie Vogt betont, ist nämlich »auch das Lehren und das Lernen von Musik [...] eine Form musikbezogener kultureller Praxis: Es wird in einer Institution wie der Schule Musik gemacht, es wird in besonderer Weise über sie gesprochen, es werden Werte und Normen zur Geltung gebracht, es finden schulische, musikbezogene Rituale statt, Musik wird medial vermittelt etc.«¹¹ All diese Praktiken erzeugen wiederum eine spezifische Wissensordnung.

3 Das Forschungsprojekt

Auf der Grundlage der eben entfalteten theoretischen Prämissen, habe ich in meiner Promotionsarbeit Musikunterricht als ein kulturelles System beforscht. Es handelt sich dabei um ein Projekt, das den Forschungen der *Cultural Studies*, wie sie von Moebius¹² beschrieben werden, verwandt ist. Die *Cultural Studies* vertreten einen epistemologisch akzentuierten¹³, sowie einen politischen Kulturbegriff¹⁴, wobei immer auch die Kritik der Macht im Zentrum steht¹⁵.

In meinem Forschungsprojekt zielt die Kritik auf eine in der musikpädagogischen Diskussion weit verbreiteten Vorstellung von Kulturen als soziale Tatsachen, als nebeneinander existierenden Entitäten, die (sich zwar mitunter auch wechselseitig durchdringen und beeinflussen, aber) jeweils eine spezifische kulturelle Essenz besitzen¹⁶. Diese Vorstellung ist aus der Perspektive des hier vertretenen Kulturbegriffs v. a. in zweierlei Hinsicht problematisch. Erstens kann das Nebeneinander von Kulturen nur von außerhalb derselben als solches erkannt werden, also von einer extrakulturellen Position. Zweitens können Kulturen als voneinander getrennte Entitäten gar nicht miteinander in Kontakt treten, denn ein

¹⁰ Vgl. ebd.

¹¹ Vogt (2014, 3).

¹² Vgl. Moebius (2012).

¹³ Vgl. ebd. (17).

¹⁴ Vgl. ebd. (14, 21).

¹⁵ Vgl. ebd. (23); für die Musikpädagogik vgl. Vogt (2014, 5–6).

¹⁶ Vgl. Blanchard (2019, 32–57).

Dialog wird erst vor dem Hintergrund einer spezifischen Wissensordnung möglich. In diesem Fall hat man es aber streng genommen nicht mehr mit verschiedenen Kulturen zu tun, da genau diese Wissensordnungen der Ort von Kultur sind. Vielmehr braucht es zur Kommunikation zwischen Kulturen die (situative) Etablierung einer gemeinsamen Wissensordnung. Dies ist aber ein hegemoniales Unternehmen, da sich immer eine Wissensordnung, oder zumindest Teile davon über eine andere setzt. Wird zudem, wie oben beschrieben, auch Unterricht als Kultur gedacht, wird dieser zum machtbesezten Ort, welcher das (Nicht-)Erkennen von etwas als Musik oder Kultur erst ermöglicht und dadurch die Grundlage für Unterscheidungen und Kategorisierungen schafft, auf welchen wiederum Kulturen als solche bezeichnet werden¹⁷.

Genau diese Prozesse zur Konstituierung und Konsolidierung kultureller Macht bei der Herstellung des kulturellen Systems »Musikunterricht« durch die sozialen Praktiken waren Gegenstand des Forschungsprojekts, das in eine offene Kulturbeschreibung mündete¹⁸. Offen meint, dass es sich um ein exploratives Vorgehen handelte, dem zwar mit der Hegemonie ein dezidiertes Erkenntnisinteresse zugrunde lag, nicht jedoch eine Fragestellung im engeren Sinne.

4 Epistemologischer Zugang

Aufgrund dieses dezidierten Erkenntnisinteresses wurde die Hegemonietheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe¹⁹ zum zentralen erkenntnisleitenden Instrument der Forschung. Laclau und Mouffe verstehen sich selbst als postmarxistische Politphilosoph*innen²⁰, werden aber innerhalb der Kulturwissenschaften als poststrukturalistisch informierte Praxistheoretiker*innen rezipiert²¹. Ihnen zufolge ist die soziale Wirklichkeit diskursiv konstruiert. Die Hegemonie eines spezifischen Diskurses versucht, diesen temporär zu schließen und dadurch eine spezifische soziale Wirklichkeit zu naturalisieren²².

¹⁷ Vgl. Blanchard (2018, 286–288).

¹⁸ Vgl. Blanchard (2019).

¹⁹ Vgl. Laclau und Mouffe (2012).

²⁰ Vgl. ebd. (34).

²¹ Vgl. z. B. Reckwitz (2011; 300, 303).

²² Vgl. Moebius (2009, 160), (2012, 18), Reckwitz (2011, 304).

Die Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe kann an dieser Stelle unmöglich in ihrer Komplexität entfaltet werden²³. Trotzdem ist es wichtig, aufzuzeigen, aus welcher Perspektive der Musikunterricht beforscht wurde, allein schon um die unten präsentierten Erkenntnisse einordnen und nachvollziehen zu können.

Laclau und Mouffe fokussieren auf die *artikulationistische Funktion*²⁴ sozialer Praktiken. Dadurch werden Elemente (z. B. die Schüler*innen, das Instrument, die Anweisungen, das Musizieren, die Lehrkraft) miteinander verbunden und zu Momenten eines Diskurses (z. B. der Unterricht) gemacht. Die einzelnen Momente erhalten innerhalb des Diskurses ihre Identität in *Differenz* zueinander. Es lässt sich nicht auf positivem Wege bestimmen, was die Lehrkraft ist: Sie ist der Mensch, also *nicht* das Instrument, der die Anweisungen gibt, also *nicht* die Schüler*innen²⁵.

Der *Diskurs* verleiht seinen Momenten erst ihren spezifischen sozialen Sinn²⁶. Eine Lehrkraft kann nur im Kontext von Unterricht als solche verstanden werden. Aber auch der Diskurs ist den Praktiken nichts Vorgängiges, sondern wird ebenfalls erst durch diese konstruiert²⁷. Unterricht entsteht z. B. nur dadurch, dass die Schüler*innen die Anweisungen der Lehrkraft befolgen, entsprechend auf Instrumenten spielen, dieses Spiel von der Lehrkraft wieder beurteilt wird usw. Daraus sind schon zwei wesentliche Konsequenzen ableitbar. Erstens sind sämtliche Momente überdeterminiert, da sie ihre Bedeutung erst im diskursiven Zusammenhang erlangen. Eine Lehrkraft kann in anderen diskursiven Zusammenhängen auch Rockstar, Familienmutter, Gläubige usw. sein. Zweitens haben Diskurse, obwohl sie sozialen Sinn erzeugen, selbst kein sinnstiftendes Zentrum, da auch sie erst durch Praktiken konstruiert werden. Es gibt keine notwendige Bedeutung des Unterrichts. Die zentrale Bedeutung eines Diskurses erklären Laclau und Mouffe daher durch den Begriff des *Knotenpunkts*, eines privilegierten Moments, um welches herum sich die Praktiken vorwiegend drehen²⁸. Als Knotenpunkt könnte im bereits verwendeten Beispiel etwa ›Lernen‹ genannt werden, weil es im Unterricht vorwiegend darum geht bzw. gehen soll. Allerdings ist auch der

²³ S. dazu Blanchard (2019, 120–143).

²⁴ Im Englischen meint Artikulieren nicht nur das sprachwissenschaftliche Lautbilden bzw. das (deutliche) Aussprechen, sondern auch das ›Verbinden‹.

²⁵ Vgl. Laclau und Mouffe (2012, 141).

²⁶ Vgl. ebd.

²⁷ Vgl. ebd. (145).

²⁸ Vgl. ebd. (150).

Knotenpunkt nichts dem Diskurs Vorgängiges und besitzt deshalb selbst keinen Sinn per se. Es ist somit durchaus möglich, dass die Bedeutung eines Knotenpunkts umkämpft sein kann. Laclau und Mouffe sprechen in diesem Fall von einem *Antagonismus*. Lernen könnte z. B. ›Wissenserwerb‹ oder ›Forschen‹ bedeuten. Antagonismen sind allerdings nicht räumlich zu denken, als geschlossene Diskurse mit ihren jeweils eigenen und gänzlich voneinander separierbaren Momenten, die um einen Knotenpunkt herum aufeinanderprallen. Antagonismen im Laclau'schen und Mouffe'schen Sinne verhindern ein absolutes Fixieren von Bedeutung, indem Elemente niemals Momente eines einzigen Diskurses werden können, z. B. eine Lehrkraft ausschließlich Lehrkraft wäre und als solche immer und überall so verstanden würde. Antagonismen sind somit Grenzen, die durch Diskurse – das heißt durch deren Momente – hindurch gehen²⁹. *Hegemonie* ist nun der Versuch, eine Bedeutung um einen umkämpften Knotenpunkt zu verabsolutieren. Sie ist als eine paradoxe Schließbewegung diskursiver Grenzen zu denken, die gleichzeitig notwendig und unmöglich ist. Notwendig ist sie, weil der Diskurs Bedeutung stiftet, aber sich als solcher konstituieren kann, wenn er sich von etwas abgrenzen kann³⁰. Die Grenze ist aber, wie gesehen, nicht räumlich, sondern im Sinne eines Ausgrenzens von anderen Bedeutungen aus seinen Momenten zu verstehen. Unmöglich ist eine diskursive Grenzschießung aber, weil der Diskurs, der Praktiken überhaupt erst verstehbar macht und dadurch Sinn erzeugt, selbst durch Praktiken konstruiert wird. Sowohl Diskurse als auch deren Momente und Knotenpunkte bedingen sich wechselseitig. Es kann auf nichts Gegebenes zurückgegriffen werden. Laclau und Mouffe erklären daher Hegemonie als jene sozialen Praktiken, deren artikulatorische Funktion eine zweite Bedeutung erzeugt, jene der *Äquivalenz*, welche die Bedeutung der Differenz untergräbt, obwohl sie von ihr zehrt. Innerhalb eines Diskurses werden einzelne Momente aufgrund deren Differenz zu den anderen Momenten wahrgenommen. Im Falle einer hegemonialen Artikulation schließen sie sich zu einer *Äquivalenzkette* zusammen und artikulieren sich mit dem Knotenpunkt³¹. Wäre im hier verwendeten Beispiel Lernen ›bloßer‹ Wissenserwerb, wäre die Lehrkraft Vermittler*in und die Schüler*innen Empfänger*innen des Wissens, die dazugehörigen Kulturtechniken wären Einprägen und -pausen usw. Alles ist innerhalb des Diskurses eine Differenz: Einprägen ist

²⁹ Vgl. ebd. (161–165).

³⁰ Vgl. Laclau (2002, 66).

³¹ Vgl. Laclau und Mouffe (2012, 134).

bspw. nicht Einpauken. Würden nun im diskursiven Feld ›Unterricht‹ Unsicherheiten auftauchen – z. B., wenn die*der empirische Agent*in ›Lehrkraft‹ zur*zum Impulsgebenden von Forschungsfragen würde, oder Schüler*innen beginnen würden, Hypothesen zu bilden – würde der Knotenpunkt antagonisiert und der Sinn des Unterrichts potenziell gefährdet. In diesem Falle würden alle Differenzen (Lehrkraft, Schüler*innen, Kulturechniken) insofern äquivalent, als dass sie sich mit dem Knotenpunkt ›Lernen‹ artikulieren und diesem dadurch die Bedeutung ›Wissensvermittlung bzw. -erwerb‹ einschrieben. Das Bilden von Hypothesen, im Sinne eines Elements, könnte sich dadurch nur schwerlich mit der Äquivalenzkette ›Lernen‹ artikulieren.³²

Dabei gilt es noch zu beachten, dass nicht die Lehrkraft die Deutungshoheit über den Lernbegriff hat. *Macht* im Sinne von Hegemonie liegt nicht bei Akteur*innen, sondern im geteilten Sinn, der Bedeutungen und Praktiken ermöglicht oder verunmöglicht. Im hier verwendeten Beispiel wüsste ein*e Schüler*in, wollte sie bzw. er eine Hypothese bilden, ggfs. nicht, wie dies im Unterricht zu bewerkstelligen wäre. Und sowohl die Lehrkraft als auch die anderen Schüler*innen würden das entsprechende Handeln möglicherweise gar als Unterrichtsstörung verstehen, die ›das Lernen‹ verunmöglicht. Es gelänge den Akteur*innen des Unterrichts somit nicht, die Differenz Hypothesenbildung mit den anderen Differenzen Einprägen, Einpauken, Lehrkraft, Schüler*in usw. äquivalent zu setzen. Von den Akteur*innen selbst können die einen Antagonismus ermöglichenden Bedingungen als Gegebenheiten beschrieben werden: »Hypothesenbilden hat nichts mit Lernen zu tun, das gehört zum Forschen.« Die Antagonismen sind allerdings nicht auf diese reduzierbar. Vielmehr sind es die hegemonialen sozialen Praktiken selbst, die versuchen Kontingenz zu verbannen, Bedeutung zu fixieren und somit Diskurse – z. B. des Lernens – zu schließen.³³

³² Genauso gut wäre eine Äquivalenzkette um denselben Knotenpunkt ›Lernen‹ denkbar, die diesem die Bedeutung ›Forschen‹ einschreiben würde. Die entsprechenden Subjektpositionen wären dann bspw. eher ›Moderator*in‹ oder ›Impulsgeber*in‹ als ›Wissensvermittler*in‹, eher ›Forscher*in‹ als ›Wissensempfänger*in‹ und die dazugehörigen Kulturtechniken eher ›Hypothesenbildung oder -überprüfung‹ als ›Einprägen‹. Mit dieser Äquivalenzkette ließe sich umgekehrt ein Element wie ›Einpauken‹ nur schwerlich verbinden.

³³ Vgl. ebd. (166).

5 Methodisches Vorgehen

Mit dieser Theorie als »Denkmittel«³⁴ habe ich fünf Musikunterrichte³⁵ an Deutschschweizer Sekundarschulen untersucht und bin dabei ethnografisch vorgegangen. Eine zentrale Prämisse der Ethnografie ist deren Verwurzelung in intensiver und extensiver empirischer Feldforschung. Es geht darum, Informationen »aus erster Hand« zu erhalten, indem die Akteur*innen in ihrer »natürlichen Umwelt« und beim Vollzug ihrer sozialen Praxis beobachtet werden.³⁶ Dadurch wird das ethnografische Vorgehen kompatibel mit der vorangehend vorgestellten theoretischen Prämisse: Der soziale Sinn liegt in den sozialen Praktiken. Zur Ergründung des sozialen Sinns bedarf es deshalb der Beobachtung dieser Praktiken.

Dies macht die teilnehmende Beobachtung zum zentralen Datenerhebungsinstrument ethnografischer Forschung. Konkret habe ich während eines Schuljahres an 44 Stunden beobachtend teilgenommen. Im Anschluss an die Stunden wurden die Notizen zu Beobachtungsprotokollen niedergeschrieben, welche den Hauptbestandteil meines Datenkorpus ausmachten. Zusätzlich wurden im Feld mit Planungen, Prüfungen, Arbeitsblättern etc. weitere Dokumente gesammelt, welche bei der Analyse situativ beigezogen wurden. Gegen Ende des Feldaufenthaltes habe ich schließlich mit allen fünf Lehrkräften einzeln, sowie mit insgesamt 54 Schüler*innen in unterschiedlichen Settings (Einzel-, Gruppen- und Klassengesprächen) leitfadengestützte, halbstrukturierte Interviews durchgeführt. Die Transkriptionen dieser insgesamt 23 Interviews ergaben zusätzliches Datenmaterial. Dieses wurde aber bei der Analyse nur ergänzend herbeigezogen, um einerseits die Perspektive der Schüler*innen sowie der Lehrkräfte zu berücksichtigen und andererseits mich dadurch auf von mir übersehene oder vernachlässigte Aspekte aufmerksam zu machen.

Die Analyse erfolgte, stark vereinfacht dargestellt, in einem Dreischritt. Zuerst habe ich versucht, mich entlang der Geertzchen Maxime »what the hell is going on here«³⁷ von den Relevanzen des Feldes leiten zu lassen und die Daten entsprechend zu ordnen. Danach habe ich diese Ordnung mit der Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe interpretiert.

³⁴ Breidenstein et al. (2013, 166).

³⁵ Dieser Begriff soll verdeutlichen, dass weder Lehrkräfte noch Schüler*innen beforscht wurden, sondern (Musikunterrichte als) kulturelle Systeme, die in den Praktiken aller beteiligten Akteur*innen verortet werden.

³⁶ Vgl. ebd. (31–41).

³⁷ Geertz, zit. nach Hirschauer und Amann (1997, 20).

Schließlich habe ich diese Interpretation wieder näher am Datenmaterial ausdifferenziert und kontrastiert. Allerdings gilt es zu betonen, dass in ethnografischen Verfahren die klassische Trennung zwischen Datenerhebung und -analyse oft unterlaufen wird, da z. Bsp. bei einer teilnehmenden Beobachtung bereits die Frage, was an einer Situation interessant und beobachtungswürdig erscheint als analytische Operation verstanden werden kann³⁸.

Mit den Erkenntnissen wird kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben. Allgemein gilt eher die Reflexivität als zentrales Gütekriterium ethnografischer Forschung. Die Erkenntnisse wären nämlich nicht nur anders, wenn ein anderer Unterricht beobachtet würde, sondern auch, wenn ein*e andere*r Forscher*in mit anderem (theoretischen, epistemologischen, biographischen etc.) Hintergrund denselben Unterricht beforschte³⁹. Dies relativiert nicht nur die oben postulierte »Offenheit« der Kulturbeschreibung, sondern grundsätzlich die Bezeichnung der Erkenntnisse als Beschreibung. Überhaupt gilt seit der *Writing-Culture-Debatte*⁴⁰ und dem daraus resultierenden *Reflexive Turn*⁴¹ als Gemeinplatz ethnografischer Forschung, dass beschriebene Kulturen vielmehr sozialwissenschaftlich *erzeugte* Kulturen sind⁴².

Die nachfolgenden, aus einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Perspektive gewonnenen Erkenntnisse sollen folglich zeigen, wie im schulischen Musikunterricht Konzepte erzeugt und diese durch hegemoniale Praktiken naturalisiert werden. Sie können auf ihre Kategorien abstrahiert auf andere Fächer übertragen werden und als Anhaltspunkte für didaktische Interventionen im Sinne eines Beitrags zu einer kultursensiblen Lehrkräftebildung dienen.

6 Erkenntnisse

Die beforschten Musikunterrichte finden jeweils in zwei miteinander unvereinbaren Diskursen statt, dem Musizieren und dem Nicht-musizieren.⁴³ Es handelt sich dabei nicht um Aktivitäten, sondern um Diskurse

³⁸ Vgl. Breidenstein et al. (2013, 109–111).

³⁹ Vgl. Ackermann (2011, 145).

⁴⁰ Vgl. Clifford und Marcus (1986).

⁴¹ Vgl. Bachmann-Medick (2010, 144).

⁴² Vgl. Schiffäuer (2011, 507).

⁴³ Es handelt sich hierbei, wie auch bei allen weiteren in diesem Kapitel folgenden Konzepten, um induktiv generierte Erkenntnisse, die sich nicht auf musikdidaktische, -wissenschaftliche oder andere Konzepte beziehen.

im Laclau'schen und Mouff'schen Sinne, die durch die sozialen Praktiken konstruiert werden, umgekehrt sinnstiftend sind sowie als diskursive Spielregeln handlungsleitend wirken. Die Konstitution beider Diskurse werden nachfolgend genauer beschrieben.⁴⁴

Während das Nichtmusizieren sich stets an einem, von der Lehrkraft bestimmten, Ziel orientiert, kommt das Musizieren in der Regel ohne Zielsetzung aus, sondern orientiert sich an der Aktivität des Musizierens selbst. Zwar wird in den Unterrichten durchaus angekündigt, dass »ein neues Lied gelernt« oder »ein Lied abgeschlossen« würde. Allerdings haben auf Nachfrage alle beteiligten Akteur*innen Mühe, dieses »Abschließen« konkret (didaktisch) zu begründen. Entsprechend bleibt auch unklar, was gelernt werden muss, damit ein Lied abgeschlossen werden kann, was in den Worten eines Schülers wie folgt klingt:

»Ich weiß nicht mal, was ich beim Singen⁴⁵ erreichen sollte [lacht].« (Quentin⁴⁶ im Interview)

Bei genauerer Betrachtung der Musiziersequenzen im Unterricht lässt sich interpretieren, dass die korrekte Intonation sowie die korrekte rhythmische Wiedergabe des Stücks bzw. beim Singen des Liedtextes im Fokus stehen. Dies wird jedoch von den Akteur*innen nicht als Ziel des Musizierens wahrgenommen, sondern eher als Voraussetzung, welche die Schüler*innen schon mitbringen und dadurch ein gemeinsames Musizieren als Aktivität überhaupt erst möglich machen, weshalb auch dieser Fokus nicht als Lernen verstanden werden kann:

Barbara: »Aber so lernen [lacht] können wir ja eigentlich nichts.«

Quentin: »Ja.«

Simon: »Außer das Lied auswendig.«

Barbara: »Ah, ja.«

Quentin: »Ja, das, das können eh schon Dreiviertel von unserer Klasse ... Ja, ist doch so!«

(Barbara, Quentin und Simon im Interview)⁴⁷

⁴⁴ Aus Platzgründen können viele Erkenntnisse hier im Einzelnen nicht (z. B. mit Auszügen aus Beobachtungsprotokollen) belegt werden. Für eine ausführliche Darstellung siehe Blanchard (2019, 171–300).

⁴⁵ In einigen der beforschten Unterrichte ist Singen die einzige musizierende Tätigkeit, die innerhalb des Diskurses Musizieren ausgeübt wird.

⁴⁶ Die Namen aller beforschten Personen wurden anonymisiert.

⁴⁷ Blanchard (2019, 180–185).

Das Nichtmusizieren erfährt seine Strukturierung durch verschiedene Aktivitäten (Vortrag, Klassengespräch, Üben und Vertiefen, Aufgabenlösen, Recherche usw.), welche in verschiedenen Sozialformen durchgeführt werden und allesamt die Schüler*innen unterstützen sollen, sich Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen anzueignen, um das gesetzte Ziel zu erreichen. Dem gegenüber sind es die Inhalte, welche den Unterricht beim Musizieren strukturieren. Diesbezüglich haben die Schüler*innen eine nicht zu unterschätzende Macht, sind es doch im Wesentlichen sie, die durch ihre Bereitschaft, das von der Lehrkraft vorgeschlagene Repertoire zu singen, den Unterricht durchführbar machen oder nicht. So meint Herr Thommen dazu:

»und dann gibt es aber auch die Situationen, wo ich [...] ein Lied höre und denke, das ist perfekt für den Unterricht, vorbereitet hingehe, mit Freude und denke ›Hey, ich habe den perfekten Song, ich bin jetzt hundert Prozent sicher, dass sie darauf abfahren.« Dann spiele ich ihn ab und dann finden alle [imitiert meckernde Schüler*innen]: ›Wöö, was ist das für ein Scheiß?!‹ ... Ja ... Und [...] das ist auch ein wichtiger Faktor, wenn man dieses Fach unterrichtet, dass man mit dem umgehen kann und dass man das nicht auf sich projiziert« (Herr Thommen im Interview).

Ich bemerke, dass die Transkription ja auch Arbeit sei. Herr Thommen pflichtet bei, findet aber die zwei Stunden [Transkriptionsaufwand] verhältnismäßig weniger Arbeit als das »Kämpfen im Unterricht einen unbeliebten Song durchzubringen.« (Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll)

Auch ein anderer Lehrer wirkte auf mich stets gestresst, wenn er einen neuen Song in die Stunde mitgebracht hat:

Vor der Arbeit am Song sagt Herr Neuhaus: »Weil wir den Kanon gut abgeliefert haben, machen wir auch schon einen Song.« Dies sei der zweite Grundsatz: »Wenn ihr was liefert, kommt auch was zurück.« Er bemerkt noch, dass dies »ein cooler Song« sei und dass er wolle, dass die Schüler*innen diesen ernst nehmen [was für mich klingt, als hätte er Angst, dass die Schüler*innen den Song zurückweisen können, und nun appelliert, seinen Aufwand zu respektieren]. (Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll)

Wie Herr Schneider, eine weitere Lehrkraft, sagt, kann man

»als Lehrperson eigentlich fast nichts machen, wenn die Schüler einen Song nicht singen wollen.« (Herr Schneider im Interview)

Entsprechend wird viel Unterrichtszeit auch für die Verhandlungen über das Repertoire investiert. Schüler*innen geben Songwünsche an, welche sie in einer Folgestunde singen möchten, nehmen Vorschläge der Lehrkraft an oder lehnen sie ab (gelegentlich mit Unterbreitung eines Gegenvorschlags) und streiten auch untereinander über die Beliebtheit der

Songs. Die Inhalte werden dadurch zu einer zentralen Größe des Musizierunterrichts⁴⁸.

Das Erreichen der im Nichtmusizieren gesetzten Ziele durch die Schüler*innen wird schließlich von der Lehrkraft auch beurteilt und in den meisten Fällen benotet. Die Beurteilung orientiert sich dabei an konkreten Kriterien, die den Schüler*innen transparent gemacht werden. Die Rückmeldung der Lehrkräfte im Musizieren fällt hingegen gefühlsmäßig aus. Dies bedeutet nicht, dass keine Qualitätsvorstellungen existieren. Es wird nämlich mitgeteilt, dass das Ergebnis »rollt«, »lebt«, »schon Musik ist«, oder dass man hört, wie die Schüler*innen »fühlen« und »dabei sind«. Diese Rückmeldungen sind jedoch nicht kriteriengeleitet und nur schwerlich intersubjektiv überprüfbar⁴⁹.

Schließlich fallen diese Leistungsbeurteilungen im Nichtmusizieren immer individuell aus – jede*r Schüler*in erhält eine persönliche Note –, während das Musizieren eine Kollektivleistung darstellt. Im Anschluss an einen musizierten Song gibt die Lehrkraft oft bekannt, wie ihr das gemeinsame Musizieren gefallen hat. Dabei wird gewöhnlich die ganze Klasse adressiert⁵⁰.

All diese Unterschiede konstituieren auch unterschiedliche Subjektpositionen. Während es im Nichtmusizieren die Lehrkraft ist, welche die Ziele bestimmt, deren Bearbeitung organisiert, die Leistungen beurteilt und entsprechend die Schüler*innen an den Zielen arbeiten, beurteilt werden etc., sind es im Musizieren (als Diskurs) eher Musiker*innen, welche miteinander musizieren (als Tätigkeit).⁵¹

Die Benennung der beiden Diskurse soll deutlich machen, dass das Musizieren in der Logik des beforschten Feldes der unhinterfragte Normalfall des Musikunterrichts darstellt: Musikunterricht ist im Wesentlichen Musizieren, wohingegen »das Andere« sich nur dadurch konstituiert, dass es eben Nichtmusizieren ist. Erstens wird nämlich rein quantitativ deutlich mehr Unterrichtszeit im Musizieren abgehalten als im Nichtmusizieren. Zweitens rechtfertigen sich die Lehrkräfte zudem stets, wenn aus irgendeinem Grund im Unterricht nicht musiziert wird. Dem gegenüber wird das Musizieren nie gerechtfertigt oder begründet.

Aus dem Blickwinkel der Hegemonietheorie lässt sich der Musikunterricht als ein Knotenpunkt denken, der mit der Äquivalenzkette

⁴⁸ Vgl. ebd. (279ff.).

⁴⁹ Ebd. (193–196).

⁵⁰ Ebd. (192f.)

⁵¹ Vgl. ebd. (189–193).

Musizieren artikuliert wird, die sich über ihren Antagonismus Nicht-musizieren konstituiert.⁵² Dies zeigt sich nachfolgend anhand einer Aussage eines Lehrers:

Herr Neuhaus sagt, dass Theorie ja sowieso einfach »eine Worthülse« sei. Sobald man nicht Musik mache, wäre man in der Theorie. (Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll)

Erstens wird Theorie somit zur Äquivalenzkette, wobei zahlreiche Differenzen wie z. B. Musikgeschichte, (bewusstes) Hören, Rhythmusnotation usw. ihre Spezifik verlieren – sie vereinen sich in der »Worthülse« Theorie. Zweitens lässt sich aber diese »Worthülse« nicht auf positivem Wege bestimmen, sondern nur in Abgrenzung vom Musizieren. Drittens wird dadurch das Musizieren als das Natürliche des Musikunterrichts dargestellt. Denn Musizieren ist ebenfalls eine »Worthülse«, was Herr Neuhaus aber so nicht sagt. Vielmehr scheint es bei ihm selbsterklärend zu sein und durch eine Vielzahl von Momenten antagonisiert zu werden, die er eben alle als »Theorie« äquivalent setzt⁵³.

Vor dem Hintergrund der bisher dargestellten Erkenntnisse verbinden sich – grob zusammengefasst – einerseits die Differenzen »Aktivität«, »Musizieren«, »Singen«, »Inhalte«, »Kollektivleistung«, »Musiker*innen« sowie »unexplizierbare Qualitätsvorstellungen« zur Äquivalenzkette »Musizieren« und zum anderen die Differenzen »Ziel«, »Sozialformen«, »Individualleistung«, »Lehrkraft«, »Schüler*in« sowie »kriteriengeleitete Benotung« zur Äquivalenzkette »Nichtmusizieren«.

Natürlich kann die Bezeichnung beider Diskurse auch verwirrend sein, gerade weil mit Musizieren wohl primär eine Tätigkeit assoziiert wird. Die kulturwissenschaftlich-praxeologische Prägung von (Nicht-)Musizieren als Diskurs, soll deshalb anhand der Leistungsbeurteilung von Schüler*innen im Unterricht veranschaulicht werden:

Danach »möchte [Herr Neuhaus] schnell die Note mitgeben vom Kanon«.

Jessica: »Oh, dreieinhalb!«⁵⁴

Herr Neuhaus: »So, was denkt ihr?«

⁵² Die wechselnde Bestimmung vom (Nicht-)Musizieren als Diskurs zum (Nicht-)Musizieren als Äquivalenzkette soll nicht als Nachlässigkeit verstanden werden, sondern ergibt sich aus der Logik der poststrukturalistisch informierten Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe selbst. Es wäre nur legitim, dauerhaft vom (Nicht-)Musizieren als Diskurs zu sprechen, wenn dieses eine ontische Partikularität wäre.

⁵³ Vgl. dazu ausführlicher Blanchard (2019, 217–220).

⁵⁴ Im Schweizer Schulsystem ist 6 die Bestnote und 1 entsprechend die schlechteste. Die Genügendlimite liegt bei 4.

Verschiedene Schüler*innen rufen kreuz und quer verschiedene Noten rein, die meisten bewegen sich zwischen 5,25 und 5.

Herr Neuhaus: »Ihr habt 31 von 35 Punkten erhalten, das gibt genau eine 5.«

(Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll)

Herr Neuhaus erteilt der ganzen Klasse für eine gesangliche Leistung dieselbe Note. Auf Nachfrage geben seine Schüler*innen an, dass sie nicht sehr glücklich sind, wenn ihre Leistung jeweils von jenen ihrer Mitschüler*innen abhängt. Doch Herr Neuhaus geht noch »einen Schritt weiter«, wenn diese Beurteilung auch ohne ganz klare Kriterien erfolgt:

»Aber sie wissen auch, dass diese Klassennoten ... mehr- also, nicht ich gebe ja dort jedem Schüler dieselbe Note. Es geht mir um das Gesamtergebnis und diese Noten sind auch ... oft sehr gut. [...] Weil ich ihnen auch gesagt habe: »Schaut, ich beurteile hier nicht ganz klare Kriterien, Rhythmik, äh Tongebung, Aussprache und so«.

(Herr Neuhaus im Interview)

Zugespitzt kann Herrn Neuhaus' Praxis der Benotung wie folgt zusammengefasst werden: Durch die Kollektivbenotung werden nicht nur »gute Sänger*innen« nicht gebührend honoriert und »schlechte Sänger*innen« ungerechtfertigt belohnt, er kann darüber hinaus nicht einmal genau sagen, warum die Benotung so und nicht anders ausfällt, weil er sich nicht an Kriterien orientiert. Dem gegenüber geben die anderen Lehrkräfte ihren Schüler*innen jeweils die Note, welche aus ihrer Sicht deren individueller Leistung entspricht und können durch die zugrundeliegenden Kriterien auch begründen, warum sie dies tun.

Bei genauerer Betrachtung ist jedoch Herr Neuhaus der Einzige, der konsequent benotet, wie er unterrichtet. Während bei allen anderen Lehrpersonen Musizieren im Unterricht eine Kollektivleistung ist, wird bei der Benotung die Einzelleistung jeder Schülerin und jedes Schülers beurteilt. Zudem erfolgt die Beurteilung des Singens oder instrumentalen Musizierens bei allen anderen Lehrpersonen, nicht wie im Unterricht »gefühlsmäßig«, sondern unterliegt klaren Kriterien – sie folgen den Spielregeln des Nichtmusizierens⁵⁵. Wenn also das Nichtmusizieren in diesem Kontext ein Diskurs ist, kann gesagt werden, dass das Singen und das Spielen von Instrumenten in Beurteilungssituationen Nichtmusizieren sind.

Wie ist dies möglich? Die Differenzen »Singen« und »Musizieren«, die außerhalb der Benotungssituation u. a. mit den Differenzen

⁵⁵ Ausführlicher zu diesem problematischen Verhältnis zwischen Musizieren und Leistungsbeurteilung vgl. Blanchard (2021).

»Aktivität« und »Inhalte« zur Äquivalenzkette »Musizieren« artikuliert werden, müssen sich für die Beurteilungssituation plötzlich mit der Äquivalenzkette »Nichtmusizieren« artikulieren können. Mit einigen Differenzen dieser Äquivalenzkette scheint die Artikulation einfach nachvollziehbar zu sein. So ist es z. B. denkbar, dass die Differenz »Lehrkraft« nun aufgrund ihrer institutionell legitimierten Machtposition von der Differenz »Schülerin und Schüler« die Differenz »Individualleistungen« bezüglich der Differenz »Singen« bzw. »Musizieren« einfordern kann. Doch dies ist nur scheinbar einfach, denn damit sie dies tun kann, muss sie für das Singen ein Ziel bestimmen können, das sie kriteriengeleitet beurteilen kann – beides sind nämlich auch Differenzen der Äquivalenzkette »Nichtmusizieren«. Was sind also die Beurteilungskriterien und warum? In der Regel kommt die schulische Note aufgrund der Korrektheit der Wiedergabe bezüglich Intonation, Rhythmus, Text und, bei den Lehrkräften, die auch das instrumentale Musizieren überprüfen, Harmonie zustande. Auf die Frage nach dem Grund geben die Lehrkräfte an, dass diese Kriterien objektiv messbar sind. Das, was die Musik ausmacht, ihre »inneren Werte«, muss richtig wiedergegeben werden⁵⁶.

7 Fazit

Die eben vorgestellten Erkenntnisse aus dem empirischen Forschungsprojekt zeigen deutliche Parallelen zu einem großen Teil der musikpädagogischen Diskussion zum Umgang mit kultureller Vielfalt im Musikunterricht auf. Diese Diskussion sieht vor, fremde Kulturen über deren Musik im Unterricht zu thematisieren, wobei Musik als ein jegliche Praxis transzendierendes Objekt verstanden wird, das sich durch seine Grammatik, nämlich Rhythmus, Tonhöhe und Harmonie auszeichnet⁵⁷. Bei der Beforschung des Unterrichts konnte erstens gezeigt werden, wie »die Inhalte« – als ein zentrales Moment im Diskurs Musizieren – durch die Praktiken des Planens, des Handelns und des Reproduzierens konstruiert wurden. Dies wiederum konsolidiert eine spezifische Vorstellung von Musik als Objekt, denn die Frage oder die Verhandlung darüber, was gesungen werden soll, orientiert sich an etwas, das schon existiert. Auch *nachsingen* kann man nur, was es schon gibt. Zweitens wurde gezeigt, wie durch die Kriterien bei der Leistungsbeurteilung die Vorstellung von

⁵⁶ Vgl. Blanchard (2019, 288–303).

⁵⁷ Vgl. kritisch dazu Blanchard (2020).

Rhythmus, Tonhöhe und Harmonie als Essenz dieses Objekts konstruiert. Ein Objekt wird dann richtig nachgebildet, wenn seine essenziellen, vermeintlich objektiv beurteilbaren, Parameter korrekt sind. Abstrahiert man diesen didaktischen Befund, könnte man allgemein, also auch in anderen Fächern, von einer Hypostasierung des didaktischen Gegenstands (z. B. historische Deutung, literarische Interpretation, religiöse Deutung ...) durch Planung und Verhandlung ausgehen. Ebenso ließe sich vermuten, dass durch die Einforderung und Einhaltung der objektiv beurteilbaren Parameter bei der Leistungsbeurteilung dieser Gegenstand kulturell bedingt verzerrt und verkürzt wird, da er sich bei weitem nicht auf dieses (vermeintlich) Objektive reduzieren lässt.

Allerdings sollte aufgrund der hier vertretenen theoretischen Position deutlich geworden sein, dass es sich bei diesen Momenten, Musik als Objekt, sowie Rhythmus, Tonhöhe und Harmonie als dessen grammatikalische Essenz eben um Konstrukte (in diesem Fall) des Musikunterrichts handelt und nicht um Universalien.

Wird diese theoretische Position nun bei der Formulierung von Konsequenzen für eine kultursensible Lehrerkraftbildung beibehalten, geht es darum, auf den konstruierten Charakter der eigenen Kultur aufmerksam zu machen. Es muss gezeigt werden, dass die eigene Kultur den epistemischen Rahmen bildet, der wiederum die Konzepte bereitstellt, mit denen auf andere Kulturen zugegriffen wird. Es muss weiter gezeigt werden, dass diese Konzepte keine Universalien, sondern kulturell konstruierte und hegemonial besetzte Größen sind. Es geht darum, die eigene Kultur zu dekonstruieren. Werden nämlich (auch im Unterricht) kulturell konstruierte Größen als Kulturen transzendierende Universalien verstanden, wird eine meist gut gemeinte Absicht – das Verstehen anderer Kulturen – subvertiert.

Literatur

- Ackermann, Andreas (2011): Das Eigene und das Fremde: Hybridität, Vielfalt und Kulturtransfers. In: *Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 3: Themen und Tendenzen*, Sonderausgabe, hg. v. Friedrich Jäger und Jörn Rüsen, 139–154. Stuttgart u. a.: Metzler.
- Bachmann-Medick, Doris (2010): Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. 4. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Blanchard, Olivier (2018): Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited – aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive. In: *Soziale Aspekte des*

- Musiklernens*, hg. v. Bernd Clausen und Susanne Dreßler, 277–290. Münster u. a.: Waxmann.
- Blanchard, Olivier (2019): Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität. Münster u. a.: Waxmann.
- Blanchard, Olivier (2020): Gleichwertigkeit der Kulturen aus westlicher Sicht. Eurozentrismus in der Interkulturellen Musikpädagogik. In: *Interkulturalität – Musik – Pädagogik*, hg. v. Thade Buchborn, Eva-Maria Tralle und Jonas Völker. Freiburg: Olms.
- Blanchard, Olivier (2021): Schweizer Schulmusik. Schule oder Musik? In: *Kulturen der Schulmusik in der Schweiz. Les cultures de l'enseignement musical à l'école en Suisse*, hg. v. Jürg Huber, Marc-Antoine Camp und Olivier Blanchard, 63–78. Zürich: Chronos.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert und Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Clausen, Bernd (2013): Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. In: *Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen*, hg. v. Jens Knigge und Hendrikje Mautner-Obst, 8–40. Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst.
- Clifford, James; Marcus, George E. (1986): *Writing Culture. The Poetics And Politics Of Ethnography*. Berkeley u. a.: University of California Press.
- Hirschauer, Stefan; Amann, Klaus (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*, hg. v. dies., 7–52. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Laclau, Ernesto (2002): Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun? In: *Emanzipation und Differenz*, 65–78. Wien: Turia + Kant.
- Laclau, Ernesto; Mouffe, Chantal (2012): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. 4. durchg. Aufl. Wien: Passagen Verlag.
- Moebius, Stephan (2009): *Kultur*. Bielefeld: transcript.
- Moebius, Stephan (2012): Theoriegeschichte und -konzeptionen der Cultural Studies. In: *Kultur. Von den Cultural Studies bis zu den Visual Studies*, hg. v. ders., 13–33. Bielefeld: transcript.
- Ott, Thomas (2012): Konzeptionelle Überlegungen zum interkulturellen Musikunterricht. In: *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch*, hg. v. Anne Niessen und Andreas Lehmann, 111–136. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Reckwitz, Andreas (2005): Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive: Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie

- und Kulturessentialismus. In: *Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen*, hg. v. Joachim Renn, Ilja Srubar und Ulrich Wenzel, 92–111. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, Andreas (2006): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Studienaus. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas (2011): Ernesto Laclau: Diskurse, Hegemonien, Antagonismen. In: *Kultur. Theorien der Gegenwart*. 2. erweit. Aufl., hg. v. Stephan Moebius und Dirk Quadflieg, 300–310. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Schiffauer, Werner (2011): Der cultural turn in der Ethnologie und der Kulturanthropologie. In: *Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 2: Paradigmen und Disziplinen. Sonderausgabe*, hg. v. Friedrich Jaeger und Jürgen Straub, 502–517. Stuttgart u. a.: Metzler.
- Unsel, Melanie (2012): Musik und Transkulturalität. Historische Verortungen. In: *Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis*, hg. v. Susanne Binas-Preisendörfer und Melanie Unsel, 81–97. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Vogt, Jürgen (2014): Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal. *Art Education Research*, 5(9), 1–9. Verfügbar unter https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_vogt.pdf, [03.04.2023].
- Walker, Robert (1996): Music education freed from colonialism: a new praxis. In: *International Journal of Music Education*, 27(27), 2–15.
- Westerlund, Heidi (1999): Universalism against contextual thinking in multicultural music education – Western colonialism or pluralism? In: *International Journal of Music Education*, 33(33), 94–103.

Hitler in der Geschichtskultur

Fachliche Überzeugungen von Lehrkräften und die Zulassung von Schulgeschichtsbüchern

Benjamin Reiter

Um in bayerischen Schulen eingeführt werden zu können, müssen Schulbücher einen staatlichen Zulassungsprozess durchlaufen, bei dem Gutachterinnen und Gutachter die didaktische und sachliche Qualität der Lehrwerke prüfen.¹ Die meist als Lehrkräfte tätigen Sachverständigen reflektieren die Inhalte und Gestaltung und greifen in diesem Prozess mitunter tief in die Werke ein. Der vorliegende Aufsatz untersucht Gutachten, die im Rahmen von Zulassungsverfahren für Schulgeschichtsbücher in Bayern im Zeitraum von 1949 bis 1975 erstellt worden sind. Dabei werden die handlungsleitenden fachlichen Überzeugungen der Lehrkräfte an den Gutachten herausgestellt und als ›Hitlerzentrismus‹ gefasst und problematisiert. Auf Basis dieser Befunde wird die Relevanz einer fundierten geschichtstheoretischen Bildung abgeleitet.²

Ein Blick in den Stand zur geschichtsdidaktischen Schulbuchforschung zeigt, dass manche Deutungsmuster gegenwärtiger Lehrwerke durchaus auf einem Traditionsbestand beruhen, der sich in den Nachkriegsjahrzehnten herausgebildet hat. So arbeitet Etienne Schinkel in einer umfassenden geschichtsdidaktischen Studie zu Holocaust und Vernichtungskrieg die Entwicklung und den Stand des geschichtswissenschaftlichen Wissens und dessen Reflexion in deutschsprachigen

¹ Die dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Forschung wurde im Rahmen der gemeinsamen »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1915 gefördert.

² Der Quellenbestand für bayerische Zulassungsverfahren ist umfangreich, was womöglich daran liegt, dass das Verfahren in Bayern wohl »mit der umfangreichsten Prüfung verbunden ist, die sich in Deutschland findet.« Stöber (2010, 7). Die gute Forschungsbasis erfordert gleichzeitig eine regionale Einschränkung.

Schulgeschichtsbüchern seit den 1980er Jahren heraus. Trotz vieler methodischer Weiterentwicklungen und fachlicher Vertiefungen in der Darstellung des Nationalsozialismus tradierten die Lehrwerke mitunter apologetische Geschichtsvorstellungen, etwa zum Wissen der Bevölkerung über den Holocaust. Lediglich die Hälfte der aktuell zugelassenen, untersuchten Lehrwerke thematisierte das Wissen in der Bevölkerung zu Holocaust und Vernichtungskrieg. »Häufig gewinnt man den Eindruck, als könnten oder wollten die Schulbuchautorinnen und -autoren sich hierzu nicht äußern«, resümiert Schinkel in seiner Dissertationsschrift.³ Jüngere Schulgeschichtsbücher übernehmen in Bild- und Textquellen sowie in ihrer Sprache noch immer unreflektiert die Perspektive der Täter, hält Susanne Popp fest.⁴ Philipp Mitnik weist in einer vergleichenden Studie zu Schulgeschichtsbüchern in England, Österreich und Deutschland darauf hin, dass sich die kritische Auseinandersetzung mit den Biographien und Darstellungen von Täterinnen und Tätern »in den Lehrwerken [...] nicht durchgesetzt« hat.⁵ In österreichischen Schulgeschichtsbüchern hat sich laut Christoph Kühberger das Geschichtsbild des »Hitlerzentrismus« erhalten. So habe sich »ein veritabler Anteil an personalisierten Darstellungen festgesetzt«, in denen »Adolf Hitler massiv als Agens auftritt und der Anschein erweckt wird, er persönlich sei durch sein Handeln für viele Momente alleine verantwortlich gewesen.«⁶ Diese Zentrierung auf Hitler als übermächtiger Akteur ist gleichsam die Kehrseite der unterrepräsentierten Motive, Handlungsmöglichkeiten und Verflechtungen der »einfachen« Bevölkerung in das NS-Regime und den Holocaust. Der Befund der hitlerzentrierten Darstellung in Schulgeschichtsbüchern ist alt. In einer die Richtlinien der Bundesländer berücksichtigenden Inhaltsanalyse von Schulgeschichtsbüchern arbeiten Marienfeld und Overesch bereits 1984 dieses Ergebnis heraus. Sowohl der Weg in den Krieg wie auch die Verfolgung und Vernichtung des europäischen Judentums werden in Schulgeschichtsbüchern der frühen 1950er Jahre als Abfolge der Taten Hitlers beschrieben.⁷ In den bis 1969 veröffentlichten Schulgeschichtsbüchern trete zwar eine ideengeschichtliche Verortung und Erklärung des Nationalsozialismus zusehends in den Vordergrund, doch weiterhin bleibe die innere Dynamik an die Person Hitler gebunden.

³ Schinkel (2018, 430–432).

⁴ Popp (2010, 106–110).

⁵ Mitnik (2017, 188).

⁶ Kühberger (2017, 209).

⁷ Vgl. Marienfeld und Overesch (1984, 84–88).

»Personalismus und Anthropomorphismus sind also nur abgemildert«, schließen die Autoren aus der Analyse.⁸ Hitler war in der post-nazistischen Geschichtskultur zum Nationalsozialismus nahezu allgegenwärtig und dieser Fokus ging erst in den späten 1960er Jahren schleichend zurück.

Der knappe Forschungsüberblick weist auf einen überkommenen Traditionsbestand in Schulgeschichtsbüchern hin, der anscheinend in den Nachkriegsjahrzehnten zum hegemonialen Geschichtsbild avancierte. Im Folgenden lege ich dar, dass die geschichtskulturelle Hegemonie des Hitlerzentrismus bei der Zulassung von Schulgeschichtsbüchern auf mehreren Säulen fußte,⁹ die neben dem Umgang mit Schuld und Verantwortung in der Nachkriegszeit auch in der Transmission eines in der NS-Propaganda geschaffenen Hitlermythos lag (1). Zudem waren auch die fachlichen Überzeugungen der am Zulassungsverfahren und an der Schulbuchproduktion beteiligten Akteure ausschlaggebend. Diese Überzeugungen beruhten auf dem fachwissenschaftlichen Paradigma der Personengeschichte sowie didaktischen Überlegungen zur Genese historischen Wissens bei Kindern (2). Anhand dieser Ergebnisse schlage ich eine tiefe Auseinandersetzung mit Geschichtstheorien und geschichtswissenschaftlichen Ansätzen in der universitären Bildung von Lehramtsstudierenden vor (3).

Fachliche Überzeugungen verstehe ich erstens als die epistemologischen Überzeugungen zur »Struktur und Genese von Wissen«.¹⁰ Die fachlichen Überzeugungen im Fach Geschichte befassen sich also mit der

⁸ Marienfeld und Overesch (1984, 150).

⁹ Zum Begriff der geschichtskulturellen Hegemonie und ihrem Zusammenhang mit Schulgeschichtsbüchern siehe Bauer (2019).

¹⁰ Blömeke et al. (2008, 221). Ein differenziertes Modell bietet Hofer (2001). Zu den epistemologischen Überzeugungen in der Geschichtsdidaktik siehe Pleyer (2022). Ein empirisch gestütztes Modell fachspezifischer, epistemologischer Überzeugungen entwickelte zunächst erstmals Maggioni (2010). In diesem Stufenmodell steigen die Überzeugungen von einer positivistischen, über eine skeptizistische hin zu einer narrativisch-konstruktivistischen Überzeugung auf. Nitsche ordnete diese Stufen auf Maggioni aufbauend als transmissiv, individualkonstruktivistisch (radikalkonstruktivistisch) und sozialkonstruktivistisch, vgl. Nitsche (2019). Messner und Buff identifizieren in einer quantitativen Studie progressive und traditionale Typen von Geschichtslehrkräften, die sich v. a. hinsichtlich der Frequentierung verschiedener Lerngelegenheiten (aufgabenbasiert, erarbeitend, kooperativ-selbsttätig) unterscheiden, vgl. Messner und Buff (2007). Zur Einstellung zum Fachwissen von Lehrkräften siehe Fenn und Sieder (2017). Unterrichtsmaterialien wiederum wirken in unterschiedlichem Maße auf die epistemologischen Überzeugungen zurück, so Mierwald (2020).

Struktur und Genese historischen Wissens. Ist Geschichte durch die Auseinandersetzung mit Quellen unmittelbar erfassbar oder ist Geschichte ein kontextabhängiger Konstruktionsprozess? Ist historisches Wissen durch die Aneinanderreihung von Fakten oder durch eine begründete Narration strukturiert? Zweitens umfassen fachliche Überzeugungen zum Geschichtsunterricht auch die Haltungen zum Zweck des Unterrichts bzw. zur Vermittlung historischer Stoffe: Dient historisches Wissen bspw. der Orientierung in der Zeit oder einer emanzipativen Form der Selbstbestimmung in der Gesellschaft?¹¹ Fachliche Überzeugungen fußen drittens auf geschichtstheoretischem, geschichtswissenschaftlichem wie auch (geschichts-)didaktischem und pädagogischem Wissen.¹² Ist historische Entwicklung durch einzelne Personen oder durch anonyme Strukturen bestimmt? Ist die Vermittlung historischen Wissens an Schülerinnen und Schüler durch Emotionalisierung oder durch Sachlichkeit zu erreichen? In der Auseinandersetzung um die angemessene Geschichtsvermittlung dient die Artikulation dieser Wissensbestände der Legitimation der historischen Narration. Angesichts der Funktion der Geschichtslehrkräfte als professionelle Vermittler historischer Bildung fließen diese Überzeugungen in die Begutachtung von Lehrwerken ein. Insgesamt sind also das Was, Wie und Warum des historischen Erkenntnisgewinns die Bestandteile der fachlichen Überzeugungen.

1 Politische Bildung: Umgang mit der Transmission des Hitler-Mythos

Das Bild eines übermächtigen Hitlers war ein Fixpunkt der nationalsozialistischen Propaganda, erörtert Ian Kershaw in seiner Studie zur Entstehung und Wirkmacht des sog. Hitler-Mythos im Nationalsozialismus.¹³ Bereits in der Weimarer Republik stieg das Verlangen nach einem politischen Führer, der die angebliche Spaltung der Gesellschaft überwinde. Die nationalsozialistische Propaganda konstruierte in Hitler diese übermächtige Führerfigur, die dem Verlangen nach starker Führung in

¹¹ So z. B. Ernst Jeismanns Konzept des Geschichtsbewusstseins, das zur Orientierung in der Zeit durch Verknüpfung von Vergangenheitserfahrung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung dient (Jeismann 2000a, 65). Zur Emanzipation als Ziel der Geschichtsvermittlung siehe McLean (2021).

¹² Siehe dazu auch analog das Kompetenzmodell zum Professionswissen von Baumert und Kunter (2011).

¹³ Siehe Kershaw et al. (1999).

weiten Teilen der Bevölkerung entsprach. Rasch wurde Hitler als Verkörperung der NS-›Volksgemeinschaft‹ installiert. So prägte die nationalsozialistische Presse bspw. schon direkt nach der Machtübernahme den Begriff ›Volkskanzler‹ statt Reichskanzler, um die pseudodemokratische Einheit von ›Volk‹ und ›Führer‹ zu suggerieren.¹⁴ Der Hitler-Mythos besaß eine integrative und eine kompensatorische Funktion, da das Hitler-Bild Kritik an tagespolitischen Maßnahmen ventilieren konnte, ohne den Rahmen der nationalsozialistischen Weltanschauung zu verlassen. Dies lag laut Ian Kershaw daran, »daß die Partei im Vordergrund der Alltagspolitik stand«, wohingegen ›der Führer‹, dem Alltag entrückt, »mit den ›großen‹ Fragen der nationalen Politik zu tun hatte«. ¹⁵ Die wirtschaftlichen und militärischen ›Erfolge‹ des Nationalsozialismus nährten den Mythos, der erst in den letzten Kriegsjahren an Wirkmacht einbüßte.¹⁶

Mit der Kapitulation des NS-Regimes und dem (aus Sicht der Zeitgenossen vorläufigen) Ende des Deutschen Reichs brach der Führerkult zusammen und verkehrte sich in sein Gegenteil. Hitler galt nicht länger als ein von der ›Vorsehung‹ geschickter Hoffnungsträger der deutschen ›Volksgemeinschaft‹, sondern als dämonischer Verräter deutscher Interessen. In diesem Sinne war der Hitlerismus in der Geschichtskultur der höchsten politischen Stellen der Bundesrepublik präsent. Als Rechtsnachfolgerin des Deutschen Reiches war die Bundesrepublik aus Sicht ihrer politischen Vertreter zwar in der Pflicht, die Verantwortung für den Nationalsozialismus fortzutragen. Einige dieser Vertreter personalisierten diese Verantwortung, indem sie sie auf einen dämonischen, die Bevölkerung verführenden Hitler und dessen Führungselite reduzierten. Im Rahmen einer 1958 durchgeführten feierlichen Gedenkveranstaltung zum Attentatsversuch vom 20. Juli ließ bspw. der damalige Bundesinnenminister Gerhard Schröder (CDU) verlauten, dass für Verderbnis im totalitären Staat nicht die Millionenmassen, sondern die Machthaber Verantwortung getragen haben und diese verbrecherische Führung die Deutschen in eine ausweglose Katastrophe gestürzt habe.¹⁷ Die hitlerzentrierte Geschichtskultur korrelierte laut Karl-Ernst Jeismann dementsprechend

¹⁴ Vgl. (ebd., 70).

¹⁵ Zitate (ebd., 152).

¹⁶ Bezeichnend für Vertrauen und Vertrauensverlust ist die von Götz Aly zusammen mit Studierenden identifizierte sog. Adolf-Kurve. Sie zeigt die gestiegene Beliebtheit der Namen Adolf, Horst und Hermann (nach Horst Wessel und Herman Göring) als Geburtsnamen von der Machtübernahme 1933 bis 1941 und deren anschließenden Abfall. Vgl. Lorenz (2014).

¹⁷ Vgl. Hammerstein (2007, 26).

eng mit der Schuldabwehr: »Je größer die Rolle Hitlers und seines Herrschaftssystems, umso entschuldbarer die deutsche Gesellschaft.«¹⁸ In ihrer Analyse zum politischen Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in den 1950er Jahren findet Katrin Hammerstein, dass in der hitlerzentrierten Geschichtskultur nicht nur Schuldabwehr, sondern ein »Oszillieren zwischen Schuldannahme und Schuldreduzierung« bestimmend war.¹⁹

Das hitlerzentrierte Geschichtsbild wirkte sich auch auf die Schulbuchherstellung aus. So kritisierte 1960 ein eigens vom Bayerischen Schulbuchverlag (BSV) beauftragter Gutachter das maßgeblich von Hugo Staudinger verfasste Manuskript ›Unsere Geschichte, Unsere Welt‹. Laut Gutachter gewinnt man bei der Lektüre des Manuskripts den Eindruck, der Nationalsozialismus »habe sich [...] erst im Laufe der Zeit zum Schlechten entwickelt.« Denn: »Die Dämonie Hitlers und die *wesenhafte* Amoralität des NS kommen nicht klar zum Ausdruck.«²⁰

Allerdings bestand ein positives Hitlerbild anscheinend auch in der postnazistischen Bundesrepublik fort. So bildeten die (nicht repräsentativen)²¹ Meinungsumfragen des konservativen Allensbach-Instituts²² in der Nachkriegszeit den Fortbestand des Hitler-Mythos sowie den Wunsch nach einem politischen Führer in der postnazistischen Gesellschaft der jungen Bundesrepublik ab.²³ In einer Meinungsumfrage aus dem Jahr 1952 gaben 22 % der Befragten an, dass Hitler trotz einiger Fehler »ein vorzüglicher Staatsführer« gewesen sei, und jeder Zehnte sah in Hitler »de[n] größte[n] Staatsmann dieses Jahrhunderts«, dessen wirkliche Größe man erst in Zukunft erkenne.²⁴ Deutlicher wird die Transmission eines positiven Hitlerbilds, wenn der Zweite Weltkrieg und dessen Folgen ignoriert wurden. Eine Umfrage lautete:

»Alles was zwischen 1933 und 1939 aufgebaut worden war und noch viel mehr, wurde durch den Krieg vernichtet. Würden Sie sagen, dass Hitler ohne den Krieg einer der größten Staatsmänner gewesen wäre?«

¹⁸ Jeismann (2000b, 135).

¹⁹ Hammerstein (2017, 71).

²⁰ Zitate BayHStA BSV 459 Gutachten vom 26. Juli 1960. Hervorhebung im Original durch Unterstreichung.

²¹ Vgl. Bergmann (1990, 111f.). Zum Quellenwert der Meinungsumfragen in der Nachkriegszeit vgl. auch Rothland (2008).

²² Zum Allensbach-Institut siehe Becker (2018).

²³ Das gleiche gilt für antisemitische Einstellungen. Siehe dazu Bergmann (1990).

²⁴ Noelle und Neumann (1956, 136).

Noch 1955 bejahten 48 % der Befragten diese suggestive Frage,²⁵ was zwar bis 1959 leicht rückläufig war, doch erst zwischen 1959 und 1961 deutlich zurückging, und zwar von 42 % auf noch immer 30 %.²⁶ Diese Umfragen erlauben eine Annäherung an das Meinungs- und Stimmungsbild der Nachkriegszeit. In Westdeutschland standen also schärfste Ablehnung und Hochachtung Hitlers einander gegenüber. Beiden Haltungen »lag jedoch [...] das durch den Führer-Mythos erzeugte Bild des allgegenwärtigen und alle Politikbereiche effektiv kontrollierenden Diktators zugrunde.«²⁷

Die Personalisierung des Nationalsozialismus in Hitler personalisierte auch die Schuld und Verantwortung für die Verbrechen, diente aber gleichsam dem zaghaften Aufbau eines demokratischen Geschichtsbilds, insofern das mit Hitler identifizierte »Dritte Reich« als verbrecherisches Regime durch die Ablehnung seiner Person abgelehnt werden konnte. Dementsprechend diente die Hitlerzentrierung den didaktisch versierten Schulbuchmacherinnen und -machern sowie Gutachterinnen und Gutachtern vermutlich auch dazu, den nationalsozialistischen Hitler-Mythos zu destruieren und antinazistisch zu wenden. In diesem Sinne bezweckten manche Gutachterinnen und Gutachter auch, mit Schulgeschichtsbüchern gegen den in der Bundesrepublik fortlebenden Hitler-Mythos anzuschreiben.

Ein Oberstudienrat, der zum Ende des Zweiten Weltkriegs in einer antinazistischen Widerstandsgruppe gewesen ist, fasste dieses geschichtspolitische Programm der Nachkriegszeit in einem Gutachten zum von Josef Scherl verfassten Lehrwerk »Geschichte unseres Volkes« aus dem Oldenbourg Verlag 1960 zusammen. Er bedachte dabei die Eltern der Schülerinnen und Schüler als indirekten Adressatenkreis der Lehrwerke: Statt »jene Eltern, welche ganz oder zeitweise positiv zu Hitler eingestellt waren, zu schonen« sollten die Schulgeschichtsbücher Hitler »klar als großen Betrüger (dem Auslande und v. a. auch dem eigenen Volk gegenüber) und als Verbrecher und Mörder darstellen«.²⁸ Hitler in den Schulgeschichtsbüchern zu desavouieren, folgte einem aufklärerischen Bildungsauftrag, der allerdings in den Versuch eingebunden war, deutsche Schuld abzutragen. So führte der Gutachter aus:

²⁵ Ebd. (277).

²⁶ Noelle und Neumann (1965, 233). Die 1952 gestellte Frage zur Bewertung Hitlers wurde nicht wiederholt.

²⁷ Mommsen (2004, 103).

²⁸ BayHStA MK 64526 Gutachten vom 8. April 1960.

»Kein Mensch in der Welt wird uns die Schuld am Krieg 1939–45 abnehmen. Hitler hat sich so wenig bemüht, seine Schuld zu verbergen und hat zu viele Dokumente hinterlassen, als daß wir Deutschen hier eine Chance hätten. Unsere und der ehemaligen Parteigenossen berechnete Chance besteht meines Erachtens vielmehr darin, daß wir uns *von Hitler klar distanzieren*. Er hat unser gutgläubiges deutsches Volk doch genauso getäuscht und betrogen wie das Ausland.«²⁹

Die Mehrheitsdeutschen haben sich durch ihr Vertrauen zu Hitler schuldig gemacht, weshalb sie in der Nachkriegszeit Verantwortung übernehmen sollen. Dieses Anliegen vertrat bspw. auch ein weiterer Lehrer in seinem Gutachten zu ›Wir erleben die Geschichte‹ des BSV von 1972. Unter dem Eindruck der Curricularisierung, die mit Wissenschafts- und Schülerorientierung den Unterricht reformieren wollte, kritisierte er die Darstellung der »Geschichte der Diktatur Hitlers« in diesem Lehrwerk. Diese Darstellung stamme, so der Lehrer weiter, aus der Feder einer Generation, die selbst vom Nationalsozialismus betroffen war, weshalb ihr Umgang mit der Vergangenheit zu emotional und zu unsachlich sei. Dagegen empfahl er, dass die »Geschichtsepoche ›Deutschland unter dem Diktat Hitlers‹ pragmatischer und genetischer³⁰ beschrieben wird, weniger emotional, um dem Schüler mehr selbständige Auseinandersetzung mit den historischen Ereignissen zu ermöglichen.« Diese historische Bildung besaß für den Gutachter auch eine politische Dimension, denn die »Abscheu vor dem Gemeinen und die Gefahren des Dämonischen sollen Schüler und Lehrer aus sachlichen Berichten erlesen können.«³¹ In der Rede des Dämonischen wird nicht nur die Ablehnung, sondern auch die entmenslichende Allmacht Hitlers begrifflich gefasst.³²

Die Gutachteraussagen bieten nicht nur eine Erklärung für die Persistenz der zentralen Rolle Hitlers in Schulgeschichtsbüchern der Nachkriegsjahrzehnte. Sie weisen auch auf die fachlichen Überzeugungen zum historischen Wissen hin, da historisches Wissen wegen des politischen Bildungsauftrags eng mit der politischen Großwetterlage seiner Entstehungszeit und der Zwecksetzung historischen Wissens verknüpft ist. Neben dieser zweckgebundenen Abhängigkeit historischen Wissens sind auch die Annahmen über sinnvolle geschichtsdidaktische und geschichtstheoretische Bedingungen zur Vermittlung historischen Wissens von Bedeutung.

²⁹ Ebd. Hervorhebung im Original durch Unterstreichung.

³⁰ ›Genetisch‹ ist hier in Bezug auf Genese zu verstehen. Gefordert wird wohl ein stärker erzählender und weniger analysierender Text.

³¹ Zitate BayHStA MK 64521 Gutachten vom 22. Juni 1972.

³² Vgl. Reiter (2021, 195–204).

2 Personenzentrierte Geschichtsschreibung

Die geschichtskulturelle Verdichtung des Nationalsozialismus in der historischen Figur Hitler wurde von der geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Forschung flankiert. So urteilte bspw. Hans Buchheim 1962, der als Historiker des Instituts für Zeitgeschichte auch Schulgeschichtsbücher begutachtete, dass der Nationalsozialismus eigentlich ›Hitlerismus‹ genannt werden solle, da die Propaganda und die Politik des ›Dritten Reichs‹ im Wesentlichen auf die Intentionen Hitlers zurückzuführen seien.³³ Pointierter äußerte sich Golo Mann, der das ›Dritte Reich‹ als »das Abenteuer eines einzelnen Bösewichts, der Deutschland und durch Deutschland einem guten Teil der Welt seinen Willen aufzwang« zu verstehen glaubte.³⁴ Das Ende des Hitler-Mythos in der Geschichtswissenschaft sieht Hans Mommsen erst in den 1980er Jahren durch die von Martin Broszat angeregte und von Ian Kershaw durchgeführte Studie zur Entstehung des Hitler-Mythos.³⁵ Bereits in den 1960er Jahren begann in der Geschichtswissenschaft die Auseinandersetzung um die angemessene Deutung Hitlers im Herrschaftssystem des ›Dritten Reichs‹. Hans Mommsen schlug unter sozialgeschichtlichem Vorzeichen vor, Hitler als schwachen Diktator zu verstehen, der Entscheidungsfindungen nicht etwa verhinderte, um die konkurrierenden Organisationen auszuspielen, sondern weil er den Konflikt fürchtete.³⁶ Da die Vorstellung eines schwachen ›Führers‹ mit dem zeitgenössischen Hitlerbild brach, befeuerte das von Mommsen vorgebrachte Deutungsangebot eine Kontroverse über die Reichweite und Bedeutung Hitlers in der Geschichte des Nationalsozialismus, die in der Geschichtswissenschaft als Kontroverse zwischen Intentionalismus und Funktionalismus bzw. Strukturalismus erfasst wurde.³⁷ Pointiert zusammengefasst erkannten Vertreter des Intentionalismus in Hitler den Schlüssel zum Verstehen des Nationalsozialismus. Er habe bereits in seiner demagogischen Streitschrift ›Mein Kampf‹ seine Absichten dargelegt und nach 1933 planvoll realisiert, weshalb die historische Dynamik des Nationalsozialismus sowie dessen Konsequenzen aus Hitlers Denken und Handeln ableitbar

³³ Vgl. Buchheim (1962, 38–43).

³⁴ Mann (1961, 322).

³⁵ Vgl. Mommsen (2004, 104ff.).

³⁶ »Hitlers Haltung ist irrtümlich als bewußtes Ausspielen konkurrierender Kräfte interpretiert worden, er war aber in allen Fragen, die einer grundsätzlichen und definitiven Stellungnahme bedurften, ein schwacher Diktator.« Mommsen (1966, 98 (Fußnote)).

³⁷ So z. B. Wehler (2007).

und folglich identisch seien. Noch 1981 schlug Klaus Hildebrand vor, den Nationalsozialismus als ›Hitlerismus‹ zu fassen.³⁸ Dagegen führten Funktionalisten/Strukturalisten die historische Dynamik des Nationalsozialismus auf die polykratische Herrschaft rivalisierender Gruppen zurück, während Hitlers Tätigkeit auf die Weltanschauung beschränkt blieb.³⁹ Damit lag dem Wandel im historischen Verständnis zum Nationalsozialismus ein Wandel im Verständnis historischer Prozesse zugrunde, der durch die Absatzbewegung der Sozialgeschichte vom historistischen Paradigma der personenzentrierten Politikgeschichte geprägt war.⁴⁰

Das im 19. Jahrhundert entstandene historische Paradigma der personenzentrierten Geschichtsschreibung blieb auch in den bundesdeutschen Nachkriegsjahrzehnten zunächst bestehen, bis die historistische Geschichtstheorie durch die Strukturgeschichte veritable Konkurrenz erhielt. In seiner Studie zur Geschichte der Geschichtswissenschaft hält Georg Iggers das Paradigma der Strukturgeschichte in Konkurrenz zum Historismus fest:

»Die Aufgabe des Historikers besteht nicht mehr nur im Rekonstruieren der einmaligen geschichtlichen Lage, wie sie von einmaligen Persönlichkeiten gestaltet worden ist, sondern auch in der Erforschung der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse, der kontinuierlichen Elemente in der sozialen Struktur und der Regelmäßigkeiten in den Entwicklungslinien.«⁴¹

Die Konkurrenzsituation der geschichtswissenschaftlichen Paradigmen wurde anhand der Geschichtslehrpläne auch in die bayerische Bildungspolitik überführt. Der bayerische Lehrplan für Geschichte an Volksschulen von 1950 verortete den »Mensch als Träger der Geschichte« im Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts, der als Personengeschichte ›von oben‹ die »Bedeutung schöpferischer Persönlichkeiten« und im Sinne des Vorbildlernens vom »Heldentum des Friedens und der Gerechtigkeit« erzählen sollte.⁴² Der Lehrplan von 1955 trug diese Aufgabe weiter.⁴³ Auch der Lehrplan von 1963 sah noch den Menschen im »Mittelpunkt der Geschichtsbetrachtung«,⁴⁴ sparte jedoch die Reduktion der Geschichte auf ›schöpferische Persönlichkeiten‹, also eine

³⁸ Vgl. Hildebrand (1981).

³⁹ Vgl. z. B. Broszat (1970, 405).

⁴⁰ Vgl. Mommsen (2007, 15).

⁴¹ Iggers (1997, 351).

⁴² Zitate Bayerisches Kultusministerium (1950, 41).

⁴³ Vgl. Bayerisches Kultusministerium (1955, 461).

⁴⁴ Bayerisches Kultusministerium (1963, 304).

Personengeschichte ›von oben‹, aus. Der Lehrplan von 1971 reagierte schließlich auf die geschichtstheoretischen Verschiebungen hin zur Sozialgeschichte, indem er »Leben und Handeln des Menschen« als »Glieder der Gesellschaft« konzeptualisierte.⁴⁵ Auch der etwa zeitgleich veröffentlichte Lehrplan für Realschulen berücksichtigte das strukturtheoretische Paradigma der Sozialgeschichte. Er formulierte einen Kompromiss: Geschichtsunterricht »zeigt Zusammenhänge und gewisse Gesetzmäßigkeiten auf, ohne die Einmaligkeit der Persönlichkeit oder eines Geschehens zu übersehen.«⁴⁶

Die Vorgaben der Lehrpläne zum personenzentrierten Geschichtsunterricht beherzigten auch die Lehrkräfte, wenn sie als Sachverständige im Zulassungsverfahren die Lehrwerke prüften. So lobte 1959 bspw. der Gutachter von Renate Riemecks ›Geschichte für die Jugend‹: »Der Mensch wird als Träger der geschichtlichen Ereignisse ausgewiesen und Bild und Charakter bedeutender geschichtlicher Persönlichkeiten anschaulich herausgearbeitet.«⁴⁷ Noch 1970 hielt ein Gutachter »50 Jahre Zeitgeschichte«, ein Schulgeschichtsbuch für Hauptschulen, für ein »rationales Gerippe«, das wahlmöglich zur gymnasialen Oberstufe passe, aber keinesfalls zur Abschlussklasse einer Hauptschule. Denn »Fleisch und Blut, Farbe und menschliches Handeln in der Geschichte fehlen.«⁴⁸

Die personenzentrierte Geschichtsschreibung stützte sich neben der Geschichtstheorie v. a. in der Volks- und späteren Hauptschule auf eminent didaktische Überlegungen, denn in der Personengeschichte sahen Lehrkräfte ein zentrales Element zur Vermittlung und zum Aufbau historischen Wissens. So betonte der o. g. Gutachter von ›Geschichte für die Jugend‹ sein Lob der personenzentrierten Geschichte in die Prüfung der altersgemäßen Darstellung des Lehrwerks ein und ein weiterer Gutachter argumentierte, dass 14- bis 15-jährige Schülerinnen und Schüler, also der eigentliche Adressatenkreis des Lehrwerks, »einer lebensvollen, auch mitunter spannungsgeladenen Darstellung« bedürfen. Ein »lebendiger Text« entlaste zudem Lehrkraft und Unterricht, da »wirklich Teile des Stoffes der selbständigen Erarbeitung durch die Schüler«⁴⁹ überlassen werden können. Im Gutachten zum neu aufgelegten ›Aus deutscher Vergangenheit‹ aus dem Blumenburg Verlag wurde die »schärfere Heraus-

⁴⁵ Bayerisches Kultusministerium (1971, 470).

⁴⁶ Bayerisches Kultusministerium (1969, 159).

⁴⁷ BayHStA MK 64525 Gutachten vom 18. August 1959.

⁴⁸ Zitate BayHStA MK 64521 Gutachten vom 28. März 1970.

⁴⁹ Ebd.

arbeitung einzelner Persönlichkeiten im positiven wie im negativen Sinne« gefordert, um so gerade die komplexe »Geschichte der neuesten Zeit in ihrer Vielfalt und in ihrer Weltweite zu vereinfachen und so den 13- bis 14-jährigen zum Verständnis zu bringen.« Die Personengeschichte war dem Lehrer, der das Gutachten verfasste, anscheinend gerade zur Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus ein sinnvolles Mittel. So folgerte er im Anschluss an seine geschichtsdidaktischen Überlegungen, dass das »pathologische Phänomen Hitler [...] zu harmlos dargestellt« sei. Einer zeitgeschichtlichen Darstellung, die mit abstrakten Begriffen operiert, erteilte der Gutachter eine Absage. So sei den Schülerinnen und Schülern nicht gedient, »da ihr geschichtliches Denken doch noch recht primitiv ist.«⁵⁰ Im Gutachten zur Neubearbeitung von »Geschichte unseres Volkes« des Oldenbourg Verlags lobte der Gutachter das Lehrwerk. Aus seiner Sicht gehe »es dem Pubertierenden in erster Linie um das Psychische [...], weshalb er nach den Motiven der geschichtlich handelnden Personen sucht [...].« Das vorliegende Manuskript komme deshalb gerade durch die personenzentrierte und psychologisierende Geschichtsschreibung den »Forderungen ›moderner Bildung‹, – ›moderner Pädagogik‹ überhaupt –, in anschaulicher und unaufdringlicher Weise positiv nach.«⁵¹

Die zitierten Gutachter waren aktive Lehrkräfte an Volks- und Hauptschulen. Ihre Positionen zeigen eine geschichtsdidaktische Komponente der hitlerzentrierten Geschichtskultur auf. Die Personenzentrierung schien gerade für die Vermittlung historischen Wissens ein zentrales Vehikel zu sein, da die Personengeschichte weniger die historisch-sozialen als eher die psychischen Dimensionen der Geschichte in den Vordergrund rückt. Die Schülerinnen und Schüler benötigten aus Sicht der Gutachter eine erlebnisorientierte, emotional ausgerichtete Darstellung der Geschichte, um historisches Wissen aufzubauen und historische Prozesse zu verstehen. Die Personengeschichte war also mit den lern- und entwicklungspsychologischen Annahmen der Lehrkräfte konform. Die Personenzentrierung im Geschichtsunterricht an Volksschulen bildete also nicht nur die geschichtswissenschaftlichen Annahmen und Methoden zur Geschichte im Unterricht ab. Im lern- und entwicklungspsychologisch begründeten, emotional ausgerichteten Geschichtsunterricht zeigte sich noch ein unabhängiger und für die Lehrkräfte anscheinend

⁵⁰ Zitate BayHStA MK 64523 Gutachten vom 26. Juli 1960.

⁵¹ BayHStA MK 64520 Gutachten vom 5. Mai 1967.

wesentlicher geschichtsdidaktischer Aspekt der Personenzentrierung, die in der an Volksschulen bis in die 1960er Jahre spezifischen ›volkstümlichen Bildung‹ eingebunden war.⁵²

Lehrkräfte reflektierten den Geschichtsunterricht nicht nur anhand des Fachbezugs, sondern deutlich auch anhand pädagogischer und didaktischer Kriterien, und zwar noch bevor die Geschichtsdidaktik als eigenständige Disziplin institutionalisiert war.⁵³ Der Geschichtsunterricht an Volksschulen fußte auf der eigenständigen Traditionslinie der ›Erzähldidaktik‹, die in der Weimarer Republik zaghaft in die Schulgeschichtsbücher und den Geschichtsunterricht Höherer Schulen einging.⁵⁴ Die zurückhaltende Rezeption der ›volkstümlichen Bildung‹ an Höheren Schulen⁵⁵ kann die vergleichsweise geringe Berücksichtigung der Emotionen in der Darstellung des Historischen erklären. Vor diesem Hintergrund schätzen die Lehrkräfte an Höheren Schulen auch den Stellenwert der Personengeschichte im Unterricht anders ein. Nicht auf das Erleben der Geschichte, also die emotionale Verarbeitung und Vermittlung durch Personen, sondern auf das kognitive Urteilen über Geschichte und das Bewerten historischer Persönlichkeiten, im Jargon der Zeit als Würdigung bezeichnet, zielten Lehrkräfte im Geschichtsunterricht ab. So lobte ein Gymnasiallehrer in seinem Gutachten zum Mittelstufenband für Höhere Schulen des geschichtlichen Unterrichtswerks von Klett, dass die Verfasser »die geschichtlichen Tatsachen und Quellen besonders bei der Geschichte des ›Dritten Reiches‹ sprechen lassen. Der begutachtende Lehrer führte weiter aus: »Aber sie versäumen darüber nicht, bei der Übersicht über einzelne Geschichtsepochen oder über das Wirken einzelner Persönlichkeiten klar Stellung zu beziehen.«⁵⁶ Die Darstellung historischer Persönlichkeiten sollte in eine sachorientierte Wertung münden, die von den Verfassern selbst vorgenommen und an die Schülerinnen und Schüler vermittelt werden sollte. Gleichwohl war die Persönlichkeits-schilderung auch in Höheren Schulen als Methode zur Reduktion des kognitivistischen Anspruchs anerkannt. An dem von Max Seitz und Hans

⁵² Vgl. Alavi (2008).

⁵³ Erst 1961 wurde eine Professur für Geschichtsdidaktik in Hessen eingerichtet. 1973 gründeten Didaktiker die ›Konferenz für Geschichtsdidaktik‹ als eigenständigen Fachverband mit eigener Zeitschrift, die seitdem neben der ›Geschichte in Wissenschaft und Unterricht‹ bestand. Dieser Institutionalisierung ging freilich eine lange Tradition geschichtsdidaktischer Konzepte und Überlegungen voraus. Vgl. Deile (2014).

⁵⁴ Vgl. Weiß (2009).

⁵⁵ Vgl. Weiß (2015, 96f.)

⁵⁶ Zitate BayHStA MK 63844 Gutachten vom 6. Juli 1959.

Thierbach verfassten ›Europa und die Welt‹ monierte ein Lehrer, dass das Manuskript die »Gelegenheiten zu anschaulicherer und lebendigerer Gestaltung« nicht wahrgenommen habe und schlug statt der im Lehrwerk genutzten »abstrakten Formulierungen« vor, die »Persönlichkeitsschilderung« stärker zu nutzen.⁵⁷

Der personenzentrierte Geschichtsunterricht wurde allerdings bereits Mitte der 1960er Jahre kritisiert. Der Soziologe Ludwig von Friedeburg (SPD), der 1969 hessischer Kultusminister wurde, und der Historiker Peter Hübner sahen eine personalisierende Darstellung der Zeitgeschichte nicht mit dem Aufbau eines demokratischen Geschichtsverständnisses vereinbar und hoben den ideologischen Gehalt der Personengeschichte hervor.⁵⁸

»Das personalisierende Geschichtsbild mit seinen anthropomorphen Kategorien verstellt den Zugang zur Vergangenheit dieser Gesellschaft. Indem die Vorstellung von ihr als Machwerk übermächtiger Subjekte scheinbares Verständnis vermittelt und moralische Verurteilung erleichtert, entbindet sie zugleich die Individuen von der kritischen Reflexion auf die historisch bedingten, gesellschaftlichen Prozesse der Gegenwart.«⁵⁹

Sie warnten zudem, dass »über die Vorstellung vom übermächtigen Subjekt der Geschichte latent eine positive Bewertung der Hitler zugeschriebenen autoritären Eigenschaften« in das Geschichtsbewusstsein der Jugendlichen mit einfließe.⁶⁰ Klaus Bergmann kritisierte 1972 die Personalisierung der Geschichte im Unterricht, denn ein personalisierter Geschichtsunterricht entpolitisiere das historische Bewusstsein und fördere simplifizierende Deutungsmodelle des Historischen, »indem er Geschichte als das Entscheidungs- und Handlungsfeld übermächtiger Subjekte darstellt und gesellschaftliche und ökonomische Prozesse« auf übermächtige Subjekte reduziere.⁶¹ In die gleiche Richtung argumentierte der marxistische Politikwissenschaftler Reinhard Kühnl in seiner mit Studierenden durchgeführten ideologiekritischen Analyse von Schulgeschichtsbüchern. Die personalisierte Geschichte entpolitisiere die Lernenden und fixiere ihr historisches Denken autoritär auf vermeintlich mächtige Personen.⁶²

⁵⁷ BayHStA MK 63836 Gutachten vom 25. August 1959.

⁵⁸ Vgl. Friedeburg und Hübner (1964, 47).

⁵⁹ Ebd. (43).

⁶⁰ Ebd. (45).

⁶¹ Vgl. Bergmann (1972, 61).

⁶² Vgl. Kühnl (1973, 187–192).

Eingebunden im *turn* vom Historismus zur Sozialgeschichte schlug Klaus Bergmann eine *Personifizierung* als Gegenbegriff zur personalisierten Geschichte vor. Personifizierung rückte demnach zwar weiterhin den Menschen als historisches Subjekt in den Mittelpunkt der Geschichtsschreibung, band diesen aber in das zeitgenössische soziale Gefüge ein. Nicht mehr ›große Männer‹ sollten Geschichte machen, sondern Geschichte sollte »an namenlosen Individuen und aus der Sicht namenloser Individuen« personifiziert werden, ohne »nicht personale Elemente wie wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Strukturen« zu vernachlässigen, da sich in diesem Rahmen »historisch-politisches Handeln vollzieht«. ⁶³ Damit schlug Bergmann eine Brücke von der personenzentrierten zur strukturalistischen, sozialgeschichtlichen Geschichtstheorie, indem die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher sozialer Gruppen, Klassen, Stände etc. durch Figuren dargestellt werden sollte, die einen bestimmten sozialen Typus vertraten. Durch diese »Personifizierung historisch-gesellschaftlicher Sachverhalte« ⁶⁴ sollte ein multiperspektivischer Geschichtsunterricht geleistet werden, was die demokratische Bildung erst sicherte. ⁶⁵

3 Fachliche Überzeugungen und reflexiver Einsatz von Unterrichtsmaterial

Die Aussagen der Gutachter in den untersuchten Zulassungsverfahren zeigen auf, dass die hitlerzentrierte Geschichtsdarstellung in Schulgeschichtsbüchern bis in die 1970er Jahre auf mehreren Säulen fußte: Wichtig war der im Nationalsozialismus etablierte Hitler-Mythos als Personalisation der NS-›Volksgemeinschaft‹, der in der Bundesrepublik fortbestand. Die Lehrkräfte waren deshalb herausgefordert, historisches Wissen gegen eine positive Transmission des Hitler-Mythos zu vermitteln. Indem sie Hitler ins Zentrum des geschichtskulturellen Umgangs mit der nationalsozialistischen Vergangenheit rückten und zum mächtigen historischen Subjekt erhoben, konnten sie das positive Bild Hitlers dekonstruieren und sich vom Nationalsozialismus distanzieren.

⁶³ Zitate Bergmann (1972, 82f.).

⁶⁴ Bergmann (1972, 83).

⁶⁵ Ob diese Figuren »fiktive oder reale Personen« sind, war Bergmann einerlei, solange die gesellschaftlichen Strukturen erkennbar und aufzeigbar seien. Bergmann (1972, 83). Damit erhielt das Konzept der Personifizierung einen Rest ahistorischer Geschichtsschreibung.

In dieser Stimmung allein ist die Hitlerzentrierung bei der Aushandlung von Schulbuchinhalten nicht begründet, denn der Fokussierung auf Hitler lagen auch geschichtstheoretische und (geschichts-)didaktische Annahmen der beteiligten Akteure zugrunde. Bereits in der kritischen Auseinandersetzung mit dem residualen Hitler-Mythos sahen die Lehrkräfte in der Vermittlung historischer Deutungen ein Mittel zur historisch-politischen Bildung, da die Abkehr vom Hitler-Mythos eine Voraussetzung für die Erziehung zur Demokratie war. Neben dem politischen Zweck der historischen Bildung erkannten die geschichtswissenschaftlich geschulten Lehrkräfte in der personenzentrierten Darstellung eine geschichtstheoretisch anerkannte Form historischen Erzählens, zumal arrivierte Historiker bereits historisches Wissen zum Nationalsozialismus bereitstellten, das auch auf dem Konzept der Geschichte großer Männer basierte. Deshalb war der hitlerzentrierte Deutungsmodus konform zu den tradierten fachlichen Überzeugungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Theorie historischer Veränderung. Zudem erkannten v. a. Volksschullehrer, aber auch Lehrkräfte Höherer Schulen die didaktische Relevanz der personalisierten Geschichtsschreibung für die Genese historischen Wissens im Unterricht: Wegen der Greifbarkeit und der Möglichkeit zur Emotionalisierung und Dramatisierung sahen Lehrkräfte an Volks- und Hauptschulen in der Personalisierung eine schülergerechte historische Darstellungsform, die im Sinne ›volkstümlicher Bildung‹ zur Genese historischen Wissens beitrage.

Der historische Befund zeigt die qualitätssteigernde Bedeutung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen in der Explikation fachlicher Überzeugungen auf und weist auf die Relevanz der Wissensbestände für die professionelle Kompetenz von Geschichtslehrkräften hin. Die Akteure der Zulassungsverfahren waren durchweg ausgebildete Lehrkräfte, die bei der Erstellung und Bewertung ihrer Unterrichtsmedien aktiv ihre Wissensbestände artikulierten und den Herstellungsprozess reflexiv anleiteten.

Der Befund legt nahe, dass geschichtstheoretisches und (geschichts-)didaktisches Wissen handlungsleitend für die Bewertung des Materials und der historischen Narrationen ist. Diese Relevanz ergibt sich auch aus der disziplinären Struktur des Faches Geschichte. Als *ill-structured discipline* zeichnet sich die Geschichtswissenschaft durch ein hohes Maß an gegenstandsabhängigen Theoriekonzepten aus,⁶⁶ weshalb eine profunde

⁶⁶ Havekes et al. (2017, 71).

geschichtstheoretische Ausbildung der Lehrkräfte über den Gegenstandsbereich »Hitler« hinausweist und das Potential bietet, einen adaptiven Einsatz historischer Darstellungsweisen von Lehrkräften zu befördern. Die Pluralität verschiedener Ansätze und Theorien ist also notwendig und birgt das Potential, dass Lehrkräfte adaptiv auf die Fülle historischen Stoffs und dessen verschiedenen Möglichkeiten und Ansätzen zur Vermittlung reagieren und Materialien anpassen können. Mit Blick auf die Täterforschung zum Nationalsozialismus verweist bspw. der Historiker Peter Longerich auf das Problem, dass die gegenwärtige Forschung »künftig nur noch Erklärungsmodelle anbieten wird, die so kompliziert sind, dass sie etwa im Rahmen pädagogischer Arbeit nicht mehr vermittelbar sind.«⁶⁷ Will die Geschichtsdidaktik an die Geschichtswissenschaft anschließen, erscheint es sinnvoll, die Komplexität der geschichtstheoretischen Modelle in der Ausbildung von Lehrkräften zu reflektieren, um eine didaktisch angemessene Vermittlung der historischen Erkenntnisse anzuleiten. Soll ein metareflexiver Umgang mit Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsinhalten Ziel professionellen Handelns von Geschichtslehrkräften sein, bietet es sich an, diesen Umgang auch durch eine profunde Schulung von Geschichtstheorien und geschichtswissenschaftlichen Ansätzen im Studium anzuleiten.

Die eingangs zitierte Kritik der Forschung zur hitlerzentrierten Darstellung des Nationalsozialismus in Schulgeschichtsbüchern ließe sich zwar nicht allein durch eine verstärkte geschichtstheoretische und methodologische Ausbildung beheben, da die Probleme der Schulbuchherstellung zu vielfältig sind.⁶⁸ Angehende Lehrkräfte können aber in den Stand versetzt werden, komplexe Unterrichtsmaterialien nach ihrem Wert hinsichtlich der Struktur und Genese historischen Wissens metareflexiv zu prüfen, wodurch die Verbesserung der Lehrwerke und ihres Unterrichtseinsatzes erleichtert werden kann. Vor diesem Hintergrund könnte ein kritischer Umgang mit der Hitlerzentrierung in den Unterrichtsmedien und im Geschichtsunterricht angeleitet werden, indem während der universitären Lehrkräfteausbildung geschichtstheoretische Alternativen zu Personalisierung geschult und didaktisch begründet und operationalisiert werden. Insofern die Personalisierung sozialer und historischer Prozesse auch als Aspekt populistischer Rhetorik verstanden werden kann,⁶⁹ hat eine geschichtstheoretisch versierte Bildung angehender Lehrkräfte

⁶⁷ Longerich (2007, 4).

⁶⁸ Siehe Macgilchrist (2011), Opfer-Klinger und Vollert (2015).

⁶⁹ Vgl. Priester (2012, 4).

auch das Potential, die überfachliche Kompetenz zur Reflexion und Entgegnung populistischer Narrationen im schulischen Kontext zu fördern und damit Demokratieerziehung zu bestärken.

Literatur

Ungedruckte Quellen

- BayHStA BSV 459 Gutachten vom 26. Juli 1960.
 BayHStA MK 63844 Gutachten vom 6. Juli 1959.
 BayHStA MK 63836 Gutachten vom 25. August 1959.
 BayHStA MK 64520 Gutachten vom 5. Mai 1967.
 BayHStA MK 64521: Gutachten vom 22. Juni 1972. Gutachten vom 28. März 1970.
 Gutachten vom 28. März 1970.
 BayHStA MK 64523 Gutachten vom 26. Juli 1960.
 BayHStA MK 64525 Gutachten vom 18. August 1959.
 BayHStA MK 64526 Gutachten vom 8. April 1960.

Gedruckte Quellen und Sekundärliteratur

- Alavi, Bettina (2008): Geschichte »light« in der Volksschule!? Volkstümliche Bildung in der Nachkriegszeit. In: *Modernisierung im Umbruch: Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945*, hg. v. Wolfgang Hasberg und Manfred Seidenfuß, 317–332. Berlin: Lit.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, hg. v. Mareike Kunter et. al., 29–54.
- Bauer, Benjamin (2019): »Die Entscheidung für ein Geschichtsbuch ist auch ein politischer Akt« – Geschichtskulturelle Hegemonie und Schulgeschichtsbücher im Zulassungsverfahren. In: *Die Komplexität des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts*, hg. v. Christine Pflüger, 131–150. Göttingen: V&R unipress.
- Bayerisches Kultusministerium (1950): Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen. München: Pflaum.
- Bayerisches Kultusministerium (1955): Neufassung des Bildungsplans für die bayerischen Volksschulen. In: *KMBL*, 425–512.
- Bayerisches Kultusministerium (1963): Bekanntmachung über die Einführung der Richtlinien für die Oberstufe der bayerischen Volksschulen vom 20. Juni 1963. In: *KMBL*, 283–380.

- Bayerisches Kultusministerium (1969): Bekanntmachung über die Lehrpläne für die vierklassigen Realschulen in Bayern. In: KMBL, 125–207.
- Bayerisches Kultusministerium (1971): Bekanntmachung über den Lehrplan für Geschichte an den Hauptschulen. In: KMBL, 469–478.
- Becker, Jörg (2018): Elisabeth Noelle-Neumann. Zwischen NS-Ideologie und Konservatismus. In: *Täter Helfer Trittbrettfahrer, Bd. 8: NS-Belastete aus dem Norden des heutigen Baden-Württemberg*, hg. v. Wolfgang Proske, 289–309. Gerstetten: Kugelberg Verlag.
- Bergmann, Klaus (1972): Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zu Demokratie? (= Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung: 2). Stuttgart: Klett.
- Bergmann, Werner (1990): Sind die Deutschen antisemitisch? Meinungsumfragen von 1946–1987 in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Antisemitismus in der politischen Kultur nach 1945*, hg. v. Werner Bergmann und Rainer Erb, 108–130. Wiesbaden: VS.
- Blömeke, Sigrid et al. (2008): Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In: *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare: erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*, hg. v. Sigrid Blömeke, 219–246. Münster u. a.: Waxmann.
- Buchheim, Hans (1962): Totalitäre Herrschaft. Wesen und Merkmale. München: Kösel.
- Deile, Lars (2014): Didaktik der Geschichte. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*. Verfügbar unter http://docupedia.de/zg/Didaktik_der_Geschichte [03.04.2023].
- Fenn, Monika; Sieder, Jessica (2017): Welches Fachwissen ist für Geschichtslehrpersonen relevant? Erste Ergebnisse einer Delphi-Studie. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 16, 199–217.
- Friedeburg, Ludwig v.; Hübner, Peter (1964): Das Geschichtsbild der Jugend (= Überblick zur wissenschaftlichen Jugendkunde: 7). München: Juventa.
- Hammerstein, Katrin (2007): Deutsche Geschichtsbilder vom Nationalsozialismus. In: *APuZ*(3), 24–30.
- Hammerstein, Katrin (2017): Gemeinsame Vergangenheit – getrennte Erinnerung? (= Diktaturen und ihre Überwindung im 20. und 21. Jahrhundert: 11). Göttingen: Wallstein.
- Havekes, Harry et al. (2017): Stimulating Historical Thinking in a Classroom Discussion: The Role of the Teacher. In: *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 4 (2), 71–93.
- Hildebrand, Klaus (1981): Monokratie oder Polykratie? Hitlers Herrschaft und das Dritte Reich. In: *Der »Führerstaat«.* *Mythos und Realität*, hg. v. Gerhard Hirschfeld und Lothar Kettenacker, 73–97. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Hofer, Barbara (2001): Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. In: *Journal of Educational Psychology Review*, 13 (4), 353–383.
- Iggers, Georg G. (1997): Deutsche Geschichtswissenschaft. Eine Kritik der traditionellen Geschichtsauffassung von Herder bis zur Gegenwart. Köln/Wien: Böhlau.
- Jeismann, Karl-Ernst (2000a): »Geschichtsbewusstsein« als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: *Geschichte und Bildung: Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung*, hg. v. Karl-Ernst Jeismann und Wolfgang Jacobmeyer, 46–72. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Jeismann, Karl-Ernst (2000b): »Identität« statt »Emanzipation«? Zum Geschichtsbewusstsein in der Bundesrepublik. In: *Geschichte und Bildung: Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung*, hg. v. Karl-Ernst Jeismann und Wolfgang Jacobmeyer, 123–146. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kershaw, Ian; Kochmann, Klaus; Rehbein, Boike (1999): Der Hitler-Mythos. Führerkult und Volksmeinung. Stuttgart: DVA.
- Kühberger, Christoph (2017): Hitler-Mythen in österreichischen Geschichtsschulbüchern. Qualitative und quantitative Aspekte zum Problem der Personalisierung. In: *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern. Von Marathon bis zum Élysée-Vertrag*, hg. v. Roland Bernhard et al., 185–212. Göttingen: V&R unipress.
- Kühnl, Reinhard (1973): Geschichte und Ideologie. Kritische Analyse bundesdeutscher Geschichtsbücher. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Longerich, Peter (2007): Tendenzen und Perspektiven der Täterforschung. In: *APuZ*, 57(14), 3–7.
- Lorenz, Oliver (2014): Die Adolf-Kurve. 1932–1945. In: *Volkes Stimme. Skepsis und Führervertrauen im Nationalsozialismus*, hg. v. Götz Aly, 22–37. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Macgilchrist, Felicitas (2011): Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion: Eine ethnographische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31(3), 248–263.
- Maggioni, Liliana (2010): Studying epistemic cognition in the history classroom. Cases of teaching and learning to think historically. College Park, Maryland: University of Maryland.
- Mann, Golo (1961): Der Antisemitismus. Wurzeln, Wirkung und Ueberwindung. 2. Aufl. (= Vom Gestern zum Morgen: 3). München: Ner-Tamid-Verlag.
- Marienfeld, Wolfgang; Overesch, Manfred (1984): Deutschlandbild und Deutsche Frage in den geschichtlichen Unterrichtswerken der Bundesrepublik Deutschland und in den Richtlinien der Bundesländer 1949–1983. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.

- Messner, Helmut; Buff, Alex (2007): Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht. Didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung. In: *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*, hg. v. Peter Gautschi et al., 143–175. Bern: hep.
- McLean, Philipp (2021): Selbstbestimmung durch Lernen aus der Geschichte? Emanzipative Mündigkeit als Ziel historisch-kritischer Bildung. In: *Lernen aus der Geschichte*. 7. Juli 2021. Verfügbar unter <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/15045> [03.04.2023].
- Mierwald, Marcel (2020): Historisches Argumentieren und epistemologische Überzeugungen. Eine Interventionsstudie zur Wirkung von Lernmaterialien im Schülerlabor. (= Reihe: Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken). Wiesbaden: Springer VS.
- Mittnik, Philipp (2017): Holocaust-Darstellung in Schulbüchern. Deutsche, österreichische und englische Schulbücher im Vergleich. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Mommsen, Hans (1966): Beamtentum im Dritten Reich. Mit ausgewählten Quellen zur nationalsozialistischen Beamtenpolitik (= Schriften des Instituts für Zeitgeschichte: 13). Stuttgart: DVA.
- Mommsen, Hans (2004): Zum Erscheinungsbild Adolf Hitlers in der deutschen Öffentlichkeit vor und nach dem 9. Mai 1945. In: *Erinnerungskulturen. Deutschland, Italien und Japan seit 1945*, hg. v. Christoph Cornelißen, Lutz Klinkhammer und Wolfgang Schwentker, 95–107. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Mommsen, Hans (2007): Forschungskontroversen zum Nationalsozialismus. In: *APuZ*, 57(14), 14–21.
- Nitsche, Martin (2019): Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie. Bern: hep.
- Noelle, Elisabeth; Neumann, Erich P. (1956): Jahrbuch der öffentlichen Meinung. 1947-1955. Allensbach: Verl. für Demoskopie.
- Noelle, Elisabeth; Neumann, Erich P. (1965): Jahrbuch der öffentlichen Meinung. 1958-1964. Allensbach: Verl. für Demoskopie.
- Opfer-Klinger, Björn; Vollert, Nils (2015): Echo aus der Praxis: Schulbuchschelte aus der Sicht eines Schulbuchredakteurs und eines Schulbuchautors. In: *Zeitschrift für Genozidforschung*, 14(1/2), 70–103.
- Pleyer, Angelika (2022): Epistemologische Überzeugungen und ihre Relevanz für den Geschichtsunterricht. In: *Erinnerung und kulturelle Bildung*, hg. v. Benjamin Reiter et al., 199–222. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Priester, Karin (2012): Wesensmerkmale des Populismus. In: *APuZ* 62(5-6), 3–9.
- Popp, Susanne (2010): Nationalsozialismus und Holocaust im Schulbuch. In: *Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Eine Bilanz der*

- letzten dreissig Jahre*, hg. v. Gerhard Paul und Bernhard Schossig, 98–115. Göttingen: Wallstein.
- Reiter, Benjamin (2021): Nationalsozialismus im Schulgeschichtsbuch. Zulassungsverfahren und Geschichtskultur in Bayern von 1949 bis in die 1970er Jahre (= Beihefte ZfGD 25). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rothland, Martin (2008): Selektive Erinnerung? Die Beurteilung des Nationalsozialismus in den Meinungsumfragen der frühen Nachkriegszeit. In: *Die politische Meinung*, 53(462), 55–61.
- Schinkel, Etienne (2018): Holocaust und Vernichtungskrieg (= Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik: 16). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stöber, Georg (2010): Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen., Eckert.Beiträge 2010/3. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung. Verfügbar unter <https://d-nb.info/1002260256/34> [03.04.2023].
- Wehler, Hans-Ulrich (2007): Intentionalisten, Strukturalisten und das Theoriedefizit der Zeitgeschichte. In: *Martin Broszat, der »Staat Hitlers« und die Historisierung des Nationalsozialismus*, hg. v. Norbert Frei, 71–75. Göttingen: Wallstein.
- Weiß, Christian (2009): Zwischen Geschichtswissenschaft und historischer Belletristik. Tendenzen zur Fiktionalisierung in deutschen Geschichtsschulbüchern 1900-1960. In: *Historische Kompetenzen und Museen*, hg. v. Susanne Popp, 270-285. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Weiß, Christian (2015): Geschichte/n zwischen den Zeilen. Nationale Identität in Geschichtsbüchern für deutsche und französische Volksschulen. (1900-1960) (= Beiträge zur Geschichtskultur: 37). Köln/Wien: Böhlau.

Veränderungsmöglichkeiten von *Othering*- Ordnungen in interreligiöser Bildung

Vergleich von Islamdarstellungen in Lehrwerken nach dem alten und neuen bayerischen Lehrplan

Janosch Freuding

Prozesse des *Othering*, des ausgrenzenden Fremd- bzw. Andersmachens von Menschen, sind ein gesellschaftlich sehr aktuelles und brisantes Thema, das auch eine Herausforderung für die kulturelle Lehrkräftebildung darstellt. Besondere Relevanz hat die *Othering*-Problematik für interreligiöse Lern- und Bildungsprozesse, die die Verschiedenheit religiöser Glaubensperspektiven und Weltanschauungen thematisieren. Zugleich steht die Frage im Raum, warum sich *Othering*-Praktiken im Rahmen von Bildungsprozessen so schwer verhindern lassen, wo sie doch schon oft problematisiert und zahlreiche Konzepte dagegen erarbeitet wurden.

Konkretisiert werden soll diese Thematik im Blick darauf, wie das Thema ›Islam‹ in Lehrwerken der siebten Klasse des katholischen Religionsunterrichts in Bayern dargestellt wird. Eine solche Betrachtung kann einen Hinweis darauf geben, wie interreligiöse Themen in der Praxis des Religionsunterrichts behandelt werden. Aufschlussreich ist insbesondere ein Vergleich der Lehrwerke nach dem neuen und alten Lehrplan, da so Entwicklungslinien aufgezeigt werden können. Die Schulbücher nach dem neuen bayerischen ›LehrplanPlus‹ kommen nach und nach auf den Markt. Erschienen sind für die siebte Jahrgangsstufe bis 2021 die Ausgaben dreier Reihen fürs Gymnasium und einer für die Realschule.¹ Die Lehrwerke nach dem alten Lehrplan waren dann je nach Schulart bis zu 15, manche mehr als 20 Jahre in Benutzung.

¹ Gymnasium: Birner und Leuser (2020); Mendl und Schiefer Ferrari (2020); Porzelt und Stögbauer-Elsner (2021); Realschule: Bahr und Schmid (2019).

Vorliegender Beitrag hat ein zweifaches Anliegen: Zum einen werden katholische Lehrwerke nach dem alten und neuen bayerischen Lehrplan verglichen. Zum anderen untersucht der Artikel die Frage, warum sich *Othering*-Darstellungen in Schulbüchern so schwer verändern lassen, und betrachtet hierfür die Rahmenbedingungen, unter denen Schulbücher entstehen bzw. im Unterricht benutzt werden. Diese Analyse erfolgt mithilfe des Ordnungsbegriffs – eine Methode, die ich in meiner Dissertation skizziert habe.² In der ordnungstheoretischen Analyse zeigt sich, dass viele Rahmenbedingungen für die Vermeidung von *Othering* ungünstig sind. Somit kommt es umso mehr auf die *Othering*-Sensibilität der Personen an, die die Lehrwerke erstellen und mit Ihnen im Unterricht arbeiten. Der Beitrag plädiert deshalb für eine stärkere (religions-)pädagogische Berücksichtigung dieser Perspektive.

1 Thema »Islam« in Lehrwerken des katholischen Religionsunterrichts nach dem alten bayerischen Lehrplan

Der postkoloniale Forscher Edward Said analysiert in seinem wohl bekanntesten Werk »Orientalismus« Praktiken europäischer Wissensproduktion über den »Orient« vom 18. bis ins 20. Jahrhundert, z. B. in Gestalt von Reiseberichten, belletristischer Literatur, journalistischen oder wissenschaftlichen Texten. Über diese unterschiedlich gelagerten Veröffentlichungen hinweg entsteht laut Said das Bild eines islamisch geprägten »Ostens«, der zugleich als »exotisch« und »fremd« wie auch als »rückständig« angesehen wird – und dadurch in einen impliziten oder expliziten Gegensatz zu einem als überlegen betrachteten »Westen« gebracht wird.³ Als Bezeichnung für solche Prozesse des »Fremd«- bzw. »Anders«-Machens hat sich über die postkoloniale Forschungsliteratur hinaus der Begriff *Othering* etabliert.⁴

In den Lehrwerken des alten Lehrplans⁵ fällt in den Kapiteln über den Islam eine oft ähnliche Struktur auf, die einerseits lehrplanbedingt ist, andererseits aber auch aus *otheringsensibler* Sicht beachtenswert erscheint:

² Vgl. Freuding (2022).

³ Vgl. Said (2010), vgl. auch die Einführung von Castro Varela und Dhawan (2020, 104–127).

⁴ Said verwendete den Begriff nicht. Größere Verbreitung hat der Begriff durch Gayatri Chakravorty Spivak gefunden. Vgl. zum *Othering*-Begriff Thomas-Olalde und Velho (2011) und Riegel (2016).

⁵ Im Folgenden sind einige Passagen aus Freuding und Graeff (2019) aufgenommen worden. Die erste Betrachtung der Lehrwerke erfolgte in Freuding (2014).

1) Viele Kapitel stehen unter dem Motto »Begegnungen mit Muslimen in unserer Gesellschaft«.⁶ Zwei Lehrwerke wählen noch allgemeiner folgende Kapitel-Überschrift: »Muslime und wir«.⁷ Auf diese Weise wird muslimisches Leben in einen impliziten Gegensatz zu einem pauschalen »Wir« bzw. zu »unserer Gesellschaft« gebracht.⁸ Was dieses »Wir« bedeutet und warum »Muslime« nicht Teil davon sind, wird nicht genauer erläutert.⁹ Ebenso wenig wird reflektiert, dass begegnungspädagogischen Ansätzen ein Differenzdenken zugrunde liegen kann, das von zwei (kulturell) getrennten Sphären ausgeht, die erst in Kontakt gebracht werden müssen.¹⁰ Noch deutlicher wird dies mit Blick auf entsprechende Lehrplanvorgaben, hier etwa für das Gymnasium: »Jugendliche werden heute in Schule und Wohnort, in den Medien und auf Reisen mit unterschiedlichen Erscheinungsformen des Islam konfrontiert. Das Fremdartige auch in der eigenen Lebenswelt kann sie neugierig machen auf eine intensivere Auseinandersetzung mit islamischem Brauchtum und Denken.«¹¹ Im pauschalen Bezug auf »Jugendliche« sind muslimische Jugendliche nicht mitgemeint und die Formulierung legt nahe, dass sie nicht der »eigenen Lebenswelt« zugerechnet werden, sondern eher dem Bereich der »fremdartigen Erscheinungsformen«. Ein Lehrwerk fragt auf Grundlage dieser Vorgaben entsprechend: »Muslime – Nachbarn oder Fremde?«.¹²

2) Nach diesen ersten Annäherungen erfolgt in vielen Lehrwerken eine »Studienreise Islam«.¹³ Hier soll Fachwissen über den Islam vermittelt werden: z. B. über die Biographie Mohammeds und die fünf Säulen des Islam.¹⁴ Von der Tendenz her entfernt sich die Studienreise von

⁶ Gruber (2007, 102).

⁷ Hilger und Reil (1999, 43); Hilger und Reil (2004, 71).

⁸ Vgl. Willems (2021, 485f.).

⁹ Es ließe sich vielleicht entgegenen, dass hier eine konfessionell-homogene katholische Lerngruppe vorausgesetzt wird, die aus einer »Wir«-Sicht auf Phänomene des Islams in der Gesellschaft blickt. Gleichwohl bleibt diese implizite Homogenisierung problematisch und ist offen für Deutungen, die dieses »Wir« auch mehrheitsgesellschaftlich versteht.

¹⁰ Vgl. Lingen-Ali und Mecheril (2016, 22f.)

¹¹ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2003, 174). Diese Vorgaben folgen dem Ansatz, dass Fremdes ein produktiv-irritierendes Potential für Lernprozesse bietet, vgl. auch Fußnote 48.

¹² Mendl und Schiefer Ferrari (2005, 102).

¹³ Gruber (2007, 106f.).

¹⁴ Gruber (2007, 108–115); Mendl und Schiefer Ferrari (2005, 108–117); Hilger und Reil (2004, 80–83); Hilger und Reil (1999, 52–55).

der deutschen Gegenwart und wendet sich der Vergangenheit und dem ›Orient‹ zu. Es kommen romantisierende Orientalismen zur Sprache (»Reise ins Unbekannte«, »Lasst euch verzaubern von der Schönheit islamischer Länder«, »1001 Nacht«).¹⁵

3) In starkem Kontrast dazu folgt ein abrupter Sprung zu kritischen Themen der Gegenwart: Angesprochen werden hier bspw. die Kopftuch-Debatte oder der islamistische Terrorismus. Dies ist häufig die Stelle, an der (erste) Differenzierungen vorgenommen werden, indem bspw. muslimische Stimmen aufgeführt werden, die islamistische Terrorattacken verurteilen, oder die Geschichte eines Mädchens erzählt wird, das kein Kopftuch trägt.¹⁶ Beim Thema Terrorismus fällt zugleich eine plakative Bildsprache auf, insbesondere im Lehrwerk ›*Leben gestalten*‹, das eine entsprechende Themenseite mit Flammen und einer AK47 vor schwarzem Hintergrund illustriert.¹⁷ Aufschlussreich ist auch ein Vergleich der ähnlich konzipierten Bücher ›*Reli*‹ von 1999 und ›*Reli-Realschule*‹ von 2004, wo ein Text über den Felsendom in Jerusalem durch einen Text zum Dschihad ersetzt wurde (sehr wahrscheinlich unter dem Eindruck des 11. Septembers 2001). Am Ende der überarbeiteten ›*Reli-Realschule*‹-Seite findet sich nun folgende Aufgabe: »Als Reporter einer Zeitung wirst du aufgefordert, einen kleinen Kommentar zur Überschrift ›Der Islam‹ ist eine kriegsartige Religion zu schreiben.«¹⁸

4) Am Schluss der Kapitel steht nicht selten ein Friedensgebet, zu-meist jedoch aus christlicher Perspektive (z. B. ein ökumenisches Gebet oder ein Text von Papst Benedikt).¹⁹

Insgesamt verstetigt sich so ein Bild der ›Fremdheit‹ des Islam, der trotz seiner unmittelbaren Nachbarschaft mit einer orientalischen Kultur assoziiert bleibt. Zudem liegen aufgeführte »[g]roße Leistungen von Muslimen« sämtlich in der Vergangenheit (die jüngste hier im 18. Jahrhundert).²⁰ Das heutige Zusammenleben wird dagegen häufig mit kritischen Themen in Verbindung gebracht (›Terror‹, »Kopftuch«).

Auf ähnliche Tendenzen verweist eine Schulbuchstudie aus dem Jahr 2010: »Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer

¹⁵ Gruber (2007, 106); Mendl und Schiefer Ferrari (2005, 104).

¹⁶ Gruber (2007, 126–128); Mendl und Schiefer Ferrari (2005, 118–121).

¹⁷ Gruber (2007, 126).

¹⁸ Hilger und Reil (2004, 84); vgl. Hilger und Reil (1999, 56).

¹⁹ Mendl und Schiefer Ferrari (2005, 122ff.); Gruber (2007, 129); vgl. Hilger und Reil (2004, 86); Hilger und Reil (1999, 58).

²⁰ Mendl und Schiefer Ferrari (2005, 104f.).

Länder halten Islam und modernes Europa getrennt«, lautet die Zusammenfassung der Studie, die europäische Lehrwerke des Geschichts- und Politikunterrichts analysiert. Die untersuchten Bücher, so die Kurzfassung der Studie, »wecken bzw. verstärken mehrheitlich den Eindruck, als existierten ›der Islam‹ und ›ein modernes Europa‹ als sich gegenseitig ausschließende und in sich homogene Einheiten mit konfrontativen Berührungen, jedoch weitgehend ohne Überschneidungen und Ähnlichkeiten.«²¹

Für die oben betrachteten Lehrwerke des katholischen Religionsunterrichts sind die Ergebnisse der Schulbuchstudie, aber auch die von Said vorgebrachte Kritik in großen Teilen ebenfalls zutreffend.

Die Neugestaltung des Lehrplans in Bayern bot eine wichtige Chance, die Grundlage für eine *othering*-sensible Konzeption von Lehrwerken zu schaffen. Jedoch finden sich in den Lehrplanvorgaben zum Thema Islam in der siebten Klasse dieselben Schlagworte, die auch die Struktur der bisherigen Lehrwerke bestimmten: »Begegnung mit Muslimen«, »Erscheinungsformen muslimischen Glaubenslebens im eigenen Umfeld«, »fünf Säulen des Islam«, »Konfliktpotentiale und Beispiele einer friedlichen Koexistenz«, »Ansätze von Dialog und Verständigung«.²² Dass auf dieser Grundlage Lehrwerke entstehen, die sensibler mit der *Othering*-Thematik umgehen, erscheint zumindest fraglich. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass es sich beim Thema *Othering* in interreligiöser Bildung um eine sehr komplexe Problematik handelt, von der die Ausgestaltung von Lehrwerken nur eine Facette darstellt. Es ist somit sinnvoll, beobachtete *Othering*-Darstellungen in einem größeren Zusammenhang zu analysieren, um potentielle Ansatzpunkte gegen diese *Othering*-Praktiken auszumachen.

Bevor die neu erschienenen Bücher am Schluss des Beitrags genauer untersucht werden, soll daher ein Blick auf die Rahmenbedingungen geworfen werden, die für die Erstellung und Benutzung von Lehrwerken des katholischen Religionsunterrichts relevant sind. Hierzu muss zunächst in knapper Form die Methode beschrieben werden, mit der die Untersuchung jener Rahmenbedingungen erfolgt.

²¹ Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (2011, 3).

²² Die Stichworte sind den unterschiedlichen Fachlehrplänen für Gymnasium, Realschule und Mittelschule entnommen, vgl. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/jgs/7/fach/katholische-religionslehre/inhalt/fachlehrplaene> [09.07.2023].

2 Potentiale einer ordnungstheoretischen Analyse von *Othering*-Strukturen

Othering-Praktiken lassen sich sehr grundlegend in ihrer Abhängigkeit von verschiedenen Ordnungskontexten analysieren. Ein Kennzeichen von *Othering*-Fremdzuschreibungen ist es, dass sie zumeist als statisch und kontextunabhängig begriffen werden. Dennoch sind diese Zuschreibungen sehr wohl von veränderlichen Ordnungen abhängig, z. B. von subjektiven Dispositionen, diskursiven Deutungsmustern, institutionellen Rahmenbedingungen etc. Um zu einer tiefergehenden Analyse von *Othering*-Praktiken zu gelangen, die nicht bei der inhaltlichen Ebene der *Othering*-Darstellungen stehen bleibt, ist es nötig, auch diese zu Grunde liegenden Ordnungen in den Blick zu nehmen. In verschiedenen bildungswissenschaftlichen Beiträgen werden *Othering*-Praktiken bereits auf diese Weise mit Blick auf unterschiedliche Ordnungskontexte analysiert.²³

Solch ein (weitgefasstes) Vorgehen kann zu ambivalenten Ergebnissen führen: Angesichts der Vielzahl möglicher Ordnungen besteht die Gefahr, dass die Analyse unscharf wird und Wesentliches aus dem Blick gerät. Diese gewisse Unbestimmtheit liegt auch im Ordnungsbegriff selbst begründet, der sich auf nahezu alle Lebenskontexte übertragen lässt: Wenn alle Dinge irgendwie geordnet sind, was sind dann die entscheidenden zu untersuchenden Ordnungen für die Analyse von *Othering* in interreligiöser Bildung?

Gleichwohl liegt gerade in der Offenheit des Ordnungsbegriffs ein großes Potential. Mit ihm lassen sich auch Ordnungskontexte in den Blick nehmen, die häufig nicht mit dem Themenfeld »Religion/religiöse Vielfalt« in Verbindung gebracht werden, interreligiöse Bildungsprozesse aber dennoch prägen. Hierzu zählen z. B. soziökonomische Einflussfaktoren oder bürokratisch-institutionelle Abläufe.²⁴ Nicht zuletzt lassen sich mit dem Ordnungsbegriff auch machtvolle Prozesse der Ein- und Ausschluss in Bildungsinstitutionen erfassen, wie sie etwa Gomolla und

²³ Vgl. Rieger-Ladich (2017); Leitner und Thümmeler (2022); Freuding (2022).

²⁴ Ertragreich für Ansätze interreligiöser Bildung kann hier auch die Rezeption kritischer Perspektiven auf die »interkulturellen Pädagogik« sein. Ihr immer wieder vorgehalten, dass sie soziale Differenz in erster Linie kulturell erkläre und soziökonomische Faktoren außer Acht ließe.

Radtke im Blick auf ›institutionelle Diskriminierung‹ an Schulen untersuchen.²⁵

Eine Ordnungsanalyse kann helfen, a) auszuloten, wie sich *Othering*-Strukturen möglichst wirkungsvoll verändern lassen – oder b) bereits in der Veränderung befindliche Ordnungssysteme zu reflektieren. Ordnungen sind (wie alle Dinge) veränderlich, zugleich streben sie oftmals nach einer abgeschlossenen Systematik und münden nicht selten in institutionell gefestigten Ordnungssystemen, die den Anschein von Unveränderlichkeit erwecken. Eine Analyse von *Othering*-Ordnungen legt ihr Augenmerk daher auch auf mögliche Beharrungskräfte, die sich aus der inhärenten Regelmäßigkeit von Ordnungssystemen ergeben und die einer Veränderung dieser Ordnungen entgegenstehen.

Weiterführend ist hier Niklas Luhmanns Begriff der ›operativen Schließung‹, den er insbesondere für komplexere Ordnungssysteme konstatiert.²⁶ Dieser bedeutet, dass Systeme gezwungen sind, sich in ihren Ordnungsprozessen stets auch selbstreferentiell auf sich selbst zu beziehen, um die Differenz zu ihrer Umwelt aufrechtzuhalten. Impulse aus der Umwelt können demnach nicht direkt ins System integriert werden, sondern immer nur indirekt, im Sinne eines re-entry: Systeme können sich an ihre Umwelt nur anpassen, indem sie sich auch an sich selbst anpassen.²⁷ Daher schreibt Luhmann hinsichtlich der Veränderungsmöglichkeiten komplexer Systeme in postmodernen Gesellschaften:

»Die hohe Organisationsabhängigkeit der Funktionssysteme führt zu einer Abhängigkeit von der ›bürokratischen‹ Logik der Selbstreproduktion von Organisationen, die die Offenheit und Flexibilität der Funktionssysteme erheblich einschränkt und ein ständiges Nichtausnutzen von Chancen erzeugt. Entsprechend wächst die Diskrepanz zwischen Erwartungen und Wirklichkeiten, zwischen dem, was man als möglich sieht, und dem, was dann faktisch geschieht.«²⁸

Das unscheinbare ›man‹ im letzten Satz verweist auf eine weitere wichtige Perspektive: auf das einzelne Subjekt, das sich zu (ausgrenzenden) Ordnungsprozessen und ihrer scheinbaren Unveränderlichkeit verhalten muss. An Luhmanns Theorie von der ›Autopoiesis sozialer Systeme‹ kann kritisiert werden, dass sie solche subjektiven

²⁵ Vgl. Gomolla und Radtke (2002).

²⁶ Luhmann (2002, 22f.).

²⁷ Luhmann (2002, 113).

²⁸ Kursivsetzung durch mich, vgl. Luhmann (2009, 37).

Erfahrungsperspektiven nicht genügend berücksichtigt, sondern v. a. von der ›Selbstreproduktion‹ von Systemen ausgeht.²⁹

Ein wichtiges Gegengewicht kann hier die Philosophie von Bernhard Waldenfels darstellen, der gegenüber Luhmann mit Nachdruck auf die ›Instanz des Ichs‹ hinweist, das »beteiligt« ist.³⁰ Individuen fühlen den Schmerz der Ausgrenzung, setzen sich gegen sie zur Wehr, Individuen werden durch Fremdheitserfahrungen in ihren subjektiven Ordnungen irritiert und versuchen jene zu bekräftigen, Individuen beobachten Ordnungen, fühlen sich an sie gebunden oder versuchen sie zu verändern. Insbesondere in pädagogischen Zusammenhängen ist es wichtig, diese unterschiedlichen individuellen Perspektiven nicht zu vernachlässigen.

Eine ordnungstheoretische Analyse ergibt im Blick auf das Feld Fremdheit/*Othering* drei Subjektpositionen³¹, die zu beachten sind: Subjektposition 1 ist die, die Fremdheit erfährt und zuschreibt. Subjektposition 2 ist die, die sich selbst als Objekt einer Fremdzuschreibung erfährt und versucht, sich gegen diese Zuschreibung zu wehren. Subjektposition 3 blickt mit Luhmann gesprochen aus einer ›Beobachtung zweiter Ordnung‹ auf die vorherigen Positionen. Aus dieser Position ist es möglich, Fremdheitserfahrungen und -zuschreibungen im Verweis auf spezifische Ordnungskontexte zu erklären und damit zu dekonstruieren. Zugleich ist jede Beobachtung zweiter Ordnung immer auch eine Beobachtung ›erster Ordnung‹.³² Auch beim Beobachten anderer Beobachtungen kann ich unerwartet irritiert werden und so selbst Fremdheit erfahren und zuschreiben – oder ich kann mich (implizit oder explizit) entweder mit Subjektposition 1 oder mit Subjektposition 2 identifizieren. Da die pädagogische Reflexion von *Othering*-Ordnungen in der Regel aus Subjektposition 3 heraus erfolgt, ist es besonders wichtig, sich ihre Komplexität bewusst zu machen.

Mit Waldenfels ist im Blick auf das Verhältnis von Subjekt und Ordnung noch ein letzter Punkt zu beachten: Die moderne Subjektforschung lässt das Leitbild eines ›souveränen Subjekts‹ nicht mehr zu, im Gegenteil zeigt sich jedes Ich durch vielfältige Ordnungen fremdbestimmt und überformt.³³ Doch gleichzeitig geht das Ich/Selbst/Subjekt nie ganz in

²⁹ Vgl. Freuding (2022, 295–301).

³⁰ Waldenfels, Gehring und Fischer (2001, 435).

³¹ Vgl. Freuding (2022, 375–377).

³² Vgl. Luhmann (1991, 149).

³³ Vgl. Freuding (2022, 225–234); vgl. hierzu etwa die Subjektphilosophie von Michel Foucault oder neuere neurowissenschaftliche Erkenntnisse.

einer Ordnung auf, es befindet sich immer im Schwellenzustand zwischen verschiedenen Ordnungen, ist immer mehr als einzelne Ordnungen.³⁴ Dies ermöglicht es einem Ich, sich zu bestimmten Ordnungen in Beziehung zu setzen und Veränderungen anzustoßen.

Diese theoretischen Klärungen sollen nun auf das Schulbuchbeispiel angewandt werden, indem exemplarisch Ordnungskontexte betrachtet werden, die für die Reflexion und Veränderung von *Othering* in Lehrwerken wichtig sind.

3 Ordnungsanalyse konkret: Rahmenbedingungen einer Veränderung von *Othering*-Strukturen in Lehrwerken

3.1 Institutionelle Vorgaben bei der Schulbucherstellung

Über die Zulassung eines bayerischen Lehrwerks für katholische Religionslehre entscheidet nicht nur die staatliche Zulassung und das Urteil der Schulbuchkommission der katholischen Bischofskonferenz, sondern auch alle sieben bayerischen Bischöfe müssen persönlich ihr Einverständnis zur Zulassung geben.³⁵ Die Herausgeberschaft eines Schulbuchs ist unter diesen Rahmenbedingungen nicht einfach: Schon die Aufgabe, geeignete Lehrkräfte für die Mitarbeit am Lehrwerk zu gewinnen, ist oft herausfordernd, was den ohnehin anspruchsvollen Prozess der Texterstellung, der Medienauswahl und Redaktion noch erschweren kann. Im Blick zu behalten sind dabei nicht nur die jeweiligen staatlichen und kirchlichen Vorgaben, sondern auch mögliche bistumsspezifische Einwände. Schon zuvor aber können die Anmerkungen der Gutachter*innen im kirchlichen und staatlichen Zulassungsverfahren sehr disparat ausfallen, da verschiedene Lehrkräfte und Theologieprofessor*innen unterschiedlicher Fachrichtung für die Begutachtung berufen werden. Bei der Bildauswahl sind Nutzungsrechte, Layoutgesichtspunkte und Persönlichkeitsrechte der Abgebildeten zu berücksichtigen. Zu beachten sind ebenso sozioökonomische Zwänge im Publikationsprozess (bedingt etwa durch die wirtschaftliche Konkurrenz der verschiedenen Schulbuchverlage).

³⁴ Vgl. Freuding (2022, 285).

³⁵ Vgl. Zickgraf (2017). Auch aus Perspektive anderer Bildungswissenschaften wird das Zulassungsverfahren für Schulbücher kritisch in den Blick genommen, vgl. bspw. für die Geschichtsdidaktik Reiter (2021). Siehe auch den Beitrag von Benjamin Reiter in diesem Band.

Zum Teil versuchen politische Parteien direkten Einfluss auf die Darstellung des Islams im Religionsunterricht zu nehmen. Im Erstellungszeitraum der neuen Lehrwerke kam es zu einer Anfrage der AfD an die bayerische Staatsregierung³⁶. Sie unterstellte, dass der Islam im bayerischen Religionsunterricht »wahrheitswidrig als harmlos« dargestellt werde. Auch eine solche versuchte Einflussnahme kann sowohl den Entstehungsprozess der Lehrwerke als auch das Zulassungsverfahren beeinflussen.

Ähnlich komplex und von vielfältigen kirchlichen, staatlichen, im Grunde politischen Anliegen überformt ist die Erstellung von Lehrplänen, die im Ergebnis aber für den grundlegenden inhaltlichen Aufbau der Lehrwerke bindend sind. »Wechselhafte Lehrpläne, deren Entstehung vielfach wenig transparent ist, stecken somit den Rahmen ab, innerhalb dessen Schulbücher zu gestalten sind.«³⁷ Nur indirekt im Sinne eines *re-entry* und häufig mit einer zeitlichen Verspätung finden Impulse aus der religionspädagogischen Theoriebildung Eingang in die Lehrplankonzeption. Daher ist fraglich, ob aus Richtung religionspädagogischer Forschungsdiskurse bereits Erkenntnisse aus der *Othering*-Forschung in den aktuellen Fachlehrplan eingebracht werden konnten – besonders, da der neue ›LehrplanPlus‹ schon ab dem Schuljahr 2017/18 für alle Schularten verpflichtend eingeführt wurde, der *Othering*-Begriff aber erst in etwa diesen Jahren allmählich stärker in religionspädagogischen Diskursen rezipiert wurde³⁸. Die zeitliche Möglichkeit allein garantiert natürlich ebenfalls noch nicht, dass fachwissenschaftliche Impulse berücksichtigt werden. Wie oben erwähnt verdeutlicht ein Blick in die aktuellen Lehrpläne in der Tat, dass die Vorgaben aus *othering*-kritischer Sicht an vielen Stellen nicht günstig sind – auch wenn sich schulartbezogene Unterschiede aufzeigen lassen.³⁹

³⁶ Bayerischer Landtag, Drucksache 18/1776.

³⁷ Porzelt (2021, 376).

³⁸ S. folgender Abschnitt.

³⁹ Alle Lehrpläne bleiben in der thematischen Strukturierung verhaftet, die auch die alten Lehrpläne bestimmt haben. Dennoch fokussiert etwa der Lehrplan für Gymnasium viel stärker die »Vielfalt muslimisch geprägter Lebenspraxis« als es der Lehrplan für Realschule tut, der z. B. folgende kulturalisierend-homogenisierende Kompetenzerwartung aufführt: »Die Schülerinnen und Schüler [...] nehmen Konfliktpotenziale und Beispiele einer friedlichen Koexistenz zwischen christlich und islamisch geprägten Kulturen wahr [...].« Auch das Wort »Koexistenz« offenbart ein zugrundeliegendes Gruppendenken. Vgl. die entsprechenden Fachlehrpläne unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/jgs/7/fach/katholische-religionslehre/inhalt/fachlehrplaene> [24.04.2023].

Hinzu kommen weitere gesellschaftliche wie auch individuelle Einflussfaktoren: Die am Entstehungsprozess des Schulbuchs beteiligten Personen können (möglicherweise unbewusst) durch gesellschaftlich vorhandene *Othering*-Denkmuster geprägt sein. Wenn *Othering*-Darstellungen bemerkt werden, ist angesichts der Komplexität der Schulbucherstellung und der langen Zyklen der Schulbuchbenutzung gleichwohl fraglich, ob und bis wann sich jene nachträglich überhaupt noch verändern lassen. Bei den allermeisten Lehrwerken ist es bspw. üblich, dass die jeweiligen Islamkapitel von einer islamwissenschaftlich ausgebildeten Person kritisch gegengelesen werden⁴⁰. Dennoch ist nicht allein entscheidend, ob eine solche Prüfung stattfindet, sondern auch zu *welchem Zeitpunkt*: In der alten Ausgabe von ›*Leben gestalten*‹ etwa ist ein Foto eines Gebetsteppichs mit arabischer Schrift abgedruckt, die Schriftzeichen jedoch stehen auf dem abgebildeten Foto auf dem Kopf.⁴¹ Es ist kaum vorstellbar, dass dieser Fehler einer islamwissenschaftlich ausgebildeten Person nicht aufgefallen wäre. Hier fand entweder keine richtige Prüfung statt – wahrscheinlich aber bekam die prüfende Person das abschließende Layout und die Bildauswahl nicht mehr zu sehen, weil in der Finalisierung des Lehrwerks kurz vor dem Druck hierfür keine Zeit mehr war.

3.2 Religionspädagogischer Forschungsstand zum Thema interreligiöse Bildung und *Othering*⁴²

Seit ihren ersten Konzeptionierungen haben Ansätze interreligiöser Bildung das Ziel, zur gegenseitigen religiösen ›Anerkennung‹ und zum friedlichen Zusammenleben in einer multireligiösen, als zunehmend heterogen empfundenen Gesellschaft beizutragen. Bereits 1974 definiert bspw. Johannes Lähnemann als Ziele des damals noch sog. Fremdreligionsunterrichts: »[Lernende] sollen Lernbereitschaft im Blick auf fremde Religionen und Kulturen entwickeln.« Und: »Sie sollen Menschen aus anderen Religionen und Kulturen in ihrer Andersartigkeit verstehen und akzeptieren.«⁴³ 2012 schreibt etwa Clauß Peter Sajak nicht unähnlich: »Interreligiöses Lernen zielt darauf ab, fremde Religionen in ihrer Andersartigkeit anzuerkennen und in der Begegnung mit diesen zu einem

⁴⁰ Was auf jeden Fall wichtig ist, s. Kap. 4.4.

⁴¹ Gruber (2007, 133).

⁴² Vgl. hierzu genauer Freuding (2022, bes. 71–155).

⁴³ Lähnemann (1974, 417).

besseren Verständnis der anderen wie der eigenen Religion zu gelangen.«⁴⁴

In diesen Zitaten wird zugleich deutlich, dass das Thema ›Fremdheit/Andersheit‹ von Beginn an ein zentraler Topos interreligiöser Lernansätze war. Oft zitiert werden Stephan Leimgrubers ›fünf Schritte interreligiösen Lernens‹. Zwei von ihnen thematisieren Fremdheit – Schritt eins: »Fremde Personen und religiöse Zeugnisse wahrnehmen lernen« und Schritt vier: »Die bleibende Fremdheit respektieren«.⁴⁵ In mehreren Veröffentlichungen findet sich das Wort ›fremd‹ bereits im Titel – etwa 1999 in Karlo Meyers »Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht«⁴⁶ oder 2005 in Sajak's »Das Fremde als Gabe begreifen«⁴⁷. »Fremde Religionen – fremde Kinder?«, fragt Matthias Hugoth 2003 im Titel seiner Einführung für »interreligiöse Erziehung« in Kinstagesstätten.⁴⁸ 2010 titelt Tobias Kaspari in seiner phänomenologischen Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik ganz grundsätzlich: »Das Eigene und das Fremde«.⁴⁹ Auch wenn sich mit Blick auf die jüngst erschienenen Publikationen eine gewisse Zurückhaltung attestieren lässt, was die Verwendung des Wortes ›fremd‹ in ihren Titeln anbelangt, so bleibt das Thema Fremdheit inhaltlich doch nach wie vor präsent: in zahlreichen Monographien und Sammelwerksbeiträgen zur interreligiösen Bildung, genauso wie in verwandten Debatten zum Thema ›Pluralität‹, ›Alterität‹ oder ›Heterogenität‹.⁵⁰

Viele religionspädagogische Ansätze nähern sich dem Thema Fremdheit v. a. mithilfe des Erfahrungsbegriffs: »Interreligiöse Lernprozesse finden statt *durch Erfahrungen von Fremdheit*«, schreibt z. B. Heinz Streib.⁵¹ Dabei fällt auf, dass sich die meisten Beiträge in ihren Ausführ-

⁴⁴ Sajak (2012, 223).

⁴⁵ Leimgruber (2007, 108ff.).

⁴⁶ Meyer (1999).

⁴⁷ Sajak (2005).

⁴⁸ Hugoth (2003).

⁴⁹ Kaspari (2010).

⁵⁰ Vgl. Freuding (2022, 29 u. 71).

⁵¹ Streib (2005, 231), Hervorhebung im Original. In vielen Beiträgen ist der Rekurs auf den Erfahrungsbegriff mit dem Gedanken verbunden, dass Lernende im interreligiösen Lernen immer wieder mit irritierenden und fremd erscheinenden Phänomenen konfrontiert sind – und dass es nicht zielführend ist, über die damit verbundenen Fremdheitserfahrungen harmonisierend hinwegzugehen. Im Gegenteil heben viele Ansätze das produktive Potential hervor, das in der existenziellen Auseinandersetzung mit Fremdheitserfahrungen liegt: Lernende können angeregt werden, sich tiefergehender mit interreligiösen Inhalten zu befassen oder persönliche Deutungsmuster zu hinterfragen.

ungen auf das Subjekt konzentrieren, das aus einer irritierenden Fremdheitserfahrung heraus Fremdheit zuschreibt, weniger aber auf das Subjekt, das eine solche Zuschreibung von ›Fremdheit‹ an sich erfährt. In den theoretischen Erörterungen der Ansätze wird zudem immer wieder abstrahierend von ›dem Eigenen‹ und ›dem Fremden‹ bzw. pauschal von ›eigener‹ und ›fremder Religion‹ gesprochen. Obwohl darauf verwiesen wird, dass das Christentum für viele mit christlicher Religionsangehörigkeit heute eine ›Fremdreligion‹ darstelle, setzen viele Beiträge in ihren (weiteren) Ausführungen die ›eigene Religion‹ implizit mit dem Christentum und ›fremde Religionen‹ mit nichtchristlichen Religionen gleich.⁵² Insgesamt zeigt sich, dass in interreligiöser Bildung vielfach nicht genug ernstgenommen wird, dass es sich bei einer Fremdheitserfahrung um eine zutiefst individuelle Erfahrung handelt, die von einem spezifischen Kontext abhängig ist, und auf die aus verschiedenen subjektiven Blickwinkeln geblickt werden kann. Auch wenn einige Ansätze mit Bernhard Waldenfels auf das irritierende, »außer-ordentliche«⁵³ Moment von Fremdheitserfahrungen verweisen, wird sein Hinweis zu wenig beachtet, dass es sich beim Thema Fremdheit nie um ein »Spezialthema«⁵⁴ handeln könne: Fremdheit sollte damit nicht verallgemeinernd mit einer einzelnen Religion verknüpft, aber auch nicht pauschal ›religiosiert‹ werden, da Fremdheitserfahrungen in interreligiöser Bildung oft auf außerreligiöse Gründe zurückgeführt werden können. Beachtenswert ist zudem, dass nicht jede Fremdeheitszuschreibung in interreligiöser Bildung Ausdruck einer irritierenden Fremdheitserfahrung im Waldenfels'schen Sinne ist, da die Zuschreibung von ›Fremdheit‹ häufig dazu dient, das ›eigene‹ Weltbild zu stabilisieren und zu bestärken.⁵⁵

Was in interreligiösen Lernprozessen als ›fremd‹ konstruiert und erfahren wird, ist von einer Vielzahl an subjektiven, sozialen und institutionellen Ordnungen abhängig und ändert sich je nach Ordnungskontext

⁵² Vgl. Freuding (2022, 127f.).

⁵³ »Außer-ordentlich« bedeutet für Waldenfels, dass das in einer irritierenden Fremdheitserfahrung erfahrene Fremde nicht in zu Verfügung stehende subjektive Ordnungen eingeordnet werden kann, sondern bestehende subjektive Ordnungen im Gegenteil hinterfragt. Vgl. Streib (2005, 231).

⁵⁴ Waldenfels (2006, 7).

⁵⁵ Bezüglich *Othering*-Praktiken schreiben etwa Paul Mecheril und Oscar Thomas-Olalde: »Ein Paradoxon hegemonialer diskursiver Praktiken besteht darin, dass sie Fremdheit und Vertrautheit auf konstitutive Art und Weise miteinander verweben: jedem ist vertraut, wer die Fremden sind. Die Fremden sind nie Fremde im eigentlichen Sinne. Sie sind viel eher Vertraute: man kennt sie.« Mecheril und Thomas-Olalde (2011, 51).

und Subjektperspektive. Diese Ordnungsabhängigkeit von Fremdheits-erfahrungen und -zuschreibungen wird in interreligiöser Theoriebildung oft noch wenig beachtet. Damit tendieren viele religionspädagogische Ansätze dazu, die Zuschreibung ›Fremdheit‹ zu verstetigen und so zu essentialisieren.⁵⁶ Dies ist umso bedenklicher, da es sich bei Fremdzuschreibungen häufig um sehr machtvoll zugeschriebenen handelt. Dass interreligiöse Themen auch mit Konflikten und gesellschaftlicher Ausgrenzung verknüpft sein können, wird in Beiträgen zu interreligiöser Bildung zwar häufig thematisiert. Nur selten wird aber reflektiert, inwiefern von religionspädagogischer oder religionsdidaktischer Seite getätigte Fremdzuschreibungen *selbst* unbemerkt gesellschaftlich vorhandene *Othering*-Diskurse reproduzieren können.⁵⁷

Verstärkt wird diese Schieflage durch den Umstand, dass die postkoloniale *Othering*-Theorie oder etwa auch migrationspädagogische Ansätze erst in den letzten Jahren stärker Eingang in die religionspädagogische Theoriebildung gefunden haben.⁵⁸ Dementsprechend entstehen in der religionspädagogischen Theoriebildung erst seit Kurzem Diskursstrukturen, die eine systematische Analyse von *Othering* wie in obigen Schulbuchbeispielen ermöglichen.⁵⁹

3.3 Lerngruppenspezifische Dispositionen und Ausbildung von Lehrkräften

Angesichts der Komplexität interreligiöser Lehrplaninhalte stehen Lehrkräfte in der Praxis vor einer schwierigen Situation: Sie müssen in wenigen Stunden wesentliche Inhalte einer nichtchristlichen Religion nahebringen – zumindest in Bayern häufig in einer Klasse, die dem offiziellen Bekenntnis nach konfessionell homogen ist, in der aber viele Schüler*innen fast keine Kenntnisse über ihre ›eigene‹ Konfession besitzen und in

⁵⁶ Vgl. die ausführliche Untersuchung von Fremdheitsdiskursen in der interreligiösen Theoriebildung in Freuding (2022, 71–155, bes. 144–155).

⁵⁷ Vgl. Freuding (2022, 150f.).

⁵⁸ Henningsen und Herbst (2022).

⁵⁹ Bspw. im Rahmen des Projektes »Narrt: Netzwerk antisemitismus- und rassismuskritische Religionspädagogik und Theologie«, s. <https://narrt.de>. Dies bedeutet nicht, dass etwa stereotype Darstellungen in Lehrwerken nicht schon früher problematisiert worden wären (vgl. Meyer 2006; Stögbauer 2011). Eine Auseinandersetzung mit der Problematik, dass religionspädagogische Veröffentlichungen durch gesellschaftliche Ausgrenzungsstrukturen beeinflusst werden, fand jedoch lange nicht in vertiefter Weise statt.

ihrem Leben insgesamt wenig Berührungspunkte zu Formen religiöser Weltdeutung haben.

Die Lehrkraft wurde zumeist in einem Studiengang ausgebildet, der nach wie vor einen konfessionellen Zuschnitt hat und dessen Curricula die zukünftige Lehrkraft nur unzureichend auf solche interreligiöse Lernsituationen vorbereiten. Dies verunsichert viele Lehrkräfte, oft haben sie selbst kaum Kenntnisse über die zu unterrichtende nichtchristliche Religion, möglicherweise befürchten sie daher, diese falsch oder stereotyp darzustellen (was angesichts wirkmächtiger religionsbezogener Stereotype⁶⁰ und *Othering*-Diskurse in der Gesellschaft eine reale Möglichkeit ist). Es ist deshalb nicht verwunderlich, wenn Lehrkräfte besonders bei diesen Themen auf Lehrwerke und didaktische Handreichungen zurückgreifen.

Trotz nachlassender Bindekraft der Kirchen sind in Deutschland viele Institutionen religiöser Bildung weiterhin christlich geprägt und auch in den Klassenzimmern sind Angehörige der verschiedenen Religionen und Weltanschauungen nicht gleich verteilt. In vielen Lernsituationen bedeuten interreligiöse Lernprozesse daher kein gleichberechtigtes Lernen mit und voneinander, sondern vielmehr ein Lernen *über* bestimmte Religionen aus einer mehr oder weniger dezidiert *christlichen Perspektive*. Vielfach geschieht das, ohne dass sich Angehörige der Religionen, über die gesprochen wird, im Klassenzimmer befinden. In der Konsequenz bedeutet das nicht selten, dass weder die Lehrkraft noch die Lerngruppe *Othering*-Darstellungen im verwendeten Schulbuch bemerkt – und auch keine Personen anwesend sind, die selbst von diesen *Othering*-Darstellungen *betroffen* sind, und aktiv widersprechen könnten.

3.4 Auslotung subjektiver Interventionsmöglichkeiten, Stärkung der *Othering*-Sensibilität in der Professionalisierung von Lehrkräften

Es zeigt sich, dass auch hinsichtlich der Veränderung von *Othering*-Strukturen in Lehrwerken mit Luhmann gesprochen eine *Diskrepanz zwischen Erwartungen und Wirklichkeiten* zu beobachten ist. Diese Diskrepanz ist nicht allein dem Medium Schulbuch zuzuschreiben.⁶¹ Unabhängig vom Medium verweisen die beschriebenen Schwierigkeiten auf ein größeres

⁶⁰ Stögbauer (2011).

⁶¹ Aus mehreren Gründen lässt sich fragen, ob Schulbücher für den heutigen Religionsunterricht noch das passende Medium sind (vgl. Sajak 2022, 165) – oder ob nicht etwa Sammlungen (digitaler) didaktischer Materialien die bessere Lösung wären, da letztere mit weniger Aufwand zu erstellen und daher auch leichter zu korrigieren wären.

Problem: Unterrichtliche Rahmenbedingungen, Lehrpläne sowie zur Verfügung stehende Lehrmaterialien können mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit *nicht geeignet* sein, um gegen *Othering*-Mechanismen vorzugehen – und sich überdies strukturell nur sehr schwer verändern lassen. Es ist verstärkt (nicht nur von Seiten der Religionspädagogik) zu fragen, welche Möglichkeiten es dennoch für die Überwindung von *Othering*-Strukturen gibt.

Obige Ordnungsanalyse zeigt, dass sich weder die Rahmenbedingungen der Lehrwerks- und Lehrplanerstellung einfach und schnell verändern lassen noch dass große Hoffnung darauf besteht, dass sich religionspädagogische Forschungsimpulse zum Thema *Othering* in naher Zukunft unmittelbar in den Lehrplänen wiederfinden. Ein maßgeblicher Ansatzpunkt ist dagegen die Professionalisierung von Lehrkräften (sei es im Rahmen der universitären Bildung oder in Gestalt späterer Fortbildungen).

Joachim Willems schlägt z. B. vor, dass Lehrkräfte Schulbücher mit *Othering*-Inhalten im Unterricht auch in dekonstruktiver Weise verwenden, um *Othering* in Gesellschaft und Schule aufzuzeigen.⁶² Solche o. ä. Ansätze, die versuchen, *Othering*-Einstellungen zu irritieren, statt sie (implizit oder explizit) zu reproduzieren, können sehr zielführend sein. Die dafür nötige Souveränität im Umgang mit didaktischem Material setzt jedoch eine tiefgehende kritische Reflexion von *Othering*-Ordnungen in Gesellschaft und Bildungsinstitutionen seitens der Lehrkraft voraus, sie erfordert von ihr aber auch eine Reflexion persönlicher Deutungsmuster und eigener Subjektpositionen in Bezug zu bestehenden *Othering*-Ordnungen.⁶³ Einen solchen Grad der Professionalisierung und Selbstreflexion zu erreichen, ist sehr schwer.

Die Curricula und v. a. die Prüfungsordnungen für (angehende) Religionslehrer*innen in Bayern bereiten jene bis jetzt nur unzureichend auf diese herausfordernde Aufgabe vor. Keine leichte Aufgabe ist es aber ebenso, universitäre Studiengänge entsprechend neu zu strukturieren oder Fortbildungsangebote für praktizierende Lehrkräfte zu etablieren. Hier (in der Fläche) Veränderungen zu erreichen oder gar die bayerische Lehramtsprüfungsordnung anzupassen, ist noch komplexer als der Entstellungs- und Zulassungsprozess von Lehrwerken.

⁶² Vgl. Willems (2021, 485).

⁶³ Vgl. Freuding und Lindner (2022).

Diese Komplexität der gesamten Problematik vor Augen lässt sich fragen, von woher dann überhaupt positive Veränderungen kommen können. Bei einer wie hier durchgeführten Ordnungsanalyse ist es daher wichtig, nicht nur hemmende, sondern auch unterstützende Ordnungen zu berücksichtigen. Wie im Abschnitt 3 ausgeführt, gehen Subjekte nicht in einer einzigen Ordnung auf, sondern werden von verschiedenen, zum Teil widersprüchlichen Ordnungskontexten geprägt und verhalten sich zu ihnen. Es ist gut möglich, dass im Alltag der Praxis bereits Lösungen gefunden wurden, die institutionell noch nicht etabliert sind bzw. innerhalb religionspädagogischer Forschungsdiskurse kaum oder gar nicht beachtet werden. Zudem ereignen sich Ordnungsveränderungen nur selten als epochale Umbrüche, sondern finden meist als allmählicher Wandel statt, der fast immer im Kleinen beginnt.

Bezogen auf die *Othering*-Sensibilisierung von Lehrkräften ist schon Einiges gewonnen, wenn an einzelnen und hoffentlich dann immer mehr Lehrstühlen entsprechende Seminarangebote geschaffen werden bzw. über die Praktikumslehrerfortbildung o. ä. Foren versucht wird, Lehrkräfte im aktiven Schuldienst für die *Othering*-Problematik (z. B. in Lehrwerken) zu sensibilisieren. Da Veränderungen der großen Rahmenbedingungen von religiöser Bildung sehr langwierig und von vielen externen Faktoren abhängig sein können, sollte religionspädagogische Forschung bei der Konzeption von Anti-*Othering*-Ansätzen mit den Bereichen beginnen, auf die sie selbst den größten Zugriff hat: mit der konkreten Ausgestaltung von Studiengängen an den jeweiligen Unistandorten und der Weitergabe wissenschaftlicher Erkenntnisse an wichtige (schulische) Multiplikator*innen.

Eine weitere wichtige Ansprechgruppe, die sich aber nur aus wenigen Personen zusammensetzt, sind die Teams von Autor*innen, die ein Lehrwerk oder andere didaktische Materialien erarbeiten – da eine *othering*-kritische Zielsetzung im Autor*innen-Team wohl am stärksten dazu beiträgt, *Othering*-Zuschreibungen in Lehrwerken zu reduzieren. Herausgeber*innen haben hier die sehr schwierige, aber wichtige Aufgabe, neben der Einhaltung der weiteren vielfältigen Vorgaben auch auf eine *othering*-sensible Darstellung der Inhalte zu achten, und zwar bis hin zum endgültigen Layoutprozess, in dem nicht selten unter Zeitdruck noch passende Bilder gefunden werden müssen. Eine wissenschaftlich verantwortete oder beratene Herausgeberschaft wirkt sich hier tendenziell positiv aus, wichtig ist wie erwähnt auch eine religionswissenschaftliche und interreligiöse Prüfung, z. B. aus Richtung der Islamwissenschaft oder der

islamischen Religionspädagogik. Wie in Abschnitt 4.1 ausgeführt, geht es bei dieser Prüfung nicht allein um die Texte, sondern auch darum, ob der prüfenden Person eine Kommentierung des abschließenden Layouts bzw. der Bildauswahl ermöglicht wird. *Othering*-Darstellungen in Lehrwerken manifestieren sich häufig über vereindeutigende bzw. stereotype Fotos und Abbildungen.

Trotz der kritischen Bemerkungen über *Othering*-Tendenzen in interreligiöser Theoriebildung soll hier nicht der Eindruck erweckt werden, dass solche Fragestellungen nicht bereits diskutiert und angegangen würden. Die religionspädagogischen Debatten zum Feld interreligiöser Bildung sind wie gesagt vielfältig und in jüngerer Zeit sind mehrere Publikationen erschienen und Studiengänge eingerichtet worden, die sich kritisch mit *Othering* in interreligiösen Lernprozessen auseinandersetzen.⁶⁴ Doch auch insgesamt existiert wie ausgeführt wohl kein Ansatz, der sich nicht dem Ziel verpflichtet fühlte, das friedliche Zusammenleben der Religionen und Weltanschauungen zu fördern und zu verbessern. Auch wenn dies in einigen Ansätzen mit einem essentialisierendem Verständnis von religiöser Perspektivität und Identität einhergeht, was zu *Othering* führen kann, besteht obiges Ziel, das sich gegen die gesellschaftliche Ausgrenzung von Religionen und Weltanschauungen richtet, weiterhin fort. In der Religionspädagogik wie auch in der Gesellschaft insgesamt finden sich nicht nur kritisch zu betrachtende *Othering*-Diskurse, sondern auch ein Engagement dagegen. Bei aller Kritik sollte dies immer mitberücksichtigt werden.

4 Islamdarstellungen in Lehrwerken nach dem neuen bayerischen ›LehrplanPlus‹

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Rahmenbedingungen soll nun ein Blick auf die Lehrwerke nach dem neuen bayerischen ›LehrplanPlus‹ geworfen werden. Wie stellen diese den Islam dar? Im Überblick der verschiedenen Unterrichtswerke lässt sich sagen: oft deutlich differenzierter und kritischer gegenüber stereotypen Darstellungen als früher. Dieser erfreuliche Befund wird aber durch weiterhin bestehende *Othering*-Darstellungen kontrastiert.

⁶⁴ Vgl. stellvertretend für ähnliche Publikationen und Projekte Schlager-Weidinger und Hofer (2015).

In ›*Religion vernetzt plus*‹ stehen unter der vom Lehrplan vorgegebenen Kapitelüberschrift »Muslimen begegnen« neun Porträts von Menschen, die freundlich in die Kamera lächeln. Bei der Zusammenstellung der Fotos wurde darauf geachtet, dass die Mehrzahl der Abgebildeten von ihrem Aussehen her nicht klischeehaft als Angehörige muslimischen Glaubens zu identifizieren ist. Alle sind unterschiedlich gekleidet und haben unterschiedliche Frisuren, zwei junge Frauen tragen Kopftuch, die übrigen abgebildeten Frauen nicht, ganz unten befindet sich ein Mann mit blonden Locken. Auf der gegenüberliegenden Seite steht ein Zitat von Navid Kermani: »Ich bin Muslim. Der Satz ist wahr und zugleich blende ich damit tausend andere Dinge aus [...]. Nicht alles, was ich tue, steht in Bezug zu meiner Religion«, und darunter das berühmte Zitat des ehemaligen Bundespräsidenten Christian Wulff, dass der Islam zu Deutschland gehöre.⁶⁵

Auch andere Lehrwerke bemühen sich um eine differenzierte Darstellung: Hervorzuheben ist hier das Lehrwerk ›*Unterwegs*‹, das über das ganze Islam-Kapitel hinweg immer wieder auf die Pluralität muslimischen Lebens verweist. Erläutert werden nicht nur wie häufig Unterschiede zwischen Sunna, Schia, Ahmadiyya und alevitischer Religion, sondern es wird auch insgesamt die Vielfalt von Lebenseinstellungen von Menschen mit muslimischer Glaubensangehörigkeit abgebildet, etwa durch ausgewählte Ergebnisse einer Umfrage im Auftrag der Deutschen Islamkonferenz zum muslimischen Leben in Deutschland. Ein fiktives Gespräch zweier muslimischer und zweier christlicher Jugendlicher macht die Vielfalt möglicher Glaubenshaltungen auch im Rahmen persönlicher Begegnungen deutlich.⁶⁶ Einen ähnlichen Ansatz wählt das Lehrwerk ›*Leben gestalten*‹ mit der Darstellung von drei Interviews mit muslimischen Kindern, die nicht nur verschiedenen Strömungen des Islams angehören, sondern auch von unterschiedlichen Arten der Glaubensausübung berichten.⁶⁷ ›*Unterwegs*‹ widmet auch der Vielfältigkeit von Moscheen und Moschee-Architektur in Deutschland eine eigene Seite. Unterschiedliche Perspektiven ermöglicht ebenso die Gegenüberstellung zweier Weltkarten: Auf der einen sind die Länder farblich hervorgehoben, in denen vom prozentualen Anteil an der Landesbevölkerung her die meisten Muslim*innen leben, auf der anderen die Länder mit den in absoluten Zahlen meisten Musliminnen und Muslimen. Diese

⁶⁵ Mendl und Schiefer Ferrari (2020, 104f.).

⁶⁶ Porzelt und Stögbauer-Elsner (2021, 113; 116f.; 130f.).

⁶⁷ Birner und Leuser (2020, 104f.).

Differenzierung ist begrüßenswert, da in vielen Lehrwerken nach dem alten Lehrplan eine Weltkarte mit grün eingefärbten Ländern zu finden war, die laut der zugehörigen Überschrift die »Welt des Islam« bildeten. Durch solche Abbildungen wird die globale Vielfalt des Islams nicht nur stark homogenisiert, sondern auch durch die Farbe Grün pauschal in die Nähe arabischer Kultur gerückt. In ›*Unterwegs*‹ sind die Einfärbungen in der Grundfarbe Blau gehalten.⁶⁸

In ›*Religion vernetzt plus*‹ wird auch das Thema Fundamentalismus und Terrorismus unter der Überschrift »Einheit und Vielfalt im Islam« angesprochen. Der erklärende Text verweist sowohl auf radikale Auslegungen des Islams als auch auf eine muslimische Mehrheit, die diesen fundamentalistischen Strömungen ablehnend gegenübersteht. In gelungener Weise bebildert ist die Doppelseite mit dem Foto einer jungen Muslima, die ein Modeaccessoire mit der Aufschrift »Terrorism has no religion« in die Kamera hält. Dadurch wird ein differenzierendes Gespräch zu diesen schwierigen Themen ermöglicht, ohne ihnen gleichzeitig übermäßig viel Raum zu geben.⁶⁹ Dahingestellt sei, ob sich wirklich so klar zwischen Islam und Islamismus trennen lässt, wie es ›*Unterwegs*‹ suggeriert.⁷⁰

Insgesamt wird jedenfalls das Bemühen der Lehrwerke erkennbar, homogenisierenden Darstellungen ›des Islams‹ entgegenzuwirken, die oft mit bestehenden *Othering*-Haltungen einhergehen. Diese positiven Entwicklungen bedeuten allerdings nicht, dass keine fremdmachenden Darstellungen mehr in den betrachteten Lehrwerken zu finden wären. Teilweise handelt es sich hierbei um subtile Stereotypisierungen oder Differenzkonstruktionen.

Eine Seite mit der Überschrift »Einander begegnen – Namen Gottes« wird in ›*Religion vernetzt plus*‹ mit einem Foto eines Graffiti bebildert: Es zeigt eine vollverschleierte Person in Schwarz und eine unverschleierte Person in Weiß, die Händchen halten. In Kombination mit der Überschrift erweckt das Bild leicht den Eindruck, dass es sich bei den beiden um klischeehafte Repräsentationsfiguren des Islams bzw. des Christentums handelt, und kann Stereotype eines frauenfeindlichen, vormodernen Islams bestätigen. Zwar folgt diese Abbildung einer dekonstruktiven Absicht, in der zugehörigen Aufgabenstellung auf der gegenüberliegenden Seite wird im Blick auf das Foto u. a. gefragt: »Was irritiert euch?«

⁶⁸ Porzelt und Stögbauer-Elsner (2021, 125 u. 118f.).

⁶⁹ Mendl und Schiefer Ferrari (2020, 110f.).

⁷⁰ Porzelt und Stögbauer-Elsner (2021, 132f.).

Dennoch ist fraglich, ob dieser Hinweis für die Dekonstruktion der Stereotype schon ausreicht. Trotz des ausgedrückten Ziels einer »Begegnung auf Augenhöhe« zeigen sich hier gut die Schwierigkeiten, die dem Begegnungsbegriff innewohnen. Dessen Tendenz zur Homogenisierung und sein implizites Differenzdenken kann die Seite weniger gut entkräften, als es die eröffnende Kapitelseite tut.⁷¹ Die Abbildung findet sich auf einer Übersichtsseite einige Seiten zuvor auch noch ein zweites Mal im Buch, diesmal ohne weiteren Kommentar mit der Bildunterschrift: »...miteinander reden«.⁷²

Bisweilen steht auch der Gesamteindruck der Abbildungen auf einer Seite dem zugehörigen Text entgegen. Eine Doppelseite zum Thema »Vielfalt des Islam« wird in ›*Leben gestalten*‹ mit Fotos bebildert, die von der Farbe Schwarz dominiert werden – und erweckt so keinen besonders vielfältigen Eindruck, sondern eher den einer ›dunklen Einheit‹ muslimischen Lebens.⁷³ Dies ist auch insofern bedauerlich, da der Text eigentlich sehr differenziert ist und u. a. auf die jahrhundertelange Präsenz von Muslimen auf dem Balkan verweist (und damit im Gegensatz zu den anderen Büchern einer der Empfehlungen von oben zitierter Schulbuchstudie folgt, diese jahrhundertelange Tradition eines europäischen Islams zu benennen).⁷⁴

Ebenfalls in ›*Leben gestalten*‹ wird eine Doppelseite zum Thema Bekleidungsvorschriften mit einer Infographik über verschiedene Formen der Verschleierung im Islam illustriert. Die Möglichkeit, dass eine Muslima *kein* Kopftuch trägt, kommt darin nicht vor. Das Foto auf der anderen Seite zeigt zwei Frauen an einem Strand in Frankreich, die eine im Bikini und die andere im sog. »Burkini«.⁷⁵ Das Thema »Burkini« fand zwar viel mediale Aufmerksamkeit und wurde von populistischen Parteien instrumentalisiert, kann aber im Blick auf den Lebensalltag muslimischer Menschen als absolutes Randphänomen betrachtet werden. Das Foto suggeriert zudem einen pauschalen Gegensatz zwischen einem westlich-freiheitlichen Lebensstil und einer traditionellen Kultur des Islams. Bezeichnend ist auch der Fokus der zugehörigen Textpassage samt Arbeitsauftrag, die beide den Einfluss von »Tradition« und »Kultur« hervorheben. Die zitierte Originalquelle zu »Kleidungsvorschriften im Islam«, aus der

⁷¹ Mendl und Schiefer Ferrari (2020, 122f. u. 104).

⁷² Mendl und Schiefer Ferrari (2020, 106).

⁷³ Birner und Leuser (2020, 108f.).

⁷⁴ Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (2011, 23).

⁷⁵ Birner und Leuser (2020, 114f.).

die Textpassage entnommen ist, hätte aber auch einen anderen Fokus zugelassen: Dort werden im Blick auf das heutige Deutschland ausführlich die vielgestaltigen Aneignungen des Kopftuchs durch muslimische Frauen betrachtet. Diese Aneignungen, so der Text, könnten »traditionelle Glaubensinhalte mit sich bringen, aber auch moderne, ›liberale‹ und emanzipative Interpretationen des Islam zum Inhalt haben. Dies gilt in ähnlicher Weise auch für Frauen, die bewusst kein Kopftuch tragen.« Im Lehrwerk findet dies keine oder kaum Beachtung.⁷⁶

Ein paar Seiten zuvor ist im selben Buch ein Plakat mit Schülerfragen zum Thema Islam abgebildet, die größtenteils negativ konnotiert sind: »Welche Rechte haben Frauen?«, »Warum gibt es den Heiligen Krieg?« »Was dürfen Muslime nicht?« »Was ist Scharia?« »Warum tragen Frauen Kopftücher?« Im zugehörigen Arbeitsauftrag werden die Lernenden aufgefordert, selbst ein entsprechendes Plakat mit Fragen zum Islam zu erstellen.⁷⁷ Ähnlich negativ formuliert ist ein Arbeitsauftrag in ›*Religion verstehen*‹ zu muslimischen Hochzeiten und Bestattungen, in dem das Wort »befremdlich« gleich zweimal vorkommt: »Ordne [die Informationen] nach Kriterien: ›Das finde ich daran wichtig‹ – ›Das ist für mich befremdlich‹. Sprecht miteinander darüber. Sucht nach Erklärungen für das, was euch befremdlich erscheint.«⁷⁸

Am deutlichsten von allen untersuchten Lehrwerken folgt das Real-
schulbuch ›*Religion verstehen*‹ weiterhin in großen Teilen dem Kapitelaufbau, wie er zu Beginn dieses Beitrags skizziert wurde: Die erste Doppelseite illustriert eine Weltkarte mit grün eingefärbten Ländern,⁷⁹ die Überschrift der Seite lautet »Bekannt – unbekannt: Die Religion der Muslime«. Auf den nächsten Seiten folgen erklärende Texte zur Biographie Mohammads, zum Koran und den fünf Säulen des Islams sowie zu kulturellen Errungenschaften in den »ersten Jahrhunderte[n] des Islams«, einem »goldenen Zeitalter« (das aber laut Buch mit dem Höhepunkt des europäischen Mittelalters zu Ende ging). Gegen Ende des Kapitels »stellt sich« ein Islamwissenschaftler »Anfragen an den Islam«. U. a. wird die Frage gestellt: »Dschihad: Morden im Namen Gottes?« In ebenfalls

⁷⁶ Dies ergab eine kleine Internetrecherche nach dem Ursprung des verwendeten Textes. Hier zeigte sich, dass der Text insgesamt recht unzulänglich zitiert wird. Aus dem Autor Steffen Rink wird im Lehrwerk z. B. Stefan Rink, vgl. Rink (2005); Birner und Leuser (2020, 115).

⁷⁷ Birner und Leuser (2020, 107).

⁷⁸ Bahr und Schmid (2019, 97). Vgl. im Kontrast dazu die im wahrsten Sinne des Wortes einladend gestaltete Seite in Porzelt und Stögbauer-Elsner (2021, 123).

⁷⁹ Bahr und Schmid (2019). Vgl. auch Mendl und Schiefer Ferrari (2020, 105 u. 135).

bekannter Weise bilden den endgültigen Schluss Friedens- und Toleranzbekundungen von christlicher und muslimischer Seite – wobei zuletzt noch einmal auf den sog. Karikaturenstreit und die Anschläge von Charlie Hebdo verwiesen wird (sowie auf eine gemeinsame Banneraktion von Kirchen, Moscheen und der Synagoge in Hof in Reaktion auf die Anschläge).⁸⁰ Hinzuzufügen ist, dass der Lehrplan für Realschule aus *othering*-kritischer Sicht ungünstiger geschrieben ist als etwa der Lehrplan für Gymnasium⁸¹. Der Unterschied zwischen den gymnasialen Lehrwerken zeigt jedoch, dass dies nicht die einzige Erklärung für Aufbau und Gestaltung der Lehrwerke ist.

5 Fazit und Interpretation der Ergebnisse

Vorliegende Untersuchung der Islam-Kapitel in katholischen Lehrwerken nach dem alten und neuen bayerischen Lehrplan zeichnete Entwicklungen über eine Zeit von fast zwei Dekaden nach. Hierbei wurden bemerkenswerte Ungleichzeitigkeiten deutlich. Einige neu erschienene Lehrwerke gehen im Vergleich zu jenen nach dem alten Lehrplan deutlich sensibler mit der *Othering*-Problematik um. Andere neu publizierte Lehrwerke zeigen diese erhöhte Sensibilität nicht (wenn auch fremdmachende Darstellungen meist nicht so dramatisch ausfallen wie noch in den Lehrwerken nach dem alten Lehrplan).

Weswegen die Autor*innen der einzelnen Unterrichtswerke letztlich zu ihren unterschiedlichen Darstellungen gelangen, kann hier nicht abschließend beantwortet werden. Allerdings erscheint es nach vorliegender Analyse so, als würde eine erhöhte *Othering*-Sensibilität nicht zwingend (und nicht allein) von den jeweiligen Lehrplanvorgaben und dem Stand religionspädagogischer Theoriebildung abhängen. Dieser Beitrag hat deshalb die Bedeutung der einzelnen Subjekte hervorgehoben, die sich zu bestehenden Ordnungskontexten verhalten können/müssen.

Dass es auf die konkreten Personen ankommt (die etwa ein Lehrwerk gestalten oder es im Unterricht benutzen), mag keine neue Erkenntnis sein. Im Blick auf das Engagement gegen *Othering*-Strukturen in (inter-)religiöser Bildung verdient diese Erkenntnis jedoch eine noch stärkere theoretische Berücksichtigung. Es wurde in vorliegendem Beitrag deutlich, von wie vielen äußeren Faktoren etwa die Entstehung von

⁸⁰ Bahr und Schmid (2019).

⁸¹ Vgl. hierzu Fußnote 37.

Lehrwerken für katholische Religionslehre mitbestimmt wird – was eine Veränderung von in ihnen befindlichen *Othering*-Darstellungen zu einer komplexen und oft langwierigen Angelegenheit macht. Ähnliche Schwierigkeiten ließen sich auch für Lehrpläne, Prüfungsordnungen, Unterrichtsformen etc. aufzeigen. Gleichzeitig gelten die hier beschriebenen Herausforderungen und Rahmenbedingungen wohl auch für andere kulturbildende Fächer, die sich thematisch religiöser oder weltanschaulicher Heterogenität widmen, etwa dem Ethik-, Politik oder Geschichtsunterricht.

Umso wichtiger ist es, subjektive Handlungsräume zu beschreiben, die ein effektives Eintreten gegen *Othering*-Mechanismen ermöglichen, auch wenn die strukturellen Rahmenbedingungen hierfür *nicht oder nur wenig geeignet* sind. Als zentrale Ansprechpersonen, die für diesen Fall professionalisiert werden sollten, hat der Beitrag Lehrkräfte oder Dozierende herausgestellt. Wie eine solche Professionalisierung von Lehrenden aussehen könnte, wurde bereits an anderer Stelle genauer ausgeführt.⁸² Aufbauend auf dem Kompetenzmodell von COACTIV ist es wichtig, dass Lehrkräfte ein Professionswissen über Entstehung und Wirkung von *Othering* in (inter-)religiöser Bildung bzw. im Bildungsbereich allgemein erwerben. Mindestens ebenso bedeutsam ist die kritische Selbstreflexion des persönlichen religionsbezogenen ›Vorwissens‹ sowie impliziter Überzeugungen und Werthaltungen – mit dem Augenmerk darauf, dass das das »scheinbar Persönliche und Subjektive« nicht selten in Beziehung zu gesellschaftlichen »Wissensformen und Machtprozessen« steht.⁸³

Einen großen Einfluss hat es auch, wenn in einer solchen o. ä. Weise die Autor*innen geschult werden, die an der Erstellung eines Lehrwerks oder sonstiger didaktischer Materialien beteiligt sind. Eine *othering*-kritische Zielsetzung im Autor*innen-Team ist wohl der wichtigste Faktor, der hilft, *Othering*-Zuschreibungen in Lehrwerken zu reduzieren. Im Beitrag zeigte sich die Bedeutung von Einzelpersonen, die den Ordnungsrahmen der Lehrplanvorgaben individuell und kreativ auslegen (wenn bspw. der aus *othering*-sensibler Sicht kritisch zu betrachtende Titel der Lehrplansequenz »*Muslimen begegnen*« für eine differenzierende Darstellung genutzt wird oder wenn verstärkt auf muslimisches Leben in Deutschland und Europa rekuriert wird, obwohl der Lehrplan explizit

⁸² Freuding und Lindner (2022).

⁸³ Freuding und Lindner (2022, 97–103); vgl. Baumert und Kunter (2006) und Lemke (1997, 265).

nur »arabische Länder, Türkei und Ostasien« erwähnt⁸⁴). Wünschenswert wäre überdies eine *othering*-kritische Schulung von Lehrplanautor*innen, Gutachter*innen und Lektor*innen, auch wenn hier der Einfluss der religionspädagogischen Fachwissenschaft meist nur gering ist.

Eine andere wesentliche Einflussgröße, die die Gestaltung von Lehrmaterialen implizit oder explizit prägt, ist der Wandel gesellschaftlicher Wahrnehmungen von »Religionen«. Dies wird auch in den untersuchten Lehrwerken sichtbar: Die Lehrwerke nach dem alten Lehrplan standen erkennbar unter dem Eindruck der Ereignisse des »11. Septembers« bzw. dem damals sehr stark diskutierten Phänomen des »islamistischen Terrorismus«. In den meisten Lehrwerken nach dem neuen »LehrplanPlus« ist diese Perspektive deutlich abgeschwächt. Für vorliegenden Beitrag spiegelt sich hierin auch eine gesellschaftliche Auseinandersetzung mit wiederkehrenden und gewaltvollen Anschlägen, aber auch mit Ausgrenzungserfahrungen von Rassismus betroffener Menschen wider. In diesem Reflexionsprozess, der in großen Teilen der Gesellschaft stattfand, ist bei vielen Menschen die Sensibilität dafür gewachsen, dass die Zuschreibung des Islams als »gewaltvolle Religion« einerseits ausgrenzend wirken kann und andererseits die Lebensrealität von Muslim*innen in Deutschland in der übergroßen Mehrzahl nicht erfasst. Auch eine Überschrift wie »Muslime – Nachbarn oder Fremde?«, die im früheren Lehrwerk »*Religion vernetzt*« zu finden war,⁸⁵ würde heute vielleicht von noch mehr Menschen als unpassende Frage wahrgenommen. 2010 hat Christian Wulff die Zugehörigkeit des Islams zu Deutschland als Bundespräsident öffentlich bekräftigt und dafür große Zustimmung und heftige Anfeindungen erfahren – insofern lässt sich es schon als unterstützendes Statement verstehen, dass im Nachfolgelehrwerk »*Religion vernetzt plus*« das Wulff-Zitat gleich zu Kapitelbeginn genannt wird.⁸⁶

Insgesamt zeigt der Vergleich der beiden Lehrwerkgenerationen also einige ermutigende Entwicklungen auf, die zeigen, dass sich *Othering*-Strukturen in Gesellschaft und Schule langsam, aber stetig verändern lassen können – so statisch sie aus dem Moment heraus betrachtet auch erscheinen und so komplex sich die dafür notwendigen Änderungsschritte darstellen.

⁸⁴ Vgl. etwa die aktuellen Lehrplanvorgaben für Katholische Religionslehre in Gymnasien: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/katholische-religionslehre> [24.04.2023].

⁸⁵ Mendl und Schiefer Ferrari (2005, 102).

⁸⁶ Mendl und Schiefer Ferrari (2020, 105).

Die Untersuchung lässt jedoch auch eine weniger positive Interpretation zu. Wie ausgeführt finden sich weiterhin *Othering*-Darstellungen in den betrachteten Schulbüchern. ›*Religion verstehen*‹ etwa, das aktuelle Lehrwerk, das noch am stärksten dem zu Beginn des Beitrags skizzierten Aufbau der alten Lehrwerke folgt, ist derzeit das einzige zugelassene reguläre Lehrwerk für Realschulen in Bayern. Trotz positiver Tendenzen bleibt der Eindruck, dass die benannten *Othering*-Strukturen in der Gesellschaft nach wie vor sehr wirkmächtig sind bzw. teilweise auch der Einfluss von Gesellschaftsgruppen zunimmt, die erreichte Fortschritte wieder rückgängig machen möchten. Der oben genannte Antrag der AfD zeigt, dass die positiven Tendenzen von Teilen der Gesellschaft mit Argwohn betrachtet werden.

Im Bildungsbereich tätige Menschen stehen bei ihrem Engagement gegen *Othering*-Strukturen vor einer mehrfachen Herausforderung: Sie müssen immer wieder strategische Geduld zeigen, darauf eingestellt sein, dass Rahmenbedingungen und Erfolgsaussichten ihres Engagements oft nicht in ihrer persönlichen Kontrolle liegen. Gleichzeitig sind sie gefordert, ihre individuellen Handlungsräume im Einsatz gegen widerständige *Othering*-Ordnungen immer wieder neu auszuloten und wahrzunehmen.

Schließlich – und das ist einer der wichtigsten Punkte – sollten sie die Perspektiven derjenigen Menschen im Blick behalten, die weder die Zeit für strategische Geduld noch oftmals nennenswerte Handlungsoptionen haben, um gegen *Othering* vorzugehen bzw. sich dagegen zu wehren. Gemeint ist hiermit die Perspektive von Menschen, die selbst von *Othering* betroffen sind und für die die Erfahrung von *Othering*-Zuschreibungen in vielen Fällen schmerzlicher *Alltag* ist. Umso dringlicher ist es, dass Lehrende und Lehrmaterialien sensibel mit der *Othering*-Problematik umgehen.

Quellen

- Bahr, Matthias; Schmid, Hans (Hg.) (2019): *Religion verstehen* 7. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Realschulen. Berlin: Cornelsen.
- Birner, Markus; Leuser, Claudia (Hg.) (2020): *Leben gestalten* 7. Katholische Religionslehre Gymnasium. Stuttgart: Klett.
- Gruber, Bernhard (Hg.) (2007): *Leben gestalten*. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht am Gymnasium. 7. Jahrgangsstufe. Donauwörth: Auer.

- Hilger, Georg; Reil, Elisabeth (Hg.) (1999): Reli 7. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Hauptschulen in den Klassen 5 – 9. München: Kösel.
- Hilger, Georg; Reil, Elisabeth (Hg.) (2004): Reli Realschule 7. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Realschulen in den Klassen 5 – 10. München: Kösel.
- Mendl, Hans; Schiefer Ferrari, Markus (Hg.) (2005): Religion vernetzt 7. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Gymnasien. München: Kösel.
- Mendl, Hans; Schiefer Ferrari, Markus (Hg.) (2020): Religion vernetzt plus 7. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre am Gymnasium. Berlin: Cornelsen.
- Porzelt, Burkard; Stögbauer-Elsner, Eva (Hg.) (2021): Unterwegs. Religion begehen. 7. Berlin: Cornelsen.

Literatur

- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 469–520.
- Bayerischer Landtag (05.07.2019): Drucksache Nr. 18/1776. Schriftliche Anfrage AfD: Islamvermittlung im Rahmen des katholischen Religionsunterrichtes.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2003): Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. München.
- Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2020): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 3., aktualisierte Aufl. Bielefeld: transcript/utb.
- Freuding, Janosch (2014): Bayerische Islam-Schulbücher. Burasini nasil buluyorsunuz? – Wie finden Sie es hier? Verfügbar unter <https://www.migazin.de/2014/12/15/burasini-nasil-buluyorsunuz-wie-finden-sie-es-hier> [24.04.2023].
- Freuding, Janosch (2022): Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden«. Bielefeld: transcript.
- Freuding, Janosch; Graeff, Alexander (2019): Wo Strukturen existieren, die Othering begünstigen – Islam-Darstellungen in evangelischen und katholischen Schulbüchern. Verfügbar unter <https://www.remid.de/blog/2019/10/wo-strukturen-existieren-die-othering-beguenstigen-islam-darstellungen-in-evangelischen-und-katholischen-schulbuechern> [24.04.2023].
- Freuding, Janosch; Lindner, Konstantin (2022): Stereotype und Othering in religiösen Bildungsprozessen. Herausforderungen für die Religionslehrer*innenbildung. In: *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen*, hg. v. Mouhanad Khorchide et al., 89–106 (= Religiöse Bildung kooperativ: 1). Göttingen: V&R unipress.

- Henningsen, Julia; Herbst, Jan-Hendrik (2022): Religionspädagogik, religiöse Bildung und ihre Medien in postkolonialen Konstellationen. Überblick, beispielhafte Impulse und Forschungsdesiderate. In: *Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven*, hg. v. Phillip D. Th. Knobloch und Johannes Drerup, 195–233. Bielefeld: transcript.
- Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (2011): Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt. Ergebnisse einer Studie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung zu aktuellen Darstellungen von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung. Verfügbar unter https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/172/Islamstudie_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y [24.04.2023].
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Hugoth, Matthias (2003): Fremde Religionen – fremde Kinder? Leitfaden für interreligiöse Erziehung. Freiburg i. Br.: Herder.
- Kaspari, Tobias (2010): Das Eigene und das Fremde. Phänomenologische Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik (= Arbeiten zur praktischen Theologie: 44). Leipzig: Evang. Verl.-Anstalt.
- Lähnemann, Johannes (1974): Jesus und Mohammed, Christoph und Ali. Zur Problematik des Fremdreligionsunterrichts am Beispiel des Islam. In: *Der evangelische Erzieher: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 26 (6), 409–424.
- Leitner, Susanne; Thümmler, Ramona (2022): Einleitung. Die Macht der Ordnung – Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik. In: *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik*, hg. v. dies., 7–16. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Leimgruber, Stephan (2007): Interreligiöses Lernen. Neuausgabe. München: Kösel.
- Lemke, Thomas (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität. Berlin: Argument.
- Lingen-Ali, Ulrike; Mecheril, Paul (2016): Religion als soziale Deutungspraxis. In: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 24 (2), 17–24. Verfügbar unter <https://unipub.uni-graz.at/oerf/periodical/titleinfo/1646705> [24.04.2023].
- Luhmann, Niklas (1991): Am Ende der kritischen Soziologie. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 20 (2), 147–152.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Luhmann, Niklas (2009): Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer.
- Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar (2011): Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*, hg. v. Brigit Allenbach et al., 35–66 (= Religion – Wirtschaft – Politik: 4). Zürich: Pano.
- Meyer, Karlo (1999): Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht: Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Meyer, Karlo (2006): Menschen, Räume und Rituale in Bildmaterialien zu fremden Religionen. Zur Auswahl von Bildern nicht-christlicher Religionen in Büchern für den Religionsunterricht. In: *Theo-Web*, 5 (2), 67–95. Verfügbar unter <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2006-02/8-Meyer-END.pdf> [24.04.2023].
- Porzelt, Burkard (2021): Schulbuch. In: *Handbuch Religionsdidaktik*, hg. v. Ulrich Kropač und Ulrich Riegel, 375–381. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reiter, Benjamin (2021): Nationalsozialismus im Schulgeschichtsbuch. Zulassungsverfahren und die Aushandlung von Geschichtskultur in Bayern ab 1949 bis in die 1970er Jahre. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Rieger-Ladich, Markus (2017): Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Macht-theoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität. In: *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*, hg. v. Thorsten Bohl, Jürgen Budde und Markus Rieger-Ladich, 27–42. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rink, Steffen (2005): Kleidungs Vorschriften im Islam (Korrektur und Umschrift: Friederike Schmidt, 2019). In: <https://www.remid.de/informationsplattform-religion-kleidungs Vorschriften-im-islam> [24.04.2023].⁸⁷
- Said, Edward W. (2010): Orientalismus. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Sajak, Claus Peter (2005): Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive (= Forum Religionspädagogik interkulturell: 9). Münster: Lit.
- Sajak, Claus Peter (2012): Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht. In: *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch*, hg. v. Bernhard Grümme, Hartmut Lenhard

⁸⁷ Die bei Fußnote 61 zitierten Textpassagen sind von der Korrektur und Umschrift der Quelle nicht betroffen.

- und Manfred L. Pirner, 223–233 (= Religionspädagogik innovativ: 1). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sajak, Clauß Peter (2022): Die Buchreligionen im Religionsbuch. Eine Untersuchung zur Darstellung von Judentum, Christentum und Islam in zugelassenen Unterrichtswerken für den Religionsunterricht. In: *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen*, hg. v. Mouhanad Khorchide et al., 165–188 (= Religiöse Bildung kooperativ: 1). Göttingen: V&R unipress.
- Schlager-Weidinger, Thomas; Hofer, Renate (2015): Z.I.M.T. – Würze in der LehrerInnenausbildung. Grundsätzliche Überlegungen zum neu gegründeten Zentrum für Interreligiöses, Migrationspädagogik und Mehrsprachigkeit an der PH der Diözese Linz. In: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 23 (1), 55–62. Verfügbar unter <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/817737> [24.04.2023].
- Stögbauer, Eva Maria (2011): Mit fremden Religionen im Klassenzimmer. Bedingungen, neuralgische Punkte und Perspektiven einer Didaktik der Religionen. In: *Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung – theologisch reflektiert*, hg. v. Johanna Rahner und Mirjam Schambeck, 237–254 (= Bamberger Theologisches Forum: 13). Berlin u. a.: Lit.
- Streib, Heinz (2005): Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik. In: *Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts*, hg. v. Peter Schreiner, Ursula Sieg und Volker Elsenbast, 230–243. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Thomas-Olalde, Oscar; Velho, Astride (2011): Othering and its effects – Exploring the concept. In: *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education*, hg. v. Heike Niedrig und Christian Ydesen, 27–51 (= Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie: 2). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard; Gehring, Petra; Fischer, Matthias (2001): »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung«. Gespräch mit Bernhard Waldenfels. In: *Vernunft im Zeichen des Fremden. Zur Philosophie von Bernhard Waldenfels*, hg. v. Matthias Fischer, Hans-Dieter Gondek und Burkhard Liebsch, 408–459. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Willems, Joachim (2021): »Religionistischer« Rassismus und Religionsunterricht. In: *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Korrigierte Publikation, hg. v. Karim Fereidooni und Nina Simon, 473–493 (= Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse). Wiesbaden: Springer VS.

Zickgraf, Arndt (2017): Moderne Religionsbücher: Zwischen den Stühlen. In: *Klett-Themendienst*, 78 (10), 1–3. Verfügbar unter <https://www.klett.de/sixcms/media.php/321/KTD78-Wie-christliche-Religionsbuecher-entstehen.125284.pdf> [24.04.2023].

Sprache und Literatur

Translanguaging und metalinguistisches Bewusstsein

Zum Potential von Englisch als Lingua Franca im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik

Katharina Beuter

1 Einführung

Sprachlich-kulturelle Vielfalt und Englisch: Wie passt das zusammen? Als Weltsprache und international bedeutsamstes Verständigungsmittel scheint das Englische so dominant wie nie zuvor.¹ Gleichzeitig sind etwa 40 % aller Sprachen weltweit vom Aussterben bedroht.² Da liegt es nahe, Englisch als vermeintliche ›Killersprache‹ zu verurteilen, unter deren rasanter Ausbreitung sprachliche und kulturelle Vielfalt zu ersticken drohen. Tatsächlich jedoch wird Englisch insbesondere als vorübergehende Mittlersprache eingesetzt, als Lingua Franca zwischen Menschen unterschiedlichster sprachlich-kultureller Hintergründe. Etwa 70 % seiner mehr als 1,4 Milliarden Sprecherinnen und Sprecher verwenden Englisch nicht als Erstsprache, sondern als zusätzliche Verkehrssprache.³ In interkulturellen Begegnungen dieser Art wird das Englische dabei selbst zum transkulturellen Phänomen, durchsetzt von unterschiedlichsten linguakulturellen Einflüssen.

Der vorliegende Beitrag soll einen Einblick in diese vielsprachige Durchdringung des Englischen geben, wenn es als Lingua Franca zum Einsatz kommt, und das Potenzial aufzeigen, dass darin für eine inklusive Fremdsprachendidaktik liegt, in der Mehrsprachigkeit und metalingu-

¹ Vgl. u. a. Crystal (2012).

² Vgl. Eberhard et al. (2020).

³ Vgl. Eberhard et al. (2022, 441f).

istisches Bewusstsein zentrale Rollen spielen.⁴ Vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen zum Wesen und Verhältnis von Sprache und Kultur wird hier auf der Grundlage empirischer Daten aus interkulturellen Interaktionen unter Jugendlichen beleuchtet, wie sich sprachlich-kulturelle Vielfalt im Englischen als Lingua Franca (ELF) zeigt und wozu mehrsprachige Ressourcen dort eingesetzt werden. Im Anschluss wird erörtert, wie diese Erkenntnisse für die schulische Fremdsprachendidaktik sowie die hinführende Fremdsprachenlehrerinnen- und -lehrerbildung nutzbar gemacht werden können.

2 Sprache, Kultur und Englisch als Lingua Franca

Die enge Wechselbeziehung zwischen Sprache und Kultur wurde in mehr als zwei Jahrhunderten geisteswissenschaftlicher Forschung immer neu herausgearbeitet.⁵ Wichtig erscheint insbesondere die grundlegende Erkenntnis, dass Sprache Kultur nicht nur ausdrückt, sondern Kultur zugleich prägt und erschafft.⁶ Dabei werden Sprache und Kultur hier nicht als geschlossene Systeme im Herderschen Sinne⁷ konzeptualisiert, sondern vielmehr als offene und formbare Konstrukte, die fortwährend von ihren Nutzerinnen und Nutzern verändert und adaptiert werden.⁸ Das noch junge Konzept von Linguakulturen⁹ verleiht der prinzipiellen Untrennbarkeit von Sprache und Kultur Ausdruck, ist aber als abstraktes Modell keineswegs gleichzusetzen mit den Sprach-Kultur-Nation-Einheiten, die seit den Nationalbewegungen des 19. Jahrhunderts insbesondere in Europa das Denken entscheidend geprägt haben und in weiten Teilen, auch im schulischen Diskurs, nach wie vor beeinflussen.¹⁰ Vielmehr durchdringen sich Kulturen gerade in unserem Zeitalter der Globalisierung in einem fortwährenden Prozess der Hybridisierung, für den

⁴ Vgl. u. a. Hesse et al. (2008, 214); Schnuch (2015); Schmid und Schmidt (2017); Council of Europe (2018).

⁵ Eine Übersicht bietet z. B. Beuter (2019, 18–26).

⁶ Vgl. Geertz (1973); Baker (2011).

⁷ Vgl. Herder (1774).

⁸ Vgl. Dervin und Liddicoat (2013, 8); Frank (2015, 494).

⁹ Vgl. Friedrich (1989); Risager (2012).

¹⁰ So spricht der Bayerische LehrplanPLUS bspw. im gymnasialen Fachprofil Moderne Fremdsprachen unter dem Aspekt der kulturellen Bildung von der »Kultur des jeweiligen Sprachraums« (ISB 2020).

Welsch¹¹ den Begriff der Transkulturalität geprägt hat.¹² Wie der vorliegende Beitrag zeigt, gilt Ähnliches für sprachliche Codes im Prozess des Translanguaging, das eine »von bilingualen Sprecherinnen und Sprechern zur Maximierung des kommunikativen Potenzials vollzogene Handlung« beschreibt, »bei der sie auf unterschiedliche sprachliche Merkmale und verschiedene Formen dessen zurückgreifen, was man als eigenständige Sprachen bezeichnet«¹³. Dieses Phänomen ist gerade auch dann zu beobachten, wenn Menschen unterschiedlicher sprachlich-kultureller Hintergründe miteinander kommunizieren, wozu sie sich häufig des Englischen als Lingua Franca als gemeinsamer Matrixsprache bedienen.

Englisch als Lingua Franca nun bezeichnet nach Seidlhofer »jeglichen Gebrauch von Englisch unter Sprecherinnen und Sprechern unterschiedlicher Erstsprachen, für die Englisch das Kommunikationsmedium der Wahl und oft die einzige Option darstellt«¹⁴. Mehrsprachigkeit liegt also per definitionem allen ELF-Interaktionen zugrunde. Wie die folgenden Analysen zeigen, stellt ELF selbst ein translinguales und transkulturelles Phänomen dar, das sich jeglicher eindeutiger national-kultureller Zuordnung entzieht und gekennzeichnet ist durch Variabilität, Hybridität und Fluidität.¹⁵

3 Mehrsprachigkeit in ELF

3.1 Studie zu ELF-Interaktionen zwischen deutschen und tansanischen Jugendlichen

Die folgenden Analysen basieren auf einer Studie zur Verwendung des Englischen als Lingua Franca unter Jugendlichen im Rahmen eines deutsch-tansanischen Schüleraustauschs in Ostafrika.¹⁶ 30 Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 bis 19 Jahren verwendeten hier Englisch im Rahmen ihrer Begegnung im Sinne der oben zitierten Definition für ELF aus kommunikativer Notwendigkeit heraus. Im Zentrum der Erhebung standen Audio-Aufnahmen aus Dialogen zwischen deutschen und tansanischen Jugendlichen, die eine Gesamtaufnahmezeit von etwa 26 h

¹¹ Vgl. Welsch (2010).

¹² Vgl. auch Frey (2018).

¹³ García (2009, 140), eigene Übersetzung.

¹⁴ Seidlhofer (2011, 7).

¹⁵ Vgl. Baker (2011); Seidlhofer (2011); Jenkins (2015).

¹⁶ Vgl. Beuter (2023, insb. Kapitel 10).

umfassen und in ein 190.000 Wörter starkes Korpus (TeenELF-Korpus) mündeten. Trianguliert wurden diese Daten durch Fragebögen zu soziolinguistischen und sprachbiografischen Hintergründen der Teilnehmenden, Feldnotizen und retrospektive Leitfadeninterviews. Die Datenauswertung folgte einem Mixed-Methods-Ansatz, wobei eine qualitativ gesprächsanalytische Untersuchung der Korpusdaten im Vordergrund stand.

Der Schülerinnen- und Schüleraustausch fand in einem sprachlich-kulturell komplexen Setting statt: Tansania weist eine intranationale Vielfalt von etwa 130 Sprachen¹⁷ aus vier Sprachfamilien auf, wobei Swahili als wichtige lokale Lingua Franca weit verbreitet ist. Jedoch brachten nicht nur die tansanischen, sondern auch die deutschen Schülerinnen und Schüler vielgestaltige sprachlich-kulturelle Vorkenntnisse und Erfahrungen in die Begegnung mit ein. Zu formal erlernten Schulsprachen (z. B. Englisch, Französisch, Spanisch) gesellten sich so verschiedenste Einflüsse aus Eltern- und Familiensprachen (z. B. Kichagga, Nyakyusa, Rumänisch, Ukrainisch). Entsprechend vielfältige plurilinguale Einflüsse zeigen sich in der Verwendung von ELF, das in den untersuchten Interaktionen immer wieder von kürzeren oder längeren Einheiten aus verschiedenen Sprachcodes durchsetzt ist.¹⁸ Insbesondere Deutsch und Swahili als im Alltag zentrale Sprachen der beteiligten Jugendlichen dienen in den vorliegenden Daten als Gebersprachen.

3.2 Linguakulturelle Vielfalt im Diskurs

Kulturelle und sprachliche Vielfalt werden in dem untersuchten mehrsprachigen Kontext zu einem wichtigen Gesprächsthema. Textauszug (1) aus dem TeenELF-Korpus illustriert das Interesse der Gesprächsteilnehmenden an diesen Inhalten deutlich. Innerhalb weniger Redebeiträge bewegen sich die Jugendlichen CTf (tansanische Schülerin) und CGm (deutscher Schüler) diskursiv durch verschiedene afrikanische Länder (Kenia, Tansania, Ruanda, Burundi, Kongo, Namibia), beleuchten schlaglichtartig damit verbundene kulturelle Aspekte und Sprachfragen und stellen subjektive Bezüge zu ihren eigenen Lebenswelten und sprachlichen Hintergründen her (z. B. Z. 380; 389). Dabei bringen sie auch ihre Faszination über unerwartete Zusammenhänge explizit zur Sprache (Z. 402).

¹⁷ Vgl. Eberhard et al. (2022, 304).

¹⁸ Jenkins (2015, 75) spricht in diesem Zusammenhang bildlich von »language leakage«, also einem »Durchsickern von Sprachen«.

- (1) 374 **CTf:** i have been to kenya.
 375 **CGm:** erm do they speak er kiswahili too?
 376 **CTf:** ya: they do
 377 **CGm:** is the culture very similar to here? (.) or
 is [it different.]
 378 **CTf:** [no] (.) it's different? (.) ke- kenyan
 (.) for example their school system is dif-
 ferent.
 379 **CGm:** yeah. o[kay.]
 380 **CTf:** [it's] follows the cambridge system.
 (1) and they do speak swahili but it's not
 (0.5) it's not as good as (0.5) the tanza-
 nian. (0.5) cause they speak english. (0.5)
 [most of it]
 381 **CGm:** [okay.]
 382 **CTf:** yeah (0.5) speak english (2.5) °yeah° (0.5)
 even erm ruanda burundi:: those countries
 they also speak swahili. (.) congo (1) they
 (de[mocratic])
 383 **CGm:** [don't they in] congo speak french?
 384 **CTf:** they DO
 385 **CGm:** @[@@@ .hh]
 386 **CTf:** [it's their national language]
 387 **CGm:** why@@ .hh if i would (0.5) come to congo i
 (1)
 388 **CTf:** @
 389 **CGm:** i: (.) would have a big problem. because my
 french is not a@s goo@@d
 390 **CTf:** m
 391 **CGm:** so good (.) [so]
 392 **CTf:** [it's their] national language.
 393 **CGm:** mh? (2) in namibia ↑german is (the) national
 language too next to english and afrikaans
 394 **CTf:** ↑german
 395 **CGm:** ↑yeah (.) really
 396 **CTf:** fnamibia?f
 397 **CGm:** yeah (0.5)
 398 **CTf:** [wow]
 399 **CGm:** [thei:r] erm capital is called windhoek
 (0.5) and their erm (1) they call their
 cities german fnames it's really funny.£
 (.) [like]
 400 **CTf:** [↑oh]
 401 **CGm:** lüderitz (1) or something yes it's. (1) it's
 a really fun fact. (1)
 402 **CTf:** very fascinating.

(C3_374-402)

Dass angesichts sprachlicher Vielfalt Verständigung dennoch möglich ist, fasziniert die am interkulturellen Austausch teilnehmenden Jugend-

lichen ebenso. Während er sich des Englischen als Lingua Franca bedient, um seine Gedanken mit seiner Gesprächspartnerin zu teilen, reflektiert Schüler CGm in Textauszug (2) bereits am ersten Tag der Begegnung die verbindende Rolle des Englischen als weltweite Lingua Franca.

- (2) 158 CGm: [...] for me if (0.5) it's fascinating? (2.5)
 that people from all over the world can
 (0.5) communicate each other with (.) one
 language because everyone nearly everyone
 is learning english (1.5) or french (1.5)
 159 Ctf: †fre:nch (1.5) maybe english @
 (Cl_158-159)

Wiederholte metalinguistische Kommentare quer durch das Korpus verdeutlichen die aktive Auseinandersetzung der beteiligten Schülerinnen und Schüler mit der plurilingualen Situation und ihrer eigenen Sprachverwendung.

3.3 Formen und Funktionen von Translanguaging in ELF-Interaktionen

Nicht immer werden jedoch Sprache, Kultur und Mehrsprachigkeit so explizit zur Rede gebracht. Fremdsprachliche Einflüsse wirken in ELF-Interaktionen vielfach auf verdeckte Art und Weise. Auf der Grundlage ihrer Transparenz, die sich als entscheidend für kommunikativen Erfolg herauskristallisieren wird, gruppiert Tabelle 1 unterschiedliche Phänomene der Sprachdurchdringung entlang einer Skala.

Als formal transparente Phänomene werden solche eingestuft, die an der Oberflächenstruktur sichtbar oder hörbar werden, so z. B. Wörter, Phrasen oder ganze Sätze aus anderen Sprachsystemen, die als Code-Switches in die englische Matrix eingeflochten werden. Intransparente Phänomene wie semantischer und pragmatischer Transfer dagegen bleiben oftmals im Verborgenen, können kommunikative Prozesse aber dennoch stark beeinflussen. Treffen Konzeptualisierungen aufeinander, die herkunftssprachlich und -kulturell unterschiedlich geprägt sind, im Teen-ELF-Korpus z. B. hinsichtlich des Begriffs *boyfriend*, kann das zu Irritationen führen. Im semi-transparenten Bereich finden sich hybride Phänomene, die verschiedene Sprachcodes auf oft kreative Art und Weise miteinander verbinden, z. B. in bifurkativen Wortbildungsprozessen. Dabei können Sprecherinnen und Sprecher einerseits auf Lehnübersetzungen zurückgreifen, bei denen die Struktur der Gebersprache in eine analoge Form der Matrixsprache übertragen wird (z. B. ›Schönschreibstift‹ > *nice-writing pen*). Formal hybride Wörter weisen eine Mischung aus

Morphemen der Geber- und Matrixsprache auf, so z. B. *hooping* (>honking<), das den Stamm des deutschen Lexems >hupen< mit dem englischen Partizip-Präsens-Suffix *-ing* kombiniert.

	Intransparent		Semi-Transparent			Transparent	
Transfer-kategorie	Semantik	Pragmatik	Morpho-Syntax			Phonologie	Lexik
Phänomen	Lingua-kulturelle Konzeptuali-sierungen	Umsetzung von Sprech-akten	Syntakti-scher Transfer	Lehnüber-setzungen	Formal hybride Proto-lo-gismen	Akzent	Code-Switching
Beispiele	Unterschied-liche Bedeu-tungen von	Ausdruck von Dank, Komplimen-ten, Grüßen	<i>We just see us in school</i>	<i>nice-writing pen</i>	<i>hooping</i> (>honking<; von >hupen<)	<i>tax</i> [teks]	<i>eating Lebkuchen</i>
aus							
TeenELF	<i>family, book, boyfriend</i>		(>Wir sehen uns nur in der Schule<)	(>Schön-schreib-stift<)	<i>moshees</i> (>mosques<; von >Moscheen<)	<i>poverty</i> [povət ^h i]	<i>like yesterday</i>

Tab. 1: Transparenzskala von Translanguaging-Phänomenen¹⁹

Der Bereich des Code-Switching ist als formal transparentes Phänomen auch aus Forschungsperspektive leicht zugänglich und dient hier zur exemplarisch vertieften Analyse von Formen und Funktionen des Translanguaging in ELF-Interaktionen. Während am weitesten häufigsten einzelne Wörter aus Gebersprachen übernommen werden (z. B. *Pfefferspray*, G2_337), können auch Phrasen (z. B. *so 'ne gute Lebenseinstellung*, I2_155), Sätze (z. B. *Bin ich blöd*, G1_140) und ganze Paralleldiskurse (z. B. über die Häufigkeit und Gefahr von Mückenstichen, M4_328–634) aus anderen Sprachen in die ELF-Matrix eingeflochten werden. Besonders häufig werden aus dem Deutschen Diskursmarker wie *genau*, *also*, *halt* eingefügt. Auch Nomen, die kulturelle Phänomene (z. B. *Dirndl*, *Gymnasium*) oder Begriffe aus der Natur (z. B. *Tannen*, *Kürbis*) bezeichnen, werden häufig verwendet. Daneben finden sich Ausdrücke zur Begrüßung oder sonstige Höflichkeitsfloskeln sowie eine Reihe von

¹⁹ Vgl. Beuter (2023, 161).

Wörtern, die sich klaren Zuordnungen zu einer dieser Großkategorien verwehren (z. B. *Ohrwurm*, *Fluglotse*) (vgl. Abb. 1).

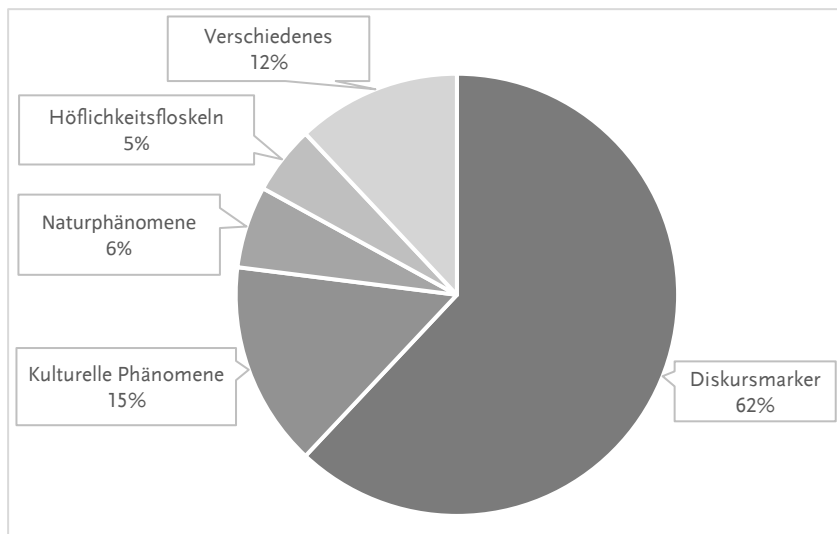


Abb. 1: Semantik von Einzelwörtern aus der Gebersprache Deutsch im TeenELF-Korpus²⁰

Kategoriale Zugehörigkeiten der Wörter, die in ELF Einzug aus anderen Sprachsystemen erhalten, sowie deren interaktive Einbettung erlauben Einblicke in Funktionen und Effekte von Code-Switching in der interkulturellen Kontaktsituation (vgl. Abb. 2).²¹ So haben Code-Switches aus den Bereichen Kultur und Natur meist konzeptuelle Funktionen: Ein englisches Pendant gibt es nicht, oder der Begriff ist der Sprecherin bzw. dem Sprecher nicht bekannt. Begrüßungsfloskeln in den Erstsprachen der Gesprächsteilnehmenden dagegen werden vorwiegend zum Beziehungsaufbau ausgetauscht. Diskursmarker, die aus anderen Sprachen einfließen, werden oft unbewusst verwendet, drücken aber dennoch linguakulturelle Zugehörigkeiten aus. Über diese konzeptuellen, interpersonalen und identifikatorischen Funktionen und Effekte hinaus kann Code-Switching auch zur Adressatenspezifizierung dienen. In der ELF-Forschung bislang

²⁰ Ebd. (181).

²¹ Vgl. dazu auch Klimpfinger (2009); Mauranen (2013); Vettorel (2013); Pietikäinen (2014); House (2016); Brunner und Diemer (2018); Cogo (2018).

wenig beachtet wird eine kognitive Funktion des Code-Switching,²² die in den Gesprächsdaten des TeenELF-Korpus gut nachgewiesen werden kann.²³ Die Schülerinnen und Schüler »denken laut« in ihrer Erstsprache, um einen kognitiven Verarbeitungsprozess zu fördern und diesen auch nach außen zu signalisieren.

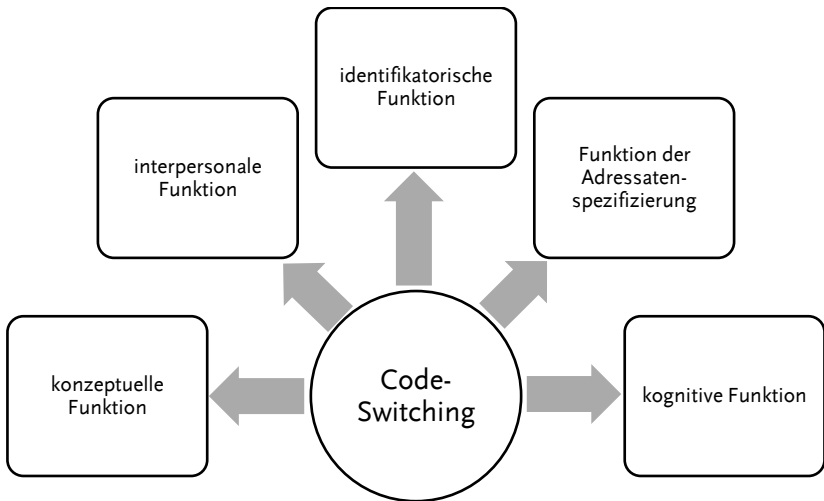


Abb. 2: Funktionen des Code-Switching

3.4 Translanguaging und Transparenz

Insbesondere in seiner konzeptuellen Funktion erweitert Code-Switching die kommunikativen Möglichkeiten der Beteiligten beträchtlich. Ob die Kommunikation dabei jedoch insgesamt erfolgreich verläuft, hängt v. a. vom Einsatz von Mechanismen zur Transparenzsteigerung ab, was hier an zwei Beispielen verdeutlicht werden soll.

Die beiden Jugendlichen in Textauszug (3) unterhalten sich über einen auf dem tansanischen Schulgelände wachsenden Niembaum, den die deutsche Schülerin LGf zuvor nicht kannte und dessen englischer Name auch der tansanischen Schülerin LTF unbekannt ist, so dass sie auf die Swahili-Bezeichnung *mwarobaini* (Z. 352) zurückgreift. Obgleich eine hohe formale Transparenz hier bereits gegeben ist, wird die Explizität in der Gesprächssituation durch verschiedene Interaktionsstrategien weiter

²² Eine wichtige Ausnahme bildet Mauranen (2013).

²³ Vgl. Beuter (2023, 191f.).

erhöht. Dazu gehören die ausdrückliche Benennung des gewählten Codes (*in swahili we call them*, Z. 352), die Aufnahme des neuen Wortes und ein lautes Nachsprechen von Seiten der Empfängerin (Z. 353), eine Wiederholung seitens der tansanischen Sprecherin (Z. 354) sowie die Bereitstellung semantischer Zusatzinformationen (Z. 356), die dafür sorgen, den Begriff konzeptuell greifbarer zu machen.

- (3) 351 **LGf:** and how (.) do you call this tree?
 352 **LTf:** ah in swahili we call them <L1sw>
 mwarobaini {neem tree} </L1sw>
 353 **LGf:** <L3sw> mworobai(ni) </L3sw>
 354 **LTf:** yeah. (0.5) i don't know in english
 (0.5) but in swahili we call it <L1sw>
 mwarobaini </L1sw> (1) ya. (0.5)
 355 **LGf:** [ə]
 356 **LTf:** [so you can use it] to cure malaria. (1)
 (L1_351-356)

Eine hohe formale Transparenz im Sinne des in Tabelle 1 dargestellten Transparenzkontinuums ist in Textauszug (4) ebenfalls gegeben. Hier verwendet die tansanische Sprecherin ETf die Swahili-Bezeichnung *rede* für ein Ballspiel, das sie ihrer deutschen Gesprächspartnerin EGf ausführlich erläutert (Z. 353; 355). Im Gegensatz zu Beispiel (3) werden jedoch kaum weitere Strategien eingesetzt, um den Akt des Translanguaging und das neue Wort selbst zu markieren oder transparenter zu gestalten: Weder benennt die Sprecherin die Sprache, aus der sie den neuen Begriff einfließen lässt, noch wird durch häufige Wiederholungen des Lexems durch beide Gesprächsteilnehmenden eine begriffliche Festigung sichergestellt. Vielmehr bleibt die Reaktion der Zuhörerin mit einem nur selten eingestreuten universellen Backchannel-Item (*mhm*, Z. 354; 356) sehr vage.

- (4) 353 **ETf:** we have <L1sw> rede </L1sw> (.) the
 <L1sw> rede </L1sw> (.) first of all you
 have to play ↑it (.) you have to choose
 an area open area. after all it has to be
 a track- (.) triangle.
 354 **EGf:** mhm?
 355 **ETf:** no triangle (xxx) you can say an re- rec-
 tangle rectangle. (1) the:n (.) you have
 to have two teams. (1) (for example) (.)
 the other team they can be (.) two? or
 more than two but (.) the min::- (.) the

minimum va:lue it is has to be two. (1)
 going up. then: (.) the two? (1) for ex-
 ample are going to start on our side (xx).
 so are going to play at (.) you are going
 to start (.) playing inside. you're (xx)
 inside. (xx) walk (.) you have to <pvc>
 excape </pvc> the ball. so the (.) other
 team they'll 1be (2) they'll be on the
 other side of the (angle). there (are the
 xx) the other side. then they're going to
 throw the ball?

356 EGF: mhm? [...]

(E2_353-356)

Der partielle kommunikative Misserfolg wird drei Minuten später im gleichen Gespräch offenbar. In Textbeispiel (5) zeigt sich, dass die deutsche Sprecherin (EGf) Probleme hat, ein Konzept zu dem früher eingeführten Begriff *rede* abzurufen. Erneut wird das Wort hier ohne explizite Markierung eingeführt, so dass es EGf sichtlich schwerfällt, kognitiv anzudocken (Z. 395–402). Angesichts dessen zeigt sich die tansanische Sprecherin ETf verständlicherweise enttäuscht (Z. 401; 403), nachdem sie im Vorfeld das Spiel sehr ausführlich erklärt hatte.

- (5) 395 ETf: do you like my <L1sw> rede </L1sw> game?
 @@@
 396 EGF: which game?
 397 ETf: <L1sw> rede </L1sw>
 398 EGF: rede?
 399 ETf: <L1sw> rede </L1sw>
 400 EGF: what is [it?]
 401 ETf: [i] explained for you <L1sw> rede
 </L1sw>. (2) the game of <L1sw> rede
 </L1sw> (1)
 402 EGF: rede?
 403 ETf: ya:h. i told you that you have to have
 two teams.
 404 EGF: <L1de> ach so {oh i see} </L1de> this
 game okay. yeah. sorry.
 405 ETf: @@@
 406 EGF: er:m yes it sounds interesting. but i'm
 so bad in sports really @.

(E2_395-406)

Sicherlich können auch motivationale Faktoren zur Erklärung für unterschiedlichen Kommunikationserfolg herangezogen werden: So gesteht

die Zuhörer:in im zweiten Beispiel am Ende der Unterhaltung ein, dass der Bereich Sport nicht ihrer sei (Z. 406). Zugleich verdeutlichen die zitierten Beispiele aber die Bedeutung von Transparenz als Prämisse für kommunikativen Erfolg. Code-Switching erfordert eine gesteigerte Explizität, die in den untersuchten interkulturellen Interaktionen von Gesprächsteilnehmenden, die sich dessen bewusst sind oder werden, auch vielfach gewährleistet wird.

Dabei spielt Transparenz im Zusammenhang mit Translanguaging auf verschiedenen miteinander korrelierenden Ebenen unterschiedlicher Subjektivität eine Rolle, die hier als F-Transparenz (formale oder linguistische Transparenz), S-Transparenz (Sprecher*innen-Transparenz) und H-Transparenz (Hörer*innen-Transparenz) bezeichnet werden (vgl. Abb. 3).

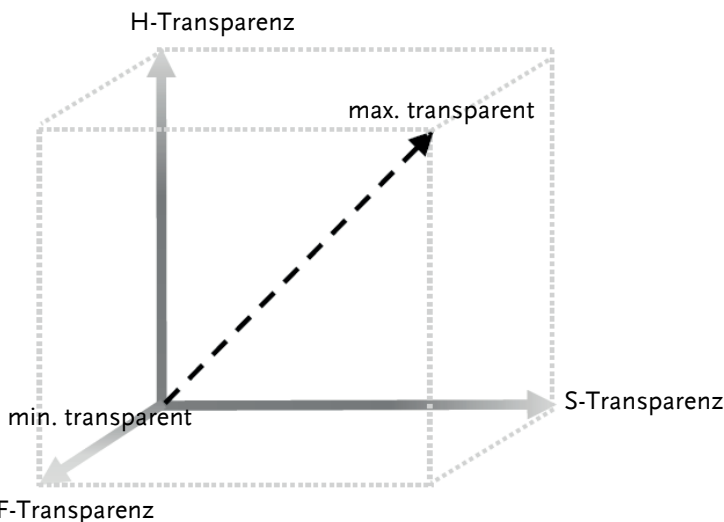


Abb. 3: Transparenzmodell und kommunikative Effektivität (vgl. Beuter 2023, 167)

Eine hohe F-Transparenz im Sinne der Ausführungen in Tabelle 1 erleichtert den Gesprächsteilnehmenden eine bewusste Wahrnehmung der sprachlichen Durchdringung und damit auch deren kognitive Verarbeitung. Wenn der Sprecher oder die Sprecherin selbst Translanguaging bewusst einsetzt, wenn also die subjektive S-Transparenz hoch ist, kann er oder sie auch die Transparenz für sein oder ihr Gegenüber, also die H-Transparenz, durch geeignete Strategien zur Steigerung der Explizität

(z. B. Flagging, Wiederholungen, Paraphrasierungen) erhöhen. Möglicherweise wird aber auch der Hörer oder die Hörerin zuerst eines Aktes von Translanguaging gewahr und kann dann zu geeigneten Mitteln greifen (z. B. Nachfragen, Kontrastierungen), um wiederum die S-Transparenz zu steigern.

Von didaktisch zentraler Bedeutung erscheint, dass die Chance auf kommunikativen Erfolg dann am größten ist, wenn die Gesamttransparenz maximiert werden kann (vgl. Abb. 3). Gerade bei einem hohen Grad an formaler Intransparenz (z. B. semantischer Transfer) werden S- und H-Transparenz wichtig, wenn Missverständnisse im Gespräch vermieden werden sollen. S- und H-Transparenz wiederum sind Ausdruck von metalinguistischem Bewusstsein auf Seiten der Gesprächsteilnehmenden, das zu einer erfolgreichen Codierung und Decodierung linguistischer Phänomene allgemein und Translanguaging im Speziellen genutzt werden kann.

4 Bedeutung für eine mehrsprachigkeitsorientierte Fremdsprachendidaktik und eine diversitätssensible Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Metalinguistisches Bewusstsein stellt also einen entscheidenden Faktor für kommunikativen Erfolg dar. Der Förderung desselben wird daher zu Recht eine zentrale Rolle im Bereich des schulischen Fremdsprachenunterrichts und der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften zugesprochen.²⁴ Metalinguistisches Bewusstsein erleichtert das Erlernen und Kommunizieren in fremden Sprachen ebenso, wie es selbst durch den Umgang mit einer Vielzahl von sprachlichen Codes begünstigt wird (siehe Abb. 4).²⁵ Die Förderung individueller Mehrsprachigkeit ist wohl auch deshalb erklärtes Bildungsziel auf gesamteuropäischer Ebene,²⁶ wobei der Fremdsprachenunterricht naturgemäß eine entscheidende Rolle einnimmt.

Dass für viele Lernende Mehrsprachigkeit nicht nur ein Bildungsziel, sondern bereits die Ausgangssituation darstellt, wird im Rahmen dieser Diskussion um die Zusammenhänge zwischen Mehrsprachigkeit und metalinguistischem Bewusstsein nicht immer ausreichend

²⁴ Vgl. z. B. Jenkins (2006, 173); Bowles (2015, 198).

²⁵ Vgl. Schnuch (2015).

²⁶ Vgl. Council of Europe (2018, 28f).

berücksichtigt.²⁷ In deutschen Metropolen etwa sind rund ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler bereits mehrsprachig, bevor die erste offizielle Fremdsprache in der Grundschule überhaupt einsetzt.²⁸ Die vorhandene Vielfalt gilt es zu integrieren, den linguakulturellen Reichtum als Ressource zu erkennen und zu würdigen und damit verbundene Potenziale zu nutzen. Spätestens seit der DESI-Studie ist bekannt, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler beim Erlernen von Fremdsprachen Vorteile haben und insbesondere in den Bereichen Soziopragmatik und Sprachbewusstheit auffallend gut abschneiden.²⁹ Vorhandene Mehrsprachigkeit zu ignorieren oder als Nachteil zu sehen, wie das selbst moderne Lehrpläne im Subtext teils immer noch tun,³⁰ kann damit dem übergeordneten Ziel einer potenzialgesteuerten diversitätsorientierten und inklusiven Bildung nicht gerecht werden.

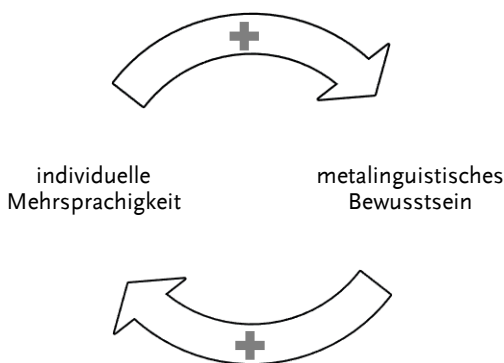


Abb. 4: Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und metalinguistischem Bewusstsein

²⁷ Vgl. aber u. a. Jakisch (2012, 104); Elsner (2015, 71); KMK und HRK (2015, 2); ISB (2020, Fachprofil Moderne Fremdsprachen für Gymnasien, FOS, BOS, Realschulen).

²⁸ Vgl. Schröder (2007).

²⁹ Vgl. Klieme (2006, 5); Hesse et al. (2008, 214–219)

³⁰ Trotz der nachgewiesenen Vorteile mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler im Bereich des Englischlerwerbs scheint bspw. der LehrplanPLUS Bayern für Grundschulen von einem speziellen Förderbedarf für mehrsprachige Kinder auch im Hinblick auf den Englischwerb auszugehen, wenn es dort heißt: »Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler werden durch einen sprachsensiblen Unterricht beim erfolgreichen Kompetenzerwerb im Fach Englisch unterstützt.« ISB (2020).

In diesem Sinne muss sich eine inklusive Fremdsprachendidaktik von ihrem (doppelt) »monolingualen Habitus«³¹ lösen und sich auf verschiedenen Ebenen systematisch an Mehrsprachigkeit ausrichten (vgl. Abb. 5). Dies kann umfassend nur dann geschehen, wenn entsprechende Ansätze bereits in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung umgesetzt werden. Nur Lehrkräfte, die selbst ein ressourcenorientiertes Verständnis von Diversität im Allgemeinen und Mehrsprachigkeit im Speziellen entwickelt haben, können reflektiert, wertschätzend und zielführend mit der sprachlich-kulturellen Vielfalt ihrer Schülerinnen und Schüler umgehen.

Eine grundsätzliche Wertschätzung von Mehrsprachigkeit auf *individueller Ebene* erscheint von essenzieller Bedeutung, um eine weitere Förderung von Plurilingualität zu ermöglichen. Wenn Lernende ihre eigene Mehrsprachigkeit nicht als Belastung und Hindernis, sondern als Gewinn erleben, können sie sich selbstbewusst und neugierig für weitere sprachlich-kulturelle Systeme öffnen. In der offenen und bewussten Auseinandersetzung gerade auch mit der eigenen Mehrsprachigkeit werden Sprache, Kultur und Identität zugleich als offene und hybride System erlebbar.

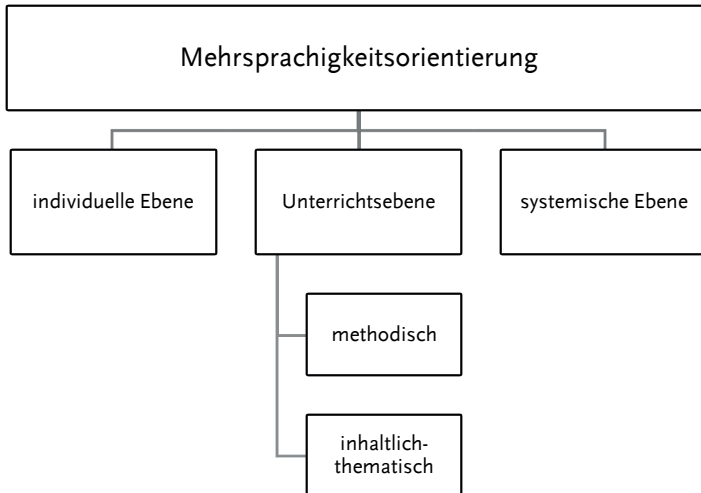


Abb. 5: Systematische Mehrsprachigkeitsorientierung in Schule und Hochschule³²

³¹ Gogolin (1994).

³² Basierend auf Elsner (2015, 85ff.).

Auf *Unterrichtsebene* bieten mehrsprachige Ansätze großes Lernpotenzial, z. B. durch das bewusste Nutzen von diachronem und synchronem Sprachtransfer in der Vokabel- oder Grammatikarbeit. Wenn jedoch im Unterricht trotz einer grundsätzlichen Mehrsprachigkeitsorientierung der erlebbaren sprachlich-kulturellen Hybridität der Lernenden kategorisch entgegengewirkt wird, wie dies auch im Englischunterricht durch eine Überbetonung kontrastiver, interkultureller Perspektiven nach wie vor vielfach geschieht,³³ können zentrale Ziele einer kulturellen Bildung, die auch zur Dekodierung transkultureller Phänomene in unserer Welt befähigen will, nicht erreicht werden. Vielmehr gilt es, auf Unterrichtsebene transkulturelle Erscheinungen wie Translanguaging zu thematisieren und in ihrer Funktionalität zu ergründen sowie Reflexionsräume zur Auseinandersetzung mit eigenen plurilingualen und transkulturellen Identitäten zu schaffen. Dies kann auf methodisch vielfältige Art und Weise geschehen, wie z. B. über gesprächsanalytische Ansätze oder Lerntagebücher. Eine reflektierte Einbindung von *Linguae Francae*, im Englischunterricht insbesondere von ELF, erscheint zur Bewusstseinsförderung für Transkulturalität und Translanguaging im Sinne obiger Ausführungen besonders lohnend.

Auf *systemischer Ebene* schließlich gilt es, Curricula im Hinblick auf sprachliche Bildung vor dem Hintergrund von Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt und Bildungsziel kohärenter zu gestalten. Nicht nur an Schulen, sondern insbesondere auch in der Lehrkräftebildung an Universitäten, Seminaren und Fortbildungsakademien sollten zudem *Lingua-Franca*-Kontexte grundständig und zentral berücksichtigt werden. Großes Potenzial liegt in fächerübergreifenden Formaten, die vermeintlich starre Grenzen aufbrechen und so den Blick freigeben für pluri- und translinguale und damit auch transkulturelle Phänomene.

In einer systematischeren Einbeziehung speziell von ELF in den Englischunterricht und die Aus- und Weiterbildung von Englischlehrkräften im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik ist im Einzelnen folgendes Potenzial zu sehen:

- ELF-Kontexte aus verschiedensten geografischen, linguakulturellen und diskursiven Zusammenhängen bringen, wie in Abschnitt 3 ausgeführt, Narrative von Mehrsprachigkeit und Transkulturalität in den Fremdsprachenunterricht ein. Sprach-Kultur-Nation-Einheiten können durch eine Auseinandersetzung mit dem

³³ Vgl. Baker (2021, 11).

transkulturellen Phänomen ELF aufgebrochen werden und weichen einer von Hybridität und Fluidität gekennzeichneten Wirklichkeit.³⁴ Vielen Lernenden bieten sich dadurch neue Ansätze zur *Identifikation*.

- Zugleich verdeutlichen insbesondere ELF-Kontexte, dass Mehrsprachigkeit nicht notwendigerweise mit Migration verbunden ist, sondern vielmehr alle Fremd- und Zweitsprachenlernenden per se charakterisiert. Dieser Reflexionsprozess kann zu einer Neubewertung eigener und fremder Mehrsprachigkeit sowie zu mehr *Solidarität* unter Lernenden mit verschiedenen sprachlich-kulturellen Hintergründen führen.
- Gerade durch eine Offenlegung der Vielfalt an kommunikativen Funktionen von Translanguaging, wie in Abschnitt 3 für ELF dargestellt, kann ein wichtiger Beitrag zur positiven Bewertung von Mehrsprachigkeit geleistet werden, der die Grundlage für einen ressourcenorientierten Umgang mit derselben bildet. Linguakulturelle Vielfalt erfährt so neue *Wertschätzung*.
- Die unterrichtliche Auseinandersetzung mit ELF-Interaktionen fordert Lernende aber auch zur genauen sprachlichen Untersuchung von plurilingual geprägten Kommunikationsprozessen auf, die in ihrer Komposition und Wirkung hinterfragt und formal-funktional transparent gemacht werden. In der Aneignung konkreter sprachlicher Strategien zur Transparenzsteigerung erleben Sprecherinnen und Sprecher *Selbstwirksamkeit* im kommunikativen Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt.
- Eine aktive Erforschung mehrsprachiger und transkultureller Einflüsse auf die Verwendung von ELF schärft das metalinguistische und metakulturelle Bewusstsein der Lernenden und fordert sie als vielfache Nutzerinnen und Nutzer des Englischen im außerschulischen Alltag zur sprachlichen und kulturellen *Selbstreflexion* heraus.
- Zudem setzen sich Schülerinnen und Schüler ebenso wie (angehende) Lehrkräfte in der bewussten Beschäftigung mit ELF mit zentralen Zusammenhängen zwischen Sprache, Kultur und Identität auseinander und lernen die *En- und Dekodierung sprachlicher Äußerungen unter Berücksichtigung kultureller Einflüsse*. Dabei wird in einem »mehrdimensionalen transformativen Prozess, der als

³⁴ Vgl. z. B. Pitzl (2022, 64).

selbstverständlich erachtete Bezugsrahmen in Frage stellt«,³⁵ auch ihre transkulturelle Kompetenz gefördert.

5 Fazit

Ein reflektierter und wertschätzender Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt stellt ein wichtiges und zugleich herausforderndes Ziel kultureller Bildung im Rahmen einer inklusiven Pädagogik dar. Wie ein zeitgemäßer schulischer Englischunterricht und die Ausbildung von Englischlehrkräften durch eine stärkere Einbeziehung von Englisch als Lingua Franca zur Annäherung an dieses Ziel beisteuern können, hat der vorliegende Beitrag aufgezeigt. Der Förderung von Transparenz und metalinguistischem Bewusstsein im Unterricht, gerade auch durch die Auseinandersetzung mit transkulturellen Phänomenen, kommt dabei eine zentrale Rolle zu.

Die Ausführungen im Text zeigen, wie sprachlich-kulturelle Vielfalt und Englisch in ELF auf verschiedenste Art und Weise in eine fruchtbare Wechselbeziehung treten und wie eine Auseinandersetzung damit zur Förderung zentraler Bildungsziele wie Selbstachtung, Ausdrucksvermögen, Verständnis und Solidarität beitragen kann. Dabei lösen transkulturelle Phänomene wie ELF in einem normativ operierenden System, das auf klaren Fächergrenzen und Zielstandards beruht, auch Unsicherheiten aus und generieren Fragen, die wiederum den Weg für Neues öffnen können.

Das Potenzial von ELF zur Ausbildung transkultureller Kompetenz im Rahmen einer inklusiven und global orientierten kulturellen Bildung, die zur En- und Dekodierung befähigen, Orientierungs- und Handlungswissen in einer kulturell komplexen und vernetzten Welt vermitteln und stärken will, ist mit diesem Beitrag gewiss nicht erschöpfend dargestellt. Im kulturübergreifenden Dialog zwischen Sprachwissenschaftlerinnen, Fachdidaktikern und Bildungswissenschaftlern, zwischen Schülerinnen, Studierenden und Lehrkräften können im Praktizieren und Reflektieren von *Linguae Francae* die hier vorgestellten Ideen zur Umsetzung einer Mehrsprachigkeitsorientierung und Stärkung sprachlich-kultureller, auch transkultureller Bildung ausgelotet und in wechselnden Konstellationen um immer neue Ideen bereichert werden.

³⁵ Jurkova (2021, 108), eigene Übersetzung.

Transkriptionssymbole

?	Steigende Intonation
.	Fallende Intonation
↑	Höhere Stimmlage
↓	Tiefere Stimmlage
xʏz°	Deutlich leiser
XʏZ	Deutlich lauter
(.)	Mikropause
(1.5)	Pause (Länge in Sekunden)
[xʏz]	Überschneidung
xʏz:	Lautverlängerung
xʏz-	Abbruch
@	Lachen (ungefähre Silbenzahl, z. B. hahaha → @@@@)
£xʏz£	Lächeln in der Stimme
(xʏz)	Unklare Abschnitte
<pvc>	Abweichung von Standardaussprache oder -lexik
<L1xx>	Nicht-englisches Element (englische Übersetzung in geschweiften Klammern)
hhh	Hörbares Ausatmen
.hhh	Hörbares Einatmen

Literatur

- Baker, Will (2011): Intercultural awareness. Modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca. In: *Language and Intercultural Communication* 11(3), 197–214.
- Baker, Will (2021): From intercultural to transcultural communication. In: *Language and Intercultural Communication*, 1(1), 1–14.
- Beuter, Katharina (2019): Sprachen vermitteln, Welten sichten. Konzeptualisierungen und Zusammenhänge von Sprache und Kultur in Bildungskontexten. In: *Sprache und kulturelle Bildung. Perspektiven für eine reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung und einen heterogenitätssensiblen Unterricht*, hg. v. Katharina Beuter et al., 13–29. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Beuter, Katharina (2023): English as a Lingua Franca among adolescents. Transcultural pragmatics in a German-Tanzanian school setting. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Bowles, Hugo (2015): ELF-Oriented Pedagogy. Conclusions. In: *International perspectives on English as a lingua franca. Pedagogical insights*, hg. v. Hugo Bowles und Alessia Cogo, 194–208. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Brunner, Marie-Louise; Diemer, Stefan (2018): »You are struggling forwards, and you don't know, and then you ... you do code-switching...«. Code-switching in ELF Skype conversations. In: *Journal of English as a Lingua Franca* 7 (1), 59–88.
- Cogo, Alessia (2018): ELF and multilingualism. In: *The Routledge handbook of English as a Lingua Franca*, hg. v. Jennifer Jenkins, Will Baker und Martin Dewey, 357–368. London: Routledge.
- Council of Europe (2018): Common European Framework of Reference for languages learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Verfügbar unter <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [25.04.2023].
- Crystal, David (2012): English as a global language. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dervin, Fred; Liddicoat, Anthony J. (2013): Introduction. Linguistics for intercultural education. In: *Linguistics for intercultural education*, hg. v. dies., 1–25. Amsterdam: Benjamins.
- Eberhard, David M.; Simons, Gary F.; Fennig, Charles D. (Hg.) (2020): Ethnologue. Languages of the World. 23. Aufl. Dallas, Texas: SIL International. Verfügbar unter <https://www.ethnologue.com> [25.04.2023].
- Eberhard, David M.; Simons, Gary F.; Fennig, Charles D. (Hg.) (2022): Ethnologue. Languages of Africa and Europe. 25. Aufl. Dallas, Texas: SIL International.
- Elsner, Daniela (2015): Inklusion von Herkunftssprachen. Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Chance. In: *Inklusion im Englischunterricht*, hg. v. Christiane M. Bongartz und Andreas Rohde, 71–94. Frankfurt a. M.: Lang.
- Frank, Roslyn M. (2015): A future agenda for research on language and culture. In: *The Routledge handbook of language and culture*, hg. v. Farzad Sharifian, 493–512. London: Routledge.
- 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 Hlukhovich et al. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Friedrich, Paul (1989): Language, ideology, and political economy. In: *American Anthropologist*, 91 (2), 295–312.
- García, Ofelia (2009): Education, multilingualism, and translanguaging in the 21st century. In: *Social justice through multilingual education*, hg. v. Tove Skutnabb-Kangas et al., 140–158. Bristol u. a.: Multilingual Matters.
- Geertz, Clifford (1973): The interpretation of cultures. Selected essays. New York: Basic Books.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u. a.: Waxmann.

- Herder, Johann Gottfried von (1774): Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Riga. Verfügbar unter www.deutschestextarchiv.de/herder_philosophie_1774 [25.04.2023].
- Hesse, Hermann-Günter; Göbel, Kerstin; Hartig, Johannes (2008): Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*, hg. v. DESI-Konsortium, 208–230. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- House, Juliane (2016): Own-language use in academic discourse in English as a lingua franca. In: *Exploring ELF in Japanese academic and business contexts*, hg. v. Kumiko Murata, 59–70. Oxford: Routledge.
- ISB (2020): LehrplanPLUS Bayern. Unter Mitarbeit von Karin E. Oechslein. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/> [25.04.2023].
- Jakisch, Jenny (2012): Mehrsprachigkeit und Englischunterricht. Möglichkeiten und Grenzen schulischer Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 41 (1), 104–108.
- Jenkins, Jennifer (2006): Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. In: *TESOL Quarterly*, 40 (1), 157–181.
- Jenkins, Jennifer (2015): Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. In: *Englishes in Practice*, 2 (3), 49–85.
- Jurkova, Sinela (2021): Transcultural competence model: An inclusive path for communication and interaction. In: *Journal of Transcultural Communication*, 1(1), 102–119.
- Klieme, Eckhard (2006): Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Verfügbar unter http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf [25.04.2023].
- Klimpfinger, Theresa (2009): »She's mixing the two languages together«. Forms and functions of code-switching in English as a lingua franca. In: *English as a lingua franca. Studies and findings*, hg. v. Anna Mauranen und Elina Ranta, 348–371. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- KMK (= Kultusministerkonferenz der Länder); HRK (= Hochschulrektorenkonferenz) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_gen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [25.04.2023].

- Mauranen, Anna (2013): Lingua franca discourse in academic contexts. Shaped by complexity. In: *Discourse in context*, hg. v. John Flowerdew, 225–245. London: Bloomsbury.
- Pietikäinen, Kaisa S. (2014): ELF couples and automatic code-switching. In: *Journal of English as a Lingua Franca*, 3(1), 1–26.
- Pitzl, Marie-Luise (2022): From cross to inter to trans – *cultural pragmatics on the move. The need for expanding methodologies in lingua franca research. In: *Pragmatics in English as a Lingua Franca. Findings and developments*, hg. v. Ian Walkinshaw: 55–80. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Risager, Karen (2012): Linguaculture and transnationality. The cultural dimensions of language. In: *The Routledge handbook of language and intercultural communication*, hg. v. Jane Jackson, 101–115. London: Routledge.
- Schmid, Euline Cutrim; Schmidt, Torben (2017): Migration-Based Multilingualism in the English as a Foreign Language Classroom. Learners' and Teachers' Perspectives. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28 (1), 29–52.
- Schnuch, Johanna (2015): Inklusion und Mehrsprachigkeit. Die Rolle von Sprachbewusstheit im multilingualen Spracherwerb. In: *Inklusion im Englischunterricht*, hg. v. Christiane M. Bongartz und Andreas Rohde: 117–143. Frankfurt a. M: Lang.
- Schröder, Konrad (2007): Kompetenz, Bildungsstandards und Lehrerbildung aus fachdidaktischer Sicht. In: *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie*. Hg. v. Bärbel Beck und Eckhard Klieme, 290–298. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Seidlhofer, Barbara (2011): Understanding English as a lingua franca. Oxford: Oxford University Press.
- Vettorel, Paola (2013): ELF in international school exchanges. Stepping into the role of ELF users. In: *Journal of English as a Lingua Franca*, 2(1), 147–173.
- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*, hg. v. Lucyna Darowska, Thomas Lüttenberg und Claudia Machold, 39–66. Bielefeld: Transkript Verlag.

Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung sozialer Kategorien

Eine Orientierungsnorm für die Inszenierung kulturellen Lernens im inklusiven Literaturunterricht

Judith Leiß

1 Kulturelle Bildung im inklusiven Literaturunterricht

Laut Kultusministerkonferenz ist es das Ziel kultureller Bildung,

»Kinder und Jugendliche für die Vielfalt der Kultur zu begeistern, ihre Kreativität und Experimentierfreude anzuregen und ihnen eigene Handlungs-, Erfahrungs- und Deutungsspielräume in Bezug auf Kunst und Kultur zu eröffnen. [...] Kulturelle Bildung entsteht dabei im Wechselspiel von Rezeption und Produktion, individuellem und gemeinschaftlichem Lernen, ästhetischer Wahrnehmung, Erkenntnis und künstlerischem Handeln.«¹

In diesem Beitrag soll auf kulturelle Bildung im Literaturunterricht fokussiert werden und in diesem Kontext wiederum auf die unterrichtlich initiierte Rezeption literarischer Texte, während die Produktionsseite kultureller Bildung ausgeklammert bleibt. Eine weitere Fokussierung ergibt sich durch die Bezugnahme auf das gesamtgesellschaftliche Projekt Inklusion.

Ziel kultureller Bildung im inklusiven Literaturunterricht ist die diskriminierungsfreie Ermöglichung von kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe. Ein auf Partizipation ausgerichtetes Verständnis kultureller Bildung ist in der Deutschdidaktik auch außerhalb explizit inklusionsorientierter Positionen weit verbreitet:

»Kulturelle Bildung versteht sich gegenwärtig als erweitertes Konzept ästhetischer Bildung in den explizit sozialen und politischen Dimensionen eines breiten Kulturbegriffs. Dementsprechend soll sie Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen

¹ KMK (2013, 3).

Leben ermöglichen, zum differenzierten Umgang mit künstlerischen Ausdruckformen [sic] befähigen und zu gestalterisch-ästhetischem Handeln anregen.«²

Dass der sich hier artikulierende »Partizipationsgedanke [...] kultureller Bildung«³ eben nicht nur auf Teilhabe am Literatursystem (oder – etwas weiter gefasst – am System Kunst) im Unterricht, sondern auch darüber hinaus auf gesellschaftliche Teilhabe abzielt, ist nicht zuletzt dem Unterrichtsgegenstand Literatur geschuldet. Denn

»Literatur ist [...] nicht einfach Abbild von, sondern Diskussionsbeitrag zu Kultur/en. Artefakte (re-)konstruieren und dekonstruieren Kultur/en, indem sie Bilder von Menschen und Gruppen, individuelle und soziale Verhaltens- und Denkweisen prototypisch oder differenzierend, normativ oder problemorientiert aufgreifen oder schaffen.«⁴

Auf Grund dieser spezifischen Relation zwischen innerliterarischer Realität und außerliterarischer Wirklichkeit werden die den literarischen Texten eingeschriebenen Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Deutungsmuster im Rezeptionsprozess nicht einfach passiv entnommen, sondern vielmehr aktiv (re-)konstruiert bzw. ko-konstruiert. Literarisches Lernen ist dementsprechend keineswegs (nur) Lernen über Kultur als etwas Gegebenes, sondern Teilhabe im Sinne einer aktiven Mitgestaltung jener »selbstgesponnene[n] Bedeutungsgewebe«⁵, deren Gesamtheit wir Kultur nennen. Ein kulturwissenschaftlich orientierter Literaturunterricht ist daher in einem doppelten Sinne auf Partizipation ausgelegt: Indem er zur Teilhabe am Literatursystem befähigt, »arbeitet er [...] auch daran, via Literatur Schüler*innen zu selbständigen und selbstbewussten, sozial, kulturell und politisch verantwortungsbewussten, handlungsfähigen Persönlichkeiten werden zu lassen«⁶.

Wenn es also bereits eine etablierte, kulturwissenschaftlich ausgerichtete Literaturdidaktik gibt, die – wie auch die Inklusionsbewegung – auf Partizipation durch kulturelle Bildung abzielt, was ist dann die Spezifik einer inklusionsorientierten Perspektive auf kulturelle Bildung? Zwei Aspekte erscheinen mir hier von besonderer Relevanz zu sein:

1. Eine inklusionsorientierte Literaturdidaktik schränkt den Kreis ihrer Adressat*innen explizit nicht ein. Ein inklusiver Literaturunterricht zielt daher darauf ab, kulturelle Bildung für *alle* zu

² Abraham und Brendel-Perpina (2017, 119).

³ Ebd.

⁴ Rösch (2013, 21).

⁵ Geertz (1983, 9).

⁶ Kepser und Abraham (2016, 26).

ermöglichen und kann somit (zumindest in Annäherung) als fachspezifische *Realisierung* von Inklusion im Klassenzimmer verstanden werden.

2. Eine inklusionsorientierte Literaturdidaktik stellt, wie auch die interkulturelle oder die geschlechtersensible Literaturdidaktik, einen dezidiert machtkritischen Ansatz dar⁷. Sie bezieht sich dabei allerdings nicht nur auf *eine* Diversitätsdimension (etwa »sprachlich-kultureller Hintergrund« oder »Geschlecht«), sondern analysiert und problematisiert soziale und kulturelle Konstellationen, die zu Diskriminierung und Exklusion führen (können). Inklusiver Literaturunterricht hat daher nicht nur den Anspruch, selbst inklusiv zu sein⁸, sondern verfolgt darüber hinaus das Ziel, durch eine kulturwissenschaftlich fundierte *Wertebildung* und die gezielte *Thematisierung* von Exklusion zu einer Annäherung an das gesamtgesellschaftliche Ideal Inklusion beizutragen. Dass kulturelle Bildung das »kritische Potenzial [hat,] auf die Wirkungsmacht diskursiv erzeugter sprachlicher, kultureller und sozialer Differenzsetzungen und Verwerfungen hinzuweisen und Prozesse des »Othering« zu thematisieren«⁹, ist in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutung.

Im Folgenden werde ich mich zunächst auf den zweiten Aspekt konzentrieren und dabei wiederum den Fokus auf *ein* zentrales Element einer inklusionsorientierten Wertebildung legen. Im Verlauf meiner Argumentation wird allerdings deutlich werden, dass Realisierung von Inklusion und inklusionsorientierte Wertebildung im Literaturunterricht in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen.

Eine erste Schwierigkeit im Zusammenhang mit der Explikation dessen, wie eine inklusionsorientierte Wertebildung aussehen könnte, ist natürlich der Inklusionsbegriff selbst – bzw. die Vielzahl seiner möglichen Konzeptualisierungen. Piezunka, Schaffus und Grosche haben allerdings in einer kleinen empirischen Studie gezeigt, dass es bei all den unterschiedlichen Konzeptualisierungen des Begriffs Inklusion einen gemeinsamen Bedeutungskern gibt, nämlich »das Überwinden von Diskriminierung aufgrund sozial konstruierter Differenzlinien«¹⁰. Auch Bogers groß

⁷ Vgl. Leiß (2022).

⁸ Vgl. Punkt 1.

⁹ Georgi (2017, 19).

¹⁰ Piezunka; Schaffus und Grosche (2017, 217).

angelegte Studie zeigt, dass es theoretisch-konzeptuell legitim und sinnvoll ist, »Inklusion« als Synonym zu »Anti-Diskriminierung« oder »Diskriminierungskritik« zu verstehen¹¹.

Wie kulturelles Lernen im Literaturunterricht zur Realisierung von Inklusion bzw. Annäherung an das Inklusionsideal beitragen könnte, lässt sich nun zum einen aus diesem Bedeutungskern von Inklusion und zum anderen aus der Spezifik der Gegenstände des Literaturunterrichts und den oben genannten Aspekten kulturellen Lernens im Literaturunterricht ableiten. Bei diesen Gegenständen handelt es sich um kulturelle Artefakte, die Einblick in kulturelle Praktiken geben, die zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort, in einer bestimmten sozialen und kulturellen Konstellation üblich waren. Die Begegnung mit literarischen Texten macht darüber hinaus erfahrbar, mit welchen Bedeutungszuschreibungen konkrete kulturelle Praktiken verbunden sind oder waren und welche sozialen Hierarchien, welche Werte- und Normensysteme sich in ihnen manifestieren. Im Zusammenhang mit Inklusion sind dabei v. a. solche Praktiken von Interesse, die unter Rückgriff auf soziale Kategorien wie »weiblich/männlich«, »behindert/nicht behindert«, »mit/ohne Migrationshintergrund« etc. zu Exklusion führen (können) und so Elemente einer »Kultur der Ausgrenzung«¹² darstellen. Literarische Texte geben dabei nicht nur Einblick in Konstruktionen des Normalen und des Devianten, des Höher- und des Minderwertigen und somit in aktuelle und vergangene Legitimierungsversuche von Exklusion. Eine professionell angeleitete Auseinandersetzung mit Literatur kann darüber hinaus auch für die Kontingenz jener kulturellen Kategorisierungen¹³ sensibilisieren, die Grundlage von gruppenbezogener Benachteiligung sind. Kulturelle Bildung im inklusionsorientierten Literaturunterricht meint also nicht nur die Vermittlung von Wissen über Kultur(en), sondern auch die Anbahnung bzw. Vertiefung von Reflexions- und Handlungskompetenzen, wie sie für eine produktive »Dezentrierung« im Sinne der »Infragestellung und Erschütterung der eigenen kulturellen Gewissheiten«¹⁴ nötig sind.

¹¹ Boger (2019, XII).

¹² Rösch (2013, 21).

¹³ Vgl. Hirschauer (2014).

¹⁴ Wintersteiner (2010, 44).

2 Risiken und Nebenwirkungen inklusionsorientierter Wertebildung

Mit diesen Zielen sind allerdings auch Risiken verbunden, von denen zwei im Kontext der Lehrer*innenbildung von besonderem Interesse sind. So könnte – erstens – die Idee einer inklusionsorientierten Wertebildung im Literaturunterricht dahingehend missverstanden werden, dass die Begegnung mit Literatur nun nicht mehr Selbstzweck sei, sondern ihre Legitimation ausschließlich aus ihrer Eignung für die Reflexion kultureller Exklusionspraktiken beziehe. Solch ein funktionalistisches Verständnis von Literatur wird weder der literarischen Vielfalt insgesamt noch einzelnen Werken gerecht – ebenso wenig wie der Vielfalt der Schüler*innen mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen. Die einseitige Betonung moralischer und ethischer Aspekte birgt daher die Gefahr, das Ziel der Realisierung von Inklusion im Literaturunterricht aus den Augen zu verlieren.

Ein weiteres Risiko einer inklusionsorientierten Wertebildung im Rahmen des Literaturunterrichts, auf das ich im Folgenden näher eingehen werde, ergibt sich aus dem Umstand, dass der schulische Literaturunterricht selbst eine kulturelle Praxis ist. Er ist einerseits Ausdruck überindividueller, historisch gewachsener Werte- und Normensysteme und andererseits Ergebnis gemeinsamer kultureller Bedeutungsaushandlung zwischen Lehrkräften bzw. Schüler*innen. Auf beiden Ebenen ist der Literaturunterricht potenziell exkludierend – auch dann, wenn die unterrichtende Lehrkraft gezielt literarische Werke auswählt und didaktische Zugriffe erarbeitet, die mit Blick auf die oben genannten Ziele kulturellen Lernens im inklusionsorientierten Literaturunterricht ein großes Potenzial haben. Denn die kritische Thematisierung gesellschaftlicher Exklusionsmechanismen und der dabei zu Grunde gelegten kulturellen Deutungsmuster *in* der Literatur oder im Gespräch *über* Literatur hat immer das Potenzial, eben diese Deutungsmuster fortzuschreiben und ihre Wirkmacht zu verstärken.

Dieser Zusammenhang ist in der geschlechtergerechten Pädagogik seit langem bekannt und unter dem Schlagwort Dramatisierung bzw. Entdramatisierung gut erforscht. Das Doppelkonzept – im Folgenden als Ent/Dramatisierung bezeichnet – kommt bisher im Rahmen der diskriminierungskritischen Reflexion der Kategorie ›Geschlecht‹ zum

Einsatz¹⁵. Es basiert auf verschiedenen theoretischen Ansätzen zur Konstruktion von Geschlecht: Deutlich erkennbar sind Wests und Zimmermans Konzept des *doing gender*¹⁶, Hirschauers *undoing gender*¹⁷ sowie Goffmans dramaturgischer Ansatz, mit dem das soziale Leben als Bühnengeschehen analysiert werden kann¹⁸. Wie sich bereits aus diesen theoretischen Bezügen ergibt, meint Dramatisierung keineswegs immer eine Problematisierung. Im Kontext einer geschlechtergerechten Pädagogik ist damit vielmehr »ein offensives ›In-den-Vordergrund-Rücken‹ und direktes Thematisieren von Geschlecht im Unterricht, bspw. durch Aufgabenstellungen«¹⁹ gemeint. Eine solche kritische Thematisierung der sozialen Kategorie ›Geschlecht‹ ist zwar notwendig, kann aber unerwünschte Nebeneffekte haben: »Dramatisierungen werden gebraucht, weil sie Benachteiligungen aufdecken können. Zugleich sind sie aber immer in der Gefahr, Unterschiede zu reproduzieren und Stereotype zu verfestigen«²⁰.

Um diesen Effekt zu neutralisieren, können Maßnahmen der Entdramatisierung von Geschlecht eingesetzt werden. Diese zielen entweder auf die Dramatisierung einer anderen Diversitätskategorie ab oder sie rücken das Individuelle in den Vordergrund²¹. Dramatisierung und Entdramatisierung ergänzen sich also gegenseitig, indem sie unterschiedliche Funktionen erfüllen, aber auch, indem sie ihr jeweiliges negatives Potenzial wechselseitig begrenzen: Die Dramatisierung der Kategorie ›Geschlecht‹ kann zu einer Verstärkung geschlechtsspezifischer Stereotype führen und »dem Ziel der Förderung individueller Vielfalt zuwiderlaufen«²², während die Entdramatisierung dieser Kategorie den Effekt haben kann, dass diskriminierende Praktiken auf der Basis von geschlechtlichen Zuschreibungen unerkannt bleiben. Entscheidend für den Erfolg einer macht- und diskriminierungskritischen Thematisierung der sozialen Kategorie ›Geschlecht‹ ist daher »die Reflexion des Verhältnisses von entdramatisierenden Maßnahmen zu einer aus einer Gerechtigkeitsperspektive heraus notwendigen Dramatisierung«²³.

¹⁵ Vgl. z. B. Faulstich-Wieland (2012).

¹⁶ Vgl. West und Zimmermann (1991).

¹⁷ Vgl. Hirschauer (2001).

¹⁸ Vgl. Goffmann (1994).

¹⁹ Budde (2006, 87).

²⁰ Faulstich-Wieland (2012, 26).

²¹ Faulstich-Wieland (2012, 18).

²² Debus (2012, 150).

²³ Faulstich-Wieland (2012, 26).

3 Ent/Dramatisierung als literaturdidaktisches Instrument

Für den Literaturunterricht ergibt sich aus dem oben Gesagten, dass es eine Balance von Dramatisierung und Entdramatisierung zu finden gilt, die (1) dem literarischen Werk, (2) den zu vermittelnden fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und (3) der Lerngruppe angemessen ist. Die These, die ich im Folgenden ausführen möchte, ist, dass Ent/Dramatisierung ein geeignetes Instrument ist, um Lehrkräfte für stereotype Zuschreibungen und Diskriminierung im Rahmen eines inklusionsorientierten Literaturunterrichts zu sensibilisieren, sodass der Literaturunterricht nicht *nolens volens* zur Fortführung exklusiver Praktiken beiträgt.

Meine literaturdidaktische Adaption beruht zum einen auf der Prämisse, dass das Doppelkonzept Ent/Dramatisierung nicht nur auf die soziale Kategorie ›Geschlecht‹, sondern auch auf die kritische Reflexion weiterer Diversitätskategorien übertragbar ist. Dies gilt zumindest dann, wenn diese Kategorien, wie auch ›Geschlecht‹, »mit den Mitteln der Binarisierung und Normalisierung versuchen, klare Verhältnisse zu schaffen und Vielfalt, Ambivalenz und Hybridität auszuschalten«²⁴. Zum anderen gehe ich davon aus, dass Ent/Dramatisierung sowohl als literaturwissenschaftliches wie auch als literaturdidaktisches Instrument eingesetzt werden kann und so eine inklusionsorientierte Wertebildung ermöglicht, die den Gegenständen des Literaturunterrichts in ihrer Spezifik gerecht wird. Im erstgenannten Fall, als literaturwissenschaftliches Instrument eingesetzt, bezieht sich Ent/Dramatisierung auf die literarischen Werke selbst und dient deren Analyse und Beschreibung. Im zweitgenannten Fall, als literaturdidaktisches Instrument eingesetzt, geht es hingegen um die Frage, welche Texte sich im Kontext eines inklusionsorientierten Literaturunterrichts als Gegenstand kulturellen Lernens besonders anbieten und wie die Begegnung mit diesen Texten inklusiv gestaltet werden kann. Ent/Dramatisierung kann auf dieser Ebene sowohl deskriptiv, zur Beschreibung konkreter Unterrichtssituationen oder Materialien, als auch normativ, zur Evaluation und systematischen (Weiter-)Entwicklung inklusiven Literaturunterrichts, eingesetzt werden.

Während ich Ent/Dramatisierung an anderer Stelle²⁵ primär als literaturwissenschaftliches Analyseinstrument vorgestellt habe, liegt der Fokus hier nun auf dem literaturdidaktischen Potenzial. Es soll deutlich werden, inwiefern die Reflexion des Verhältnisses zwischen Drama-

²⁴ Decke-Cornill (2007, 239).

²⁵ Vgl. Leiß (2020).

tisierung und Entdramatisierung sozialer Kategorien auf verschiedenen Ebenen der Unterrichtsplanung Orientierung bieten kann – etwa hinsichtlich der Frage, welche Texte sich im Kontext eines inklusionsorientierten Literaturunterrichts als Gegenstand kulturellen Lernens besonders anbieten und wie die Begegnung mit diesen Texten im Sinne einer inklusionsorientierten Wertebildung und unter Vermeidung der oben beschriebenen paradoxen Effekte gestaltet werden kann. Dieses Potenzial soll anhand zweier Anwendungsbeispiele illustriert werden.

4 Anwendungsbeispiel 1: Ent/Dramatisierung in der Literatur

Im ersten Anwendungsbeispiel geht es um die Frage der Gegenstandswahl. Aufgrund seiner Bekanntheit beziehe ich mich hier auf Andreas Steinhöfels Roman *Rico, Oskar und die Tieferschatten*²⁶. Bei diesem Werk kann man von einer massiven Dramatisierung der sozialen Kategorie ›behindert/nicht behindert‹ sprechen. Insbesondere der erste Teil rückt dabei auch die sozialen Ausgrenzungspraktiken in den Vordergrund, denen der Protagonist Rico wegen der »Bingokugeln«²⁷ in seinem Kopf, die ihn manchmal am Denken und Lernen hindern, ausgesetzt ist. Durch diese Art der Dramatisierung werden die Wertungen, die mit der Kategorie ›behindert/nicht behindert‹ verbunden sind, sichtbar gemacht. Darüber hinaus sind Figurenkonstellation, Handlungsverlauf sowie die Reflexionen des Protagonisten, der sich selbst als »tiefbegabt«²⁸ bezeichnet, dazu geeignet, ein kritisches Nachdenken über diese Bewertungen anzuregen.

Unter Rückgriff auf Ent/Dramatisierung als literaturwissenschaftliches Instrument lassen sich allerdings auch in diesem Text Strategien der Entdramatisierung erkennen. So wird die soziale Kategorie ›behindert/nicht behindert‹ etwa durch den Umstand entdramatisiert, dass auf Gattungskonventionen des Kriminalromans zurückgegriffen wird, was Spannung erzeugt und die Aufmerksamkeit auf den Ausgang des Kriminalfalls lenkt – und damit weg von Ricos selbst diagnostizierter ›Tiefbegabung‹ und den damit verbundenen Diskriminierungserfahrungen. Eine einseitige Lektüre, die den Roman auf jene sozialkritischen Aspekte reduziert, die ihn mit der Tradition der sogenannten problemorientierten Kinder- und Jugendliteratur verbinden, würde dem Werk daher kaum gerecht.

²⁶ Steinhöfel (2011).

²⁷ Steinhöfel (2011, 18).

²⁸ Steinhöfel (2011, 11).

Auf Basis dieses Profils von Dramatisierung und Entdramatisierung im Text kann nun die Frage bearbeitet werden, ob und wenn ja, wie der Text im Unterricht eingesetzt werden soll. Grundsätzlich ist zu bedenken, dass soziale Kategorien, die im Text dramatisiert werden, nicht zwingend durch zusätzliche Impulse im Unterricht dramatisiert werden müssen. Die Wahl von *Rico, Oskar und die Tieferschatten* könnte ja schon für sich genommen als didaktische Dramatisierung der sozialen Kategorie ›behindert/nicht behindert‹ gewertet werden. Ein konkretes Beispiel für eine zusätzliche unterrichtliche Dramatisierung dieser Kategorie wäre bspw. die kritische Analyse der Formen von Ausgrenzung, denen Rico aufgrund seiner kognitiven Disposition ausgesetzt ist.

Was *Rico, Oskar und die Tieferschatten* für einen inklusiven Literaturunterricht besonders geeignet erscheinen lässt, ist aber möglicherweise gerade der Umstand, dass der Roman viele Ansatzpunkte für eine Entdramatisierung der sozialen Kategorie ›behindert/nicht behindert‹ bietet. Eine unterrichtliche Entdramatisierung wäre etwa durch die Konzentration auf die Kriminalhandlung möglich. Sie könnte aber auch durch Dramatisierung einer anderen, für den Roman relevanten Diversitätskategorie erzielt werden, etwa der Kategorien ›sozio-ökonomischer Hintergrund‹ bzw. ›Schichtzugehörigkeit‹. Ein dritter Ansatz bestünde darin, Eigenschaften oder Handlungsweisen Ricos so zu thematisieren, dass Rico als Individuum erkennbar wird, das sich nicht über die Zugehörigkeit oder Zuordnung zu einer sozialen Gruppe, in diesem Fall der Gruppe der sogenannten ›Lernbehinderten‹, beschreiben lässt.

Welches Verhältnis von Dramatisierung bzw. Entdramatisierung einer bestimmten sozialen Kategorie für die Planung einer Stunde oder einer ganzen Unterrichtsreihe seitens der Lehrkraft angepeilt wird und welche Art der Dramatisierung bzw. Entdramatisierung die Lehrkraft wählt, ist dabei nicht allein von den Möglichkeiten abhängig, die der gewählte Text bietet. Weitere Faktoren, die bei der Gestaltung einer Balance von Dramatisierung und Entdramatisierung zu berücksichtigen sind, sind bspw. die Interessen und Bedürfnisse der Lerngruppe – aber auch frühere Unterrichtsvorhaben und die dort vorgenommenen Dramatisierungen. Gab es z. B. bereits in der vorangehenden Unterrichtsreihe Dramatisierungen der Diversitätskategorie ›behindert/nicht behindert‹, so könnte es angebracht sein, bei der gemeinsamen Lektüre von *Rico, Oskar und die Tieferschatten* mit Blick auf diese Kategorie eher auf entdramatisierende Zugänge zu setzen. Analog gilt für eine einzelne Unterrichtseinheit, dass eine Dramatisierung der Kategorie ›behindert/nicht behindert‹

zu Beginn der Stunde durch eine Entdramatisierung dieser Kategorie am Ende der Stunde oder in der darauffolgenden ausbalanciert werden sollte.

Das didaktische Prinzip der Balance von Dramatisierung und Entdramatisierung bezieht sich also nicht nur auf das *Was* (Welche literarischen Texte?) und das *Wie* (Welche inhaltlich-thematischen Schwerpunkte sollen gesetzt werden? Welche methodischen Zugänge sollen gewählt werden?) der Unterrichtsplanung, sondern auch auf das *Wann* (Wann wurde welche soziale Kategorie dramatisiert, wann entdramatisiert?). Welche Gegenstände sich für kulturelles Lernen im inklusiven Literaturunterricht eignen oder nicht eignen, kann somit niemals verallgemeinernd für ein bestimmtes Werk beantwortet werden, sondern immer nur hinsichtlich der Eignung eines Werks in einem ganz konkreten didaktischen Kontext.

5 Anwendungsbeispiel 2: Ent/Dramatisierung im Unterricht

In meinem zweiten Anwendungsbeispiel beziehe ich mich auf die Kurzgeschichte »Herzlich willkommen!« von Renate Welsh, die die Fremdheitserfahrungen eines bikulturell sozialisierten Mädchens namens Feride thematisiert. Feride wächst in Deutschland auf, zieht dann aber mit ihren Eltern zunächst nach Bulgarien und schließlich in die Türkei, wo sie sich – nicht zuletzt auf Grund unzureichender Sprachkenntnisse – einsam und fremd fühlt. Als die Eltern ihr eine Fahrt nach Deutschland schenken, um ihre Freundinnen wiedersehen zu können, macht sich Feride voller Vorfreude auf den Weg. Doch der Tag ihrer Ankunft ist der 24.12., und die Familien ihrer Freundinnen geben ihr zu verstehen, dass sie just an diesem Tag nicht willkommen ist. Feride verbringt die Nacht am Bahnhof im Büro des Fahrdienstleiters. Obwohl das Wiedersehen mit den Freundinnen am nächsten Tag schließlich stattfindet, ist Ferides »Heimweh [...] schlimmer als zuvor. Heimweh ohne einen Ort, an dem es zur Ruhe kommen könnte«²⁹.

Die Diversitätskategorie, die im Text dramatisiert wird, kann als »sprachlich-kultureller Hintergrund« bezeichnet werden. Allerdings geht es mir bei dem Beispiel nicht um die Frage der Textauswahl aufgrund inhaltlicher Aspekte – also bspw. um inklusionsrelevante Diversitätskategorien, die im Text dramatisiert bzw. entdramatisiert werden. Noch allgemeiner formuliert: Es geht im Folgenden nicht um Inklusion bzw.

²⁹ Welsh (2009, 20).

Exklusion als Thema. Im Folgenden geht es vielmehr um Inklusion bzw. Exklusion als unterrichtliche Praxis³⁰. Im Fokus steht also eine andere Ebene der Unterrichtsplanung als im ersten Anwendungsbeispiel – nämlich die methodisch-didaktische Realisierung kulturellen Lernens im Literaturunterricht im Rahmen der Aufgabenkonstruktion. Folgende Aufgabe zu »Herzlich willkommen!« soll analysiert werden:³¹

»Befragt Mitschülerinnen und Mitschüler, die eine fremde [sic] Muttersprache haben, ob sie ähnliche Erfahrungen wie Feride gemacht haben.«³²

Zunächst fällt auf, dass die Aufgabe differenzierende Funktion hat. Die Schülerschaft wird anhand des Merkmals »+/- Deutsch als Erstsprache« in zwei Gruppen aufgeteilt. Es findet dadurch eine Dramatisierung der Diversitätskategorie »sprachlich-kultureller Hintergrund« statt. Dies scheint dadurch gerechtfertigt, dass die unterschiedlichen (inter-)kulturellen Erfahrungen der Lernenden für die Auseinandersetzung mit dem literarischen Text fruchtbar gemacht werden sollen.

Problematisch ist allerdings, dass die Aufgabe im Zuge der Dramatisierung des sprachlich-kulturellen Hintergrunds zwei Gruppen konstruiert, die eindeutig in einer binären und hierarchischen Relation zueinanderstehen: eine Normgruppe und eine Gruppe der Anderen, die in Abhängigkeit von der Normgruppe konstruiert wird (indem ihre Muttersprache als »fremd« bezeichnet wird, was nur aus der Perspektive der Normgruppe ein zutreffendes Adjektiv sein kann). Schüler*innen mit »fremder« Muttersprache, die sich selbst möglicherweise keineswegs als Fremde sehen und auch von ihren Peers nicht als solche gesehen werden möchten, werden so *coram publico* auf ihre Andersheit festgelegt. Die Dramatisierung der Kategorie »sprachlich-kultureller Hintergrund« kann so zu Exklusion und einer Destabilisierung von Selbstkonzepten führen.

Wie könnte nun ein gleichwertiges Lernangebot aussehen, das die Forderung nach einer Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung einlöst und es dennoch erlaubt, über eine Binnendifferenzierung kulturell bedingte Fremdheitserfahrungen der Schüler*innen fruchtbar zu machen? Oder, mit Mecheril gefragt: »Wie könnte an diesem pädagogischen Ort ein kommunikativer Einbezug des kulturell Anderen aussehen, der das Andere nicht nötigt, sich als Anderes darzustellen, und zugleich die Freiheit gewährt, sich als Anderes darzustellen?«³³. Um die

³⁰ Vgl. Abschnitt 2.

³¹ Die folgende Aufgabenanalyse ist in Teilen identisch mit einer Passage in Leiß (2019).

³² Schurf und Wagner (2009, 20).

³³ Mecheril (2001, o. S.).

Dramatisierung der Kategorie ›sprachlich-kultureller Hintergrund‹ nicht mit Zuschreibungen zu verknüpfen, könnten etwa statt einer Aufgabe zwei zur Wahl gestellt werden:

1. Hast du dich schon einmal so ähnlich gefühlt wie Feride? Beschreibe diese Situation.
2. Als Feride wieder zurück in der Türkei ist, fragt ihre Mutter, warum sie so bedrückt wirkt. Schreibe das Gespräch zwischen Feride und ihrer Mutter auf.

Beide Aufgaben zielen wie der oben zitierte Arbeitsauftrag auf die Vertiefung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme ab und erlauben es, eigene, ähnliche Erfahrungen mit einzubringen. Beide Aufgaben regen einen Transfer zwischen persönlicher Erfahrungswelt und Textwelt an, ohne dass die offene Thematisierung eigener Erfahrungen erzwungen würde (wobei Aufgabe 1 explizit, Aufgabe 2 implizit dazu einlädt). Das Aufgabenset ermöglicht es so, die Dramatisierung des kulturellen Hintergrunds im Text für eine schüler*innenorientierte Anschlusskommunikation im Unterricht fruchtbar zu machen, ohne dass diese Diversitätskategorie zusätzlich noch durch die Aufgabenstellung dramatisiert würde. Das Aufgabenset vermeidet dadurch Zuschreibungen von außen und überlässt es den Schüler*innen zu entscheiden, welche Bedeutung sie ihrer eigenen Biografie und kulturellen Identität für die persönliche Auseinandersetzung mit dem Text zuschreiben und ob sie die Kategorie ›sprachlich-kultureller Hintergrund‹ überhaupt ins Spiel bringen möchten – oder ob sie Ferides Erfahrung des Verlassenseins eher kulturunabhängig als Ausdruck der *conditio humana* lesen.

6 Zusammenfassung

Der Beitrag befasst sich mit kulturellem Lernen im Kontext inklusiven Literaturunterrichts, konkret mit der kritischen Reflexion sozialer Exklusionspraktiken *in* literarischen Texten sowie *im Umgang mit* literarischen Texten. Ein vielversprechender Ansatz besteht darin, in der Auseinandersetzung mit Literatur für die kulturelle Bedingtheit und damit für die grundsätzliche Veränderbarkeit insbesondere jener binär und hierarchisch strukturierten sozialen Kategorien zu sensibilisieren, die oft Grundlage von Exklusion sind (etwa ›behindert/nicht behindert‹). Dieser Ansatz stellt insofern eine besondere Herausforderung für die Lehrer*innenbildung dar, als der Literaturunterricht selbst eine kulturelle Praxis mit hohem Exklusionspotenzial ist. So können die kritische

Thematisierung gesellschaftliche Exklusionspraktiken *in* der Literatur wie auch der Versuch, diese Praktiken im Gespräch *über* Literatur zu vermeiden und allen Schüler*innen Teilhabe an Literatur zu ermöglichen, paradoxe Wirkungen entfalten: Wie an einem Aufgabenbeispiel gezeigt wurde³⁴, kann etwa der Versuch, Jugendliche mit bikulturellem Hintergrund bei der Erarbeitung eines literarischen Textes gezielt als Expert*innen für Bikulturalität in das Unterrichtsgespräch einzubinden, im ungünstigsten Fall zur Veränderung und Exklusion genau dieser Gruppe führen.

Vor diesem Hintergrund wird eine Balance von Dramatisierung und Entdramatisierung inklusionsrelevanter sozialer Kategorien als Orientierungsnorm postuliert, die es erlaubt, Elemente des Unterrichts auf ihre Kompatibilität mit inklusiven Ansprüchen zu überprüfen. Dies bedeutet ausdrücklich nicht, dass sich aus dieser Norm Regeln für die Unterrichtsplanung im Sinne einer Rezeptologie ableiten lassen. Als Mittel zur Realisierung der besagten Balance und damit zur Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich inklusionsorientierter kultureller Bildung wurde das Konzept Ent/Dramatisierung vorgestellt. Es handelt sich dabei um ein Analyse- und Reflexionsinstrument für die Planung kulturellen Lernens, dessen Besonderheit darin besteht, literaturwissenschaftliche, literaturdidaktische und inklusionspädagogische Perspektiven miteinander zu verbinden. Seine Anwendung kann Lehrkräften zu einer fundierten Grundlage verhelfen, auf der sie dann individuelle und situationsadäquate Entscheidungen treffen können.

Das Konzept Ent/Dramatisierung kann als *literaturwissenschaftliches* Analyseinstrument eingesetzt werden, mit dessen Hilfe Formen und Muster der Konstruktion, Dekonstruktion und Reflexion inklusionsrelevanter sozialer Kategorien in literarischen Texten erkannt und beschrieben werden können. Als *literaturdidaktisches* Instrument eingesetzt bietet Ent/Dramatisierung Orientierung hinsichtlich der Frage, welche Texte sich als Gegenstand kulturellen Lernens anbieten und wie die Begegnung mit diesen Texten im Rahmen des Unterrichts so gestaltet werden kann, dass die unterrichtliche Thematisierung exklusiver Praktiken, Denk- und Wahrnehmungsmuster nicht *volens volens* dazu beiträgt, eben diese fortzuschreiben und ihre Wirkmacht so zu verstärken.

Die Forderung nach einer Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung bildet im ersten Anwendungsbeispiel einen

³⁴ Siehe Anwendungsbeispiel 2.

Orientierungsrahmen für eine fachdidaktisch und inklusionstheoretisch reflektierte, situationsgebundene Entscheidung bei der Textauswahl und der inhaltlich-thematischen Schwerpunktsetzung. Die Anwendung des Instruments Ent/Dramatisierung zeigte, dass Steinhöfels *Rico, Oskar und die Tieferschatten* sich hervorragend für die unterrichtliche Dramatisierung der Kategorie ›behindert/nicht behindert‹ und die kritische Thematisierung von Diskriminierung gegenüber Menschen mit einer sogenannten Behinderung eignet. Andererseits wurde auch deutlich, dass der Roman großes Potenzial für eine Entdramatisierung dieser Kategorie bereithält, was im Kontext inklusionsorientierter kultureller Bildung ebenso wichtig ist wie deren Dramatisierung.

Das zweite Anwendungsbeispiel illustriert die Tauglichkeit des Konzepts Ent/Dramatisierung als literaturdidaktisches Analyseinstrument, mit dessen Hilfe exkludierende Formen der unterrichtlichen Dramatisierung sozialer Kategorien im Planungsprozess³⁵ identifiziert und durch geeignetere Formen ersetzt werden können. Wie auch im ersten Anwendungsbeispiel wird deutlich, wie wichtig es ist, zwischen der Dramatisierung sozialer Kategorien *in* literarischen Texten und im Gespräch *über* literarische Texte zu unterscheiden, damit Inklusion im Literaturunterricht realisiert werden kann.

In der Zusammenschau der beiden Beispiele wird die Forderung nach einer Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung inklusionsrelevanter Diversitätskategorien als literaturdidaktisches Leitprinzip erkennbar, das den systematischen Zusammenhang zwischen der *Realisierung* von Inklusion im Literaturunterricht und der unterrichtlichen *Thematisierung* von Inklusion hervorhebt. Dieser Zusammenhang kann folgendermaßen auf den Punkt gebracht werden: Wirklich inklusiv ist ein auf kulturelle Bildung und Inklusion abzielender Literaturunterricht nur dann, wenn er sich selbst als eine kulturelle Praxis mit hohem Exklusionspotenzial reflektiert und Formen von Diskriminierung *im Umgang mit Literatur* ebenso konsequent zu vermeiden sucht wie eine einseitige Fokussierung auf Diskriminierung *in der Literatur*.

Dies erfordert freilich aufseiten der Lehrkräfte ausgeprägte fachliche, inklusionspädagogische und kulturelle Kompetenzen. Die systematische Vertiefung dieser Kompetenzen im Rahmen einer kulturellen Lehrer*innenbildung sollte dabei unbedingt auch eine selbstreflexive Dimension beinhalten: Jede Lehrkraft sollte sich bewusst sein, dass ihr

³⁵ Hier am Beispiel einer Aufgabenstellung.

Literaturunterricht einem bestimmten, historisch gewachsenen und biografisch geprägten, daher auch kontingenten Werte- und Normensystem verhaftet ist, und kritisch reflektieren, welche Konsequenzen sich daraus für ihren Umgang mit Literatur im Unterricht ergeben.

Literatur

Primärliteratur

- Schurf, Bernd; Wagener, Andrea (2009): Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch 6. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Steinhöfel, Andreas (2011): Rico, Oskar und die Tieferschatten. Hamburg: Carlssen (Erstausgabe 2008).
- Welsh, Renate (2009): Herzlich willkommen! In: Sprach- und Lesebuch 6. 2. Aufl., hg. v. Bernd Schurf und Andrea Wagener. Berlin: Cornelsen.

Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf; Brendel-Perpina, Ina (2017): Einführung: Kulturen des Inszenierens. In: *Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*, hg. v. dies., 7–22. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Boger, Mai-Anh (2019): Die Methode der sozialwissenschaftlichen Kartographie. Eine Einladung zum Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken. (Bd. 1). Münster: Edition assemblage. Verfügbar unter <https://drive.google.com/file/d/1amhe2CErJDWokmjt1cMYHDYZyMD8K-/view> [20.03.2023].
- Budde, Jürgen (2006): Dramatisieren – Differenzieren – Entdramatisieren. Männlichkeitskonstruktionen im Unterricht. In: *Der Deutschunterricht*, 58 (1), 86–91.
- Debus, Katharina (2012): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken? In: *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung*, hg. v. Dissens e.V. et al., 150–158. Berlin: Dissens e.V.
- Decke-Cornill, Helene (2007): Literaturdidaktik in einer »Pädagogik der Anerkennung«: Gender and other Suspects. In: *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, hg. v. Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning, 239–258. Trier: VWT.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2012): Mädchen und Jungen im Unterricht. In: *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und*

- Unterricht*. 2. Aufl., hg. v. Alois Buholzer und Annemarie Kummer Wyss, 16–86. Zug: Klett und Balmer.
- Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur. In: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, hg. v. ders., 7–43. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Georgi, Viola B. (2017): Diversity Education im Fokus Kultureller Bildung. Diskurse vernetzen und Synergien nutzen. In: *Partizipation als Programm: Wege ins Theater für Kinder und Jugendliche*, hg. v. Wolfgang Schneider und Anna Eitzerroth, 15–26. Bielefeld: transcript.
- Goffman, Erving (1994): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hirschauer, Stefan (2001): Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (41), 208–235.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 43 (3), 17–191.
- Kepser, Matthis; Abraham, Ulf (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- KMK (= Kultusministerkonferenz der Länder) (2013): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2007 i. d. F. vom 10.10.2013). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/2007_02_01-Empfehlung-Kulturelle_Bildung.pdf [20.03.2023].
- Leiß, Judith (2019): Was kennzeichnet inklusive Aufgaben? Eine Annäherung aus literaturdidaktischer Perspektive. In: *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik*, hg. v. Christoph Bräuer und Nora Kern, 43–61. Frankfurt a. M.: Lang.
- Leiß, Judith (2020): »Normal ist der heilige Gral« - Dramatisierung und Entdramatisierung von ›Behinderung‹ in Sarah Crossans *Eins*. In: *Der inklusive Blick 2 - Kinder- und Jugendliteratur im Fokus*, hg. v. Gabriele von Glasenapp et al., 127–144. Frankfurt a. M.: Lang.
- Leiß, Judith (2022): Diversitätsorientierung als Prinzip inklusiven Unterrichts: Konkretisierung in zwei literaturdidaktischen Problemzusammenhängen. In: *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik*, hg. v. Wiebke Dannecker und Kirsten Schindler, 84–102. Verfügbar unter <https://www.doi.org/10.46586/SLLD.223> [20.03.2023].
- Mecheril, Paul (2001): Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien. Verfügbar unter <http://www.themenpool-migration.eu/dmulti21.htm> [20.03.2023].
- Piezunka, Anne; Schaffus, Tina; Grosche, Michael (2017): Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von

- Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. In: *Unterrichtswissenschaft*, 45 (4), 207–222.
- Rösch, Heidi (2013): Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Dominanz, Diversität und Hybridität. In: »*Das ist bestimmt was Kulturelles*«. *Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien*, hg. v. Petra Josting und Caroline Roeder, 21–32. München: kopaed.
- West, Candice; Zimmerman, Don H. (1991): Doing Gender. In: *The social construction of gender*, hg. v. Judith Lober und Susan A. Farrell, 13–27. London: SAGE.
- Wintersteiner, Werner (2010): Transkulturelle Literaturdidaktik. In: *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*, hg. v. Heidi Rösch, 33–48. Freiburg i. Br.: Fillibach.

Lesecclubs als kulturelles Bildungsangebot

Literaturpädagogische Qualifizierung im Lehramtsstudium

Ina Brendel-Kepser

1 Kulturelle Bildung und literarische Lesekultur: Leseförderung zwischen Lesenlernen, ästhetischer Erfahrung und erlebnisorientierter Unterhaltung

Kulturelle Bildung gilt als unverzichtbarer Bestandteil der Persönlichkeitsbildung. Ihre Bedeutung spiegelt sich in zahlreichen bildungspolitischen Stellungnahmen der letzten zwanzig Jahre, in ausdifferenzierten Praxisfeldern und Fördermodellen der einzelnen Sparten für unterschiedliche Zielgruppen ebenso wie in der seither stark angewachsenen wissenschaftlichen Auseinandersetzung.¹ Indem der rezeptiven und produktiven Beschäftigung mit den ästhetischen Phänomenen von Kunst und Kultur(en) eine hohe Bildungsbedeutung zugesprochen wird, schließt dies den Erwerb von Schlüsselkompetenzen wie Persönlichkeits-, Sozial- und Methodenkompetenzen ein; ihre spezifische Legitimation findet die kulturelle Bildung aber im Charakter der Künste selbst.

»[Die Künste] bieten unvergleichliche Erfahrungs- und Bildungswelten, die das Leben [...] bereichern und die gerade durch ihre Nicht-Alltäglichkeit, ihre Differenz zum Alltag gekennzeichnet sind. Die Künste eröffnen Wahrnehmungs-, Ausdrucks-, Darstellungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, die immer wieder und immer neu Herausforderungen darstellen können, mit Unerwartetem und auch Unverständlichem umzugehen [...].«²

Dies gilt auch für ästhetische Erfahrungen im Umgang mit Literatur, wobei nach Abraham (2000) das Ästhetische nicht nur in den Gegenständen selbst (der ›schönen‹ Literatur) liegt, sondern v. a. im Prozess der Wahr-

¹ Vgl. dazu Bockhorst; Reinwand und Zacharias (2012) sowie Robert-Bosch-Stiftung (2020).

² Liebau (2016, 5f.).

nehmung, des Innewerdens und Gestaltens.³ Ein Konzept zu *Lesen als ästhetische Bildung* liefert Spinner (2011): Die Grundlage ästhetischer Erfahrung ist, entsprechend der Etymologie des griechischen Begriffs *aisthesis*, die sinnliche Wahrnehmung. Bezogen auf Literatur als ästhetische Ausdrucksform beginnen ästhetische Erfahrungen in der frühkindlichen literarischen Sozialisation als Hörerleben von Klang und Rhythmus und durch Vorlesesituationen; diese repräsentieren sinnliche Spracherfahrungen.⁴ Ästhetische Erfahrung entsteht zudem im Prozess der imaginativen ›mitschaffenden‹ Ausgestaltung der im Text angelegten Angebote: Als Werke der menschlichen Imagination sprechen die Künste die Vorstellungsfähigkeit der Rezipientinnen und Rezipienten an. Weiterhin zeichnet die ästhetische Erfahrung das subjektive Angesprochensein aus, womit beim literarischen Lesen ein Prozess der Spiegelung, des Selbst-Verstehens und die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit dem Eigenen einhergehen.⁵ Zugleich ermöglichen fiktionale Texte ihren Leserinnen und Lesern Welterfahrungen jenseits der unmittelbaren Weltbegegnungen, die Menschen in ihrem Alltag zugänglich sind. Der ästhetische Prozess erweist sich dann als besonders intensiv, wenn die Alterität des literarischen Textes die vom Leser oder von der Leserin mitgebrachten mentalen Modelle und Wahrnehmungsmuster nicht bestätigt, sondern irritiert und damit die Fähigkeit und Bereitschaft des Lesers oder der Leserin einfordert, sich durch Unvertrautes irritieren zu lassen: »Jedenfalls werden ästhetische Prozesse beim Lesen durch Differenzenerfahrungen ausgelöst und vorangetrieben: Das ist anders, als ich es erlebe; anders, als die mir bekannte Literatur es beschreibt; anders als in meinem Kulturkreis üblich, usw.«⁶

All diese Facetten ästhetischer Erfahrung können im Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur angebahnt werden. Kinder- und jugendliterarische Texte thematisieren in ihren Geschichten das Aufwachsen und zugleich begleiten sie als Sozialisationsliteratur die Heranwachsenden in diesem Prozess – sie ermöglichen jungen Leserinnen und Lesern ein Verstehen und Reflektieren der Welt, wie sie ist oder besten- bzw. schlimmstenfalls sein könnte. Um diese unterschiedlichen Weltentwürfe subjektiv zugänglich und verhandelbar zu machen, bieten kinder- und jugendliterarische Texte ihrer Zielgruppe passende Identifikationsangebote,

³ Vgl. auch Abraham (2013, 149f.).

⁴ Vgl. Spinner (2011, 84).

⁵ Vgl. ebd. (87f.).

⁶ Abraham (2000, 18).

ermöglichen Probehandeln in imaginativen Räumen und eröffnen den Rezipientinnen und Rezipienten Perspektivenübernahmen auf andere Sichtweisen. Zugleich kommt der populären Kinder- und Jugendliteratur durch Spannung und Komik eine Unterhaltungsfunktion zu, die v. a. ihren Freizeitwert ausmacht. Die emotional bewegenden und strukturell leicht zugänglichen Texte der populären Kinderliteratur erweisen sich oftmals (v. a. im Medienverbund) als ›massentauglich‹ und erlangen so den populärkulturellen Status von Lieblingsbüchern.⁷

Kinder- und Jugendliteratur ermöglicht daher vielfältige Lernperspektiven, die der Deutschunterricht aufgreift, um die zur Teilhabe an der kulturellen Praxis Literatur notwendigen Kompetenzen zu unterstützen und literarästhetische Bildung zu vermitteln. Ebenso fungiert die Kinder- und Jugendliteratur als Gegenstand der Leseförderung, um Leseflüssigkeit und Lesefähigkeit auszubilden, Lesestrategien zu vermitteln und Leseverstehen und Lesemotivation zu unterstützen. Beide Ansätze, die sich an unterschiedlichen Bildungstraditionen orientieren und unterschiedliche Zielperspektiven haben (Fähigkeitstraining zum Textverstehen vs. Enkulturation des Subjekts), bedürfen einer wechselseitigen Ergänzung. Dementsprechend geht ein didaktisch orientiertes Modell von Lesekompetenz⁸ über die messbaren kognitiven und reflexiven Aspekte von Lesekompetenz, die dem kognitionspsychologischen *literacy*-Konzept von Leseleistungsstudien wie PISA zugrunde liegen, hinaus. Es verortet das Verstehen von Texten in einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung, indem zur Lesekompetenz auch Motivationen, Emotionen und lesebezogene Interaktionen (Anschlusskommunikation) gehören.⁹ Diese Dimensionen erweisen sich als maßgeblich für den Erwerb von Lesekompetenz.

Viele Heranwachsende aus lesefernen Lebenswelten¹⁰ verfügen allerdings nicht über ein dafür notwendiges positives Lese-Selbstkonzept und entsprechendes Leseengagement¹¹; insbesondere männliche Kinder und Jugendliche finden oft nur schwer Zugang zu literarischen Lesewelten, v. a. wenn Faktoren wie bildungsfernes soziales Milieu und/oder Migrationshintergrund hinzukommen.¹² Die Ungleichheiten bildungsbezogener Voraussetzungen kennzeichnen den Sozialisationsverlauf schwacher

⁷ Vgl. Rosebrock (2020, 25).

⁸ Vgl. Rosebrock und Nix (2015, 17f.).

⁹ Vgl. auch Hurrelmann (2011).

¹⁰ Vgl. Pieper et al. (2004).

¹¹ Zum Konstrukt des Reading Engagements vgl. Guthrie und Wigfield (2000).

¹² Vgl. zum lesebezogenen Gender Gap u. a. Garbe (2018) sowie Brendel-Kepser (2023).

Leserinnen und Leser, denen familiäre Lesevorbilder, buchbezogene Kommunikation und verfügbarer Lesestoff fehlen. Mangelnde lesekulturelle Fähigkeiten im Zugang zu und im Umgang mit Schriftkultur führen dazu, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen keine persönlich bedeutsamen Leseerfahrungen machen und die Erfahrung von Lesevergnügen, auch zum Zweck der Unterhaltung, nie erleben. Diese sind jedoch für die Ausbildung einer habituellen Lesehaltung entscheidend:¹³ Denn nur wer gerne und viel liest, liest auch gut.

Sucht man den »missing link zwischen Leseförderung und literarischem Lernen«¹⁴, findet sich dieser im Konzept der schulischen Lesekultur. Schulische Lesekultur orientiert sich an literaturbezogenen Diskursen und Praktiken der Gegenwartskultur und unterbreitet ein Angebot lesefördernder Maßnahmen, mit denen Handlungs- und Kommunikationsräume zur Enkulturation von Leserinnen und Lesern geschaffen werden. Die Gestaltung vielfältiger lesebezogener Interaktionsformate zielt darauf ab, Schülerinnen und Schüler in einen positiven Kontakt mit Literatur zu bringen. Es geht darum, Lektüregratifikationen zu vermitteln, Leseinteressen auszubilden, die Kommunikation über Lesestoffe anzuregen und in leseanimierenden Aktivitäten das Lesen als lohnende und sozial anerkannte Tätigkeit erfahrbar zu machen – inner- und außerhalb des Unterrichts.

Lesekultur in der Schule an alltagskulturelle Lesepraxen außerhalb der Schule anzuschließen zu können, macht es notwendig, Verbindungen zu anderen Institutionen der Lesesozialisation herzustellen und deren Anregungen aufzugreifen. Indem sich die Diskrepanz zwischen den Modi schulischer und außerschulischer Lesesozialisation verringern lässt,¹⁵ eröffnen sich bedeutsame Optionen zur Teilhabe an Lese- und literarischer Kultur. Leseförderung und Lesekultur sind daher keineswegs nur als Aufgaben des Deutschunterrichts zu verstehen – dies impliziert der Begriff der systemischen Leseförderung in der Deutschdidaktik ebenso wie schon die Sieben Göttinger Thesen der Deutschen Literaturkonferenz zu Literatur und Kultureller Bildung (2004):

¹³ Im Bildungssystem der Niederlande wird das sog. *Personale Lesen* als eigenständige Dimension im Bereich der *Literarischen Entwicklung* ausgewiesen, was den persönlichkeitsbildenden Gehalt und die kulturelle Bedeutung literarischen Lesens deutlicher markiert als dies in den deutschen Bildungsstandards im Bereich *Lesen/ mit Texten und Medien umgehen* der Fall ist (vgl. Rosebrock und Nix 2015, 145).

¹⁴ Nickel-Bacon und Wrobel (2012, 7); vgl. auch Hurrelmann (2011, 26).

¹⁵ Vgl. ebd. (11).

»Der reguläre Deutschunterricht kann die wichtige und durch verschiedene gesellschaftliche Faktoren immer schwierigere Aufgabe des ‚Leser Auf- und Erziehens‘ allein nicht mehr bewältigen. Es gibt jedoch sowohl für das Grundschulalter wie für Jugendliche bereits ausgearbeitete Konzepte und vielfältige Aktivitäten zur Leseförderung außerhalb des Deutschunterrichts. Gerade im Rahmen von Ganztagsangeboten durch kompetente Arbeitspartner im Feld der Literatur lassen sich positive Effekte leicht erzielen, da hier das emotional spielerische Element selbstverständlicher als im Unterricht miteinbezogen werden kann. Freiwilligkeit, Kreativität, lustbetonter Umgang mit Texten und Büchern ohne Bewertung der Ergebnisse können im Vordergrund stehen. Die Lese(r)forschung lehrt uns, daß Kinder dann zu Lesern werden, wenn sie in lesefreundlicher Umgebung aufwachsen, wenn das Lesen gruppen- und kommunikationstauglich ist.«¹⁶

2 Leseförderung im Leseclub: ein Angebot kultureller Bildung im Rahmen von *Kultur macht stark – Bündnisse für Bildung*

Mit dem Programm *Kultur macht stark – Bündnisse für Bildung* fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung seit 2013 außerschulische Projekte der kulturellen Bildung für benachteiligte Kinder und Jugendliche. Die Initiative zielt durch kulturelle Bildungsangebote in unterschiedlichen Sparten auf größere Bildungsgerechtigkeit ab und will v. a. diejenigen Heranwachsenden unterstützen, deren Chancen auf einen erfolgreichen Bildungsweg eingeschränkt sind, da sie in schwierigen sozialen Situationen aufwachsen. Indem die Projekte im außerschulischen bzw. außerunterrichtlichen Kontext angesiedelt sind, sollen Lernwelten entstehen, die den Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft entkoppeln und den Beteiligten durch die freiwillige und selbstgesteuerte Beschäftigung mit kulturellen Inhalten neue Zugänge zu Bildung ermöglichen.¹⁷

Das Förderprogramm führt unterschiedliche Akteure der Kultur-, Bildungs- und Jugendarbeit in Bündnissen zusammen, um durch Vernetzung in der lokalen Bildungslandschaft dauerhafte Unterstützungsangebote vor Ort zu etablieren. Die Einbindung Ehrenamtlicher in der Betreuung der Projekte soll zudem das zivilgesellschaftliche Engagement für gerechtere Bildungschancen stärken.

¹⁶ Verfügbar unter <https://www.literaturkonferenz.de/sieben-goettinger-thesen-der-deutschen-literaturkonferenz-zu-literatur-und-kultureller-bildung-in-der-bildungsreformdiskussion/> [05.05.2023].

¹⁷ Vgl. <https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/buendnissefuerbildung/de/programm/inhalt-und-ziele/inhalt-und-ziele.html> [05.05.2023].

Als Programmpartner führt die Stiftung Lesen das Projekt *Leseclubs - Mit Freu(n)den lesen* durch und baut zusammen mit lokalen Akteuren Bündnisse auf, die bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen Zugänge zu Medien ermöglichen und das gemeinschaftliche Lesen anregen. Dafür wird im Format der Leseclubs ein Angebot zur Leseförderung für sechs- bis zwölfjährige Kinder unterbreitet.¹⁸ Ein Leseclub ist ein vielfältig ausgestatteter Raum mit gemütlichen Rückzugsorten und einem großen Angebot an Büchern, Zeitschriften und digitalen Medien, der zum Verweilen und Stöbern einlädt. Als Orte der Begegnung – mit Büchern und anderen Leserinnen und Lesern – sollen Leseclubs zu lebendiger Lesekultur beitragen; ihr freizeitorientiertes Setting ermöglicht niedrigschwellige Einstiege in die Welt der Bücher. Um Interesse zu wecken und die Lesefreude zu steigern, finden in den Leseclubs vielfältige lese- und literaturbezogene Aktivitäten statt, die von qualifizierten Fachkräften und weitergebildeten Ehrenamtlichen angeleitet werden und sich auf die Vermittlungsmethoden der literaturpädagogischen Praxis stützen.¹⁹

Leseclubs bieten den Teilnehmenden eine intensive Vorlesepraxis. Das Vorlesen erleichtert den Zugang zu Geschichten, insbesondere für diejenigen Kinder, deren mangelnde Lesefähigkeiten das Textverstehen behindern, und kompensiert eine soziale Praxis, die viele Kinder in ihren Familien nicht erfahren. Die Textbegegnung erfolgt im Leseclub weiterhin durch variierende Inszenierungen und verschiedene Medien, z. B. durch das Erzählen von Geschichten, den Einsatz des Kamishibais,²⁰ Hörbücher, Auszüge aus Filmen oder digitales Bilderbuch-Kino. Da Kinder- und Jugendliteratur ein Medienverbundphänomen darstellt und Kinder oft über audiovisuelle Erfahrungen mit den Helden der Kinderliteratur verfügen, lässt sich an diese medialen Praktiken anschließen, wobei der Medienverbund zum »Türöffner« für das Lesen werden kann.

Zentraler Bestandteil der Leseclub-Interaktionen im Anschluss an die Textbegegnung ist zunächst immer das Gespräch über das (Vor-)Gelesene. Die Anschlusskommunikation, deren Bedeutsamkeit für Lesemotivation und Leseverstehen die Leseforschung hinlänglich herausgestellt

¹⁸ Ein weiteres Format bilden seit 2018 die *media.labs* für Zwölf- bis Achtzehnjährige, in denen der Umgang mit digitalen Medien im Fokus steht, vgl. [https://www leseclubs.de/ \[05.05.2023\]](https://www leseclubs.de/ [05.05.2023]).

¹⁹ Vgl. Jentgens (2016, 99ff.).

²⁰ Als Kamishibai wird, in Anlehnung an das japanische Papiertheater, ein Erzähltheater mit gerahmten Bildkarten bezeichnet.

hat,²¹ erfährt hier eine besondere Prägung: Angeleitete leseclubspezifische Gespräche situieren sich im Übergangsbereich zwischen informell-privaten Gesprächen unter Freunden bzw. in der Familie und institutionell geprägten Unterrichtsgesprächen. Die literarische Geselligkeit von Leseclubs erscheint insofern als besonders geeignet, die Praxis des Redens über Literatur einzuüben und entsprechende Routinen aufzubauen, indem die Kinder lernen, sich über Lesestoffe und persönliche Leseerfahrungen austauschen und dabei zugleich Anregungen für neue Lektüren erhalten.²² Dafür werden neben der Beschäftigung mit einer gemeinsamen Lektüre Möglichkeiten geschaffen, bei denen die Kinder ihren Lesestoff nach ihren Interessen und Lesefähigkeiten zunehmend selbstständig auswählen. Zur Individualisierung des Lesens tragen freie Stöberzeiten und anschließende Gelegenheiten zum Rückzug mit den Lektüren oder zum Gespräch in Kleingruppen bei. Um die Auseinandersetzung mit den Geschichten als ästhetische Erfahrung begreifbar zu machen, Vorstellungen zu entfalten und ein subjektives Angesprochensein von Literatur zu entwickeln, werden die Leseclub-Kinder zum Malen, Basteln, Schreiben und Spielen nach Geschichten sowie zum schreibenden, szenischen und medialen Gestalten eigener Geschichten angeleitet. Vielfältige spielerische Zugänge, Rätsel- und Erlebnisformate – von der Umsetzung eines Buches in ein Brettspiel bis zum literarischen Geo-Caching – ergänzen das Methodenrepertoire von Leseclubs.²³

Viele der kommunikations- und handlungsorientierten Verfahren werden auch im Literaturunterricht eingesetzt; jenseits des Regelunterrichts aber kann die freizeitorientierte, spielerische Annäherung an Lesen und Literatur leichter auf soziale und emotionale Erlebnisse setzen, unterhaltsam sein, Entlastung bieten, Neugier und Interesse wecken und damit dem Leistungsanspruch des Lesens, der v. a. mit unterrichtlichen Lesetrainings einhergeht, entgegenwirken. Trotz dieser Potenziale spielen laut Bildungsbericht zur kulturellen Bildung im Lebenslauf²⁴ außerunterrichtliche Angebote im literarischen Bereich gegenüber solchen in Musik und Bildender Kunst lange eine untergeordnete Rolle:

»Zwischen 66 und 78 % der Schulen in Deutschland bieten für 15-Jährige solche Aktivitäten an. Angebote zur Teilnahme an einem Buch- oder Leseclub (19 % der

²¹ Vgl. Rosebrock und Nix (2015, 23f.).

²² Vgl. Brendel-Perpina (2018).

²³ Vgl. Brendel-Perpina (2019); ein Leitfaden zur Gründung eines Leseclubs findet sich in Brendel-Perpina und Stumpf (2013, 205ff.).

²⁴ Bildungsbericht zur kulturellen Bildung im Lebenslauf (2012).

Schulen) sind demgegenüber im internationalen Vergleich relativ seltener vertreten. [...] Die außerunterrichtlichen Angebote im literarischen Bereich bewegen sich insgesamt auf niedrigem Niveau und differieren [...] nach Schulart: 28 % der Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe machen hier Angebote, aber nur 9 % der Hauptschulen und 7 % der Grund- und Hauptschulen.«²⁵

Das Ungleichgewicht der Sparten in außerunterrichtlichen kulturellen Angeboten bestätigt auch die Studie des Rats für Kulturelle Bildung (2017).²⁶

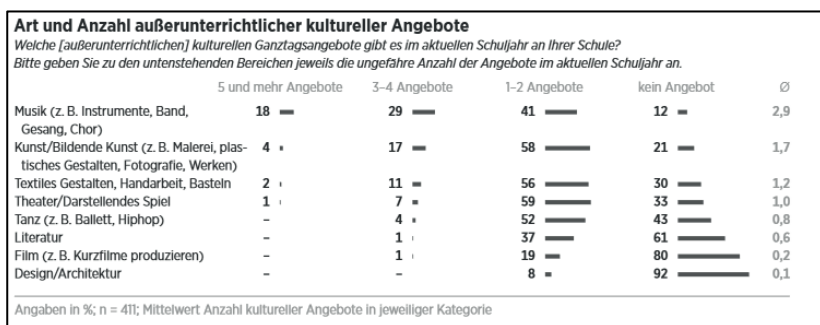


Abb. 1: Außerunterrichtliche kulturelle Angebote an Ganztagschulen

Die Implementierung von Leseclubs in Bündnispartnerschaften mit Schulen durch *Kultur macht stark* trifft daher auf vorhandene Bedarfe und versucht, diesem Defizit entgegenzuwirken.

3 Lehramtsstudierende als Betreuerinnen und Betreuer von Leseclubs: Herausforderungen kultureller Lehrerinnen- und Lehrerbildung

3.1 Deutschdidaktische Lehrerinnen- und Lehrerbildung und literaturpädagogische Qualifizierung

Die Frage danach, wie Lehrerinnen und Lehrer ihr Fach verstehen und sich selbst als Expertinnen und Experten erfahren, gehört zur fachdidaktischen Professionsforschung. Einen Schwerpunkt der Forschung zu Professionskompetenzen von Deutschlehrkräften bildet seit einigen Jahren die Lesedidaktik, was der besonderen Akzentuierung der Leseförderung

²⁵ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012, 180f.).

²⁶ Rat für kulturelle Bildung (2017, 39).

in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung entspricht.²⁷ Untersucht werden u. a. Einstellungen, professionelles Wissen und Können sowie die lese-sozialisatorische Wirkung des Deutschunterrichts insgesamt. Eine Befragung von Deutschreferendarinnen und -referendaren identifizierte ein Dachkonzept der literarischen Bildung gegenüber einem der Leseförderung: Mehrheitlich fühlen sich die Befragten dem Ziel verpflichtet, Begeisterung für Literatur zu wecken und das Lesen zu fördern.²⁸ Für Abraham²⁹ stellt dies eine anforderungsreiche Aufgabe dar, um die kulturelle Praxis Literatur als Experte bzw. Expertin glaubhaft verkörpern zu können. Dazu zählt die Fähigkeit, sich mit anderen über Leseprozesse und Textdeutungen auszutauschen, sich auf deren ggf. abweichende Wahrnehmung von Texten einzulassen, die von den eigenen Präferenzen möglicherweise verschiedenen Vorlieben anderer für Genres und mediale Formen der Literatur zu akzeptieren und auf dieser Basis literaturbezogene Interaktion zu organisieren.³⁰

Die Entwicklung von Professionalität von Lehrkräften ist nicht unabhängig von der Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit. Legt man zugrunde, dass der Deutschunterricht seinerseits persönlichkeitsbildend wirken soll, so werden als Deutschlehrerinnen und -lehrer Persönlichkeiten gebraucht, die eine eigene Lese- und Schreibbiografie haben, als Lesevorbild authentisch und wirksam sind und die eigene Teilhabe an lesekulturellen Praxen in den Unterricht einbringen können. Es geht darum, Kenntnisse zu Kompetenzen weiterzuentwickeln und Fähigkeiten in kulturellen Praxisfeldern auszubilden, die sich auf exemplarische, aber konkrete Anforderungssituationen beziehen:³¹ Was ist eine gute Vorlesepraxis? Wie wird Anschlusskommunikation gestaltet? Welche Formen der Textperformance gibt es?

Insofern Leseclubs sowohl von Lehrkräften als auch von weitergebildeten Ehrenamtlichen geleitet werden und es zudem nicht um unterrichtlichen Kompetenzerwerb, sondern um eine freizeitorientierte Einführung in eine kulturelle Praxis geht, bietet sich die Ausrichtung am professionellen Kompetenzprofil der Literaturpädagogik an. Die Handlungsfelder der Literaturpädagogik (Sprechen und Zuhören, Erzählen, Lesen, Schreiben) ragen in alle Bereiche der Bildung, der Kommunikation und

²⁷ Vgl. dazu den Überblick bei Kämper-van den Boogaart (2019, hier: 142ff.)

²⁸ Vgl. Wieser (2008, 110).

²⁹ Vgl. Abraham (2012).

³⁰ Vgl. ebd. (60).

³¹ Vgl. ebd. (62).

des Alltagshandelns hinein.³² Im Unterschied zur Literaturdidaktik ist die Literaturpädagogik nicht curriculumsorientiert, sondern betont neben dem Prinzip der Freiwilligkeit, der Partizipation, der Stärkenorientierung v. a. den Gedanken von Bildung als Selbstbildung. Die in non-formalen Bildungsprozessen relevanten Anforderungen an Literaturpädagoginnen und -pädagogen werden entsprechend dem *Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (EQR), der Fachkenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen auf acht Niveaustufen ausweist,³³ beschrieben.

	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenzen
Niveau 7	hat einen Überblick über die aktuelle Fachliteratur in den Bereichen Lesen, Schreiben, Erzählen, Zuhören, Kinder- und Jugendliteratur	kann partizipativ mit Kindern und Jugendlichen Projekte entwickeln kann verschiedene Medien kreativ einsetzen kann literarische Texte schreiben [...]	kann über aktuelle Entwicklungen oder Forschungsergebnisse [...] der Literaturpädagogik referieren und Vermittlungsmethoden an Multiplikatoren weitergeben evaluiert die eigene Arbeit ist überregional in der Fachwelt vernetzt

Abb. 2: Qualifikation Literaturpädagogik (Auszug Kompetenzrahmen)³⁴

3.2 Das Lehrprojekt Leseförderung im Leseclub

2018 entstand im Rahmen von *Kultur macht stark* ein Bildungsbündnis, in dem der Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt zusammen mit der Grundschule St. Walburg einen Leseclub als Nachmittagsangebot für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 2 bis 4 gründete.³⁵

³² Vgl. Jentgens (2016, 23 und 49f.).

³³ Verfügbar unter http://www.kompetenzrahmen.de/files/eqf_nurrahmen_de.pdf [05.05.2023].

³⁴ Jentgens (2016, 52).

³⁵ Bereits 2014 wurde unter Leitung der Verfasserin ein erstes Bildungsbündnis begründet: In Kooperation mit einem Seminar am Lehrstuhl für Deutschdidaktik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg entstand ein Leseclub in der Bücherei in Frensdorf. Ein weiterer Leseclub wurde 2016 an der Martin-Wiesend-Schule in Bamberg, einem privaten sonderpädagogischen Förderzentrum, eingerichtet.

Angesiedelt in der Schulbücherei, wurde er von Sommersemester 2018 bis Sommersemester 2020 von Studierenden der Deutschdidaktik betreut. Das in dieser Zeit als reguläres Vertiefungsmodul angebotene Seminar *Leseförderung im Leseclub* war als praxisorientiertes Lehrprojekt konzipiert: Zum einen sollten die Studierenden Wissen über Prozesse der Lesesozialisation, der Mediennutzung von Kindern, über Konzepte der Lesedidaktik und über Kinder- und Jugendliteratur und ihre Medien erwerben, zum anderen planten, realisierten und reflektierten sie Leseförderaktivitäten im Leseclub.

Im Folgenden werden die Ergebnisse einer explorativen Untersuchung vorgestellt, die nach dem Einfluss des Moduls auf die beteiligten Lehramtsstudierenden fragt. Leitende Forschungsfragen waren, welche Erwartungen und Sichtweisen die Studierenden im Hinblick auf das Seminar und den Leseclub hatten und welche relevanten Erfahrungen sie durch das Angebot machen konnten. Die Untersuchung verfolgte das Ziel, relevante Aspekte für die Umsetzung und Weiterentwicklung eines Moduls zu Leseförderung als kulturelle Bildung abzuleiten und die Bedeutung eines solchen Angebots in der deutschdidaktischen Lehramtsausbildung zu akzentuieren.

3.2.1 Datenerhebung, Auswertung und Darstellung der Ergebnisse

Durchgeführt wurden im Januar 2019 neun Leitfadeninterviews mit Studierenden der Universität Bamberg und der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, die das Seminar zum Zeitpunkt der Befragung besuchten oder bereits absolviert hatten. Drei Teilnehmerinnen und Teilnehmer studieren Lehramt Mittelschule, alle anderen sind Studierende des Lehramts Grundschule. Sie sind zum Befragungszeitpunkt im Durchschnitt 23,5 Jahre alt, drei von ihnen haben einen Migrationshintergrund. Acht der neun Befragten sind weiblich, was der Verteilung der Studierenden in den Leseclub-Seminaren insgesamt entspricht. Vier Studierende engagieren sich ehrenamtlich in der kulturellen oder kirchlichen Jugendarbeit sowie in der Spracharbeit mit Geflüchteten.

Die Datenauswertung erfolgte inhaltsanalytisch,³⁶ die transkribierten Interviews (T1-9) wurden dazu im Tandem gesichtet, relevante Passagen identifiziert und in eine gemischt deduktiv-induktive Kategorienbildung

³⁶ Vgl. Mayring (2007).

überführt,³⁷ für die entsprechende Textpassagen beispielhaft zitiert werden können.

3.2.2 Die eigene Lese- und Mediensozialisation der Studierenden

Die Aussagen zur eigenen Lese- und Mediensozialisation der Studierenden decken sich mit den bekannten Befunden aus der leseautobiografischen Leseforschung:³⁸ Die Studierenden erinnern sich an ihre Lieblingsbücher, u. a. Klassiker der Kinderliteratur, Kinderbuchserien, und benennen teilweise geschlechtsspezifische Präferenzen – der männliche Studierende verweist auf das Thema Sport und Abenteuerbücher –, ebenso werden Hobbys als Lektüeranlass benannt sowie mehrfach Märchen. Ferner spielen Hörbücher und Kindersendungen eine Rolle; diese Medien werden jedoch eher zurückhaltend (möglicherweise im Sinn sozialer Erwünschtheit) zur Sprache gebracht. Von umfangreichem Buchbesitz ist nur einmal die Rede; Lesevorbilder hatten dagegen fast alle Befragten durch ihre Eltern, vorrangig durch ihre Mütter. Von sechs Befragten werden anregende Vorleserituale im Elternhaus beschrieben. Weiterhin wird der Lesemodus des intimen Lesens, d. h. die lustvoll involvierte Kinderlektüre, erinnert. Eine Befragte erwähnt den typischen Leseknick am Ende der Kindheit, der aber durch einen Lesewettbewerb überwunden werden konnte. In dem weithin homogen erscheinenden Gesamtbild der frühen Lesesozialisation und der Unterstützung eines positiven Leseselbstkonzepts fallen zwei Auffälligkeiten ins Auge: Zum einen berichtet eine Befragte von ersten Zugängen zu Geschichten durch die Praxis des mündlichen Erzählens:

»[...] allerdings habe ich die Märchen nicht vorgelesen bekommen, sondern mein Vater hat sie mir erzählt und wir haben etwas dazu gemalt. Mit Büchern bin ich erst später in Kontakt gekommen, erst in der Grundschule [...].« (T5)

Auffällig ist weiterhin, dass die aktuelle Kommunikation der Studierenden über Bücher zwar vorhanden ist, meist im Austausch mit einem Leser bzw. einer Leserin, der oder die ähnliche Lesevorlieben hat. Insgesamt spielt aber der lesebezogene Austausch im gegenwärtigen Leben mehrerer Befragter eine geringere Rolle bzw. findet diese Kommunikation nur im institutionellen Kontext statt:

³⁷ Die Beratung zur Datenerhebung und -auswertung erfolgte durch Simone Ehmig, Leiterin des Instituts für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen.

³⁸ Vgl. Graf (2007).

»[...] hauptsächlich in der Uni [...], also eher Pflichtlektüre. Als Jugendliche auch viel mit den Freunden, wir haben damals oft Bücher ausgetauscht und uns Empfehlungen gegeben. Heute ist das nicht mehr so stark [...].« (T4)

3.2.3 Reflexion der eigenen literaturpädagogischen bzw. fachdidaktischen Qualifizierung

Erwartungen an das Seminar: Die Erhebung der Erwartungen an das Seminar wurde, da die Studierenden das Seminar bereits besuchten bzw. besucht hatten, als Aufforderung formuliert, sich an ihre Vorab-Erwartungen zu erinnern. Nahezu alle Studierenden erwarten, konkrete Anregungen, Ideen und Methoden kennenzulernen, die in der Praxis genutzt werden können (»Praxisnähe«). Zugleich äußern die meisten aber auch die Erwartung, im Seminar ihre theoretischen Kenntnisse zu erweitern, z. B. im Hinblick auf die Lesesozialisationsforschung oder durch den Vergleich von Konzepten der Leseförderung. Die Erwartungen richten sich zudem auf den Wissenserwerb über aktuelle Kinder- und Jugendliteratur und ihre Medien. Artikuliert wird die Hoffnung, eine erweiterte Perspektive auf Lesen in der Schule zu erlangen, womit das spezielle Interesse am Setting Leseclub einhergeht: »[...] ich wollte wissen, wie ein Leseclub überhaupt funktioniert [...].« (T5)

Erfahrungen und erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten: Hinsichtlich der Erfahrungen und erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten zeigt sich, dass die Studierenden ihren Einfluss als Lesevorbilder sowie als Leseanregerinnen und -anreger als bedeutsam wahrnehmen. Dies kann man Formulierungen wie »motiviert sein und selbst Lust am Lesen haben«, »vermitteln, dass man Spaß daran hat, sich begeistert«, »man muss Kinder begeistern können« entnehmen.

Außerdem erleben die Studierenden im Leseclub, dass Leseinteressen individuell ausgeprägt sind, was sie dazu anregt, über Fragen der Passung und genderspezifische Leseförderangebote nachzudenken.

»Es sollten auch genügend Bücher da sein, damit die Jungs vielleicht Sachbücher finden und dass man auch neue Medien integriert, dass für jeden was dabei ist. [...] Mir ist aufgefallen, dass die Kinder gern Sachbücher, --- dafür interessieren. Gerne auch zusammen anschauen und dass man daran vielleicht drauf eingeht, nicht nur seinen eigenen Geschmack für die Kinder anbietet, sondern auch dann andere Bücher, wie Sachbücher.« (T3)

Hinsichtlich des neu angeeigneten Methodenrepertoires werden Präsentationsformen wie Einsatz von Kamishibai, Bilderbuch-Kino oder Bilderbuch-Apps genannt, aber auch weitere Verfahren, die im Leseclub eingesetzt wurden, wie z. B. Fantasiereisen. Wesentlich erscheint den Studierenden die Beherrschung des Umgangs mit »passenden

Gesprächsimpulsen« (T1) sowie die Ausbildung der eigenen Fähigkeit, Texte gestaltend vorlesen oder erzählen zu können.

»Ich glaube man muss, – eigentlich wie bei allem ja – unheimlich motivierend wirken. Und jeder ist ja ein anderer Vorlesetyp, also ich bin jemand, der impulsiver ist, mit viel laut/ leise, Stimme verstellen usw. Die S. ist ruhiger, macht das auch aber auf ihre Art ganz anders und ganz anders spannend irgendwie. Ich glaub, es ist wichtig, dass man auf alle Fälle selbstbewusst ist und sich traut, auch mal was anders zu machen, mal zu schreien, die Stimme zu verstellen und ich glaub, das ist grade das, was fesselnd ist. Und das kenn ich auch so, dass nur wenn jemand so vorliest, dass man dann dabei ist.« (T1)

Zudem schätzen die Studierenden die Möglichkeit, den Leseclub im Team zu betreuen und entsprechende Handlungsoptionen sanktionsfrei zu erkunden: »Ich fands ganz gut, dass man hier erstmal zu zweit war. Da konnte man sich ganz gut ausprobieren, und es konnte ja nichts passieren.« (T3) Ausgehend von der Gründung des Leseclubs kommen Erfahrungen in der pädagogischen Anleitung und im Aufbau einer Gruppe hinzu:

»dass ich Erfahrungen mit Kindern gesammelt habe, dass ich von mir selbst weiß, dass ich ne Gruppe leiten kann. Das macht auch viel aus, weil die Gruppe ist ja wirklich meine Gruppe. Ich hab die aufgebaut, ich leite die« (T2)

Aus dem Seminar resultiert schließlich die fokussierte Aufmerksamkeit für die Ausgestaltung schulischer Lesekultur als Teil eines kulturellen Profils, für das die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer selbst aktiv werden wollen.

»[...] vielleicht kann man selbst mal den Anstoß geben, dass es Leseclubs gibt, [...] Leseclubs weiter auszubauen und sowas kann man ja an einer Schule doch ganz anders vorstellen und die Vorteile in ein Kollegium miteinbringen.« (T6)

Identifikation der Bedingungen und Erfolgsfaktoren von Leseclubs als kulturellem Bildungsangebot: Die Studierenden teilen ein gemeinsam entwickeltes Verständnis von Leseclubs als kulturellem Bildungsangebot: Genannt werden die Freiwilligkeit der Teilnahme,³⁹ Möglichkeiten zur sozialen Begegnung, der literarischen Anregung und des Austausches sowie der eigenen Mitgestaltung durch die Kinder und der daraus entstehenden nachhaltigen Bindung: »sich begeistern lassen«, »neue Erfahrungen

³⁹ Dass sich vorrangig Kinder für den Leseclub interessieren, die dem Lesen bereits persönliche Bedeutung zuschreiben, wurde im Seminar kritisch diskutiert; dies bestätigt auch Hinz (2022). Insofern besteht eine der wesentlichen Herausforderungen bei der Gründung eines Leseclubs darin, durch attraktive Gestaltung des Angebots, u. a. durch den Medienverbund, aber ebenso in der Verzahnung freizeitorientierten Lesens mit schulischer Lesekultur und der Leseförderung im Ganzttag (vgl. Sander, Jörgens und Werner 2022), v. a. auch leseferne Kinder zu erreichen.

machen«, »neue Rituale kennen lernen«. Mehrfach betont wird die Wichtigkeit der Abgrenzung von unterrichtlicher Leseförderung, v. a. durch Faktoren wie »schöne Atmosphäre gestalten«, »Zeit geben« und »Freiräume schaffen«.

Immer wieder wird aber auch auf die vielfältigen Herausforderungen hingewiesen. Diese betreffen Ablenkung und Unruhe während der Leseclub-Sitzungen, deren Regulierung anders als im schulischen Unterricht funktioniert, die speziellen Voraussetzungen und Bedarfe mancher Leseclub-Kinder, deren unterschiedliche Erwartungen oder auch das zeitweilige Desinteresse an den vorgestellten Lektüren. Indem zum Teil sehr ausführlich von der Ausgestaltung einzelner Sitzungen berichtet wird, verdeutlichen diese Passagen, wie die Studierenden versuchen, mit den Hürden umzugehen, um ihr Konzept an die jeweiligen Gegebenheiten anzupassen. Dabei dominieren Formulierungen wie »flexibel«, »offen«, »spontan und situationsgerecht abwandeln«, »sich nicht stark festhalten an dem, was man eigentlich vorbereitet hat« (T1); und es wird erkennbar, wie das vorgegebene Leseclub-Konzept zur individuellen Ausgestaltung motiviert, an der die Betreuerinnen und Betreuer wachsen und so für die Aufgabe erwachsen werden.

Die Studierenden sind in der Lage, konkrete Probleme des Konzepts, wie v. a. die im Rahmen von 60 Minuten schwierige Vereinbarkeit von freien Lesezeiten und angeleitetem Angebot, zu identifizieren.⁴⁰

»Bei uns war das Problem, dass wir ein Buch vorbereitet hatten, das manche Kinder einfach nicht so interessiert hat. Sie wollten sich dann lieber selber etwas raussuchen und lesen. Wir haben sie dann getröstet und meinten, vielleicht haben wir dafür später noch Zeit. Eigentlich ist es aber schade, da sich die Kinder selber ihre Bücher ausgesucht hatten, begeistert darin geblättert haben und sich auch gegenseitig vorlesen wollten. Wir mussten das dann unterbrechen, damit wir unseren Plan umsetzen können, das war schade.« (T4)

Zu den anzunehmenden Herausforderungen gehört nicht zuletzt die Unterstützung der persönlichen Entwicklung und der sozialen Kompetenzen der Leseclub-Kinder:

»[...] bei ihnen gerade merkt man's ganz besonders, dass sie halt wirklich Konzentrationsprobleme haben und im sozialen Umgang miteinander Probleme haben, das möchten auch wir so ein bisschen fördern, dass wir lernen zuzuhören, dass sie in der Gruppe was machen können, und das ist vielleicht jetzt nicht so die Aufgabe vom Leseclub, aber hab ich mir schon so ein bisschen zur Aufgabe gemacht [...].« (T2)

⁴⁰ Die zu empfehlende Dauer einer Leseclub-Sitzung sollte daher 90 Minuten umfassen.

Dieser Anspruch ist den Zielsetzungen kultureller Bildung dezidiert eingeschrieben; ihn zu realisieren, zählt zur Aufgabe der literaturpädagogischen Anleitung im Leseclub. Die Förderung der Persönlichkeitsbildung ist dabei in einen fachlichen Rahmen eingespannt, dessen Zielperspektive die erfolgreiche Enkulturation junger Leserinnen und Leser darstellt: »dass die Kinder das auch aus dem Leseclub raustragen und von sich selbst aus lesen wollen« (T8) – unter diesem »Motto« lassen sich alle lese-kulturellen Bemühungen in und um Leseclubs zusammenfassen.

3.3 Ausblick: Lesekultur und Anschlusskommunikation als Teil kultureller Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die vorgestellten Ergebnisse geben Aufschluss über Hintergründe, Motivationen und das Selbstbild der studentischen Leseclub-Betreuerinnen und -betreuer, sie erläutern deren Verständnis von Leseförderung in Leseclubs und beschreiben relevante Aspekte aus ihrem Leseclub-Alltag, aus denen die Studierenden entsprechende Gelingensbedingungen von Leseclubs ableiten. In der Auseinandersetzung mit einem konkreten kulturellen Bildungsprojekt liegen entsprechende Lerngelegenheiten zur literaturpädagogischen bzw. fachdidaktischen Qualifizierung im Rahmen kultureller Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Wie nun können über das skizzierte Modell hinaus zukünftige Deutschlehrerinnen und -lehrer zur lese-kulturellen und literaturpädagogischen Arbeit auch außerhalb des Unterrichts ermutigt und zu Expertinnen und Experten in diesem Feld ausgebildet werden? Im Ausblick sollen dafür insbesondere die Möglichkeit der eigenen Partizipation an Lese- und literarischer Kultur, die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation und der Gestaltung derselben an ausgewählten Beispielen schlaglichthaft aufgezeigt werden.

Zu den *Best-Practice*-Beispielen zählt zunächst die vom Bundesverband Leseförderung (BVL) implementierte Zertifizierung im Bereich der Lese- und Literaturpädagogik. Hierbei handelt es sich um ein Weiterbildungsangebot, mit dem literaturpädagogische Kompetenzen auf Niveau 7 des *Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* erworben werden.⁴¹ Wenngleich sich das Angebot des BVL nicht ausschließlich an Lehrerinnen und Lehrer richtet, können die Bausteine der Weiterbildung

⁴¹ Zum Curriculum vgl. <https://www.bundesverband-lesefoerderung.de/lese-und-literaturpaedagogik/curriculum-module/> [05.05.2023].

als adaptiertes Zertifikatsstudium im Rahmen der Lehramtsausbildung fungieren, so z. B. an der TU Dortmund:

»Als Teil ihres Studiums und durch ergänzende Veranstaltungen und Praxisteile vertiefen die Studierenden studienbegleitend ihre Kenntnisse und Fertigkeiten in der Leseförderung und Organisation von Literaturevents sowie in Aspekten des Qualitätsmanagements.«⁴²

Stärker auf Kompetenzentwicklungen im Bereich literarischen Schreibens, d. h. auf die Vermittlung literarischer Verfahren (Produktionskompetenz), Urteilskompetenz und Anschlusskommunikation,⁴³ richtet sich seit 2011 ein in Schreibwerkstätten organisiertes Weiterbildungsprojekt für Deutschlehrkräfte an mehreren Literaturhäusern in Deutschland.⁴⁴ Begründet im Konzept einer produktionsorientierten Literaturpädagogik werden eigenes Schreiben, Textvortrag und literarische Gespräche bzw. literarische Geselligkeit als integrale Bestandteile einer persönlichkeitsorientierten germanistischen Lehreraus- und Weiterbildung verstanden, die als kulturelle Bildung wirkt.

Gespräche über Bücher finden, wie die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, unter Studierenden nur begrenzt statt, da in universitären Seminaren die fachwissenschaftliche und didaktische Erschließung im Mittelpunkt steht. Alternative ergänzende Projekte wie *Shared Reading*,⁴⁵ Lesekreise für Studierende oder Literatur im Salon, eine zeitgenössische Spielart des literarischen Salonkonzepts, setzen auf die Ausbildung einer kulturellen und sozialen Praxis, schaffen Leseanlässe, schulen das literarische Urteilsvermögen und bieten Lernarrangements zur diskutierenden, schreibenden und performenden Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Literatur.⁴⁶

Eine grundsätzlich wünschenswerte Akzentuierung liegt schließlich, und auch dies zeigen die Aussagen der Interviews, im Bereich der Sprech-erziehung. Literarische Texte (für Schülerinnen und Schüler) zum Sprechen zu bringen, sie mit geeigneten Mitteln der Sprechkunst wirkungsvoll gestaltend vortragen zu können, sollte jedoch nicht nur als eigenes Fach oder Teilgebiet der Theaterpädagogik studierbar sein. Als obligater

⁴² Verfügbar unter <https://marci-boehncke.de/zertifikat%252520literaturp%2525C3%2525A4dagogik.html> [05.05.2023].

⁴³ Vgl. Abraham und Brendel-Perpina (2015).

⁴⁴ Vgl. <https://www.lpz-stuttgart.de/angebote/lehrkraefte/fortbildungsprogramm> [05.05.2023].

⁴⁵ Vgl. <https://www.bosch-stiftung.de/de/story/shared-reading-literatur-fuer-alle> [05.05.2023].

⁴⁶ Vgl. Pontzen (2016).

Baustein kultureller Lehrerinnen- und Lehrerbildung könnte die Sprech-erziehung dazu beitragen (und an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg ist dies der Fall), produktive Fähigkeiten und Fertigkeiten ästhetischer Kommunikation allen zukünftigen Deutschlehrkräften zugänglich zu machen.

Literatur

- Abraham, Ulf (2000): Das a/Andere W/wahrnehmen. Über den Beitrag von Literaturgebrauch und literarischem Lernen zur ästhetischen Bildung (nicht nur) im Deutschunterricht. In: *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbands* 1, 10–22.
- Abraham, Ulf (2012): Literaturdidaktik und die Befähigung zur Teilhabe an der kulturellen Praxis. Literatur als Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Studium Germanistik – Germanistisches Wissen und Können in Anforderungsprofilen und propädeutischer Forschung* (= Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 1), hg. v. Ina Karg und Jörg Kilian, 59–72. Göttingen: v&R unipress.
- Abraham, Ulf (2013): Lesedidaktik und ästhetische Erfahrung: Lesen und Verstehen literarischer Texte. In: *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik*. 2. Aufl., hg. v. Volker Frederking et al., 139–160. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Abraham, Ulf; Brendel-Perpina, Ina (2015): Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung. Seelze: Kallmeyer.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed.
- Brendel-Kepser, Ina (2023): Leseempfehlungen nur für Jungen? Eine empirische Bestandsaufnahme und zukünftige Herausforderungen. In: *Leseförderung für Jungen: zeitgemäß – notwendig – gendersensibel?*, hg. v. Ina Brendel-Kepser, Dominik Achtermeier und Kristina Schmitt, 21–38. München: kopaed.
- Brendel-Perpina, Ina (2018): Leseförderung im Leseclub. In: *Grundschulunterricht Deutsch* 3, 13–16.
- Brendel-Perpina, Ina (2019): Von sich aus lesen wollen. Leseclubs als freizeitorientierte Leseförderung. In: *Leseclubs: Medientipps & Aktionsideen*, hg. v. Stiftung Lesen, 34–44. Mainz: Stiftung Lesen. Verfügbar unter https://www leseclubs.de/fileadmin/user_upload/user_upload/Leseclubs_Medientipps_und_Aktionsideen_Herbst_2019.pdf [04.05.2023].

- Brendel-Perpina, Ina; Stumpf, Felix (2013): Leseförderung durch Teilhabe. Die Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis. München: kopaed.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. J.): Inhalt und Ziele. Verfügbar unter <https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/buendnissefuerbildung/de/programm/inhalt-und-ziele/inhalt-und-ziele.html> [05.05.2023].
- Bundesverband Leseförderung (o. J.): Modulangebote der Weiterbildung Lese- und Literaturpädagogik. Verfügbar unter <https://www.bundesverband-lesefoerderung.de/lese-und-literaturpaedagogik/curriculum-module/> [05.05.2023].
- Deutsche Literaturkonferenz e.V. (2004): Sieben Göttinger Thesen der Deutschen Literaturkonferenz zu Literatur und Kultureller Bildung in der Bildungsreformdiskussion (1. September 2004). Verfügbar unter <https://www.literaturkonferenz.de/sieben-goettinger-thesen-der-deutschen-literaturkonferenz-zu-literatur-und-kultureller-bildung-in-der-bildungsreformdiskussion/> [05.05.2023].
- Europäischer Qualifikationsrahmen (o. J.): Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Leben. Verfügbar unter http://www.kompetenzrahmen.de/files/eqf_nurrahmen_de.pdf [05.05.2023].
- Garbe, Christine (2018): Gender und Genre: Gender-sensible Leseförderung und attraktive Genres der Kinder- und Jugendliteratur. In: *Attraktive Lesestoffe (nicht nur) für Jungen. Erzählmuster und Beispielanalysen populärer Kinder- und Jugendliteratur*, hg. v. Christine Garbe et al., 1–34. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Graf, Werner (2007): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Guthrie, John T.; Wigfield, Allan (2000): Engagement and motivation in reading. In: *Handbook of reading research*. Bd. 3, hg. v. Michael L. Kamil et al., 403–422. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Hinz, Pia (2022): Außerschulische Leseförderung leseferner Kinder im Lesecclub? Eine empirische Bestandsaufnahme. Karlsruhe (unveröff. Masterarbeit).
- Hurrelmann, Bettina (2011): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modell und Materialien*. 4. Aufl, hg. v. Andrea Bertschi-Kaufmann, 18–28. Seelze, Zug: Kallmeyer/Klett und Balmer.
- Jentgens, Stefanie (2016): Lehrbuch Literaturpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2019): Konzepte und Kompetenzen Lehrender für den Lese- und Literaturunterricht. In: *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*. 3. überarb. Aufl., hg. v.

- Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner, 112–164. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Liebau, Eckart (2016): Stellungnahme zum Thema: Kulturelle Bildung – einschließlich Bundesprogramm »Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung« Verfügbar unter https://www.bundestag.de/resource/blob/422326/adf7473d4f4b4102a46410c5edf3ac79/liebau_stellungnahme-data.pdf [04.05.2023].
- Literaturpädagogisches Zentrum des Literaturhauses Stuttgart (2023): Unterricht im Dialog – Literarisches Schreiben im Unterricht. Verfügbar unter <https://www.lpz-stuttgart.de/angebote/lehrkraefte/fortbildungsprogramm> [05.05.2023].
- Marci-Boehncke, Gudrun (o. J.): Das Zertifikat Literaturpädagogik, Verfügbar unter <https://marci-boehncke.de/zertifikat%252520literaturp%2525C3%2525A4dagogik.html> [05.05.2023].
- Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Mennig, Regina (2018): Shared Reading – Literatur für alle. Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung. Verfügbar unter <https://www.bosch-stiftung.de/de/story/shared-reading-literatur-fuer-alle> [05.05.2023].
- Nickel-Bacon, Irmgard; Wrobel, Dieter (2012): Lesekultur. In: *Praxis Deutsch* 231, 4–12.
- Pieper, Irene et al. (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Pontzen, Alexandra (2016): Litkrit – Schlüsselkompetenz Literaturkritik. In: *Schöner Lehren*. Das Magazin zur Fachgruppe 2015 »Sprach- und Literaturwissenschaften, Geisteswissenschaften«, hg. v. Alfred Toepfer Stiftung F. V. S., 33–37. Hamburg.
- Rat für Kulturelle Bildung (2017): Kulturelle Bildung an Ganztagsschulen. Schulleitungsbefragung zur Gestaltung und Qualitätssicherung des kulturellen Ganztagsangebots. Essen: Rat für Kulturelle Bildung.
- Rosebrock, Cornelia (2020): Populäre Kinderliteratur in didaktischer Perspektive. In: *Varianten der Populärkultur für Kinder und Jugendliche. Didaktische und ästhetische Perspektiven*, hg. v. Lea Grimm und Cornelia Rosebrock, 23–43. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2015): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 7. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Robert-Bosch-Stiftung (Hg.) (2020): Positionen Frühkindlicher Kultureller Bildung. München: kopaed.

- Sander, Julia; Jörgens, Moritz; Werner, Sybille (2022): Kinder mit Bildungsbenachteiligung stärken – ihre Lesekompetenz fördern. Das Projekt *LeseeOasen – Leseförderung im Ganzttag*. In: *Leseförderung in der Ganzttagsschule*, hg. v. Julia Sander, Moritz Jörgens und Sybille Werner, 168–183. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Spinner, Kaspar H. (2011): Lesen als ästhetische Bildung. In: *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modell und Materialien*. 4. Aufl., hg. v. Andrea Bertschi-Kaufmann, 83–94. Seelze, Zug: Kallmeyer, Klett und Balmer.
- Stifterverband (o. J.): Eine Uni – Ein Buch. Verfügbar unter <https://www.stifterverband.org/eine-uni-ein-buch> [05.05.2023].
- Stiftung Lesen (o. J.): Website Leseklubs. Verfügbar unter <https://www.leseklubs.de/> [05.05.2023].
- Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: Springer VS.

Verzeichnis der Autor*innen und Herausgeber*innen

Katharina Beuter, Dr., Akademische Oberrätin am Lehrstuhl für Englische Sprachwissenschaft einschließlich Sprachgeschichte der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrerin für das Fach Englisch am E.T.A.-Hoffmann-Gymnasium in Bamberg.

Olivier Blanchard, Prof. Dr., Assistenzprofessor für Fachdidaktik Musik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (CH) sowie Gastdozent an der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Zürcher Hochschule der Künste.

Barbara Drechsel, Prof. Dr., Professorin für Psychologie in Schule und Unterricht an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, gewählte Leiterin des Bereichs »Schulpraktische Studien« des Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bamberg (ZLB), gewählte Sprecherin des Projekts »WegE: Wegweisende Lehrerbildung«.

Ina Brendel-Kepser, Prof. Dr., Professorin für Neuere deutsche Literatur und Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Kommissionsmitglied der »Lehrerbildung Karlsruhe«.

Jana Costa, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe in Bamberg, Lehrbeauftragte am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Adrianna Hlukhovych, Dr., wissenschaftliche Koordinatorin im Referat »Kultur und Bildung« des Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bamberg (ZLB), Lehrbeauftragte am Lehrstuhl für Literatur und Medien an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Janosch Freuding, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Katholische Theologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Roland Ißler, Prof. Dr., Professor für Romanistische Didaktik und transkulturelles Lernen, Schwerpunkt Literaturdidaktik an der Goethe-Universität Frankfurt a. M.

Leopold Klepacki, Prof. Dr., Akademischer Direktor am Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur und ästhetische Bildung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Claudia Kühn, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Projektmitarbeiterin im Forschungsvorhaben »Kulturen des Ländlichen?« (KudeL), Lehrbeauftragte am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg sowie an der Professur für Pädagogik des Jugendalters der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Judith Leiß, Dr., Studienrätin im Hochschuldienst im Bereich Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln.

Konstantin Lindner, Prof. Dr., Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Katholische Theologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, gewählter Leiter des Bereichs »Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs« des Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bamberg (ZLB).

Benjamin Reiter, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Teilprojekt »KulturPLUS: Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung« im Projekt »WegE – Wegweisende Lehrerbildung« an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrer für die Fächer Deutsch, Geschichte und Ethik am Dientzenhofer Gymnasium in Bamberg.

Ines Sausele-Bayer, Dr., Akademische Oberrätin am Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Organisationspädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen.

Annette Scheunpflug, Prof. Dr. Dr. h. c., Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, gewählte Leiterin des Bereichs »Lebenslanges Lernen und Wissenstransfer« des Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bamberg (ZLB), gewählte Sprecherin des Projekts »WegE: Wegweisende Lehrerbildung«.

Sabine Vogt, Prof. Dr., Professorin für Klassische Philologie / Schwerpunkt Gräzistik, gewählte Sprecherin des Leitungskollegiums des Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bamberg (ZLB).

Johannes Weber, Dr., geschäftsführender wissenschaftlicher Koordinator des Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bamberg (ZLB), Koordinator des Projekts »WegE: Wegweisende Lehrerbildung«.



Als Sinnstiftungssysteme prägen Kulturen das Handeln und Denken von Individuen, werden aber auch aktiv von ihnen gestaltet. Das Kompetenzfeld „kulturelle Bildung“ fokussiert dabei das Hineinwachsen und Orientieren in sowie das kritische Reflektieren und die Teilhabe an Kultur bzw. Kulturen. Es gehört zu den wesentlichen Aufgabengebieten von Schule und Unterricht und fokussiert die systematische und reflexive Unterstützung Lernender in ihrem kompetenten Umgang mit Kultur(en) und kultureller Vielfalt.

Lehrerinnen und Lehrer sind dabei zentrale Akteure, denn sie bieten kulturelles Wissen an und unterstützen beim Einüben kultureller Praktiken. Dadurch fördern sie Lernende in ihrer Fähigkeit zum kompetenten Umgang mit Kultur. Gleichzeitig stehen Lehrkräfte vor immensen Herausforderungen: Im Kontext fortschreitender Digitalisierung und Globalisierung wird der Traditionsbestand der Sinnstiftungssysteme zunehmend infrage gestellt. (Angehende) Lehrkräfte benötigen Kompetenzen zur (De-)Codierung von Kultur(en), um u. a. Schülerinnen und Schüler im diversitätssensiblen Umgang mit den Sinnstiftungssystemen zu bestärken und so ihre Orientierungs- und Handlungsfähigkeit im Kontext kultureller Vielfalt zu fördern.

Im Verbund mit den Bildungswissenschaften leisten gerade die Geistes-, Kultur- und Gesellschaftswissenschaften einen elementaren Beitrag zu diesen Aufgaben. In vorliegendem Sammelband werden Perspektiven gebündelt, die die Professionalisierung von Lehrkräften im Kompetenzfeld kultureller Bildung beleuchten und Herausforderungen, Potentiale und Standards fachbezogen und überfachlich diskutieren. Der interdisziplinäre Band fokussiert dadurch auf mehreren Ebenen die Kontexte kultureller Bildung in Schule und Unterricht und erörtert die Herausforderungen sowie die Möglichkeiten einer kulturellen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

ISBN 978-3-86309-958-9



9 783863 099589
www.uni-bamberg.de/ubp