



# Kultur in der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung.

Perspektiven auf die Erforschung des kulturellen  
(Erfahrungs-) Horizonts zukünftiger Lehrkräfte.

Inaugural-Dissertation  
in der Fakultät Humanwissenschaften  
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

vorgelegt von

Jana Costa

eingereicht am 14.12.2020

Bamberg, 2022

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; <https://fis.uni-bamberg.de>) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk steht unter der CC-Lizenz CC-BY.



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

URN: urn:nbn:de:bvb:473-irb-499554  
DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-49955>

Tag der mündlichen Prüfung: 20. Mai 2021

Dekan: Prof. Dr. Jörg Wolstein

Betreuerin: Prof. Dr. Barbara Drechsel  
Professur für Psychologie in Schule und Unterricht an  
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Weitere Gutachterin: Prof. Dr. Annette Scheunpflug  
Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Otto-  
Friedrich-Universität Bamberg

## Danksagung

Die hier vorliegende Dissertation wurde in dem Forschungsprojekt „Kultur in der Lehrerbildung (KulturLeBi)“<sup>1</sup> entwickelt und hat wesentlich von der offenen und kollegialen Zusammenarbeit profitiert. Von Beginn an eröffnete der Projektkontext eine großartige Möglichkeit sich mit Kolleginnen und Kollegen thematisch fokussiert auszutauschen und eigene Projektideen weiterzuentwickeln. Mein besonderer Dank gilt an dieser Stelle all den Kolleginnen und Kollegen, mit denen ich meine Ideen, z.B. im Rahmen von Lektüreseminaren und Workshop-Tagungen, diskutieren konnte und die mich durch kritische Nachfragen immer wieder zum Nach- und Weiterdenken anregten. Namentlich besonders hervorheben möchte ich *Dr. Claudia Kühn* und *Dr. Susanne Timm*, die mich auf diesem Weg intensiv begleitet und in meiner beruflichen und persönlichen Entwicklung gestärkt haben.

Die Rahmenbedingungen in dem Forschungsprojekt „KulturLeBi“ gaben mir stets die Möglichkeit meine eigenen Interessen trotz thematischer Schwerpunktsetzungen einzubringen, neue Ideen und themenübergreifende Perspektiven zu entwickeln. Ich konnte in diesem Kontext von einem selbstbestimmten und eigenständigen Start in die Welt der Wissenschaft, bei gleichzeitig kontinuierlicher und verlässlicher Beratung und Unterstützung, enorm profitieren. Dies ermöglichten mir insbesondere meine Promotionsbetreuerinnen *Prof. Dr. Barbara Drechsel* und *Prof. Dr. Annette Scheunpflug*. Neben dem inspirierenden fachlichen Austausch fühlte ich mich bei Fragen rund um meine persönliche und professionelle (Weiter-) Entwicklung stets sehr gut unterstützt und beraten - herzlichen Dank für die fachliche, professionelle und emotionale Begleitung während meiner Promotionsphase!

Bedanken möchte ich mich auch bei meinen Kolleginnen und Kollegen am Leibniz Institut für Bildungsverläufe, die mich gerade in der letzten Phase meiner Promotion unterstützt haben und immer darum bemüht waren, Freiräume für meine Forschung zu schaffen. Durch die Diskussionen, im Arbeitsbereich und darüber hinaus, wurde ich immer wieder dazu angeregt mit einer neuen Perspektive auf mein Thema zu blicken. Vielen Dank hierfür an mein (Kern-) Team: *Prof. Dr. Ilka Wolters*, *Dr. Lena Nusser*, *Katharina Loos* und *Dr. Anna Hawrot*! Über mein (Kern-) Team hinaus möchte ich mich bei *Elena Wittmann*, *Sebastian*

---

<sup>1</sup> Das Dissertationsprojekt wurde im Rahmen des Forschungsprojektes „Kultur in der Lehrerbildung (KulturLeBi) – Grundlagen einer kulturbezogenen Professionalisierung angehender Lehrkräfte“ erarbeitet. Ich danke sehr herzlich dem gesamten Forschungsteam (*Prof. Dr. Cordula Artelt*, *Prof. Dr. Barbara Drechsel*, *Dr. Claudia Kühn*, *Prof. Dr. Lina Franken*, *Prof. Dr. Konstantin Lindner*, *Prof. Dr. Annette Scheunpflug*, *Dr. Susanne Timm* und *Prof. Dr. Sabine Vogt*) für die stets anregende und gewinnbringende Zusammenarbeit im Projekt. Darüber hinaus danke ich auch für die finanzielle Förderung durch das BMBF (Förderkennzeichen 01JK1602).

*Franz* und *Dr. Kathrin Thums* bedanken: Eine Gruppe von empirischen Bildungsforscherinnen und Bildungsforschern, auf die man sich sowohl bei fachlichen als auch persönlichen Anliegen stets verlassen kann.

Besonderen Dank möchte ich an dieser Stelle auch dem Lehrstuhl-Team der Allgemeinen Pädagogik der Universität Bamberg aussprechen, denn ich fühle mich am Lehrstuhl stets willkommen und inspiriert von dem wissenschaftlichen und persönlichen Austausch. Ich bin dankbar für die vielfältigen Kooperationen und Freundschaften, die auch über die Promotion hinaus fortbestehen werden und freue mich auf die weitere Zusammenarbeit. Ein besonderes Dankeschön geht an dieser Stelle an *Dr. Dorothea Taube*, *Martina Osterrieder* und *Dr. Caroline Rau*!

Die vorliegende Dissertation wurde von der Studienstiftung des deutschen Volkes gefördert. Gerne möchte ich mich an dieser Stelle auch für die Aufnahme in das Förderprogramm sowie die damit verbundene ideelle Förderung in der letzten Phase meiner Promotion bedanken.

Jenseits der Universität möchte ich außerdem meiner Familie (insb. *Andrea*, *Ronald* und *Celine Costa*) danken. Denn auch wenn ihnen mein Berufsfeld nicht immer klar war (bzw. wahrscheinlich auch noch nicht ganz ist), so haben sie mich dennoch immer in meinem Bestreben bestärkt und standen mir beständig zur Seite – vielen Dank für die Unterstützung und Geduld!

Ganz besonderer Dank gilt meinem Mann und ständigem Diskussions- und Reflexionspartner, *Andreas Eichenseher*, der mich in meinem thematischen und wissenschaftlichen Findungsprozess treu begleitet und den Entstehungsprozess der Dissertation mit Geduld und klugen Anregungen unterstützt hat. Seine Perspektive auf die Dinge fordert mich immer wieder dazu heraus alles zu hinterfragen und neu zu durchdenken – vielen Dank hierfür!

Nicht zuletzt möchte ich mich abschließend auch bei meinen beiden wunderbaren Kindern, *Emilia* (alias Emmi, KulturLeBi-Projekt-Baby) und *Anton Costa*, bedanken: Für ihre Geduld und Selbstständigkeit bei gemeinsamen Tagungsbesuchen und den zahlreichen virtuellen Meetings in der Endphase der Dissertation, aber auch dafür, dass sie mich erden und mir immer wieder dabei helfen nicht den Blick für das Wesentliche zu verlieren, einen Schritt zurück zu treten und mit neuer Kraft in die nächste Herausforderung zu starten.

## **Zusammenfassung**

In dieser publikationsbasierten Dissertation wird die zentrale Rolle von Lehrkräften im Prozess der Kulturtradierung aufgegriffen, indem in einzelnen Aufsätzen eine Perspektive auf die Erforschung des kulturellen (Erfahrungs-) Horizontes angehender Lehrkräfte gegeben wird. Leitend sind hierbei die Fragen danach, was einen professionellen Zugang zum Themenfeld ‚Kultur‘ im Kontext des Lehrens auszeichnet und welchen kulturellen Aktivitäten angehenden Lehrkräften nachgehen bzw. welche spezifischen Aktivitätsmuster sich auf Basis einer Reanalyse der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) beschreiben lassen. Kulturelle Aktivitäten konturieren aus theoretischer Perspektive dabei einerseits den kulturellen Habitus von angehenden Lehrkräften, können allerdings gleichzeitig auch darüber hinausweisen, indem sie als kulturelle Lern- und Erfahrungsräume gerahmt werden.

In dieser rahmenden Synopse werden die Erkenntnisse aus insgesamt fünf Einzelbeiträgen zusammengeführt und mit Blick auf drei thematische Schwerpunkte diskutiert. Zusammenfassend lassen sich auf Basis der *theoretischen wie auch empirischen* Auseinandersetzung mit dem Forschungsfeld folgende Kernergebnisse herausarbeiten:

*Lehrerprofessionalität im Horizont von ‚Kultur‘*: Kulturelle Werte und Überzeugungen beeinflussen die Art und Weise wie Lehrerinnen und Lehrer Unterricht gestalten, Materialien auswählen, bewerten und interpretieren. Lehrkräfte geistes- und kulturwissenschaftlicher Fächer sind dabei in besonderer Weise dazu herausgefordert eine durchdachte und reflektierte Auswahl von kulturellen Inhalten im Rahmen zur Verfügung stehender Freiräume im Schulunterricht zu treffen und eigene Kontextualisierung, Interpretationen und Bedeutungszuschreibungen zu erkennen, zu begründen und kritisch zu hinterfragen. Um in ihrer unterrichtlichen Handlungspraxis einen reflektierten Umgang mit der Mehrdeutigkeit geistes- und kulturwissenschaftlicher Wissensbestände und Erkenntnisse sowie den damit verbundenen Decodierungs- und Verstehensleistungen zu finden kann eine kulturreflexive Haltung als grundlegende Voraussetzung beschrieben werden. Eine kulturreflexive Haltung befähigt die Lehrkraft dazu zu erkennen, dass die Auswahl von kulturellen Inhalten im schulischen Kontext notwendigerweise auf einen bestimmten Kanon bezogen ist – dieser allerdings nicht unhinterfragt reproduziert, sondern reflektiert, diskutiert und ggf. weiterentwickelt und innoviert werden muss. Sie sensibilisiert für eine veränderte Vorstellung von ‚kultureller Differenz‘ und ermöglicht eine fundierte und reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Verständnis des Begriffes ‚Kultur‘. Ein entsprechender Zugang zu Schule und Unterricht trägt dazu bei, wahrzunehmen, welche Eigenschaften und Merkmale mitbestimmten ‚Kultur(en)‘ verbunden werden und befähigt dazu diese Zuschreibungs- und Etikettierungsprozesse im schulischen Kontext zu hinterfragen, zu dekonstruieren

und zu reflektieren. Dies ist eine notwendige Voraussetzung für die Dekonstruktion des eigenen Standpunktes und eine grundlegende Sensibilität für kontingente Zusammenhänge und mehrperspektivische Betrachtungsweisen.

*Empirische Erforschung kultureller Aktivitäten angehender Lehrkräfte:* Außeruniversitäre Erfahrungsräume bieten ein reichhaltiges Lern- und Anregungspotential, welches in Diskursen der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung bislang nur in Ansätzen wahrgenommen und erforscht wird. Eine Erweiterung der Perspektive auf vielfältige Lernräume jenseits der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann den Diskurs befruchten. Die vorgelegten empirischen Befunde machen darauf aufmerksam, dass angehende Lehrkräfte einen biografischen Erfahrungsschatz in die erste Phase ihrer beruflichen Professionalisierung mitbringen. Auf Basis der Reanalyse der NEPS-Daten zeichnet sich insgesamt ein Bild von angehenden Lehrkräften als religiös orientierte, hochkulturaffine, politisch dafür weniger engagierte Personengruppe ab. Es wird deutlich, dass sich der überwiegende Teil der angehenden Lehrkräfte in Deutschland freiwillig engagiert und dieses Engagement nicht unabhängig vom Studienfach ist. Außerdem lassen sich (angehende) Lehrkräfte in der Tendenz als hochkulturell affine und künstlerisch-ästhetisch aktive Gruppe beschreiben.

*Herausforderungen in der Arbeit mit bestehenden Datenquellen:* Gerade, weil sich in der vorliegenden Dissertation mit dem Kulturbegriff vielfältige Diskursstränge verbinden, treten in der Arbeit mit dem konkreten Datenmaterial die spezifischen Zugänge zum Themenfeld und damit verbunden die Herausforderungen in der Arbeit mit dem Sekundärdatenmaterial besonders eindrücklich hervor. Die kulturtheoretische Reflexion der Datensätze lässt ihre implizite Kulturalität sichtbar werden und zeigt eindrücklich, dass die dahinterliegenden Theoriekonzepte bei der Konstruktion von Datensätzen umfassend reflektiert werden müssen. Für die konkrete Arbeit mit bestehenden Datenmaterialien lässt sich auf Basis der Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess die zentrale Bedeutung einer differenzierten theoretischen Auseinandersetzung mit dem Themenfeld und die Entwicklung eines theoretischen Bezugsrahmens hervorheben.

# Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung .....	1
2.	Kultur in pädagogischen Zusammenhängen: Diskurslinien .....	7
3.	Lehrerprofessionalität im Kontext von Kultur .....	12
3.1.	Verhältnis von Kultur und Bildung in der Perspektive auf kulturbezogene Anforderungen an Lehrkräfte .....	12
3.2.	Kulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Professionalität im Horizont der Globalisierung .....	18
4.	Systematische Arbeit mit bestehenden (Forschungs-) Datensätzen .....	22
4.1.	Kultur in Datensätzen der Lehrerbildungsforschung .....	24
4.2.	Datenauswahl: Studierendekohorte des Nationalen Bildungspanels .....	28
5.	Empirische Schlaglichter: Kulturelle Aktivitäten angehender Lehrkräfte .....	29
5.1.	Kulturelle Aktivitätsmuster .....	30
5.2.	Freiwilliges Engagement .....	32
5.3.	Künstlerisch-ästhetische Praxen .....	34
6.	Diskussion der Ergebnisse .....	36
6.1.	Lehrerprofessionalität im Horizont von Kultur: Kulturreflexive Haltung als eine Facette kulturbezogener Professionalität .....	36
6.2.	Kulturelle Aktivitätsmuster zukünftiger Lehrkräfte .....	44
6.3.	Verhältnis von Theorie und Empirie in der Arbeit mit bestehenden Datensätzen: Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess .....	50
7.	Ausblick .....	55
	<i>Literaturverzeichnis</i> .....	66
	<i>Tabellen- und Abbildungsverzeichnis</i> .....	83
	<i>Einzelbeiträge der publikationsbasierten Dissertation</i> .....	84

## 1. Einleitung

In wissenschaftlichen Diskursen besteht mittlerweile Konsens darüber, dass die Schule einen bedeutenden kulturellen Lern- und Erfahrungsraum für zukünftige Generationen darstellt (Fend, 2009; Klepacki et al., 2009; Liebau, 2014). Sie kann als ein Ort der Tradierung kultureller Inhalte und Deutungen beschrieben werden, denn in ihr werden sowohl implizit als auch explizit kulturelle Wissensbestände sowie bestimmte kulturelle Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt – in der Hoffnung diese in der neuen Generation zu verlebendigen und Schülerinnen und Schülern ein tragfähiges Angebot zu machen diese zu resubjektivieren (Fend, 2009). Die Schule führt damit als zentrale Instanz neben der Familie über Kultur in die Gesellschaft ein und Lehrkräfte nehmen in diesem Prozess der Kulturtradierung als kulturelle Mittlerinnen und Mittler eine zentrale Schlüsselposition ein (Klepacki, 2014). Lehrerinnen und Lehrer handeln und denken dabei nicht voraussetzungslos, vielmehr handeln sie vor dem Hintergrund ihres je eigenen kulturellen (Erfahrungs-) Horizontes. Durch ihr Handeln, ihre Einschätzungen, ihre Kontextualisierungen und Wertungen tradieren sie – ob bewusst oder unbewusst – immer je spezifische kulturelle Inhalte und Deutungsmuster und eröffnen ihren Schülerinnen und Schülern damit eine bestimmte Interpretation der Welt. Unabhängig davon, ob Lehrkräften diese Kulturtradierungspraxis reflexiv zugänglich ist, findet sie im schulischen Alltag immer statt. Schule und die darin agierenden Lehrerinnen und Lehrer führen über Kultur, und das heißt auch über ihre eigene Kultur, in Kultur ein.

Im Horizont einer pluralisierten und globalisierten (Welt-) Gesellschaft stehen Lehrkräfte dabei vor der Herausforderung, dass sie vor dem Hintergrund kultureller Vielfalt in eine distinkte Kultur einführen. Sie sind damit mehr als andere Berufsgruppen mit der Spannung zwischen der Vielfalt und Vielschichtigkeit kultureller Deutungsmuster auf der einen Seite und der Tradierung spezifischer kultureller Inhalte auf der anderen Seite konfrontiert. Ein professioneller Umgang mit diesem unauflösbaren Spannungsverhältnis setzt voraus, dass zukünftige Lehrkräfte ihre eigenen zumeist unbewussten Vorstellungen von der Welt erkennen, ihre kulturellen Deutungsroutinen dekonstruieren und sich infolgedessen in ein reflexives Verhältnis dazu setzen. Erst ein solcher Zugang zu den eigenen Perspektiven ermöglicht es, die Kontingenz kultureller Deutungsmuster zu begreifen und auch mit Blick auf die eigene Unterrichtspraxis umfassend zu reflektieren. Der sensible und reflexive Zugang zu dem eigenen kulturellen Horizont kann daher als ein wesentlicher Aspekt einer



zukunftsorientierten und kulturreflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstanden werden. Die Notwendigkeit einer solch kulturreflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung tritt besonders deutlich hervor, wenn geistes- und kulturwissenschaftliche (Unterrichts-) Fächer sowie deren erkenntnistheoretische Spezifika näher betrachtet werden (vgl. Rau, 2020). Lehrkräfte geistes- und kulturwissenschaftlicher Fächer sind dabei in besonderer Weise dazu herausgefordert eine durchdachte und reflektierte Auswahl von kulturellen Inhalten im Rahmen zur Verfügung stehender Freiräume im Schulunterricht zu treffen und eigene Kontextualisierung, Interpretationen und Bedeutungszuschreibungen zu erkennen und zu hinterfragen. Um in ihrer unterrichtlichen Handlungspraxis einen reflektierten Umgang mit der Mehrdeutigkeit geistes- und kulturwissenschaftlicher Wissensbeständen und Erkenntnisse sowie den damit verbundenen Decodierungs- und Verstehensleistungen finden zu können, müssen sie u.a. im Rahmen der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf ihre Rolle im Prozess der Konstruktion und Zuschreibung von Sinn bzw. Bedeutung zu kulturellen Objektivationen (z.B. im Rahmen der Interpretation von Gedichten, Musikstücken oder Kunstwerken) vorbereitet werden (Rau, 2020).

Mit Blick auf die Schlüsselposition von Lehrkräften im Kulturtradierungsprozess einerseits und den damit verbundenen Herausforderungen im Horizont von kultureller Vielfalt andererseits erscheint es wichtig und notwendig auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung danach zu fragen, was es im Kontext von Kultur heißen kann professionell zu handeln und welche Voraussetzungen angehende Lehrkräfte hierfür mitbringen bzw. wie professionelles Handeln im Kontext von Kultur auch im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufgegriffen und gefördert werden kann. Das Thema ‚Kultur‘ wird in der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung bislang allerdings nur fragmentarisch aufgegriffen und zumeist vor dem Hintergrund eines spezifischen Kulturverständnisses diskutiert (vgl. z.B. Bender-Szymanski, 2013; Hachfeld, 2013). Insbesondere in der standardisierten Bildungsforschung spielen kulturbezogene Fragestellungen mit Blick auf Lehrende bis dato kaum eine Rolle.

In dieser Dissertation wird diesem Forschungsdesiderat begegnet, indem unter Verweis auf ein kulturwissenschaftlich fundiertes Verständnis von Kultur (Geertz, 2010, 1973/2016) eine erste Perspektive auf die Erforschung des kulturellen (Erfahrungs-) Horizontes angehender Lehrkräfte ermöglicht wird. Die vorliegende Dissertation ist dabei in dem Diskussion- und Forschungszusammenhang des Projekts „KulturLeBi – Kultur in der Lehrerbildung“ zu

verorten und wurde im Rahmen des quantitativ ausgerichteten Teilprojekts „Kulturaffine Erfahrungen und Lernprozesse von Lehramtsstudierenden“ entwickelt. Hervorzuheben sind an dieser Stelle die wechselseitige Bezogenheit und Bereicherung der insgesamt drei Teilprojekte sowie die gemeinsame Arbeit an den theoretischen Fundierungen und projektübergreifenden Überlegungen (siehe dazu z.B. Costa et al., 2018; Scheunpflug et al., 2020; Timm, Scheunpflug et al., 2020). Die vorliegende Arbeit ist als publikationsbasierte Dissertation angelegt, d.h. es werden im Rahmen von einzelnen Aufsätzen verschiedene Aspekte des Forschungsfeldes aufgegriffen, theoretisch aufgearbeitet und empirisch näher untersucht. In dieser Synopse werden die Ergebnisse der Einzelbeiträge theoretisch rückgebunden und zusammengedacht.

In dem Themenfeld der vorliegenden Dissertation treffen dabei verschiedene Begrifflichkeiten und eng damit verbunden vielfältige theoretische Ideen und Diskurse zusammen. Alleine die Diskussion und Spezifizierung dessen, was unter dem Begriff der Kultur verstanden werden kann und in verschiedenen Traditionen verstanden wird, übersteigt den Umfang der rahmenden Synopse bei Weitem. Gleiches gilt für die umfangreichen Überlegungen zum Bildungsbegriff, welche gerade in deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskursen einen zentralen Stellenwert einnehmen. Der Bezug zum Themenfeld der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bzw. der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung eröffnet wiederum weitere Diskursarenen, die sich durch vielfältige Perspektiven und (forschungsmethodische) Zugänge zum Feld beschreiben lassen. Ziel dieses theoretischen Referenzrahmens kann deshalb keine allumfassende Darstellung der Diskurse um Begrifflichkeiten und Zugänge sein, vielmehr geht es darum relevante Diskurslinien zu identifizieren, diese zu skizzieren und in der Perspektive auf Lehrkräfte zusammenzuführen. Dabei muss beachtet werden, dass die zugrunde gelegten Begrifflichkeiten in internationalen Diskursen anders gesetzt und verhandelt werden. Dies zeigt sich beispielsweise eindrücklich an der Begriffskombination ‚kulturelle Bildung‘. Während das Begriffspaar in deutschsprachigen Diskursen als Sammelbegriff für verschiedene (soziokulturelle) Bereiche diskutiert wird, bündeln sich die internationalen Diskussionen zum Themenfeld unter dem Begriff der ‚arts education‘, die ausschließlich auf künstlerisch-ästhetische Ausdrucks- und Erscheinungsformen konzentriert ist (Liebau, 2014). Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf deutschsprachigen Diskursen, in welchen die Diskussionen um Begrifflichkeiten wie ‚Kultur‘ und ‚Bildung‘ besonders hervortreten

und welche nicht ohne weiteres in andere Sprachen übersetzt werden können (Fuchs, 2008; Fuchs & Liebau, 2012). Diese Ausrichtung spiegelt sich auch in der Auswahl der Publikationsorgane der Beiträge wider. Trotz der Konzentration auf deutschsprachige Diskurslinien werden an geeigneten Stellen allerdings immer wieder internationale Bezüge hergestellt und Verbindungen aufgezeigt.

Eine weitere Besonderheit der vorliegenden Dissertation liegt darin, dass in den Aufsätzen sowohl Beiträge zur Theoriebildung als auch empirische Analysen vorgelegt werden, welche verschiedene Aspekte des Forschungsfeldes näher ausleuchten. Die empirischen Beiträge basieren dabei auf Sekundärdatenanalysen<sup>2</sup>, d.h. es werden bestehende Datenquellen der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung für die Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen. In dieser rahmenden Synopse werden diese Erkenntnisse systematisch zusammengeführt, indem sie mit Blick auf drei miteinander verwobene Themenfelder bzw. Fragestellungen diskutiert werden.

- (1) *Lehrerprofessionalität im Kontext von Kultur*: Was zeichnet einen professionellen Zugang zum Themenfeld ‚Kultur‘ im Kontext des Lehrens aus?
- (2) *Empirische Erforschung kultureller Aktivitäten angehender Lehrkräfte*: Welchen kulturellen Aktivitäten gehen angehende Lehrkräfte nach und welche Aktivitätsmuster lassen sich dabei beschreiben?
- (3) *Herausforderungen in der Arbeit mit bestehenden Datenquellen*: Wie können komplexe theoretische Konstrukte in der Arbeit mit Sekundärdaten operationalisiert werden und welche methodischen Herausforderungen ergeben sich dabei?

Die Fokussierung der empirischen Analysen auf den Bereich der kulturellen Aktivitäten angehender Lehrkräfte ergibt sich dabei aus der Anlage des Sekundärdatenmaterials und kann als eine nähere Betrachtung eines spezifischen Ausschnittes des gesamten Themenfeldes verstanden werden. In der nachfolgenden Tabelle werden die verschiedenen Einzelbeiträge und deren Potenziale für die drei miteinander verwobenen Themenfelder zusammenfassend dargestellt.

---

<sup>2</sup> Grundsätzlich existieren zahlreiche Definitionen des Begriffs der Sekundärdatenanalyse. In Anlehnung an Hakim (1982) wird an dieser Stelle eine allgemeine Begriffsdeutung zugrunde gelegt. Sekundärdatenanalysen beziehen sich demnach auf „any further analysis of an existing dataset which presents interpretations, conclusions of knowledge additional to, or different from those produced in the first report on the inquiry as a whole and its main results“ (Hakim, 1982, S. 1).

Tabelle 1: Zusammenfassung der Einzelbeiträge vor dem Hintergrund der leitenden Fragestellungen (Quelle: Eigene Darstellung)

	<b>Lehrerprofessionalität im Kontext von Kultur</b>	<b>Empirische Erforschung kultureller Aktivitäten angehender Lehrkräfte</b>	<b>Herausforderungen in der Arbeit mit bestehenden Datenquellen</b>
Costa, J., Kühn, C., Timm, S. & Franken, L. (2018). Kulturelle Lehrerbildung: Professionalität im Horizont von Globalisierung. <i>Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik</i> (3), 20–29.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschreibung von Professionsherausforderungen im Horizont der Globalisierung in räumlicher, sachlicher, zeitlicher und sozialer Dimension;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exemplarische Darstellung von qualitativen Zugängen zum Forschungsfeld;</li> </ul>
Costa, J. & Drechsel, B. (2020). Künstlerisch-ästhetische Praxen angehender Lehrkräfte. Befunde einer quantitativen Sekundärdaten-analyse. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hg.), <i>Kulturelle Bildung: Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde</i> (1. Aufl., S. 129–146). Waxmann.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erforschung des kulturellen (Erfahrungs-) Horizontes angehender Lehrkräfte über die Untersuchung künstlerisch-ästhetischer Aktivitäten;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendenziell höhere Partizipation von Lehramtsstudierende an hochkulturellen Aktivitäten;</li> <li>• (Angehende) Lehrkräfte musizieren häufiger aktiv als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nutzung des Analysepotenzials eines spezifischen Datensatzes;</li> <li>• Ausleuchtung eines Themenfeldes, zu welchem differenzierte Informationen vorliegen;</li> </ul>
Costa, J. (2020). „Kultur“ in Datensätzen der Lehrer*innenbildungsforschung. Ein Beitrag zur Theoriebildung und Analyseperspektiven. <i>Bildung und Erziehung</i> , 73(1), 42–60.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskussion des Verhältnisses von Kultur und Bildung in der Perspektive auf kulturbezogene Anforderungen an Lehrkräfte;</li> <li>• Sensibilisierung für verschiedene Perspektiven und Zugänge zum Feld und darauf basierenden Professionsherausforderungen;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Systematische Beschreibung von Möglichkeiten der Erfassung des Kulturbegriffs in empirischen Analysen;</li> <li>• Darstellung von Analyseperspektiven bestehender Datensätze der</li> </ul>

			(Lehrerinnen- und Lehrer-) Bildungsforschung;
Costa, J. (2022). Kulturelle Aktivitätsmuster angehender Lehrkräfte. Explorative Befunde zu Aktivitäten von Lehramtsstudierenden außerhalb formalisierter (Lern-) Kontexte. <i>Zeitschrift für Pädagogik</i> , 2, 227-248.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erforschung des kulturellen (Erfahrungs-) Horizontes angehender Lehrkräfte über die Untersuchung kultureller Aktivitätsmuster;</li> <li>• Beschreibung kultureller Aktivitäten als einerseits begrenzende und andererseits ermöglichende Rahmenbedingungen;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehramtsstudierende im Vergleich zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen aktiver im hochkulturellen, sozialen und religiösen Bereich;</li> <li>• Lehramtsstudierende im Vergleich mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen weniger aktiv in politischen Aktivitätsfeldern;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Systematische Zusammenfassung vielfältiger Informationen unter einer spezifischen theoretischen Perspektive;</li> <li>• Herausforderung der Identifikation und Zusammenfassung von Informationen mit unterschiedlicher Explizität, Informationsgehalten, Skalenniveaus und Erhebungszeitpunkten;</li> </ul>
Costa, J. (2022). Freiwilliges Engagement als kultureller Erfahrungsraum. Theoretische Perspektiven und deskriptive Befunde zum kulturellen Engagement zukünftiger Lehrkräfte. In: Scheunpflug, A., Wulf, C., Züchner, I. (Hg.), <i>Kulturelle Bildung. Edition ZfE</i> , vol 12. Springer VS, Wiesbaden.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freiwilliges Engagement als kultureller Lern- und Erfahrungsraum, in welchem Lehrkräfte bedeutsame Erfahrungen machen können;</li> <li>• Skizzierung von Anknüpfungspunkten an bestehende Ansätze zur Professionalität im Lehrerberuf;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehramtsstudierende am häufigsten engagiert in sportlichen, religiös-kirchlichen und hochkulturellen Engagementsbereichen;</li> <li>• Lehramtsstudierende insbesondere in Aktivitätsfeldern aktiv, die auch potenziell anschlussfähig für ihr Studienfach und ihren zukünftigen Beruf erscheinen;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nutzung des Analysepotenzials eines spezifischen Datensatzes;</li> <li>• Ausleuchtung eines Themenfeldes, zu welchem differenzierte Informationen vorliegen;</li> </ul>

## 2. Kultur in pädagogischen Zusammenhängen: Diskurslinien

Der Terminus ‚Kultur‘ ist ein Begriff mit schillernder Bedeutungsvielfalt im deutschen Sprachgebrauch (z.B. Moebius, 2010; Müller-Funk, 2010). Sowohl im öffentlichen als auch im wissenschaftlichen Diskurs wird und wurde der Begriff ‚Kultur‘ dabei keinesfalls einheitlich verwendet, vielmehr lassen sich verschiedene Perspektiven bzw. verschiedene Zugänge zum Themenfeld ‚Kultur‘ identifizieren. Auch mit Blick auf theoretische Überlegungen zum Thema Kultur in pädagogischen Zusammenhängen werden verschiedene Lesarten des Kulturbegriffs sichtbar. Diese bestimmen die Perspektiven und Schwerpunktsetzungen der daran anknüpfenden fachlichen Diskurse. Vor dem Hintergrund der vielfältigen Zugangsweisen und Verständnisse von Kultur wird an dieser Stelle nicht versucht den Terminus eindeutig zu bestimmen oder gar zu definieren. Es geht vielmehr darum sich im Diskurs zu verorten und zu klären, vor welchem Hintergrund Begrifflichkeiten verwendet werden. Im Nachfolgenden werden dazu potenzielle Bezugspunkte bzw. Diskurslinien skizziert, um anschließend den eigenen Standpunkt zu konkretisieren.

In Diskursen *kultureller Bildung* (vgl. z.B. Fink et al., 2012; Keuchel, 2013; Rat für Kulturelle Bildung, 2015) ist derzeit ein Verständnis von Kultur leitend, welches Kultur eng an verschiedene künstlerisch-ästhetische Felder, wie z.B. Musik, Theater, Tanz, knüpft (Reinwand-Weiss, 2016). Das Feld der Kulturellen Bildung lässt sich dabei als ein dynamisches, plurales und expandierendes (Forschungs-) Feld beschreiben (Timm, Costa et al., 2020) und die Frage danach, was Kulturelle Bildung meint und welche Bereiche darunter subsumiert werden (sollten), wird und wurde bereits an verschiedenen Stellen diskutiert (vgl. z.B. Bäßler et al., 2009; Bockhorst et al., 2012; Fink, 2012; Fuchs, 2008; Klepacki, 2012; Rat für Kulturelle Bildung, 2015; Reinwand-Weiss, 2016; Scheunpflug & Prenzel, 2013). Es lässt sich dabei nicht eindeutig und abschließend klären, welche Gegenstände, Praxisfelder, Prozesse und Produkte unter Kultureller Bildung ein- oder auch ausgeschlossen werden. Dies liegt u.a. daran, dass sich mit dem Themenfeld ein vielschichtiger und historisch gewachsener Diskurs verbindet, der eng mit Diskussionen um musische, künstlerische, ästhetische sowie theatrale Bildung verwoben ist (Fuchs, 2009; Reinwand-Weiss, 2016). In verschiedenen begrifflichen Annäherungen wird kulturelle Bildung als die rezeptive und produktive Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt im Medium der Künste herausgearbeitet (Reinwand-Weiss, 2016). Deutlich wird hier ein sektorales

Verständnis von Kultur, welches eng an die Begriffe der Kunst und Ästhetik geknüpft und auf bestimmte gesellschaftliche Teilbereiche fokussiert ist. Dieser „sektorale Kulturbegriff“ (Reckwitz, 2004, S. 4) löst sich von seinem Bezug auf ganze Lebensweisen und -praxen und konzentriert sich nur mehr auf einen mehr oder minder ausdifferenzierten Bereich der Gesellschaft. Es geht sowohl um die Produkte (z.B. Bücher, Filme, Kunstwerke usw.) als auch die Prozesse (z.B. Inszenierung, Produktion, Partizipation, Rezeption und Wahrnehmung usw.) von Kultur (Liebau et al., 2009). Produkte und Prozesse werden damit räumlich, zeitlich und modal beschreibbar (Müller-Funk, 2010). Reckwitz (2004) charakterisiert ein solches Verständnis von Kultur als einen differenzierungstheoretischen Zugang, durch welchen das Feld des Kulturellen eingeschränkt und auf einen bestimmten Bereich fokussiert wird. Je nach wissenschaftlichem Zugang und Perspektive lassen sich allerdings auch vor dem Hintergrund eines sektoralen Kulturbegriffs unterschiedliche Inhalte unter dem Begriff der Kulturellen Bildung subsumieren. So kann Kulturelle Bildung beispielsweise auf Hochkultur konzentriert oder um Alltags- und Soziokultur erweitert werden. Diese grundsätzliche Offenheit Kultureller Bildung ist für Schule und Unterricht bedeutsam, da hier notwendigerweise ein Kanon an relevanten kulturellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen festgelegt und vermittelt werden muss (Fend, 2009; Oelkers, 2012). Dieses Spannungsverhältnis tritt in einer pluralisierten und kulturell heterogenen Gesellschaft in besonderer Weise hervor (Costa et al., 2018).

Neben der Fokussierung des Kulturbegriffs auf künstlerisch-ästhetische Bereiche finden sich im Fachdiskurs zudem Ansätze, in welchen Kultur in Relation zu und durch die Differenz zu anderen Kulturen konstituiert wird. Unter dem Begriff der *Interkulturellen Bildung* bzw. *Interkulturellen Pädagogik* wird Kultur zumeist aus einer je spezifischen, häufig an das Phänomen der Migration geknüpften, Perspektive diskutiert. Erwachsen aus der Kritik an einer defizitorientierten Ausländerpädagogik kann die interkulturelle Pädagogik „als die notwendige Antwort auf die entstandene und dauerhaft bestehen bleibende Gesellschaft mit Zuwanderern aus anderen Kulturen sowie mit daraus entstehenden oder schon vorher existierenden ethnischen Minoritäten, d. h. als Antwort auf eine als dauerhaft zu akzeptierende multi-ethnische oder multikulturelle Gesellschaft“ (Nieke, 2008) verstanden werden. Diese Semantik des „Inter-kulturellen“ wird im Diskurs allerdings immer wieder kontrovers kommentiert, denn mit dem Präfix „inter“ wird suggeriert, dass es sich bei interkulturellen Ansätzen insbesondere um die Kommunikation zwischen verschiedenen

Gruppen handelt. Damit wird der Schluss nahegelegt, „Kulturen als feste Größe zu verstehen, die ein klares verortbares ‚Dazwischen‘ zulassen“ (Aicher-Jakob, 2016). Für Ansätze der interkulturellen Pädagogik hat dies zur Konsequenz, dass sie zumindest auf semantisch-begrifflicher Ebene die Realität nicht mehr hinreichend beschreiben, denn zeitgenössische Kulturen können als hybrid und stark ineinander verflochten beschrieben werden und enden nicht an den Grenzen vermeintlicher Einzel- bzw. Nationalkulturen (Welsch, 2014). Eng mit solchen begrifflich-semantischen Überlegungen zum Kulturverständnis verknüpft ist dabei die Frage danach, inwiefern „kulturelle Differenzen“ in pädagogischen Settings thematisiert und zur Sprache gebracht werden sollten. Kultur wird dabei immer wieder – ob bewusst oder unbewusst – als zentrales Differenzkriterium in Kombination mit Migration und Einwanderung angeführt. Die „begriffliche Verengung, wie das Ineinsetzen von Nation und Kultur oder von Kultur und Religion, [sind] dann trotz anderslautender Behauptungen und Intentionen offenbar nicht so einfach zu vermeiden – so als wären sie letztendlich nicht mehr aus den Köpfen zurückzuholen“ (Diehm, 2014, S. 79). Einige Autoren schlagen deshalb vor, im wissenschaftlichen Diskurs auf den Kulturbegriff zu verzichten. Dies erscheint allerdings insofern problematisch, als dass der Kulturbegriff im (alltags-) sprachlichen Gebrauch bereits fest verankert ist und damit eine bestimmte Funktion erfüllt. Diese Funktion kann nicht ausgeblendet oder vernachlässigt werden. Viel wichtiger erscheint es die Funktion, die Bedeutung und den Umgang mit dem Thema Kultur umfassend und differenziert zu erforschen und im pädagogischen Diskurs fortwährend zu reflektieren und danach zu fragen, welche Konsequenzen sich daraus für Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse ergeben (Scheunpflug et al., 2020).

Ein weiterer Diskursstrang, in welchem Kultur explizit in den Zusammenhang von Schule und Unterricht gestellt wird, bündelt sich in dem Begriff der *Schulkultur*. Mit Blick auf den damit verbundenen Diskurs lassen sich verschiedene Zugänge zum Feld beschreiben, die auf unterschiedliche theoretische Bezüge verweisen und jeweils andere Akzente und Schwerpunkte setzen. Im Horizont der Diskussionen um Schulqualität wird Schulkultur als eine empirische erfass- und bestimmbare Dimension der Institution Schule verstanden. Schulkultur wird zu einem Merkmal, welches Schulen mit Blick auf ihre Qualität unterscheidet und setzt sich aus verschiedenen (Sub-) Dimensionen zusammen (Holtappels & Bauer, 1995; Holtappels & Voss, 2006). Eine entsprechende Setzung des Terminus



Schulkultur findet sich u.a. in Ansätzen der Schulentwicklungsforschung wieder. Die Kultur einer Schule wird hier in enger Verbindung mit der Schulqualität gesetzt und ihre Entwicklung mit Blick auf Qualitätsmerkmale näher untersucht. Im Unterschied dazu schließen Diskurse zur kulturellen Bedingtheit von Schule und Unterricht in der Tradition von W. Helsper an ein bedeutungsorientiertes Verständnis von Kultur an (Helsper et al., 1998; Helsper et al., 2001). *Schulkultur* wird hier als symbolische Sinnordnung der einzelnen Schule konzipiert und als „sinnstrukturiertes Gefüge von Werten, Normen, Regeln und Erwartungen, in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem“ (Helsper, 2000, S. 36) beschrieben. Die Schulkultur wird von dem Handeln der schulischen Akteure bestimmt, d.h. durch die Auseinandersetzung der schulischen Akteure (u.a. Lehrkräften, Schulleitungen, Schulaufsicht, Eltern, Schülerinnen und Schüler) mit übergreifenden bildungspolitischen Strukturbedingungen und den Kooperations- und Aushandlungsprozessen zwischen den verschiedenen schulischen Akteursgruppen generiert. Die Schulkultur einer Einzelschule basiert auf deren Deutung von „Strukturprobleme[n] des Bildungssystems und [...] [den] grundlegenden Antinomien des pädagogischen Handelns [...] [, die] in symbolischen pädagogischen Formen, Artefakten, Praktiken, Regeln, imaginären pädagogischen Sinnentwürfen und schulischen Mythen ihren jeweiligen Ausdruck finden“ (Helsper, 2008, S. 67). Die symbolisch-kulturelle Ordnung der jeweiligen Einzelschule bestimmt dabei, welche Ausdrucksformen und kulturelle Praktiken legitim sind und im schulischen Kontext toleriert oder aber auch tabuisiert und marginalisiert werden. Relevant wird vor diesem Hintergrund insbesondere die Untersuchung von spezifischen Passungs- und Abstoßungsverhältnissen zwischen schulischen Akteuren und der kulturell-symbolischen Sinnstruktur der Einzelschule mit ihren Akteuren. Eine entsprechende Konzeptionierung von Schulkultur löst sich von einer Verengung des Kulturbegriffs auf spezifische Teilbereiche und lenkt den Blick auf die Bedeutung des Handelns der schulischen Akteure.

Vor dem Hintergrund der hier skizzierte Lesarten des Kulturbegriffs in pädagogischen Zusammenhängen erscheint die Deutung von Kultur als symbolische, sinnstrukturierende schulische Ordnung am ehesten anschlussfähig an das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm der letzten Jahre, denn die aktuelle Forschung zum Themenfeld wird, so führt Reckwitz (2004) an, maßgeblich von einem bedeutungsorientierten Kulturbegriff geleitet. Dieser basiert auf der Einsicht, dass „sämtliche Komplexe von Praktiken der

Vergangenheit und Gegenwart - vom archaischen Ritus bis zur modernen Naturwissenschaft - erst vor dem Hintergrund der jeweiligen, sehr spezifischen Sinnhorizonte und Bedeutungscode möglich sind, >normal< und >rational< werden oder gar als >notwendig< und >natürlich< erscheinen“ (Reckwitz, 2004, S. 8). Was demnach als normal, rational oder auch notwendig wahrgenommen und eingeschätzt wird, ist abhängig von den kontingenten Sinnsystemen und erst vor dem Hintergrund spezifischer Sinn- und Bedeutungshorizonte zu verstehen. Dieser Zugang erscheint insbesondere mit Blick auf die Hybridität und innere Verflochtenheit von Kulturen (Bhaba et al., 2011; Welsch, 2010) anschlussfähig an aktuelle Diskurse. *Daran anknüpfend wird in dieser Arbeit explizit ein kulturwissenschaftlich fundiertes und bedeutungsorientiertes Verständnis von Kultur zugrunde gelegt.* Dieses Verständnis grenzt sich insofern von derzeitigen Diskursen um kulturelle Bildung ab, als dass Kultur hier nicht auf bestimmte kulturelle Praxen und Produkte fokussiert wird, sondern weitere Bereiche eingeschlossen werden. In aktuellen Diskursen wird in diesem Kontext häufig pragmatisch mit den Begrifflichkeiten eines weiten und eines engen Kulturbegriffs operiert, der verschiedene Bereiche additiv unter dem Begriff des Kulturellen subsumiert. Ein enger Kulturbegriff ist dabei auf hochkulturelle Felder, wie beispielsweise der Literatur, (klassischer) Musik oder (bildender) Kunst fokussiert, während ein weites Kulturverständnis alle Kulturproduktionen des Menschen einschließt (Scheunpflug et al., 2012). Es gibt dann wiederum zahlreiche Ausführungen darüber, welche Aspekte unter dem weiten Kulturbegriff ein- oder auch ausgeschlossen werden (sollten). Zur Vermeidung eines solch additiven Verständnisses, wird an dieser Stelle auf die Semantik des engen oder weiten Kulturbegriffs verzichtet und stattdessen von einer *bestimmten Perspektive auf Kultur, die wissenschaftstheoretisch in den Kulturwissenschaften verortet ist*, ausgegangen. Damit wird auch ausgeschlossen, dass Kultur, wie in Diskursen der interkulturellen Bildung, lediglich in der Verknüpfung an das Phänomen der Migration bzw. Nation interpretiert wird. In den Blick kommen vielmehr Phänomene in der Gesellschaft, die mit dem Begriff des Kulturellen verbunden sind und an die kulturelle Sozialisation anknüpfen. Kultur wird damit ubiquitär und zu einer Kategorie, die sich in einer Vielfalt an unterschiedlichen Lebensbereichen, Praktiken und Beziehungen widerspiegelt. Geertz beschreibt Kultur in diesem Sinne als „Bedeutungsgewebe“ (Geertz, 1973/2016), in welches Menschen verstrickt sind. Kultur ist als Dimension in menschlichen Handlungen enthalten und zeigt sich in der symbolischen Ebene des alltäglichen Lebens. Dieses bedeutungsorientierte Verständnis von Kultur ist

durchaus anschlussfähig für die empirische Forschung, denn es lenkt den Blick auf alltägliche Handlungen und Lebensweisen als Repräsentationen von Bedeutung.

### 3. Lehrerprofessionalität im Kontext von Kultur

Die Frage danach, was einen professionellen Zugang zum Themenfeld ‚Kultur‘ im Kontext des Lehrens auszeichnet, legt einen Grundstein für die Beschäftigung mit dem Thema Kultur im Horizont der Lehrenden- und Lehrerbildungsforschung und wurde im Rahmen der Einzelbeiträge immer wieder implizit wie auch explizit aufgegriffen und unter verschiedenen Perspektiven diskutiert. In diesem Kapitel werden die Überlegungen zur Lehrerprofessionalität im Kontext von Kultur zusammengefasst und aufeinander bezogen dargestellt. Ziel ist es an dieser Stelle nicht eine Professionstheorie zu entwerfen, vielmehr geht es darum verschiedene theoretische Ideen und Bezugspunkte zu skizzieren und zusammenzuführen.

#### 3.1. Verhältnis von Kultur und Bildung in der Perspektive auf kulturbezogene Anforderungen an Lehrkräfte<sup>3</sup>

Um die Perspektive auf Lehrkräfte zu verdeutlichen, lohnt es sich das Verhältnis von Kultur und Bildung noch einmal detaillierter zu betrachten und auf Lehrkräfte zu beziehen. Für die systematische Darstellung potentieller Relationen von Kultur und Bildung wird auf eine systemtheoretische Annäherung von Scheunpflug et al. (2012) zurückgegriffen. Es werden drei verschiedene Reflexionsebenen beschrieben, die im erziehungswissenschaftlichen Diskurs und der pädagogischen Praxis zumeist nebeneinanderstehen. Je nachdem welches Verständnis von Kultur dabei zugrunde gelegt wird und in welches Verhältnis Kultur und Bildung gesetzt werden, ergeben sich unterschiedliche Aufgaben und Anforderungen an Lehrkräfte, die im Folgenden skizziert werden (Costa, 2020).

#### *Bildung als Kultivierung des Kulturellen*

Wenn Bildung als Prozess der Kultivierung des Kulturellen verstanden wird, dann wird der Kulturbegriff häufig nicht von dem Begriff der Pädagogik unterschieden, vielmehr wird

---

<sup>3</sup> Die Überlegungen basieren überwiegend auf dem Beitrag: Costa, J. (2020). „Kultur“ in Datensätzen der Lehrer\*innenbildungsforschung. Ein Beitrag zur Theoriebildung und Analyseperspektiven. *Bildung und Erziehung*, 73(1), 42–60.

Erziehung als Prozess verstanden, kulturelle Inhalte zu vermitteln und den Menschen damit zu kultivieren (Scheunpflug et al., 2012). Kulturelle Bildung bezieht sich dann auf die Vermittlung kultureller Inhalte, die einen Zugang zu dem gesellschaftlichen Teilsystem der Kultur ermöglicht. Kultur ist auf „ein sozial ausdifferenziertes Teilsystem der modernen Gesellschaft, das sich auf intellektuelle und ästhetische Weltdeutungen spezialisiert“ (Reckwitz, 2004, S. 6), ausgerichtet. Mit einer solchen Vorstellung von Bildung als Kultivierung des Kulturellen ist häufig ein normativer Anspruch verbunden, denn um kulturelle Inhalte zu vermitteln und den Menschen den Zugang zu einer so verstandenen Kultur zu ermöglichen, muss zunächst festgelegt werden, was als zu erhaltender kultureller Inhalt bestimmt wird. Diese Verhältnissetzung von Bildung und Kultur spiegelt sich in einer Vielzahl an pädagogischen Programmen der kulturellen Bildung, wie beispielsweise in einigen Ansätzen der Theaterpädagogik oder der Musikpädagogik, wider. Kultur wird als klar abgrenz- und definierbarer Bereich festgelegt und als etwas zu Bewahrendes thematisiert (Scheunpflug et al., 2012). Kulturelle Bildung dient im Zuge dessen der Kultivierung des Menschen – im Sinne einer Vermittlung und Reproduktion kultureller Praxen.

Vor diesem Hintergrund nehmen Lehrkräfte explizit die Rolle der Vermittlerin/des Vermittlers von kulturellen Inhalten und Fähigkeiten ein. Mit Blick auf die zunehmende Kontingenz und Beschleunigung kultureller Wissensbestände in weltgesellschaftlichen Strukturen (Lang-Wojtasik, 2008) ist professionelles Handeln dabei allerdings mit besonderen Professionsanforderungen, wie beispielsweise der bewussten und reflektierten Auswahl von kulturellen Inhalten, verbunden. Lehrkräfte müssen demzufolge dazu befähigt werden, begründete und legitimierbare Entscheidungen in Bezug auf kulturelle Inhalte zu treffen und diese gleichzeitig fortwährend zu reflektieren. Neben der Auswahl von Inhalten, die häufig bereits durch curriculare Vorgaben begrenzt wird, obliegt es der Lehrkraft die geeignete didaktische Vermittlungsform zu wählen. Auch über die Wahl der Vermittlungsform selbst wird dabei eine je spezifische (Unterrichts-) Kultur transportiert.

### *Bildung als Kritik von Kultur*

Wird Kultur in Abgrenzung zu anderen Kulturen verstanden, so gewinnt die Vorstellung von Bildung in ihrer Funktion als Vermittlung der Fähigkeit „einen Standpunkt zu beziehen und aus diesem heraus Urteilsfähigkeit zu gewinnen“ (Scheunpflug et al., 2012, S. 102) an

Bedeutung. Dieses Verständnis der Relation von Kultur und Bildung ist eng an das Bildungsverständnis der Aufklärung geknüpft. Die Perspektive „vermittelt in ihren Deutungsmustern potenziell Sicherheit bzw. Übersichtlichkeit und ermöglicht Kritik“ (Scheunpflug et al., 2012, S. 102), denn der (Rück-) Bezug auf den eigenen Standpunkt reduziert Komplexität, vereinfacht Interpretationen und befähigt dazu das Eigene von dem Anderen zu unterscheiden und dazu Stellung zu beziehen. Kultur konstituiert sich daran anknüpfend in Relation zu und durch die Differenz zu anderen Kulturen. Auch wenn durch ein solches Verständnis die Kontingenz von Kultur zugänglich und kulturelle Unterschiede erlebbar werden, so zeigt der Zugang blinde Flecken in Bezug auf die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Vorannahmen und der Begründung des eigenen Standpunktes. Kultur wird im Zuge dessen als in sich geschlossene und homogene Einheit verstanden. Solche Vorstellungen von Kultur „führen zu Einheitsannahmen, die Kulturen als geschlossene Gebilde, als Entitäten imaginieren, die der Abgrenzung nach außen und der Identitätsstiftung nach innen dienen. Sie legen Fremd- und Selbstbeschreibungen von Individuen wie von Kollektiven zugrunde, sie verleiten – weil sie so sehr auf Einheitlichkeit bestehen – zu Essentialisierungen und ziehen mithin leicht Simplifizierungen und Stereotypisierungen nach sich“ (Diehm, 2014, S. 74).

Von Differenz geprägte Ansätze finden sich in einer Vielzahl von pädagogischen Konzepten, wie beispielsweise der Ausländerpädagogik oder manchen Zugängen der Interkulturellen Pädagogik (Scheunpflug et al., 2012), wengleich sich im Fachdiskurs, insbesondere der interkulturellen Pädagogik, eine Abkehr bzw. Weiterentwicklung einer solch segregierenden Pädagogik hin zur Dekonstruktion vermeintlicher Einheitlichkeit von Kultur(en) beobachten lässt (Lang-Wojtasik & Conrad-Grüner, 2018). Der Fokus differenzgeleiteter Ansätze kann z.B. auf der Sichtbarmachung von kulturellen Unterschieden in Bezug auf verschiedene gesellschaftliche Traditionen und/oder der Herstellung von Vertrautheit durch das Kennenlernen anderer Kulturen liegen. Auch wenn dadurch die Erfahrung in den Mittelpunkt rückt, „dass eigene kulturelle Praktiken auch anders gestaltet werden können“ (Scheunpflug et al., 2012, S. 102), bleiben eigene normative Prämissen häufig unberücksichtigt.

Vor dem Hintergrund eines an Differenzen orientierten Verständnisses scheint die Aufgabe der Lehrkraft die Befähigung von Schüler\*innen zur Urteils- und Kritikfähigkeit. Durch das Aufzeigen von Differenzen und Unterschieden zwischen eigenen und anderen Kulturen soll

der eigene Standpunkt gefestigt werden. Pädagogische Professionalität zeichnet sich in Anschluss an ein solches Verständnis durch das Wissen über verschiedene kulturelle Praxen und die damit verbundenen Differenzen zwischen Kulturen aus. Dieser Zugang kann sich im Zuge der Vorstellung von unterschiedlichen religiösen Festen im Religionsunterricht oder auch durch die Thematisierung von national-kulturellen Gepflogenheiten im Englischunterricht äußern. Angesichts der zunehmenden Pluralisierung kultureller Lebenswelten dürfen Lehrkräfte heute allerdings nicht mehr bei vermeintlichen national-kulturellen Eigenarten stehen bleiben, sondern müssen dazu befähigt werden diese in einem nächsten Schritt zu dekonstruieren und die daraus entstehende Komplexität auszuhalten.

### *Bildung als Dekonstruktion von Kultur*

Die Dekonstruktion und Reflexion der eigenen Beobachtungen von Kultur ist das wesentliche Element eines dekonstruktivistischen Verständnisses, welches angesichts aktueller Herausforderungen zunehmend an Bedeutung gewinnt. Kultur rückt als „Beobachtungsstandpunkt zweiter Ordnung“ (Scheunpflug et al., 2012, S. 102) in den Mittelpunkt des Interesses, auf dessen Basis das eigene Beobachten von Kultur kritisch hinterfragt und dekonstruiert werden kann. Es geht um die Frage danach, wie der oder die Einzelne Kultur wahrnimmt, interpretiert, beobachtet und (re-) konstruiert. Kulturelle Bildung bezieht sich auf dieser Ebene auf die grundlegende Befähigung des Individuums zur selbstkritischen Reflexion und Dekonstruktion des eigenen Standpunktes, der Funktion von Kultur und der Produktion von Unterschiedlichkeiten durch die Reflexionsebene der Kultur.

Es gibt durchaus verschiedene *pädagogische Ansätze*, die dieses Verhältnis von Bildung und Kultur aufgreifen und die „individuelle Unterschiedlichkeit von Kulturen sowie die Anerkennung von Differenzen“ (Scheunpflug et al., 2012, S. 102) herausstellen, wie beispielsweise Ansätze einer transkulturellen Pädagogik (Welsch, 2010), einer Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 2006), der Migrationspädagogik (Mecheril, 2016) oder auch konstruktivistische Konzeptionen. Entsprechende Ansätze können als kritische Auseinandersetzung mit Kulturkonstruktionen begriffen und als „reflektierte Weiterentwicklung kultureller Differenzsetzungen“ (Lang-Wojtasik & Conrad-Grüner, 2018, S. 5) verstanden werden. Stärker in den Blick kommen damit auch die Hybridität

(Bhaba et al., 2011) sowie die transkulturelle Verflochtenheit von Kultur(en) (Welsch, 1997, 2010).

Angesichts eines Verständnisses von Bildung als Dekonstruktion von Kultur scheint die zentrale Aufgabe der *Lehrkraft* die Vermittlung der Fähigkeit, eigene kulturelle Werte kritisch zu reflektieren und zu hinterfragen. Schülerinnen und Schüler sollen dazu befähigt werden sich mit der grundlegenden Funktion von Kultur und der Produktion von Differenz durch die Reflexionsebene der Kultur auseinanderzusetzen und daraus Handlungsfähigkeit zu erlangen. Für die pädagogische Professionalität von Lehrkräften bedeutet dies, dass Lehrkräfte zunächst selbst dazu befähigt werden müssen ihre eigenen Vorstellungen von Kultur, z.B. als ein an Nationalstaaten gebundenes, homogenes Konstrukt, zu dekonstruieren. Damit verbunden ist die Fähigkeit zu begreifen, dass das Eigene nicht als normativer Maßstab für das Andere verstanden werden kann. Es erfordert die selbstreflexive und selbstkritische Wahrnehmung der eigenen Perspektive und deren Bedeutung für pädagogische Prozesse hinterfragen zu können. Es scheint hierbei grundlegend, dass Lehrkräfte sich der Attraktivität einfacher kulturell-verwurzelter Erklärungs- und Begründungsmuster bewusstwerden und auch das eigene Handeln vor diesem Hintergrund reflektieren und dekonstruieren. „Kompetente Lehrkräfte zeigen die Fähigkeit, sich von ihrem eigenen Tun zu distanzieren, und werden dadurch überhaupt erst fähig [...] ein Urteil zu fällen“ (Schratz et al., 2011). Diese Reflexionsfähigkeit bedarf des Wissens über verschiedene Perspektiven, aus welchen man das eigene unterrichtliche Handeln betrachten kann, wie auch der selbstkritischen und selbstreferenziellen Haltung. Professionelles Handeln bedeutet im Verständnis von Bildung als Dekonstruktion von Kultur sowohl die eigene Rolle bei der Zuweisung von Bedeutung zu erkennen als auch verschiedene kulturelle Praxen nicht lediglich zu akzeptieren, sondern als gleichwertig anzuerkennen und wertzuschätzen. Das grundlegende Prinzip der Anerkennung kann dabei nicht gleich gesetzt werden mit einer moralischen Anerkennung und impliziert nicht notwendigerweise ein Kritikverbot (Prengel, 2006). Lehrkräfte müssen sich nicht nur ihrer eigenen Prägungen, ihrer Begrenztheit und ihrer kulturellen Wertvorstellungen bewusstwerden, sondern im Einzelfall auch reflektierte und legitimierbare moralische Entscheidungen treffen. Die Werteerziehung in der Schule verlagert sich im Zuge dessen von der Vermittlung der „richtigen Werte“ auf die „Förderung der Kompetenz, mit konkurrierenden und konfligierenden Wertvorstellungen umzugehen“ (Bayrhuber & Rost, 2004, S. 607). Es sei

an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Unterricht über die Vermittlungsaspekte hinaus immer auch performatives kulturelles Geschehen ist, d.h. die Tradierung kultureller Inhalte und Deutungen im schulischen Alltag *immer* stattfindet – auch unabhängig davon, ob Lehrende dies explizit reflektieren. Es erscheint daher zentral, dass Lehrende die eigene Bedeutung im Prozess der Kulturtradierung wahrnehmen und danach fragen, was sie durch die Auswahl ihrer Materialien, Inhalte, Unterrichtsmethoden, Einschätzungen und Kontextualisierungen transportieren.

### *Implikationen der verschiedenen Verständnisse*

Die Beschreibung der verschiedenen Verhältnissetzungen macht noch einmal deutlich, dass der pädagogische Diskurs durch verschiedene Perspektiven auf das Themenfeld geprägt ist und sich verschiedene Diskurslinien und Schwerpunktsetzungen beobachten lassen. Je nachdem, in welches Verhältnis Kultur und Bildung gesetzt werden, treten dabei bestimmte Aspekte und Schwerpunkte besonders hervor. Mit Blick auf die Anforderungen für Lehrkräfte sensibilisieren die verschiedenen Perspektiven für unterschiedliche Aspekte und schärfen den Blick für spezifische Professionsherausforderungen. Die hier vorgestellten Überlegungen können in der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung dazu dienen den eigenen Zugang zum Forschungsfeld (kritisch) zu hinterfragen und die eigene Perspektive auf kulturelle Bildung zu klären.



Tabelle 2: Verhältnis von Bildung und Kultur - Perspektiven auf die Rolle der Lehrkraft und die Anforderungen an die pädagogische Professionalität (Quelle: Eigene Darstellung)

<b>Reflexionsebene</b>	<i>Bildung als Kultivierung des Kulturellen</i>	<i>Bildung als Kritik von Kultur (als Differenz)</i>	<i>Bildung als Dekonstruktion von Kultur</i>
<b>Bildung in ihrer Funktion als Vermittlung ...</b>	... von (zuvor festgelegten) kulturellen Praxen.	... der Fähigkeit einen Standpunkt zu beziehen und aus diesem heraus Urteilskraft zu gewinnen.	... von Reflexionsfähigkeit bezüglich der Funktion von Kultur und der Produktion von Differenz durch Kultur.
<b>Perspektive sensibilisiert für die Bedeutung...</b>	... einer begründeten, legitimierbaren und reflektierten Auswahl von mehr oder weniger festgelegten kulturellen Praxen. .. einer angemessenen Vermittlung der ausgewählten kulturellen Praxen.	... der Verfügbarkeit von Wissen über verschiedene kulturelle Praxen. ... die Notwendigkeit und Funktion von Urteils- und Kritikfähigkeit.	... der Dekonstruktion der eigenen Vorstellung von Kultur als ein homogenes Konstrukt. ... der selbstkritischen Reflexion der eigenen kulturellen Sozialisation und der eigenen kulturellen Perspektive bei der Zuweisung von Bedeutung. ... des Erkennens der Funktion von Kultur und der Rolle von Kultur bei der Produktion von Differenz. ... von Anerkennung und Wertschätzung.

Im nachfolgenden Kapitel wird auf Basis der beschriebenen Verhältnissetzungen noch einmal expliziert, welche Professionsaspekte im Horizont der Globalisierung in den Vordergrund rücken.

### 3.2. Kulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Professionalität im Horizont der Globalisierung<sup>4</sup>

Im Folgenden werden mit Blick auf kulturelle Bildungsprozesse relevante Aspekte in den Sinndimensionen Globalen Lernens (Lang-Wojtasik, 2008; Scheunpflug, 2003; Stichweh, 2000; Treml, 2000) aufgegriffen. Dabei wird danach gefragt, welchen (Lern-)

---

<sup>4</sup> Die Überlegungen basieren überwiegend auf dem Beitrag: Costa, J., Kühn, C., Timm, S. & Franken, L. (2018). Kulturelle Lehrerbildung: Professionalität im Horizont von Globalisierung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* (3).

Herausforderungen Lehrkräfte angesichts von Globalisierung bzw. Globalität gegenüberstehen und welche Facetten kulturbezogener Professionalität vor diesem Hintergrund besonderes bedeutend erscheinen. Die zuvor formulierten Verhältnissetzungen dienen dabei als Grundlage für die Formulierung spezifischer Professionsherausforderungen im Horizont der Globalisierung.

*a) Die räumliche Entgrenzung und Glokalisierung von Kultur*

Die gegenwärtigen weltgesellschaftlichen Entwicklungen spiegeln sich in der räumlichen Dimension in einem globalen Raumbezug (Robertson, 1998), gekennzeichnet durch neue Medien und Kommunikationsformen, erweiterte Mobilitätsformen sowie weltumspannende Handels- und Warenströme, wider. Räumliche Entgrenzung und Glokalisierung sind dabei eingewoben in kulturelle Deutungsmuster, die sich in kultureller Pluralisierung und Diversität zeigen. Lehrkräfte müssen Schülerinnen und Schüler auf diese Diversität und Globalität vorbereiten. Mit Blick auf die Entgrenzung des Raumes und die Allgegenwärtigkeit einer Vielfalt von kulturellen Interpretationshintergründen stellt sich für Lehrkräfte die Herausforderung, Orientierung im entgrenzten Raum zu bieten, ohne dabei singuläre kulturelle Deutungsmuster zu privilegieren oder in den Vordergrund zu stellen. Kultur kann dabei „die Funktion erfüllen, in einem entgrenzten und ‚globalen‘ Raum zu begrenzen und eine sinnhafte Schließung pluraler kultureller Bezüge zu ermöglichen, die für soziale Systeme anschlussfähig ist“ (Lang-Wojtasik, 2008, S. 61). Voraussetzung dafür ist es, Kultur nicht als statisch und an nationalstaatliche Grenzen gebunden zu begreifen, sondern vielmehr als verhandel- und reflektierbare Bezugsgröße zu verstehen. Kultur rückt hier als „Beobachtungsstandpunkt zweiter Ordnung“ (Scheunpflug et al., 2012, S. 102) in den Mittelpunkt, in dem es um das reflexive Beobachten von Kultur geht. Kultur sowie die eigene Wahrnehmung, Beobachtung und Interpretation von kulturellen Bedeutungsgeweben wird zum Gegenstand der Reflexion. Dieses Verständnis knüpft an ein „bedeutungs-, wissens- und symbolorientiertes Kulturverständnis“ (Reckwitz, 2004, S. 7) an.

*b) Die zunehmende Kontingenz und Komplexität kultureller Wissensbestände*

Mit der Entgrenzung geht die veränderte Bedeutung kulturellen Wissens einher. Die Steigerung der Vielfalt an verfügbaren Informationen ist mit einer enormen Komplexitätssteigerung verbunden. Mit dem Wachstum der Wissenspotenziale steigt die Notwendigkeit der Auswahl und Einschätzung verfügbarer kultureller Wissensbestände

sowie die Kontingenz dieser Entscheidungen. Gerade mit Blick auf kulturelle Lern- und Bildungsprozesse „stellt sich [dann] im schulischen Kontext immer das Problem einer Legitimierbarkeit von Selektionen“ (Lang-Wojtasik, 2008, S. 64). Die unidirektionale Vermittlung und Reproduktion von festgelegten kulturellen Praxen als ‚Kultivierung des Kulturellen‘ wird im Horizont der Komplexität und Kontingenz kultureller Deutungsmuster brüchig. Damit wird es kaum noch möglich, einen klar festgelegten Kanon an Kulturgütern zu reproduzieren, ohne dabei einen Aus- bzw. Einblick in andere Perspektiven zu ermöglichen. Gleichzeitig ist Kultur aber auf Performanz und kulturelle Deutungen angewiesen, die kollektive Wissensmuster bedingen, beispielsweise ist gemeinsames Singen nur möglich, wenn alle das Lied kennen. Die damit verbundene Spannung produktiv zu gestalten, wird zu einer bedeutsamen Dimension von Lehrerprofessionalität. In der Gleichzeitigkeit von Globalität und der Beschleunigung von Kommunikation entstehen vielfältige neue Formen von Kulturausprägungen, die sich in vielfältigen Jugendkulturen äußern und für die hochkulturelle Prägung der Schule eine weitere Herausforderung darstellen. Vor diesem Hintergrund avanciert ein reflexives Kulturverständnis und ein reflexiver Umgang mit eigenen wie fremden kulturellen Bedeutungszuschreibungen seitens der Lehrenden zum Dreh- und Angelpunkt einer zukunftsorientierten Unterrichtspraxis.

### *c) Beschleunigter Sozialer Wandel*

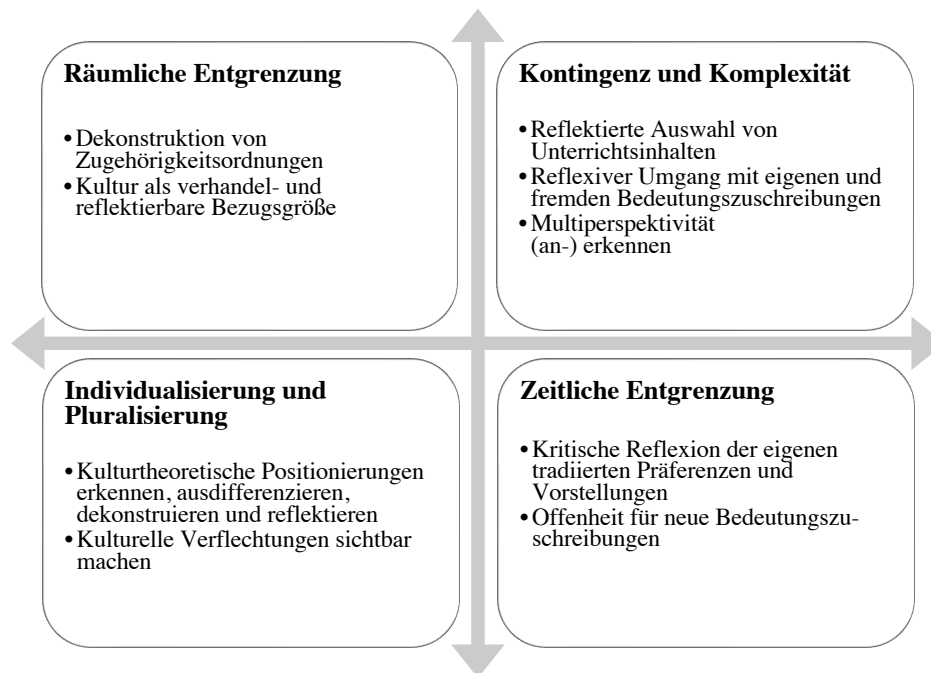
Der soziale Wandel vollzieht sich heute deutlich schneller als die Zeitspanne eines Generationenwechsels (Scheunpflug & Hirsch, 2000). Damit einher geht, dass die ältere Generation sich in der Kommunikation und Auseinandersetzung mit der jüngeren Generation „nicht einfach auf ihr in der Jugendzeit erworbenes Wissen verlassen können und dass das Wissen der Älteren keine zwangsläufig adäquaten Anschlussmöglichkeiten für die Kommunikation in der Weltgesellschaft ermöglicht“ (Lang-Wojtasik, 2008, 66 f.). Neue Kommunikationswege, wie soziale Medien, tragen dabei zu einer zunehmenden Beschleunigung des alltäglichen Lebens bei. Mit der Möglichkeit der weltweiten Kommunikation – jenseits regionaler und lokaler Zeitgrenzen – innerhalb kürzester Zeit gehen dabei auch veränderte Reaktionserwartungen einher. Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler sind zwar äußerlich im selben Jetzt anwesend, leben aber in einer Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit kultureller Traditionen und Tempi (Bloch, 1973; Lang-Wojtasik, 2008). Für Lehrkräfte stellt sich dabei die besondere Herausforderung, den semiotischen Sinn der Handlungen von Schülerinnen und Schülern vor ihrem jeweiligen zeitlichen

Kontext zu interpretieren und sich dabei ihrem eigenen zeitlichen Bezug bewusst zu sein. Dies erfordert insbesondere sich mit dem eigenen kulturellen Hintergrund auseinanderzusetzen, die eigene Rolle bei der Zuweisung von Bedeutung zu erkennen und andere Praxen nicht nur zu akzeptieren, sondern als gleichwertig anzuerkennen.

*d) Individualisierung und Pluralisierung kultureller Lebenswelten*

Einhergehend mit diesen Entwicklungen verliert Kultur als Konstrukt in sich homogener und nach außen hin abgrenzbarer Gemeinschaften, welches auf Unterschiede zwischen Menschen, z.B. in Bezug auf Traditionen, Einstellungen, Lebensweisen oder Sprachen, aufbaut und damit dem Kugelmodell von Herder (1772/2010) folgt, dramatisch an Bedeutung. Kultur und Nation können nicht mehr als deckungsgleich begriffen werden. Vielmehr erhalten Netzwerkstrukturen sowie hybride und transkulturelle Bedeutungsgeflechte neue Deutungskraft. Als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren kultureller Deutungsmuster stellt sich für Lehrkräfte die besondere Herausforderung, den Umgang mit Heterogenität und Vielfalt fortwährend zu reflektieren und die Vorstellung von Kultur als homogenes – an nationale Grenzen gebundenes – Konstrukt zu hinterfragen und zu dekonstruieren.

Abbildung 1: Kulturbezogene Professionsherausforderungen in den Sinndimensionen Globalen Lernens (Quelle: Eigene Darstellung)



Insgesamt wird in allen Sinndimensionen des Globalen Lernens eine Komplexitätssteigerung von Bedeutungsverflechtungen sichtbar, angesichts derer kulturelle Handlungsfähigkeit mit gesteigerten Anforderungen für den Umgang mit Mehrdeutigkeiten, Wertpluralismen und Ordnungsbildungen verbunden ist. Für einen Unterricht, in dem Kultur in diesen komplexen Bedeutungsfacetten aufgegriffen wird, sollten Lehrkräfte sich selbst umfassend mit der Bedeutung von kulturellen Deutungsmustern auseinandergesetzt und ihre Perspektiven der Strukturierung kultureller Traditionen reflektiert haben. Sollen Schülerinnen und Schüler für das Leben in einer globalisierten Weltgesellschaft vorbereitet werden, so müssen Lehrkräfte befähigt werden, ihnen einen Rahmen zu bieten, in dem sie sich mit der eigenen kulturellen Prägung und den eigenen habitualisierten Normen- und Wertevorstellungen im globalen Kontext selbstkritisch auseinandersetzen können.

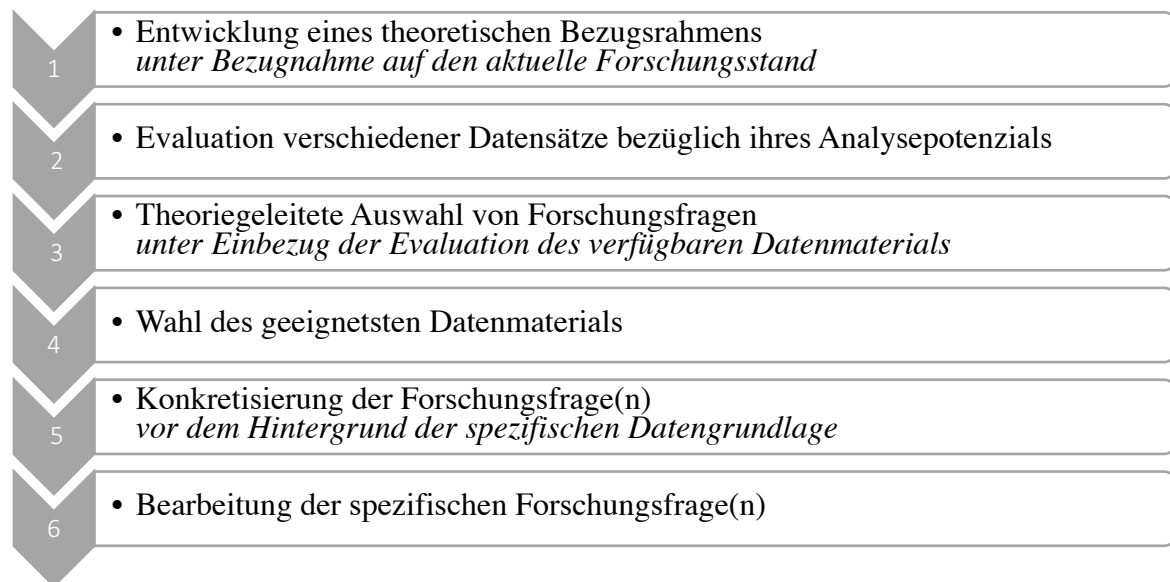
Mit Blick auf den aktuellen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsdiskurs zeigt sich, dass die hier skizzierten Überlegungen z.T. bereits implizit in bestehenden Professionstheorien aufgegriffen und thematisiert werden. Entsprechende Bezugs- und Anknüpfungspunkte werden im Rahmen des Diskussionskapitels (vgl. 6.1 Lehrerprofessionalität im Horizont von Kultur: Kulturreflexive Haltung als eine Facette kulturbezogener Professionalität) noch einmal aufgegriffen.

#### 4. Systematische Arbeit mit bestehenden (Forschungs-) Datensätzen

Während in den vorherigen Kapiteln der vorliegenden Synopse der Fokus auf theoretischen Überlegungen zum Themenfeld lag, wird die Perspektive im Folgenden insofern gewendet als dass nun die Erforschung des kulturellen (Erfahrungs-) Horizonts angehender Lehrkräfte auf Basis von empirischen Analysen im Mittelpunkt steht. Der Bezug auf bereits bestehende quantitative Datenquellen der Lehrerbildungsforschung eröffnet dabei die Möglichkeit, auf eine Fülle an Informationen über eine zumeist sehr große und repräsentative Stichprobe zurückzugreifen (Vartanian, 2011). Im Rahmen von Sekundärdatenanalysen kann allerdings kein Einfluss auf die ausgewählten Inhalte und die Operationalisierung der latenten Konstrukte genommen werden, da die Daten nicht eigens für die vorliegende Untersuchung erhoben wurden. Für die Arbeit mit den bestehenden Datenquellen wurde für die vorliegende Dissertation deshalb eine Systematik entwickelt, die einer voraussetzungslose Entwicklung von Forschungsfragen aus bereits erhobenen Daten vorbeugt und eine theoretisch fundierte Annäherung an das Themenfeld ermöglicht. Dazu wurde zunächst ein theoretischer Bezugs-

und Referenzrahmen entwickelt und darauf basierend die Analyseperspektiven bestehender Datensätze herausgearbeitet (Costa, 2020). Für die empirischen Analysen wurde anschließend die Datengrundlage ausgewählt, die mit Blick auf die Thematik vielversprechende Anknüpfungspunkte bietet. Der konkreten Arbeit mit dem Datenmaterial ist damit eine umfassende theoretische Reflexion des Themas und daran anknüpfend eine systematische Bestandsaufnahme des vorliegenden Datenmaterials vor dem Hintergrund des spezifischen Themas vorgelagert. Die Konkretisierung der Forschungsfrage(n) kann dann als zirkulärer Prozess beschrieben werden, in welchem die Fragestellung vor dem Hintergrund des theoretischen Bezugsrahmens entwickelt und mit Blick auf die verfügbaren Daten weiter geschärft und konkretisiert wird. Die Spannung zwischen der meist komplexen theoretischen Fundierung auf der einen und dem konkreten Datenmaterial auf der anderen Seite ist der Arbeit mit Sekundärdaten dabei inhärent und muss im Forschungsprozess immer wieder neu ausbalanciert und reflektiert werden.

Abbildung 2: Systematik zur Arbeit mit Sekundärdatenanalysen (Quelle: Eigene Darstellung)



In den nachfolgenden (Teil-) Kapiteln werden die verschiedenen Schritte in der Arbeit mit Sekundärdaten mit Blick auf das Thema ‚Kultur‘ beschrieben. Da der theoretische Bezugsrahmen bereits skizziert wurde, steht im Folgenden die Evaluation verschiedener Datensätze bezüglich ihres Analysepotentials bzw. ihrer Analyseperspektiven (4.1) und die Begründung der Auswahl des Datenmaterials sowie dessen Beschreibung (4.2) im Fokus. Die konkreten Forschungsfragen und die Bearbeitung derer werden im nachfolgenden Kapitel vorgestellt.

#### 4.1. Kultur in Datensätzen der Lehrerbildungsforschung<sup>5</sup>

Bislang finden sich zu dem Themenfeld ‚Kultur‘ in der Lehrerbildungsforschung nur wenige Forschungsarbeiten. Diese nähern sich dem Forschungsgegenstand zumeist qualitativ und mit einem je spezifischen Zugang (Bender-Szymanski, 2013; Edelmann, 2006; Helsper, 2018). Um mehr über die Kultur angehender Lehrkräfte zu erfahren und ein repräsentatives Gesamtbild zu erhalten, lohnt sich der Blick in bereits bestehende Datenquellen der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung. Im Folgenden wird daher danach gefragt, welche Informationen zur Erforschung von Kultur in Bezug auf Lehrkräfte in bestehenden Daten zur Verfügung stehen und welche Perspektive auf das Themenfeld damit diskursiv (re-) produziert wird. Ziel ist es, das Analysepotential verschiedener verfügbarer Datensätze herauszuarbeiten, die zugrundeliegende Perspektive auf das Feld zu bestimmen und damit die Chancen und Grenzen von Sekundärdatenanalysen für Forschungsfragen im Kontext kultureller Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung zu ergründen. Näher betrachtet werden an dieser Stelle das Studierendenpanel des Nationalen Bildungspanels (NEPS), die HISBUS-Befragung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) zum Thema „Kulturelles Leben an der Hochschule“ sowie das Panel zum Lehramtsstudium (PaLea). Gegenstand der Analyse sind damit große quantitative Datensätze aus Befragungen von Studierenden allgemein und Lehramtsstudierenden. Diese Datensätze wurden aufgrund ihrer thematischen Fokussierung auf Lehramtsstudierende, des Bezugs zum Thema Kultur sowie ihrer Größe und Repräsentativität ausgewählt. Die ausgewählten Datensätze stellen dabei einen exemplarischen Einblick in die Fülle verfügbarer Datenquellen für Sekundärdatenanalysen dar.

##### *Verfügbare Informationen zum Forschungsfeld Kultur in Bezug auf Lehrkräfte*

Da die eigene Kultur aus kulturwissenschaftlicher Perspektive nicht direkt zugänglich ist, außer es wird in ihr gehandelt, lohnt sich ein Blick auf die in den Datensätzen abgefragten kulturellen Aktivitäten. Es zeigt sich, dass in allen evaluierten Datensätzen eine Reihe von

---

<sup>5</sup> Die Überlegungen sind übernommen aus: Costa, J. (2020). „Kultur“ in Datensätzen der Lehrer\*innenbildungsforschung. Ein Beitrag zur Theoriebildung und Analyseperspektiven. *Bildung und Erziehung*, 73(1), 42–60.

Items abgefragt werden, die für die Untersuchung von kulturellen Aktivitäten nennenswerte Relevanz aufweisen.

Vor dem Hintergrund eines bedeutungsorientierten Verständnisses von Kultur als Insgesamt symbolischer Formen und habitueller Praktiken lassen sich gerade in der Studierendenkohorte des NEPS vielfältige Anknüpfungspunkte finden. So bietet der Datensatz differenzierte Informationen zum freiwilligen Engagement der Studierenden in verschiedenen Sparten, zu ihren Hochschulaktivitäten, zu Auslandserfahrungen, zu studiennahen Aktivitäten (wie den Besuch von Fachmessen, die Organisation in Lerngruppen) oder auch zu religiös-kirchlichen Praktiken und politischen Aktivitäten. In PaLea werden deutlich lehramtsspezifischere Informationen, wie die Erfahrung im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit oder Unterricht und Nachhilfe, erhoben. Auch die HISBUS-Befragung bietet Anknüpfungspunkte für Forschungsfragen, die z.T. von einem kulturwissenschaftlich orientierten Verständnis von Kultur geleitet sind (z.B. Freizeitaktivitäten) – allerdings lässt sich in diesem Datensatz eine klare Fokussierung auf kulturell-ästhetische Praxen feststellen. Es finden sich außerdem in allen Datensätzen Informationen, die mit Blick auf ein sektorales Kulturverständnis anschlussfähig sind, wie beispielsweise klassische hochkulturelle Aktivitäten. Es werden sowohl passiv-rezipierende (z.B. Besuch eines Museums, der Oper, des Balletts) als auch produzierende Aktivitäten (z.B. Musizieren) erfasst. Die Informationen unterscheiden sich allerdings in ihrer Differenziertheit: Während die HISBUS-Befragung Informationen zum Zeitpunkt, der Form, der Häufigkeit und Dauer der Aktivitäten bietet und darüber hinaus deutlich detailliertere und umfangreichere Abfragen der verschiedenen Sparten enthält, bieten die Studierendenkohorte des NEPS und PaLea lediglich eine kategorisierte Häufigkeitsabfrage von ausgewählten Aktivitätsformen.

Der Blick in die Daten zeigt darüber hinaus, dass in den Datensätzen eine Vielzahl an Variablen enthalten ist, die Analysen in Bezug auf potentielle Einfluss- und Bedingungsfaktoren auf kulturelle Aktivitäten ermöglichen. Einige anschlussfähige Konstrukte zu Eigenschaften und Merkmalen finden sich dabei sowohl in den NEPS- als auch in den PaLea-Daten. Neben allgemeinen soziodemographischen Merkmalen werden hier verschiedene psychologische Konstrukte, wie die Persönlichkeit, das Interesse, die Motivation oder das Selbstkonzept, abgefragt.



### *Bedeutungsfacetten des Kulturbegriffs in den Daten*

Wenn in den Datensätzen *explizit* der Begriff Kultur verwendet wird, dann findet sich Kultur einerseits im direkten Zusammenhang mit Kunst und Musik wieder. Dies wird besonders deutlich in der HISBUS-Befragung, die Kultur als Thema ihrer Befragung („Kulturelles Leben an der Hochschule“) setzt und dieses in der konkreten Schwerpunktsetzung dann auf ein sektorales Kulturverständnis fokussiert. Andererseits findet sich der Begriff Kultur in enger Verknüpfung mit dem Themenfeld Migration. Beispielhaft hierfür steht die Abfrage der Häufigkeit kultureller Gewohnheiten im Bereich von Musik, Essen und Feiertagen, welche im Nationalen Bildungspanel ausschließlich Studierenden mit Migrationshintergrund gestellt wird. Es zeigt sich an dieser Stelle eine Parallele zum Fachdiskurs, in welchem das Thema Kultur ebenfalls zum einen in enger Verbindung mit künstlerisch-ästhetischen Praxen und Produkten diskutiert (Fachdiskurs: Kulturelle Bildung) und zum anderen im Kontext von Migration (Fachdiskurs: Interkulturelle Pädagogik) aufgegriffen wird (vgl. 2. Kultur in pädagogischen Zusammenhängen - Diskurslinien). Es wird dabei deutlich, dass die Frage danach, auf welchen geschlossenen Kanon sich im Kontext von Kultur bezogen wird, ein Problem darstellt und die dahinterliegenden Theoriekonzepte bei der Konstruktion von Datensätzen umfassend reflektiert werden müssen.

### *Verhältnissetzung von Kultur und Bildung in den Datensätzen*

Es lässt sich beobachten, dass das Thema Kultur in Bezug auf Bildung in der Studierendenkohorte des Nationalen Bildungspanels<sup>6</sup> in zweifacher Weise in Erscheinung tritt.

- a) Zum einen findet sich die Kultur des Individuums *als zentraler Prädiktor für Bildungserfolg* in Indikatoren wie z.B. HOMEPOS (Index für häusliche Besitztümer) wieder. In Analysen werden entsprechende Konstrukte zumeist als Hinweis auf die kulturelle Herkunft, also auf den ökonomischen Status und die kulturelle Praxis innerhalb einer Familie, verwendet. Auch wenn die Abfrage dabei von einem erweiterten Verständnis von Kultur als Lebensweise und habituelle Praxis (Bourdieu, 1987/2016)

---

<sup>6</sup> An dieser Stelle aufgrund des Umfangs der enthaltenen Informationen lediglich auf die Studierendenkohorte des Nationalen Bildungspanels Bezug genommen.

geleitet wird, so schimmert in der konkreten Operationalisierung der latenten Konstrukte eine deutliche Dominanz hochkultureller Kulturgüter (z.B. Besitz von Büchern, Klassischer Literatur, Gedichtbände, Kunstwerke) durch.

- b) Zum anderen finden sich in der Studierendenkohorte Informationen zu *kulturellen Überzeugungen von Lehrkräften*, die an gängige Professionsmodelle der empirischen Lehrerbildungsforschung anschließen (Baumert & Kunter, 2006; Baumert & Kunter, 2011, 2013) und auf die Erhebung multikultureller und egalitärer Überzeugungen abzielen. Deutlich wird bei näherer Betrachtung der Skala, die von Hachfeld entwickelt und validiert wurde, dass diese von einem klaren Bezug auf Migration - auch als „kulturelle Heterogenität“ (Hachfeld, 2013) bezeichnet - geleitet wird. Das entwickelte Testinstrument bleibt dabei bereits in seiner theoretischen Grundlegung (Modell der interethnischen Ideologie) in einer Perspektive der Differenzsetzung verhaftet. In Items wie „Es ist wichtig für Kinder zu lernen, dass andere Kulturen auch andere Wertvorstellungen haben können“ schimmert eine spezifische Vorstellung von Kultur(en) durch, die am ehesten einem Verständnis von Bildung als Kritik von Kultur zuzuordnen wäre.

Die kulturtheoretische Reflexion der verschiedenen Datensätze lässt zusammenfassend die implizite Kulturalität der Datensätze sichtbar werden. Es zeigt sich deutlich, dass die abgefragten Konstrukte und Items beim konkreten Bezug auf Lehrkräfte bzw. Schule und Unterricht in einer Perspektive der Differenzsetzung durch Kultur verhaftet bleiben. Vor dem Hintergrund zunehmender Individualisierung und Pluralisierung kultureller Lebenswelten gewinnt die Dekonstruktion von Kultur allerdings an Bedeutung (vgl. 3.2. Kulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung - Professionalität im Horizont der Globalisierung) und muss sich auch in entsprechenden Datensätzen wiederfinden – dies kann als eine bedeutsame Herausforderung für Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung beschrieben werden. Gerade weil sich mit dem Themenfeld der kulturellen Bildung aus kulturwissenschaftlicher Perspektive höchst aktuelle und gesellschaftlich relevante Fragestellungen verbinden, erscheint eine differenzierte und reflektierte Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Kultur‘ auch in der quantitativ ausgerichteten Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung von grundlegender Bedeutung. Während in den Kulturwissenschaften und der Erziehungswissenschaft gerade in Bezug auf die unterschiedlichen Verwendungsweisen des Kulturbegriffs und deren Implikationen bereits

Überlegungen vorliegen, scheint die empirische Bildungsforschung in Bezug auf die kritische Reflexion der eigenen Forschungsperspektive noch an ihren Anfängen zu stehen. Die Betrachtung der Datensätze verweist an dieser Stelle auf eine kulturtheoretische Unterbestimmung, die zukünftig gerade bei der Operationalisierung der verschiedenen Konstrukte stärker in den Blick genommen werden sollte. Gleichzeitig machen die Ausführungen deutlich, dass in den existierenden Datenquellen ein großes Potenzial für die Untersuchung von kulturellen Aktivitäten von Lehramtsstudierenden liegt und eine Vielzahl an relevanten und interessanten Forschungsfragen bereits unter Rückgriff auf bestehende Datenquellen bearbeitet werden kann – dies wird im Folgenden an den Daten der Studierendenkohorte des Nationalen Bildungspanels verdeutlicht.

#### 4.2. Datenauswahl: Studierendenkohorte des Nationalen Bildungspanels

Die empirischen Analysen der vorliegenden Dissertation basieren auf den Daten der Studierendenkohorte (Startkohorte 5) des Nationalen Bildungspanels (NEPS). Das NEPS ist eine am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg angesiedelte Längsschnittstudie, in welcher Daten „zu Kompetenzentwicklungen, Bildungsprozessen, Bildungsentscheidungen, Bildungsrenditen in formalen, nicht-formalen und informellen Kontexten über die gesamte Lebenspanne“ (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, 2020a) in Deutschland erhoben werden. Für die detaillierte und differenzierte Analyse von Bildungsprozessen im Lebenslauf wird neben der Entwicklung individueller Kompetenzen auch eine Vielzahl an theoretisch relevanten Kontextvariablen in einem Längsschnittdesign wiederholt abgefragt. Um den gesamten Lebenslauf abzubilden ist das Nationale Bildungspanel in insgesamt acht Etappen gegliedert, die von der frühen Kindheit bis in das Erwachsenenalter hineinreichen. Für diese Arbeit anschlussfähig sind die Daten der Studierendenbefragung.

Dieser Datensatz wurde ausgewählt, weil er die *größten Überschneidungen mit den hier skizzierten theoretischen Überlegungen* aufweist. Auch wenn die Befragung mit Blick auf die entfalteten professionstheoretischen Überlegungen nur bedingt Anknüpfungspunkte bietet, so ermöglicht der Datensatz einen umfassenden Einblick in die kulturellen Aktivitäten von Lehramtsstudierenden in vielfältigen Tätigkeitsfeldern. Der Datensatz zeichnet sich in diesem Zusammenhang insbesondere durch seine thematische Vielseitigkeit, die nicht auf den kulturell-ästhetischen Bereich fokussiert ist, sondern auch politische, soziale und religiöse Aktivitätsfelder miteinschließt, aus. Dies ermöglicht eine erweiterte Betrachtung

von kulturellen Aktivitäten, die insbesondere vor dem Hintergrund eines bedeutungsorientierten Kulturbegriffs an Relevanz gewinnt.

Der Datensatz wurde darüber hinaus ausgewählt, weil die *Gruppe der Lehramtsstudierenden bei der Stichprobenziehung für die Studierendekohorte 2010/2011 überproportional berücksichtigt* wurde, sodass in der ersten Welle insgesamt 5500 Studierende mit dem Studienziel Lehramt befragt wurden. Diese Stichprobengröße ermöglicht spezifische Subgruppenanalysen innerhalb der Lehramtsstudierenden und bietet gerade für vergleichende sowie lehramtsspezifische Analysen vielfältige Anknüpfungspunkte. Im Oktober 2014 wurde daran anschließend mit dem Lehramtsstudierenden Panel (LAP) eine Zusatzstudie zur Längsschnittuntersuchung eingeleitet. Ziel ist es, zukünftig detaillierte Fragestellungen in Bezug auf die Gruppe der Lehramtsstudierenden zu beantworten und neben allgemeinen Themen auch lehramtsspezifische Inhalte zu ergründen. Durch das längsschnittliche Design der Studie können Lehramtsstudierende damit bis in das Erwachsenenalter bzw. in den Beruf hinein begleitet werden (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, 2020b).

Durch das Lehramts-Oversampling, die damit verbundene Stichprobengröße und die Vielfalt der im Datenmaterial enthaltenen Informationen bietet die Studierendekohorte des NEPS verschiedene Anknüpfungspunkte für die empirische Untersuchung von kulturellen Aktivitäten angehender Lehrkräfte – diese werden im nachfolgenden Kapitel anhand von drei empirischen Beiträgen veranschaulicht.

## 5. Empirische Schlaglichter: Kulturelle Aktivitäten angehender Lehrkräfte

In den empirischen Beiträgen der vorliegenden Dissertation werden die kulturellen Aktivitäten angehender Lehrkräfte fokussiert und verschiedene Aktivitätsbereiche in drei Einzelbeiträgen näher ausgeleuchtet. Während im ersten Beitrag kulturelle Aktivitätsmuster in aggregierter Form in den Blick genommen werden (5.1.), stehen im zweiten Beitrag das freiwillige Engagement (5.2.) und im dritten Beitrag die künstlerisch-ästhetischen Praxen (5.3.) angehender Lehrkräfte im Fokus der empirischen Analysen. Die Beiträge bauen dabei insofern aufeinander auf, als dass die aggregierte Beschreibung der Aktivitätsmuster im Rahmen des ersten Beitrags den Ausgangspunkt für die differenziertere Betrachtung einzelner Themenbereiche, die in den Daten umfassender erhoben wurden, darstellt.

## 5.1. Kulturelle Aktivitätsmuster<sup>7</sup>

Mit Blick auf die zentrale Rolle von Lehrkräften im Prozess der Kulturtradierung, wird im ersten empirischen Beitrag ein Einblick in den kulturellen Erfahrungshorizont zukünftiger Lehrkräfte gegeben, indem die kulturellen Aktivitätsmuster von angehenden Lehrkräften untersucht werden (Costa, 2022). Theoretisch werden die Aktivitäten jenseits formalisierter (Lern-) Kontexte einerseits als Hinweis auf einen bestimmten kulturellen (Bedeutungs-) Horizont bzw. Habitus angehender Lehrkräfte interpretiert (Kramer et al., 2018, S. 5) und andererseits als Lern- und Erfahrungsräume und damit als Anregungspotenzial für (kulturelle) Lern- und Bildungsprozesse gerahmt. Im Diskurs lassen sich dabei verschiedene Forschungsschwerpunkte identifizieren, die Hinweise auf den kulturellen (Erfahrungs-) Horizont von angehenden Lehrkräften geben (vgl. z.B. Untersuchungen zu Herkunfts- und/oder Persönlichkeitsmerkmalen, Studien zum Lehrerhabitus, Forschung zu Orientierungen, Überzeugungen bzw. Beliefs von (angehenden) Lehrkräften). Insgesamt zeichnen sich diese durch einen je spezifischen Zugang zum Forschungsfeld aus. Kaum betrachtet werden jedoch die konkreten Aktivitäten von Lehramtsstudierenden außerhalb formalisierter Lernkontexte als Spiegel des kulturellen (Erfahrungs-) Horizonts. In Arbeiten zum freiwilligen Engagement (Cramer, 2012) und pädagogischen Vorerfahrungen angehender Lehrkräfte (Cramer, 2010) finden sich zwar bereits erste Hinweise auf mögliche Lern- und Erfahrungsräume jenseits der universitären Lehrerbildung - eine umfassende Beschreibung verschiedener Aktivitätsfelder steht bislang allerdings aus.

Der vorliegende Beitrag greift dieses Forschungsdesiderat auf, indem die Aktivitäten angehender Lehrkräfte in verschiedenen Aktivitätsfeldern fokussiert werden und danach gefragt wird, welchen Aktivitäten Lehramtsstudierende außerhalb der universitären Lehrerbildung nachgehen (Forschungsfrage 1). Über den Vergleich von Lehramtsstudierenden mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen werden spezifische Aktivitätsmuster angehender Lehrkräften herausgearbeitet. Ziel ist es mittels des Vergleichs von Lehramtsstudierenden mit Nicht-Lehramtsstudierenden Muster zu identifizieren, welche es erlauben Lehramtsstudierende als eine Berufsgruppe, mit je spezifischen

---

<sup>7</sup> Costa, J. (accepted, 2022). Kulturelle Aktivitätsmuster angehender Lehrkräfte. Deskriptive Befunde zu Aktivitäten von Lehramtsstudierenden außerhalb formalisierter (Lern-) Kontexte. Zeitschrift für Pädagogik.

Merkmale, Präferenzen und Aktivitäten, zu beschreiben. Daran anknüpfend wird danach gefragt, inwiefern sich die gefundenen Aktivitätsmuster in Abhängigkeit des Studienfaches und der Art des angestrebten Lehramtsabschlusses (Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Berufliche Schulen, Sonderpädagogik) voneinander abheben (Forschungsfrage 2). Dies erscheint insbesondere deshalb interessant, da davon ausgegangen werden kann, dass sich die Aktivitätsprofile von (Lehramts-) Studierenden unterschiedlicher Fächer aufgrund heterogener Präferenzen voneinander unterscheiden. Darüber hinaus lassen Ergebnisse zur sozialen Zusammensetzung verschiedener Lehramtstypen (Cramer, 2010) vermuten, dass sich Unterschiede in den kulturellen Aktivitätsmustern in Abhängigkeit des angestrebten Lehramtsabschlusses beobachten lassen.

Da bislang wenig Erkenntnisse zu den Aktivitäten von Lehramtsstudierenden außerhalb formalisierter Kontexte vorliegen, basieren die Befunde auf einer explorativen Annäherung an das Themenfeld. In der Studierendenkohorte des NEPS steht dafür eine Reihe an verschiedenen Variablen zu unterschiedlichen Aktivitätsbereichen aus verschiedenen Erhebungswellen zur Verfügung. Für die Analysen wurden diese Variablen zu bereichsspezifischen formativen Summenscore Indizes [0; 1] gebündelt (hochkulturelle, politische, religiöse und soziale Aktivitätsfelder). Diese Zusammenfassung ermöglicht die aggregierte Darstellung verschiedener Aktivitätsbereiche und die differenzierte Analyse von Differenzen zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden über verschiedene Bereiche hinweg.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Lehramtsstudierende im Vergleich zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen aktiver in hochkulturellen, sozialen und religiösen Bereichen sind, sich allerdings weniger engagiert in politischen Aktivitätsfeldern zeigen. Besonders auffällig im Vergleich mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen ist die religiöse Aktivität von angehenden Lehrerinnen und Lehrern. Sie engagieren sich häufiger in der Glaubensgemeinschaft, beten häufiger und sind auch häufiger ehrenamtlich im kirchlich-religiösen Bereich engagiert. Die höhere Aktivität im religiösen und die niedrigere Aktivität im politischen Bereich zeichnen sich für die Gruppe der Lehramtsstudierenden dabei über die verschiedenen Fächer hinweg ab. Im Vergleich der verschiedenen Lehramtsabschlüsse zeigen sich kleine Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden der Primarstufe, der Sekundarstufe I & II, der beruflichen Schulen und der Sonderpädagogik.

Insgesamt bewegen sich diese Unterschiede allerdings auf einem geringen, nicht signifikanten Niveau und können deshalb lediglich als Tendenzen interpretiert werden.

Zusammenfassend ermöglicht der Beitrag erstmals einen differenzierten Einblick in die Aktivitäten angehender Lehrkräfte jenseits universitärer Lehrerbildung. Durch die aggregierte Beschreibung der verschiedenen Aktivitätsbereiche können lehramtsspezifische Tendenzen und Muster herausgearbeitet werden. Überdies wird deutlich, dass sich durch eine gezielte Re-Interpretation des Datenmaterials und das Anlegen neuer Perspektiven an den Datensatz neue (Analyse-) Potentiale entfalten können und ein Zugang zu einem wenig beforschten Themenfeld gefunden werden kann. Gleichzeitig zeichnet sich allerdings auch ab, dass die Arbeit mit bestehenden Datenquellen mit je spezifischen Limitationen verbunden ist. So konnten in die Analysen beispielsweise ausschließlich die in der Studie abgefragten Aktivitätsvariablen und Operationalisierungen einfließen, weshalb die Ergebnisse an dieser Stelle lediglich einen exemplarischen Einblick in die einzelnen Aktivitätsfelder geben.

## 5.2. Freiwilliges Engagement<sup>8</sup>

Im zweiten empirischen Beitrag werden theoretische Perspektiven und deskriptive Befunde zur Kulturalität des freiwilligen Engagements von angehenden Lehrkräften vorgelegt (Costa, 2022 b). Damit wird ein Themenbereich, welcher in der Studierendenkohorte differenziert erfasst wird, näher ausgeleuchtet und das spezifische Analysepotential des Datensatzes mit Blick auf eine Fragestellung ausgeschöpft. Während die bisherige Engagementsforschung häufig auf die Untersuchung des Erwerbs spezifischer Kompetenzen fokussiert ist (Hübner, 2013/2012), wird das freiwillige Engagement in dem Beitrag als ein Ort kulturellen Lernens beschrieben und als kultureller Erfahrungsraum interpretiert. Es wird angenommen, dass freiwilliges Engagement einen Rahmen zur Schulung der Wahrnehmung und der (kritischen) Auseinandersetzung mit sich und der Welt bieten kann und damit einen Gestaltungs- und Erfahrungsraum für kulturelle Bildungsprozesse eröffnet, der zur Selbstreflexion und Weltgestaltung einlädt. Trotz umfangreicher Forschungsbemühungen zum Themenfeld im Allgemeinen wird das freiwillige Engagement in der Lehrerinnen- und

---

<sup>8</sup> Die Überlegungen basieren auf dem Beitrag: Costa, J. (accepted, 2021). Freiwilliges Engagement als kultureller Erfahrungsraum. Theoretische Perspektiven und deskriptive Befunde zum kulturellen Engagement zukünftiger Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.

Lehrerbildungsforschung bislang lediglich als pädagogische Vorerfahrung erwähnt (Cramer, 2016) und fragmentarisch in Diskussionen um Service-Learning-Angebote in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. z.B. Carrington & Sagers, 2008; Chambers & Lavery, 2012; Parker et al., 2009; Salter et al., 2013; Thönnessen, 2016) aufgegriffen. Eine umfassende Beschäftigung mit dem Lern- und Erfahrungsraum für die professionelle Entwicklung von angehenden Lehrkräften findet sich nicht.

Der vorliegende Beitrag greift diese Forschungslücke auf und nimmt das freiwillige Engagement von angehenden Lehrkräften während ihres Studiums in den Blick. In Abgrenzung zu Diskussionen um freiwilliges Engagement als pädagogische Vorerfahrung wird die Perspektive dabei insofern erweitert, als dass freiwilliges Engagement in seiner Vielfältigkeit betrachtet und danach gefragt wird, in welchen Bereichen sich Lehramtsstudierende auch während ihres Studiums engagieren (Forschungsfrage 1). Diese erweiterte Betrachtung des Engagements während des Studiums ermöglicht eine Rückkoppelung des aktuellen Engagements an die aktuellen fachlichen Bezüge der Lehramtsstudierenden. Daran anschließend wird danach gefragt, in welchem Verhältnis das Studienfach und das ausgeübte Engagement stehen (Forschungsfrage 2). Um darüber hinaus eine erste Perspektive auf die Verarbeitung von Erfahrungen im Engagement zu ermöglichen, wird zudem analysiert, wie die Erfahrungen innerhalb des Ehrenamts eingeschätzt werden und ob sich diese Einschätzung, je nach Nähe des Engagements zum Studienfach, unterscheidet (Forschungsfrage 3).

Die bereichs- und fächerübergreifenden Analysen zum Engagement von angehenden Lehrkräften unter Rückgriff auf die Daten der Studierendenkohorte des NEPS deuten dabei darauf hin, dass sich der überwiegende Anteil von Lehramtsstudierenden (80 %) freiwillig engagiert. In ihren Aktivitäten erschließen sich Lehramtsstudierende am häufigsten sportliche, religiös-kirchliche und hochkulturelle Erfahrungsräume. Dieses Muster schließt an die Ergebnisse zu den kulturellen Aktivitätsmustern angehender Lehrkräfte (vgl. 5.1. Kulturelle Aktivitätsmuster) an. Der Vergleich von Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden macht darauf aufmerksam, dass Lehramtsstudierende insbesondere in Feldern aktiv sind, die auch potenziell anschlussfähig für ihren zukünftigen Beruf erscheinen (,Schule und Kindergarten‘, ,Jugend- und Bildungsarbeit‘ und ,sozialer Bereich‘). Dies spiegelt sich auch in den fachbezogenen Analysen wider. Lehramtsstudierende scheinen ihre Aktivitäten nicht unabhängig von ihrem Studienfach zu wählen bzw. das Studium nicht



unabhängig von ihrem Engagement. Lehramtsstudierende, deren Studienfach eine Nähe zu ihrem Engagement aufweist, geben dabei signifikant häufiger an auch in diesem Bereich engagiert zu sein als Lehramtsstudierende, deren Studienfach keine explizite Nähe zu ihrem Engagement aufweist. Außerdem bewerten Lehramtsstudierende, die Anforderungen, die das Engagement an sie stellt, höher, wenn ihr Engagement auf das Studienfach bezogen werden kann.

Auch wenn die hier vorliegende Untersuchung, aufgrund der sekundärdatenanalytischen Anlage der Studie, nur einen ersten Einblick in ein bislang kaum beforschtes Themenfeld geben kann, so skizziert der Beitrag für die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung insgesamt ein Forschungsfeld, welches bislang wenig behandelt wurde und gleichzeitig von grundlegender Relevanz für die (professionsbezogene) Entwicklung (angehender) Lehrkräfte ist. Die differenzierte Aufschlüsselung des Engagements angehender Lehrkräfte nach verschiedenen Engagementsbereichen eröffnet an dieser Stelle eine erste Perspektive auf ein breites Forschungsgebiet. Das besondere Potential des Beitrags liegt dabei in einer theoretisch fundierten Annäherung an das Forschungsfeld. Die empirischen Befunde werfen darüber hinaus zahlreiche Anschlussfragen auf, die zu weiterführender Forschung anregen (vgl. 7. Ausblick).

### 5.3. Künstlerisch-ästhetische Praxen<sup>9</sup>

Während in den vorangegangenen Beiträgen bewusst mit einem erweiterten Kulturbegriff gearbeitet wurde, werden in diesem empirischen Beitrag die künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten von zukünftigen Lehrkräften als ein Ausschnitt kultureller Betätigungsformen fokussiert (Costa & Drechsel, 2020). Es geht dabei insbesondere um die Prozesse (z.B. Inszenierung, Produktion, Partizipation oder Rezeption) von Kultur im Medium der Künste (Liebau et al. 2009). Da die Datenlage mit Blick auf die künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten angehender Lehrkräfte bislang unzureichend ist, wird in dem Beitrag eine deskriptive Bestandsaufnahme künstlerisch-ästhetischer Praxen angehender Lehrkräfte angestrebt. Dabei rücken sowohl die Frage danach, welchen künstlerisch-ästhetischen

---

<sup>9</sup> Die Überlegungen basieren auf dem Beitrag: Costa, J. & Drechsel, B. (2020). Künstlerisch-ästhetische Praxen angehender Lehrkräfte. Befunde einer quantitativen Sekundärdatenanalyse. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hg.), *Kulturelle Bildung: Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* (1. Aufl., S. 129-146). Waxmann.

Aktivitäten angehende Lehrkräfte in welchem Umfang nachgehen, als auch die Frage danach, ob sich Lehramtsstudierende unterschiedlicher Fächer in ihrem künstlerisch-ästhetischen Betätigungsprofil unterscheiden, in den Mittelpunkt (Forschungsfrage 1). Außerdem wird explizit der Unterschied zwischen aktiv-produzierenden und rezeptiven künstlerisch-ästhetischen Praxen am Beispiel der Musik näher in den Blick genommen (Forschungsfrage 2). Anders als bei den zuvor vorgestellten Beiträgen liegen für die Untersuchung künstlerisch-ästhetischer Aktivitäten bereits Informationen für die Gruppe der Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums vor. Damit wird es möglich Studierende ohne Lehramtsbezug, Lehramtsstudierende und Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums miteinander zu vergleichen.

Grundsätzlich zeigt sich in den Analysen über die Gruppen hinweg ein ähnliches Muster in Bezug auf die Teilnahme an rezeptiven künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten. Hochkulturelle Veranstaltungen, wie die Oper, das Ballett, klassische Konzerte und Theater, werden weniger häufig besucht als bspw. das Kino. In der Tendenz geben Lehramtsstudierende häufiger an, an hochkulturellen Aktivitäten zu partizipieren als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen. Mit Blick auf die fächerspezifischen Unterschiede im künstlerisch-ästhetischen Betätigungsprofil zeichnet sich ein erwartbares Bild ab. Geisteswissenschaftliche Fächergruppen (wie Geschichte, Sprachen, Kunst und Musik) sind aktiver in den klassisch hochkulturellen Bereichen als ihre Mitstudierenden aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen und den anderen Fachbereichen. Mit Blick auf die künstlerisch-ästhetischen Beteiligungsformate (aktiv/rezeptiv) zeigt sich, dass Lehramtsstudierende und Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums häufiger angeben auch aktiv zu musizieren als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen. Für (angehende) Lehrkräfte scheint die musikalische Produktion von nennenswerter Bedeutung zu sein. Im Vergleich der verschiedenen Schulformen wird deutlich, dass der Anteil der aktiv Musizierenden bei Lehramtsstudierenden der Grundschule besonders hoch ist. Auf Basis der Befunde lassen sich (angehende) Lehrkräfte in der Tendenz als hochkulturell affine und künstlerisch-ästhetisch aktive Gruppe (zumindest mit Blick auf das aktive Musizieren) beschreiben. Für zukünftige Analysen wäre es mit Blick auf die Vielfalt und Diversität künstlerisch-ästhetischer Praxen gewinnbringend auch weitere Aktivitätsfelder im künstlerisch-ästhetischen Sektor jenseits einer hochkultureller Orientierungen in der Perspektive auf (angehende) Lehrkräfte detaillierter zu untersuchen.

In der Zusammenschau verweisen die empirischen Einzelbeiträge darauf, dass Lehramtsstudierende sich in vielfältigen Lernumwelten bewegen. Diese Lernumwelten scheinen nicht unabhängig von dem Studium zu stehen, sondern sind - mehr oder weniger eng - damit verknüpft bzw. wechselseitig darauf bezogen. Die Erforschung des Zusammenspiels zwischen der professionellen Entwicklung angehender Lehrkräfte und informellen Lernsettings bzw. (spezifischen) Lerngelegenheiten eröffnet eine Vielfalt an Anknüpfungspunkten für weiterführende Forschung (vgl. 7. Ausblick). Die Arbeit mit Sekundärdaten ermöglicht an dieser Stelle einen Einblick in ein wenig beforschtes Themenfeld. Wenngleich die Struktur der Daten mit Blick auf das fokussierte Themenfeld keine komplexen inferenzstatistischen Verfahren zulässt, erlaubt die explorative Vorgehensweise dennoch Strukturen aufzudecken und damit relevante Aspekte im Forschungsfeld zu identifizieren und weiterführende Fragen zu formulieren.

## 6. Diskussion der Ergebnisse

### 6.1. Lehrerprofessionalität im Horizont von Kultur: Kulturreflexive Haltung als eine Facette kulturbezogener Professionalität

Vor dem Hintergrund der skizzierten Überlegungen zur Lehrerprofessionalität im Kontext von Kultur kann zusammenfassend eine *kulturreflexive Haltung* als ein zentraler Aspekt von Professionalität im Lehrerberuf herausgearbeitet werden. Im Folgenden werden die Eckpunkte einer kulturreflexiven Haltung expliziert und in aktuelle Diskurse eingebettet.

#### a) *Einschätzung, Bewertung, Weiterentwicklung und Kontextualisierung des Kanons an zu vermittelnden kulturellen Inhalten*

Eine kulturreflexive Haltung basiert auf der Erkenntnis, dass die Auswahl von kulturellen Inhalten im schulischen Kontext notwendigerweise auf einen bestimmten Kanon bezogen ist. Die Fokussierung auf diese kulturellen Inhalte und Praxen kann als eine Selektion vor dem Hintergrund spezifischer Deutungsmuster beschrieben werden und geht mit einer gleichzeitigen Exklusion anderer Inhalte einher. Eine kulturreflexive Haltung befähigt die Lehrkraft dazu diesen Kanon nicht unhinterfragt zu reproduzieren, sondern ihn zu reflektieren, zu diskutieren und ggf. zu innovieren. Es geht sowohl darum wie Lehrkräfte Unterrichtsinhalte auswählen und welche Bewertungsmaßstäbe sie hierfür heranziehen, als

auch darum, wie sie diese kulturellen Inhalte interpretieren und kontextualisieren<sup>10</sup>. Wenngleich Lehrkräfte im schulischen Kontext durch curriculare Vorgaben in ihrer Auswahl vorstrukturiert bzw. eingeschränkt sind, so bleibt die Schwerpunktsetzung und didaktische Rahmung, insbesondere in den geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern, letztendlich den einzelnen Lehrpersonen überlassen.

Der reflektierte Umgang mit gegebenen Freiräumen und die (kritische) Bewertung und Einschätzung von bestehenden Vorgaben bedarf u.a. eines aktualisierten (Fach-) Wissens über (wissenschaftliche) Erkenntnisse zum Themenfeld, denn um den Kanon an zu vermittelnden kulturellen Inhalten einzuschätzen, zu bewerten, weiterzuentwickeln und zu kontextualisieren wird ein fundierter Bewertungsmaßstab notwendig. Die Bedeutung von Fachwissen für unterrichtliches Handeln wird dabei auch in kompetenzorientierten Modellen zur professionellen Entwicklung angehender Lehrkräfte hervorgehoben (vgl. z.B. Baumert & Kunter, 2006; Krauss & Bruckmaier, 2014). Der Wissensbereich des wissenschaftlichen bzw. fachlichen Wissen (auch content knowledge) wird in diesem Kontext als eine Facette professioneller Kompetenz, die zentral für den Lernzuwachs von Schülerinnen und Schüler erscheint, beschrieben (König, 2016; Shulman, 1987). In der Perspektive auf Schülerinnen und Schüler bleibt die Notwendigkeit eines aktualisierten fachlichen Wissens für die Evaluation und Bewertung von konkreten Unterrichtsinhalten auf Seiten der Lehrkräfte bislang allerdings weitestgehend ausgeblendet. Es finden sich in daran anknüpfenden Professionsmodellen zwar Überzeugungen und Werthaltungen als eigenständige Facette professioneller Handlungskompetenz wieder (Baumert & Kunter, 2006) - allerdings bleiben der wechselseitige Bezug und die Verwobenheit von Wissen und Überzeugungen mit Blick auf die Bewertung und Einschätzung von kulturellen Inhalten in entsprechenden Modellen unberücksichtigt.

Eng verbunden mit der Auswahl, der Bewertung und Weiterentwicklung eines bestehenden Kanons an kulturellen Inhalten scheint überdies die grundlegende Bereitschaft von Lehrkräften zur Innovation. Die Bedeutung des Innovierens, als die ständige Weiterentwicklung der Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern, wird auch in den

---

<sup>10</sup> Interessante Anregungen für eine kritische Auseinandersetzung mit der Reproduktion von spezifischen Perspektiven und der Vermittlung von kulturellen Inhalten in Form von Schulbüchern bietet beispielsweise auch die Schulbuchforschung (vgl. z.B. Georg-Eckert-Institut, 2020)

Standards der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Lehrerbildung im Bereich der Bildungswissenschaften hervorgehoben (KMK, 2004). Wenngleich ein konkreter Bezug auf die (kritische) Auseinandersetzung mit curricularen Inhalten und die Reflexion und Weiterentwicklung von inhaltlichen Vorgaben nicht explizit benannt wird, so scheinen die dort formulierten Standards, wie das Kennen „von Methoden der Selbst- und Fremdevaluation“ (KMK, 2004, S. 12) sowie das „Rezipieren und Bewerten von Ergebnissen der Bildungsforschung“ (KMK, 2004, S. 12), z.T. anschlussfähig an eine kulturreflexive Haltung. Anknüpfungspunkte lassen sich auch zu bestehenden professionsbezogenen Kompetenzmodellen einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. zusammenfassend z.B. Rieckmann & Holz, 2017) skizzieren. So wird im Kompetenzmodell der United Nations Economic Commission For Europe Strategy For Education For Sustainable Development (UNECE) im Zielbereich „Sich Veränderungen vorstellen“ beispielsweise explizit auf die Bedeutung des Verhältnisses zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verwiesen (UNECE, 2012) - dieses nimmt bei der Bewertung des zu vermittelnden Kanons an kulturellen Inhalten eine zentrale Rolle ein. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Kontingenz und Beschleunigung kultureller Wissensbestände ist es notwendig, Inhalte so auszuwählen, dass sie einerseits Anschlussmöglichkeiten an kollektiv geteilte kulturelle Wissens- und Deutungsmuster ermöglichen, gleichzeitig aber nicht in einem reinen Vergangenheitsbezug verhaftet bleiben, sondern darüber hinaus reichen und Anschlussfähigkeit an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler als auch an aktuelle weltgesellschaftliche Entwicklungen ermöglichen. Lehrerinnen und Lehrer müssen in diesem Zusammenhang eine grundlegende Aufgeschlossen- und Offenheit gegenüber Innovation bzw. Neuem und für sie möglicherweise Fremden zeigen, um Anknüpfungspunkte für ihre Schülerinnen und Schüler zu eröffnen. Eine qualitativ-rekonstruktiv angelegte Studie zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften in geisteswissenschaftlichen Fächern zeigt allerdings, dass Lehrkräfte in ihrer schulischen Handlungspraxis bislang vorwiegend an der Vermittlung von Kultur als Hochkultur orientiert sind und der tradierte Kulturkanon dabei überwiegend nationalstaatlich ausgerichtet ist. Ein Aus- bzw. Einblick in weiterführende (auch internationale) Perspektiven bleibt Schülerinnen und Schülern damit derzeit eher verwehrt (Rau, 2020). Diese Ergebnisse stellen insofern eine aktuelle Problemanzeige dar, als dass die Reproduktion eines klar festgelegten Kanons an Kulturgütern ohne einen Verweis auf andere Perspektiven mit Blick auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse nicht

mehr sinnvoll erscheint. Vielmehr ist es notwendig, dass sich Lehrkräfte die eigenen Bewertungsmaßstäbe bei der Auswahl von Inhalten immer wieder bewusstmachen und hinterfragen welche Rolle die eigene Perspektive bzw. Standortgebundenheit bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten spielt. Eng damit verbunden ist die Frage, wie Lehrkräfte in ihrer schulischen Handlungspraxis mit Kulturgütern (z.B. Gedichte, Bücher, Bilder, Musikalischen Kompositionen) umgehen und ihre Bedeutung interpretieren und herausarbeiten. Es zeigt sich in diesem Kontext, dass die Bedeutungsvielfalt und verschiedenen Interpretationsarten kultureller Inhalte von Lehrkräften derzeit eher begrenzt und ausgeblendet werden (Rau, 2020). Die Entwicklung einer kulturreflexiven Haltung bei (angehenden) Lehrkräften erscheint vor diesem Hintergrund umso bedeutender.

*b) Veränderte Vorstellung von ‚kultureller Differenz‘*

Eine kulturreflexive Haltung sensibilisiert für eine veränderte Vorstellung von ‚kultureller Differenz‘. Die hier skizzierte Vorstellung von ‚kultureller Differenz‘ ist dabei angeregt von der Lektüre kulturwissenschaftlicher Konzeptionierungen, in welchen die binäre Dichotomie des Eigenen und des Fremden (kritisch) betrachtet und theoretisch aufgearbeitet wird. Dazu zählen u.a. theoretische Überlegungen zu Konzepten wie „Transkulturalität“ (Welsch, 1997, 2005, 2010, 2014), „Transdifferenz“ (Allolio-Näcke & Kalscheuer, 2003, 2005; Breinig & Lösch, 2002; Lösch, 2005) oder auch „Hybridität“ (Bhaba, 1997; Bhaba et al., 2011). Kulturelle Differenzen werden an dieser Stelle jenseits von vorausgesetzten Nationalkulturen oder ethnischen Zugehörigkeiten interpretiert, sodass es sich „nicht mehr um Unterschiede zwischen nebeneinanderstehenden Monokulturen, sondern um Unterschiede von Individuum zu Individuum oder von Gruppe zu Gruppe bei insgesamt anwachsender Gemeinsamkeit“ (Welsch, 2014) handelt. Unterschiede zwischen Individuen ergeben sich nicht aus der Zugehörigkeit zu einer, zuvor festgeschrieben, (National-) Kultur, sondern jeder Mensch vereint in sich verschiedene kulturelle Bezugspunkte (Welsch, 2005). Dem oder der Einzelne/n, so könnte man es vereinfacht veranschaulichen, stehen eine Reihe an kulturellen Bausteinen (im Sinne verschiedener Sozialisationsbedingungen) zur Verfügung. Die Auswahl der Bausteine ist in bestimmten Regionen der Welt bzw. Nationen möglicherweise ähnlicher als in anderen. Nicht jeder Mensch wählt allerdings dieselben Bausteine für seine Identitätsentwicklung aus. Zudem greifen Menschen unterschiedlich auf die ausgewählten Bausteine zu, d.h. ein und derselbe Baustein wird von Menschen unterschiedlich bearbeitet und in die eigene

Identität eingepasst. Differenz und Unterschiedlichkeit werden somit allgegenwärtig und zur alltäglichen Realität für Lehrkräfte, denn keiner greift in gleicher Art und Weise auf dieselben kulturellen Muster bei seiner Identitätsbildung zurück. Kulturelle Differenzen können aus dieser Perspektive als ein-sozialisierte Zugriffe auf die Welt verstanden werden, als spezifische Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- und Handlungsschemata, welche durch die frühe (familiäre) Sozialisation verinnerlicht werden. Diese unbewusste Ebene von Kultur ist „etwas, das eingelernt und (sodann) automatisiert worden ist“ (Eliot, 1949, S. 16). Kultur zeigt sich in den vermittelten symbolischen Bedeutungen, der kulturellen Sozialisation, aber auch in individuellen Zuweisungen von Bedeutung (Williams, 1989).

Während sich Schülerinnen und Schüler in bestimmten Aspekten ähnlich sind, unterscheiden sie sich immer auch in anderen Aspekten. Kulturelle Differenzen werden aus dieser Perspektive nicht mehr zum Unterscheidungsmerkmal zwischen verschiedenen Nationalitäten, sondern zum allgemeinen Normalzustand (Lanfranchi, 2013). Das „Verschiedene kommt [dabei] im Individuellen zum Vorschein, das je durch unterschiedliche und insbesondere unterschiedlich erfahrene Kontexte geformt ist und zur Inszenierung im subjektiven Handeln des Einzelnen kommt“ (Hauenschild, 2012, S. 162). Die diskursive Unschärfe des Kulturbegriffs bzw. der Begriffskombination „kulturelle Differenz“ wird mit dem hier skizzierten Verständnis insofern aufgehoben, als dass das Verständnis kultureller Differenz kulturwissenschaftlich fundiert und an ein semiotisches Verständnis von Kultur anschlussfähig gemacht wird (vgl. 2. Kultur in pädagogischen Zusammenhängen - Diskurslinien). Vor dem Hintergrund einer solchen Vorstellung von kultureller Differenz werden Lehrkräfte für transkulturelle Verflechtungen (Hauenschild, 2005; Welsch, 1997) sensibilisiert. Damit rücken Zuschreibungs- und Etikettierungsprozesse jenseits der Dichotomie von beispielsweise „deutsch / nicht-deutsch“ stärker in den Fokus. Eine kulturreflexive Haltung trägt dazu bei, wahrzunehmen, welche Eigenschaften und Merkmale üblicherweise mit einer bestimmten ‚Kultur‘ verbunden werden und diese Zuschreibungs- und Etikettierungsprozesse im schulischen Kontext immer wieder (z.B. mit Blick auf Unterrichtsmaterialien, mit Blick auf Konflikte, u.v.m.) zu hinterfragen, zu dekonstruieren und zu reflektieren.

Es sei allerdings angemerkt, dass eine kulturreflexive Haltung nicht notwendigerweise dazu befähigt professionell mit Differenzen und Pluralität umzugehen. Die Frage danach, ob kulturelle Differenzen im Unterricht thematisiert und zur Sprache gebracht werden sollten,

bedarf darüber hinaus einer differenzierten Situations- und Kontextanalyse. Um den professionellen Umgang mit (kultureller) Differenz und Pluralität spannt sich dabei ein vielschichtiger, z.T. normativ aufgeladener erziehungswissenschaftlicher Diskurs auf (vgl. z.B. Aicher-Jakob, 2016; Aicher-Jakob & Marti, 2016; Mecheril, 2013; Mecheril & Klingler, 2014; Messerschmidt, 2011; Prengel, 2006; Rosenberger, 2013). So wird z.B. angeführt, dass eine Betonung von Differenzen einerseits Gefahr läuft bestimmte Eigenschaften zuzuschreiben und damit Unterschiede zu (re-) produzieren und zu verfestigen und eine Ausblendung von Differenzen andererseits dazu führen kann, dass sich Individuen nicht in ihrer kulturellen Identität berücksichtigt fühlen und Ungleiches möglicherweise gleichbehandelt wird, woraus Benachteiligungen resultieren können (Aicher-Jakob, 2016; Mecheril & Klingler, 2014). Losgelöst von den verschiedenen Perspektiven auf die grundlegende Frage nach dem professionellen Umgang mit kulturellen Differenzen im Unterricht, wird an dieser Stelle argumentiert, dass eine veränderte Vorstellung kultureller Differenz die Lehrkraft darin bestärkt, Situationen differenziert zu beurteilen, Kontextfaktoren wahrzunehmen, diese in die Analyse einzubeziehen und damit verschiedene Dimensionen und Ebenen kultureller Differenzen aufzudecken und zu berücksichtigen. Darin eingebunden ist die Reflexion von Gewalt- und Machtverhältnissen, welche in Interaktionen sichtbar werden.

*c) Dekonstruktion des eigenen Standpunktes und die Aufmerksamkeit für kontingente Zusammenhänge und mehrperspektivische Betrachtungsweisen*

Eine kulturreflexive Haltung ermöglicht die Dekonstruktion des eigenen Standpunktes und die Aufmerksamkeit für kontingente Zusammenhänge und mehrperspektivische Betrachtungsweisen. Es geht darum die Standortgebundenheit der eigenen Interpretationen und des Handelns im Unterricht zu reflektieren und die beobachterabhängige Konstruktion der Wirklichkeit zu erkennen. Lehrkräfte erscheinen in diesem Zusammenhang als „reflective professionals who construct meaning“ (Korthagen, 2002, S. 51). Eine kulturreflexive Haltung befähigt in diesem Zusammenhang dazu von seinem eigenen Standpunkt als Lehrkraft zurückzutreten, den eigenen Zugang zur Welt systematisch zu dekonstruieren und die eigene Rolle bei der Zuweisung von Bedeutung zu erkennen. Dies erfordert eine selbstkritische Auseinandersetzung und Beschäftigung mit den eigenen Stereotypen und Kategorien im Kopf, die die Wahrnehmung, das Denken und das Handeln im schulischen Setting beeinflussen. Die kritische Reflexion der eigenen tradierten



Präferenzen und Ordnungen bedarf neben der Auseinandersetzung mit kontingenten Zusammenhängen, einer umfassenden und differenzierten Analyse der jeweiligen Situation sowie der Fähigkeit sich selbst als Teil des Gesamten und in der kulturellen Verflechtung zu begreifen.

In den hier skizzierten Überlegungen wird immer wieder die Reflexion als Akt des Denkens bzw. als ein spezifischer Denkmodus aufgegriffen und zentral gestellt. Diese Betonung der Bedeutung von Reflexionsfähigkeit für die Lehrertätigkeit ist dabei kein neues Phänomen, vielmehr wird die Reflexion „in allen Organisations- und Phasenmodellen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung [als] ein zentrales und weiterhin konsensfähig erscheinendes Konzept dargestellt“ (Berndt et al., 2017, S. 11). Eine zentrale Funktion, die der Reflexion in diesem Zusammenhang zugeschrieben wird, besteht darin, subjektive (Alltags-) Theorien bzw. implizites Wissen zu explizieren und vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnis zu hinterfragen, um letztendlich professionelles Handeln zu ermöglichen (Korthagen, 2002). Insbesondere in strukturtheoretischen Ansätzen zum Lehrerberuf (Combe & Kolbe, 2008; Helsper, 2004, 2014b) nimmt die Reflexion der beruflichen Praxis, als eine Möglichkeit mit den antinomischen Strukturen und Anforderungen des Lehrerhandelns umzugehen, einen zentralen Stellenwert ein (Berndt et al., 2017; Dirks & Hansmann, 1999). Die hier vorgestellten Überlegungen zu einer kulturellreflexiven Haltung weichen dabei insofern von den bestehenden Ansätzen zur Reflexion im Lehrerberuf ab, als dass die eigenen kulturellen Bezugspunkte (als implizites Wissen) explizit in den Kontext mehrperspektivischer Betrachtungsweisen gestellt werden. Dies bedarf des Wissens über verschiedene Perspektiven und Zugänge zur Welt, ist aber nicht notwendigerweise auf Theorie- und Forschungswissen bezogen. Zentral erscheint in diesem Zusammenhang die Erkenntnis, dass die eigene Perspektive nur eine von verschiedenen Betrachtungsweisen darstellt - diese kann sich u.a. auch aus biografischen (Fremdheits-) Erfahrungen speisen. Betont wird damit die Bedeutung und Notwendigkeit des biografischen (Erfahrungs-) Lernens, welches sich nicht ausschließlich auf die berufliche Handlungspraxis und Theoriewissen bezieht, sondern weitere Erfahrungs- und Lernräume einschließt. Fremderfahrung kann in diesem Zusammenhang als ein alltägliches Phänomen beschrieben werden, wobei die Fremderfahrung „in fremdkulturellen Zusammenhängen radikaler [ist], weil sie auch das

Selbstverständlichste, das sich hinter der alltäglichen Normalität verbirgt, in Frage zu stellen vermag und die Identität des Einzelnen miterfaßt“ (Hammerschmidt, 1998, S. 135)<sup>11</sup>.

Die grundlegende Perspektive auf Reflexion im Lehrerberuf wird damit auf alltägliche Erfahrungs- und Begegnungsräume geweitet und knüpft an vielschichtige philosophische Diskurse zur Reflexion, als die geistige Rückwendung auf den Akt des Denkens selbst, an (Wagner, 1980; Zahn, 1992). Die Gestaltung von Formaten einer reflektierenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedarf vor diesem Hintergrund einer Beschäftigung mit dem zugrunde gelegten Verständnis von Reflexion und den damit verbundenen Ideen von Erkenntnisgewinn (Häcker, 2017). Dies wird nicht zuletzt deshalb relevant, weil angenommen werden kann, dass die „emotional-motivationale Qualität des Reflexionsprozess wie auch [...] die Qualität der Reflexionsergebnisse“ (Häcker, 2017, S. 28) an sich davon geprägt sind, „ob Reflexion eher kriseninduziert oder didaktisch induziert in Gang kommt, sich mir aufdrängt oder mir aufgedrängt wird“ (Häcker, 2017, S. 28). Vor diesem Hintergrund scheint es notwendig das Verhältnis von erfahrungsbasierter bzw. kriseninduzierter und didaktisch angeleiteter Reflexion sowie deren mögliches Zusammenspiel auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stärker zu hinterfragen und zu berücksichtigen. Die Forderung nach einer kulturreflexiven Haltung reiht sich an dieser Stelle nicht in eine inhaltsleere Forderung nach einem reinem „Mehr an Reflexion“ ein, sondern verweist explizit auf die Notwendigkeit einer differenzierten Auseinandersetzung mit den eigenen kulturellen Erfahrungs- und Bezugspunkten sowie deren Auswirkungen auf unterrichtliches Handeln. Über die kognitive Reflexion hinaus impliziert eine kulturreflexive Haltung eine grundlegende Offenheit für neue Bedeutungszuschreibungen und die Anerkennung von Multiperspektivität im schulischen Kontext.

---

<sup>11</sup> Die Betonung der Bedeutung von (Fremdheits-) Erfahrungen spiegelt sich beispielsweise auch in Programmen zur Internationalisierung der Lehrerbildung des Deutschen akademischen Austauschdienstes (DAAD) unter Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wider (DAAD, 2020). Entsprechende Angebote sind dabei u.a. von der Annahme geleitet, dass Auslandsaufenthalte neue Erfahrungen ermöglichen und den (kulturellen) Horizont von angehenden Lehrkräften erweitern. Es sei allerdings an dieser Stelle darauf verwiesen, dass entsprechende (Fremdheits-) Erfahrungen nicht notwendigerweise einen Auslandsaufenthalt erfordern bzw. ein Auslandsaufenthalt nicht zwingend entsprechende Erfahrungen ermöglicht (zu Qualitätsstandards für Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext siehe z.B. Krogull & Landes-Brenner, 2009; Krogull, 2016; Richter & Brux, 2015)

## 6.2. Kulturelle Aktivitätsmuster zukünftiger Lehrkräfte

Mit Blick auf die hier skizzierten professionstheoretischen Überlegungen drängt sich die Frage auf, wo, wann und wie Lehrkräfte zur Entwicklung einer kulturreflexiven Haltung angeregt werden (können). Wenngleich diese Fragen nicht im Rahmen der vorliegenden Dissertation geklärt werden können und dazu weiterer Forschungsbedarf besteht (vgl. 7. Ausblick), so ermöglichen die empirischen Analysen der hier vorliegenden Einzelbeiträge dennoch erste Einblicke in potenzielle Lern- und Erfahrungsräume zukünftiger Lehrkräfte. Im Folgenden werden auffällige Muster mit Blick auf die kulturellen Aktivitäten von Lehramtsstudierenden herausgearbeitet und in daran anknüpfende Diskurse eingebettet.

### a) *Religiöse Bindung angehender Lehrkräfte*

In der Zusammenschau der empirisch angelegten Einzelbeiträge wird die starke religiöse Bindung von Lehramtsstudierenden besonders deutlich. Sie engagieren sich häufiger in Glaubensgemeinschaften und beten auch häufiger als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen. Darüber hinaus zählt das ehrenamtliche Engagement im Kontext von Kirche und Religion bei Lehramtsstudierenden zu den am stärksten frequentierten Engagementsbereichen. Lehramtsstudierende unterscheiden sich damit signifikant von Nicht-Lehramtsstudierenden in ihrem kirchlich-religiösen Engagement<sup>12</sup>. In den aggregierten Darstellungen zeigt sich auch, dass diese Ausrichtung über verschiedene Fächer hinweg beobachtbar ist.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse scheint es umso erstaunlicher, dass die religiöse Prägung von (angehenden) Lehrkräften in der deutschsprachigen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung kaum Aufmerksamkeit erfährt. Pirner konstatiert in seinem Literaturbericht zu Religiosität und Lehrerprofessionalität für Deutschland „ein eklatantes Forschungsdefizit im Hinblick auf die weltanschaulich-religiöse Orientierung von Lehrkräften sowie mögliche Zusammenhänge mit ihrer Professionalität“ (Pirner, 2013b, S. 213). Empirische Studien zur Religiosität von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern konzentrieren sich bislang vorwiegend auf den US-amerikanischen Raum (Häusler et al.,

---

<sup>12</sup> Mit Blick auf das freiwillige Engagement wird im NEPS explizit der Bereich „Kirche, Religion“ abgefragt, sodass eine Differenzierung nach verschiedenen Religionen bzw. Glaubensrichtungen an dieser Stelle nicht möglich ist.

2019; Pirner, 2013b). Dabei zeigt sich, dass Lehrende an höheren Schulen und Universitäten weniger religiös sind als der Bevölkerungsdurchschnitt in den USA (Gross & Simmons, 2007). Lehramtsstudierende an Colleges hingegen weisen eine höhere Religiosität auf als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen - diese religiöse Orientierung nimmt während ihres Studiums im Vergleich mit Studierenden sozial- und geisteswissenschaftlicher Fächer zu (Kimball et al., 2009). Es lässt sich dabei feststellen, dass sich stärker religiös orientierte Jugendliche häufiger für ein Lehramtsstudium (oder ein geisteswissenschaftliches Studium) entscheiden. Die religiöse Prägung scheint demnach bereits bei der Berufswahl eine Rolle zu spielen (Kimball et al., 2009), was sich nicht zuletzt auch in einem Verständnis des Lehrerberufs als (religiöse) Berufung widerspiegelt (Hartwick, 2015; Serow, 1994). Ergebnisse einer ersten Pilotstudie (n=294) an der Universität Erlangen-Nürnberg deuten darauf hin, dass Lehramtsstudierende auch in Deutschland eine stärkere religiöse Bindung aufweisen, was sich sowohl in der Einschätzung der „Zentralität von Religiosität“ als auch in den abgefragten „Gottesvorstellungen“ wiederfindet (Pirner, 2013a).

Die im Rahmen dieser Dissertation vorgelegten Ergebnisse ermöglichen es nun auf Basis einer repräsentativen Stichprobe für ganz Deutschland ein erstes Bild mit Blick auf die Religiosität angehender Lehrkräfte zu skizzieren. Sie machen darauf aufmerksam, dass angehende Lehrkräfte in Deutschland eine hohe religiöse Affinität aufweisen, was sich u.a. in ihren religiösen Praxen widerspiegelt. Die Studierendengruppe des NEPS bietet an dieser Stelle weiterführende Anknüpfungspunkte und eröffnet die Möglichkeit in zukünftigen Studien auch unterschiedliche Religionen bzw. Glaubensgemeinschaften in der Perspektive auf Lehramtsstudierende differenzierter zu betrachten. Unklar bleibt dabei allerdings weiterhin, in welcher Beziehung religiöse Orientierung und professionsbezogene Merkmale von (angehenden) Lehrkräften stehen. Mit Blick auf Ergebnisse aus dem US-amerikanischen Raum identifizieren Häusler et. al. insgesamt drei Bereiche, in welchen Effekte erwartet werden können (Häusler et al., 2019, S. 36):

- (1) Pädagogische Dimension (Art und Weise, wie Lehrer mit ihren Schülerinnen und Schülern oder Kolleginnen und Kollegen umgehen und die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen fördern);
- (2) Didaktische Dimension (Curriculare Entscheidungen, Unterrichtsziele und -methoden)

(3) Psychologische Dimension (Selbstregulierung, Coping und Gesundheitsmanagement der Lehrerinnen und Lehrer)

Entsprechende Zusammenhänge gilt es zukünftig in weiterführenden Analysen zu untersuchen (vgl. 7. Ausblick).

*b) Hochkulturelle Prägung angehender Lehrkräfte*

In der aggregierten Darstellung der kulturellen Aktivitätsmuster angehender Lehrkräfte lässt sich neben dem religiösen Bereich insbesondere auch der hochkulturelle Bereich hervorheben. So zeigt sich, dass Lehramtsstudierende im Vergleich mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen in der Tendenz aktiver im hochkulturellen Bereich sind und auch mit Blick auf ihr ehrenamtliches Engagement eine hohe Affinität für den Bereich „Kultur und Musik“ aufweisen. In den Analysen wird darüber hinaus deutlich, dass (angehende) Lehrkräfte häufiger aktiv produzierend tätig sind, was in den vorliegenden Analysen am Beispiel des aktiven Musizierens gezeigt werden konnte.

Mit Blick auf bestehende Forschungsarbeiten zu künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten von Studierenden knüpfen die Befunde damit an Ergebnisse der HISBUS-Befragung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) zum Schwerpunktthema „Kulturell/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf“ an. Auch hier zeigen sich Studierende der Fachgruppen Sprach- und Kulturwissenschaften, Sozialwissenschaften/Sozialwesen und des Lehramts besonders aktiv im künstlerisch-kulturellen Bereich (Kerst, 2013). Die Zusammenfassung der Fachgruppen lässt allerdings keine direkten Schlüsse auf die Gruppe der Lehramtsstudierenden zu. Die hier vorgelegte Bestandsaufnahme der künstlerisch-ästhetischen Praxen angehender Lehrkräfte in Deutschland ermöglicht es damit erstmals einen Einblick in die künstlerisch-ästhetischen Profile angehender Lehrkräfte unterschiedlicher Fächer zu geben und eröffnet ein Forschungsfeld, welches weiterer Bearbeitung bedarf. Dabei bleibt auch hier der Zusammenhang zwischen dem spezifischen Profil (angehender) Lehrkräfte, den damit verbundenen künstlerisch-ästhetischen Erfahrungen und der professionellen Entwicklung (angehender) Lehrkräfte ungeklärt.

### *c) Sozial-pädagogische Ausrichtung angehender Lehrkräfte*

Insgesamt verweisen die Befunde zu den kulturellen Aktivitätsmustern angehender Lehrkräfte auch darauf, dass sich Lehramtsstudierende über ihr Studium hinaus häufig(er) in Aktivitätsbereichen mit sozialer bzw. pädagogischer Ausrichtung bewegen. Dies wird u.a. in den Analysen zum freiwilligen Engagement sichtbar: Lehramtsstudierende übernehmen in ihrem bereichsspezifischen Engagement insbesondere pädagogische Tätigkeiten und erschließen sich damit - unabhängig des Engagementbereichs - pädagogische Erfahrungen. Die höhere Aktivität von Lehramtsstudierenden im sozialen bzw. pädagogischen Bereich verwundert mit Blick auf Befunde von Studien zur sozialen Orientierung angehender Lehrkräfte kaum (vgl. z.B. Cramer, 2016). Arbeiten zu den pädagogischen Vorerfahrungen von Lehramtsstudierenden deuten außerdem darauf hin, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer bereits vor ihrem Studium pädagogische Erfahrungen sammeln und diese bedeutsam für die Berufswahl sind (z.B. Cramer, 2012; König et al., 2013; Schreiber et al., 2012). Ein entsprechender Trend lässt sich auf Basis der vorliegenden Befunde auch für die Aktivitäten von Lehramtsstudierenden für die Zeit während des Studiums skizzieren.

### *d) Politisches Engagement angehender Lehrkräfte*

In der Zusammenschau der empirischen Einzelbeiträge zeichnet sich ab, dass Lehramtsstudierende tendenziell weniger engagiert in politischen Bereichen sind. Dies spiegelt sich im Vergleich mit Nicht-Lehramtsstudierenden beispielsweise darin wider, dass sie etwas weniger häufig demonstrieren, Unterschriften sammeln, Gebäude besetzen oder über politische und soziale Fragen diskutieren als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen. Diese Unterschiede scheinen zunächst minimal, treten allerdings gerade in der aggregierten Darstellung deutlich hervor. Auch mit Blick auf das freiwillige Engagement zeigt sich, dass sich Lehramtsstudierende weniger häufig in Bereichen mit politischem Bezug, wie beispielsweise Umwelt-, Natur- und Tierschutz, Berufliche Interessensvertretung oder dem Politikbereich selbst, engagieren.

Mit Blick auf aktuelle Studien zum Themenfeld lassen sich derzeit lediglich einzelne (Master-) Arbeiten identifizieren, die sich allerdings nicht explizit mit dem konkreten politischen Engagement von (angehenden) Lehrkräften beschäftigen, sondern weiterführende Aspekte, wie z.B. die politischen Orientierungen und Interessen (Boeser-Schnebel, 2014) oder die politische Motivation (Heil, 2019) von Lehramtsstudierenden

untersuchen. Um die normative Frage hingegen, wie politisch Lehrkräfte sein dürfen und welche Grenzen ihnen dabei u.a. durch den Beutelsbacher Konsens gesetzt werden, spannt sich ein umfangreicher Diskurs (z.B. Dippelhofer, 2019; Frech, 2019; Lösch, 2020; Wieland, 2019) auf, der an dieser Stelle nicht näher ausgeführt wird.

Insgesamt zeichnet sich auf Basis der Reanalyse der NEPS-Daten ein Bild von angehenden Lehrkräften als religiös orientierte, hochkulturaffine und politisch weniger engagierte Personengruppe ab. In Orientierung an praxeologischen Ansätzen (Reckwitz, 2003) können die kulturellen Aktivitäten dabei als Praktiken verstanden werden, die „auf eine Inkorporierung von Wissen sowie dessen Akkumulation in den kulturellen Objekten, die [...] in unseren Handlungen involviert sind“ (Kramer et al., 2018, S. 5) hinweisen. Diese Perspektive lenkt den Blick auf alltägliche Handlungen und Lebensweisen als Repräsentationen von Bedeutung. Bedeutungsvolle und habituelle Praxen können sich dabei sowohl im Spielen eines bestimmten Instruments oder dem Besuch von Konzerten als auch in religiösen Aktivitäten, politischen Aktionen oder sozialen Aktivitäten im Rahmen von ehrenamtlichem Engagement widerspiegeln. Mit Bezug auf ein solches bedeutungsorientiertes Verständnis von Kultur als das Insgesamt symbolischer Formen und habitueller Praxen (Müller-Funk, 2010) lässt sich die spezifische Ausrichtung der Aktivitäten von angehenden Lehrkräften demnach als ein Hinweis auf einen bestimmten kulturellen (Bedeutungs-) Horizont bzw. Habitus angehender Lehrkräfte deuten. Die Ergebnisse stellen dabei die, vor allem in konservativen Diskursen formulierten, gesellschaftlichen Stereotype, dass Lehrkräfte vorwiegend dem progressiven, multikulturellen und atheistischen Spektrum angehören, in Frage. Empirisch zeigt sich vielmehr das Gegenteil. Lehrkräfte scheinen religiöser orientiert und stärker in der christlichen Kultur des Abendlandes verhaftet zu sein als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen. Gleichzeitig sind sie jedoch in ihrer schulischen Praxis mehr als andere Berufsgruppen mit den Herausforderungen einer pluralisierten und globalisierten Gesellschaft (Lang-Wojtasik, 2008; Scheunpflug, 2011) konfrontiert. Insbesondere in bildungssoziologischen Arbeiten wird in diesem Zusammenhang immer wieder auf die Mechanismen der Entstehung und Persistenz von sozialen Ungleichheiten durch eine (Fehl-)Passung des Habitus der Schülerinnen und Schüler und der schulischen Verhaltensnormen verwiesen (vgl. z.B. Bourdieu et al., 2006; Bourdieu & Passeron, 1971; Bremer & Lange-Vester, 2014b; Helsper, 2014a; Maaz et al., 2010). Schule wird dabei als eine „durch die

Habitusformen der kulturellen Mittel- und Oberschicht geprägte Institution“ (Liebau, 2011, S. 366) gerahmt. Unterschiedliche Schulkulturen erzeugen „je spezifische Schule-Milieu-Passungen bzw. Schule-Milieu-Abstoßungen“ (Kramer & Helsper, 2010, S. 110). Die habituelle Prägung der Lehrerinnen und Lehrer kann in diesem Zusammenhang zur Tradierung spezifischer Interpretations-, Verhaltens- und Handlungsschemata beitragen, die mehr oder weniger anschlussfähig für bestimmte Schülerinnen und Schüler sind (vgl. z.B. Bremer & Lange-Vester, 2014a; Kramer, 2015; Kramer & Helsper, 2010; Lange-Vester, 2015; Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2013). Entsprechende (Miss-)Passungsverhältnisse werden u.a. unter den Stichworten „Lehrer- und Schülerhabitus“ diskutiert (vgl. z.B. Helsper, 2014a, 2018; Kramer & Pallesen, 2019; Lange-Vester, 2015; Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2013). Die hier skizzierten Verweise auf die Reproduktion und Verstetigung sozialer Ungleichheiten durch spezifische Schule-Milieu-Passungsverhältnisse bestärken noch einmal mehr die Bedeutung der Auseinandersetzung mit einer kulturreflexiven und, darin eingeschlossen, einer habitussensiblen Haltung bei (angehenden) Lehrkräften (vgl. 6.1. Lehrerprofessionalität im Horizont von Kultur: Kulturreflexive Haltung als eine Facette kulturbezogener Professionalität).

Kulturelle Aktivitäten konturieren dabei zwar einerseits den kulturellen Habitus von angehenden Lehrkräften, sie können allerdings gleichzeitig auch darüber hinausweisen, indem sie als kulturelle Erfahrungsräume gerahmt werden. In dieser Perspektive rücken die Aktivitäten von angehenden Lehrkräften als Anregungspotenzial für (professionsbezogene) Lern- und Bildungsprozesse in den Mittelpunkt. Zentral erscheint dann nicht mehr nur die grundlegende Ausrichtung einer Aktivität und die damit verbundene Verortung in einem spezifischen kulturellen Milieu, sondern die Qualität der dort gemachten Erfahrungen. Sowohl Erfahrungen im Rahmen des aktiven Musizierens im Kirchenchor als auch das politische Engagement im Umweltbereich können dabei Fremderfahrungen ermöglichen, irritieren, Krisen induzieren und zum weiterführenden (professionsbezogenen) Reflektieren anregen und stellen damit nicht-formalisierte Lerngelegenheiten für angehende Lehrkräfte jenseits der universitären Lehrerbildung dar. Entsprechende Überlegungen knüpfen eng an Diskurse zum Lernen in informellen Settings (vgl. z.B. Harring, 2007; Kahnwald & Täubig, 2018; Otto & Rauschenbach, 2008; Overwien, 2005; Rohs, 2016) an und eröffnen eine Perspektive auf vielfältige Lern- und Erfahrungsräume für angehende Lehrerinnen und Lehrer. Diese können parallel zum Studium erschlossen werden und stehen möglicherweise



in einer systematischen Beziehung zur Berufswahl, den Motivationen und Zielen im Lehramtsstudium. Zentral erscheint mit Blick auf die skizzierten Überlegungen zu einer kulturreflexiven Haltung von angehenden Lehrkräften, dass diese (Reflexions-) Erfahrungen an die Professionalität (-sentwicklung) der Lehrerinnen und Lehrer rückgebunden und weitergedacht werden. Die universitäre Lehrerbildung kann hier ein Kulminationspunkt der erfolgreichen und professionsbezogenen Verarbeitung von entsprechenden Erfahrungen innerhalb des Engagements sein.

Jenseits dieser Fokussierung auf die professionelle Entwicklung von angehenden Lehrkräften eröffnen die Aktivitäten außerhalb formalisierter Kontexte für Lehrkräfte darüber hinaus auch die Chance einen Zugang zu Schülerinnen und Schülern zu finden, der jenseits des klassischen Schulunterrichts liegt. Lehrerinnen und Lehrer sowie Lehramtsstudierende treten in diesem Zusammenhang als Alltagsmenschen in den Vordergrund, die ebenso wie ihre Schülerinnen und Schüler Teil vielfältiger Subkulturen sind und von diesen geprägt und beeinflusst werden. Die Reflexion dieser verschiedenen Zugänge zur Welt schließt direkt an die zuvor skizzierten Überlegungen zu einer kulturreflexiven Haltung an.

### 6.3. Verhältnis von Theorie und Empirie in der Arbeit mit bestehenden Datensätzen: Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess

In der empirischen Bildungsforschung nimmt gegenwärtig die Bedeutung von (Re-) Analysen bestehender Datensätze immer stärker zu. Im Zuge neuer technischer Möglichkeiten können (Bildungs-) Forscherinnen und (Bildungs-) Forscher mittlerweile ohne großen Aufwand auf zahlreiche Datenquellen zugreifen (Birkelbach, 2019; Mochmann, 2014). So sind beispielsweise die Datensätze großer internationaler Schulleistungsstudien (wie PISA, TIMSS und PIRLS) barrierefrei im Internet abrufbar (IEA, 2020; OECD, 2020). Auch im Datenarchiv für Sozialwissenschaften (DAS) der GESIS stehen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern über fünftausend aufbereitete und dokumentierte Datensätze zu verschiedenen Fragestellungen zur Verfügung (GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, 2020). Für die Nutzung bereits existierender Datenquellen sprechen dabei u.a. forschungsökonomische Gründe, denn die Durchführung einer standardisierten Befragung mit hoher Stichproben- und Datenqualität erfordert einen enormen zeitlichen, personellen und finanziellen Aufwand (Birkelbach, 2019; Smith,

2008a). Der Zugriff auf qualitativ hochwertige Daten ermöglicht es an dieser Stelle, „[that] all researchers have the opportunity for empirical research that tended to be the privilege of the few“ (Hyman, 1972, S. 9). Darüber hinaus beugt die Reanalyse bestehender Daten die Überforschung (insbesondere vulnerabler) Gruppen vor (Smith, 2008a). Wenngleich zahlreiche Gründe für die Nutzung bereits bestehender Datensätze sprechen (vgl. z.B. Birkelbach, 2019; Cook, 1974; Glaser, 1962, 1963; Smith, 2008a, 2008b), so bedarf diese Art der Datenanalyse auch eines besonders reflektierten und differenzierten Zugangs zum Forschungsfeld.

Gerade in den Sozial- und Humanwissenschaften scheint die Metareflexion bestehender Forschungsdatenquellen dabei von grundlegender Bedeutung, denn in die Konstruktion von Test- bzw. Erhebungsinstrumenten wird bereits ein bestimmter Blickwinkel auf ein Themenfeld und, damit verbunden, spezifische Theorieperspektiven eingeschrieben. Das Erhebungsinstrument selbst ist dabei eines der wichtigsten Bestandteile einer empirischen Untersuchung und die Grundlage für eine hohe Qualität der Daten. Der „Fragebogen ist nicht, wie [häufig] angenommen wird, ein einzelner, zwar notwendiger, aber vergleichsweise kleiner Schritt im Ablauf einer Untersuchung, [...] sondern er ist das zentrale Steuerungselement des gesamten Forschungsprozesses“ (Petersen, 2014, S. 16). Umso wichtiger erscheint in der Arbeit mit bestehenden Datenquellen die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem zugrunde gelegten Datensatz und den damit verbundenen Forschungsperspektiven. Der idealtypische Forschungsprozess, wie er beispielsweise in Lehrbüchern beschrieben wird, scheint in der Arbeit mit Sekundärdaten zunächst ausgehebelt, denn anstelle einer theoriebasierten Konstruktion des Erhebungsinstruments steht ein (bereits konstruierter) Datensatz, der für einen spezifischen Zweck generiert wurde und in welchem spezifische Deutungen und Interpretationen (z.B. im Rahmen von bestimmten Operationalisierungen) eingewebt sind. Während in Bereichen wie dem Gesundheitswesen (Arbeitsgruppe Erhebung und Nutzung von Sekundärdaten, 2014; Zeidler & Braun, 2012) oder der empirischen Sozialforschung (Glaser, 1962, 1963; Hakim, 1982; Hyman, 1972) umfangreiche Überlegungen bezüglich des Umgangs mit Sekundärdaten zu finden sind, scheint die empirische Bildungsforschung in der Arbeit mit bestehenden (Forschungs-) Datensätzen an ihren Anfängen zu stehen (Smith, 2008a). Eine Untersuchung sozialwissenschaftlicher Fachzeitschriften im Vereinten Königreich zeigt in diesem Kontext, dass in bildungswissenschaftlichen Journals weniger als die Hälfte der

quantitativ ausgerichteten Artikel auf Sekundärdaten basieren. In sozialwissenschaftlich ausgerichteten Zeitschriften hingegen werden in 75% der Artikel bestehende Datenquellen herangezogen (Smith, 2008b). Für den deutschsprachigen Raum liegen derzeit keine Informationen über die Nutzung von Sekundärdaten in den Bildungswissenschaften vor. Um einen weiterführenden Diskurs zur Nutzung und den Umgang mit Sekundärdaten anzuregen und für die spezifischen Herausforderungen in der Arbeit mit existierenden (Forschungs-) Datensätzen zu sensibilisieren, werden im Folgenden die Erkenntnisse, die in der konkreten Arbeit mit den (bildungswissenschaftlichen) Datensätzen in der vorliegenden Dissertation gewonnen wurden, zusammenfassend dargestellt.

Grundsätzlich stellt sich in der Arbeit mit bestehenden Datenquellen in den verschiedenen Stadien des Forschungsprozesses immer wieder die Herausforderung, das *Verhältnis zwischen Theorie und Empirie* neu zu reflektieren und auszubalancieren. In der vorliegenden Dissertation wurde hierfür ein systematisches Vorgehen vorgeschlagen, welches eine theoriegeleitete Evaluation der verfügbaren Datenquellen einschließt und einer voraussetzungslosen Ableitung von Forschungsfragen auf Basis des verfügbaren Datenmaterials vorbeugen soll (vgl. 4. Systematische Arbeit mit bestehenden (Forschungs-) Datensätzen). Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang *die Bedeutung einer differenzierten theoretischen Auseinandersetzung mit einem Themenfeld und die Entwicklung eines theoretischen Bezugsrahmens in der Arbeit mit bestehenden Datensätzen*. Ähnlich wie bei Primärerhebungen steht bei der Analyse von bestehenden Datenquellen zu Beginn des Forschungsprozesses zunächst eine thematische Fokussierung und damit verbunden eine konkrete Fragestellung, die sich auf eine bestimmte Grundgesamtheit beziehen lässt. Die Arbeit mit bestehenden Datenquellen verleitet jedoch dazu den Forschungsprozess insofern abzukürzen, als dass nach der thematischen Ausrichtung direkt mit einer Sichtung bestehender Datensätze begonnen und Forschungsfragen direkt aus dem Material heraus generiert werden können. Was erforscht wird, ist dann grundsätzlich durch das Datenmaterial vorbestimmt, abgesteckt und begrenzt. Damit wird die eigene (Forschungs-) Perspektive bereits zu Beginn des Forschungsprozesses eingeschränkt und eine Anpassung an die dem Datensatz inhärenten Theorieperspektiven notwendig. Ein entsprechendes Vorgehen läuft Gefahr die Logik bestehender Datensätze zu reproduzieren und die umfassende und differenzierte Beschäftigung mit dem Forschungsfeld aus verschiedenen Perspektiven auszuklammern. Eine offene und theoriebasierte Annäherung

an ein Forschungs- bzw. Themenfeld hingegen eröffnet zunächst verschiedene theoretische Bezugs- und Diskurslinien und ermöglicht, unterschiedliche Datensätze in ihrer thematischen Vielfalt wahrzunehmen und diese im Diskurs zu verorten. Dabei können darin eingeschriebene Deutungs- und Interpretationsmuster erkannt und in den Entscheidungsprozess für eine Datenquelle eingeschlossen werden. Erst eine differenzierte und theoriebasierte Annäherung und Evaluation des Datenmaterials macht es möglich die Logik verschiedener Datensätze zu entschlüsseln und potenzielle Schwachstellen einzelner Datensätze mit Blick auf die eigene Forschungsfrage zu identifizieren.

Die Wahl der Datenquelle sollte grundsätzlich an den konkreten Forschungsfragen orientiert sein - allerdings besteht im Laufe der Arbeit mit dem Datenmaterial immer wieder die Notwendigkeit, die Fragestellungen an die Logik des Datensatzes anzupassen (z.B. mit Blick auf die Operationalisierung latenter Konstrukte). Eine starre Festlegung auf konkrete Forschungsfragen und Hypothesen, die theoriegeleitet generiert wurden, ist in der Arbeit mit bestehenden Datenquellen damit nur z.T. zu verwirklichen. Vielmehr lässt sich die Bearbeitung der Forschungsfrage(n) als ein *zirkulärer Prozess beschreiben, in welchem die Fragestellungen vor dem Hintergrund des theoretischen Bezugsrahmens entwickelt und mit Blick auf die verfügbaren Daten weiter geschärft und konkretisiert werden*. Dabei muss die *Spannung zwischen komplexen theoretischen Fundierungen auf der einen und dem konkreten Datenmaterial auf der anderen Seite ausgehalten und immer wieder diskutiert und reflektiert werden*. Notwendig hierfür ist sowohl das Erhebungsinstrument mit seinen Spezifika, Zielstellungen und Grenzen zu kennen als auch eine Bereitschaft, sich auf die Logik des Datensatzes einzulassen. Erst eine entsprechende Herangehensweise ermöglicht es die Limitationen des Datensatzes transparent zu machen - ohne sich der Arbeit mit dem bestehenden Datensatz zu verschließen. Es kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass “secondary data, whether official statistics, survey data or in any other form, has to be treated with an appropriate amount of skepticism and respect for its limitations” (Smith, 2008a, S. 331).

Insgesamt zeigt sich, dass die Grenzen des Datensatzes insbesondere dann hervortreten, wenn die angelegte (Theorie-) Perspektive nicht in den verwendeten Datensatz eingeschrieben ist. So zeigt sich für die vorliegenden Untersuchungen beispielsweise, dass ‚Kultur‘ als Thema der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung bislang nur aus je spezifischen Perspektiven empirisch bearbeitet wird und damit nur schwer in Einklang mit

dem hier zugrunde gelegten kulturwissenschaftlich orientierten Verständnis von Kultur und den daran anknüpfenden Überlegungen zu einer kulturreflexiven Haltung angehender Lehrerinnen und Lehrer zu bringen ist. Gleichzeitig ermöglicht die systematische Neuordnung von Items mit einem anderen Fokus die Möglichkeit, bestehende Strukturen aufzudecken und weiterführende Forschung zum Themenfeld anzuregen. Die Sekundärdatenanalyse eröffnet an dieser Stelle die Chance, Daten aus einer anderen Perspektive zu analysieren und dadurch Strukturen und Beziehungen aufzudecken, die im Rahmen der Primärforschung nicht im Fokus der Untersuchung standen (Smith, 2008a). Es kann dabei sogar argumentiert werden, dass die Sekundärdatenanalyse eine Möglichkeit bietet, intensiver über theoretische Perspektiven und Zielstellungen nachzudenken, da der Prozess der Datenerhebung und damit verbundene Herausforderungen ausgeklammert werden und dadurch neue Freiräume für die Reflexion der eigenen theoretischen Verortung entstehen (Hakim, 1982).

Die hier vorgestellten Analysen machen deutlich, dass der Blick in bestehende Datensätze auch bzw. gerade bei einem empirisch wenig erschlossenen Themenfeld lohnenswert ist. Die besondere Stärke liegt hier in explorativen Herangehensweisen, die sich dazu eignen, Strukturen und Muster im Datensatz aufzudecken und zu beschreiben. Diese deskriptive Bestandsaufnahme stellt dabei den Ausgangspunkt für weiterführende Analysen dar und wird im wissenschaftlichen Diskurs häufig unterschätzt. Die „tendency to jump to theory testing and prediction“ (Campbell et al., 1982, S. 78), bevor Phänomene überhaupt differenziert beschrieben und erfasst wurden, führt dann u.a. dazu, dass Phänomene erklärt werden, ohne dass umfassend untersucht wurde, ob diese Phänomene überhaupt existieren (Smith, 2008a).

Im Rahmen der vorliegenden Dissertation konnten über das gezielte Anlegen einer neuen Perspektive an das Material und die Restrukturierung des Datensatzes (z.B. in Form der Zusammenfassung von Einzelitems zu spezifischen Aktivitätsbereichen) Erkenntnisse über die kulturellen Aktivitäten angehender Lehrkräfte herausgearbeitet werden. Durch die aggregierte Beschreibung des Gegenstandsbereichs wurden zunächst Strukturen und Muster aufgedeckt, ehe in den weiteren empirischen Beiträgen einzelne Themenfelder unter Berücksichtigung des spezifischen Potentials des Datensatzes ausgewählt und dezidiert in den Blick genommen wurden. Sowohl die aggregierte Beschreibung der kulturellen Aktivitätsmuster als auch die differenzierten Analysen spezifischer Themenfelder werfen

dabei zahlreiche Anschlussfragen auf und regen zu weiterführender Forschung an, die im nachfolgenden Kapitel noch einmal aufgegriffen und zusammengefasst werden.

## 7. Ausblick

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung thematisiert die vorliegende Dissertation insgesamt ein Forschungsfeld, welches bislang weder theoretisch erschlossen noch empirisch bearbeitet ist. Im Folgenden werden die einleitend aufgeworfenen und in der Synopse leitenden Fragestellungen noch einmal aufgegriffen und darauf aufbauend Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschung zum Themenfeld herausgearbeitet.

### *Lehrerprofessionalität im Kontext von Kultur*

Sowohl in der theoretischen Beschäftigung als auch bei der systematischen Evaluation der verschiedenen Datenquellen wurde deutlich, dass der pädagogische Diskurs zum Themenfeld ‚Kultur‘ durch verschiedene Zugänge und Begriffsdeutungen geprägt ist und sich daran anschließend verschiedene Diskurslinien identifizieren lassen. Ein kulturwissenschaftlich orientiertes Verständnis von Kultur, wie es hier zugrunde gelegt wird, eröffnet in diesem Zusammenhang die Chance, verschiedene Diskurse aufeinander zu beziehen und als Reflexionsfolie heranzuziehen. Durch diesen spezifischen Zugang zum Feld konnten im Rahmen der vorliegenden Dissertation verschiedene Professionsherausforderungen formuliert und metatheoretisch verortet werden. Die Professionsherausforderungen wurden anschließend mit Blick auf Fragen der Globalisierung weiter geschärft und unter Bezug auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen kontextualisiert. Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Themenfeld mündet in der Beschreibung einer kulturreflexiven Haltung als Facette von Professionalität im Lehrerberuf (vgl. 6.1. Lehrerprofessionalität im Horizont von Kultur: Kulturreflexive Haltung als eine Facette kulturbezogener Professionalität).

Die hier skizzierten Überlegungen zu den Eckpfeilern einer kulturreflexiven Haltung angehender Lehrkräfte markieren dabei einen ersten Zugang zu der Antwort auf die Frage, was einen professionellen Umgang mit dem Thema ‚Kultur‘ im Kontext des Lehrens auszeichnet. Um die Betrachtungen weiter zu schärfen erscheint es allerdings notwendig, diese zukünftig systematisch an bildungswissenschaftliche Ansätze zur Professionalität im Lehrerberuf rückzubinden und so die Spezifika der damit verbundenen Perspektive auf

Professionalität herauszuarbeiten. Im Rahmen der Diskussion (vgl. 6.1. Lehrerprofessionalität im Horizont von Kultur: Kulturreflexive Haltung als eine Facette kulturbezogener Professionalität) wurde bereits deutlich, dass sich in bestehenden theoretischen Arbeiten zur Professionalität im Lehrerberuf verschiedene Anknüpfungspunkte finden lassen, die anschlussfähig an die hier skizzierten Überlegungen sind. Grundlegend für die weitere Bearbeitung des Themenfeldes erscheint insgesamt die Anerkennung von ‚Kultur‘ als zentrale Bezugsgröße von Professionalität im Lehrerberuf.

Mit Blick auf empirische Arbeiten zum Themenfeld lässt sich festhalten, dass diese in der Perspektive auf Lehrkräfte überwiegend auf den Umgang mit kulturellen Differenzen als migrationsspezifische Phänomene fokussiert sind. Zentral gestellt wird dabei insbesondere die Notwendigkeit der Reflexion und die Thematisierung und Nicht-Thematisierung von kulturell-ethnischen Differenzen (Bender-Szymanski, 2013; Hachfeld, 2013). Entsprechende Arbeiten könnten davon profitieren sich von theoretischen Modellen, die Kultur als Konstrukt von in sich homogenen und nach außen hin abgrenzbaren Gemeinschaften, welches auf Unterschiede zwischen Menschen, z.B. in Bezug auf Traditionen, Einstellungen, Lebensweisen oder Sprachen, aufbaut und damit dem Kugelmodell von Herder (1772/2010) folgt, zu lösen. Damit einher geht die kritische Reflektion und Weiterentwicklung inter- und multikultureller Forschungsansätze insbesondere mit Blick auf die Reproduktion essentialistischer Kulturverständnisse und Differenzkonstruktionen. In der Perspektive auf Lehramtsstudierende finden sich dazu bereits erste Arbeiten, die sich z.B. auf das Konzept der Transkulturalität (Welsch, 2014) beziehen und die transkulturellen Orientierungen von (Lehramts-) Studierenden näher untersuchen (Bolscho et al., 2004; Hauenschild, 2012). Ein vielversprechender Ansatz, in welchem explizit ein bedeutungsorientiertes Kulturverständnis angelegt wird, findet sich bei Timm und Scheunpflug (2020). In ihrer qualitativ angelegten Studie werden auf Basis von Gruppendiskussionen mit (Lehramts-) Studierenden verschiedene Typen handlungsleitender Orientierungen, die das kulturelle Professionshandeln von Lehramtsstudierenden anleiten, herausgearbeitet (Timm & Scheunpflug, 2020). Für die weiterführende Untersuchung der Genese und (Weiter-) Entwicklung entsprechender Orientierungen, gilt es zukünftig gezielt Forschungsdesigns zur differenzierten Untersuchung impliziter Orientierungen im Feld des Kulturellen (weiter) zu entwickeln. Um entsprechende Ansätze auch der quantitativ ausgerichteten empirischen Bildungsforschung zugänglich zu machen erscheint die

systematische Operationalisierung handlungsleitender Orientierungen im Kontext von ‚Kultur‘ in standardisierte Messinstrumente als eine notwendige Voraussetzung.

### *Empirische Erforschung kultureller Aktivitäten angehender Lehrkräfte*

Die vorgestellten Analysen zu den kulturellen Aktivitäten zukünftiger Lehrkräfte verweisen in der Zusammenschau darauf, dass Lehramtsstudierende einen spezifischen (Erfahrungs-) Horizont in das Studium und den späteren Lehrerberuf mitbringen. Mit Blick auf die höhere Aktivität von Lehramtsstudierenden in bestimmten Aktivitätsfeldern bleibt allerdings ungeklärt in welchem Zusammenhang die spezifische Ausrichtung der Aktivitäten mit der Professionsentwicklung und dem (professionellen) kulturellen Habitus der Lehramtsstudierenden steht. Werden beispielsweise lediglich solche Aktivitäten aufgenommen, die eigene Vorstellungen bestätigen und reproduzieren, oder regen die kulturellen Aktivitäten zu einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit eigenen kulturellen Vorstellungen und Stereotypen an? Um dieses Zusammenspiel näher zu ergründen, bedarf es einer differenzierteren Untersuchung konkreter Tätigkeiten und Erfahrungen innerhalb der verschiedenen Aktivitätsbereiche, denn auch innerhalb eines Bereiches können die gemachten Erfahrungen – u.a. in Abhängigkeit der übernommenen Tätigkeiten – breit variieren. Zentral wäre insbesondere die Qualität der Erfahrung und daran anschließende Reflexionsanstöße stärker zu berücksichtigen. Hierfür bieten sich insbesondere qualitative Forschungsansätze sowie bereichsspezifische Small-Scale-Assessments an. In den empirischen Beiträgen der vorliegenden Dissertation wurde die zeitliche Dimension der kulturellen Aktivitäten von Lehramtsstudierenden aufgrund der Beschaffenheit des Datensatzes weitestgehend ausgeblendet. Damit bleibt unklar, ob die Lehramtsstudierenden ihre Aktivitäten während des Studiums aufgenommen haben oder bereits zuvor aktiv waren. Längsschnittliche Untersuchungen könnten hier allerdings Aufschluss darüber geben, ob sich Lehramtsstudierende während ihres Studiums tatsächlich neue Erfahrungsräume erschließen oder Bestehendes fortführen. Zum anderen erlauben längsschnittliche Analysen Aussagen darüber, inwiefern sich das Aktivitätsmuster beim Übertritt in das Referendariat verändert und damit potenzielle Lern- und Erfahrungsräume er- oder verschlossen werden. Um die professionsbezogenen Fragestellungen an dieser Stelle für zukünftige Analysen zu konkretisieren, erscheint die Einbettung und Anknüpfung an bildungswissenschaftliche Ansätze zur Professionalität im Lehrerberuf (vgl. z.B. Cramer, 2012) als notwendige



Voraussetzung. So treten je nach paradigmatischer Perspektive andere (Professions-) Aspekte in den Vordergrund, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte setzen und verschiedene Untersuchungsdesigns erfordern. Aus strukturtheoretischer Perspektive (vgl. z.B. Combe & Kolbe, 2008; Helsper, 2004, 2014b; Paseka et al., 2018) könnten kulturelle Aktivitäten bei geeigneter theoretischer Rahmung die Chance bieten, Antinomien erleb- und sichtbar zu machen, Entscheidungen unter Unsicherheit zu reflektieren und damit einen Zugang zu den dem Lehrerberuf immanenten Widersprüchen, Paradoxien und Antinomien zu finden. Mit Blick auf kompetenzorientierte Professionsansätze (vgl. z.B. Baumert & Kunter, 2006; Krauss & Bruckmaier, 2014) können kulturelle Aktivitäten als ein Ort skizziert werden, an welchem professionsrelevantes Wissen erworben, motivationale Orientierungen (weiter-) entwickelt, selbstregulative Fähigkeiten ausgebildet sowie Überzeugungen und Werthaltungen (aus-) geprägt werden. Vor dem Hintergrund berufsbiografischer Ansätze (vgl. z.B. Blömeke, 2003; Keller-Schneider & Hericks, 2014; Terhart, 2014) von Professionalität im Lehrerberuf rücken kulturelle Aktivitäten als ein Beitrag zur biografischen Weiterentwicklung in den Fokus. Eine entsprechende Perspektive lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass der Aufbau einer beruflichen Identität in einer engen Verbindung mit individuellen, biografischen Erfahrungen im Lebenslauf steht und kulturelle Aktivitäten damit nicht losgelöst von der professionellen Entwicklung gesehen werden können. Jenseits sekundärdatenanalytischer Verfahren lassen sich hier vielfältige professionsbezogene und theoretisch bedeutsame Fragestellungen formulieren, die in einem nächsten Schritt systematisch zusammengetragen und theoretisch verortet werden müssen.

Über den Bezug auf professionsrelevante Zusammenhänge hinaus werfen die hier dargestellten deskriptiven Befunde zu den kulturellen Aktivitätsmustern die Frage nach möglichen Erklärungsansätzen für die spezifische Ausrichtung von zukünftigen Lehrkräften auf. So könnte beispielsweise vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen zur Bedeutung der familiären Sozialisation und der kulturellen Transmission innerhalb der Familie (vgl. z.B. Bourdieu, 1976) angenommen werden, dass sich die kulturellen Präferenzen angehender Lehrkräfte bereits vor dem Studium prägen und den Selektionsprozess in das Lehramt beeinflussen. Zu ergründen wären infolgedessen insbesondere die mit der Berufswahl verbundenen Motivationen und internalisierten Vorstellungen vom Lehrerberuf selbst. Lohnenswert wäre es dabei auch, spezifische Selektionsmechanismen in den Lehrerberuf zu untersuchen und verschiedene

Zulassungsverfahren (z.B. im Rahmen international vergleichender Studien) zu berücksichtigen.

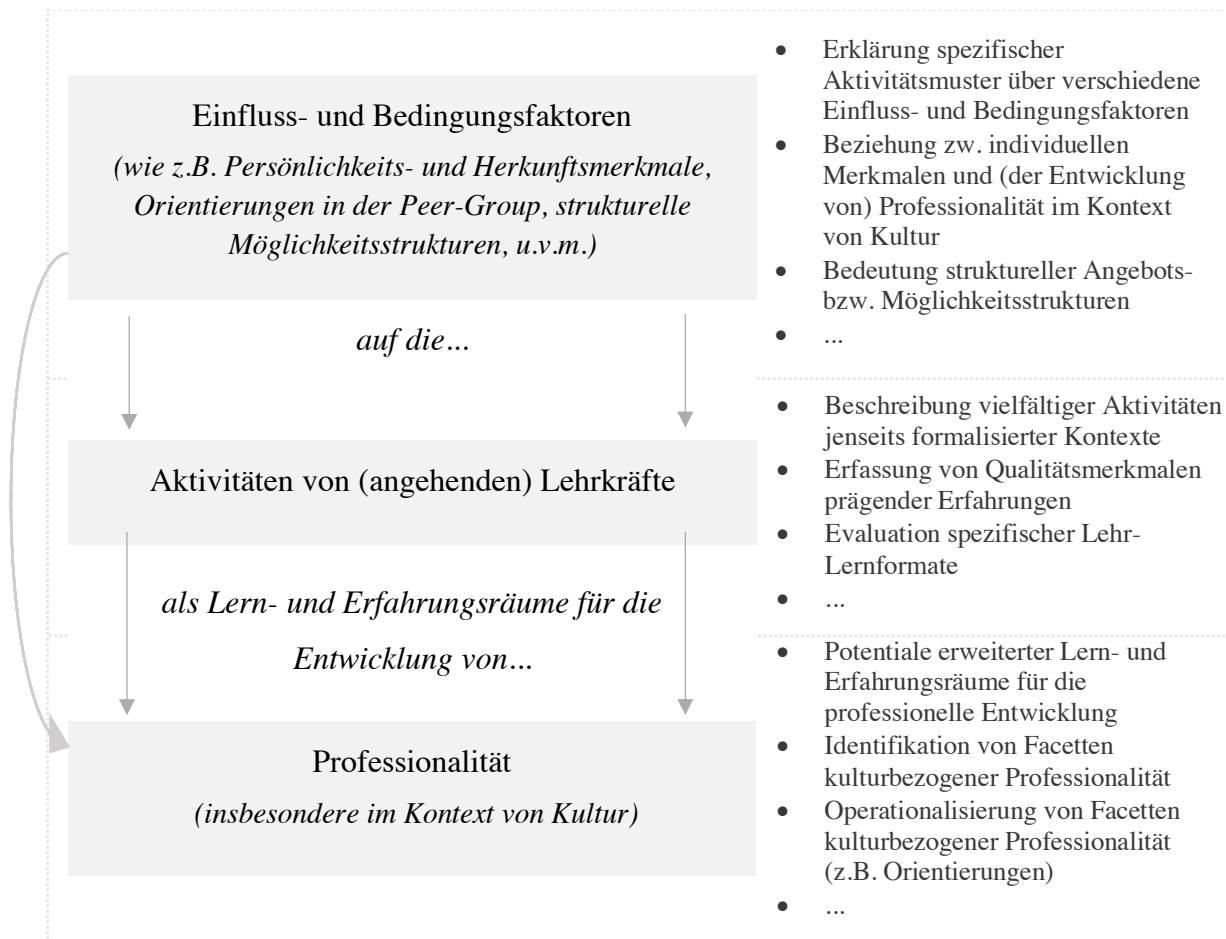
### *Herausforderungen in der Arbeit mit bestehenden Datenquellen*

In der vorliegenden Dissertation zeigt sich, dass in bestehenden Datensätzen der (Lehrerinnen- und Lehrer-) Bildungsforschung je eigene Perspektiven und Deutungsmuster eingeschrieben sind. Es scheint daher bedeutsam sich insbesondere in der Arbeit mit Sekundärdaten der dem Datensatz inhärenten Logik bewusst zu sein, diese zu reflektieren und nicht lediglich in weiterführende Analysen zu reproduzieren. Durch die gezielte Re-Interpretation des Datenmaterials und das Anlegen neuer Perspektiven an den Datensatz können sich infolgedessen neue (Analyse-) Potentiale entfalten. Für die empirische (Lehrerinnen- und Lehrer-) Bildungsforschung erscheint es in diesem Zusammenhang zentral, einen Meta-Diskurs bezüglich der spezifischen Potentiale und Herausforderungen in der Arbeit mit bestehenden Datensätzen anzuregen. Die empirischen Beiträge der vorliegenden Arbeit machen dabei gerade in der Zusammenschau mit den hier skizzierten theoretischen (Vor-) Überlegungen auf spezifische Herausforderungen bei der Operationalisierung komplexer Konstrukte in bestehenden Datensätzen aufmerksam. So zeigt sich, dass sekundärdatenanalytische Forschungsdesigns zunächst durch das bestehende Material begrenzt und eingeschränkt werden. Fragestellungen bezüglich einer kulturreflexiven Haltung angehender Lehrkräfte, wie sie hier vorgestellt wurden, finden sich z.B. in dem bestehenden Datenmaterial nicht wieder und können daher nicht in den empirischen Analysen berücksichtigt werden. Um dennoch mehr über zukünftige Lehrkräfte und deren kulturellen Horizont zu erfahren wurde im Rahmen der vorliegenden Dissertation der Weg über die Beschreibung kultureller Aktivitätsmuster gewählt. Diese Herangehensweise eröffnet einen Einblick in den kulturellen (Erfahrungs-) Horizont angehender Lehrkräfte, aber wirft gleichzeitig eine Vielzahl an weiterführenden Fragestellungen auf, die mit dem derzeit vorliegenden Datenmaterial nicht beantwortet werden können. Die Arbeit mit bestehenden Datenquellen wird daher in dieser Arbeit als ein Schritt im zirkulären Erkenntnisprozess interpretiert, dessen spezifisches Potential darin liegt, Forschungslücken aufzudecken und weiterführende Forschung anzuregen.

### *Zusammenfassung: Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung*

Zusammenfassend eröffnet die vorliegende Dissertation eine Perspektive auf ein vielfältiges Forschungsfeld, welches zwar in verschiedenen Diskursen und Disziplinen aufgegriffen und bearbeitet wird, bislang allerdings kaum metatheoretisch verankert und aufeinander bezogen betrachtet wird. Deutlich wird an dieser Stelle die Notwendigkeit einer theoretisch-konzeptionellen Weiterentwicklung des Feldes und das Zusammendenken verschiedener Diskursstränge. Das Nachdenken über einen professionellen Umgang mit kultureller Heterogenität kann dabei nicht mehr innerhalb disziplinarer Grenzen und ohne eine umfassende Reflexion gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungen und Umbrüche stattfinden. Vielmehr bedarf eine systematische Auseinandersetzung mit Professionalität im Kontext von Kultur des Einbezugs kultur- und sozialwissenschaftlicher Überlegungen und Konzeptionierungen. Die damit einhergehende Komplexitätssteigerung stellt dabei insbesondere die standardisierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor große Herausforderungen. Vor dem Hintergrund der defizitären Forschungs- und Datenlage bedarf es in diesem Zusammenhang zukünftig innovativer und durchdachter Forschungsdesigns, die hypothesengenerierende und hypothesenüberprüfende Verfahren miteinander kombinieren und damit vertiefte Einblicke in potenzielle Zusammenhänge ermöglichen. Für die standardisierte Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung eröffnen sich hier sowohl für Small-Scale-Assessments als auch für Large-Scale-Assessments vielfältige Anknüpfungspunkte (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3: Rahmenmodell für Forschungsfragen im Kontext von ‚Kultur‘ in der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung (Quelle: Eigene Darstellung)



Es gilt in diesem Zusammenhang künftig das spezifische Potential verschiedener Forschungsdesigns auszuschöpfen, um Fragestellungen zum Themenfeld umfassend zu bearbeiten. Der Einsatz von Small-Scale-Assessments erscheint beispielsweise insbesondere dann sinnvoll, wenn standortspezifische Charakteristika der universitären Lehrerbildung (z.B. mit Blick auf curriculare Besonderheiten) stärker berücksichtigt und der Einsatz spezifischer Lehr-Lern-Formate näher untersucht werden soll(en). Large-Scale-Assessments hingegen eignen sich insbesondere dafür Determinanten spezifischer Aktivitätsmuster (z.B. im Rahmen von Mehrebenenmodellen) zu identifizieren und grundlegende Zusammenhänge zwischen der Professionalität (-sentwicklung) und spezifischen Aktivitäten bzw. Erfahrungen von Lehramtsstudierenden (z.B. im Rahmen von Strukturgleichungsmodellen) aufzudecken. Grundlegende Voraussetzung für die weitere Bearbeitung von professionsbezogenen Fragestellungen auf Basis von Large-Scale-Assessments stellt dabei allerdings die umfassende Weiterentwicklung der dort abgefragten Inhalte dar. Diese bleiben

beim konkreten Bezug auf Lehrkräfte bzw. Schule und Unterricht bislang vorwiegend in einer Perspektive der Differenzsetzung durch Kultur verhaftet und sind damit nicht anschlussfähig an aktuelle kulturwissenschaftliche Konzeptionierungen, wie sie in dieser Arbeit skizziert wurden.

Die Grundlage für den Einsatz durchdachter und reflektierter Messinstrumente ist allerdings zuallererst die Entwicklung von validen, reliablen und objektiven Skalen zur Erfassung professionsbezogener Merkmale im Kontext von Kultur. Vielversprechend erscheint an dieser Stelle der Rückgriff auf (bereits existierende) qualitative (Sekundär-) Daten und die systematische Überführung dieser in qualitativ hochwertige standardisierte Messinstrumente. Die Operationalisierung qualitativ rekonstruierter Typen, wie sie beispielsweise in der Studie von Timm und Scheunpflug (2020) entwickelt wurden, in quantitative Messinstrumente bedarf allerdings einer intensiven Auseinandersetzung mit den method(olog)ischen Grundannahmen der verwendeten Auswertungs- und Analysemethoden (zu den erkenntnistheoretischen Grundlagen und Herausforderungen in der Mixed-Methods-Forschung (vgl. z.B. Völcker et al., 2019; Cameron, 2011)). Während die bisherige Mixed-Methods-Forschung in diesem Zusammenhang häufig auf die sinnvolle Verknüpfung qualitativer und quantitativer Methoden im Rahmen aufeinander bezogener Gesamtprojekte fokussiert ist (vgl. z.B. Kuckartz, 2014), stellt die Arbeit mit qualitativen (Sekundär-) Daten die Forschenden vor neue Herausforderungen. Insbesondere mit Blick auf qualitativ-rekonstruktive Arbeiten als Grundlage für die Konstruktion standardisierter Messinstrumente erscheint die differenzierte Auseinandersetzung mit der zugrundgelegten Auswertungsmethode unumgänglich für die Formulierung von Items sowie deren Validierung mithilfe von strukturprüfenden und/oder strukturentdeckenden Verfahren. Es gilt dabei zu bedenken, dass sich sowohl strukturprüfende Verfahren (z.B. Strukturgleichungsmodelle) als auch strukturentdeckende Verfahren (z.B. explorative Faktorenanalyse oder Clusteranalysen) durch je spezifische Annahmen und damit verbunden mathematischen Setzungen auszeichnen und diese im Forschungsprozess immer wieder mit Blick auf die Grundannahmen der qualitativen Auswertungsmethode bzw. den Charakteristika der darüber gewonnenen Erkenntnisse hinterfragt und reflektiert werden müssen (Costa & Rau, i.V.).

### *Implikationen für die Lehrerbildung*

Über die hier vorgestellten theoretischen Überlegungen, empirischen Analysen und weiterführenden Forschungsansätze zum Themenfeld hinaus können abschließend auch erste Gedanken zur universitären Lehrerbildung formuliert werden. Dabei muss zuallererst festgehalten werden, dass an dieser Stelle nicht angenommen wird, dass durch einzelne Lehrangebote tradierte Orientierungen aufgelöst und kulturreflexive Haltungen erschlossen werden. Nichtsdestotrotz kann eine kulturreflexive Lehrerbildung einen Beitrag dazu leisten, zukünftige Lehrkräfte dazu anzuregen ihre eigene plurale Kulturgeprägtheit zu hinterfragen und Angebote zu schaffen, sich mit dem eigenen Kulturverständnis auseinanderzusetzen und eine kulturreflexive Haltung (weiter) zu entwickeln.

Eine (trans-) kulturelle Neu- bzw. Nachjustierung des Lehramtsstudiums könnte den Ausgangspunkt dafür bilden, Prozesse der Individualisierung und Pluralisierung kultureller Lebenswelten sowie die Hybridisierung von Kultur auch in der Lehrerbildung stärker aufzugreifen und zu thematisieren. Ein entsprechendes Vorhaben setzt allerdings eine kritische Auseinandersetzung mit den bestehenden Angebotsstrukturen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung voraus. Darin eingeschlossen ist die Offenlegung von (indirekten) Reproduktionsmechanismen, wie sie sich beispielsweise in den Darstellungen von Kultur in gängigen Lehrbüchern manifestieren (Kühn et al., 2020). Mit Blick auf die Vermittlung einer kulturreflexiven Haltung bei angehenden Lehrkräften sollten auch Fachdidaktiken zukünftig stärker auf eine pluralitäts- und heterogenitätssensible Präsentation von Unterrichtsinhalten sowie einen reflexiven Umgang mit Differenzsetzungen, Homogenitätsvorstellungen und eigenen tradierten Kultiviertheitsperspektiven rekurren (Costa et al., 2018). Notwendige Voraussetzung hierfür ist u.a. eine kulturreflexive Haltung der Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildner.

Mit Blick auf die konkreten Lehr-Lern-Formate in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erscheinen Erfahrungsräume, welche von diskursiven Momenten durchdrungen sind, besonders anschlussfähig für die Entwicklung eines offenen und reflexiven Umgangs mit kultureller Pluralität im professionellen Handeln (Timm & Scheunpflug, 2020). Notwendige Voraussetzung hierfür ist das Aufbrechen gängiger Lehr-Lern-Formate und die Konzipierung innovativer und diskursanregender Veranstaltungen. Vermehrte Reflexionslehreangebote könnten hier wegweisend sein, um theoretisches Wissen und eigene Praxiserfahrungen umfassender in Beziehung zueinander zu setzen. Die hier vorgelegten

empirischen Befunde machen in der Zusammenschau darauf aufmerksam, dass angehende Lehrkräfte einen biografischen Erfahrungsschatz in die erste Phase ihrer beruflichen Professionalisierung mitbringen. Um diese biografischen Erfahrungen für Lernprozesse fruchtbar zu machen und an die professionelle Entwicklung rückzubinden, müssen allerdings Räume für die diskursive Auseinandersetzung, Verarbeitung und Reflexion entsprechender biografischer Erfahrungen geschaffen werden. Ein möglicher Ansatzpunkt hierfür könnte sein, in Anlehnung an Konzepte wie das Service-Learning, in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Praxiserfahrungen aufzugreifen und der expliziten Reflexion zugänglich zu machen. Bestehende Ansätze zur Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf bieten hier vielfältige Anknüpfungspunkte. So könnte das Konzept der Meta-Reflexivität (Cramer et al., 2019) explizit aufgegriffen und bei der Konzeptionierung entsprechender Formate einbezogen werden, um Handlungsentscheidungen unter Rekurs auf theoretische Zugänge und empirische Befunde mehrperspektivisch zu reflektieren. Dies ist mit der Herausforderung verbunden, dass die biografischen Reflexions- und Lernerfahrungen nicht vorstrukturiert sind und sich damit der direkten Kontrolle durch Lehrende entziehen. Gleichzeitig eröffnet der Bezug auf die biographischen Erfahrungen den Zugriff auf reichhaltige und vielfältige Erfahrungen, die direkt an die Lebenswelt der Studierenden anknüpfen und damit auch motivational gut eingebunden sind.

Insgesamt erfordert eine (trans-) kulturelle Neu- bzw. Nachjustierung des Lehramtsstudiums eine intensive Zusammenarbeit aller an der Lehramtsausbildung beteiligten Akteure. Dabei müssen sowohl Fachdidaktiken, Fachwissenschaften als auch die Erziehungswissenschaften in einen entsprechenden Diskurs bzw. Prozess eingebunden werden. Die (Weiter-) Entwicklung der universitären Lehrerbildung kann in diesem Zusammenhang als eine herausfordernde Entwicklungsaufgabe für die gesamte universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung beschrieben werden und eröffnet die Chance sich thematisch fokussiert auszutauschen und einen gemeinsamen Konsens zu verhandeln. Alle beteiligten Disziplinen können und müssen einen Beitrag dazu leisten angehenden Lehrkräften Anregungen zur Auseinandersetzung mit kulturbezogenen Professionsherausforderungen zu geben. Ein gelingender Austausch bzw. eine erfolgreiche Zusammenarbeit und Kooperation der Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und Erziehungswissenschaften mit Blick auf die Lehramtsausbildung sowie das konsequente Zusammendenken verschiedener Perspektiven stellt dabei die Grundlage einer kulturreflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung dar und

ermöglicht es die von Lehrkräften eingeforderte Multiperspektivität auch in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung authentisch zu verankern und sichtbar zu machen.

Alles in allem markiert die hier vorliegende Dissertation ein Forschungs- und Themenfeld, welches sowohl auf der Ebene der theoretischen Grundlegung als auch auf der Ebene der empirischen Erforschungen und der praktischen Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung weiterführender Bearbeitung bedarf. Die skizzierten Anregungen für Forschung und Lehre sollen dazu beitragen das Feld weiter zu erschließen und einen Diskurs über Kultur in der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung anzuregen.



## Literaturverzeichnis

- Arbeitsgruppe Erhebung und Nutzung von Sekundärdaten (2014). *Gute Praxis Sekundärdatenanalyse (GPS): Leitlinien und Empfehlungen*.  
[https://www.dgepi.de/assets/Leitlinien-und-Empfehlungen/GPS\\_revision2-final\\_august2014.pdf](https://www.dgepi.de/assets/Leitlinien-und-Empfehlungen/GPS_revision2-final_august2014.pdf)
- Aicher-Jakob, M. (2016). Interkulturelle Pädagogik quo vadis? Pädagogische Institutionen zwischen unreflektierter Reduktion und wohlgemeinter Ignoranz. In M. Aicher-Jakob & L. Marti (Hg.), *Bildung - Dialog - Kultur: Migration und Interkulturalität als pädagogische und fachdidaktische Aufgabe in der Lehrerbildung* (1. Aufl., S. 105–140). Schneider Hohengehren GmbH.
- Aicher-Jakob, M. & Marti, L. (Hg.). (2016). *Bildung - Dialog - Kultur: Migration und Interkulturalität als pädagogische und fachdidaktische Aufgabe in der Lehrerbildung*. Schneider Hohengehren.
- Allolio-Näcke, L. & Kalscheuer, B. (2003). Doing Identity - Von Transdifferenz und dem alltäglichen Skeptizismus. In H. Fitzek (Hg.), *Alltag im Aufbruch: Ein psychologisches Profil der Gegenwartskultur* (1. Aufl., S. 152–162). Psychosozial-Verl.
- Allolio-Näcke, L. & Kalscheuer, B. (2005). Wege der Transdifferenz. In L. Allolio-Näcke, B. Kalscheuer & A. Manzeschke (Hg.), *Differenzen anders denken: Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz* (S. 15–25). Campus.
- Bäßler, K., Fuchs, M., Schulz, G. & Zimmermann, O. (Hg.). (2009). *Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel* (1. Auflage). Dt. Kulturrat.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert & W. Blum (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project* (1<sup>st</sup> ed., pp. 25–48). Springer VS.

- Bayrhuber, H. & Rost, J. (2004). Umwelterziehung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & Wildt, J. (Hg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 603–614). Klinkhardt.
- Bender-Szymanski, D. (2013). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Auernheimer (Hg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Aufl., S. 201–228). Springer VS.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (2017). Editorial. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge - Perspektiven* (1. Aufl., S. 9–18). Klinkhardt.
- Bhaba, H. K. (1997). Die Frage der Identität. In E. Bronfen, B. Marius & T. Steffen (Hg.), *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte* (1. Aufl., S. 97–122). Stauffenburg.
- Bhaba, H. K., Schiffmann, M. & Freudl, J. (Hg.). (2011). *Die Verortung der Kultur*. Stauffenburg.
- Birkelbach, K. W. (2019). Sekundäranalyse quantitativer Daten. In M.-C. Begemann & K. Birkelbach (Hg.), *Forschungsdaten für die Kinder- und Jugendhilfe. Qualitative und quantitative Sekundäranalysen* (1. Aufl., S. 65-80). Springer VS.
- Bloch, E. (1973). *Erbschaft dieser Zeit*. Suhrkamp.
- Blömeke, S. (2003). Professionalisierung als berufsbiografischer Entwicklungsprozess: Subjektorientierung durch Fallarbeit im Lehramtsstudium. In B. Herzig & U. Schwerdt (Hg.), *Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem* (S. 253–271). LIT.
- Bockhorst, H., Reinwand, V.-I. & Zacharias, W. (Hg.). (2012). *Handbuch kulturelle Bildung*. kopaed.
- Boeser-Schnebel, C. (2014). Bekommen wir „politikverdrossene“ Lehrer? – Ergebnisse einer ersten empirischen Annäherung bei Lehramtsstudierenden. *GWP - Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*(4), 491–503.
- Bolscho, D., Hauenschild, K. & Wulfmeyer, M. (2004). Transkulturelle Identitätsbildung - eine Untersuchung mit zukünftigen Lehrkräften. In U. Carle (Hg.), *Entwicklungszeiten: Forschungsperspektiven für die Grundschule* (1. Aufl., S. 206–211). Springer VS.

- Bourdieu, P. (1976). Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In K. H. Hörmig (Hg.), *Soziale Ungleichheit: Strukturen und Prozesse sozialer Schichtung*. Luchterhand.
- Bourdieu, P. (2016). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (25. Aufl.). Suhrkamp. (Erstveröffentlichung 1987)
- Bourdieu, P., Bolder, A. & Steinrück, M. (2006). *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Schriften zu Politik & Kultur: Bd. 4. VSA-Verl.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Breinig, H. & Lösch, K. (2002). Introduction: Difference and Transdifference. In H. Breinig, J. Gebhardt & K. Lösch (Eds.), *Multiculturalism in contemporary societies: Perspectives on difference and transdifference* (S. 11–36). Univ.-Bibliothek Erlangen.
- Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2014a). Die Pluralität der Habitus- und Milieuförmigkeiten bei Lernenden und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum. In W. Helsper (Hg.), *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Springer VS.
- Bremer, H. & Lange-Vester, A. (Hg.). (2014b). *Sozialstrukturanalyse. Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen* (2. Aufl.). Springer VS.
- Cameron, R. (2011). Mixed methods research: The five Ps framework. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 9(2), 96–108.
- Campbell, J. P., Daft, R. L. & Hulin, C. L. (1982). *What to study: Generating and developing research questions* (2<sup>th</sup> ed.). Sage Publ.
- Carrington, S. & Sagers, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 795–806. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.006>
- Chambers, D. J. & Lavery, S. (2012). Service-Learning: A Valuable Component of Pre-Service Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4). <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n4.2>
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität, Wissen, Können. In J. Böhme & W. Helsper (Hg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 833–851). Springer VS.

- Cook, T. D. (1974). The potential and limitations of secondary evaluations. In M. W. Apple, M. J. Subkoviak & H. S. Lufler (Eds.), *Educational evaluation: Analysis and responsibility* (S. 155–234). McCutchan.
- Costa, J. (2022 a). Kulturelle Aktivitätsmuster angehender Lehrkräfte. Explorative Befunde zu Aktivitäten von Lehramtsstudierenden außerhalb formalisierter (Lern-) Kontexte. *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Costa, J. (2022 b). Freiwilliges Engagement als kultureller Erfahrungsraum. Theoretische Perspektiven und deskriptive Befunde zum kulturellen Engagement zukünftiger Lehrkräfte. In: Scheunpflug, A., Wulf, C., Züchner, I. (Hg.), *Kulturelle Bildung. Edition ZfE*, vol 12. Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-35454-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-35454-1_1)
- Costa, J. (2020). „Kultur“ in Datensätzen der Lehrer\*innenbildungsforschung. Ein Beitrag zur Theoriebildung und Analyseperspektiven. *Bildung und Erziehung*, 73(1), 42–60.  
<https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.1.42>
- Costa, J. & Drechsel, B. (2020). Künstlerisch-ästhetische Praxen angehender Lehrkräfte. Befunde einer quantitativen Sekundärdatenanalyse. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hg.), *Kulturelle Bildung: Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* (1. Aufl., S. 129–146). Waxmann.
- Costa, J., Kühn, C., Timm, S. & Franken, L. (2018). Kulturelle Lehrerbildung: Professionalität im Horizont von Globalisierung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*(3), 20–29.
- Costa, J. & Rau, C. (i.V.). Methodische Herausforderungen in der Entwicklung eines Messinstruments auf Basis qualitativ-rekonstruktiver (Sekundär-) Daten: Erhebung epistemologischer Überzeugungen von Lehrkräften geisteswissenschaftlicher Fächer.
- Cramer, C. (2010). Sozioökonomische Stellung Lehramtsstudierender. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3(1), 4–22.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung: Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Klinkhardt.
- Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 31–56). Springer VS.

- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*(3), 401–423.
- DAAD. (2020). *Internationalisierung der Lehramtsausbildung („Lehramt International“)*. <https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/lehramtinternational/>
- Diehm, I. (2014). Kultur als Beobachtungsweise. In L. Darowska (Hg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 67–81). Kultur und soziale Praxis. transcript.
- Dippelhofer, S. (2019). *Politisch-demokratische Bildung als Aufgabe und Herausforderung für Hochschule und Lehrerschaft Theoretische und empirische Analysen* [Dissertation]. Justus-Liebig-Universität Giessen, Giessen.
- Dirks, U. & Hansmann, W. (Hg.). (1999). *Reflexive Lehrerbildung: Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Dt. Studien-Verl.
- Edelmann, D. (2006). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (S. 235–249). Zeitschrift für Pädagogik Beiheft: Bd. 51. Beltz.
- Eliot, T. S. (1949). *Beiträge zum Begriff der Kultur*. Suhrkamp.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgesehene Aufl.). Springer VS. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>  
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Fink, T., Hill, B., Reinwand, V.-I. & Wenzlik, A. (Hg.). (2012). *Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen: Theorie- und Forschungsansätze*. kopaed.
- Fink, T., Hill, B., Reinwand, V.-I. & Wenzlik, A. (2012). Begrifflich, empirisch, künstlerisch: Forschung im Feld der Kulturellen Bildung. In T. Fink, B. Hill, V.-I. Reinwand & A. Wenzlik (Hg.), *Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen: Theorie- und Forschungsansätze* (S. 9-21). kopaed.
- Frech, S. (2019). Wie politisch dürfen bzw. sollen Lehrerinnen und Lehrer sein? *Lehren & lernen*, 45(6), 13–17.
- Fuchs, M. (2008). *Kulturelle Bildung: Grundlagen - Praxis - Politik*. kopaed.

- Fuchs, M. (2009). Kulturelle Bildung - eine Bestandsaufnahme. In K. Bäßler, M. Fuchs, G. Schulz & O. Zimmermann (Hg.), *Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel* (1. Aufl.). Dt. Kulturrat.
- Fuchs, M. & Liebau, E. (2012). Kapiteleinführung: Mensch und Kultur. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hg.), *Handbuch kulturelle Bildung* (S. 28–29). kopaed.
- Geertz, C. (2010). Dichte Beschreibung. In R. Borgards (Hg.), *Texte zur Kulturtheorie und Kulturwissenschaft*. Reclam.
- Geertz, C. (2016). *The interpretation of cultures: Selected essays*. BasicBooks. (Erstveröffentlichung 1973)
- Georg Eckert Institut (2020). *Forschung*. <http://www.gei.de/forschung.html>
- GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. (2020). *Datenarchiv für Sozialwissenschaften (DAS)*. <https://www.gesis.org/institut/abteilungen/datenarchiv-fuer-sozialwissenschaften>
- Glaser, B. G. (1962). Secondary Analysis: A Strategy for the Use of Knowledge from Research Elsewhere. *Social Problems*, 10(1), 70–74. <https://doi.org/10.2307/799409>
- Glaser, B. G. (1963). Retreading Research Materials: The Use of Secondary Analysis by the Independent Researcher. *American Behavioral Scientist*, 6(10), 11–14. <https://doi.org/10.1177/000276426300601003>
- Gross, N. & Simmons, S. (2007). *How religious are America's college and university professors?* SSRC Essay Forum. [http://religion.ssrc.org/reforum/Gross\\_Simmons.pdf](http://religion.ssrc.org/reforum/Gross_Simmons.pdf)
- Hachfeld, A. (2013). *Kulturelle Überzeugungen und professionelle Kompetenz von Lehrenden im Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer* [Dissertation]. Freie Universität Berlin, Berlin.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge - Perspektiven* (S. 21–45). Klinkhardt.
- Hakim, C. (1982). Secondary Analysis and the Relationship between Official and Academic Social Research. *Sociology*, 16(1), 12–28. <https://doi.org/10.1177/0038038582016001005>
- Hammerschmidt, A. C. (1998). *Fremdverstehen: Interkulturelle Hermeneutik zwischen Eigenem und Fremdem* [Dissertation]. Iudicium.
- Harring, M. (2007). Informelle Bildung - Bildungsprozesse im Kontext von Peerbeziehungen im Jugendalter. In M. Harring, C. Palentien, & C. Rohlfs (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung: Kinder*

- und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 237-258).  
Wiesbaden: Springer VS.
- Hartwick, J. M. M. (2015). Public School Teachers' Beliefs in and Conceptions of God: What Teachers Believe, and Why It Matters. *Religion & Education*, 42(2), 122–146.  
<https://doi.org/10.1080/15507394.2014.944065>
- Hauenschild, K. (2005). Transkulturalität – eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung.  
[www.widerstreit-sachunterricht.de\(5\)](http://www.widerstreit-sachunterricht.de(5)).
- Hauenschild, K. (2012). Transkulturalität - (k)ein Leitbild für die Weiterentwicklung Interkultureller Bildung? In A. Datta & N. Alexander (Hg.), *Zukunft der transkulturellen Bildung: Zukunft der Migration* (1. Aufl., S. 148–166). Brandes Apsel Verlag.
- Häusler, N., Pirner, M. L., Scheunpflug, A. & Kröner, S. (2019). Religious and Professional Beliefs of Schoolteachers – A Literature Review of Empirical Research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(5), 24–41.
- Heil, M. (2019). *Das Lehramt als politischer Beruf* (Masterarbeit). Universitäts-Bibliothek Heidelberg. <https://doi.org/10.11588/heidok.00026943>
- Helsper, W. (2000). Wandel der Schulkultur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(1), 35–60.  
<https://doi.org/10.1007/s11618-000-0004-9>
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63–80.
- Helsper, W. (2014a). Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule – Strukturtheoretische Überlegungen. In W. Helsper (Hg.), *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 125–158). Springer VS.
- Helsper, W. (2014b). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 149–170). Waxmann.



- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer VS.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (1998). Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos - strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven /Reproduktion und Transformation von Schulkulturen: Zur Reflexion schulkultureller Entwicklungsprozesse anhand exemplarischer Beispiele. In J. Keuffer (Hg.), *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe: Partizipation - Management - Lebensweltgestaltung* (S. 29–75). Dt. Studien-Verl.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R. T. & Lingkost, A. (Hg.). (2001). *Schulkultur und Schulmythos*. Springer VS.
- Herder, J. G. (2010). Abhandlung über den Ursprung der Sprache. In R. Borgards (Hg.), *Texte zur Kulturtheorie und Kulturwissenschaft*. Reclam. (Erstveröffentlichung 1772)
- Holtappels, H. G. & Bauer, K.-O. (Hg.). (1995). *Entwicklung von Schulkultur: Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*. Luchterhand.
- Holtappels, H. G. & Voss, A. (2006). Organisationskultur und Lernkultur. Zusammenhänge zwischen Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbständiger Schulen. In H.-G. Rolff (Hg.), *Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 247–274). Juventa.
- Hübner, A. (2013/2012). *Kulturelle Bildung im freiwilligen/bürgerschaftlichen Engagement*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-freiwilligen-buergerschaftlichen-engagement>
- Hyman, H. H. (1972). *Secondary analysis of sample surveys: principles, procedures, and potentialities: Principles, procedures, and potentialities*. Wiley.
- IEA. (2020). *TIMSS 2015 International Database*. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-database/>
- Kahnwald, N., & Täubig, V. (Hrsg.) (2018). *Informelles Lernen: Standortbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 386–407). Waxmann.



- Kerst, C. (2013). Kulturelle und künstlerische Aktivitäten Studierender. Ergebnisse einer Studierendenbefragung. In A. Scheunpflug & M. Prenzel (Hg.), *Kulturelle und ästhetische Bildung* (S. 181-198). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Bd. 21. Springer VS.
- Keuchel, S. (2013). Jugend und Kultur - zwischen Eminem, Picasso und Xavier Naidoo. In A. Scheunpflug & M. Prenzel (Hg.), *Kulturelle und ästhetische Bildung* (S. 99-122). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Bd. 21. Springer VS.
- Kimball, M. S., Mitchell, C. M., Thornton, A. D. & Young-Demarco, L. C. (2009). *Empirics on the origins of preferences: The case of college major and religiosity*. National Bureau of Economic Research. NBER Working Paper Series. <https://www.nber.org/papers/w15182>
- Klepacki, L. (2012). Warum eigentlich Kulturelle Bildung? Reflexive Ansätze zu einer disziplinären Selbstvergewisserung aus geisteswissenschaftlicher Perspektive. In T. Fink, B. Hill, V.-I. Reinwand & A. Wenzlik (Hg.), *Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen: Theorie- und Forschungsansätze* (S. 23–35). kopaed.
- Klepacki, L. (2014). *Lehrerbildung als Kulturelle Bildung – ein kulturtheoretisch-geisteswissenschaftlicher Essay über Schule*. <https://www.kubi-online.de/artikel/lehrerbildung-kulturelle-bildung-kulturtheoretisch-geisteswissenschaftlicher-essay-ueber>
- Klepacki, L., Schöer, A. & Zirfas, J. (Hg.). (2009). *Der Alltag der Kulturverierung. Studien zu Schule, Kunst und Bildung*. Waxmann.
- KMK. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019)*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)
- König, J. (2016). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz. In M. Rothland (Hg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 127–148). Waxmann.
- König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M., & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 553–577.
- Korthagen, F. A. J. (2002). A reflection on reflection. In F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hg.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (S. 51–68). Routledge.

- Kramer, R. T. (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie Pierre Bourdieus. *Zeitschrift für Sozialisation und Soziologie der Erziehung*, 35(4), 344–360.
- Kramer, R. T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In J. Budde, R.-T. Kramer, H.-H. Krüger & U. Rabe-Kleberg (Hg.), *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (1. Aufl., S. 103–125). Springer VS.
- Kramer, R.-T., Idel, T.-S. & Schierz, M. (2018). Berufskultur und Lehrersein. Kulturtheoretische Zugänge in der Lehrerforschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7(1-2018), 3–36. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.01>
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hg.). (2019). *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Klinkhardt.
- Krauss, S. & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 241–261). Waxmann.
- Krogull, S. & Landes-Brenner, S. (2009). Qualitätsstandards für Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 32(2), 14–19.
- Krogull, S. (2016). *Weltgesellschaft verstehen. Eine rekonstruktive Studie zu weltgesellschaftlichen Orientierungen im Kontext von Begegnungsreisen im weltgesellschaftlichen Norden und Süden* [Dissertation]. Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Bamberg.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer VS.
- Kühn, C., Lindner, K. & Scheunpflug, A. (2020). Kultur und kulturelle Bildung in der universitären Lehrerbildung: Lehrbücher als Quellen diskursprägender Aspekte. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hg.), *Kulturelle Bildung: Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* (1. Aufl., S. 213–228). Waxmann.
- Lanfranchi, A. (2013). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer (Hg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (2. Aufl., S. 231–260). Springer VS.

- Lange-Vester, A. (2015). Habitusmuster von Lehrpersonen - auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35(4), 360–376.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2013). Habitusmuster und Handlungsstrategien von Lehrerinnen und Lehrern. Akteure und Komplizen im Feld der Bildung. In H.-G. Soeffner & K. Kursawe (Hg.), *Transnationale Vergesellschaftungen: Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010*. Springer VS.
- Lang-Wojtasik, G. (2008). *Schule in der Weltgesellschaft: Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Beiträge zur Pädagogischen Grundlagenforschung*. Juventa. [http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3124645&prov=M&dok\\_var=1&dok\\_ext=htm](http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3124645&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm)
- Lang-Wojtasik, G. & Conrad-Grüner, B. (2018). Kultur - Gesellschaft - Mensch. Differenztheoretische Anregungen für (inter-kulturelle) Pädagogik. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(4), 4–9.
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. (2020a). *Projekt Nationales Bildungspanel (NEPS)*. <https://www.neps-data.de/de-de/projekt%C3%BCbersicht.aspx>
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. (2020b). *Zusatzstudie zur Längsschnittuntersuchung der Studienanfängerinnen und Studienanfänger des Wintersemesters 2010/2011 (NEPS-Startkohorte 5)*. <https://www.lifbi.de/de-de/weiterestudien/lap.aspx>
- Liebau, E. (2011). Pierre Bourdieu (1930–2002): Gesellschaftliche Grundlagen einer rationalen Pädagogik. In B. Dollinger (Hg.), *Klassiker der Pädagogik: Die Bildung der modernen Gesellschaft* (3. Aufl., S. 353–376). Springer VS.
- Liebau, E. (2014). Wie beginnen? Metatheoretische Perspektiven zur Erforschung Kultureller und Ästhetischer Bildung. In E. Liebau, L. Klepacki & B. Jörissen (Hg.), *Forschung zur kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde* (S. 13–28). kopaed.
- Liebau, E., Jörissen, B. & Klepacki, L. (Hg.) (2014). *Forschung zur kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde*. kopaed.
- Liebau, E., Klepacki, L. & Zirfas, J. (2009). *Theatrale Bildung: Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule*. Juventa. <https://portal.dnb.de/opac.htm?query=978-3-7799-1268-2+&method=simpleSearch>
- Lösch, B. (2020). Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In C. Gärtner & J.-H.

- Herbst (Hg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik: Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (1. Aufl., S. 383–402). Springer VS.
- Lösch, K. (2005). Begriff und Phänomen der Transdifferenz: Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte. In L. Allolio-Näcke, B. Kalscheuer & A. Manzeschke (Hg.), *Differenzen anders denken: Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz* (S. 26–51). Campus.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule. Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In J. Budde, R.-T. Kramer, H.-H. Krüger & U. Rabe-Kleberg (Hg.), *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (1. Aufl., S. 69–102). Springer VS.
- Mecheril, P. (2013). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (2. Aufl., S. 15–34). Springer VS.
- Mecheril, P. (Hg.). (2016). *Pädagogik. Handbuch Migrationspädagogik*. Beltz.
- Mecheril, P. & Klingler, B. (2014). Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In L. Darowska (Hg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 83–116). transcript Verlag.
- Messerschmidt, A. (2011). Lehrer/in sein in der Einwanderungsgesellschaft. Pädagogische Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen für den Umgang mit Migration. *Karlsruher pädagogische Beiträge*, 76.
- Mochmann, E. (2014). Quantitative Daten für die Sekundäranalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 233–244). Springer VS.
- Moebius, S. (2010). *Kultur: Einführung in die Kulturosoziologie* (2. Auflage). transcript.
- Müller-Funk, W. (2010). *Kulturtheorie: Einführung in Schlüsseltexthe der Kulturwissenschaften* (2. Auflage). UTB.
- Nieke, W. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag* (3. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90810-6>
- OECD. (2020). *Data - PISA*. <https://www.oecd.org/pisa/data/>
- Oelkers, J. (2012). Schule, Kultur und Pädagogik. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hg.), *Handbuch kulturelle Bildung* (S. 151–154). kopaed.

- Otto, H.-U., & Rauschenbach, T. (2008). *Die andere Seite der Bildung: Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles lernen. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 8(3), 339–355.
- Parker, E. A., Myers, N., Higgins, H. C., Oddsson, T., Price, M. & Gould, T. (2009). More than experiential learning or volunteering: a case study of community service learning within the Australian context. *Higher Education Research & Development*, 28(6), 585–596.  
<https://doi.org/10.1080/07294360903161147>
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer VS. <http://www.springer.com/>
- Petersen, T. (2014). *Der Fragebogen in der Sozialforschung* (1. Aufl.). UTB. <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838541297>
- Pirner, M. L. (2013a). Religiosität und berufsbezogene Orientierungen von Lehramtsstudierenden: Eine quantitativ-empirische Pilotstudie. *Zeitschrift für Pastoraltheologie*, 33, 123–134.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/267984959.pdf>
- Pirner, M. L. (2013b). Religiosität und Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Forschungsfeld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(2), 201–218.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt*. Springer VS.
- Rat für Kulturelle Bildung. (2015). *Zur Sache: Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder*. Rat für Kulturelle Bildung e.V.
- Rau, C. (2020). *Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern: Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften*. Klinkhardt.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzzperspektive der ›Kultur‹: Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (S. 1–20). Metzler.
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2016). Kulturelle Bildung. In J. Helm & A. Schwertfeger (Hg.), *Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik: Eine Einführung* (S. 254–267). Beltz.

- Richter, S. & Brux, U. (2015). Qualitätskriterien schulbezogener Bildungsarbeit Globales Lernen. In S. Richter (Hg.), *Qualität im Globalen Lernen in der Schule - Im Kontext schulischer und außerschulischer Akteure* (S. 12-14). Comenius-Institut.
- Rieckmann, M. & Holz, V. (2017). Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung in Deutschland. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40(3), 4–10.
- Robertson, R. (1998). Globalisierung, Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In U. Beck (Hg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Suhrkamp.
- Rohs, M. (2016). *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenberger, K. (2013). *Differenzfähigkeit bei Lehramtsstudierenden*. Springer VS.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-01441-4>
- Salter, P., Hill, A., Navin, F. & Knight, C. (2013). Wider Professional Experiences: The value of Pre-service Teachers Learning in Wider Contexts. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(12).  
<https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n12.2>
- Scheunpflug, A. (2003). Globalisierung als Bildungsherausforderung. In J. Beillerot & C. Wulf (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich* (S. 262–278). Waxmann.
- Scheunpflug, A. (2011). Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In W. Sander (Hg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft: Herausforderungen, Positionen, Kontroversen; Perspektiven politischer Bildung* (S. 204–215). Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Scheunpflug, A., Franz, J. & Stadler-Altman, U. (2012). Zur „Kultur“ in pädagogischen Zusammenhängen. In T. Fink, B. Hill, V.-I. Reinwand & A. Wenzlik (Hg.), *Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen: Theorie- und Forschungsansätze* (S. 99–109). kopaed.
- Scheunpflug, A. & Hirsch, K. (Hg.). (2000). *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*. IKO Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Scheunpflug, A. & Prenzel, M. (Hg.). (2013). Kulturelle und ästhetische Bildung [Sonderheft]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*(21). Springer VS.
- Scheunpflug, A., Timm, S., Costa, J. & Rau, C. (Hg.). (2020). Kultur vermitteln. Lehrerinnen und Lehrer und die Vermittlung von Kultur. *Schulmanagement-Handbuch* (176). Cornelsen.



- Schratz, M., Paseka, A. & Schrittmesser, I. (Hg.). (2011). *Pädagogische Professionalität: Quer denken - umdenken - neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf* (1. Auflage). Facultas.
- Schreiber, M., Darge, K., König, J., & Seifert, A. (2012). Individuelle Voraussetzungen von zukünftigen Lehrkräften. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen: Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung* (S. 119-142). Waxmann.
- Serow, R. C. (1994). Called to Teach: A Study of Highly Motivated Preservice Teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 27(2), 65–72. <https://eric.ed.gov/?id=EJ488769>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1–22.
- Smith, E. (2008a). Pitfalls and Promises: The use of secondary data Analysis in Educational Research. *British Journal of Educational Studies*, 56(3), 323–339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2008.00405.x>
- Smith, E. (2008b). *Using Secondary Data in Educational and Social Research*. Continuum.
- Stichweh, R. (2000). *Die Weltgesellschaft: Soziologische Analysen* (1. Aufl.). Suhrkamp.
- Terhart, E. (2014). Forschung zu Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 433–440). Waxmann.
- Thönnessen, N. (2016). *GeographielehrerInnen erproben Service Learning* [Dissertation]. Universität zu Köln.
- Timm, S., Costa, J., Kühn, C. & Scheunpflug, A. (Hg.). (2020). *Kulturelle Bildung: Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* (1. Auflage). Waxmann.
- Timm, S. & Scheunpflug, A. (2020). Orientierungen im Feld kulturellen Professionshandelns: Empirische Einblicke und Konsequenzen für die Lehrkräftebildung. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hg.), *Kulturelle Bildung: Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* (1. Aufl., S. 147–161). Waxmann.
- Timm, S., Scheunpflug, A., Costa, J. & Kühn, C. (2020). Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde. In S. Timm, J. Costa, C.

- Kühn & A. Scheunpflug (Hg.), *Kulturelle Bildung: Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* (1. Aufl.). Waxmann.
- Treml, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Kohlhammer.
- UNECE. (2012). *Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development*. [https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD\\_Publications/Competences\\_Publication.pdf](https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf)
- Vartanian, T. P. (2011). *Secondary data analysis. Pocket guides to social work research methods*. Oxford University Press.
- Völcker, M., Meyer, K. & Jörke, D. (2019). Erkenntnistheoretische Grundlagen von Mixed Methods: Aktuelle Diskurslinien und forschungspraktische Perspektiven. In J. Lüdemann & A. Otto (Hg.), *Triangulation und Mixed-Methods* (S.103-139). Springer VS.
- Wagner, H. (1980). *Philosophie und Reflexion*. Reinhardt.
- Welsch, W. (1997). Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In I. Schneider & C. W. Thomsen (Hg.), *Wienand Medien. Hybridkultur: Medien, Netze, Künste* (S. 67–90). Wienand.
- Welsch, W. (2005). Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In L. Allolio-Näcke, B. Kalscheuer & A. Manzeschke (Hg.), *Differenzen anders denken: Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz* (S. 314–341). Campus.
- Welsch, W. (2010). Was ist Transkulturalität? *Transkript Verlag*.
- Welsch, W. (2014). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska (Hg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 39–66). transcript Verlag.
- Wieland, J. (2019). *Was man sagen darf: Mythos Neutralität in Schule und Unterricht* (Hintergrundpapier zu „Politische Bildung in der Schule“).
- Williams, R. (1989). *Resources of hope: Culture, democracy, socialism*. Verso.
- Zahn, L. (1992). Reflexion. In J. Ritter & K. Gründer (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (S. 396–405). Historisches Wörterbuch der Philosophie: Bd. 8. Schwabe.



Zeidler, J. & Braun, S. (2012). 2 Sekundärdatenanalysen. In O. Schöffski & Graf von der  
Schulenburg, J.-Matthias (Hg.), *Gesundheitsökonomische Evaluationen* (S. 243–274). Springer  
VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-21700-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-642-21700-5_10)

## Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1:	Zusammenfassung der Einzelbeiträge vor dem Hintergrund der leitenden Fragestellungen (Quelle: Eigene Darstellung).....	5
Tabelle 2:	Verhältnis von Bildung und Kultur - Perspektiven auf die Rolle der Lehrkraft und die Anforderungen an die pädagogische Professionalität (Quelle: Eigene Darstellung) .....	18
Abbildung 1:	Kulturbezogene Professionsherausforderungen in den Sinndimensionen Globalen Lernens (Quelle: Eigene Darstellung).....	21
Abbildung 2:	Systematik zur Arbeit mit Sekundärdatenanalysen (Quelle: Eigene Darstellung).....	23
Abbildung 3:	Rahmenmodell für Forschungsfragen im Kontext von ‚Kultur‘ in der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung (Quelle: Eigene Darstellung) .....	61

- (1) Costa, J., Kühn, C., Timm, S. & Franken, L. (2018). Kulturelle Lehrerbildung: Professionalität im Horizont von Globalisierung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* (3), 20–29.
- (2) Costa, J. & Drechsel, B. (2020). Künstlerisch-ästhetische Praxen angehender Lehrkräfte. Befunde einer quantitativen Sekundärdatenanalyse. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hg.), *Kulturelle Bildung: Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* (1. Aufl., S. 129–146). Waxmann.
- (3) Costa, J. (2020). „Kultur“ in Datensätzen der Lehrer\*innenbildungsforschung. Ein Beitrag zur Theoriebildung und Analyseperspektiven. *Bildung und Erziehung*, 73(1), 42–60.  
<https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.1.42>
- (4) Costa, J. (2022). Kulturelle Aktivitätsmuster angehender Lehrkräfte. Explorative Befunde zu Aktivitäten von Lehramtsstudierenden außerhalb formalisierter (Lern-) Kontexte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 227-248.
- (5) Costa, J. (2022). Freiwilliges Engagement als kultureller Erfahrungsraum. Theoretische Perspektiven und deskriptive Befunde zum kulturellen Engagement zukünftiger Lehrkräfte. In: Scheunpflug, A., Wulf, C., Züchner, I. (Hg.), *Kulturelle Bildung. Edition ZfE*, vol 12. Springer VS, Wiesbaden.

## Anhang 1

---

Costa, J., Kühn, C., Timm, S. & Franken, L. (2018). Kulturelle Lehrerbildung: Professionalität im Horizont von Globalisierung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* (3), 20–29.

Jana Costa/Claudia Kühn/Susanne Timm/Lina Franken

## Kulturelle Lehrerbildung – Professionalität im Horizont der Globalisierung

### Zusammenfassung

Kulturelle Lehrerbildung im Horizont von Globalisierung steht vor besonderen Professionsherausforderungen. Dieser Beitrag widmet sich einer theoretischen und empirischen Konkretisierung dieser räumlichen, sachlichen, zeitlichen und sozialen Herausforderungen. Die empirischen Untersuchungen zeigen dabei Momente eines möglichen Handlungsbedarfs auf, der sich im Kontext des gegenwärtigen Lehrangebots und handlungsleitender Orientierungen von Lehramtsstudierenden identifizieren lässt. Im Zuge weiterführender Analysen können Ansatzpunkte für zukunftsorientierte Neujustierungen herausgearbeitet werden.

**Schlüsselworte:** *Kulturelle Lehrerbildung, Professionalität, Globalisierung, Differenz, Fachdidaktik*

### Abstract

In a globalised world, cultural education poses specific challenges for teacher education and professionalisation. This article introduces a theoretical and empirical concretisation of these spatial, factual, temporal and social challenges. The empirical investigations indicate aspects of a possible need for action concerning the current curricula of teacher education as well as the orientations guiding students in teacher training. In the future, further analyses may facilitate readjustments of these constitutive aspects of teachers' professionalisation.

**Keywords:** *Cultural teacher training, professionalism, globalisation, subject didactics*

Längst stellt die beschleunigte Entwicklung weltweiter Austausch- und Wechselbeziehungen das Leben des Einzelnen in einen globalen Zusammenhang. Nationalstaatliche Ordnungssysteme verlieren an Bedeutung und es lässt sich eine Pluralisierung des Sozial-Kulturellen beobachten. Damit verändern sich die Bedingungen und Kontexte für kulturelle Praktiken. Zukunftsfähiges Lernen sollte es deshalb ermöglichen, sich in ein reflexives Verhältnis zur eigenen habitualisierten Kultur zu setzen, um entscheidungs-, gestaltungs- und hand-

lungsfähig zu werden. Lehrkräfte spielen in diesem Prozess eine bedeutende Rolle, denn im schulischen Setting gelten sie als Vermittelnde und Multiplikatoren kultureller Deutungsmuster. Dies wird bislang in der universitären Lehrerbildung in Teilbereichen explizit bearbeitet (z.B. hinsichtlich von Themen interkultureller Bildung und Erziehung), stellt in einer umfassenderen Perspektive auf kulturelle Bildung im Kontext der Lehrerbildung aber ein Desiderat dar.

Hier liegt der Ansatzpunkt für den vorliegenden Beitrag: Ziel ist es, die Ausgangslage für eine im Hinblick auf Fragen der Globalisierung kulturreflexiven Lehrerbildung theoretisch und mit ersten Forschungsergebnissen empirisch fundiert zu beschreiben. Das Vorhaben rekurriert auf exemplarische Professionsherausforderungen, die sich als möglicher Überschneidungsbereich des Globalen Lernens bzw. der Bildung für nachhaltige Entwicklung und kultureller Bildung identifizieren lassen.

### Kulturbezogene Lehrerprofessionalität im Horizont von Globalisierung

In den nachfolgenden Ausführungen werden mit Blick auf kulturelle Bildungsprozesse relevante Aspekte in den Sinndimensionen Globalen Lernens (Lang-Wojtasik, 2008; Scheunpflug, 2003; Stichweh, 2000; Treml, 2000) aufgegriffen. Es wird danach gefragt, welchen (Lern-) Herausforderungen Lehrkräfte angesichts von Globalisierung bzw. Globalität gegenüberstehen und welche Facetten kulturbezogener Professionalität vor diesem Hintergrund besonders bedeutend erscheinen.

Das für diese Verhältnisbestimmung zugrundeliegende Verständnis von Kultur schließt an kulturwissenschaftliche Begriffsbestimmungen an und liegt jenseits einer Beschränkung von Kultur auf den (hoch)kulturell-ästhetischen Sektor. Vielmehr geht es um Kultur als ein Bedeutungsgewebe verinnerlichter Ordnungen, Werte und Normensysteme (Eliot, 1949; Geertz, 2016; Reckwitz, 2004; Williams, 1989). Vor dem Hintergrund der Sinndimensionen Globalen Lernens werden im Folgenden Facetten kulturbezogener Professionalität von Lehrkräften herausgearbeitet.

### **Die räumliche Entgrenzung und Glokalisierung von Kultur**

Die gegenwärtigen weltgesellschaftlichen Entwicklungen spiegeln sich in der *räumlichen Dimension* in einem globalen Raumbezug (Robertson, 1998, S. 208) über neue Medien und Kommunikationsformen, erweiterte Mobilitätsformen sowie weltumspannende Handels- und Warenströmen wider. Räumliche Entgrenzung und Glokalisierung sind dabei eingewoben in kulturelle Deutungsmuster, die sich in kultureller Pluralisierung und Diversität zeigen.

Lehrkräfte müssen Schülerinnen und Schüler auf diese Diversität und Glokalität vorbereiten. Mit Blick auf die Entgrenzung des Raumes und die Allgegenwärtigkeit einer Vielfalt von kulturellen Interpretationshintergründen stellt sich für Lehrkräfte die Herausforderung, Orientierung im entgrenzten Raum zu bieten ohne dabei singuläre kulturelle Deutungsmuster zu privilegieren oder in den Vordergrund zu stellen. Kultur 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“ (Lang-Wojtasik, 2008, S. 61). Voraussetzung dafür ist es, Kultur nicht als statisch und an nationalstaatliche Grenzen gebunden zu begreifen, sondern vielmehr als verhandel- und reflektierbare Bezugsgröße zu verstehen. Kultur rückt hier als „Beobachtungsstandpunkt zweiter Ordnung“ (Scheunpflug, Franz & Stadler-Altman, 2012, S. 102) in den Mittelpunkt, in dem es um das reflexive Beobachten von Kultur geht. Kultur sowie die eigene Wahrnehmung, Beobachtung und Interpretation von kulturellen Bedeutungsgeweben wird zum Gegenstand der Reflexion. Dieses Verständnis knüpft an ein „bedeutungs-, wissens- und symbolorientiertes Kulturverständnis“ (Reckwitz, 2004, S. 7) an.

### **Die zunehmende Kontingenz und Beschleunigung kultureller Wissensbestände**

Damit einher geht die veränderte Bedeutung kulturellen Wissens. Die Steigerung der Vielfalt an verfügbaren Informationen ist mit einer enormen Komplexitätssteigerung verbunden. Mit dem Wachstum der Wissenspotenziale steigt die Notwendigkeit der Auswahl und Einschätzung verfügbarer kultureller Wissensbestände sowie die Kontingenz dieser Entscheidungen.

Gerade mit Blick auf kulturelle Lern- und Bildungsprozesse „stellt sich [dann] im schulischen Kontext immer das Problem einer Legitimierbarkeit von Selektionen“ (Lang-Wojtasik, 2008, S. 64). Die unidirektionale Vermittlung und Reproduktion von festgelegten kulturellen Praxen als ‚Kultivierung des Kulturellen‘ wird im Horizont der Komplexität und Kontingenz kultureller Deutungsmuster brüchig. Damit wird es kaum noch möglich, einen klar festgelegten Kanon an Kulturgütern zu reproduzieren, ohne dabei einen Aus- bzw. Einblick in andere Perspektiven zu ermöglichen. Gleichzeitig ist Kultur aber auf Performanz und kulturelle Deutungen angewiesen, die kollektive Wissensmuster bedingen, beispielsweise ist gemeinsames Singen nur möglich, wenn alle das Lied kennen. Die damit verbundene Spannung produktiv zu gestalten, wird zu einer bedeutsamen Dimension von Lehrerprofessionalität. In der Gleichzeitigkeit von Glokalität und der Beschleunigung von Kommunikation entstehen vielfältige neue Formen von Kulturausprägungen, die sich in vielfältigen

Jugendkulturen äußern und für die hochkulturelle Prägung der Schule eine weitere Herausforderung darstellen. Der soziale Wandel vollzieht sich heute deutlich schneller als die Zeitspanne eines Generationenwechsels (Scheunpflug & Hirsch, 2000, S. 5).

### **Individualisierung und Pluralisierung kultureller Lebenswelten**

Einhergehend mit diesen Entwicklungen verliert Kultur als Konstrukt in sich homogener und nach außen hin abgrenzbarer Gemeinschaften, welches auf Unterschiede zwischen Menschen, z.B. in Bezug auf Traditionen, Einstellungen, Lebensweisen oder Sprachen, aufbaut und damit dem Kugelmodell von Herder (1772/2010) folgt, dramatisch an Bedeutung. Kultur und Nation können nicht mehr als deckungsgleich begriffen werden. Vielmehr erhalten Netzwerkstrukturen sowie hybride und transkulturelle Bedeutungsgeflechte neue Deutungskraft.

Als Multiplikatoren kultureller Deutungsmuster stellt sich für Lehrkräfte die besondere Herausforderung, den Umgang mit Heterogenität und Vielfalt fortwährend zu reflektieren und die Vorstellung von Kultur als homogenes – an nationale Grenzen gebundenes – Konstrukt zu hinterfragen und zu dekonstruieren. Insgesamt wird in allen Sinndimensionen des Globalen Lernens eine Komplexitätssteigerung von Bedeutungsverflechtungen sichtbar, angesichts derer kulturelle Handlungsfähigkeit mit gesteigerten Anforderungen für den Umgang mit Mehrdeutigkeiten, Wertpluralismen und Ordnungsbildungen verbunden ist. Für einen Unterricht, in dem Kultur in diesen komplexen Bedeutungsfacetten aufgegriffen wird, sollten Lehrkräfte sich selbst umfassend mit der Bedeutung von kulturellen Deutungsmustern auseinandergesetzt und ihre Perspektiven der Strukturierung kultureller Traditionen reflektiert haben. Sollen Schülerinnen und Schüler für das Leben in einer globalisierten Weltgesellschaft vorbereitet werden, so müssen Lehrkräfte befähigt werden, ihnen einen Rahmen zu bieten, in dem sie sich mit der eigenen kulturellen Prägung und den eigenen habitualisierten Normen- und Wertvorstellungen im globalen Kontext selbstkritisch auseinandersetzen können.

### **Empirische Ergebnisse zu kulturbezogener Professionalität in der Lehrerbildung**

Im Folgenden werden erste Ergebnisse der empirischen Untersuchungen zur Lehrerbildung im Hinblick auf die beschriebenen Professionalitätsanforderungen im Horizont der Globalisierung fokussiert dargestellt. Es wurden Einführungswerke der Englischdidaktik darauf hin analysiert, welches Kulturverständnis angehenden Lehrkräften angeboten wird. Zudem werden Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehramtsstudierenden im Umgang mit Differenz und Zugehörigkeit dargestellt.

### **Kulturverständnis in Einführungswerken der Englischdidaktik**

Im ersten empirischen Zugang stehen Kulturverständnisse im Fokus, die in der gegenwärtigen universitären Lehrerbildung diskursiv in Einführungswerken der Englischdidaktik präsent sind. Mit der zunehmenden Relevanz der englischen Sprache

wächst die Herausforderung, Lehrende darin auszubilden, dass sie Schülerinnen und Schülern die englische Sprache und Literatur in ihrem komplexen Wissens- und Bedeutungszusammenhang zugänglich machen. Die Identifizierung des Kulturverständnisses in englischdidaktischen Konzeptionen scheint daher im Horizont des eingangs beschriebenen theoretischen Kontexts erkenntnisbringend.

### Zum Forschungskontext

In dieser Teiluntersuchung geht es um Kulturverständnisse in Fachdidaktiken geistes- und kulturwissenschaftlicher Unterrichtsfächer. Datengrundlage dieser Teilstudie stellen sieben englischdidaktische Einführungswerke dar, die im Rahmen der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) nach dem Prozess des Theoretical Sampling (für den Projektzusammenhang siehe Franken, Lindner & Vogt, 2019) als relevante Grundlagenliteratur der gegenwärtigen universitären Lehrerbildung identifiziert wurden (dies sind Böttger, 2005; Doff & Klippel, 2007; Gehring, 2010<sup>3</sup>; Haß, 2006<sup>2</sup>; Thaler, 2012; Timm, 1998 und Volkmann, 2010).

Um Zugang zum (re-)präsentierten Kulturverständnis in den Einführungswerken zu erhalten, wird im Horizont einer Diskursanalyse nach „wiederkehrenden Mustern und Abweichungen von Aussagepraktiken“ (Keller, 2011) mit einem inhaltsanalytischen Fokus gesucht, die sich hinsichtlich kultur- und bildungstheoretischer Bedeutungszuschreibungen in der Englischdidaktik identifizieren lassen. Für die Auswertung der Daten ist die Orientierung am oben beschriebenen Theorierahmen leitend. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden räumlichen, sachlichen, zeitlichen und sozialen Entgrenzung wird dabei eine globale Präsentation des Englischen als *Lingua franca*, ein reflexiver Umgang mit kulturellen Differenzsetzungen, eine Loslösung von nationalen Kontexten, die Repräsentanz nicht britischer und nicht amerikanischer Literatur- und Sprachformen, die Problematisierung der Dominanzstellung und Verdrängung anderer Sprachsysteme sowie transkulturelle Perspektiven erwartet.

### Empirische Befunde: Kultur im Diskurs der Englischdidaktik

#### *Glokalisierung und (inter-)kulturelle Reflexivität*

Die räumliche Entgrenzung des Englischen wird in den untersuchten Einführungswerken als bedeutsam herausgestellt. Im Diskurs zeichnet sich dabei ein konsensuales Bewusstsein aber zugleich auch Uneinigkeit über die Bedeutung und Relevanz einer Glokalisierungsperspektive für den Englischunterricht ab. Alle untersuchten Einführungswerke thematisieren die englische Sprache als *Lingua franca* und deren wachsende Bedeutung als Verkehrs- und Weltsprache, die den Englischunterricht in besonderer Weise legitimiert sowie mit Blick auf tradierte Vorstellungen der Sprach- und Kulturvermittlung herausfordert. Insgesamt ist der Umfang der Thematisierung und insbesondere die konsequente Reflexion des globalen Bedeutungszusammenhangs in den Werken differenziell angelegt: sie reicht von eher zusammenhangslos bleibender Erwähnung (z.B. Gehring, 2010, S. 19; Haß, 2006, S. 27), der skizzenhaften Thematisierung in spezifischen Unterkapiteln (z.B. Böttger, 2005, S. 44ff.; Thaler, 2012, S. 14f.; Zydati in Timm, 1998, S. 17f.) bis hin zu einem Argumentationsmodus, der eine Präsentation des

Englischen als *Lingua franca* in den Ausführungen konsequenter mitdenkt (z.B. Doff & Klippel, 2007, insb. S. 11ff., 38ff.; Volkmann, 2010, insb. S. 4ff., 17ff., 142ff.). In einigen Einführungswerken werden skizzenhaft *Positionierungen für und gegen eine globale Perspektive* des Englischen im Unterricht angeführt (z.B. Doff & Klippel 2007, S. 38ff.; Thaler, 2012, S. 16f.) oder es wird explizit dagegen argumentiert (z.B. Böttger, 2005, S. 46). Teilweise bleibt eine reflexive Perspektive auf eine globale Präsentation des Englischen im Unterricht damit im Diskurs aber auch stärker ausgeblendet (z.B. Böttger, 2005; Gehring, 2010; Haß, 2006; Timm, 1998) oder wird tendenziell widersprüchlich präsentiert. Dies impliziert auch plurale Auslegungen kulturtheoretischer Bedeutungszuschreibungen des Englischen in der Fachdidaktik.

Der englischdidaktische Diskurs zeichnet sich durch einen verstärkten Rekurs auf ein *weites Kulturverständnis* aus, demnach Kultur „die gesamten Lebensweisen einer Gesellschaft“ (Gehring, 2010, S. 15) in den Blick nimmt, wozu auch „Alltagsbereiche und Alltagswirklichkeit, Sprach- und Kulturgewohnheiten“ (ebd.) zählen. Die unterrichtliche Auseinandersetzung mit englischer Sprache und Literatur wird damit kulturgebunden verhandelt und impliziert plurale Bedeutungsverflechtungen. Insgesamt lässt sich die Vermeidung „nationalstaatlicher“ *Diskurslinien* identifizieren. Eine Ausnahme bildet Volkmann, der „Mentalitäten und ‚Nationalcharakter‘“ (2010, S. 73ff.) umfassend diskutiert. Trotz sprachlicher Vermeidung werden in den diskursiven Formaten der untersuchten Einführungswerke jedoch implizite Orientierungen an einem nationalstaatlichen Charakter sichtbar. Sie zeigen sich z.B. in der übergreifenden Dominanz angloamerikanischer Bezüge in Beispielen (z.B. Ortsbezüge, Literaturbeispiele, Bedeutung von Muttersprache und native speakers), der einheitlichen Orientierung der Werke am British English, der Relevanzsetzung und Reflexion landeskundlicher Wissensaneignung (z.B. Böttger, 2005) oder verstärkten Rekursen auf das Zielkultur(en)- und Zielsprache(n)-Konzept (z.B. Doff & Klippel, 2007; Gehring, 2010; Timm, 1998; Volkmann, 2010).

In den untersuchten Einführungswerken findet die Vermeidung eines nationalstaatlichen Argumentationsmodus durch den verstärkten Rekurs auf das Konzept des (Fremd-)Verstehens englischsprachiger „Zielkultur(en)“ seinen Ausdruck (z.B. Doff & Klippel, 2007, S. 116ff.; Gehring, 2010, S. 167ff.; Thaler, 2012, S. 271ff.; Volkmann, 2010, S. 35ff.). Die kulturtheoretischen Bezüge im Kontext des (Fremd-)Verstehens von englischsprachigen Zielkulturen implizieren dabei *Differenzsetzungen* zwischen „eigener und fremder Kultur“ (Böttger, 2005, S. 115). Damit ist die Annahme von „grundsätzlich weiter existierenden Unterschieden von Kulturen“ (Volkmann, 2010, S. 43) in der Fachdidaktik üblich. Unter anderem bei Rekursen auf ein Verstehen und Vertrautmachen mit kulturellen Unterschieden finden sich in den Ausführungen – gerade in unterrichtspraktischer Hinsicht – häufig *Homogenitätsvorstellungen von Zielkultur(en)*. So betont zum Beispiel Gehring, dass Verständigungskompetenzen „von Kultur zu Kultur unterschiedlich“ (2010, S. 157) sind. Sowohl „Zielsprache“ als auch „Zielkultur“ werden häufig als etwas in sich homogenes präsentiert. Dies kann auch als Hinweis dafür gesehen werden, dass trotz des Rekurses auf einen weiten Kulturbegriff, dieser implizit Beschränkungen unterworfen bleibt.



Am deutlichsten werden kulturelle Reflexivität und der Umgang mit kulturellen Differenzsetzungen im Kontext des *interkulturellen Kompetenz* (Böttger, 2005, S. 114ff.; Thaler, 2012, S. 271ff.; Volkmann, 2010, S. 17ff., 157ff.) und des *interkulturellen Lernerwerbs* (Doff & Klippel, 2007, S. 116ff.; Gehring, 2010, S. 167ff.; Haß, 2006, S. 180ff.; Timm, 1998, S. 192ff.; Volkmann, 2010, S. 45ff.) verhandelt. Interkulturelle Theoriebezüge werden zwar in allen analysierten Einführungen in Unterkapiteln dargestellt, zugleich werden aber Abweichungen im Umfang der Thematisierung (z.B. stärkere Marginalisierung in Böttger, 2005; Haß, 2006; Thaler, 2012) sowie der In-Beziehung-Setzung zu hör- und sprachbezogenen Kompetenzen sichtbar. Das Interkulturalitätskonzept wird als kulturtheoretische *Weiterentwicklung des Landeskundekonzepts* präsentiert (Böttger, 2005; Doff & Klippel, 2007; Haß, 2006; Volkmann, 2010; sowie indirekt Gehring, 2010; Thaler, 2012; Timm, 1998) und kann als zentrales kulturtheoretische Moment der gegenwärtigen Fachdidaktik identifiziert werden, in dem die Loslösung nationalstaatlicher Argumentationslinien und die Bedeutung kultureller Reflexivität im Diskurs kumuliert. Mit den Rekursen auf interkulturelle Kompetenzen wird die Bedeutung einer stärker dezentralisierenden Sensibilisierung für die eigene und fremde Kultur sowie auf einen respektvollen Umgang mit sprachlichen und kulturellen Unterschieden als Unterrichtsziel Bezug genommen (z.B. Doff & Klippel, 2007, S. 117ff.; Haß, 2006, S. 182ff.; Thaler, 2012, S. 272f.; Volkmann, 2010, S. 165ff.). In diesem Zusammenhang wird in den untersuchten Einführungen auch der Umgang mit (*Hetero- und Auto-*) *Stereotypen* verstärkt diskutiert (z.B. Böttger 2005, S. 113f.; Haß 2006, S. 182ff.; Thaler 2012, S. 273; Timm 1998, S. 188ff.; Volkmann 2010, S. 84ff.). Deren Reflexivität bleibt aber zum Teil fraglich, wenn in beispielhaften Unterrichtsaufgaben vorgeschlagen wird, zunächst nationale Stereotype von den Schülerinnen und Schülern reproduzieren zu lassen, ehe diese in einem anschließenden Schritt decodiert werden sollen (z.B. Timm, 1998, S. 192; Volkmann, 2010, S. 102ff.). Daneben sind auch Argumente „gegen eine Überbetonung der Überwindung von Stereotypen“ (Thaler, 2012, S. 273f.) präsent, beispielsweise wenn ausgeführt wird, dass „in Stereotypen ein Körnchen Wahrheit“ (Böttger, 2005, S. 114) steckt. Insgesamt sind diskursive Formate der Differenzsetzung zwischen eigener und fremder Kultur – nicht aber Gemeinsamkeiten – dominant, die der gewünschten „Öffnung gegenüber der anderen Kultur“ (Thaler, 2012, S. 183) und damit einer räumlich entgrenzten Präsentation des Englischen entgegenstehen (können).

Vor dem Hintergrund einer räumlichen entgrenzten Präsentation des Englischen, lässt sich für die untersuchten Einführungen ausmachen, dass die interkulturelle Perspektive primär mit Blick auf die *imaginierten Schülerinnen und Schüler* aufzufinden ist, währenddessen die interkulturelle Kompetenz der *imaginierten Lehrenden* (insb. die Reflexion der eigenen Kulturprägtheit) eher eine diskursive Leerstelle bleibt.

#### *Kommunikationsorientierung und Kultiviertheitsperspektive*

Im untersuchten Diskurs findet die Kontingenz und Beschleunigung kultureller Wissensbestände Ausdruck in der Thematisierung der größer werdenden Relevanz der englischen Sprache als globales Verständigungsmittel und dem damit verbundenen

Bewusstsein, tradierte Vorstellungen des Englischunterrichts „aufzuweichen“ bzw. kritisch zu reflektieren. Dazu wird eine stärker an Alltagskommunikation orientierte Justierung von Vermittlungszielen, Unterrichtsinhalten und Lernformen konzipiert, die eine reflexive Auswahl und Präsentation kultureller Wissensbestände voraussetzt und damit die Dekodierungskompetenz der Lehrenden im besonderen Maße erforderlich macht.

Dem alltäglichen Bedeutungszuwachs des Englischen wird mit Rekurs auf die Anbahnung „*kommunikativer Kompetenz*“ Rechnung getragen (Doff & Klippel, 2007, S. 35ff.; Gehring, 2010, S. 85ff.; Haß, 2006, S. 181f., 67ff.; Thaler, 2012, S. 22, 107f.; Timm, 1998, S. 237f.; Volkmann, 2010, S. 18ff., 157ff.). Anstelle einer exakten Grammatikbeherrschung rückt die sprach- und hörbezogene Kommunikationsfähigkeit als Leitziel englischer Spracherwerb-Didaktik in den Fokus (z.B. stärkere Sprachpraxis, angemessener Umgang mit Sprachfehlern im Unterricht). Uneinigkeit herrscht über die Verhältnissetzung zwischen Kommunikations- und Sprachbeherrschung, die sich an der Frage eines angemessenen Mindeststandards an Sprachregelbeherrschung (z.B. Doff & Klippel, 2007, S. 38ff.; Haß, 2006, S. 107ff.) zu entladen scheint. *International English oder Global English-Perspektiven* werden vereinzelt thematisiert (z.B. Doff & Klippel, 2007, S. 39; Volkmann, 2010, S. 151ff.), sie werden für den Schulunterricht aber eher abgelehnt (z.B. Böttger, 2005, S. 46; Doff & Klippel, 2007, S. 39) oder bleiben ausgeblendet. Es zeichnet sich hier ein gegenwärtiger Aushandlungsprozess um die Grenzen des Englischunterrichts im Diskurs ab. Tendenziell wird sich von einer pluralen Sprachpraxis im Unterricht distanziert, was lernzeitpragmatisch begründet wird: „Auf sprachliche Vielfalt kann der Unterricht angesichts der begrenzten Zeit (...) nur sehr oberflächlich vorbereiten“ (Doff & Klippel, 2007, S. 39). Dagegen lassen sich eher Argumente für eine plurale Rezeptionspraxis des Englischen auffinden (z.B. Thaler, 2012, S. 15). Vereinzelt wird vorgeschlagen, kulturell bedingte Eigenarten des Englischsprechens von Schülerinnen und Schülern (z.B. Migrationshintergrund) gezielter im Unterricht einzubeziehen, um eine globale (Hör-)Verständigung einzuüben (z.B. Doff & Klippel, 2007, S. 44f.).

In diesem Diskussionszusammenhang wird auch sichtbar, dass Varietäten des Englischen noch keine gleichwertige Berücksichtigung und Anerkennung in der Fachdidaktik finden und eine sprachbezogene *Kultiviertheitsperspektive des British English* orientierend bleibt. Insgesamt wird die Dominanzstellung des British (und American) English und ihre Auflösung zu Gunsten einer entgrenzten Präsentation des Englischen in der Fachdidaktik kontrovers diskutiert (vgl. Doff & Klippel, 2007, S. 11f.). Volkmann weist darauf hin, dass die gegenwärtige Schulunterrichtspraxis „noch stark traditionelle Vorstellungen zur Normhaftigkeit des britischen oder amerikanischen Englisch“ (2010, S. 155) bedient. Auch in den untersuchten Werken lassen sich Hinweise dafür finden, den Unterricht „im Bereich der Grammatik an den Normen des britischen und amerikanischen Englisch“ (Doff & Klippel, 2007, S. 14) weiterhin auszurichten (z.B. Böttger, 2005, S. 44; Haß, 2006, S. 108; Hermes in Timm, 1998, S. 225; Thaler, 2012, S. 15; Vollmer in Timm 1998, S. 241f.). In den untersuchten Einführungen findet die Dominanzstellung meist einleitend



Erwähnung. Weitere englische und englisch-basierte Sprachsysteme finden in den weiteren Ausführungen dann kaum Beachtung; in illustrativen Beispielen finden sie sich gar nicht wieder. Zudem bleibt eine Problematisierung der mit der Dominanzstellung des Englischen verbundenen Verdrängung weniger relevanter kultureller Sprachsysteme im Diskurs stark ausgeklammert. Insgesamt zeichnet es sich als Argumentationsmuster ab, die Kultiviertheitsperspektive des British Englishs aus lernzeitpragmatischen Überlegungen nicht sprach- sondern eher inhaltsbezogen aufzulösen, indem globale Themen stärker zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden (Doff & Klippel, 2007, S. 14; Thaler, 2012, S. 15; Volkmann, 2010, S. 191ff.).

Der (alltags-)kommunikative Bedeutungszuwachs des Englischen findet z.B. auch in der Präsens *handlungs- und schülerorientierter Vermittlungskonzepte* Ausdruck (vgl. Böttger, 2005, S. 63ff.; Doff & Klippel, 2007, S. 270ff.; Haß, 2006, S. 26, 230; Thaler, 2012, S. 110ff.).

Mit Blick auf die inhaltsbezogene Präsentation kultureller Wissensbestände zeichnet sich das Kulturverständnis der Englischdidaktik-Einführungen durch eine zunehmende Lösung vom Landeskundekonzept (Faktenwissen) hin zu einer kulturwissenschaftlichen Positionierung aus. Die Englischdidaktik recurriert weitestgehend auf die *Cultural Studies* (vgl. Bach in Timm, 1998, S. 193; Böttger, 2005, S. 106ff.; Haß, 2006, S. 180; Gehring, 2010, S. 15; Volkmann, 2010, S. 45ff. sowie stärker implizit Doff & Klippel, 2007, S. 191; Thaler, 2012, S. 30, 171) und betont damit ein weites Verständnis von Kultur als „a whole way of life“ (Williams, 1958). Damit ist ein Kulturverständnis bedeutsam, demzufolge neben hochkulturellen vor allem alltagskulturelle Wissensbestände im Unterricht präsentiert werden sollen. In diesem Cultural-Studies-Zusammenhang wird auch die *reflexive Selektion von Unterrichtsinhalten*, vor allem im Kontext *text- und musikbezogener Materialien* verstärkt verhandelt (Doff & Klippel, 2007, S. 128ff.; Gehring, 2010, S. 203ff.; Haß, 2006, S. 187ff.; Thaler, 2012, 251ff.; Volkmann, 2010, S. 235ff.). Hier wird weitestgehend die Bedeutung einer schüler nahen Auswahl konzipiert, die aber weitestgehend inhaltlich unbestimmt bleibt. Konkrete Beispiele lassen sich kaum antreffen. Es werden aber teilweise „offene“ Kriterien für die Materialauswahl angeboten, die angehende Lehrende im Entscheidungsprozess unterstützen sollen (z.B. Doff & Klippel, 2007, S. 137f.; Haß, 2006, S. 198ff. und 208f.; Thaler, 2012, S. 67, 261; Volkmann, 2010, S. 2). Zudem wird im Diskurs auch auf die Auswahl von Jugendliteratur und -musik verwiesen, die ebenfalls inhaltlich weitestgehend unbestimmt bleibt (z.B. Doff & Klippel, 2007, S. 149; Haß, 2006, S. 196ff., 207ff.; Thaler, 2012, S. 63ff.). Hierbei deuten sich Tendenzen eines „heimlichen“ *angloamerikanischen Jugendliteraturkanons* an (z.B. Böttger, 2005; Bruschi & Caspari in Timm 1998, S. 175; vgl. Volkmann, 2010, S. 254f.) sowie hinsichtlich der verstärkten Präsentation von Rock- und Popmusik der 1990er Jahre (z.B. Böttger, 2005, S. 69; Thaler, 2012, S. 65f.; Timm, 1998, S. 178ff.) generationspezifische und angloamerikanische Orientierungen (vgl. Volkmann, 2010, S. 244f.). Insgesamt bleiben nicht-angloamerikanische Literatur- und Sprachformen in Beispielnennungen sowie konkrete Hinweise für den Einbezug jugendkultureller Themen und Formen unterpräsentiert (z.B. Hip-Hop-Musik,

Comics etc.). Obwohl der Bedeutungszuwachs des Englischen in der Fachdidaktik anerkannt wird, lassen sich zudem kaum Hinweise ausmachen, was eine zukunftsorientierte Präsentation des Englischen konkret bedeuten könnte (z.B. globale Themen).

Eine diskursive Leerstelle bleibt also, wie und in welchem Umfang die Lehrenden zukunftsorientierte und alltagsnahe Unterrichtsinhalte angemessen er- und vermitteln können. Konsens scheint, dass ein reflexiver Umgang mit kulturellen Bedeutungszuschreibungen eine zukunftsorientierte Unterrichtspraxis entscheidend flankiert. Deshalb wird auch ein flexibler und reflexiver Umgang mit dem Lehrwerk gefordert (z.B. Doff & Klippel, 2007, S. 144ff.; Gehring, 2010, S. 201f.; Haß, 2006, S. 301ff.; Nold in Timm, 1998, S. 127ff.; Thaler, 2012, S. 80ff.; Volkmann, 2010, S. 235ff.).

#### *Pluralität und Transkulturalität*

Im fachdidaktischen Diskurs wird dem Bewusstsein um plurale englischsprachige Sozialitäten im Kontext der Bedeutung des Englischen als Lingua franca explizit Ausdruck verliehen, dennoch werden voranschreitende Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse, die transkulturelle Perspektiven und eine konsequente Reflexion kultureller Differenzsetzungen einschließt, weniger thematisiert und reflektiert.

Die Lehrwerke verweisen zwar auf die Bedeutung pluraler Sozialitäten, zugleich werden *englischsprachige Gemeinschaften* in unterrichtsbezogenen Ausführungen stark auf britische und amerikanische Gesellschaften reduziert betrachtet. Neben Großbritannien und USA, werden Australien und Kanada häufiger thematisiert. Weniger privilegierte englische Sprachgemeinschaften werden ausgeblendet (insb. afrikanische Sprachgemeinschaften). Trotz Relevanzsetzung des Englischen als Lingua franca (siehe *Glokalisierung und (inter-)kulturelle Reflexivität*) bleibt in der Darstellung eine Pluralität englischsprachiger Sozialitäten unterpräsentiert, womit einer tradierten Kultiviertheitsperspektive des Englischen weiterhin Vorschub geleistet wird.

Mit der Orientierung an einer interkulturellen Diskurslinie, die das Aneignen von kulturspezifischen Wissen von Zielkultur(en) Differenz setzend in den Fokus stellt, bleibt eine *transkulturelle Perspektivität* auf englischsprachige Gemeinschaften kulturtheoretisch wie auch implizit in Ausführungen marginalisiert. Transkulturelle Theoriebezüge geraten als eine aktuelle kulturtheoretische Entwicklungslinie in nur zwei Werken der Englischdidaktik überhaupt in den Blick (Thaler, 2012, S. 275; insb. Volkmann, 2010, S. 22ff.).

In den unterrichtsbezogenen Ausführungen bleiben plurale Lebensformen und -stile innerhalb englischsprachiger Gemeinschaften (insb. Großbritannien) ausgeblendet. Implizite Bezüge lassen sich am ehesten im Kontext des Kulturverständnisses der *imaginierten Schülerinnen und Schüler* ausfindig machen. So wird im Horizont von *Individualisierung und Differenzierung* (z.B. Doff & Klippel, 2007, S. 231ff.; Gehring, 2010, S. 238; Haß, 2006, S. 306ff.; Thaler, 2012, S. 129ff.) die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler mit Blick auf eine angemessene Unterrichtsgestaltung in den Blick gerückt. Damit recurriert die Englischdidaktik zwar auf ein diversitätssensibles Verständnis der Lerngemeinschaften, übersieht dessen Bedeutung aber zugleich hinsichtlich der Thematisierung

englischsprachige(r) „Zielkultur(en)“. Ferner bleiben auch hier die pluralen Bedeutungsgeflechte, in denen die *imaginierten Lehrenden* selbst biografisch verwoben sind, ausgeblendet.

### Diskussion der Ergebnisse und Perspektiven für die Englischdidaktik

In der Untersuchung wird deutlich, dass sich *spezifische kulturtheoretische Konzepte* in der Englischdidaktik etabliert haben, in denen Momente eines entgrenzten Verständnisses des Englischen Ausdruck finden. Zwei Werke zeichnen sich durch eine kulturtheoretische Perspektive aus (Doff & Klippel, 2007; Volkmann, 2010), in der stetig Bezüge zu einer Globalisierungsperspektive hergestellt werden. Zu einem Großteil klammern die untersuchten Einführungswerke eine *reflexive Entgrenzungsperspektive* aber stärker aus. Als Muster des Diskurses zeichnet sich insgesamt ab, dass (inter-)kulturelle Kompetenzen hinter denen sprach- und hörbezogener im Thematisierungsumfang deutlich zurücktreten. Für die Englischdidaktik lässt sich daher der *Bedarf einer ausgewogeneren Verhältnissetzung* ausmachen.

Orientierungsgehalte englischer Sprach- und Literaturformen werden in ihrer *räumlichen* (z.B. *Lingua franca*, Loslösung nationalstaatlicher Argumentationslinie, interkulturelles Lernen, Fremdverstehen von Zielkulturen), *sachlichen und zeitlichen* (z.B. Kommunikationsfähigkeit, Sprach- und Rezeptionspraxis, Medieneinsatz, Authentizität von Quellen, Jugend- und Alltagsbezug) sowie in ihrer *sozialen Dimension* (z.B. Verweise auf Pluralität englischsprachiger Sozialitäten) durchaus mitgedacht. Es lassen sich aber auch erhebliche Differenzen in der Relevanzsetzung und der konsequenten Reflexion in den untersuchten Einführungswerken identifizieren.

So lässt sich beispielsweise das Potenzial ausmachen, *Differenz setzende kulturtheoretische Perspektiven* vor dem Hintergrund pluraler Bedeutungszuschreibungen umfassender zu reflektieren sowie interkulturelle Lerninhalte zu konkretisieren (z.B. stärker als querliegende Perspektive zu Unterrichtsinhalten konzipieren). Ein weiteres Potenzial lässt sich mit Blick auf *implizite Orientierungen einer sprachbezogenen Kultiviertheitsperspektive im imaginierten Unterricht* (z.B. Festhalten an British und American English-Orientierung, Ausblendung weiterer englischbasierter Sprachformen, keine plurale Sprachpraxis, Konsens über Verhältnissetzung von Kommunikation und Sprachbeherrschung) als auch einer *inhaltsbezogenen Kultiviertheitsperspektive* ausmachen (z.B. Literatur- und Musikkanon, mediale Relevanzsetzung, Umgang mit jugendkulturellen Inhalten, reflexive Unterrichtsgestaltung in Unbestimmtheit). Darüber hinaus könnten *transkulturelle Perspektiven* mehr Beachtung finden (z.B. Präsentation der Pluralität und Individualisierung englischsprachiger Sozialitäten). Ein blinder Fleck des Diskurses ist es auch, dass die Einführungswerke die *imaginierten Lehrenden* (sowie Autorschaft) hinsichtlich ihrer eigenen *tradierten Kulturgebundenheit* nicht umfassend mitdenken (z.B. wie Doff & Klippel, 2007; Volkmann, 2010). Dies erscheint deshalb problematisch, weil fraglich ist, wie Lehrende Schülerinnen und Schülern ein reflexives Verhältnis zur eigenen habitualisierten Kultur in angemessener Form vermitteln können, wenn ihnen die *eigene Kulturgeprägtheit* nicht zugänglich ist. Die Herausforderung

besteht darin, angehende Lehrende für eine reflexive Unterrichtspraxis umfassender vorzubereiten und ihnen Gestaltungsspielraum im *Umgang mit Lehrplänen* einzuräumen, damit beispielsweise zukunftsorientierte, alltagsnahe und jugendkulturelle Inhalte stärker verankert werden können.

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich die Notwendigkeit einer kulturreflexiven Lehrerausbildung in der Englischdidaktik durchaus diskursiv niederschlägt. Wenn sich die Fachdidaktik den Herausforderungen der Globalisierung umfassend stellen möchte, dann müsste sie sich in den nächsten Jahren einer *Weiterentwicklung fachdidaktischer Konzeptionen und damit verbunden Konkretisierungen für die Unterrichtsgestaltung* widmen.

### Orientierungen angehender Lehrkräfte im Umgang mit Differenz und Zugehörigkeit

Im Folgenden wird ein weiterer empirisch gestützter Zugang zur Professionalität von Lehramtsstudierenden im Horizont der Globalen Welt vorgestellt. In dieser Studie geht es um die Orientierungen angehender Lehrkräfte. Diese Orientierungen werden im Zuge der Professionalisierung im Studium mehr oder weniger zur Ausprägung eines professionellen Habitus transformiert (vgl. Helsper, 2018). Für die Untersuchung wurden mit Lehramtsstudierenden einem Theoretical Sampling (Glaser & Strauss, 1967/1999; Strauss, 1994) folgend 26 Gruppendiskussionen mit insgesamt 101 Teilnehmenden durchgeführt. Die Gruppen wurden hinsichtlich des fachspezifischen Zugangs zu Kultur, ihrer kulturellen Praxen und ihrer Partizipations- bzw. Stellvertretungserfahrungen, z.B. in pädagogischen Tätigkeitsfeldern und zivilgesellschaftlichen Gruppen, ausgewählt. Die Diskussionen wurden mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2010) ausgewertet. Mit dieser praxeologischen Perspektive werden die zugrundeliegenden, die Handlung strukturierenden Orientierungen als implizite Wissensbestände (Mannheim, 1964) rekonstruiert.

Aus dem Material lässt sich hinsichtlich einer kulturellen Bildung im Horizont der Globalisierung der Umgang mit Differenz und Zugehörigkeit als zentrales Thema herausarbeiten: Differenz(setzung) äußert sich demnach sowohl in ihrer Prozesshaftigkeit wie auch als Produktion sozialer Zugehörigkeit (vgl. Hirschauer, 2014). Es wird eine doppelte Perspektive einbezogen: Die der Konstruktion der eigenen Zugehörigkeit und die der Zuschreibung von Zugehörigkeiten Anderer, insbesondere Letztere durch Differenzsetzung.

Die rekonstruierten Orientierungsaspekte tragen insofern zur Konturierung von kultureller Lehrerprofessionalität in weltgesellschaftlicher Perspektive bei, als in der thematischen Zuspitzung auf Differenz und Zugehörigkeit handlungsleitende Orientierungen im Umgang mit Mehrdeutigkeit, Pluralisierung und Ordnungsbildung sowie für die Anbahnung eines reflexiven Zugangs zu kulturellen Prägungen wie habitualisierten Norm- und Wertvorstellungen sichtbar werden. Zugleich wird über den thematischen Fokus insofern an die herausgearbeiteten Kernelemente für Lehrerprofessionalität in weltgesellschaftlicher Perspektive angeschlossen, als dass die räumlichen, sachlichen, zeitlichen und sozialen Dimensionen auch in der Entfaltung von Orientierungsgehalten im Kontext von Differenz und Zugehörigkeit herausgearbeitet werden können.

## Empirische Befunde

Im offenen Eingangsimpuls für die Gruppendiskussionen wird nach dem Zugang zum Studium, zum Fach und den konkreten Lernsituationen gefragt. In den meisten Gruppendiskussionen wird das Thema Differenz und Zugehörigkeit durch die Studierenden selbst als bedeutsam eingebracht. Differenzsetzungen finden sich in Bezug auf Fachkulturen und Schulformen, auf Wissensgefälle und pädagogische Arbeitsformen. Sie sind zumeist mit bewertenden Anordnungen verknüpft, wodurch die sozialen Felder hierarchisch angeordnet konstruiert werden. Orientierend ist dann der Entwurf sozialer Strukturierung, die in klar umrissene Positionen hierarchisch gegliedert ist.

### *Zugehörigkeitsräume zwischen statischen*

#### *Ausformungen und relationaler Mehrfachzugehörigkeit*

Die Orientierungen der Lehramtsstudierenden zeigen statische, klar begrenzte Konstruktionen von Kultur, die hinsichtlich ihres Anteils an Sozialität stiftender Bedeutungsgenerierung eindimensional strukturiert sind: sie umfassen ein tradiertes Set an Normen und Werten, das seine Kontur auch durch klare Abgrenzung zu weiteren Kulturen, die in ihrer Binnenstruktur ebenfalls homogen entworfen sind, gewinnt. Das Verhältnis verschiedener Kulturen im Raum ist dabei unterschiedlich akzentuiert, teils hierarchisch, teils parallel angeordnet. Dieser Orientierungsgehalt ist zumeist damit verbunden, dass die eigene Verwobenheit in unterschiedliche Bedeutungszusammenhänge und kulturelle Prägungen nicht zugänglich ist. Es wird die Orientierung daran sichtbar, den Bezugsraum der eigenen Sozialisation zu verfestigen. Dies zeigt sich daran, dass kognitive Grenzüberschreitungen abgelehnt werden, und der Relationierung verschiedener Bedeutungssysteme keine Dynamik oder ein Status des Fluiden zugeordnet wird. Zumeist ist diese Orientierung auch damit verbunden, dass eine interne Variabilität der vertrauten Bedeutungssysteme oder ihre Verflochtenheit als Ausgangspunkt keine Relevanz entfalten. In diesen Fällen manifestiert sich der Umgang mit Differenz als Reproduktion vorgängiger Setzungen, woraus eine essentialistische Etablierung der Zugehörigkeit resultiert. Differenzen zeigen sich dann vor allem hinsichtlich der Anordnung der essentialisierten Kulturen (wie es beispielsweise im nachfolgenden Transkriptausschnitt deutlich wird).

Im Spektrum der Orientierungen finden sich aber auch solche Gehalte, die von einer dynamischen Kulturkonzeption der Pluralität und Mehrdeutigkeit durchzogen sind. Sie sind mit der Reflexion einer relationalen Mehrfachzugehörigkeit und der Veränderung von Kultur durch kontextualisierte Variationen verknüpft. Das Ineinandergreifen verschiedener Bedeutungssysteme am konkreten Ort, die aus unterschiedlichen Bezügen resultieren, ist damit der Reflexion der Studierenden zugänglich. Habituell ist ein Umgang mit Differenzen und Zugehörigkeit, der kontingente und dynamische Anordnung einbezieht.

Bw Ja-was ich glaub ich auch interessant finde,-s fällt mir jetzt grad so ein,-in Naumburg ist doch dieses Wochenende dieses Afrikafestival; mit Kin-also

Aw L Ehem  
Bw mit Grundschulkindern oder zw-vielleicht auch mit Erwachsenen -ich weiß nicht könnte man  
Aw L °Ehem°  
Bw vielleicht auch einfach sowas besuchn dass  
Cw L Ja;  
Bw man ebn wirklich-also da war ich schon öfters des is wirklich richtig cool; da (.) gibts denn auch die Musik und den Tanz und die Sachen was die so herstellen; und so traditionelle Küche und sowas;-dass man ebn nochmal nen ganzheitlichen Zugang ebn da zu schafft, ehm (.)  
Cw L °Mhm°  
Bw die Kultur wirklich auch zu erfahrn;-weil ich find des immer noch was andres irgendwie drüber zu sprechn oder drüber nachzudenken, dann bleiben trotzdem immer irgendwie so rudimentäre Teile von Vorurteiln wahrscheinlich zurück-dass das irgendwie (.) ja keine Ahnung dass die Hunde essen oder @sowas@ (.) solche Sachn irgendwie so k-ganz falsche Vorstellungen einfach;

Haribo 675-688

### *Wissen in seiner Kontextualität*

Im Orientierungshorizont der Lehramtsstudierenden lässt sich aufzeigen, dass der Umgang mit Kontingenz und der daraus resultierenden Legitimationsherausforderung von Wissen ein hohes Anforderungspotential an sie richtet. Der Schwerpunkt heteronomer Orientierungen, die das Handeln und auch das pädagogische Handeln als Erfüllung externer Normen konstruiert, leitet eine Praxis an, die sich als wiederholender Vollzug vermeintlich vorgängiger Zugehörigkeitsordnungen äußert, sowohl in Bezug auf das zu vermittelnde Wissen, dessen kontingente historische und kulturelle Einbettung nur in wenigen Fällen reflexiv zugänglich ist, als auch auf damit verbundene Entscheidungen und Differenzsetzungen. Es ist weder die Vielfalt von Interpretationsfolien im Umgang mit Bedeutungen erkennbar, noch eine Anerkennung verschiedener Wissensbestände und Interpretationshintergründe. Kennzeichnend ist eine habituelle Fremdheit zur Universität als Ort der Wissensproduktion und der Einübung einer reflexiven Haltung als Fremdheit, die Wissensinhalte in ihrer Kontextualität und Kontingenz unterschätzt.

Dm Aber ich mein des is vor allm unsere Aufgabe als Lehrkraft dass wir da bestimmte Sachen wo wir sagen ey wisst ihr was,  
Cw L Zum Grundverständnis einfach aufzubauen.  
Fw L Genau (quasi) die Basis legen.  
Dm L Genau. (.) des gehört zum Erwachsenwerden dazu ich mein klar dass des allen Schülern nicht gefällt, allen nicht passt oder manche gar net des ist immer so, aber des ist doch in jedem  
Fw °Ja des stimmt.°  
Dm Fach so.Weil so der eine mag Mathe total intressiert sich nich für Geo der andre intressiert sich für Geo aber nich für Mathe, aber

Gw L Ja.  
 Dm machen müssen sies ja trotzdem beide.  
 Cw Was jetzt nich verkehrt ist.  
 Dm Ja.

*Apfelkuchen 1271-1281*

Es lassen sich aber auch kontrastierende Orientierungen rekonstruieren, die mit einem reflexiven Habitus, der um die Bedingtheit und Begründungsbedarfe von Wissen und Differenzsetzungen weiß, einhergehen. Diese Orientierung ist mit einer Fragehaltung verbunden, die Veränderungen der eigenen Perspektive nicht ausschließt, und mit den Grenzen des eigenen Wissens rechnet. Diese Ausprägung der Orientierung ist mit einer Anerkennung divergenter Interpretationsfolien verbunden. Es zeigt sich dabei, dass Grenzerweiterungen und die Erfahrung von Partizipation und Selbstwirksamkeit in unterschiedlichen Kontexten Reflexionsfreiräume für den Umgang mit Kontingenz, vor allem im Blick auf Differenz und Zugehörigkeit, ermöglicht.

#### *Zugehörigkeit zwischen homogenen Kollektivsubjekten und Pluralisierungen*

In den Gruppendiskussionen werden Phänomene, die sich mit Erscheinungen und Folgen von Individualisierung und Pluralisierung in Verbindung bringen lassen, häufig thematisiert. In dieser Häufung zeigt sich, dass der Umgang mit Differenz und Zugehörigkeit für die Studierenden besondere Relevanz besitzt. Der Modus, in welchem das Thema verhandelt wird, verweist dabei auf ein hohes Irritationspotential. Es werden mehrheitlich Gehalte sichtbar, die auf eine kulturalistisch fundierte, essentialistische Zugehörigkeitsordnung verweisen. Diese zeigen sich in konsensualen Exotismen, Stereotypisierungen, Banalisierungen in den kultur-ethnischen Zuschreibungen, Diskurselementen, wie sie bereits für die räumliche Dimension relevant wurden.

Dw Es fängt ja schon bei der Frage an was eigentlich die eigene Kultur is; also (.) es kommt ja  
 Bw L Ja.  
 Dw immer mehr auf dass äh (.) man diesn Begriff ja gar nich so wirklich fassn kann und (.) vielleicht auch grad durch ähm Migranten die eben ihre eigene Kultur sehr pflegen oder auch ihre eigene Religion (.) sehr pflegen, erstmal wieder auf den Gedanken kommt ok was- also was hab ich eigentlich für nen Background.  
 Bw °Mhm.°

*Milchreis 38-44*

Es zeigt sich eine Orientierung am Bedürfnis einer eindeutig erkennbaren Zugehörigkeit zu einem Kollektivsubjekt, zumeist als Beibehaltung und Reproduktion des in der eigenen Sozialisation erworbenen Habitus.

Differenziert werden kann der genannte Fokus in den Orientierungsgehalten in der Verknüpfung mit einer gleichzeitigen Anerkennung pluraler Werthorizonte, oder einer Ausprägung im Paradigma der Selbstverwirklichung, die in einer unterschiedslosen Beliebigkeit gegenüber Anderen

mündet. Allen diesen Varianten ist gemeinsam, dass den primären sozialisierenden Instanzen eine hohe Bedeutung, der Schule als Sozialisationsinstanz dagegen eine geringe Bedeutung beigemessen wird, und pädagogisches Handeln an der Aufrechterhaltung der vorfindlichen Zugehörigkeitsordnung durch die Einsozialisation in ein Kollektivsubjekt orientiert ist. Vor diesem Hintergrund wird die Rolle des Professionellen als affirmativer Agent der institutionellen Reproduktion entworfen. Ein reflexiver Zugang zu Differenzen und Zugehörigkeit, der in einem weiteren Schritt die eigene Professionsrolle für deren Konstruktion einbezieht, ist in keiner der Varianten gegeben.

Auch für die soziale Dimension zeigen sich kontrastierende Beispiele, deren Orientierungsgehalte eine reflexive Haltung zur eigenen Sozialisation erkennen lassen. Als Modus der Weltbegegnung lässt sich Ausprobieren rekonstruieren, der sich bis zu einem gezielten Aufsuchen befremdender Erfahrungen steigert: Der Rahmen des bisherigen wird überstiegen. Differenzsetzungen und Zugehörigkeit geraten in den Fluss, Wandlung wird nicht als prekär erlebt, die Handlungsfähigkeit kann über verschiedene Kontexte hinweg aufrechterhalten werden. Differenzen und Zugehörigkeit werden plural und temporär entworfen, sowohl in Bezug auf die eigenen Bezugskontexte, wie auf deren Relationen zu einem dynamischen Außen.

#### **Diskussion der Ergebnisse**

Angesichts der hohen Herausforderungen, die für eine kulturbezogene Lehrerprofessionalität im Horizont von Globalisierung eingangs theoretisch entwickelt wurden, fällt der Blick in die Empirie ernüchternd aus. Rekonstruiert werden Orientierungsrahmen von Lehramtsstudierenden, die sich darin äußern, dass Differenzen ontologisch gerahmt werden, und die Konstruktion von Zugehörigkeit naturalisierend und essentialisierend ausfällt. Dieser Habitus lässt sich mit einem reflexiven und geläufigen Umgang mit hybriden Bedeutungschiffren, Netzwerkstrukturen, und einer Ordnungsbildung im Wertepluralismus kaum in Einklang bringen und zeigt die Grenzen der Handlungsfähigkeit der angehenden Lehrkräfte. An den Orientierungsgehalten im Blick auf Differenz und Zugehörigkeit zeigt sich, dass die Strukturierung der eigenen kulturellen Einbettung kaum reflexiv zugänglich ist, die eigenen habitualisierten Norm- und Wertvorstellungen eben gerade nicht, wie es für den globalen Kontext zwingend notwendig ist, einer kritischen Revision unterzogen werden. Diesem Ergebnis können aber weitere Aspekte beigefügt werden, die zumindest Anregungspotenziale für weitere Überlegungen zur Profilierung und Zukunftsfähigkeit der Lehrerbildung liefern können. Gruppen, die die geringe Anzahl der Kontrastfälle bilden und an dynamischen Kulturkonzeptionen orientiert sind, die den fluiden und relationalen Charakter von Differenzen reflektieren und in deren Orientierungsrahmen eine ausdifferenziert entfaltete Konzeption von Mehrfachzugehörigkeit eingelassen ist, zeichnen sich dadurch aus, dass sie in unterschiedlichen und damit auch in fremden Kontexten in einer aktiven Haltung Partizipationserfahrungen aufweisen, die mit Verantwortung und Selbstwirksamkeit verknüpft sind. Die Studierenden steuern gezielt neue Situa-



tionen und Wissenskontexte an, setzen sich immer wieder reflexiv mit der multiplen Bedeutung kultureller Gegebenheiten auseinander und beteiligen sich an ihrer Weiterentwicklung. Die aktive Haltung und die damit verbundenen Erfahrungen scheinen dazu zu führen, der Kontingenz und Komplexitätssteigerung reflexiv und produktiv begegnen zu können.

Für solche Erfahrungen könnten in der Lehrerbildung mehr Anlässe und Herausforderungen entwickelt werden, auch wenn sie als curriculare Verpflichtung, und dann in einer heteronomen Orientierung abzuarbeitenden Aufgabe, kaum die gewünschten Effekte haben dürfte. Interessant sind auch Gruppen mit Orientierungsrahmen, deren Einzelaspekte zu kognitiven Dissonanzen führen, also etwa die Orientierung an einer eindeutig kultur-essentialistischen Zugehörigkeitsordnung wie an einer unhinterfragten Normerfüllung, deren Konfliktpotenzial dann zu Tage tritt, wenn es um Fragen der Anerkennung und Förderung eines konstruktiven Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Hintergründe geht. Möglicherweise führen derartige Dissonanzen zu Lernprozessen, die als kriseninduzierte, transformatorische Bildung (Koller, 2012) aufgefasst werden können. Von dort aus ist es nicht auszuschließen, dass sie Eingang in einen Professionshabitus finden, der zu einem angemesseneren Umgang mit den Herausforderungen von Globalisierung führt.

## Fazit

Die Zusammenschau der Ergebnisse verdeutlicht, dass insbesondere die *Reflexion der eigenen Kulturgeprägtheit* einen Handlungsbedarf markiert. So werden kulturelle Dekodierungskompetenzen in den Einführungswerken primär mit Blick auf eine schülernehe Auswahl und Präsentation von Unterrichtsinhalten diskutiert, kaum aber kulturelle Tradierungen der imaginierten Lehrenden selbst. Problematisch erweist sich das, weil rekonstruiert werden konnte, dass bei Lehramtsstudierenden gerade hier enormer Reflexionsbedarf besteht. In beiden Untersuchungen dokumentiert sich, dass Kultur in der gegenwärtigen Lehrerbildung häufig als etwas *Differenz setzendes zwischen Eigenem und Fremden* verhandelt wird und *eigene kulturelle Tradierungen* nicht umfassend reflexiv zugänglich sind. Wenn die Angebotsstruktur der universitären Lehrerausbildung hierauf nicht reagiert, dann wird einer Reproduktion tradierter Kulturverständnisse von Lehramtsstudierenden systematisch Vorschub geleistet.

Eine zentrale Herausforderung liegt darin, Lehramtsstudierenden aufzuzeigen, inwiefern sie sich selbst an exklusiven Distinktionen und an ethnisch-kulturell sowie stereotypisierenden Entwürfen von Zugehörigkeit orientieren. Die Gruppendiskussionen verweisen darauf, dass *Neugierverhalten, Partizipationserfahrungen, bewältigte Fremdheitserfahrungen oder auch kognitive Dissonanzen* förderliche Momente eines kulturreflexiven Professionalitätsverständnisses sind, die durch ihre systematische Berücksichtigung für eine Zukunftsausrichtung einer kulturellen Lehrerbildung stehen können. Die Vorstellung, tradierte Orientierungen von Lehramtsstudierenden im Rahmen einzelner Lehrangebote an eine kulturreflexive Perspektive „anpassen“ zu können, lässt sich nicht halten. Fraglich ist deshalb, wie eine solche Einübung durch

das universitäre Lehrangebot überhaupt ermöglicht werden kann. Eine stärkere *transkulturelle Neujustierung* des Lehramtsstudiums könnte sich sinnvoll erweisen, weil mit ihr auf die „globalen Umwälzungen – multikulturelle Gesellschaften, Pluralisierung der Lebenswelten- und -formen, Tendenz zum postnationalen Weltbürgertum“ (Volkman, 2010, S. 22) unmittelbar reagiert wird und die Notwendigkeit „ständiger Neudefinition der eigenen kulturellen Position, sogar der kulturell geprägten Identität im Austausch mit Anderen“ (ebd.) in den Fokus rückt. Damit eröffnet diese Perspektive einen stärkeren Zugang zur Reflexion der eigenen pluralen Kulturgeprägtheit. Fachdidaktiken können z.B. stärker auf eine *pluralitäts- und heterogenitätssensible Präsentation* von Unterrichtsinhalten sowie einen *reflexiven Umgang mit Differenzsetzungen, Homogenitätsvorstellungen und eigenen tradierten Kultiviertheitsperspektiven* rekurrieren. Sinnvoll wäre hier auch, den (inter-)kulturellen Kompetenzerwerb stärker im Selbstverständnis zu verankern, ihn als eine querliegende Vermittlungsperspektive zu Unterrichtsinhalten zu konzipieren und sich gegenüber *zukunftsorientierten, jugendkulturellen und medienbezogener Inhalten* weiter zu öffnen. Insgesamt müssen angehende Lehrende im Studium darauf vorbereitet werden, dass kulturbezogene Professionalität eine konsequente *forschungstheorie- und praxisbezogene Aus- und Weiterbildung* voraussetzt. Wegweisend können vermehrte Reflexionslehreangebote sein, die theoretisches Wissen und eigene Praxiserfahrungen umfassender in Beziehung setzen als auch verstärkte Lehrveranstaltungs- und fächerübergreifende Diskussionszusammenhänge im Studium. Nicht zu vernachlässigen ist auch die Frage, wie Lehrende, die ihre universitäre Ausbildung bereits abgeschlossen haben, auf die gegenwärtigen Herausforderungen angemessen „nachbereitet“ werden können (z.B. Weiterbildungsstruktur).

## Anmerkung

1 Die Daten stammen aus dem Projekt „KulturLeBi / Kultur in der Lehrerbildung – Grundlagen einer kulturbezogenen Professionalisierung angehender Lehrkräfte“, dankenswerter Weise unter dem Förderkennzeichen 01JK1602 im Förderschwerpunkt „Forschung zur kulturellen Bildung“ vom BMBF gefördert.

## Literatur

- Bohnsack, R. (2010). Dokumentarische Methode. In I. Miethe & K. Bock (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 247–258). Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Böttger, H. (2005). *Einführung in die Didaktik der englischen Sprache*. (Basiswissen Englischstudium, Bd. 1). Tönning/Lübeck/Marburg: Der andere Verlag.
- Eliot, T. S. (1949). *Beiträge zum Begriff der Kultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Franken, L.; Lindner, K. & Vogt, S. (2019): *Methoden zur Erforschung kultureller Lehrerbildung im Diskurs*. (im Erscheinen)
- Geertz, C. (2016). *The interpretation of cultures: Selected essays* (EPub edition). New York: Basic Books.
- Gehring, W. (2010). *Englische Fachdidaktik. Theorien, Praxis, Forschendes Lernen*. (Grundlagen der Anglistik und Amerikanistik, Bd. 20, 3. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Glaser, B. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Gnutzmann, C. & Intemann, F. (2005). *The Globalisation of English and the English Classroom*. Tübingen: Narr.
- Haß, F. (Hrsg.). (2006). *Fachdidaktik Englisch: Tradition. Innovation. Praxis* (2. Aufl.). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka et al. (Hrsg.), *Ungewisheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer. doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5\_6

Herder, J. G. (1772/2010). Abhandlung über den Ursprung der Sprache. In R. Borgards (Hrsg.), *Texte zur Kulturtheorie und Kulturwissenschaft*. (S. 44–57). Stuttgart: Reclam.

Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), 170–191. doi.org/10.1515/zfsoz-2014-0302

Keller, R. (2011). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 14, 4. Aufl.). Wiesbaden: VS.

KMK (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. München: Wolters Kluwer.

Koller, C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer. doi.org/10.1007/978-3-531-92085-6

Lang-Wojtasik, G. (2008). *Schule in der Weltgesellschaft: Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim: Juventa.

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk*. Berlin: Luchterhand.

Reckwitz, A. (2004). Kulturbegriff. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (S. 1–20). Stuttgart: Metzler. doi.org/10.1007/978-3-476-05012-0\_1

Robertson, R. (1998). Globalisierung, Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In U. Beck (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft*. (S. 192–220). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Scheunpflug, A. (2003). Globalisierung als Bildungsherausforderung. In J. Beilerot & C. Wulf (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich*. (European Studies in Education, Bd. 20, S. 262–278). Münster: Waxmann.

Scheunpflug, A., Franz, J. & Stadler-Altman, U. (2012). Zur „Kultur“ in pädagogischen Zusammenhängen. In T. Fink (Hrsg.), *Kulturelle Bildung: Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen*. (S. 99–109). München: kopaed.

Scheunpflug, A. & Hirsch, K. (Hrsg.). (2000). *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*. Frankfurt a. M.: IKO.

Stichweh, R. (2000). *Die Weltgesellschaft: Soziologische Analysen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.

Thaler, E. (2012). *Englisch unterrichten. Grundlagen. Kompetenzen. Methoden*. Berlin: Cornelsen.

Timm, J.-P. (Hrsg.). (1998). *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.

Tremel, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung* (Kohlhammer-Urban-Taschenbücher, Bd. 441). Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.

UNDP (2004). *Bericht über die menschliche Entwicklung 2004. Kulturelle Freiheit in unserer Welt der Vielfalt*. Berlin.

Volkman, L. (2010). *Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache*. Tübingen: Narr.

Williams, R. (1989). *Resources of hope: Culture, democracy, socialism*. London: Verso.

### Jana Costa, M. A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Kultur in der Lehrerbildung (KulturLeBi), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kulturbezogene Aktivitäten als Lern- und Erfahrungsraum für Professionalität von Lehrkräften; Bedeutung von Globalisierungsprozessen für die Lehr- und Lernprozesse.

### Claudia Kühn, M. A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Kultur in der Lehrerbildung (KulturLeBi), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: biographie- und diskursanalytische kulturelle/ästhetische Bildungsforschung, soziale Ungleichheit, Jugend(kultur) forschung.

### Dr. Susanne Timm,

Wissenschaftliche Mitarbeiterin Projekt Kultur in der Lehrerbildung (KulturLeBi), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kultur als Reflexionsfolie von Professionalität, Internationalisierungsprozesse von Bildung und Bildungssystementwicklung.

### Dr. Lina Franken,

Wissenschaftliche Mitarbeiterin Universität Hamburg, Institut für Volkskunde/Kulturanthropologie, ehemals KulturLeBi, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungskulturen und -politik, Kulturelle Bildung, Immaterielles Kulturerbe.

## UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



2019, 142 Seiten, br., 29,90 €,  
ISBN 978-3-8309-3889-7  
E-Book: 26,99 €,  
ISBN 978-3-8309-8889-2

Christina Hansen, Kathrin Eveline Plank (Hrsg.)

### Vom Nachdenken zum Vordenken Chinas Weg zu nachhaltiger Umweltbildung

Bereits in der Lehrerbildung müssen jene Voraussetzungen geschaffen werden, mit denen angehende Lehrkräfte Kompetenzen erwerben, die sie in die Lage versetzen, Fragen nachhaltiger Entwicklung unter globaler Perspektive zu reflektieren und didaktisch aufzubereiten. Dies stellt aber eine große Herausforderung für die Lehrerbildung dar, denn es bedarf dafür mehrperspektivischer und fachübergreifender Konzepte, die auch anschlussfähig sind an unterschiedliche nationale Studienstrukturen. Schließlich gilt es, diese Konzepte für die Schule transferfähig zu machen. Wie eine solche Umsetzung auf allen Ebenen der Lehrerbildung zu realisieren ist, zeigt diese deutsch-chinesische Forschungsarbeit, in der ein solches Konzept entwickelt und anschließend mit 19 Schulen aus drei Provinzen in die nationale Lehrerbildung in China implementiert wurde.

 **WAXMANN**  
www.waxmann.com

## Anhang 2

---

Costa, J. & Drechsel, B. (2020). Künstlerisch-ästhetische Praxen angehender Lehrkräfte. Befunde einer quantitativen Sekundärdatenanalyse. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hg.), *Kulturelle Bildung: Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* (1. Aufl., S. 129–146). Waxmann.

*Jana Costa & Barbara Drechsel*

## **Künstlerisch-ästhetische Praxen angehender Lehrkräfte. Befunde einer quantitativen Sekundärdatenanalyse**

Die Schule stellt als ein Ort der Tradierung und Weitergabe kultureller Deutungsmuster und Inhalte einen bedeutsamen Möglichkeitsraum für kulturelle Lernprozesse dar (Klepacki, Schröer & Zirfas, 2009; Fend, 2009) und bietet ihren Schülerinnen und Schülern eine mehr oder weniger ausdifferenzierte Palette an kulturellen Betätigungsmöglichkeiten. Eingebettet in diese Strukturen nehmen Lehrkräfte in dem Prozess der Kulturvermittlung eine zentrale Schlüsselposition ein (Klepacki, 2014). Sie sind nicht nur selbst kulturgeprägt, sondern prägen durch ihr Handeln, ihre Auswahl von Materialien und Methoden, ihre Einschätzungen und Kontextualisierungen selbst die kulturelle Gestalt der Schule mit. Diese Praxis der Kulturtradierung findet im schulischen Alltag immer statt – unabhängig davon, ob sie den Lehrerinnen und Lehrern bewusst zugänglich ist.

Im Projekt „KulturLeBi – Kultur in der Lehrerbildung“<sup>1</sup> wird diese grundlegende Bedeutung von Lehrkräften im Prozess der Kulturvermittlung aufgegriffen. In insgesamt drei Teilprojekten werden verschiedene Aspekte kultureller Lehrerbildung empirisch näher beleuchtet. In dem vorliegenden Aufsatz werden ausgewählte Ergebnisse des Teilprojekts „Kulturaffine Erfahrungen und Lernprozesse von Lehramtsstudierenden“ vorgestellt. Während in bisherigen Beiträgen aus dem Projekt (Costa, Kühn, Timm & Franken, 2018; Scheunpflug & Rau, 2018; Costa, Scheunpflug & Artelt, 2018; Costa, 2020; Costa i.V. (1); Costa, i.V. (2); Kühn, i.V.; Timm, i.V.) bewusst mit einem erweiterten Kulturbegriff gearbeitet wurde, werden in diesem Beitrag die künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten von zukünftigen Lehrkräften als ein bedeutender Ausschnitt kultureller Betätigungsformen fokussiert. Unter Rückgriff auf die Daten der Studierendenkohorte des Nationalen Bildungspanels (NEPS) wird eine deskriptive Bestandsaufnahme künstlerisch-ästhetischer Aktivitätsformen angehender Lehrkräfte in Deutschland durchgeführt und danach gefragt welchen künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten angehende Lehrkräfte verschiedener Fächer im Vergleich mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen ohne Lehramtsbezug nachgehen.

Zunächst wird dafür im Abschnitt 1 der theoretische Referenzrahmen der vorliegenden Analysen entfaltet. Nach einer Erläuterung des zugrunde gelegten Kulturverständnisses werden Potenziale künstlerisch-ästhetischer Erfahrungen dargestellt und anschließend mit Blick auf (angehende) Lehrkräfte beschrieben. Aus der Darstellung des aktuellen nationalen und internationalen Forschungsstandes in Abschnitt 2 wer-

---

1 Das Projekt „KulturLeBi – Kultur in der Lehrerbildung. Grundlagen einer kulturbezogenen Professionalisierung angehender Lehrkräfte“ wurde als Teilprojekt des Forschungsprojektes „Kultur in der Lehrerbildung (KulturLeBi) – Grundlagen einer kulturbezogenen Professionalisierung angehender Lehrkräfte“ durchgeführt. Wir danken herzlich für die Förderung durch das BMBF (Förderkennzeichen 01JK1602).



den die Forschungsfragen abgeleitet. Die Besonderheit der Sekundärdatenanalyse verlangt eine eingehende Darstellung des methodischen Vorgehens, das in Abschnitt 3 vorgestellt und erläutert wird. Die wichtigsten Befunde sind in Abschnitt 4 zusammengefasst und werden schließlich in Abschnitt 5 mit Blick auf weitere Forschungsfragen diskutiert.

## **1. Theoretische Rahmung für die Untersuchung künstlerisch-ästhetischer Praxen**

### **1.1 Künstlerisch-ästhetische Praxen als kulturelle Praxen**

In dem Begriff ‚Kultur‘ bündeln sich vielfältige Verständnisse, Ideen und Bedeutungsgehalte (Eagleton, 2001; Reckwitz, 2011). Je nach (fach-)wissenschaftlichem Zugang ändert sich dabei nicht nur die Perspektive auf Kultur und das Verständnis dafür, was unter Kultur verstanden werden kann, sondern auch die Zielrichtung der Forschungsfragen. Während in anderen Teiluntersuchungen des Projektes ein kulturwissenschaftlich fundiertes Kulturverständnis (Geertz, 2016; Reckwitz, 2011) grundlegend ist, rücken im vorliegenden Beitrag jene Aktivitäten in den Mittelpunkt, die sich auf „einen mehr oder minder ausdifferenzierten Sektor einer bestimmten Gesellschaft, die Welt der Künste mit ihren Veranstaltungen und den ihm entsprechenden Sektor in den Medien (Feuilleton, Kultursendungen)“ (Müller-Funk, 2010, S. 5) beziehen lassen. Es geht im Kontext unseres Beitrags insbesondere um die Prozesse (z. B. Inszenierung, Produktion, Partizipation oder Rezeption) von Kultur im Medium der Künste (Liebau, Klepacki & Zirfas, 2009). Diese Prozesse sind räumlich, zeitlich und modal beschreibbar (Müller-Funk, 2010). Reckwitz (2011) charakterisiert ein solches Verständnis von Kultur als einen differenzierungstheoretischen Zugang, durch welchen das Feld des Kulturellen auf einen bestimmten Bereich konzentriert wird. Vor dem Hintergrund eines für den gesamten Forschungszusammenhang von KulturLeBi relevanten bedeutungsorientierten Verständnisses von Kultur lässt sich die Fokussierung auf künstlerisch-ästhetische Prozesse *als eine differenzierte Betrachtung und Ausleuchtung eines spezifischen Ausschnittes des kulturellen Lebens* beschreiben.

### **1.2 Potenziale künstlerisch-ästhetischer Erfahrungen**

Im wissenschaftlichen Diskurs zu kultureller Bildung wird angenommen, dass die künstlerisch-ästhetische Auseinandersetzung mit Inhalten „eine genuine Möglichkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe, zur Partizipation, über einen eigenständigen, in der Schule jedoch randständigen Modus der Weltbegegnung“ (Kröner, 2013, S. 234) darstellt. Es wird auch in politischen Diskursen postuliert, dass Kultur als ein „Instrument der reflexiven und gestaltenden Auseinandersetzung des Einzelnen und der Gemeinschaft mit sich und der Umwelt“ (Deutscher Bundestag, 2007, S. 44) einen spezifischen Modus der Weltbegegnung darstellt, welcher ein besonderes Potenzial für die Reflexion gesellschaftlicher Werte und Normen bieten.

Verschiedene Befunde aus der Neurobiologie, der Psychologie und der Pädagogik stützen diese Annahmen. So zeigt sich in Studien, dass spezifische künstlerisch-ästhetische Tätigkeiten positive Auswirkungen auf die Neuroplastizität des Gehirns, die soziale Ausgeglichenheit, die Kommunikationsfähigkeit, die Übernahme von unterschiedlichen Perspektiven, die allgemeine Lernfähigkeit des Einzelnen u.v.m. haben kann (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, 2014; Deutscher Bundestag, 2007; Jentschke & Koelsch, 2006; Knigge, 2014; Rat für Kulturelle Bildung e. V., 2018; Reich, 2005; Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013). Trotz der Kontroversen um die methodische Verlässlichkeit von Transfer- und Wirkungsstudien und der grundlegenden Kritik an der Vernachlässigung der Komplexität kulturell-ästhetischer Erfahrungen und der drohenden Instrumentalisierung ästhetischer Bildung (Winner & Hetland, 2000), kann „inzwischen [...] [der] Forschungsbefund festgehalten [werden], dass Kinder und Jugendliche hinsichtlich ihres intellektuellen Vermögens, ihrer Kreativität, ihrer Sensibilität für Umweltreize, ihrer sozialen und emotionalen Fähigkeiten und wahrscheinlich sogar bestimmter gesundheitsunterstützender Körperfunktionen durch künstlerische Tätigkeiten gefördert werden“ (Rittelmeyer, 2016, S. 29). Während in Deutschland bislang nur wenige empirische Untersuchungen zu den Transferwirkungen ästhetisch-künstlerischer Tätigkeiten vorliegen (Rat für Kulturelle Bildung e. V. 2017, 2018), wurden Transfereffekte kulturell-ästhetischer Erfahrungen im internationalen Kontext bereits in Studien untersucht (Winner & Hetland, 2000; Bamford, 2009). In der Konzentration auf Kinder und Jugendliche bleibt ein Bezug entsprechender Studien auf die Gruppe der Lehramtsstudierenden bislang allerdings aus (Costa, 2020).

### 1.3 Künstlerisch-ästhetische Erfahrungen von (angehenden) Lehrkräften

Mit Blick auf das im vorangegangenen Abschnitt beschriebene Potenzial künstlerisch-ästhetischer Erfahrungen kann die Frage aufgeworfen werden, ob diese Erfahrungen bei Lehrkräften auch in einem Zusammenhang mit deren Professionalität (-sentwicklung) und der schulischen Praxis der Kulturvermittlung stehen könnten. Da Lehrkräfte als Mittlerinnen und Mittler von Kultur eine Schlüsselposition im Kulturtradierungsprozess einnehmen, bislang allerdings keine Ergebnisse zum künstlerisch-ästhetischen Profil dieser Gruppe vorliegen, gilt es entsprechende Korrelationen in vertiefenden Analysen näher zu ergründen und zu beschreiben. Dieser Aufsatz bietet dafür einen ersten Ansatzpunkt, indem eine Perspektive auf die künstlerisch-ästhetischen Erfahrungen angehender Lehrkräfte erschlossen und damit ein Zugang zum Forschungsfeld geebnet wird.

In den Analysen wird dabei explizit der Unterschied zwischen aktiv-produzierenden und rezeptiven künstlerisch-ästhetischen Praxen am Beispiel der Musik näher in den Blick genommen. Ausgangspunkt dieser Differenzierung ist die Hypothese, dass die aktive Kulturproduktion gerade in der Gruppe der Lehrkräfte besonders bedeutsam ist. Dafür sprechen mehrere Indizien. Zum einen ist historisch die Rolle des Volksschullehrers eng mit einem Verständnis als Kirchenmusiker und Vertreter der Hochkultur im ländlichen Kontext verknüpft (Fogt, 2008). Zweitens ist in den Lehr-

ämtern, die nach dem Klassenlehrerprinzip organisiert sind, eine Grundkompetenz im Hinblick auf musische Aktivitäten gefragt. Dem wird auch in der universitären Lehrerbildung Rechnung getragen. Die aktive Produktion kultureller Objektivationen, wie beispielsweise das Musizieren, ist in einigen Bundesländern weiterhin ein integraler Bestandteil der universitären Lehrerbildung. So zählen beispielsweise im Grund- und Mittelschullehramt musikalische, künstlerische und sportliche Betätigungsformen zu den Basisqualifikationen für die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung in Bayern (Bayrische Staatskanzlei, 2020). Es wird angenommen, dass sich entsprechende Strukturen auch in den künstlerisch-ästhetischen Betätigungsprofilen (angehender) Lehrkräfte widerspiegeln und deshalb in Abgrenzung zu Nicht-Lehramtsstudierenden sichtbar werden.

## 2. Forschungsstand

Es gibt eine lange Tradition der Lehrerbildungsforschung, welche sich in zahlreichen Studien zur Gruppe der Lehramtsstudierenden widerspiegelt. Im Fokus stehen dabei beispielsweise Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden (z. B. Gottschlich & Puderbach, 2013; Neugebauer, 2015; Fischer & Mombeck, 2018; Gronostay & Manzel, 2014), die nähere Charakterisierung von Lehrkräften anhand von Herkunfts- und Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. Cramer, 2010; Kampa, Kunter, Maaz & Baumert, 2011; OECD, 2015; Schmidt, 2002) sowie die professionelle Entwicklung (angehender) Lehrkräfte (z. B. Baumert & Kunter, 2013; Cramer, 2012; König & Hofmann, 2010).

Weitestgehend unbeleuchtet bleiben bislang allerdings außeruniversitäre Aktivitäten und deren Erfahrungspotenziale für die professionelle Entwicklung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern. Eine Untersuchung zu den kulturellen Aktivitätsmustern angehender Lehrkräfte im Rahmen des Projektkontexts „KulturLeBi: Kultur in der Lehrerbildung“ macht darauf aufmerksam, dass sich Lehramtsstudierende im Vergleich mit Nicht-Lehramtsstudierenden aktiver im hochkulturellen, in religiösen und sozialen Aktivitätsfeldern zeigen (Costa, i.V. (1)). Die verschiedenen Aktivitätsbereiche wurden in dieser Studie allerdings aggregiert in Form von Indizes beschrieben, wodurch Informationen zur Häufigkeit der Ausübung ausgeblendet waren. Die Fokussierung auf den künstlerisch-ästhetischen Sektor in der vorliegenden Untersuchung ermöglicht es, die Potenziale des Datensatzes aufzugreifen und diesen spezifischen Ausschnitt kultureller Aktivitäten noch einmal differenzierter in den Blick zu nehmen. Erste Anhaltspunkte zu künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten von Studierenden allgemein gibt die HISBUS-Befragung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) zum Schwerpunktthema „Kulturell/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf“. Studierende der Fachgruppen Sprach- und Kulturwissenschaften, Sozialwissenschaften/Sozialwesen und Lehramt zeigen sich dabei besonders aktiv im künstlerisch-kulturellen Bereich (Kerst, 2013). Da in den Auswertungen der HISBUS-Daten die Fachgruppen Sprach- und Kulturwissenschaften, Sozialwissenschaften/Sozialwesen und Lehramt zusammengefasst wurden, lassen die Ergebnisse allerdings keine direkten Schlüsse auf die Gruppe der Lehramtsstudierenden zu.

Mit Blick auf die bislang unzureichende Datenlage zu den künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten angehender Lehrkräfte stehen in der vorliegenden Untersuchung folgende Aspekte im Mittelpunkt:

*Forschungsfrage 1 beschäftigt sich mit einer Bestandsaufnahme der künstlerisch-ästhetischen Praxen angehender Lehrkräfte.*

- a. Welchen künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten gehen angehende Lehrkräfte in welchem Umfang nach?
- b. Unterscheiden sich Lehramtsstudierende unterschiedlicher Fächer in ihrem künstlerisch-ästhetischen Betätigungsprofil?

*Forschungsfrage 2 nimmt Unterschiede in den künstlerisch-ästhetischen Betätigungsformaten (produzierend/rezipierend) am Beispiel der Musik in den Blick.*

- a. Lassen sich Unterschiede in der Verteilung aktiv-produzierender (aktives Musizieren) und rezeptiver musikalischer Aktivitäten (Hören klassischer Musik) zwischen (angehenden) Lehrkräften und Nicht-Lehramtsstudierenden identifizieren?
- b. Welche fächerspezifischen Unterschiede in der Verteilung aktiv-produzierender (aktives Musizieren) und rezeptiver musikalischer Aktivitäten (Hören klassischer Musik) lassen sich bei Lehramtsstudierenden identifizieren?

Ziel des Beitrags ist es, zusammenfassend einen differenzierten Einblick in die künstlerisch-ästhetischen Profile angehender Lehrkräfte unterschiedlicher Fächer zu ermöglichen und Unterschiede in Bezug auf aktiv-produzierende und rezeptive Formate der künstlerisch-ästhetischen Betätigung herauszuarbeiten.

### **3. Methodische Anlage: Sekundärdatenanalysen**

Bislang finden sich zu dem Themenfeld *Kultur* in der Lehrerbildungsforschung nur wenige Forschungsarbeiten. Um mehr über den kulturellen Horizont angehender Lehrkräfte zu erfahren und ein repräsentatives Gesamtbild zu erhalten, lohnt sich allerdings ein Blick in bereits bestehende Datenquellen der Lehrerbildungsforschung. Der Bezug auf Sekundärdaten eröffnet dabei die Möglichkeit, auf eine Fülle an Informationen über eine zumeist sehr große und repräsentative Stichprobe zurückzugreifen (Vartanian, 2011).

In diesem Beitrag werden dafür Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Studierende (doi:10.5157/NEPS:SC5:12.o.o) herangezogen. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des BMBF-finanzierten Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben (Blossfeld, Roßbach & Maurice, 2011). Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt. In der Längsschnittstudie werden Daten „zu Kompetenzentwicklungen, Bildungsprozessen, Bildungsentscheidungen, Bildungsergebnissen in formalen, nicht-formalen und informellen Kontexten über die gesamte Lebensspanne“ (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, 2019) in Deutschland erhoben.

Tab. 1: Übersicht über die verwendeten Variablen

Themenbereich	Fragetext	Variable	Ausprägungen
Rezeptive künstlerisch- ästhetische Aktivitäten	Nun geht es um weitere Aktivitäten, die man in seiner Freizeit ausüben kann. Wie oft haben Sie in den letzten 12 Monaten folgende Dinge getan...	Besuch Museum/ Kunstaussstellung	Nie; einmal; 2-3-mal; 4-5-mal; mehr als 5-mal;
		Besuch Oper/ Bal- lett/ klassisches Konzert	Nie; einmal; 2-3-mal; 4-5-mal; mehr als 5-mal;
		Besuch Theater	Nie; einmal; 2-3-mal; 4-5-mal; mehr als 5-mal;
		Besuch Kino	Nie; einmal; 2-3-mal; 4-5-mal; mehr als 5-mal;
		Besuch Rock-/ Popkonzert	Nie; einmal; 2-3-mal; 4-5-mal; mehr als 5-mal;
	Hören Sie klassische Musik?	Klassische Musik hören	Ja/Nein (Filter: Häufigkeit)
Aktive Produktion/ Auseinander- setzung	Spielen Sie ein Musikinstrument oder singen Sie, z.B. im Chor?	Aktives musizieren	Ja/Nein (Filter: Häufigkeit)

Für die detaillierte und differenzierte Analyse von Bildungsprozessen im Lebenslauf wird neben der Entwicklung individueller Kompetenzen auch eine Vielzahl an theoretisch relevanten Kontextvariablen in einem Längsschnittdesign wiederholt abgefragt. Die Studierendenkohorte des NEPS erscheint an dieser Stelle besonders anschlussfähig für die Untersuchung künstlerisch-ästhetischer Aktivitätsformen von angehenden Lehrkräften, da die Gruppe der Lehramtsstudierenden bei der Stichprobenziehung für die Studierendenkohorte 2010/2011 überproportional berücksichtigt wurde, sodass in der ersten Welle insgesamt ca. 5500 Lehramtsstudierende befragt wurden, was einen genauen Einblick in die Situation dieser Studierendengruppe ermöglicht. Aufgrund des längsschnittlichen Designs der (Panel-)Studie ist es außerdem möglich über die Studierenden hinaus auch Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums näher in den Blick zu nehmen und damit auch erste Hinweise auf eine Veränderung im zeitlichen Verlauf zu geben. Diesem besonderen Potenzial des Datensatzes wird Rechnung getragen, indem in den Analysen sowohl Lehramtsstudierende als auch Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums untersucht werden. Für die Identifikation des Lehramtsbezugs im Datensatz wird in diesem Zusammenhang auf

eine Kategorisierung in „Lehramtsstudierende“, „Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums“ und „Nicht-Lehramtsstudierende“ zurückgegriffen.

Da im Rahmen von Sekundärdatenanalysen kein Einfluss auf die erhobenen Inhalte und die Operationalisierung latenter Konstrukte genommen werden kann, wurde die Auswahl an künstlerisch-ästhetischen Praxen durch die Daten vorselektiert. Welche künstlerisch-ästhetischen Praxen in die eigenen Analysen einbezogen wurden, musste also auch mit Blick auf die Inhalte des verfügbaren Datenmaterials entschieden werden. In Tabelle 1 sind die verfügbaren Variablen zusammengefasst. Wir haben an dieser Stelle solche Variablen berücksichtigt, die auf eine tatsächliche Aktivität im künstlerisch-ästhetischen Sektor schließen lassen.

Um die verschiedenen Betätigungsprofile bei Studierenden unterschiedlicher Fächer betrachten zu können, wurden insgesamt acht Fachkategorien (Theologie, Geschichte, Sprachen, Sport, Mathematik, Kunst und Musik, Geografie und Naturwissenschaften) gebildet. Berücksichtigt wurden hierfür das erste und zweite angegebene Studienfach der Lehramtsstudierenden. Die Kombinationen des ersten und zweiten Unterrichtsfachs konnten aufgrund der geringen Fallzahl in den Subgruppen nicht mit in die Analysen einbezogen werden.

#### 4. Ausgewählte Befunde

Mit Blick auf Forschungsfrage 1 wird zunächst eine Bestandsaufnahme der künstlerisch-ästhetischen Praxen angehender Lehrkräfte vorgenommen. *Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, welchen künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten angehende Lehrkräfte in welchem Umfang nachgehen (Teilfrage a).*

Grundsätzlich zeigt sich zwischen Lehramtsstudierenden, Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums und den Nicht-Lehramtsstudierenden ein ähnliches Muster in Bezug auf die Teilnahme an künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten. Die Kategorie „nie“ wird dabei über alle drei Gruppen hinweg am Häufigsten in den Bereichen „Besuch Oper/Ballett/klassisches Konzert“ sowie „Besuch Theater“ angegeben (vgl. Abbildung 1).

Über den Vergleich der verschiedenen Gruppen (Lehramtsstudierende, Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums und Nicht-Lehramtsstudierende) untereinander lässt sich eine Tendenz skizzieren: Lehramtsstudierende geben in den hochkulturellen Aktivitätsbereichen häufiger an, dass sie an entsprechenden Aktivitäten partizipieren. Deutlich wird dies insbesondere beim Theaterbesuch: Während lediglich 38,25% der Lehramtsstudierenden angeben in den letzten 12 Monaten nicht im Theater gewesen zu sein, geben dies 47,8% der Nicht-Lehramtsstudierenden an. Für den Bereich des Theaterbesuches zeichnen sich dabei signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen ab ( $\chi^2=77,03$ ;  $p=0,000$ ; Cramér's  $V=0,1$ ). Die Gruppenunterschiede in den anderen Aktivitätsbereichen sind statistisch nicht bedeutsam, verweisen aber auf eine Tendenz. Gründe für dieses Muster müssen in weiterführenden Untersuchungen näher in den Blick genommen werden. Die Ergebnisse einer Untersuchung zu den kulturellen Aktivitätsmustern angehender Lehrkräfte (Costa, i.V. (1)) auf Basis von bereichsspezifischen Summenscore-Indizes deuten an dieser Stelle allerdings darauf hin,

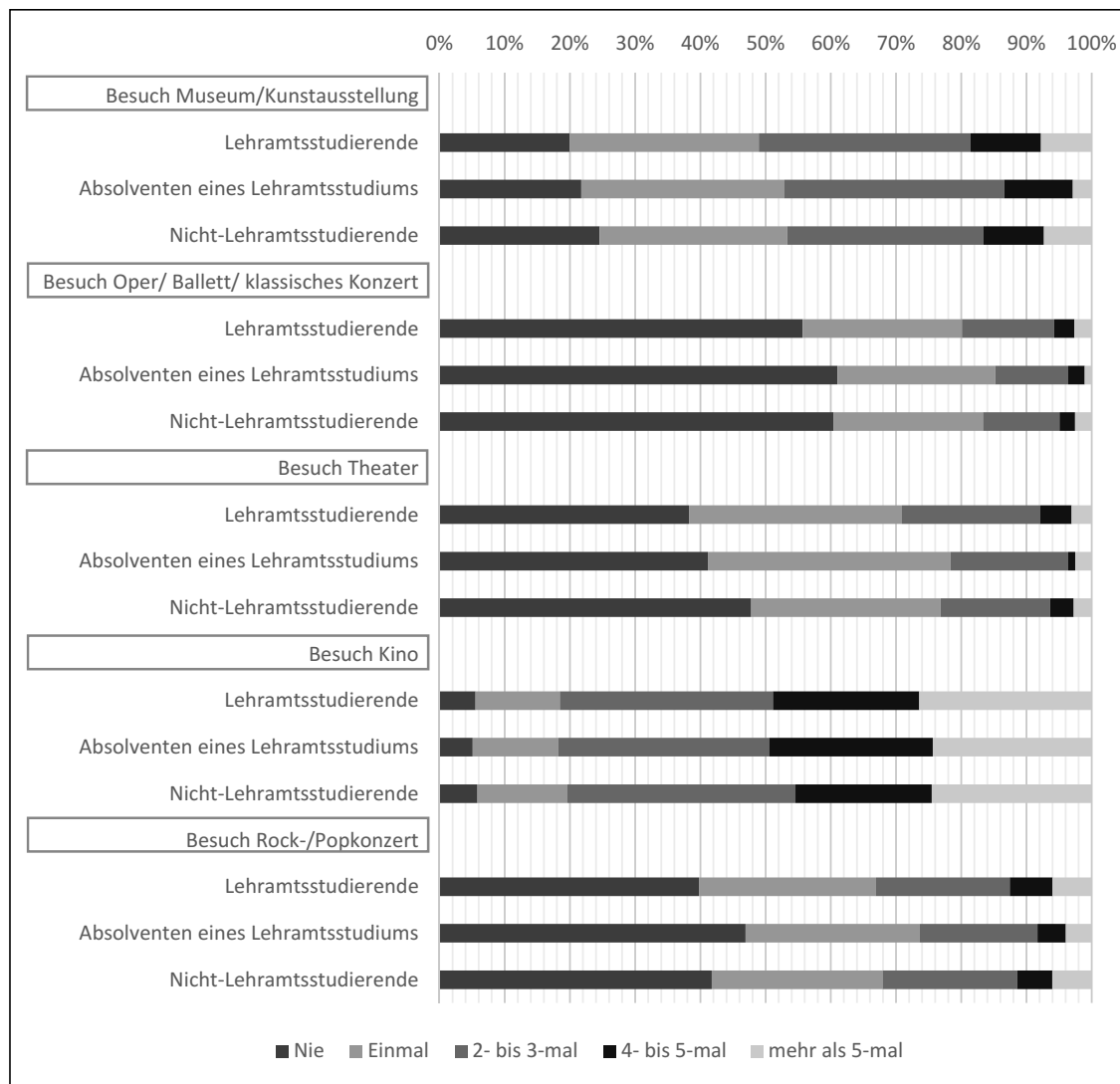


Abb. 1: Häufigkeit der Teilnahme an rezeptiven künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten.

dass Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden über unterschiedliche fachliche Präferenzen zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden nicht ausreichend erklärt werden können.

*In der Teilfrage 1b. wird nun danach gefragt, ob sich Lehramtsstudierende unterschiedlicher Fächer in ihrem künstlerisch-ästhetischen Betätigungsprofil unterscheiden.*

Um die fächerspezifischen künstlerisch-ästhetischen Aktivitätsprofile angehender Lehrkräfte herauszuarbeiten, werden im Folgenden ausgewählte Fächerkategorien näher in den Blick genommen. In Tabelle 2 wird hierfür der Anteil der aktiven Lehramtsstudierenden den nicht-aktiven Lehramtsstudierenden gegenübergestellt.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich Unterschiede in der Aktivität Lehramtsstudierender unterschiedlicher Fächer am stärksten in den Bereichen „Besuch Museum/Kunstaussstellung“ und „Besuch Oper/Ballett/klassisches Konzert“ zeigen. In den anderen abgefragten Aktivitätsbereichen weisen Lehramtsstudierende unterschiedlicher Fächer eine ähnliche Aktivitätsquote auf. Für die einzelnen Fachgruppen lassen sich auf Basis der Daten folgende Betätigungsprofile skizzieren (s. S. 138).

Tab. 2: Verteilung künstlerisch-ästhetisch aktiver und nicht aktiver Lehramtsstudierender, aufgeschlüsselt nach verschiedenen Fächern (Werte, welche in Relation zu den anderen Fachgruppen hervorstechen (min. und max. über die Fächer hinweg) sind kursiv formatiert.)

	„Nie“ aktiv	Mind. einmal aktiv
<b>Theologie (n=220)</b>		
Besuch Museum/Kunstaussstellung	20,19%	79,81%
Besuch Oper/Ballett/klassisches Konzert	53,95%	46,05%
Besuch Theater	36,74%	63,26%
Besuch Kino	7,01%	92,99%
Besuch Rock-/Popkonzert	42,99%	57,01%
<b>Geschichte (n=303)</b>		
Besuch Museum/ Kunstaussstellung	10,10%	89,90%
Besuch Oper/Ballett/klassisches Konzert	56,08%	43,92%
Besuch Theater	35,49%	64,51%
Besuch Kino	7,77%	92,23%
Besuch Rock-/Popkonzert	38,85%	61,15%
<b>Sprachen (n=1282)</b>		
Besuch Museum/Kunstaussstellung	17,37%	82,63%
Besuch Oper/Ballett/klassisches Konzert	54,07%	45,93%
Besuch Theater	33,95%	66,05%
Besuch Kino	4,44%	95,56%
Besuch Rock-/Popkonzert	38,46%	61,54%
<b>Sport (n=176)</b>		
Besuch Museum/Kunstaussstellung	28,24%	71,76%
Besuch Oper/Ballett/klassisches Konzert	63,31%	36,69%
Besuch Theater	36,69%	63,31%
Besuch Kino	2,94%	97,06%
Besuch Rock-/Popkonzert	40,59%	59,41%
<b>Mathematik (n=565)</b>		
Besuch Museum/Kunstaussstellung	25,91%	74,09%
Besuch Oper/Ballett/klassisches Konzert	58,47%	41,53%
Besuch Theater	47,63%	52,37%
Besuch Kino	6,22%	93,78%
Besuch Rock-/Popkonzert	42,41%	57,59%
<b>Kunst und Musik (n=111)</b>		
Besuch Museum/Kunstaussstellung	10,38%	89,62%
Besuch Oper/Ballett/klassisches Konzert	25,23%	74,77%



	„Nie“ aktiv	Mind. einmal aktiv
Besuch Theater	38,32%	61,68%
Besuch Kino	6,60%	93,40%
Besuch Rock-/Popkonzert	38,32%	61,68%
<b>Geografie (n=193)</b>		
Besuch Museum/Kunstaussstellung	19,15%	80,85%
Besuch Oper/Ballett/klassisches Konzert	59,89%	40,11%
Besuch Theater	40,21%	59,79%
Besuch Kino	5,88%	94,12%
Besuch Rock-/Popkonzert	39,15%	60,85%
<b>Naturwissenschaften (n=493)</b>		
Besuch Museum/Kunstaussstellung	25,05%	74,95%
Besuch Oper/Ballett/klassisches Konzert	60,00%	40,00%
Besuch Theater	46,50%	53,50%
Besuch Kino	7,16%	92,84%
Besuch Rock-/Popkonzert	45,26%	54,74%

- *Theologie*: Lehramtsstudierende der Fachgruppe Theologie liegen über die verschiedenen Aktivitätsbereiche hinweg im Mittelfeld. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass sich im Vergleich mit den anderen Fachgruppen für keinen der Aktivitätsbereiche eine besonders hohe oder niedrige Aktivitätsquote feststellen lässt.
- *Geschichte*: Lehramtsstudierende der Fachgruppe Geschichte geben im Vergleich mit den anderen Fachgruppen am häufigsten an, in den letzten 12 Monaten mindestens einmal im Museum/einer Kunstaussstellung gewesen zu sein (89,9%). Es muss allerdings angemerkt werden, dass der Abstand zu der Fachgruppe „Kunst und Musik“ minimal ist. Im Vergleich mit den anderen Fachgruppen zeigen sich keine besonderen Auffälligkeiten in Bezug auf die anderen Aktivitäten.
- *Sprachen*: Lehramtsstudierende der Fachgruppe Sprachen zeigen im Vergleich mit den anderen Fachgruppen die höchste Aktivität im Bereich des Theaters. 66,05% der Lehramtsstudierenden der Fächergruppe Sprachen geben dabei an, im letzten Jahr mindestens einmal ein Theater besucht zu haben. Die Aktivitätsgruppe liegt damit um 13,68 Prozentpunkte über dem Wert der Fachgruppe Mathematik (Minimum in Relation zu den anderen Fachgruppen).
- *Sport*: Lehramtsstudierende der Fachgruppe Sport zeigen im Vergleich mit den anderen Fachgruppen die niedrigste Aktivität in Bezug auf den Besuch eines Museums/einer Kunstaussstellung und dem Besuch einer Oper/einer Ballettvorführung/eines klassischen Konzerts. 71,76% der Lehramtsstudierenden der Fachgruppe Sport geben an, in den letzten 12 Monaten ein Museum/eine Kunstaussstellung besucht zu haben. Eine Oper/eine Ballettvorstellung/ein klassisches Konzert haben hingegen lediglich 36,69% der Lehramtsstudierenden der Fach-

- gruppe Sport besucht. Die höchste Aktivität zeigen sie in Bezug auf den Besuch des Kinos (97,06%).
- *Mathematik*: Lehramtsstudierende der Fachgruppe Mathematik zeigen die niedrigste Aktivitätsquote in Bezug auf den Besuch des Theaters. Knapp über die Hälfte (52,37%) der Lehramtsstudierenden der Fachgruppe Mathematik geben an, im letzten Jahr ein Theater besucht zu haben.
  - *Kunst und Musik*: Für Lehramtsstudierende der Fachgruppe Kunst und Musik lässt sich im Vergleich mit den anderen Fachgruppen die höchste Aktivität in den Bereichen „Oper/Ballett/klassisches Konzert“ (74,77%) sowie „Rock-/Popkonzerte“ (61,88%) verzeichnen. Im Vergleich mit den anderen Fachgruppen zeigt sich hier insbesondere eine Affinität für die musikalischen Aktivitätsbereiche, unabhängig davon, ob diese im hochkulturellen oder populärkulturellen Spektrum angesiedelt sind.
  - *Geografie*: Für Lehramtsstudierende der Fachgruppe Geografie zeigen sich im Vergleich mit den anderen Fachgruppen in keinem der Aktivitätsbereiche eine besonders hohe oder niedrige Aktivitätsquote.
  - *Naturwissenschaften*: Lehramtsstudierende der Fachgruppe Naturwissenschaften zeigen die niedrigste Aktivität bezüglich des Besuches eines Rock-/Popkonzertes. Knapp über die Hälfte (54,74%) geben dabei an, im letzten Jahr ein Rock-/Popkonzert besucht zu haben. Die Aktivitätsquote liegt damit allerdings lediglich 6,89 Prozentpunkte unter dem Maximalwert (61,68%) in der Fachgruppe Kunst und Musik.

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass sich Lehramtsstudierende unterschiedlicher Fächer insbesondere in Bezug auf Kino- und Rock-/Popkonzerte kaum unterscheiden. Größere fachspezifische Unterschiede lassen sich hingegen mit Blick auf Theater-, Opern-, Ballett- und Klassische Konzertbesuche sowie Museums- und Kunstaustellungsbesuche feststellen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Studierende geisteswissenschaftliche Fächergruppen (wie Geschichte, Sprachen, Kunst und Musik) aktiver in den klassisch hochkulturellen Bereichen sind als ihre Mitstudierenden aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen und den anderen Fachbereichen.

Forschungsfrage 2 untersucht die Unterschiede in den künstlerisch-ästhetischen Betätigungsformaten (produzierend/rezipierend) am Beispiel der Musik. In Teilfrage *a* wird nach Unterschieden in der Verteilung aktiv-produzierender (aktives Musizieren) und rezeptiver musikalischer Aktivitäten (Hören klassischer Musik) zwischen (angehenden) Lehrkräften und Nicht-Lehramtsstudierenden gefragt.

Um die Unterschiede im aktiven Musizieren und dem Hören von klassischer Musik zu beschreiben, lohnt es sich zunächst auf die Unterschiede innerhalb der drei untersuchten Gruppen einzugehen. Es zeigt sich dabei, dass es in der Gruppe der Lehramtsstudierenden keine nennenswerten Unterschiede zwischen dem Anteil der aktiv Musizierenden (46,13%) und den Hörenden klassischer Musik (45,03%) gibt. Die Gruppe der Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiengangs hingegen weisen eine höhere Aktivitätsquote in Bezug auf das aktive Musizieren (54,15%) und eine geringere Aktivitätsquote in Bezug auf das Hören klassischer Musik (36,36%) auf.

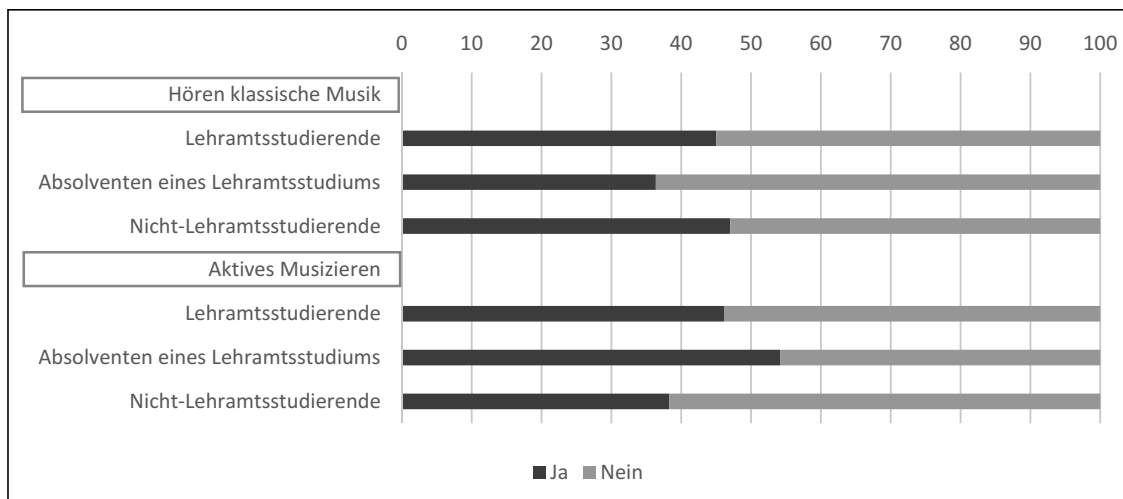


Abb. 2: Vergleich aktiv-produzierender Aktivitäten (Aktives Musizieren) mit rezeptiven Aktivitäten (Hören klassischer Musik) (angehender) Lehrkräfte im Vergleich zu Nicht-Lehramtsstudierenden

Für Nicht-Lehramtsstudierende lässt sich eine höhere Aktivität im Bereich des Hörens klassischer Musik (47,02%) und eine niedrigere Aktivität im Bereich des aktiven Musizierens (38,28%) feststellen.

Bei Betrachtung der drei verschiedenen Gruppen in Relation zueinander wird deutlich, dass sich die Gruppen in Bezug auf das Hören klassischer Musik zwar signifikant voneinander unterscheiden ( $\chi^2=13,49$ ;  $p=0,001$ ; Cramér's  $V=0,04$ ), die Effektstärke allerdings auf einen vernachlässigbaren Effekt hinweist. Für den Bereich des aktiven Musizierens zeigt sich ein signifikanter, aber schwacher Effekt in Bezug auf die verschiedenen Gruppen ( $\chi^2=62,72$ ;  $p=0,000$ ; Cramér's  $V=0,1$ ). Lehramtsstudierende und Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums geben dabei im Vergleich zu Nicht-Lehramtsstudierenden häufiger an, aktiv zu Musizieren. Dieses Ergebnis deckt sich mit der Annahme, dass die aktive Kulturproduktion gerade in der Gruppe der (angehenden) Lehrkräfte einen besonderen Stellenwert einnimmt (vgl. 1.3). Um zu ergründen, ob sich in diesem Zusammenhang schulartspezifische Unterschiede zeigen, wird im Folgenden die Angabe der Lehramtsstudierenden zum aktiven Musizieren nach Schulformen aufgeschlüsselt.

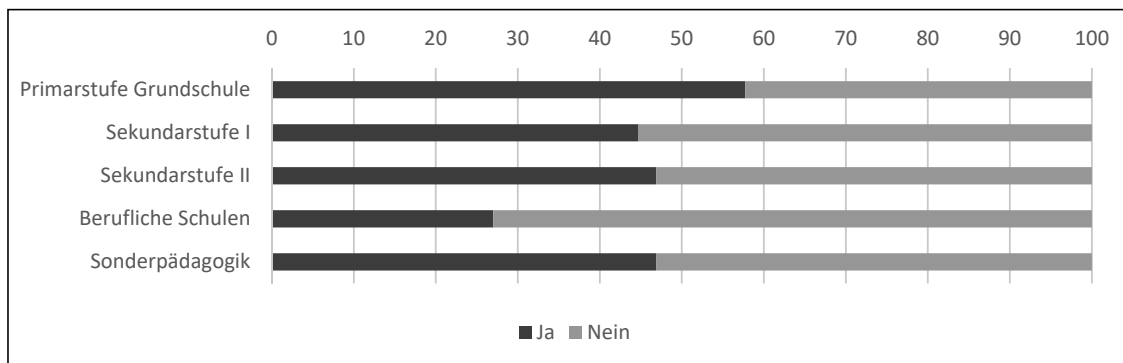


Abb. 3: Angaben der Lehramtsstudierenden zum aktiven Musizieren aufgeschlüsselt nach Schulformen

Es zeigt sich, dass Lehramtsstudierende der Primarstufe mit 57,75% die höchste Quote im aktiven Musizieren aufweisen. Die niedrigste Aktivität findet sich bei den Lehramtsstudierenden der beruflichen Schulen.

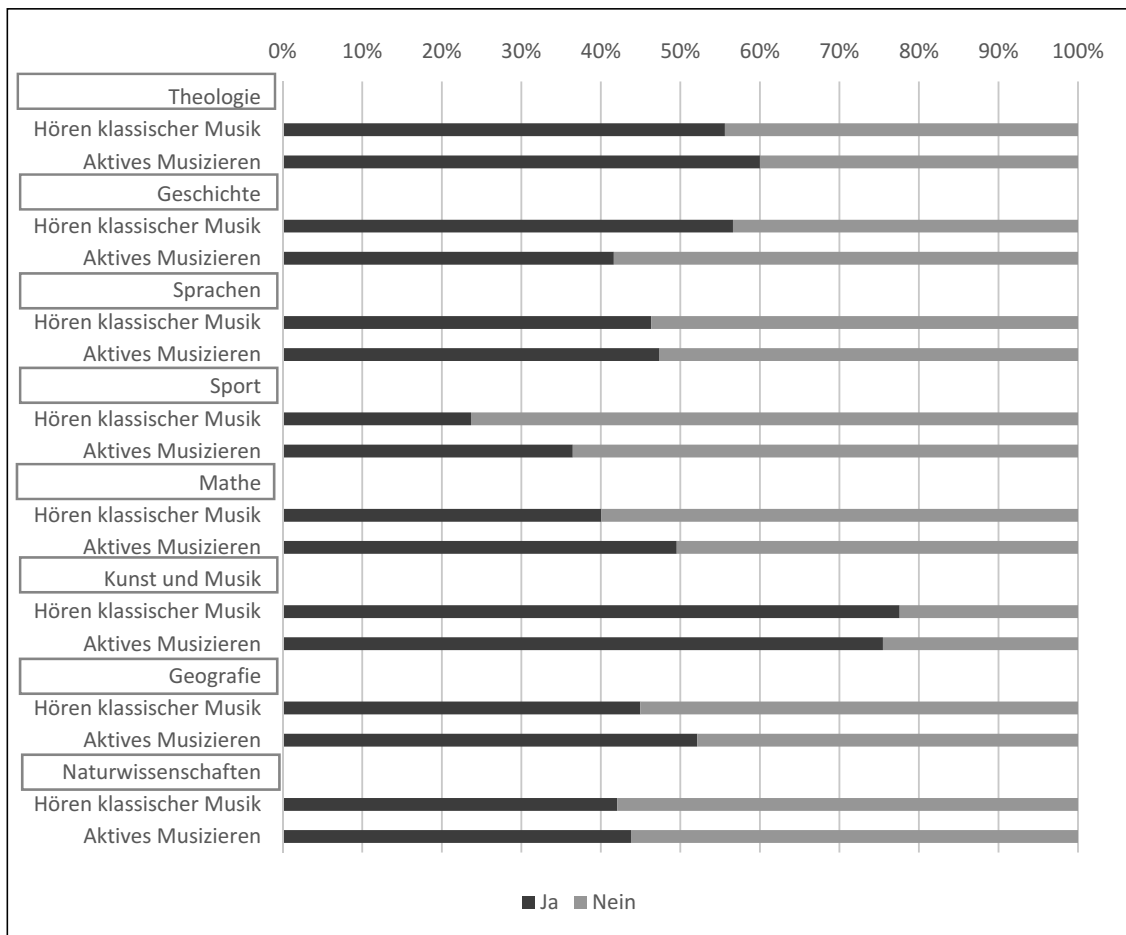


Abb. 4: Vergleich aktiv-produzierender Aktivitäten (Aktives Musizieren) mit rezeptiven Aktivitäten (Hören klassischer Musik) aufgeschlüsselt nach verschiedenen Fachgruppen

*Forschungsfrage b nimmt fächerspezifische Unterschiede in der Verteilung aktiv-produzierender (aktives Musizieren) und rezeptiver musischer Aktivitäten (Hören klassischer Musik) bei Lehramtsstudierenden in den Blick.*

Bei Betrachtung der aktiven und rezeptiven musikalischen Aktivitäten, aufgeschlüsselt nach verschiedenen Fachgruppen, wird deutlich, dass sich die Quote in Bezug auf das aktive Musizieren und das Hören klassischer Musik innerhalb der Fachgruppen kaum unterscheiden (vgl. Abb. 4). Am deutlichsten treten Unterschiede in den Fachgruppen Geschichte (Differenz: 14,97 Prozentpunkte), Sport (Differenz: 12,80 Prozentpunkte) und Mathematik (Differenz: 9,50 Prozentpunkte) hervor.

Über die verschiedenen Fächer hinweg lassen sich – analog zu Tabelle 2 – fachspezifische Tendenzen herausarbeiten. So weisen Lehramtsstudierende der Fachgruppe Kunst und Musik die höchste Aktivitätsquote sowohl in Bezug auf das Hören klassischer Musik (77,57%) als auch in Bezug auf das aktive Musizieren (75,47%) auf. Lehramtsstudierende der Fachgruppe Sport hingegen geben im Vergleich zu den anderen

Fachgruppen seltener an, klassische Musik zu hören (23,67%) oder aktiv zu musizieren (36,47%).

## 5. Diskussion

Um mehr über die künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten angehender Lehrkräfte zu erfahren, wurde in diesem Beitrag zunächst ein Überblick über die rezeptiven künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten (angehender) Lehrkräfte gegeben (*Forschungsfrage 1*). Im Vergleich zwischen Lehramtsstudierenden, Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums und Nicht-Lehramtsstudierenden zeigt sich dabei grundsätzlich ein ähnliches Muster in Bezug auf die Teilnahme an rezeptiven künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten: Hochkulturelle Veranstaltungen, wie die Oper, das Ballett, klassische Konzerte und Theater, werden weniger häufig besucht als bspw. das Kino. In der Tendenz geben Lehramtsstudierende häufiger an, an hochkulturellen Aktivitäten zu partizipieren als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen. Mit Blick auf die fächer-spezifischen Unterschiede im künstlerisch-ästhetischen Betätigungsprofil zeichnet sich ein erwartbares Bild ab: Lehramtsstudierende des Faches Geschichte geben dabei bspw. am häufigsten an, das Museum bzw. eine Kunstaussstellung zu besuchen und Lehramtsstudierende der Fächer Kunst und Musik gehen häufiger in die Oper, das Ballett oder klassische Konzerte.

Über die generelle Beschreibung rezeptiv künstlerisch-ästhetischer Aktivitäten hinaus wurden im Beitrag zudem die Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden in künstlerisch-ästhetischen Beteiligungsformaten (produzierend/rezipierend) am Beispiel der Musik näher in den Blick genommen (*Forschungsfrage 2*). Es zeigt sich, dass Lehramtsstudierende und Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums häufiger angeben, auch aktiv zu musizieren als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen. Für (angehende) Lehrkräfte scheint die musikalische Produktion von nennenswerter Bedeutung zu sein. Im Vergleich der verschiedenen Schulformen wird deutlich, dass der Anteil der aktiv Musizierenden bei Lehramtsstudierenden der Grundschule besonders hoch ist.

Auf Basis der hier vorgestellten Befunde lassen sich (angehende) Lehrkräfte in der Tendenz als hochkulturell affine und künstlerisch-ästhetisch aktive Gruppe (zumindest mit Blick auf das aktive Musizieren) beschreiben. Dieses Profil angehender Lehrkräfte wird gerade in Abgrenzung zu anderen Studierenden deutlich. Um auszuschließen, dass dieses Muster z. B. auf spezifische Studienfächer zurückzuführen ist, könnten entsprechende Zusammenhänge zukünftig durch den Vergleich von Lehramtsstudierenden eines bestimmten Faches mit Studierenden desselben Faches ohne Lehramtsambition näher spezifiziert werden (vgl. Costa, i.V. (1)). Es muss jedoch angemerkt werden, dass die hier abgefragten Aktivitätsbereiche lediglich einen kleinen Ausschnitt potenzieller Aktivitäten im künstlerisch-ästhetischen Bereich darstellen und von einer hochkulturellen Perspektive geprägt sind. Nichtsdestotrotz sprechen die Befunde dafür, dass Lehramtsstudierende sich in ihren künstlerisch-ästhetischen Präferenzen von ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen unterscheiden und dies

wirft vor dem Hintergrund der eingangs skizzierten Bedeutung von Lehrkräften für den Prozess der Kulturtradierung weiterführende Fragen auf.

Offen bleibt, in welchem Zusammenhang das spezifische Profil (angehender) Lehrkräfte und die damit verbundenen künstlerisch-ästhetischen Erfahrungen mit der professionellen Entwicklung (angehender) Lehrkräfte stehen und ob die stärkere Frequentierung hochkultureller Formate beispielsweise mit spezifischen kulturellen Orientierungen (siehe Timm & Scheunflug in diesem Band), epistemologischen Überzeugungen (z. B. Rau, 2020) oder allgemeinen professionsbezogenen Merkmalen (z. B. Baumert & Kunter, 2013) korreliert. Entsprechende Zusammenhänge gilt es, in weiterführenden Untersuchungen sowohl theoretisch zu begründen als auch empirisch zu überprüfen. Hierfür bieten Sekundärdatenanalysen allerdings nur bedingt Anknüpfungspunkte, da künstlerisch-ästhetische Aktivitäten in den großen Datensätzen der Lehrerbildungsforschung nicht genauer fokussiert und zumeist lediglich als Hintergrundvariablen bzw. Indikatoren der sozialen Herkunft abgefragt werden (Costa, 2020). Daraus resultiert eine oberflächliche Abfrage ausgewählter Aktivitätskategorien, die kaum nachvollziehbar und nur bedingt anschlussfähig an die Diskussionen zur Diversität und Vielfaltigkeit künstlerisch-ästhetischer Praxen im non-formalen und informellen Setting erscheinen. Um Zusammenhänge zwischen der (kulturellen) Professionalität von (angehenden) Lehrkräften und ihren kulturellen Erfahrungen tiefergehend zu erforschen, bedarf es vor dem Hintergrund der defizitären Forschungs- und Datenlage innovativer Forschungsdesigns, die hypothesengenerierende und hypothesenüberprüfende Verfahren miteinander kombinieren und damit einen vertieften Einblick in potenzielle Zusammenhänge ermöglichen.

## Literatur

- Bamford, A. (2009). *The wow factor. Global research compendium on the impact of the arts in education.* Münster u. a.: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project* (Mathematics teacher education, Bd. 8). [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_2)
- Bayrische Staatskanzlei (2020). *Basisqualifikationen für die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Mittelschulen.* Verfügbar unter [https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV162244/true?AspxAutoDetectCookieSupport=1](https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV162244>true?AspxAutoDetectCookieSupport=1).
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & von Maurice, J. (Hrsg.). (2011). Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 14.
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (2014). *Künste öffnen Welten* (Themenheft Sozialraum, S. 68). Remscheid: Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ).

- Costa, J. (2020). „Kultur“ in Datensätzen der Lehrer\*innenbildungsforschung. Ein Beitrag zur Theoriebildung und Analyseperspektiven. *Bildung und Erziehung*, 73(1), 42–60. <https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.1.42>
- Costa, J. (i.V. (1)). Religiös, sozial, hochkulturell? Kulturelle Aktivitätsmuster zukünftiger Lehrkräfte. Empirische Befunde einer explorativen Sekundärdatenanalyse zu den kulturellen Aktivitäten zukünftiger Lehrkräfte.
- Costa, J. (i.V. (2)). Freiwilliges Engagement als kultureller Erfahrungsraum.
- Costa, J., Kühn, C., Timm, S. & Franken, L. (2018). Kulturelle Lehrerbildung – Professionalität im Horizont der Globalisierung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(4), 20–29.
- Costa, J., Scheunpflug, A. & Artelt, C. (2018). Religion und Lernen im Lebenslauf – Impulse aus der empirischen Bildungsforschung. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 17(2), 26–39.
- Cramer, C. (2010). Sozioökonomische Stellung Lehramtsstudierender. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3(1), 4–22.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung: Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Klinkhardt Forschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Deutscher Bundestag (2007). *Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“*. Drucksache 16/7000. Berlin.
- Eagleton, T. (2001). *Was ist Kultur? Eine Einführung* (2. Aufl.). München: Beck.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchg. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Fischer, B. & Mombeck, M. (2018). „Ich möchte Lehrerin werden, weil...“. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 1(1), 5–11. <https://doi.org/10.25847/ZSLS.2018.005>
- Fogt, M. (2008). Musizieren in den Lehrerbildungsstätten im Bayern des 19. Jahrhunderts. In A. C. Lehmann (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (S. 117–139). Essen: Die Blaue Eule.
- Geertz, C. (2016). *The interpretation of cultures: Selected essays* (EPub edition). New York: BasicBooks (Original work published 1973).
- Gottschlich, S. & Puderbach, R. (2013). Berufswahl und Fächerwahl. Zwei Teilentscheidungen bei der Aufnahme eines Lehramtsstudiums. In A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann, & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung: Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 53–70). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gronostay, D. & Manzel, S. (2014). Warum Studierende in NRW Politik unterrichten wollen. Erste Befunde einer Quasi-Längsschnitterhebung zur Studien-/Berufswahlmotivation angehender Lehrerinnen und Lehrer. In K. Drossel & R. Strietholt (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 295–305). Münster: Waxmann.
- Jentschke, S. & Koelsch, S. (2006). Gehirn, Musik, Plastizität und Entwicklung. In A. Scheunpflug & C. Wulf (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Biowissenschaft*

- und Erziehungswissenschaft, 9(Beih. 5), 51–70. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90607-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90607-2_5)
- Kampa, N., Kunter, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2011). Die soziale Herkunft von Mathematik-Lehrkräften in Deutschland. Der Zusammenhang mit Berufsausübung und berufsbezogenen Überzeugungen bei Sekundarstufenlehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(1), 70–92. Verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8703/pdf/ZfPaed\\_1\\_2011\\_Kampa\\_et\\_al\\_Die\\_soziale\\_Herkunft\\_von\\_Mathematik\\_Lehrkraeften.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8703/pdf/ZfPaed_1_2011_Kampa_et_al_Die_soziale_Herkunft_von_Mathematik_Lehrkraeften.pdf).
- Kerst, C. (2013). *Kulturelle Aktivitäten Studierender. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung*. Fachtagung Kultur des Deutschen Studentenwerks, Karlsruhe.
- Klepacki, L. (2014). *Lehrerbildung als Kulturelle Bildung – ein kulturtheoretisch-geisteswissenschaftlicher Essay über Schule*. Verfügbar unter Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/lehrerbildung-kulturelle-bildung-kulturtheoretisch-geisteswissenschaftlicher-essay-ueber>.
- Klepacki, L., Schröer, A. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2009). *Der Alltag der Kultivierung. Studien zu Schule, Kunst und Bildung* (Erlanger Beiträge zur Pädagogik, Bd. 8). Münster: Waxmann.
- Knigge, J. (2014). Transfereffekte, Kompetenzen oder ästhetische Erfahrung? Musikpädagogische Anmerkungen zur Wirkungsforschung in der kulturellen Bildung. *Diskussion Musikpädagogik*, 62, 45–50.
- König, J. & Hofmann, B. (Hrsg.). (2010). *Professionalität von Lehrkräften: Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Kröner, S. (2013). Kulturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion. In A. Scheunpflug & M. Prenzel (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 233–256. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0432-y>
- Kühn, C. (i.V.). „Kultur“ in fachdidaktischen Lehrbüchern – eine diskursanalytische Perspektive auf Kultur in der Lehrerbildung.
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. (2019). *Projekt Nationales Bildungspanel (NEPS)*. Verfügbar unter <https://www.neps-data.de/de-de/projekt%C3%BCbersicht.aspx>.
- Liebau, E., Klepacki, L. & Zirfas, J. (2009). *Theatrale Bildung: Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule* (Beiträge zur Pädagogischen Grundlagenforschung). Weinheim: Juventa.
- Müller-Funk, W. (2010). *Kulturtheorie: Einführung in Schlüsseltexte der Kulturwissenschaften* (2., erw. und bearb. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Neugebauer, M. (2015). *Kommt es auf die Lehrkraft an? Empirische Studien zur Selektion in das Lehramt und zu Lehrerereffekten bei der Entstehung ungleicher Bildungschancen*. Herzogenrath: Shaker.
- OECD (2015). *Who wants to become a teacher?* Paris.
- Rat für Kulturelle Bildung e. V. (Hrsg.). (2017). *Wenn. Dann. Befunde zu den Wirkungen Kultureller Bildung*. Essen.
- Rat für Kulturelle Bildung e. V. (2018). *Research on impacts of arts education*. Essen.



- Rau, C. (2020). *Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern. Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reckwitz, A. (2011). Die Kontingenzzperspektive der ›Kultur‹. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (S. 1–20). Stuttgart: Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-00468-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-476-00468-0_1)
- Reich, E. (2005). *Denken und Lernen: Hirnforschung und pädagogische Praxis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rittelmeyer, C. (2016). *Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie* (Beiträge zur Pädagogischen Grundlagenforschung). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Scheunpflug, A. & Rau, C. (2018). Der Beitrag kultur- und geisteswissenschaftlicher Fächer zur Lehrerbildung. Die Sicht der Bildungsforschung. In A. Hlukhovich, B. Bauer, K. Beuter, K. Lindner & S. Vogt (Hrsg.), *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule* (Forum Lehrerbildung und Bildungspraxis, Bd. 8, S. 209–231). Bamberg: Bamberg University Press.
- Schmidt, C. (2002). Soziale Lage und Ausbildungsbedingungen in pädagogischen Studiengängen. In H. Merckens, T. Rauschenbach & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Ergänzende Analysen* (S. 45–47). Opladen: Leske und Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-92246-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-322-92246-5_3)
- Timm, S. (i.V.). Kulturelle Dimensionen des professionellen Handelns – eine empirische Rekonstruktion der Orientierungen von Lehramtsstudierenden.
- Vartanian, T. P. (2011). *Secondary data analysis. Pocket guides to social work research methods*. New York: Oxford University Press.
- Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>
- Winner, E. & Hetland, L. (2000). The Arts in Education: Evaluating the Evidence for a Causal Link. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 3–10. <https://doi.org/10.2307/3333637>

## Anhang 3

---

Costa, J. (2020). „Kultur“ in Datensätzen der Lehrer\*innenbildungsforschung. Ein Beitrag zur Theoriebildung und Analyseperspektiven. *Bildung und Erziehung*, 73(1), 42–60.  
<https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.1.42>



Costa, J. (2020). „Kultur“ in Datensätzen der Lehrer\*innenbildungsforschung. Ein Beitrag zur Theoriebildung und Analyseperspektiven. *Bildung und Erziehung*, 73(1), 42–60.

## **„Kultur“ in Datensätzen der Lehrer\*innenbildungsforschung**

*Ein Beitrag zur Theoriebildung und Analyseperspektiven*

Jana Costa

### *Zusammenfassung*

Lehrkräfte sind als professionell Handelnde mit vielfältigen Herausforderungen in ihrer täglichen schulischen Praxis konfrontiert. Vor dem Hintergrund fortschreitender Globalisierungs- und Pluralisierungstendenzen gewinnen kulturbezogene Anforderungen, wie z.B. der reflektierte Umgang mit multiplen Perspektiven auf Welt(en), zunehmend an Bedeutung. In diesem Beitrag wird deshalb das Thema Kultur in Bildungsprozessen der Lehrer\*innenbildung theoretisch beleuchtet, indem verschiedene Perspektiven auf Kultur vorgestellt und das Verhältnis von Kultur und Bildung in der Perspektive auf kulturbezogene Anforderungen für Lehrkräfte diskutiert werden. Vor diesem theoretischen Hintergrund wird danach gefragt, wie der Kulturbegriff für empirische Analysen gefasst werden kann und welche Analyseperspektiven sich in bestehenden Datensätzen wiederfinden.

*Schlüsselbegriffe:* Kultur, Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung, Sekundärdatenanalysen, Kulturelle Bildung

### *Summary*

As professional practitioners, teachers are confronted with a variety of challenges in their daily school practice. Against the background of progressive tendencies towards globalisation and pluralisation, culture-related requirements, such as the reflective handling of multiple perspectives, are becoming increasingly important. In this article, the topic of culture in educational processes of teacher education will therefore be examined theoretically by presenting different perspectives on culture and discussing the relationship between culture and education in the perspective of culture-related requirements for teachers. Against this theoretical background, I will ask how the concept of culture can be understood for empirical analyses and which analytical perspectives can be found in existing data sets.

*Keywords:* Culture, teacher education, secondary data analysis, cultural education

Von Ackerbau und Kaffeekonsum über Volkslieder und den wöchentlichen Gang in die Kirche oder die Moschee bis hin zu Skulpturen oder klassischer Musik – zu Kultur wird eine Vielfalt an verschiedenen Aktivitäten und Gegenständen gezählt. Kultur ist damit ein Begriff mit schillernder Bedeutungsvielfalt im deutschen Sprachgebrauch (z.B. MOEBIUS 2010; MÜLLER-FUNK 2010). Sowohl im öffentlichen als auch im wissenschaftlichen Diskurs wird und wurde der Begriff ‚Kultur‘ dabei keinesfalls einheitlich verwendet, vielmehr lassen sich verschiedene Perspektiven bzw. verschiedene Zugänge zum Themenfeld ‚Kultur‘ identifizieren. Es mag vor diesem Hintergrund verwundern, dass in derzeitigen Diskursen rund um *kulturelle Bildung* zumeist eine recht klare Vorstellung von Kultur als das „enge Feld der Kunst, der Bildung, der Wissenschaft und sonstiger intellektueller Aktivitäten“ (RECKWITZ 2004, 4) leitend ist. Dieser sektorale Kulturbegriff löst sich von seinem Bezug auf ganze Lebensweisen und -praxen und konzentriert sich nur mehr auf einen mehr oder minder ausdifferenzierten Bereich der Gesellschaft. Es stellt sich vor diesem Hintergrund allerdings die grundlegende Frage, ob durch diese Fokussierung der kulturellen Bildung womöglich wichtige Lernfelder und -bereiche aus dem Blick geraten. Eine erweiterte kulturwissenschaftliche Perspektive auf Kultur und kulturelle Bildung erscheint dagegen deswegen von grundlegender Bedeutung, weil die Begrenzung kultureller Bildung auf den künstlerisch-ästhetischen Sektor den Blick auf Lern- und Bildungsprozesse einschränkt, die angesichts der Kontingenz und Beschleunigung kultureller Wissensbestände, der räumlichen Entgrenzung und Globalisierung von Kultur, der Individualisierung und Pluralisierung kultureller Lebenswelten sowie der Hybridisierung von Kultur(en) nicht nur wichtig, sondern auch notwendig werden (z.B. LANG-WOJTASIK 2008; ROBERTSON 1998; SCHEUNPFLUG 2003; STICHWEH 2000; TREML 2000). Im Fachdiskurs finden entsprechende Themen zwar z.T. unter dem Begriff der interkulturellen Bildung Einzug in die Diskussionen, werden dabei allerdings zumeist aus einer je spezifischen, häufig an das Phänomen der Migration geknüpften, Perspektive diskutiert. Auf Kultur bezogene Bildung, so die einleitende Grundannahme, kann aus kulturwissenschaftlicher Perspektive weitaus mehr als künstlerisch-ästhetische Produkte und Prozesse der Hochkultur umfassen und löst sich darüber hinaus von dem Bezug auf die Kommunikation zwischen Kultur(en). Vielmehr rücken menschlichen Handlungen als bedeutungsvolle, kulturelle Praxen in den Mittelpunkt. Dieser Zugang wird gewählt, weil er zum einen an aktuelle kulturwissenschaftliche Diskussionen anschließt (GEERTZ 1973/2016; RECKWITZ 2004) und zum anderen gerade für die Beschreibung von Professionsanforderungen für Lehrkräfte angesichts aktueller Herausforderungen die Chance bietet verschiedene Diskurslinien zusammenzuführen. In diesem Aufsatz wird der Kulturbegriff dabei in Hinblick auf Bildungsprozesse von (angehenden) Lehrer\*innen reflektiert. Zunächst unterbestimmt bleibt dabei das grundlegende Verständnis von Bildung. Im Fachdiskurs lassen sich dazu verschiedene historisch gewachsene bildungstheoretische Bezüge und Argumentationen finden (z.B. DÖRPINGHAUS/POENITSCH/WIGGER 2008; HANSMANN/MAROTZKI 1988; KLAFKI 1985/2007; KOLLER 2018). Da die bildungstheoretische Verortung an dieser Stelle nicht im Mittelpunkt steht und entlang der Kulturdimension argumentiert wird, bleibt der bildungstheoretische Zugang hier zunächst offen.

Vor dem Hintergrund eines kulturwissenschaftlich orientierten Verständnisses von kultureller Bildung und des gesellschaftlichen Wandels stellen sich für Lehrkräfte besondere Professionsherausforderungen (COSTA et al. 2018). Als implizite Multiplikator\*innen kultureller Deutungsmuster beeinflussen sie nicht nur die grundlegenden Einstellungen und

Überzeugungen von Schüler\*innen, sondern ermöglichen ihnen darüber hinaus verschiedene Perspektiven auf Welt(en) und geben ihnen die Voraussetzungen für vielfältige Gestaltungs- und Interpretationsoptionen mit auf den Weg. Sie handeln und denken dabei nicht voraussetzungslos, d.h. sie transportieren durch ihre Einschätzungen, ihre Kontextualisierungen und Handlungen unbewusst oder auch bewusst Vorstellungen davon, wie etwas ist oder wie etwas sein soll. Unabhängig davon, ob Lehrer\*innen diese Kulturtradierungspraxis reflexiv zugänglich ist, findet sie im schulischen Alltag immer statt. Schule und die darin agierenden Lehrenden führen über Kultur in Kultur ein. Die Bedeutung der sinnhaften symbolischen Ordnung von Schule für Lehr- und Lernprozesse wird aus theoretischer Perspektive dabei auch in den Diskursen um Schulkultur(en) und kulturelle Schulentwicklung aufgegriffen und bearbeitet (z.B. HELSPER 2008). Mit Blick auf die Schlüsselposition, die der Schule und den darin agierenden Lehrenden im Prozess der Kulturtradierung beigemessen wird (z.B. auch FEND 2006), erscheint die Erforschung des kulturellen Horizonts von Lehramtsstudierenden und dessen Zusammenspiel mit Professionalisierungs- und Sensibilisierungsprozessen von grundlegender Bedeutung. Die Relevanz der Thematik spiegelt sich in der bisherigen Forschung zum Themenfeld allerdings kaum wider (SCHEUNPFLUG/PRENZEL 2013). Insbesondere in der empirisch-quantitativen Bildungsforschung spielen kulturelle Erfahrungen und Lernprozesse von Lehramtsstudierenden bis dato kaum eine Rolle. Auch mit Blick auf ein sektorales Verständnis von Kultur finden sich keine Studien, in welchen explizit die Gruppe der Lehramtsstudierenden fokussiert und untersucht wird (WEISHAUPT/ZIMMER 2013).

Im Rahmen des Beitrages wird diesem Forschungsdesiderat in einem ersten Schritt begegnet, indem das umfangreiche Forschungsfeld zunächst theoretisch beleuchtet wird. Ziel ist es einen theoretischen Bezugsrahmen zu entwickeln, der es ermöglicht Forschungsfragen theoriegeleitet zu entwickeln, relevante Diskurslinien zu identifizieren und die eigene Perspektive auf das Verhältnis von Kultur und Bildung zu reflektieren. Es werden dafür zum einen die vielfältigen Verwendungsweisen des Kulturbegriffs systematisiert und zum anderen danach gefragt, in welcher Beziehung Kultur und Bildung stehen können und welche Konsequenzen die Betrachtungsweisen für die formulierten Aufgaben und die Anforderungen an Lehrkräfte haben. Vor dem Hintergrund dieses Referenzrahmens wird das Analysepotential bereits bestehender quantitativer Datensätze evaluiert und danach gefragt, welche Perspektive auf das Feld in den Datensätzen leitend ist.

## 1. Perspektiven auf Kultur

In dem Begriff ‚Kultur‘ bündeln sich, wie bereits eingangs erwähnt, vielfältige Verständnisse, Ideen und Bedeutungsgehalte (z.B. EAGLETON 2001; RECKWITZ 2004). Je nach (fach-)wissenschaftlichem Zugang ändert sich nicht nur die Perspektive auf Kultur und das Verständnis dafür, was unter Kultur verstanden werden kann, sondern auch die Zielrichtung der Forschungsfragen. Für empirische Analysen ist es daher umso wichtiger, „dass man weiß, mit welchem Begriff von Kultur man im Augenblick operiert“ (MÜLLER-FUNK 2010, 5) und welche Inhalte damit ein- wie auch ausgeschlossen werden. Vor dem Hintergrund der vielfältigen Zugangsweisen und Verständnisse von Kultur wird an dieser Stelle nicht versucht den Terminus eindeutig zu bestimmen oder gar zu definieren – vielmehr geht es darum, zunächst die verschiedenen Perspektiven auf Kultur herauszuarbeiten und zu hinterfragen, welche

Konsequenzen sich daraus für die Forschungspraxis ableiten lassen. Es gibt verschiedene metatheoretische Bemühungen, eine Struktur in die Vielfalt an Bedeutungen des Kulturbegriffs zu bringen (KROEBER/KLUCKHOHN 1985; RECKWITZ 2004). Rein deskriptiv werden an dieser Stelle, in Anlehnung an eine Differenzierung des Kulturwissenschaftlers MÜLLER-FUNK, drei Bedeutungsebenen des Kulturbegriffs vorgestellt. Diese Beschreibung bietet sich an, da auf deren Basis über unterschiedliche Ausrichtungen von Forschungsfragen nachgedacht werden kann.

### *Kultur als umfassendes Ganzes*

In Anlehnung an die etymologische Bedeutung des Wortes Kultur (lat. colere: anbauen, bearbeiten, Ackerbau betreiben/ ansässig sein, bewohnen/ verpflegen) kann Kultur im weitesten Sinne als Gegenbegriff zur Natur gefasst werden und sich auf ein „Set von materiellen und symbolischen Antworten, welche Menschen in Auseinandersetzung, Beherrschung oder gar Überwindung der Natur gefunden haben“ (BÖHME 1996, 3), beziehen. Kultur wird damit zum „Inbegriff dessen, was Menschen gemacht, hergestellt, erzeugt, erfunden haben, vom Rad bis zur agora, vom Weinbau bis zu Beethovens 9. Symphonie“ (MÜLLER-FUNK 2010, 6). Die klare Abgrenzung zwischen Natürlichem und Kulturellem löst sich allerdings zuweilen auf, da auch die Natur als menschlich konstruiert betrachtet werden kann und die Natur des Menschen aus anthropologischer Perspektive ebenso als Kulturwesen beschrieben wird (BÖHME 1996; FUCHS 2008).

Für empirische Analysen ist ein derart weit gefasstes Verständnis von Kultur nur bedingt fruchtbar, denn in Folge dessen wird nahezu alles zum Gegenstand der kulturbezogenen Forschung. Für die konkrete empirische Analyse fehlt es dem Verständnis an Prägnanz und Differenzierungskraft.

### *Kultur als Insgesamt symbolischer Formen und habitueller Praxen*

Vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Kultur als das Insgesamt symbolischer Formen und habitueller Praxen ist Kultur überall, aber – im Vergleich zum Verständnis von Kultur als umfassendes Ganzes – nicht alles. Kultur bildet „die formale Seite eines Geschehens, eines Ablaufs, eines Produktes, eines Materials, das selbst nicht Kultur ist, wenigstens nicht im engeren Sinne des Wortes“ (MÜLLER-FUNK 2010, 6). Es geht um Phänomene in der Gesellschaft, die mit dem Begriff des Kulturellen verbunden sind und an die kulturelle Sozialisation anknüpfen. Kultur wird damit ubiquitär und zu einer Kategorie, die eine Vielfalt an unterschiedlichen Lebensbereichen, Praktiken und Beziehungen erfasst. Der Ethnologe CLIFFORD GEERTZ beschreibt Kultur in diesem Sinne als Bedeutungsgewebe, in welches Menschen verstrickt sind (GEERTZ 1973/2016, 5).

Dieses bedeutungsorientierte Verständnis von Kultur ist durchaus anschlussfähig für die empirische Forschung, denn es lenkt den Blick auf alltägliche Handlungen und Lebensweisen als Repräsentationen von Bedeutung. Für empirische Analysen rücken damit habituelle Praxen als symbolische Formen in den Mittelpunkt. Es geht um die Erforschung von bewussten und unbewussten Praxen und die Dechiffrierung von Bedeutung symbolischer Handlungen. Für die

quantitative Bildungsforschung stellt sich dabei die Herausforderung die latenten Konstrukte einer Indiktorisierung zugänglich zu machen.

### *Kultur als geschlossenes System*

Sowohl im alltäglichen Sprachgebrauch als auch im wissenschaftlichen Diskurs wird der Kulturbegriff häufig in enger Verbindung mit Begriffen der Kunst oder Ästhetik verwendet. Mit Kultur ist dann zumeist ein geschlossenes System gemeint, welches „einen mehr oder minder ausdifferenzierten Sektor einer bestimmten Gesellschaft, die Welt der Künste mit ihren Veranstaltungen und den ihm entsprechenden Sektor in den Medien (Feuilleton, Kultursendungen)“ (MÜLLER-FUNK 2010, 5) beschreibt. Es geht sowohl um die Produkte (z.B. Bücher, Filme, Kunstwerke) als auch die Prozesse (z.B. Inszenierung, Produktion, Partizipation, Rezeption und Wahrnehmung) von Kultur (LIEBAU/KLEPACKI/ZIRFAS 2009). Produkte und Prozesse werden räumlich, zeitlich und modal beschreibbar (MÜLLER-FUNK 2010). RECKWITZ charakterisiert ein solches Verständnis von Kultur als einen differenzierungstheoretischen Zugang, durch welchen das Feld des Kulturellen radikal eingeschränkt und auf einen bestimmten Bereich reduziert wird (RECKWITZ 2004, 6). Auch diese Konzentration des Kulturbegriffs auf ein gesellschaftliches Teilsystem eröffnet jedoch Bedeutungs- und Interpretationsspielraum. Je nach wissenschaftlichem Zugang und Perspektive lassen sich auch vor dem Hintergrund eines sektoralen Kulturbegriffs unterschiedliche Inhalte unter dem Begriff des Kulturellen subsumieren.

Dieses Begriffsverständnis ermöglicht es prinzipiell den Forschungsgegenstand klar zu fassen. Dann ist es allerdings notwendig vorab genau zu definieren und zu bestimmen, welche Bereiche unter dem Begriff der ‚Kultur‘ ein- bzw. ausgeschlossen werden. Für die empirische Forschung lassen sich daran anschließend eine Vielzahl an Forschungsfragen ableiten, die sich beispielsweise auf das Angebot, die Nutzung oder auf Transfereffekte von hochkulturellen Aktivitäten beziehen können.

Die knappe Vorstellung unterschiedlicher Zugänge zum Forschungsfeld zeigt, dass das zugrunde gelegte Begriffsverständnis Implikationen für die Ausrichtung der Forschungsfragen und auch für die Konstruktion von Erhebungsinstrumenten hat. Eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Zugang zum Feld scheint daher von zentraler Bedeutung. In diesem Beitrag wird ein kulturwissenschaftlich orientiertes Verständnis von Kultur, welches sich an der Bedeutungsebene von Kultur als Insgesamt symbolischer Formen und habitueller Praxen orientiert, zugrunde gelegt. Dieses Verständnis macht die Beobachtung von Kultur unter den einleitend beschriebenen Bedingungen möglich und grenzt sich insofern von derzeitigen Diskursen um kulturelle Bildung (z.B. BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE KINDER- UND JUGENDBILDUNG 2014; FINK et al. 2012; KEUCHEL 2013; RAT FÜR KULTURELLE BILDUNG 2015) ab, als dass Kultur hier nicht auf das künstlerisch-ästhetische Feld bezogen wird, sondern menschliche Handlungen selbst als kulturelle Praxen in den Mittelpunkt rücken.

## 2. Verhältnis von Kultur und Bildung in der Perspektive auf kulturbezogene Anforderungen an (angehende) Lehrkräfte

Gerade weil sich in dem Begriff der kulturellen Bildung mit ‚Kultur‘ und ‚Bildung‘ zwei komplexe und mit unterschiedlicher Bedeutung aufgeladene Begrifflichkeiten verbinden (FUCHS 2008; BOLLENBECK 1994)), lohnt sich ein näherer Blick auf ihr Verhältnis zueinander. Je nach Verständnis der Beziehung zwischen Kultur und Bildung lassen sich jeweils verschiedene kulturbezogene Anforderungen an Lehrkräfte formulieren. In Anlehnung an eine systemtheoretische Ausdifferenzierung von SCHEUNPFLUG/FRANZ/STADLER-ALTMANN (2012) werden im Folgenden drei Reflexions- bzw. Beobachtungsebenen vorgestellt: *Bildung als Kultivierung des Kulturellen*, *Bildung als Kritik von Kultur* und *Bildung als Dekonstruktion von Kultur*. Darauf basierend werden verschiedene Anforderungen für (angehende) Lehrkräfte herausgearbeitet. Die vorgestellten Verhältnisbestimmungen können sowohl im wissenschaftlichen Diskurs als auch in der pädagogischen Praxis nicht getrennt voneinander verstanden werden und stehen nicht einfach nebeneinander. Vielmehr bildet die erste Reflexionsebene überhaupt erst die Grundlage dafür Kultur als Begriff zweiter Ordnung, also als Vergleichshorizont, zu fassen. Ein Verständnis von Bildung in ihrer Funktion als Dekonstruktion von Kultur wiederum bedarf der Beobachtung der Kulturkonstruktionen auf erster und zweiter Ebene. Für die Beschreibung von Aufgaben und Anforderungen an Lehrkräfte im Kontext von Kultur werden die verschiedenen Verständnisse an dieser Stelle getrennt voneinander dargestellt – wohl wissend, dass diese Verhältnissetzungen ineinander übergehen und in der Praxis in verschiedenen Mischformen aufgehen.

### *Bildung als Kultivierung des Kulturellen*

Wenn Bildung als Prozess der *Kultivierung des Kulturellen* verstanden wird, dann wird der Kulturbegriff häufig nicht von dem Begriff der Pädagogik unterschieden, vielmehr wird Erziehung als Prozess verstanden, kulturelle Inhalte zu vermitteln und den Menschen damit zu kultivieren (SCHEUNPFLUG/FRANZ/STADLER-ALTMANN 2012). Mit einer solchen Vorstellung ist häufig ein normativer Anspruch verbunden, denn um kulturelle Inhalte zu vermitteln und den Menschen den Zugang zu einer so verstandenen Kultur zu ermöglichen, muss zunächst festgelegt werden, was als zu erhaltender kultureller Inhalt bestimmt wird.

Diese Verhältnissetzung von Bildung und Kultur spiegelt sich in einer Vielzahl an *pädagogischen Programmen* der kulturellen Bildung, wie beispielsweise in einigen Ansätzen der Theaterpädagogik oder der Musikpädagogik, wider. Kultur wird als klar abgrenz- und definierbarer Bereich festgelegt und als etwas zu Bewahrendes thematisiert (SCHEUNPFLUG et al. 2012). Kulturelle Bildung dient der Kultivierung des Menschen – im Sinne einer Vermittlung und Reproduktion kultureller Praxen.

Vor diesem Hintergrund nehmen *Lehrkräfte* explizit die Rolle der Vermittlerin/des Vermittlers von kulturellen Inhalten und Fähigkeiten ein. Mit Blick auf die zunehmende Kontingenz und Beschleunigung kultureller Wissensbestände in weltgesellschaftlichen Strukturen (LANG-WOJTASIK 2008) ist professionelles Handeln dabei allerdings mit besonderen Professionsanforderungen, wie beispielsweise der bewussten und reflektierten Auswahl von kulturellen Inhalten, verbunden. Lehrkräfte müssen demzufolge dazu befähigt werden,



begründete und legitimierbare Entscheidungen in Bezug auf kulturelle Inhalte zu treffen und diese gleichzeitig fortwährend zu reflektieren (COSTA et al. 2018). Neben der Auswahl von Inhalten, die häufig bereits durch curriculare Vorgaben begrenzt wird, obliegt es der Lehrkraft die geeignete didaktische Vermittlungsform zu wählen. Auch über die Wahl der Vermittlungsform selbst wird eine je spezifische (Unterrichts-) Kultur transportiert.

### *Bildung als Kritik von Kultur*

Wird *Kultur in Abgrenzung zu anderen Kulturen* verstanden, so gewinnt die Vorstellung von Bildung in ihrer Funktion als Vermittlung der Fähigkeit „einen Standpunkt zu beziehen und aus diesem heraus Urteilsfähigkeit zu gewinnen“ (SCHEUNPFLUG et al. 2012, 102) an Bedeutung. Dieses Verständnis der Relation von Kultur und Bildung ist eng an das Bildungsverständnis der Aufklärung geknüpft. Diese Perspektive „vermittelt in ihren Deutungsmustern potenziell Sicherheit bzw. Übersichtlichkeit und ermöglicht Kritik“ (SCHEUNPFLUG et al. 2012, 102), denn der (Rück-) Bezug auf den eigenen Standpunkt reduziert Komplexität, vereinfacht Interpretationen und befähigt dazu das Eigene von dem Anderen zu unterscheiden und dazu Stellung zu beziehen. Kultur konstituiert sich daran anknüpfend in Relation zu und durch die Differenz zu anderen Kulturen. Auch wenn durch ein solches Verständnis die Kontingenz von Kultur zugänglich und kulturelle Unterschiede erlebbar werden, so zeigt der Zugang blinde Flecken in Bezug auf die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Vorannahmen und der Begründung des eigenen Standpunktes. Kultur wird im Zuge dessen als in sich geschlossene und homogene Einheit verstanden. Damit wird der Schluss nahegelegt, „Kulturen als feste Größe zu verstehen, die ein klares verortbares ‚Dazwischen‘ zulassen“ (AICHER-JAKOB 2016, 106). Solche Vorstellungen von Kultur „führen zu Einheitsannahmen, die Kulturen als geschlossene Gebilde, als Entitäten imaginieren, die der Abgrenzung nach außen und der Identitätsstiftung nach innen dienen. Sie legen Fremd- und Selbstbeschreibungen von Individuen wie von Kollektiven zugrunde, sie verleiten – weil sie so sehr auf Einheitlichkeit bestehen – zu Essentialisierungen und ziehen mithin leicht Simplifizierungen und Stereotypisierungen nach sich“ (DIEHM 2014).

Von Differenz geprägte Ansätze finden sich in einer Vielzahl von *pädagogischen Konzepten*, wie beispielsweise der Ausländerpädagogik oder manchen Zugängen der Interkulturellen Pädagogik (SCHEUNPFLUG et al. 2012), wenngleich sich im Fachdiskurs, insbesondere der interkulturellen Pädagogik, eine Abkehr bzw. Weiterentwicklung einer solch segregierenden Pädagogik hin zur Dekonstruktion vermeintlicher Einheitlichkeit von Kultur(en) beobachten lässt (z.B. LANG-WOJTASIK/CONRAD-GRÜNER 2018). Der Fokus differenzgeleiteter Ansätze kann z.B. auf der Sichtbarmachung von kulturellen Unterschieden in Bezug auf verschiedene gesellschaftliche Traditionen und/oder der Herstellung von Vertrautheit durch das Kennenlernen anderer Kulturen liegen. Auch wenn dadurch die Erfahrung in den Mittelpunkt rückt, „dass eigene kulturelle Praktiken auch anders gestaltet werden können“ (SCHEUNPFLUG et al. 2012, 102), bleiben eigene normative Prämissen häufig unberücksichtigt.

Vor dem Hintergrund eines an Differenzen orientierten Verständnisses scheint die Aufgabe der *Lehrkraft* die Befähigung von Schüler\*innen zur Urteils- und Kritikfähigkeit. Durch das Aufzeigen von Differenzen und Unterschieden zwischen eigenen und anderen Kulturen soll der eigene Standpunkt gefestigt werden. Pädagogische Professionalität zeichnet sich in Anschluss

an ein solches Verständnis durch das Wissen über verschiedene kulturelle Praxen und die damit verbundenen Differenzen zwischen Kulturen aus. Dieser Zugang kann sich im Zuge der Vorstellung von unterschiedlichen religiösen Festen im Religionsunterricht oder auch durch die Thematisierung von national-kulturellen Gepflogenheiten im Englischunterricht äußern. Angesichts der zunehmenden Pluralisierung kultureller Lebenswelten dürfen Lehrkräfte heute allerdings nicht mehr bei vermeintlichen national-kulturellen Eigenarten stehen bleiben, sondern müssen dazu befähigt werden diese in einem nächsten Schritt zu dekonstruieren und die daraus entstehende Komplexität auszuhalten.

### *Bildung als Dekonstruktion von Kultur*

Die Dekonstruktion und Reflexion der eigenen Beobachtungen von Kultur ist das wesentliche Element eines dekonstruktivistischen Verständnisses, welches angesichts aktueller Herausforderungen zunehmend an Bedeutung gewinnt. Kultur rückt als „Beobachtungsstandpunkt zweiter Ordnung“ (SCHEUNPFLUG et al. 2012, 102) in den Mittelpunkt des Interesses, auf dessen Basis das eigene Beobachten von Kultur kritisch hinterfragt und dekonstruiert werden kann. Es geht um die Frage danach, wie der oder die Einzelne Kultur wahrnimmt, interpretiert, beobachtet und (re-) konstruiert. Kulturelle Bildung bezieht sich auf dieser Ebene auf die grundlegende Befähigung des Individuums zur selbstkritischen Reflexion und Dekonstruktion des eigenen Standpunktes, der Funktion von Kultur und der Produktion von Unterschiedlichkeiten durch die Reflexionsebene der Kultur.

Es gibt durchaus verschiedene *pädagogische Ansätze*, die dieses Verhältnis von Bildung und Kultur aufgreifen und die „individuelle Unterschiedlichkeit von Kulturen sowie die Anerkennung von Differenzen“ (SCHEUNPFLUG et al. 2012, 102) herausstellen, wie beispielsweise Ansätze einer transkulturellen Pädagogik (WELSCH 2010), einer Pädagogik der Vielfalt (PRENGEL 2006), der Migrationspädagogik (MECHERIL et al. 2010) oder auch konstruktivistische Konzeptionen. Entsprechende Ansätze können als kritische Auseinandersetzung mit Kulturkonstruktionen begriffen und als „reflektierte Weiterentwicklung kultureller Differenzsetzungen“ (LANG-WOJTASIK/CONRAD-GRÜNER 2018, 5) verstanden werden. Stärker in den Blick kommen damit auch die Hybridität (BHABA/SCHIFFMANN/FREUDL 2011) sowie die transkulturelle Verflochtenheit von Kultur(en) (WELSCH 2010).

Angesichts eines Verständnisses von Bildung als Dekonstruktion von Kultur scheint die zentrale Aufgabe der *Lehrkraft* die Vermittlung der Fähigkeit, eigene kulturelle Werte kritisch zu reflektieren und zu hinterfragen. Schüler\*innen sollen dazu befähigt werden sich mit der grundlegenden Funktion von Kultur und der Produktion von Differenz durch die Reflexionsebene der Kultur auseinanderzusetzen und daraus Handlungsfähigkeit zu erlangen. Für die pädagogische Professionalität von Lehrkräften bedeutet dies, dass Lehrkräfte zunächst selbst dazu befähigt werden müssen ihre eigenen Vorstellungen von Kultur, z.B. als ein an Nationalstaaten gebundenes, homogenes Konstrukt, zu dekonstruieren. Damit verbunden ist die Fähigkeit zu begreifen, dass das Eigene nicht als normativer Maßstab für das Andere verstanden werden kann. Es erfordert die selbstreflexive und selbstkritische Wahrnehmung der eigenen Perspektive und deren Bedeutung für pädagogische Prozesse hinterfragen zu können. Es scheint hierbei grundlegend, dass Lehrkräfte sich der Attraktivität einfacher kulturell-verwurzelter

Erklärungs- und Begründungsmuster bewusst werden und auch das eigene Handeln vor diesem Hintergrund reflektieren und dekonstruieren. „Kompetente Lehrkräfte zeigen die Fähigkeit, sich von ihrem eigenen Tun zu distanzieren, und werden dadurch überhaupt erst fähig [...] ein Urteil zu fällen“ (SCHRATZ/PASEKA/SCHRITTESSER 2011, 26). Diese Reflexionsfähigkeit bedarf des Wissens über verschiedene Perspektiven, aus welchen man das eigene unterrichtliche Handeln betrachten kann, wie auch der selbstkritischen und selbstreferenziellen Haltung. Professionelles Handeln bedeutet im Verständnis von Bildung als Dekonstruktion von Kultur sowohl die eigene Rolle bei der Zuweisung von Bedeutung zu erkennen als auch verschiedene kulturelle Praxen nicht lediglich zu akzeptieren, sondern als gleichwertig anzuerkennen und wertzuschätzen. Das grundlegende Prinzip der Anerkennung kann dabei nicht gleich gesetzt werden mit einer moralischen Anerkennung und impliziert nicht notwendigerweise ein Kritikverbot (PRENGEL 2006, 90). Lehrkräfte müssen sich nicht nur ihrer eigenen Prägungen, ihrer Begrenztheit und ihrer kulturellen Wertvorstellungen bewusstwerden, sondern im Einzelfall auch reflektierte und legitimierbare moralische Entscheidungen treffen. Die Werteerziehung in der Schule verlagert sich im Zuge dessen von der Vermittlung der „richtigen Werte“ auf die „Förderung der Kompetenz, mit konkurrierenden und konfligierenden Wertvorstellungen umzugehen“ (BAYRHUBER/ROST 2004, 607). Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Unterricht über die Vermittlungsaspekte hinaus immer auch performatives kulturelles Geschehen ist, d.h. die Tradierung kultureller Inhalte und Deutungen im schulischen Alltag *immer* stattfindet – auch unabhängig davon, ob Lehrende dies explizit reflektieren. Es erscheint daher zentral, dass Lehrende die eigene Bedeutung im Prozess der Kulturtradierung wahrnehmen und danach fragen, was sie durch die Auswahl ihrer Materialien, Inhalte, Unterrichtsmethoden, Einschätzungen und Kontextualisierungen transportieren.

### *Implikationen der verschiedenen Verständnisse*

Die Beschreibung der verschiedenen Verhältnissetzungen macht deutlich, dass der Diskurs durch verschiedene Perspektiven auf das Themenfeld geprägt ist und sich verschiedene Diskurslinien und Schwerpunktsetzungen beobachten lassen. Die Implikationen, die mit einer je spezifischen Verhältnissetzung einhergehen, sind allerdings – wie der Rückbezug auf die formulierten Anforderungen an Lehrende verdeutlicht – nicht trivial. Die hier vorgestellten Überlegungen könnten in der Lehrer\*innenbildungsforschung dazu dienen den eigenen Zugang zum Forschungsfeld (kritisch) zu hinterfragen und die eigene Perspektive auf kulturelle Bildung zu klären. Welche Perspektiven in bereits bestehenden Datensätzen leitend sind, wird im nächsten Kapitel näher in den Blick genommen.

### 3. Analyseperspektiven bestehender Datenquellen

Bislang finden sich zu dem Themenfeld ‚Kultur‘ in der Lehrerbildungsforschung nur wenige Forschungsarbeiten. Diese nähern sich dem Forschungsgegenstand zumeist qualitativ und mit einem je spezifischen Zugang (z.B. BENDER-SZYMANSKI 2010; EDELMANN 2006). Um mehr über die Kultur angehender Lehrkräfte zu erfahren und ein repräsentatives Gesamtbild zu erhalten, lohnt sich allerdings ein Blick in bereits bestehende Datenquellen der Lehrer\*innenbildungsforschung. Der Bezug auf Sekundärdaten eröffnet dabei die Möglichkeit auf eine Fülle an Informationen über eine zumeist sehr große und repräsentative Stichprobe

zurückzugreifen (VARTANIAN 2011). Im Rahmen von Sekundärdatenanalysen kann allerdings kein Einfluss auf die ausgewählten Inhalte und die Operationalisierung der latenten Konstrukte genommen werden. Es wird deshalb im Folgenden danach gefragt, welche Informationen zur Erforschung von Kultur in Bezug auf Lehrkräfte in bestehenden Daten zur Verfügung stehen und welche Perspektive auf das Themenfeld damit diskursiv (re-) produziert wird. Ziel ist es das Analysepotential verschiedener verfügbarer Datensätze herauszuarbeiten, die zugrundeliegende Perspektive auf das Feld zu bestimmen und damit die Chancen und Grenzen von Sekundärdatenanalysen für Forschungsfragen im Kontext kultureller Lehrer\*innenbildungsforschung zu ergründen.

Näher betrachtet werden an dieser Stelle das Studierendenpanel des Nationalen Bildungspanels (NEPS), die HISBUS-Befragung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) zum Thema „Kulturelles Leben an der Hochschule“ sowie das Panel zum Lehramtsstudium (PaLea). Gegenstand der Analyse sind damit große quantitative Datensätze aus Befragungen von Studierenden allgemein und Lehramtsstudierenden. Diese Datensätze wurden aufgrund ihrer thematischen Fokussierung auf Lehramtsstudierende, des Bezugs zum Thema Kultur sowie ihrer Größe und Repräsentativität ausgewählt. Die ausgewählten Datensätze stellen dabei einen exemplarischen Einblick in die Fülle verfügbarer Datenquellen für Sekundärdatenanalysen dar.

Vor dem Hintergrund der angeführten theoretischen Überlegungen konnte (1) eingegrenzt werden, welche Variablen mit Bezug auf kulturelle Lehrer\*innenbildung von Bedeutung sein könnten, um dann in einem nächsten Schritt zu reflektieren, welches (2) Verständnis von Kultur und welche (3) Verhältnissetzungen von Kultur und Bildung in den Datensätzen dominant sind.

### *(1) Verfügbare Informationen zum Forschungsfeld Kultur in Bezug auf Lehrkräfte*

Da die eigene Kultur aus kulturwissenschaftlicher Perspektive nicht direkt zugänglich ist, außer es wird in ihr gehandelt, lohnt sich ein Blick auf die in den Datensätzen abgefragten kulturellen Aktivitäten. Es zeigt sich, dass in allen evaluierten Datensätzen eine Reihe von Items abgefragt werden, die für die *Untersuchung von kulturellen Aktivitäten* nennenswerte Relevanz aufweisen – diese werden im Folgenden entlang der Bedeutungsebenen von Kultur (vgl. 1. Perspektiven auf Kultur) vorgestellt.

- a) Da es dem Verständnis von *Kultur als umfassendes Ganzes* für empirische Analysen und die Durchsicht der Datensätze an Prägnanz und Differenzierungskraft fehlt, wird an dieser Stelle nicht näher auf diese Bedeutungsebene eingegangen.
- b) Vor dem Hintergrund eines Verständnisses von *Kultur als Insgesamt symbolischer Formen und habitueller Praktiken* lassen sich gerade in der Studierendenkohorte des NEPS vielfältige Anknüpfungspunkte finden. So bietet der Datensatz differenzierte Informationen zum freiwilligen Engagement der Studierenden in verschiedenen Sparten, zu ihren Hochschulaktivitäten, zu Auslandserfahrungen, zu studiennahen Aktivitäten (wie den Besuch von Fachmessen, die Organisation in Lerngruppen) oder auch zu religiös-kirchlichen Praktiken und politischen Aktivitäten. In PaLea werden deutlich lehramtsspezifischere Informationen, wie die Erfahrung im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit oder Unterricht und Nachhilfe, erhoben. Auch die HISBUS-Befragung bietet

Anknüpfungspunkte für Forschungsfragen, die z.T. von einem kulturwissenschaftlich orientierten Verständnis von Kultur geleitet sind (z.B. Freizeitaktivitäten) – allerdings lässt sich in diesem Datensatz eine klare Fokussierung auf kulturell-ästhetische Praxen feststellen.

- c) Es finden sich in allen Datensätzen Informationen, die mit Blick auf ein Verständnis von *Kultur als Teilsystem der Gesellschaft* anschlussfähig sind, wie beispielsweise klassische hochkulturelle Aktivitäten. Es werden sowohl passiv-rezipierende (z.B. Besuch eines Museums, der Oper, des Balletts) als auch produzierende Aktivitäten (z.B. Musizieren) erfasst. Die Informationen unterscheiden sich allerdings in ihrer Differenziertheit: Während die HISBUS-Befragung Informationen zum Zeitpunkt, der Form, der Häufigkeit und Dauer der Aktivitäten bietet und darüber hinaus deutlich detailliertere und umfangreichere Abfragen der verschiedenen Sparten enthält, bieten die Studierendekohorte des NEPS und PaLea lediglich eine kategorisierte Häufigkeitsabfrage von ausgewählten Aktivitätsformen.

Der Blick in die Daten zeigt darüber hinaus, dass in den Datensätzen eine Vielzahl an Variablen enthalten ist, die *Analysen in Bezug auf potentielle Einfluss- und Bedingungsfaktoren auf kulturelle Aktivitäten* ermöglichen. Einige anschlussfähige Konstrukte zu Eigenschaften und Merkmalen finden sich dabei sowohl in den NEPS- als auch in den PaLea-Daten. Neben allgemeinen soziodemographischen Merkmalen werden hier verschiedene psychologische Konstrukte, wie die Persönlichkeit, das Interesse, die Motivation oder das Selbstkonzept, abgefragt.

## *(2) Bedeutungsfacetten des Kulturbegriffs in den Daten*

Wenn in den Datensätzen *explizit* der Begriff Kultur verwendet wird, dann findet sich Kultur einerseits im direkten Zusammenhang mit Kunst und Musik wieder. Dies wird besonders deutlich in der HISBUS-Befragung, die Kultur als Thema ihrer Befragung („Kulturelles Leben an der Hochschule“) setzt und dieses in der konkreten Schwerpunktsetzung dann auf ein sektorales Kulturverständnis fokussiert.

Andererseits findet sich der Begriff Kultur in enger Verknüpfung mit dem Themenfeld Migration. Beispielhaft hierfür steht die Abfrage der Häufigkeit kultureller Gewohnheiten im Bereich von Musik, Essen und Feiertagen, welche im Nationalen Bildungspanel ausschließlich Studierenden mit Migrationshintergrund gestellt wird.

Es zeigt sich an dieser Stelle eine Parallele zum Fachdiskurs, in welchem das Thema Kultur ebenfalls zum einen in enger Verbindung mit künstlerisch-ästhetischen Praxen und Produkten diskutiert (Fachdiskurs: Kulturelle Bildung) und zum anderen im Kontext von Migration (Fachdiskurs: Interkulturelle Pädagogik) aufgegriffen wird. Es wird dabei deutlich, dass die Frage danach, auf welchen geschlossenen Kanon sich im Kontext von Kultur bezogen wird, ein Problem darstellt und die dahinterliegenden Theoriekonzepte bei der Konstruktion von Datensätzen umfassend reflektiert werden müssen.



### (3) *Verhältnissetzung von Kultur und Bildung in den Datensätzen*

Es lässt sich beobachten, dass das Thema Kultur in Bezug auf Bildung in der Studierendenkohorte des Nationalen Bildungspanels<sup>1</sup> in zweifacher Weise in Erscheinung tritt.

- a) Zum einen findet sich die Kultur des Individuums *als zentraler Prädiktor für Bildungserfolg* in Indikatoren wie z.B. HOMEPOS (Index für häusliche Besitztümer) wieder. In Analysen werden entsprechende Konstrukte zumeist als Hinweis auf die kulturelle Herkunft, also auf den ökonomischen Status und die kulturelle Praxis innerhalb einer Familie, verwendet. Auch wenn die Abfrage dabei von einem erweiterten Verständnis von Kultur als Lebensweise und habituelle Praxis (z.B. BOURDIEU 1987/2016) geleitet wird, so schimmert in der konkreten Operationalisierung der latenten Konstrukte eine deutliche Dominanz hochkultureller Kulturgüter (z.B. Besitz von Büchern, Klassischer Literatur, Gedichtbände, Kunstwerke) durch.
- b) Zum anderen finden sich in der Studierendenkohorte Informationen zu *kulturellen Überzeugungen von Lehrkräften*, die an gängige Professionsmodelle der empirischen Lehrer\*innenbildungsforschung anschließen (BAUMERT/KUNTER 2013) und auf die Erhebung multikultureller und egalitärer Überzeugungen abzielen. Deutlich wird bei näherer Betrachtung der Skala, die von HACHFELD entwickelt und validiert wurde, dass diese von einem klaren Bezug auf Migration - auch als „kulturelle Heterogenität“ (HACHFELD 2013) bezeichnet - geleitet wird. Das entwickelte Testinstrument bleibt dabei bereits in seiner theoretischen Grundlegung (Modell der interethnischen Ideologie) in einer Perspektive der Differenzsetzung verhaftet. In Items wie „Es ist wichtig für Kinder zu lernen, dass andere Kulturen auch andere Wertvorstellungen haben können“ schimmert eine spezifische Vorstellung von Kultur(en) durch, die sich am ehesten dem in diesem Beitrag vorgestellten Verständnis von Bildung als Kritik von Kultur zuordnen lassen.

## 4. Ausblick

Die kulturtheoretische Reflexion der verschiedenen Datensätze lässt die implizite Kulturalität der Datensätze sichtbar werden. Es zeigt sich deutlich, dass die abgefragten Konstrukte und Items beim konkreten Bezug auf Lehrkräfte bzw. Schule und Unterricht in einer Perspektive der Differenzsetzung durch Kultur verhaftet bleiben. Vor dem Hintergrund zunehmender Individualisierung und Pluralisierung kultureller Lebenswelten gewinnt die Dekonstruktion von Kultur allerdings an Bedeutung und muss sich auch in entsprechenden Datensätzen wiederfinden – dies kann als eine bedeutsame Herausforderung für Lehrer\*innenbildungsforschung beschrieben werden. Gerade weil sich mit dem Themenfeld der kulturellen Bildung aus kulturwissenschaftlicher Perspektive höchst aktuelle und gesellschaftlich relevante Fragestellungen verbinden, erscheint eine differenzierte und reflektierte Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Kultur‘ auch in der quantitativ ausgerichteten Lehrer\*innenbildungsforschung von grundlegender Bedeutung. Während in den Kulturwissenschaften und der Erziehungswissenschaft gerade in Bezug auf die unterschiedlichen Verwendungsweisen des Kulturbegriffs und deren Implikationen bereits

---

<sup>1</sup> An dieser Stelle wird aus Platzgründen und aufgrund des Umfangs der enthaltenen Informationen exemplarisch auf die Studierendenkohorte des Nationalen Bildungspanels Bezug genommen.

Überlegungen vorliegen, scheint die empirische Bildungsforschung in Bezug auf die kritische Reflexion der eigenen Forschungsperspektive noch an ihren Anfängen zu stehen. Die Betrachtung der Datensätze verweist an dieser Stelle auf eine kulturtheoretische Unterbestimmung, die zukünftig gerade bei der Konstruktion der verschiedenen Konstrukte stärker in den Blick genommen werden sollte.

Gleichzeitig machen die Ausführungen deutlich, dass in den existierenden Datenquellen ein großes Potenzial für die Untersuchung von kulturellen Aktivitäten von Lehramtsstudierenden liegt und eine Vielzahl an relevanten und interessanten Forschungsfragen bereits unter Rückgriff auf bestehende Datenquellen bearbeitet werden kann. Gerade mit Blick auf die Multiplikator\*innenfunktion von (angehenden) Lehrkräften wäre es beispielsweise interessant, mehr über den kulturellen Horizont der zukünftigen Kulturvermittler\*innen zu erfahren, indem ihre kulturellen Aktivitätsmuster näher in den Blick genommen werden und danach gefragt wird, inwiefern diese ihr professionelles Handeln beeinflussen.

Die hier vorgestellten Überlegungen verweisen dabei einerseits auf die Notwendigkeit eines reflektierten Umgangs mit dem Kulturbegriff selbst, andererseits machen sie auf die Implikationen, welche mit der Setzung eines je spezifischen Verhältnisses von Kultur und Bildung für die Formulierung von Anforderungen für Lehrkräfte einhergehen, aufmerksam. Diese Reflexionsanregungen sind für die Forschung zum Themenfeld von grundlegender Bedeutung und können dabei helfen die eigene Perspektive zu klären.<sup>2</sup>

### *Literatur*

- AICHER-JAKOB, MARION (2016): Interkulturelle Pädagogik quo vadis? Pädagogische Institutionen zwischen unreflektierter Reduktion und wohlgemeinter Ignoranz. In: AICHER-JAKOB, MARION/MARTI, LEYLA (Hrsg.): Migration + Lehrerbildung: Vol. 4. Bildung – Dialog – Kultur: Migration und Interkulturalität als pädagogische und fachdidaktische Aufgabe in der Lehrerbildung. Baltmannsweiler, 105–140.
- BAUMERT, JÜRGEN/KUNTER, MAREIKE (2013): The COACTIV model of teachers' professional competence. In: KUNTER, MAREIKE et al. (Hrsg.): Mathematics teacher education: Vol. 8. Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project. New York, 25–48.
- BAYRHUBER, HORST/ROST, JÜRGEN (2004): Umwelterziehung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: BLÖMEKE, SIGRID et al. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 603–614.
- BENDER-SZYMANSKI, DOROTHEA (2010): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: AUERNHEIMER, GEORG (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (3. Aufl.). Wiesbaden, 201–228.

---

<sup>2</sup> Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen des Förderschwerpunkts „Forschung zur kulturellen Bildung“ vom BMBF unter dem Förderkennzeichen 01JK1602 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.  
Projektteam: Prof. Dr. Cordula Artelt, Prof. Dr. Barbara Drechsel, Claudia Kühn, Prof. Dr. Konstantin Lindner, Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Dr. Susanne Timm, Prof. Dr. Sabine Vogt.

- BHABA, HOMI K./SCHIFFMANN, MICHAEL/FREUDL, JÜRGEN (Hrsg.) (2011): Die Verortung der Kultur. Unveränd. Nachdr. der 1. Aufl. Stauffenburg discussion: Vol. 5. Tübingen.
- BÖHME, HARTMUT (1996): Vom Cultus zur Kultur(wissenschaft). – Zur historischen Semantik des Kulturbegriffs. In: GLASER, RENATE/LUSERKE-JAQUI, MATTHIAS (Hrsg.): Literaturwissenschaft - Kulturwissenschaft: Positionen, Themen, Perspektiven. Opladen, 48–68.
- BOLLENBECK, GEORG (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/M.
- BOURDIEU, PIERRE (1987/2016): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 25. Auflage. Frankfurt am Main.
- BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE KINDER- UND JUGENDBILDUNG (2014): Künste öffnen Welten. Themenheft Sozialraum. Remscheid.
- COSTA, JANA/KÜHN, CLAUDIA/TIMM, SUSANNE/FRANKEN, LINA (2018): Kulturelle Lehrerbildung: Professionalität im Horizont von Globalisierung. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 41 (4), 20–29.
- DIEHM, ISABELL/RADTKE, FRANK-OLAF (1999): Erziehung und Migration: Eine Einführung. Stuttgart.
- DÖRPINGHAUS, ANDREAS/POENITSCH, ANDREAS/WIGGER, LOTHAR (2008): Einführung in die Theorie der Bildung (2. durchges. Aufl.). Darmstadt.
- EAGLETON, TERRY (2001): Was ist Kultur? Eine Einführung. 2. Aufl. München.
- EDELMANN, DORIS (2006): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. In: ALLEMANN-GHIONDA, CHRISTINA/TERHART, EWALD (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik Beiheft: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf, 51, 235–249.
- FEND, HELMUT (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.
- FINK, TOBIAS/HILL, BURKHARD/REINWAND, VANESSA-ISABELLE/WENZLIK, ALEXANDER (Hrsg.) (2012): Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen Theorie- und Forschungsansätze. München.
- FUCHS, MAX (2008): Kulturelle Bildung: Grundlagen – Praxis – Politik. Kulturelle Bildung. München.
- GEERTZ, CLIFFORD (1973/2016): The interpretation of cultures: Selected essays (EPub edition). New York.
- HACHFELD, AXINJA (2013): Kulturelle Überzeugungen und professionelle Kompetenz von Lehrenden im Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer (Dissertation). Freie Universität Berlin.
- HANSMANN, OTTO/MAROTZKI, WINFRIED (Hrsg.). (1988): Diskurs Bildungstheorie. Weinheim.
- HELSPER, WERNER (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: HELSPER, WERNER/BUSSE, SUSANN/HUMMRICH, MERLE/KRAMER ROLF-TORSTEN (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden, 115–145.



- KEUCHEL, SUSANNE (2013): Jugend und Kultur – zwischen Eminem, Picasso und Xavier Naidoo. In: SCHEUNPFLUG, ANNETTE/PRENZEL, MANFRED (Hrsg.): Kulturelle und ästhetische Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21, 99–122.
- KLAFKI, WOLFGANG (1985/2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (6. Aufl.). Weinheim.
- KOLLER, HANS-CHRISTOPH (2018): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (2., aktualisierte Auflage). Stuttgart.
- KROEBER, ALFRED L./KLUCKHOHN, CLYDE (1985): Culture: A critical review of concepts and definitions. Papers of the Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology, Harvard University. Westport.
- LANG-WOJTASIK, GREGOR (2008): Schule in der Weltgesellschaft: Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Weinheim.
- LANG-WOJTASIK, GREGOR/CONRAD-GRÜNER, BARBARA (2018): Kultur – Gesellschaft – Mensch. Differenztheoretische Anregungen für (inter-kulturelle) Pädagogik. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 41 (4), 4–9.
- LIEBAU, ECKART/KLEPACKI, LEOPOLD/ZIRFAS, JÖRG (2009): Theatrale Bildung: Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim.
- MECHERIL, PAUL et al. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel.
- MOEBIUS, STEPHAN (2010): Kultur. 2. Aufl. Bielefeld.
- MÜLLER-FUNK, WOLFGANG (2010): Kulturtheorie: Einführung in Schlüsseltexte der Kulturwissenschaften. 2. Aufl. Stuttgart.
- PRENGEL, ANNE DORE (2006): Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden.
- RAT FÜR KULTURELLE BILDUNG (2015): Zur Sache. Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder. Essen.
- RECKWITZ, ANDREAS (2004): Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur‘: Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: JAEGER, FRIEDRICH/RÜSEN, JÖRN (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Band III: Themen und Tendenzen. Stuttgart/Weimar, 1–20.
- ROBERTSON, ROLAND (1998): Globalisierung, Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: BECK, ULRICH (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt/Main, 196–220.
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE (2003): Globalisierung als Bildungsherausforderung. In: WULF, CHRISTOPH (Hrsg.): European Studies in Education: Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich. Münster, 262–278.
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE/FRANZ, JULIA/STADLER-ALTMANN, ULRIKE (2012): Zur „Kultur“ in pädagogischen Zusammenhängen. In: FINK, TOBIAS (Hrsg.): Kulturelle Bildung: Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen: Theorie- und Forschungsansätze. München, 99–109 .
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE/PRENZEL, MANFRED (Hrsg.) (2013): Kulturelle und ästhetische Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21. Wiesbaden.
- SCHRATZ, MICHAEL/PASEKA, ANGELIKA/SCHRITTESSER, ILSE (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität: Quer denken – umdenken – neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien.

- STICHWEH, RUDOLF (2000): Die Weltgesellschaft: Soziologische Analysen. Frankfurt/M.
- TREML, ALFRED K. (2000): Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart/Berlin/Köln.
- VARTANIAN, THOMAS (2011): Secondary data analysis. Pocket guides to social work research methods. New York.
- WEISHAUPT, HORST/ZIMMER, KARIN (2013): Indikatoren kultureller Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16 (3), 83–98.
- WELSCH, WOLFGANG (2010): Was ist Transkulturalität? Bielefeld.

### *Kurzbiographie*

*Jana Costa*, geb. 1992, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt ‚KulturLeBi: Kultur in der Lehrerbildung‘ seit 2017. Forschungsinteressen: Kulturelle Professionalität von Lehrkräften, Kulturelle Aktivitäten als Lern- und Erfahrungsraum für Lehramtsstudierende, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen, Bedeutung empirischer Bildungsforschung für Transformationsprozesse in universitärer Lehre und Unterricht.

*Anschrift:* Jana Costa, Projekt, KulturLeBi: Kultur in der Lehrerbildung‘, Augustenstraße 6, 96047 Bamberg / E-Mail: [jana.costa@uni-bamberg.de](mailto:jana.costa@uni-bamberg.de)

## Anhang 4

---

Costa, J. (2022). Kulturelle Aktivitätsmuster angehender Lehrkräfte. Explorative Befunde zu Aktivitäten von Lehramtsstudierenden außerhalb formalisierter (Lern-) Kontexte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 227-248.

Jana Costa

## Kulturelle Aktivitätsmuster angehender Lehrkräfte

*Explorative Befunde zu Aktivitäten von Lehramtsstudierenden  
außerhalb formalisierter (Lern-)Kontexte*

**Zusammenfassung:** Mit Blick auf die zentrale Rolle von Lehrkräften im Kontext der Tradierung von kulturellen Inhalten in Schule und Unterricht wird in dem Beitrag ein Einblick in den kulturellen (Erfahrungs-)Horizont zukünftiger Lehrkräfte gegeben, indem die Ergebnisse einer explorativen Sekundärdatenanalyse zu Aktivitäten von Lehramtsstudierenden außerhalb formalisierter Kontexte vorgestellt werden. Die Datengrundlage für die Analysen bildet die bundesweite Befragung von Studierenden im Rahmen des Nationalen Bildungspanels. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich Lehramtsstudierende im Vergleich zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen intensiver im hochkulturellen, sozialen und religiösen Bereich betätigen, sich allerdings weniger engagiert in politischen Aktivitätsfeldern zeigen. Die höhere Aktivität im religiösen und die niedrigere Aktivität im politischen Bereich zeichnet sich für die Gruppe der Lehramtsstudierenden über verschiedene (Unterrichts-)Fächer hinweg ab.

**Schlagnote:** Kulturelle Aktivitäten, Lerngelegenheiten, Lehramtsstudierende, Sekundärdatenanalysen, Nationales Bildungspanel (NEPS)

Lehrkräfte nehmen im Prozess der Kulturtradierung als kulturelle Mittlerinnen und Mittler eine zentrale Schlüsselposition ein. Im schulischen Setting führen sie über Kultur in die Gesellschaft ein (Fend, 2009; Klepacki, 2014). Dabei handeln und denken sie nicht voraussetzungslos, vielmehr agieren sie vor dem Hintergrund ihres eigenen kulturellen (Erfahrungs-)Horizontes. Durch ihr Handeln, ihre Einschätzungen, ihre Kontextualisierungen und Wertungen tradieren sie, ob bewusst oder unbewusst, immer je spezifische kulturelle Inhalte und Deutungsmuster und eröffnen ihren Schülerinnen und Schülern damit eine bestimmte Interpretation der Welt. Unabhängig davon, ob Lehrkräften diese Kulturtradierungspraxis reflexiv zugänglich ist, findet sie im schulischen Alltag immer statt. Schule und die darin agierenden Lehrerinnen und Lehrer führen über Kultur, und das heißt auch über ihre eigene Kultur, in Kultur ein.

Mit Blick auf diese Schlüsselrolle von Lehrerinnen und Lehrern im Prozess der Kulturtradierung ist es erstaunlich, dass bislang wenig darüber bekannt ist, welche kulturellen Erfahrungen Lehrkräfte in das Studium und den späteren Unterricht mitbringen und welche Lern- und Erfahrungsräume sie sich auch außerhalb des Studiums bzw. außerhalb von Schule und Unterricht biografisch erschließen. Erste Hinweise auf potenzielle Erfahrungsräume geben Arbeiten zu pädagogischen Vorerfahrungen angehender Lehrkräfte, die zumeist im Zusammenhang mit der Berufswahl diskutiert und vorwiegend

auf die Zeit vor dem Studium fokussiert untersucht werden (vgl. z.B. Cramer, 2016; König, Rothland, Darge, Lünemann & Tachtsoglou, 2013; Rothland, 2014; Schreiber, Darge, König & Seifert, 2012). Befunde zum freiwilligen Engagement (angehender) Lehrkräfte (vgl. Cramer, 2012, S. 184; Costa, 2022a) lassen eine spezifische Ausrichtung entsprechender Aktivitäten bei Lehramtsstudierenden vermuten.

Der vorliegende Beitrag knüpft an diese Befunde an und eröffnet über die Beschreibung kultureller Aktivitätsmuster eine erste Perspektive auf vielfältige potenzielle Lern- und Erfahrungsräume von Lehramtsstudierenden außerhalb formaler Kontexte wie der universitären Lehrerbildung. Der Beitrag wurde dabei im Rahmen des Forschungsprojekts „Kulturelle Lehrerbildung – KulturLeBi. Grundlagen einer kulturbezogenen Lehrerbildung“<sup>1</sup> entwickelt und ist von den vielfältigen Diskussionen in der Forschungsgruppe inspiriert.

Theoretisch werden die Aktivitäten von Lehramtsstudierenden in diesem Beitrag einerseits als Hinweis auf einen bestimmten kulturellen (Bedeutungs-)Horizont bzw. Habitus angehender Lehrkräfte gedeutet und andererseits als Lern- und Erfahrungsräume und damit als Anregungspotenzial für (kulturelle) Lern- und Bildungsprozesse gerahmt (Abschnitt 1). Mit Blick auf das Forschungsfeld werden daran anschließend Forschungsfragen formuliert (Abschnitt 2) und unter Rückgriff auf die Studierendengruppe des Nationalen Bildungspanel im Rahmen einer explorativen Sekundärdatenanalyse untersucht (Abschnitt 3). Nach der Darstellung der Befunde zu den Aktivitäten angehender Lehrkräfte (Abschnitt 4) werden diese im Diskurs verortet und mit Blick auf weiterführende Forschungsfragen diskutiert (Abschnitt 5).

## 1. Theoretische Rahmung: Kulturelle Aktivitätsmuster angehender Lehrkräfte

In diesem Beitrag werden zwei theoretische Perspektiven auf die Aktivitäten angehender Lehrkräfte außerhalb formalisierter (Lern-)Kontexte skizziert. Dabei wird insbesondere deutlich, dass das Themenfeld an vielfältige Diskurslinien anknüpft. Die verschiedenen Bezugspunkte ermöglichen es, die Aktivitäten von angehenden Lehrkräften mehrperspektivisch zu betrachten und in unterschiedlichen Diskurs- und Forschungsfeldern zu verorten.

---

1 Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen des Förderschwerpunkts *Forschung zur kulturellen Bildung* vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JK1602 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Projektteam: Prof. Dr. Cordula Artelt, Prof. Dr. Barbara Drechsel, Claudia Kühn, Prof. Dr. Konstantin Lindner, Prof. Dr. Anette Scheunpflug, Dr. Susanne Timm, Prof. Dr. Sabine Vogt

### **Aktivitäten als Spiegel des kulturellen (Erfahrungs-)Horizonts**

Wenn in diesem Beitrag der kulturelle (Erfahrungs-)Horizont von zukünftigen Lehrkräften im Mittelpunkt steht, dann geht es um die inkorporierten Deutungsroutinen angehender Lehrkräfte. Diese können auf vielfältige Art und Weise die schulische Unterrichtspraxis beeinflussen und werden beispielsweise in subjektiven Einschätzungen, Interpretationen, Wertungen oder Handlungen sichtbar. Da der kulturelle (Erfahrungs-)Horizont aus kulturwissenschaftlicher Perspektive nicht direkt zugänglich ist (vgl. Hörning & Reuter, 2004) gilt es zunächst einen Zugang zu dem latenten Konstrukt zu finden. In den empirischen Analysen des vorliegenden Beitrags werden dazu die Aktivitäten angehender Lehrkräfte in den Mittelpunkt gestellt und als Spiegel des kulturellen (Erfahrungs-)Horizonts interpretiert. Ziel ist es, über die Betrachtung von Mustern in Hinblick auf die Aktivitäten angehender Lehrkräfte mehr über die Gruppe der Lehramtsstudierenden und deren kulturelle Hintergründe zu erfahren. In Orientierung an praxeologischen Ansätzen (Reckwitz, 2003) können die Aktivitäten dabei als Praktiken verstanden werden, die „auf eine Inkorporierung von Wissen sowie dessen Akkumulation in den kulturellen Objekten, die [...] in unseren Handlungen involviert sind“ (Kramer, Idel & Schierz, 2018, S. 5) hinweisen. Diese Perspektive lenkt den Blick auf alltägliche Handlungen und Lebensweisen als Repräsentationen von Bedeutung. Bedeutungsvolle und habituelle Praxen können sich in diesem Sinne sowohl im Spielen eines Instruments oder dem Besuch von Konzerten als auch in religiösen Aktivitäten, politischen Aktionen oder sozialen Engagement widerspiegeln. Mit Bezug auf ein solches bedeutungsorientiertes Verständnis von Kultur als Bedeutungsgewebe verinnerlichter Ordnungen, Werte und Normensysteme (vgl. z. B. Eliot, 1949; Geertz, 1973/2016; Reckwitz, 2004; Williams, 1989) lässt sich eine spezifische Ausrichtung der Aktivitäten von Lehramtsstudierenden als ein Hinweis auf einen bestimmten kulturellen (Bedeutungs-)Horizont bzw. Habitus interpretieren.

### **Aktivitäten als (professionsbezogene) kulturelle Lern- und Erfahrungsräume**

Die Aktivitäten von Lehramtsstudierenden konturieren einerseits den kulturellen Habitus von zukünftigen Lehrkräften, sie können allerdings gleichzeitig auch darüber hinausweisen, indem sie als kulturelle Erfahrungsräume gerahmt werden. In dieser Perspektive rücken die Aktivitäten von angehenden Lehrkräften als Anregungspotenzial für (professionsbezogene) Lern- und Bildungsprozesse in den Mittelpunkt. Zentral erscheint hier insbesondere die Qualität der gemachten Erfahrungen. Sowohl Erfahrungen im Rahmen des aktiven Musizierens im Kirchenchor als auch das politische Engagement im Umweltbereich können dabei Fremderfahrungen ermöglichen, irritieren, Krisen induzieren und zum weiterführenden (professionsbezogenen) Reflektieren anregen und stellen damit nicht-formalisierte Lerngelegenheiten für angehende Lehrkräfte jenseits der universitären Lehrerbildung dar. Entsprechende Überlegungen knüpfen eng an Diskurse zum Lernen in informellen Settings (vgl. z. B. Harring, 2007; Kahnwald & Täubig, 2018; Otto & Rauschenbach, 2008; Overwien, 2005; Rohs, 2016) an und eröffnen eine Perspektive auf vielfältige Lern- und Erfahrungsräume. Diese können parallel zum Studium erschlossen werden und stehen möglicherweise in einer

systematischen Beziehung zur Berufswahl, den Motivationen und Zielen im Lehramtsstudium.

Es lassen sich auch Anknüpfungspunkte an bildungswissenschaftliche Ansätze zur Professionalität im Lehrerberuf skizzieren (vgl. z. B. Cramer, 2012). Je nach paradigmatischer Perspektive treten dabei andere (Professions-)Aspekte in den Vordergrund, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte setzen und verschiedene Untersuchungsdesigns erfordern. Aus strukturtheoretischer Perspektive (vgl. z. B. Combe & Kolbe, 2008; Helsper, 2004, 2014b; Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018) könnten die Aktivitäten angehender Lehrkräfte bei geeigneter theoretischer Rahmung beispielsweise die Chance bieten, Antinomien erleb- und sichtbar zu machen, Entscheidungen unter Unsicherheit zu reflektieren und damit einen Zugang zu den dem Lehrerberuf immanenten Widersprüchen, Paradoxien und Antinomien zu finden. Mit Blick auf kompetenzorientierte Professionsansätze (vgl. z. B. Baumert & Kunter, 2006; Krauss & Bruckmaier, 2014) können die Aktivitäten angehender Lehrkräfte als ein Ort skizziert werden, an welchem professionsrelevantes Wissen erworben, motivationale Orientierungen (weiter-)entwickelt, selbstregulative Fähigkeiten ausgebildet sowie Überzeugungen und Werthaltungen (aus-)geprägt werden. Vor dem Hintergrund berufsbiografischer Ansätze (vgl. z. B. Blömeke, 2002; Keller-Schneider & Hericks, 2014; Terhart, 2014) von Professionalität im Lehrerberuf rücken die Aktivitäten angehender Lehrkräfte insbesondere als ein Beitrag zur biografischen Weiterentwicklung in den Fokus. Eine entsprechende Perspektive lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass der Aufbau einer beruflichen Identität in einer engen Verbindung mit individuellen, biografischen Erfahrungen im Lebenslauf steht und kulturelle Aktivitäten damit nicht losgelöst von der professionellen Entwicklung betrachtet werden können.

Jenseits einer Fokussierung auf die professionelle Entwicklung von angehenden Lehrkräften eröffnen Aktivitäten außerhalb formalisierter Kontexte für Lehrkräfte überdies die Chance, einen Zugang zu Schülerinnen und Schülern zu finden, der jenseits des klassischen Schulunterrichts liegt. (Angehende) Lehrkräfte treten als Alltagsmenschen in den Vordergrund, die ebenso wie ihre Schülerinnen und Schüler Teil vielfältiger Subkulturen sind und von diesen geprägt und beeinflusst werden.

Die Untersuchung von Aktivitäten zukünftiger Lehrkräfte außerhalb formalisierter Kontexte ermöglicht zusammenfassend sowohl einen Einblick in den kulturellen (Erfahrungs-)Horizont angehender Lehrkräfte als auch eine erste Perspektive auf Lern- und Erfahrungsräume jenseits der universitären Lehrerbildung, welche (angehenden) Lehrkräften neue Möglichkeiten lebensweltlich geprägter Zugänge und Kommunikationswege zu ihren Schülerinnen und Schülern eröffnen.

## 2. Forschungsstand und Fragestellungen

Im Fachdiskurs lässt sich insgesamt ein großes Interesse an der Gruppe der Lehramtsstudierenden feststellen, was sich u. a. in einer Vielzahl an Veröffentlichungen unterschiedlichster Ausrichtung zum Lehrerberuf und den Chancen und Grenzen universitä-

rer Lehrerbildung widerspiegelt (vgl. Cramer, 2012; Terhart, Bennewitz & Rothland, 2014).

Mit Blick auf den kulturellen (Erfahrungs-)Horizonts zukünftiger Lehrkräfte geben Untersuchungen zu Herkunfts- und/oder Persönlichkeitsmerkmalen angehender Lehrkräfte erste Hinweise auf deren spezifische (Vermittlungs-)Hintergründe (vgl. z.B. Cramer, 2010, 2016; Kampa, Kunter, Maaz & Baumert, 2011; OECD, 2015). Angehende Lehrkräfte werden mit Blick auf ihre soziale Herkunft als heterogene Gruppe skizziert. Unterschiede zeichnen sich insbesondere zwischen den verschiedenen Lehramtstypen ab (Cramer, 2010). Unter Bezug auf das Konzept des Lehrerhabitus finden sich überdies Studien, in welchen explizit die habituellen Prägungen (angehender) Lehrkräfte fokussiert werden (vgl. z.B. Helsper, 2018; Kramer & Pallesen, 2019; Lange-Vester, 2015). Dabei wird insbesondere auf die Mechanismen der Entstehung und Persistenz von sozialen Ungleichheiten durch eine (Fehl-)Passung des Habitus der Schülerinnen und Schüler und den schulischen Verhaltensnormen bzw. der habituellen Prägung von Lehrerinnen und Lehrern verwiesen (vgl. z.B. Bremer & Lange-Vester, 2014; Kramer & Helsper, 2010; Lange-Vester, 2015). Neben diesen vorwiegend bildungssoziologisch orientierten Arbeiten finden sich vielfältige Arbeiten, in welchen über die Untersuchung von Überzeugungen, Beliefs bzw. Orientierungen von (angehenden) Lehrkräften ein Zugang zu themen- bzw. bereichsspezifischen Interpretations- und Deutungshintergründen (angehenden) Lehrkräften bzw. deren Perspektive auf Lehren, Lernen, Unterricht u. v. m. gesucht wird (vgl. z.B. Fischer, 2018; Hachfeld, 2013; Hartwick, 2015; Kuper & Hartung, 2007; Leuchter, Pauli, Reusser & Lipowsky, 2006; Rau, 2020; Wischmeier, 2012). Besonders anschlussfähig an das hier skizzierte Verständnis von Kultur als inkorporiertes Bedeutungsgewebe ist die Untersuchung impliziter Orientierungen, die das kulturelle Professionshandeln angehender Lehrkräfte anleiten (Timm, 2021; Timm & Scheunpflug, 2020), welche ebenfalls im Rahmen des Projekts *Kultur in der Lehrerbildung* bearbeitet wurde.

In der Zusammenschau zeichnen sich die hier skizzierten Forschungsschwerpunkte durch einen je spezifischen Zugang zum Forschungsfeld aus. Kaum betrachtet werden im fachlichen Diskurs allerdings die konkreten Aktivitäten von Lehramtsstudierenden außerhalb formalisierter Lernkontexte als Spiegel des kulturellen (Erfahrungs-)Horizonts. Forschungsarbeiten zu Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren Nutzung geben zwar erste Anhaltspunkte für die Aktivitäten angehender Lehrkräfte. Bislang sind diese allerdings vorwiegend auf institutionalisierte bzw. formelle Lerngelegenheiten fokussiert (vgl. z.B. Tachtsoglou & König, 2018; Darge, Schreiber, König & Seifert, 2012; Kunina-Habenicht et al., 2013). Erste Ansätze zur Erweiterung der Perspektive auf Lerngelegenheiten außerhalb formalisierter Bildungseinrichtungen finden sich in Arbeiten zu außeruniversitären Erfahrungen im Unterrichten (vgl. z. B. Depping, Ehmke & Besser, 2021; Schreiber, Darge, König & Seifert, 2012). Es wird dabei u. a. auf mögliche Zusammenhänge zwischen pädagogischen Erfahrungen (z.B. Nachhilfe) und Facetten professioneller Kompetenz von angehenden Lehrkräften verwiesen. Eine umfassende Betrachtung vielfältiger Lern- und Erfahrungsräume – über pädagogische (Vor-)Erfahrungen im Unterrichten von Kindern bzw. Jugendlichen (z. B. Nach-



hilfe) hinaus – stellt allerdings weiterhin ein Forschungsdesiderat dar. In Arbeiten zum freiwilligen Engagement angehender Lehrkräfte finden sich erste Hinweise auf mögliche Lern- und Erfahrungsräume jenseits der universitären Lehrerbildung (vgl. Cramer, 2012, S. 184; Costa, 2022a), eine umfassende Beschreibung verschiedener Aktivitätsfelder über das freiwillige Engagement hinaus steht bislang allerdings aus.

Der vorliegende Beitrag greift dieses Forschungsdesiderat auf, indem die Aktivitäten angehender Lehrkräfte in verschiedenen Aktivitätsfeldern fokussiert werden und danach gefragt wird, welchen Aktivitäten Lehramtsstudierende außerhalb der universitären Lehrer\*innenbildung nachgehen (*Forschungsfrage 1*). Über den Vergleich von Lehramtsstudierenden mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen werden spezifische Aktivitätsmuster von angehenden Lehrkräften herausgearbeitet. Ziel ist es, mittels des Vergleichs von Lehramtsstudierenden mit Nicht-Lehramtsstudierenden Muster zu identifizieren, welche es erlauben, Lehramtsstudierende als eine Berufsgruppe mit je spezifischen Merkmalen, Präferenzen und Aktivitäten zu beschreiben. Eine Vielzahl von Arbeiten zur Berufswahl Lehramt bzw. Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden (vgl. Cramer, 2016, S. 261) lassen in diesem Zusammenhang darauf schließen, dass sich Lehramtsstudierende hinsichtlich ihrer Präferenzen und damit auch mit Blick auf ihr Aktivitätsprofil von Nicht-Lehramtsstudierenden unterscheiden. Entsprechende Unterschiede werden in der vorliegenden Untersuchung fokussiert herausgearbeitet. Auf Basis bisheriger Befunde zum freiwilligen Engagement (vgl. Cramer 2012, S. 184; Costa, 2022a) und den pädagogischen Vorerfahrungen (z. B. Cramer, 2016; König, Rothland, Darge, Lünemann & Tachtsoglou, 2013; Rothland, 2014; Schreiber, Darge, König & Seifert, 2012) angehender Lehrkräfte kann angenommen werden, dass Lehramtsstudierende insbesondere im religiösen und sozialen Bereich aktiv(er) sind.

Daran anknüpfend wird danach gefragt, inwiefern sich die gefundenen Aktivitätsmuster in Abhängigkeit des Studienfaches und der Art des angestrebten Lehramtsabschlusses (Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Berufliche Schulen, Sonderpädagogik) unterscheiden (*Forschungsfrage 2*). Dies erscheint insbesondere deshalb interessant, da davon ausgegangen werden kann, dass sich die Aktivitätsprofile von (Lehramts-)Studierenden verschiedener Fächer aufgrund heterogener Präferenzen voneinander abheben. Darüber hinaus lassen die Ergebnisse zur unterschiedlichen sozialen Zusammensetzung der verschiedenen Lehramtstypen (Cramer, 2010) vermuten, dass sich auch Unterschiede in den kulturellen Aktivitätsmustern in Abhängigkeit des angestrebten Lehramtsabschlusses beobachten lassen.

Zusammenfassend geht es im vorliegenden Beitrag darum, mehr darüber zu erfahren, wie sich während des Studiums der kulturelle (Erfahrungs-)Horizont in den Aktivitäten zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer manifestiert und welche Rolle die studienfachlichen Bezüge sowie die Art des Lehramtsabschlusses dabei spielen. Die Erforschung von lehramtsspezifischen Aktivitätsmustern ist dabei in zweifacher Hinsicht anschlussfähig an aktuelle Fachdiskurse. Zum einen ermöglicht die differenzierte Betrachtung von Aktivitäten eine Perspektive auf den kulturellen (Erfahrungs-)Horizont angehender Lehrkräfte und bietet damit eine Chance, die Gruppe der Lehramtsstudierenden besser kennenzulernen. Zum anderen geben die Analysen zu den spezifischen Aktivitätsmus-

tern einen ersten Einblick in außeruniversitäre Erfahrungsräume, die als Potenzial für die Entwicklung von Professionalität zukünftig stärker berücksichtigt werden könnten.

### 3. Methodisches Vorgehen: Explorative Sekundärdatenanalyse

Um mehr über die Aktivitäten angehender Lehrkräfte zu erfahren, lohnt sich ein Blick in bereits bestehende Datenquellen der Lehrer\*innenbildungsforschung. Der Bezug auf Sekundärdaten eröffnet die Möglichkeit, auf eine Fülle an Informationen über eine zumeist sehr große und repräsentative Stichprobe zurückzugreifen (vgl. Vartanian, 2011). Wenngleich zahlreiche Gründe für die Nutzung bereits bestehender Datensätze sprechen (vgl. z.B. Birkelbach, 2019; Cook, 1974; Glaser, 1963; Smith, 2008), so bedarf diese Art der Datenanalyse eines besonders reflektierten und differenzierten Zugangs zum Forschungsfeld. Für den vorliegenden Beitrag wurde dazu ein systematisches Vorgehen entwickelt, welches eine theoriegeleitete Evaluation der verfügbaren Datenquellen einschließt und einer voraussetzungslosen Ableitung von Forschungsfragen auf Basis des verfügbaren Datenmaterials vorbeugen soll (vgl. Costa, 2022b). Dazu wurden zunächst systematisch die Analyseperspektiven bestehender Datensätze herausgearbeitet und in theoretische Diskurse eingeordnet, um anschließend die Datengrundlage auszuwählen, die mit Blick auf die Forschungsfrage vielversprechende Anknüpfungspunkte ermöglicht (vgl. Costa, 2020).

#### **Datengrundlage: Studierendenkohorte des Nationalen Bildungspanels**

Die Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Studierende (doi:10.5157//NEPS:SC5:12.0.0). Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde (Blossfeld, Roßbach & von Maurice, 2011). Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LIfBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

Die Studierendenkohorte des NEPS ist deshalb anschlussfähig für die vorliegende Untersuchung der Aktivitäten von angehenden Lehrkräften, da die Gruppe der Lehramtsstudierenden bei der Stichprobenziehung für die Studierendenkohorte 2010/2011 überproportional berücksichtigt wurde, sodass in der ersten Welle insgesamt ca. 5500 Lehramtsstudierende zu vielfältigen Themen- und Aktivitätsfeldern befragt wurden (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, 2020). Der Datensatz zeichnet sich dabei insbesondere durch seine thematische Vielseitigkeit, die nicht auf den kulturell-ästhetischen Bereich fokussiert ist, sondern auch politische, soziale und religiöse Aktivitätsfelder mit einschließt, aus. Dies ermöglicht eine erweiterte Betrachtung von kulturellen Aktivitäten, die vor dem Hintergrund eines bedeutungsorientierten Kulturbegriffs an Relevanz gewinnt.

### **Explorative Vorgehensweise**

Da bislang wenig Erkenntnisse zu den Aktivitäten von Lehramtsstudierenden außerhalb formalisierter Kontexte vorliegen, basieren die vorgestellten Befunde auf einer explorativen Annäherung an das Themenfeld. Hier steht nicht explizit die Überprüfung theoretisch hergeleiteter Hypothesen im Vordergrund, vielmehr wird in den Daten nach auffälligen Mustern und Strukturen gesucht. Explorative Analysen bieten sich an, wenn der Kenntnisstand für ein Forschungsfeld noch sehr gering ist. Ziel ist es, mittels der explorativen Herangehensweise einen ersten Einblick in den Gegenstandsbereich zu erhalten (Kuckartz, Rädiker, Ebert & Schehl, 2013). Die Stärke dieser offenen Herangehensweise liegt insbesondere darin, dass die eigene Forschungsperspektive erweitert wird und damit verschiedene Aspekte in das Blickfeld rücken.

### **Variablenbeschreibung**

In Bezug auf die Aktivitäten von (Lehramts-)Studierenden stehen eine Reihe von Variablen zu unterschiedlichen Aktivitätsbereichen aus verschiedenen Erhebungswellen zur Verfügung. Für die Beschreibung der Aktivitäten wurden an dieser Stelle nur solche Variablen berücksichtigt, die auf eine tatsächliche Aktivität schließen lassen. Informationen zur potenziellen Vorstellung einer Aktivität, dem generellen Interesse oder der Einstellung dazu werden ausgeschlossen.

Für die Analysen werden die Variablen aus den verschiedenen Erhebungswellen zu bereichsspezifischen Summenscore Indizes [0;1] zusammengefasst (vgl. Tab. 1). Die Konstruktion von Indizes dient an dieser Stelle dazu, verschiedene Aktivitätsbereiche über Einzelaktivitäten hinweg aggregiert miteinander zu vergleichen, gegenüberzustellen und spezifische Muster zu erkennen. Die Zusammenfassung der Einzelitems zu bereichsspezifischen Indizes wurde in verschiedenen Diskussions- und Forschungsgruppen diskutiert und kommunikativ validiert. In die konstruierten Summenscore-Indizes werden die jeweiligen Aktivitäten ungewichtet und additiv zusammengefasst, da inhaltlich nicht davon ausgegangen wird, dass die Aktivitätsvariablen kausal von einem latenten Konstrukt beeinflusst werden. Vielmehr werden die Variablen zur Aktivität in verschiedenen Bereichen als Bausteine, also formative Indikatoren, einzelner Konstrukte betrachtet (vgl. z. B. Bollen, 1984; Eberl, 2004; Rossiter, 2002). Sie müssen damit nicht notwendigerweise miteinander korrelieren und bilden gemeinsam dennoch Bestandteile des Zielkonstrukts ‚Aktivität in einem spezifischen Aktivitätsfeld‘ ab. Damit in den (Gesamt-)Index jede Aktivitätsvariable mit gleicher Wertung einfließt, werden alle Aktivitätsvariablen dichotomisiert. Der Vergleich der Indizes bei Ein- und Ausschluss der Informationen über die Häufigkeit der Teilnahme an den jeweiligen Aktivitäten deutet allerdings darauf hin, dass die Dichotomisierung der Variablen in Bezug auf die spezifischen Aktivitätsmuster der Lehramtsstudierenden keine Auswirkungen hat.

Neben der grundsätzlichen Beschreibung der Aktivitäten von angehenden Lehrkräften in unterschiedlichen Bereichen erlaubt der Datensatz die verschiedenen Aktivitätsbereiche differenziert nach Studienfächern zu betrachten. Hierfür wurden die offenen Angaben der Studierenden zu ihrem ersten und zweiten Studienfach in Fächergruppen zusammengefasst. Für die Analysen relevant sind die Fächer Theologie (Zusammenfas-

<b>Aktivitätsbereich</b>	<b>Variablen zu den Aktivitäten</b>
<i>Hochkulturelle Aktivitäten</i>	Besuch Museum/Kunstaussstellung Besuch Oper/Ballett/klassisches Konzert Besuch Theater Klassische Musik hören
<i>Religiöse Aktivitäten</i>	Aktivität in der Kirchengemeinde Beten Ehrenamtliche Aktivitäten im kirchlich-religiösen Bereich Hochschulaktivität in Studentengemeinden
<i>Politische Aktivitäten</i>	Diskussion über politische/soziale Fragen Unterschriftensammlung Genehmigte Demonstrationen Gebäude besetzen Ehrenamtliche Aktivität im politischen Bereich Ehrenamt Umwelt-, Natur- und Tierschutz Ehrenamt Berufliche Interessenvertretung Politische Hochschulaktivität (Studentische Selbstverwaltung, Offizielle Selbstverwaltung, Studentenvereinigungen, Aktionsgruppen oder Studentenverbindungen)
<i>Soziale Aktivitäten</i>	Ehrenamt Sozialer Bereich Ehrenamt Gesundheitsbereich Ehrenamt Schule oder Kindergarten Ehrenamt Jugend- und Bildungsarbeit Ehrenamt Unfall- und Rettungsdienst

Tab. 1: Zusammenfassung von Aktivitätsvariablen zu bereichsspezifischen Indizes

sung der offenen Angaben: Evangelische Theologie; Katholische Theologie; Religionslehre), Kunst und Musik (Zusammenfassung der offenen Angaben: Kunst, Kunstwissenschaft allgemein; Bildende Kunst; Gestaltung; Darstellende Kunst; Film und Fernsehen; Musik, Musikwissenschaften), Sprachen (Zusammenfassung der offenen Angaben: Altphilologie; Germanistik; Anglistik; Amerikanistik; Romanistik; Slawistik; Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften), Geschichte, Mathematik, Sport (Zusammenfassung der offenen Angaben: Sport & Sportwissenschaften), Biologie, Chemie sowie Physik. Auch die Gruppierung der offenen Angaben in die Fächergruppen wurde in verschiedenen Diskussions- und Forschungsgruppen besprochen und kommunikativ validiert.

## 236 Allgemeiner Teil

Um schulartsspezifische Besonderheiten in den Aktivitätsmustern der Lehramtsstudierenden herauszuarbeiten, wird überdies auf eine Variable zur Gruppierung von Lehramtsstudierenden nach der Art des angestrebten Lehramtsabschlusses zurückgegriffen. Diese Variable ist in der verwendeten Form bereits im Datensatz angelegt (vgl. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, 2020).

### Verwendete Analysemethoden

Neben Häufigkeitsverteilungen werden in den Analysen statistische Kennwerte (wie z. B. Mittelwerte) interpretiert. Die Unterschiede in den Mittelwerten der bereichsspezifischen Aktivitätsindizes zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden werden über Zweistichproben-t-Tests für unabhängige Stichproben überprüft. Die Voraussetzungen für die Verwendung des t-Tests (Bortz, 2005, S. 141) wurden vor der Durchführung geprüft und sind für die vorliegende Stichprobe erfüllt. Die verwendeten Tests sind auf die Untersuchung von Mittelwertsunterschieden fokussiert und kontrollieren nicht für Drittvariablen, da in diesem Aufsatz explizit die gesamte Gruppe der Lehramtsstudierenden (unabhängig von deren Zusammensetzung mit Blick auf spezifische individuelle Hintergrundmerkmale) untersucht werden. Zur besseren Einschätzung der Relevanz der Effekte wird als Maß für die Beurteilung der Effektstärke Cohen's  $d$  berechnet (Cohen, 1988).

### Beschreibung der Stichprobe

Für die Analysen werden nur Personen berücksichtigt, die auf allen Aktivitätsvariablen Angaben gemacht haben ( $n = 5088$ ). Nach Eingrenzung der Analyseeinheit auf Studierende mit dem Studienziel Lehramt stehen für lehramtsspezifische Analysen 1723 Personen zur Verfügung – von ihnen sind 78,6% weiblich. Der Anteil von Studentinnen in der Gruppe der Lehramtsstudierenden liegt damit um 13,2 Prozentpunkte über dem Anteil der Studentinnen in der Gesamtstichprobe. Auch wenn eine Aufschlüsselung nach Bundesland mit den vorliegenden Daten unzulässig ist, so lässt sich die Stichprobe insofern geografisch verorten, als dass 92,3% der Lehramtsstudierenden angeben, während des Semesters in Westdeutschland und 7,7% in Ostdeutschland (inkl. Berlin) zu wohnen (Gesamtstichprobe: Westdeutschland 85,9%; Ostdeutschland (inkl. Berlin) 14,1%).

## 4. Befunde zu den Aktivitätsmustern angehender Lehrkräfte

Um die Aktivitäten angehender Lehrkräfte näher zu beschreiben, werden zunächst die mittleren bereichsspezifischen Aktivitätsindizes  $[0;1]$  betrachtet. Da in die einzelnen Indizes Variablen einfließen, die sich in ihrer Explizitität und ihrem Informationsgehalt unterscheiden, ist ein direkter Vergleich des Ausmaßes der Aktivität über die verschiedenen Aktivitätsbereiche hinweg unzulässig. Über den Vergleich der mittleren Summenscore-Indizes von Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden innerhalb eines Bereiches können allerdings auffallende Aktivitätsmuster herausgearbeitet und erkannt werden. Ziel ist es, mittels des Vergleichs von Lehramtsstudierenden mit

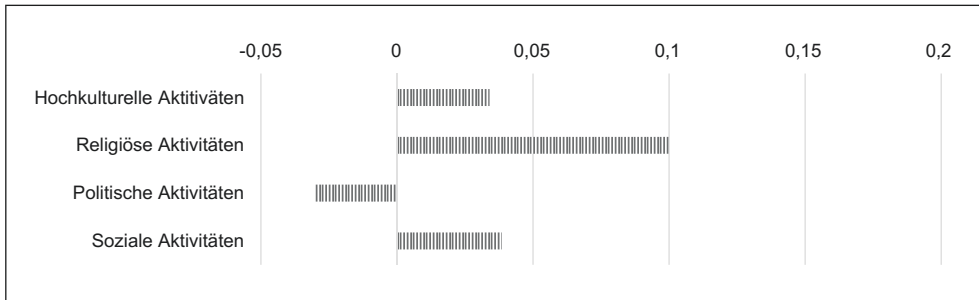


Abb. 1: Differenz zwischen den mittleren bereichsspezifischen Summscore-Indizes [0;1] (x-Achse) der Gruppe der Lehramtsstudierenden im Vergleich mit der Gruppe der Nicht-Lehramtsstudierenden (Signifikante Unterschiede ( $p < 0,05$ ) werden durch Schraffierungen hervorgehoben).

Nicht-Lehramtsstudierenden spezifische Präferenzen zu erkennen und entsprechende Muster herauszuarbeiten. In Abbildung 1 sind hierfür die bereichsspezifischen Differenzen in den Summscore-Indizes [0;1] zwischen Lehramtsstudierenden und nicht Lehramtsstudierenden dargestellt.

Die Darstellung der Differenz in den mittleren Summscore-Indizes gibt erste Hinweise darauf, dass die hier untersuchten Lehramtsstudierenden aktiver in hochkulturellen, religiösen und sozialen Aktivitätsbereichen sind, während sie sich im politischen Feld weniger aktiv als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen zeigen. Die Gruppenunterschiede erweisen sich dabei über alle Bereiche hinweg als signifikant – wenngleich anzumerken ist, dass sich die Effektstärken (Cohen's  $d$ ) auf einem schwachen bis mittleren Niveau bewegen (vgl. Tab. 2).

Bei einer differenzierten Betrachtung der Einzelaktivitäten, die in die Indizes einfließen, zeigen sich die größten Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden in Bezug auf den Theaterbesuch (LA: 63%; N-LA: 53%), den Aktivitäten in der Kirchengemeinde (LA: 22%; N-LA: 12%), dem Beten (LA: 82%; N-LA: 71%) und den ehrenamtlichen Aktivitäten im kirchlich-religiösen Bereich (LA: 30%; N-LA: 17%). Insgesamt verweisen die Analysen zu den Aktivitäten in verschied-

	t-Wert	p-Wert	Cohen's $d$
Hochkulturelle Aktivitäten	-4,73	< 0,001	-0,14
Religiöse Aktivitäten	-12,9	< 0,001	-0,4
Politische Aktivitäten	7,41	< 0,001	0,21
Soziale Aktivitäten	-8,59	< 0,001	-0,27

Tab. 2: Testung der Mittelwertsunterschiede in der Gruppe der Lehramtsstudierenden und der Nicht-Lehramtsstudierenden (t-Test)

denen Bereichen darauf, dass sich Lehramtsstudierende in den hier dargestellten Aktivitätsbereiche von Nicht-Lehramtsstudierenden unterscheiden.

Anknüpfend an diese Befunde wird im Folgenden danach gefragt, ob die beobachteten Aktivitätsmuster eine Folge der unterschiedlichen Fächerwahl bzw. Fächerpräferenz von Lehramtsstudierenden darstellen. Um an dieser Stelle mehr Informationen über die lehramtsspezifischen Aktivitätsmuster zu erhalten, werden die Differenzen in den bereichsspezifischen Summenscore-Indizes zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden desselben Faches dargestellt (vgl. Abb. 2). So wird es beispielsweise möglich angehende Mathematiklehrerinnen und Mathematiklehrer mit angehenden Mathematikerinnen und Mathematikern zu vergleichen. Dieser fachinterne Vergleich von Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden eröffnet eine erste Perspektive auf die fachunabhängigen Spezifika der Gruppe der Lehramtsstudie-

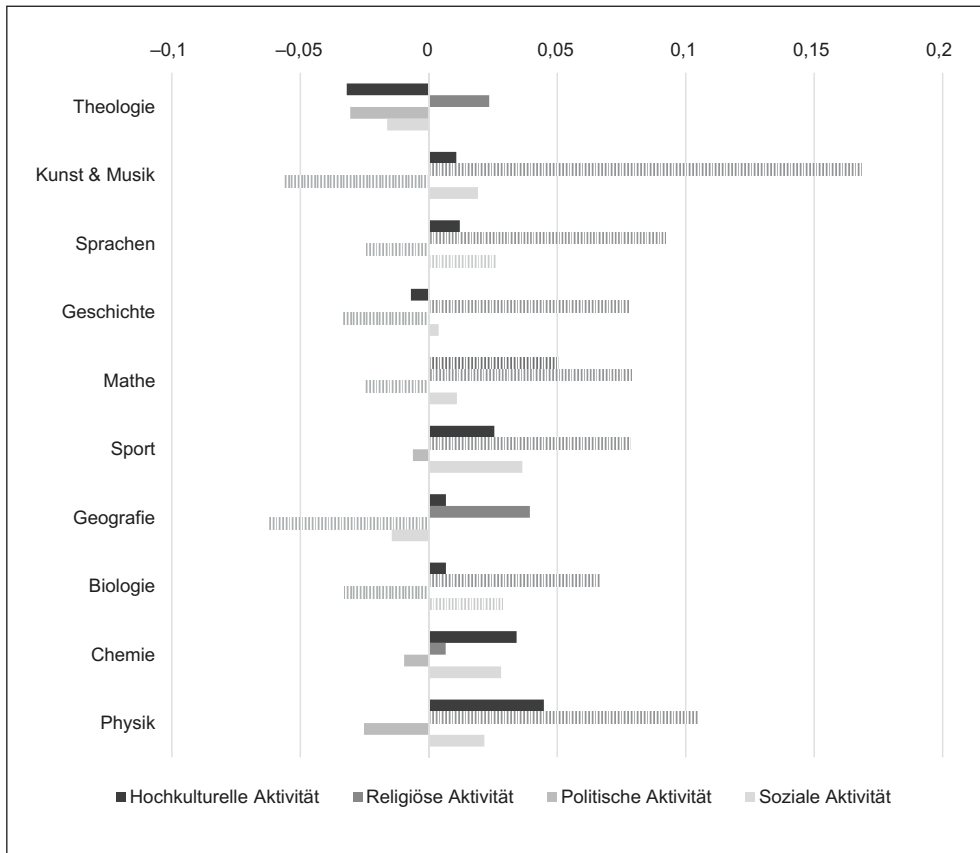


Abb. 2: Fachinterne Differenz zwischen den mittleren bereichsspezifischen Summenscore-Indizes [0;1] (x-Achse) der Gruppe der Lehramtsstudierenden im Vergleich mit der Gruppe der Nicht-Lehramtsstudierenden (Signifikante Unterschiede ( $p < 0,05$ ) werden durch Schraffierungen hervorgehoben).

renden und ermöglicht Aussagen darüber, ob sich die beobachteten Aktivitätsmuster (vgl. Abb. 1) auch über verschiedene Fächer hinweg abzeichnen.

In der Darstellung der fachinternen Differenzen zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden wird deutlich, dass zwischen den einzelnen Studienfächern zwar Unterschiede im Ausmaß der Differenzen bestehen, die zuvor beobachteten Aktivitätsmuster (vgl. Abb. 1) allerdings größtenteils auch im fachinternen Bereich bestehen bleiben. Dies lässt darauf schließen, dass sich Lehramtsstudierende auch innerhalb eines spezifischen Faches hinsichtlich ihrer Aktivitäten von Nicht-Lehramtsstudierenden unterscheiden. Besonders auffällig und mit Ausnahme der Fachgruppe Theologie über alle Fächer hinweg konstantes Muster ist dabei die höhere Aktivität von Lehramtsstudierenden im religiösen Bereich. Es deutet sich ebenso an, dass Lehramtsstudierende im fachinternen Vergleich eine höhere Aktivität im sozialen Bereich (mit Ausnahme der Fachgruppe Geografie) und über alle Fächer hinweg ein etwas geringeres Aktivitätsniveau im politischen Bereich aufweisen. Dies spiegelt sich unter anderem in den Ergebnissen der Tests auf Mittelwertunterschiede (t-Tests) wider (vgl. Tab. 3), welche sich insbesondere im religiösen und politischen Bereich signifikant zeigen.

Insgesamt machen die Ergebnisse darauf aufmerksam, dass sich auch im fachinternen Vergleich spezifische Unterschiede in den kulturellen Aktivitätsmustern zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden beobachten lassen.

Inwiefern sich die Aktivitäten innerhalb verschiedener Lehramtstypen unterscheiden, wird im Folgenden untersucht, indem die Unterschiede in den mittleren Summencore-Indizes, aufgeschlüsselt nach dem angestrebten Lehramtsabschluss, abgebildet werden (vgl. Abb. 3). Die Referenzgruppe stellt dabei jeweils die Gruppe der Lehramtsstudierenden der Primarstufe Grundschule ( $n = 228$ ) dar, welche mit den Gruppen der Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe I ( $n = 299$ ), der Sekundarstufe II ( $n = 870$ ), der beruflichen Schulen ( $n = 69$ ) und der Sonderpädagogik ( $n = 140$ ) verglichen wird.

Im Vergleich der verschiedenen Lehramtsabschlüsse zeigt sich, dass Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe I und II in der Tendenz weniger aktiv im religiös-kirchlichen Bereich sind als Lehramtsstudierende der Primarstufe (Grundschule). Lehramtsstudierende der Sekundarstufe I weisen eine etwas höhere Aktivität in hochkulturellen Aktivitätsfeldern als Primarschullehramtsstudierende auf – ein ähnliches Bild zeichnet sich für die Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik ab. Im Vergleich mit Lehramtsstudierenden der Primarschulen scheinen Lehramtsstudierende der beruflichen Schulen weniger aktiv in hochkulturellen Bereichen, gleichzeitig aber etwas aktiver im religiösen, politischen und sozialen Aktivitätsfeldern. Insgesamt bewegen sich die Unterschiede allerdings auf einem geringen, nicht signifikanten Niveau und können deshalb lediglich als Tendenzen interpretiert werden.



	Hochkulturelle Aktivität	Religiöse Aktivität	Politische Aktivität	Soziale Aktivität
Theologie				
<i>p</i> -Wert	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Kunst & Musik				
<i>p</i> -Wert	n. s.	< 0,001	< 0,001	n. s.
<i>t</i> -Wert		-4,59	3,36	
Cohen's <i>d</i>		-0,65	0,42	
Sprachen				
<i>p</i> -Wert	n. s.	< 0,001	0,002	< 0,001
<i>t</i> -Wert		-6,12	3,15	-3,45
Cohen's <i>d</i>		-0,35	0,17	-0,16
Geschichte				
<i>p</i> -Wert	n. s.	0,011	0,031	n. s.
<i>t</i> -Wert		-2,57	2,16	
Cohen's <i>d</i>		-0,31	0,22	
Mathe				
<i>p</i> -Wert	< 0,001	< 0,001	0,022	n. s.
<i>t</i> -Wert	-3,31	-3,52	2,29	
Cohen's <i>d</i>	-0,20	-0,29	0,17	
Sport				
<i>p</i> -Wert	n. s.	0,032	n. s.	n. s.
<i>t</i> -Wert		-2,18		
Cohen's <i>d</i>		-0,32		
Geografie				
<i>p</i> -Wert	n. s.	n. s.	< 0,001	n. s.
<i>t</i> -Wert			3,66	
Cohen's <i>d</i>			0,46	
Biologie				
<i>p</i> -Wert	0,05	0,01	0,007	0,014
<i>t</i> -Wert	-1,96	-2,76	2,72	-2,48
Cohen's <i>d</i>	-0,15	-0,29	0,25	-0,21
Chemie				
<i>p</i> -Wert	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Physik				
<i>p</i> -Wert	n. s.	0,006	n. s.	n. s.
<i>t</i> -Wert		-2,79		
Cohen's <i>d</i>		-0,37		

Tab. 3: Zweistichproben-*t*-Test auf Mittelwertunterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden innerhalb verschiedener Fachgruppen

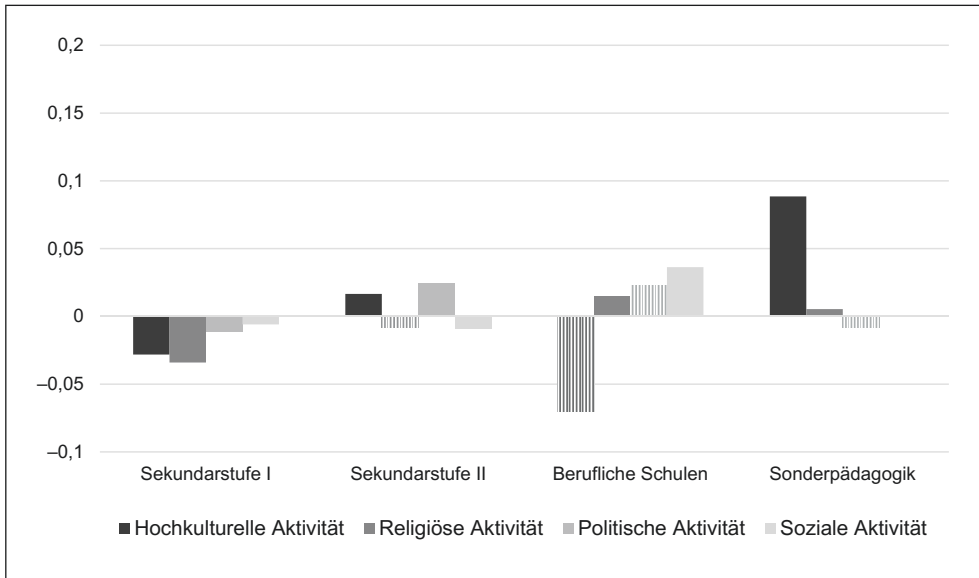


Abb. 3: Differenz zwischen den mittleren bereichsspezifischen Summscore-Indizes [0;1] der Gruppe der Lehramtsstudierenden der Primarstufe (Grundschule) im Vergleich mit Lehramtsstudierenden anderer Schultypen (Signifikante Unterschiede ( $p < 0,05$ ) werden durch Schraffierungen hervorgehoben).

## 5. Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend lassen sich auf Basis der Ergebnisse auffällige Muster mit Blick auf die Aktivitäten von Lehramtsstudierenden skizzieren. Besonders hervor tritt in diesem Zusammenhang die *starke religiöse Bindung von Lehramtsstudierenden*. Die Befunde knüpfen an empirische Studien zur Religiosität von (angehenden) Lehrkräften an (vgl. Pirner, 2013), welche bislang jedoch vorwiegend auf den US-amerikanischen Raum konzentriert sind (vgl. Häusler, Pirner, Scheunpflug & Kröner, 2019; Kimball, Mitchell, Thornton & Young-Demarco, 2009). Mit den vorliegenden Ergebnissen lässt sich auch für Deutschland ein erstes Bild bezüglich der religiösen Praxen angehender Lehrkräfte skizzieren, in welchem die hohe religiöse Affinität von Lehramtsstudierenden sichtbar wird. Darüber hinaus zeigt sich, dass Lehramtsstudierende im Vergleich mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen in der Tendenz *aktiver im hochkulturellen Bereich sind* (siehe dazu auch Costa & Drechsel, 2020). Mit Blick auf bestehende Forschungsarbeiten zu künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten von Studierenden knüpfen die Befunde damit an Ergebnisse der HISBUS-Befragung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) an. Auch hier zeigen sich Studierende der Fachgruppen Sprach- und Kulturwissenschaften, Sozialwissenschaften/Sozialwesen und des Lehramts besonders aktiv im künstlerisch-kulturellen Bereich (Kerst, 2013). Die in den Analysen präsente *höhere Aktivität von Lehramtsstudierenden im sozialen Bereich ver-*

wundert mit Blick auf Befunde von Studien zur sozialen Orientierung angehender Lehrkräfte kaum (vgl. z. B. Cramer, 2016). Die vorliegenden Ergebnisse machen in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass Lehramtsstudierende mit Blick auf sozialpädagogisch ausgerichtete Tätigkeiten oftmals bereits einen breiten Erfahrungsschatz in die universitäre Lehrerbildung mitbringen. In den Analysen zu den Aktivitäten angehender Lehrkräfte zeichnet sich darüber hinaus ab, dass Lehramtsstudierende tendenziell *weniger engagiert in politischen Bereichen* sind. Dies spiegelt sich beispielsweise darin wider, dass sie etwas weniger häufig demonstrieren, Unterschriften sammeln, Gebäude besetzen oder über politische und soziale Fragen diskutieren als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen. Diese Unterschiede scheinen zunächst minimal, treten allerdings gerade in der aggregierten Darstellung deutlich hervor.

In dem hier vorliegenden Beitrag kann aufgrund der Anlage des Datenmaterials nur eine erste Perspektive auf die Aktivitäten angehender Lehrkräfte außerhalb formalisierter Kontexte eröffnet werden. Es wird zwar deutlich, dass sich durch eine gezielte Re-Interpretation des Datenmaterials neue Potenziale entfalten können und ein Zugang zu einem wenig beforschten Themenfeld gefunden werden kann. Gleichzeitig zeigt sich allerdings auch, dass die Arbeit mit bestehenden Datenquellen mit je spezifischen Limitationen verbunden ist. So konnten in die vorliegenden Analysen beispielsweise lediglich die in der Studie abgefragten Aktivitätsvariablen und Operationalisierungen einfließen, weshalb die Ergebnisse nur einen exemplarischen Einblick in die einzelnen Aktivitätsfelder geben können. Darüber hinaus wurden ausschließlich dichotomisierte Antwortformate einbezogen, da die abgefragten Variablen in ihren Informationsgehalten und ihrer Explizität breit variierten. Damit mussten Informationen, wie beispielsweise die Häufigkeit der Aktivitäten, ausgeklammert werden und fanden keine Berücksichtigung. Aufgrund der Anlage der Daten musste in den Analysen außerdem auf die Informationen aus unterschiedlichen Erhebungswellen zurückgegriffen werden, sodass sich der Erhebungszeitpunkt einzelner Aktivitätsvariablen z. T. unterscheidet. Nichtsdestotrotz eröffnen die hier vorgestellten Befunde in der Zusammenschau einen ersten Zugang zum Forschungsfeld und geben Hinweise auf den kulturellen (Erfahrungs-)Horizont bzw. auf kulturelle Lern- und Erfahrungsräume angehender Lehrkräfte.

Insgesamt lässt sich auf Basis der Reanalyse der NEPS-Daten damit ein Bild von angehenden Lehrkräften als sozial und religiös orientierte, hochkulturräffine und politisch weniger engagierte Personengruppe skizzieren. Die Ergebnisse stellen dabei die vor allem in konservativen Diskursen formulierten gesellschaftlichen Stereotype, dass Lehrkräfte vorwiegend dem progressiven, multikulturellen und atheistischen Spektrum angehören, in Frage. Empirisch zeigt sich vielmehr das Gegenteil. Lehrkräfte scheinen religiöser orientiert und stärker in der (christlichen) Kultur des Abendlandes verhaftet zu sein als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen. Gleichzeitig sind sie jedoch in ihrer schulischen Praxis mehr als andere Berufsgruppen mit den Herausforderungen einer pluralisierten und globalisierten Gesellschaft (vgl. z. B. Lang-Wojtasik, 2008; Scheunflug, 2011) konfrontiert. Insbesondere in bildungssoziologischen Arbeiten wird in diesem Zusammenhang auf die Reproduktion sozialer Ungleichheiten über die (Fehl-)Passung des Habitus der Schülerinnen und Schüler und der schulischen Verhaltensnor-

men aufmerksam gemacht (vgl. z. B. Bremer & Lange-Vester, 2014; Helsper, 2014a; Maaz, Baumert & Trautwein, 2010). Die habituelle Prägung der Lehrerinnen und Lehrer kann in diesem Zusammenhang zur Tradierung spezifischer Interpretations-, Verhaltens- und Handlungsschemata beitragen, die mehr oder weniger anschlussfähig für bestimmte Schülerinnen und Schüler sind. Vor diesem Hintergrund scheint ein kulturreflexiver Zugang und das Hinterfragen der eigenen kulturellen Prägung gerade für (angehende) Lehrkräfte als ein grundlegender Bestandteil der Lehrerprofessionalität (vgl. Costa, 2022b; Scheunpflug, Timm, Costa, Kühn & Rau, 2020).

Für die Lehrer\*innenbildungsforschung skizziert der vorliegende Beitrag ein Forschungsfeld, welches bislang kaum bearbeitet wird. Die vorgestellten Befunde werfen dabei zahlreiche weiterführende Anschlussfragen auf. So stellt sich vor dem Hintergrund der Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden beispielsweise die Frage nach möglichen Erklärungen für die spezifische Ausrichtung der Tätigkeiten bei Lehramtsstudierenden. Während in diesem Beitrag der Fokus auf der Beschreibung der Aktivitätsmuster von Lehramtsstudierenden als Gesamtgruppe lag, wäre es zentral in zukünftigen Analysen auch erklärende Variablen (wie z. B. Geschlecht, spezifische fachliche Ausrichtung, sozio-ökonomische Merkmale usw.) mit einzubeziehen. Es bleibt darüber hinaus ungeklärt, in welchem Zusammenhang die spezifische Ausrichtung der Aktivitäten mit der Professionsentwicklung und dem (professionellen) kulturellen Habitus der Lehramtsstudierenden steht. Um dieses Zusammenspiel näher zu ergründen, bedarf es einer differenzierteren Untersuchung konkreter Tätigkeiten und Erfahrungen innerhalb der verschiedenen Aktivitätsbereiche, denn auch innerhalb eines Bereiches können die gemachten Erfahrungen breit variieren. Zentral wäre dabei auch die Qualität der Erfahrung und daran anschließende Reflexionsanstöße stärker zu berücksichtigen. Um die professionsbezogenen Fragestellungen für zukünftige Analysen zu schärfen, erscheint die systematische Einbettung und Anknüpfung an bildungswissenschaftliche Ansätze zur Professionalität im Lehrberuf (vgl. z. B. Cramer, 2012) als notwendige Voraussetzung. Jenseits sekundärdatenanalytischer Verfahren lassen sich hier vielfältige professionsbezogene und theoretisch bedeutsame Fragestellungen formulieren, die in einem nächsten Schritt systematisch zusammengetragen und theoretisch verortet werden müssen.

## Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Blömeke, S. (2002). Professionalisierung als berufsbiografischer Entwicklungsprozess. Subjektorientierung durch Fallarbeit im Lehramtsstudium. In B. Herzig (Hrsg.), *Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem* (S. 253–271). Münster/Hamburg/London: Lit.
- Birkelbach, K. W. (2019). Sekundäranalyse quantitativer Daten. In M.-C. Begemann & K. Birkelbach (Hrsg.), *Forschungsdaten für die Kinder- und Jugendhilfe. Qualitative und quantitative Sekundäranalysen* (S. 65–80). Wiesbaden: Springer VS.

- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G., & von Maurice, J. (2011). *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (14. Sonderheft der Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft, S. 19–34). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Bollen, K. A. (1984). Multiple indicators: Internal consistency or no necessary relationship? *Quality and Quantity*, 18(4), 377–385.
- Bortz, J. (2005). *Statistik: Für Sozialwissenschaftler* (5. vollst. überar. und akt. Aufl.). Berlin/Heidelberg: Springer VS.
- Bremer, H., & Lange-Vester, A. (2014). Die Pluralität der Habitus- und Milieuformen bei Lernenden und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum. In W. Helsper (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 56–81). Wiesbaden: Springer VS.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität, Wissen, Können. In J. Böhme & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. und erw. Aufl., S. 857–875). Wiesbaden: VS.
- Cook, T. D. (1974). The potential and limitations of secondary evaluations. In M. W. Apple, M. J. Subkoviak & H. S. Lufler (Eds.), *Educational evaluation. Analysis and responsibility* (pp. 155–234). Berkeley: McCutchan.
- Cramer, C. (2010). Sozioökonomische Stellung Lehramtsstudierender. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3(1), 4–22.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2016). Berufswahl Lehramt. Wer entscheidet sich warum? In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 261–276). Münster/New York/Stuttgart: Waxmann.
- Costa, J. (2020). „Kultur“ in Datensätzen der Lehrer\*innenbildungsforschung. Ein Beitrag zur Theoriebildung und Analyseperspektiven. *Bildung und Erziehung*, 73(1), 42–60.
- Costa, J., & Drechsel, B. (2020). Künstlerisch-ästhetische Praxen angehender Lehrkräfte. Befunde einer quantitativen Sekundärdatenanalyse. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung: Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* (S. 129–146). Münster/New York/Stuttgart: Waxmann.
- Costa, J. (2022a). Freiwilliges Engagement als kultureller Erfahrungsraum. Theoretische Perspektiven und deskriptive Befunde zum kulturellen Engagement zukünftiger Lehrkräfte. In A. Scheunpflug et al. (Hrsg.), *Kulturelle Bildung*, Edition ZfE 12.
- Costa, J. (2022b). *Kultur in der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung. Perspektiven auf die Erforschung des kulturellen (Erfahrungs-)Horizonts zukünftiger Lehrkräfte*. Dissertation, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Darge, K., Schreiber, M., König, J., & Seifert, A. (2012). Lerngelegenheiten im erziehungswissenschaftlichen Studium. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 87–118). Münster: Waxmann.
- Depping, D., Ehmke, T., & Besser, M. (2021). Aus „Erfahrung“ wird man selbstwirksam, motiviert und klug: Wie hängen unterschiedliche Komponenten professioneller Kompetenz von Lehramtsstudierenden mit der Nutzung von Lerngelegenheiten zusammen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(1), 185–211.

- Eberl, M. (2004). *Formative und reflektive Indikatoren im Forschungsprozess. Entscheidungsregeln und die Dominanz des reflektiven Modells*. München: Inst. für Organisation, Seminar für Empirische Forschung und Quantitative Unternehmensplanung.
- Eliot, T. S. (1949). *Beiträge zum Begriff der Kultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, N. (2018). Empirische Arbeit. Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften – vom allgemeinen Konstrukt zum speziellen Fall von sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65(1), 35.
- Geertz, C. (1973/2016). *The interpretation of cultures. Selected essays*. New York: BasicBooks.
- Glaser, B. G. (1963). Retreading Research Materials. The Use of Secondary Analysis by the Independent Researcher. *American Behavioral Scientist*, 6(10), 11–14.
- Hachfeld, A. (2013). *Kulturelle Überzeugungen und professionelle Kompetenz von Lehrenden im Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer*. Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Harring, M. (2007). Informelle Bildung. Bildungsprozesse im Kontext von Peerbeziehungen im Jugendalter. In M. Harring, C. Palentien & C. Rohlf's (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 237–258). Wiesbaden: Springer VS.
- Hartwick, J. M. M. (2015). Public School Teachers' Beliefs in and Conceptions of God. What Teachers Believe, and Why It Matters. *Religion & Education*, 42(2), 122–146.
- Häusler, N., Pirner, M. L., Scheunpflug, A., & Kröner, S. (2019). Religious and Professional Beliefs of Schoolteachers. A Literature Review of Empirical Research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(5), 24–41.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2014a). Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule. Strukturtheoretische Überlegungen. In Ders. (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 125–159). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2014b). Lehrerprofessionalität. Der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. und erw. Aufl., S. 216–241). Münster/New York: Waxmann.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paska, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS.
- Hörning, K. H., & Reuter, J. (Hrsg.) (2004). *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript.
- Kahnwald, N., & Täubig, V. (Hrsg.) (2018). *Informelles Lernen. Standortbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kampa, N., Kunter, M., Maaz, K., & Baumert, J. (2011). Die soziale Herkunft von Mathematik-Lehrkräften in Deutschland. Der Zusammenhang mit Berufsausübung und berufsbezogenen Überzeugungen bei Sekundarstufenlehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(1), 70–92.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. und erw. Aufl., S. 296–313). Münster/New York: Waxmann.



- Kerst, C. (2013). Kulturelle und künstlerische Aktivitäten Studierender. Ergebnisse einer Studierendenbefragung. In A. Scheunpflug & M. Prenzel (Hrsg.), *Kulturelle und ästhetische Bildung* (21. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 181–198). Wiesbaden: Springer VS.
- Kimball, M. S., Mitchell, C. M., Thornton, A. D., & Young-Demarco, L. C. (2009). *Empirics on the origins of preferences: The case of college major and religiosity*. <https://www.nber.org/papers/w15182> [14. 12. 2020].
- Klepacki, L. (2014). *Lehrerbildung als Kulturelle Bildung. Ein kulturtheoretisch-geisteswissenschaftlicher Essay über Schule*. <https://www.kubi-online.de/artikel/lehrerbildung-kulturelle-bildung-kulturtheoretisch-geisteswissenschaftlicher-essay-ueber> [14. 12. 2020].
- König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M., & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 553–577.
- Kramer, R. T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In J. Budde, R.-T. Kramer, H.-H. Krüger & U. Rabe-Kleberg (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 103–125). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T., Idel, T.-S., & Schierz, M. (2018). Berufskultur und Lehrersein. Kulturtheoretische Zugänge in der Lehrerforschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7(1), 3–36.
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (Hrsg.) (2019). *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krauss, S., & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. und erw. Aufl., S. 241–261). Münster/New York: Waxmann.
- Kuckartz, U., Rädiker, S., Ebert, T., & Schehl, J. (2013). *Statistik. Eine verständliche Einführung* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H., & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23.
- Kuper, H., & Hartung, V. (2007). Überzeugungen zur Verwendung des Wissens aus Lernstandserhebungen. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 10(2), 214–229.
- Lange-Vester, A. (2015). Habitusmuster von Lehrpersonen. Auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35(4), 360–376.
- Lang-Wojtasik, G. (2008). *Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim: Juventa.
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (2020). *Zusatzstudie zur Längsschnittuntersuchung der Studienanfängerinnen und Studienanfänger des Wintersemesters 2010/2011 (NEPS-Startkohorte 5)*. <https://www.lifbi.de/Weitere-Studien/NEPS-LAP> [16. 12. 2021].
- Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K., & Lipowsky, F. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 562–579.
- Maaz, K., Baumert, J., & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule. Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In J. Budde, R.-T. Kramer, H.-H. Krüger & U. Rabe-Kleberg (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 27–64). Wiesbaden: Springer VS.

- OECD (2015). *Who wants to become a teacher?* Paris.
- Otto, H.-U., & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2008). *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles lernen. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 8(3), 339–355.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A. (Hrsg.) (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pirner, M. L. (2013). Religiosität und berufsbezogene Orientierungen von Lehramtsstudierenden. Eine quantitativ-empirische Pilotstudie. *Zeitschrift für Pastoraltheologie*, 33, 123–134.
- Rau, C. (2020). *Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern. Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzzperspektive der ‚Kultur‘. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (S. 1–20). Stuttgart: Metzler.
- Rohs, M. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rossiter, J. R. (2002). The C-OA-SE Procedure for Scale Development in Marketing. *International Journal of Research in Marketing*, 19(4), 305–335.
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. und erw. Aufl., S. 349–385). Münster/New York: Waxmann.
- Scheunpflug, A. (2011). Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In W. Sander & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen; Perspektiven politischer Bildung* (S. 204–215). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Scheunpflug, A., Timm, S., Costa, J., Kühn, C. & Rau, C. (2020). Kultur vermitteln. Lehrerinnen und Lehrer und die Vermittlung von Kultur. *Schulmanagement-Handbuch* (176). München: Cornelsen.
- Schreiber, M., Darge, K., König, J., & Seifert, A. (2012). Individuelle Voraussetzungen von zukünftigen Lehrkräften. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 119–142). Münster: Waxmann.
- Smith, E. (2008). Pitfalls and Promises: The use of secondary data Analysis in Educational Research. *British Journal of Educational Studies*, 56(3), 323–339.
- Tachtsoglou, S., & König, J. (2018). Der Einfluss von Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung auf das pädagogische Wissen angehender Englischlehrkräfte. *Journal für Bildungsforschung Online*, 10(2), 3–33.
- Terhart, E. (2014). Forschung zu Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In Ders., H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. und erw. Aufl., S. 310–319). Münster/New York: Waxmann.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. und erw. Aufl.). Münster/New York: Waxmann.
- Timm, S., & Scheunpflug, A. (2020). Orientierungen im Feld kulturellen Professionshandelns. Empirische Einblicke und Konsequenzen für die Lehrkräftebildung. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn, & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung: Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde*. Münster: Waxmann.



- Timm, S. (2021). Kulturelle Dimensionen des professionellen Handelns – eine empirische Rekonstruktion der Orientierungen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(1), 67–89.
- Vartanian, T. P. (2011). *Secondary data analysis. Pocket guides to social work research methods*. New York: Oxford Univ. Press.
- Williams, R. (1989). *Resources of hope: Culture, democracy, socialism*. London: Verso.
- Wischmeier, I. (2012). „Teachers’ Beliefs“: Überzeugungen von (Grundschul-) Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In W. Wiater & D. Manschke (Hrsg.), *Verstehen und Kultur: Mentale Modelle und kulturelle Prägungen* (S. 167–189). Wiesbaden: Springer VS.

**Abstract:** The contribution takes up the central role of teachers in the transmission of cultural content in schools and provides an insight into the cultural (experience) horizon of future teachers by presenting the results of an exploratory secondary analysis of the cultural activity patterns of student teachers. The data basis for the analyses is the nationwide survey of students within the framework of the National Education Panel. The results indicate that teacher training students are more active in high-cultural, social and religious spheres than their fellow students, although they are less involved in political fields of activity. The higher levels of activity in the religious field and the lower levels of activity in the political field can be found for groups of student teachers across different subjects.

**Keywords:** Cultural Activities, Learning Opportunities, Teacher Training Students, Secondary Data Analysis, National Educational Panel Study (NEPS)

#### **Anschrift der Autorin**

Dr. phil. Jana Costa, Leibniz Institut für Bildungsverläufe,  
Abteilung: Kompetenzen, Persönlichkeit, Lernumwelten,  
Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg, Deutschland  
E-Mail: Jana.costa@lifbi.de

## Anhang 5

---

Costa, J. (2022). Freiwilliges Engagement als kultureller Erfahrungsraum. Theoretische Perspektiven und deskriptive Befunde zum kulturellen Engagement zukünftiger Lehrkräfte. In: Scheunpflug, A., Wulf, C., Züchner, I. (Hg.), Kulturelle Bildung. Edition ZfE, vol 12. Springer VS, Wiesbaden.



# Freiwilliges Engagement als kultureller Erfahrungsraum Theoretische Perspektiven und deskriptive Befunde zum kulturellen Engagement zukünftiger Lehrkräfte

Jana Costa

Ein Blick in die nationale und internationale Forschung zum Themenfeld Engagement macht deutlich, dass den freiwilligen Aktivitäten jenseits der Erwerbsarbeit weitreichende Effekte auf individueller wie auch auf gesellschaftlicher Ebene zugeschrieben werden (z. B. Braun, 2006; Duguid et al., 2013; Düx, 2018; Elsdon et al., 2002). In den letzten Jahren lässt sich dabei auch ein zunehmendes empirisches Interesse an der Erforschung des Engagements beobachten. Neben Studien, die explizit die Lernpotenziale des freiwilligen Engagements hervorheben (z. B. Düx et al., 2009; Gietzelt, 2002; Göring & Mutz, 2016; Hansen, 2008), wurde mit dem Freiwilligenurvey (vgl. Gensicke & Geiss, 2010; Simonson et al., 2017) eine regelmäßige Bestandsaufnahme zur kontinuierlichen Beschreibung des freiwilligen Engagements in Deutschland eingerichtet. Während die bisherige Engagementforschung häufig auf die Untersuchung des Erwerbs spezifischer Kompetenzen fokussiert ist (vgl. Hübner, 2013/2012), wird das freiwillige Engagement in diesem Beitrag als *ein Ort kulturellen Lernens beschrieben und als kultureller Erfahrungsraum* näher in den Blick genommen. In Anlehnung an das Deutsche Freiwilligenurvey wird freiwilliges Engagement dabei als unentgeltliche, freiwillige Tätigkeit jenseits von Familie und Erwerbsarbeit verstanden (vgl. Simonson et al., 2017). Der Begriff des freiwilligen Engagements grenzt sich damit insofern von ehrenamtlichem Engagement ab, als dass die Orientierung an stärker formalisierten Amts- und Funktionszuschreibungen aufgehoben

---

J. Costa (✉)

LIfBi – Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V., Lernumwelten und schulische Bildung,  
Bamberg, Deutschland

E-Mail: [jana.costa@lifbi.de](mailto:jana.costa@lifbi.de)

und damit vielfältige Engagementsformen eingeschlossen werden (vgl. Pankoke, 2002, S. 73). Darüber hinaus verbindet sich mit der Verwendung des Begriffs des freiwilligen Engagements (in Abgrenzung zum bürgerschaftlichen Engagement) eine Perspektive auf Engagement, die das Individuum selbst sowie dessen Erwartungen, Motive, Lern- und Bildungsprozesse in den Mittelpunkt stellt (vgl. Hansen, 2008, S. 25).

Im Fokus dieses Beitrages steht die Kulturalität des freiwilligen Engagements (angehender) Lehrkräfte. Die vorgestellten Ergebnisse wurden im Rahmen des BMBF-geförderten Projektes „Kulturelle Lehrerbildung – KulturLeBi. Grundlagen einer kulturbezogenen Lehrerbildung“ (FKZ 01JK1602) erarbeitet. Für die Gruppe der (angehenden) Lehrkräfte ist die kulturelle Dimension des freiwilligen Engagements dabei von besonderer Bedeutung, weil Lehrkräfte als Kulturgeprägte selbst in Kultur einführen und damit eine Schlüsselposition im Kulturtradierungsprozess einnehmen. Es wird angenommen, dass freiwilliges Engagement einen Rahmen zur Schulung der Wahrnehmung und der (kritischen) Auseinandersetzung mit sich und der Welt bieten kann. Mit Blick auf ein Verständnis von kultureller Bildung als „die rezeptive und produktive Auseinandersetzung des Individuums mit sich selbst und seiner Umwelt“ (vgl. Reinwand-Weiss, 2016, S. 258) kann das freiwillige Engagement damit einen Gestaltungs- und Erfahrungsraum für kulturelle Bildungsprozesse eröffnen, der zur Selbstreflexion und Weltgestaltung einlädt. In diesem Beitrag wird deshalb das freiwillige Engagement von angehenden Lehrkräften fokussiert und nach den Erfahrungspotenzialen für kulturelle Lernprozesse gefragt. Dazu werden im ersten Abschnitt des Beitrages das freiwillige Engagement als kultureller Erfahrungsraum für (angehende) Lehrkräfte theoretisch näher in den Blick genommen und professionstheoretische Bezüge im Lehrerbildungsdiskurs herausgearbeitet. Die Beschreibung des Forschungsstandes im zweiten Abschnitt verweist auf Forschungslücken und begründet die darauf basierenden Fragestellungen. Anschließend wird das methodische Vorgehen in der Arbeit mit den Sekundärdaten expliziert. Die Darstellung der Ergebnisse gibt einen Einblick in die Tätigkeitsbereiche und in die konkreten Tätigkeiten der angehenden Lehrkräfte im Rahmen ihres freiwilligen Engagements. Darüber hinaus wird das Verhältnis des freiwilligen Engagements zum jeweiligen Studienfach näher beschrieben. Die Ergebnisse werden mit Blick auf Anknüpfungspunkte in Lehrerbildungsdiskursen diskutiert. Es folgt ein Ausblick, in welchem zukünftige Forschungsfragen skizziert werden.

## 1 **Freiwilliges Engagement als kultureller Erfahrungsraum für (angehende) Lehrkräfte**

Wenn in diesem Aufsatz die Kulturalität des freiwilligen Engagements in den Blick genommen wird, so ist dies von einem kulturwissenschaftlich fundierten und bedeutungsorientierten Verständnis von Kultur (vgl. Geertz, 1973/2016; Reckwitz, 2004) geleitet. Kultur wird als Kategorie, die eine Vielfalt an unterschiedlichen Lebensbereichen, Praktiken und Beziehungen erfasst, gesetzt und nicht auf hochkulturelle Praxen und Produkte fokussiert. Vielmehr wird Kultur als überindividuelles Bedeutungsgewebe (vgl. Geertz, 1973/2016), in welches der Mensch verstrickt ist, verstanden. Kultur ist als Dimension damit in den menschlichen Handlungen enthalten und zeigt sich in der symbolischen Ebene des alltäglichen Lebens. In Orientierung an praxeologischen Ansätzen (vgl. Reckwitz, 2003) werden kulturelle Aktivitäten als Praktiken verstanden, die „auf eine Inkorporierung von Wissen sowie dessen Akkumulation in den kulturellen Objekten, die [...] in unseren Handlungen involviert sind“ (Kramer et al., 2018, S. 5) hinweisen. Mit Bezug auf ein solches bedeutungsorientiertes Verständnis von Kultur als das Insgesamt symbolischer Formen und habitueller Praxen (vgl. Müller-Funk, 2010, S. 8), lässt sich das freiwillige Engagement selbst als praktizierte bzw. gelebte Kultur verstehen. Eine solche Perspektive auf Kultur ermöglicht es, das Engagement in zweifacher Weise als kulturellen Lern- und Erfahrungsraum zu begreifen:

1. Zum einen stellt das Engagement einen Ort dar, an welchem Menschen in bestehende Strukturen, vorherrschende Regeln, Normen und Verhaltensweisen eingeführt werden, also Kultur erlernen. Hübner spricht in diesem Zusammenhang von „sozialem Lernen“ (Hübner, 2013/2010) als den „Erwerb sozialer Kenntnisse, Einstellungen und Verhaltensweisen unter den Lernmechanismen Imitation, Identifikation und Internationalisierung“ (Hübner, 2013/2010). Eng damit verbunden ist die Entwicklung von Wertorientierungen, Solidarität und das Erleben zivilgesellschaftlicher Handlungsdispositionen. Die Auseinandersetzung mit neuen, möglicherweise fremden Perspektiven kann dabei dazu anregen sich in ein selbstreflexives Verhältnis zur eigenen kulturellen Prägung zu setzen, das Eigene im Licht des Anderen zu interpretieren und neue Perspektiven einzunehmen (vgl. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungsmanagement e. V., 2003, S. 11). Im Diskurs um die Potenziale freiwilligen Engagements wird an dieser Stelle häufig auf die gesamtgesellschaftliche Bedeutung von Engagement hingewiesen. Sie basiert darauf, dass

im Rahmen des Engagements gesellschaftsrelevante Fähigkeiten und Kompetenzen erworben werden. Dem Engagement wird im Zuge dessen eine Partizipations-, Sozialisations- und Integrationsfunktion zugesprochen (vgl. Braun, 2006).

2. Zum anderen kann das Engagement gleichzeitig als ein Ort begriffen werden, an welchem Bedeutung verhandelt und aktiv an der (Neu-) Gestaltung von Bestehendem gearbeitet, also Kultur subjektiviert, entwickelt und verändert wird. Gerade diese Gestaltungsdimension ist vor dem Hintergrund kultureller Bildungsprozesse von grundlegender Bedeutung, denn sie nimmt auf die transformierende Rückwirkung des Individuums auf die Welt Bezug. Ein solches Verständnis von Bildung hebt die Bedeutung der wechselseitigen Auseinandersetzung von Selbst und Welt (vgl. Humboldt, 1792/1980) hervor. Freiwilliges Engagement kann vor diesem Hintergrund Räume für die „selbstständige, produktive und individuelle Auseinandersetzung im Sinne einer kritischen Weiterentwicklung [...] kulturelle[r] Bestände auf einer demokratischen Grundlage“ (Reinwand-Weiss, 2016, S. 256) bieten. Um diese kulturelle Dimension des freiwilligen Engagements auch semantisch zu verdeutlichen, wird in den weiterführenden Ausführungen des vorliegenden Beitrags mit dem Begriff des kulturellen Engagements gearbeitet.

Kulturelles Engagement kann dabei als ein besonderer Erfahrungsraum beschrieben werden, denn es ist ein Raum, in welchem die Spannung zwischen Anpassung und Emanzipation, zwischen Tradierung und Veränderung, zwischen Reproduktion und Gestaltung in besonderer Weise erlebt und ein Umgang damit ausgehandelt werden kann. Gleichzeitig zeichnet sich das Engagement durch einen unmittelbaren und direkten Problem- und Anwendungsbezug aus (vgl. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungsmanagement e. V., 2003, S. 10). Kulturelles Engagement ist vor diesem Hintergrund ein Lern- und Bildungsort par excellence und wird auch in Diskursen um das Potenzial informeller Lernprozesse immer wieder als bedeutender Lernraum aufgegriffen und diskutiert (vgl. z. B. Duguid et al., 2013; Dux & Sass, 2005; Enquete-Kommission, 2002; Hübner, 2010; Kellner, 2008; Thole & Hoppe, 2003).

Es lässt sich allerdings feststellen, dass das Engagement in den Diskursen der Lehrerbildungsforschung in Deutschland bislang lediglich als pädagogische Vorerfahrung erwähnt (vgl. Cramer, 2016) und fragmentarisch in Diskussionen um Service-Learning-Angebote in der Lehrerbildung (vgl. Carrington & Sagers, 2008; Chambers & Lavery, 2012; Parker et al., 2009; Salter et al., 2013; Thönnessen, 2016) aufgegriffen wird. Eine umfassende Beschäftigung mit dem Lern- und Erfahrungsraum für die professionelle Entwicklung von angehenden

Lehrkräften findet sich nicht. Gerade mit Blick auf die aktuellen Herausforderungen für Lehrkräfte im Kontext von Kultur (vgl. Bauer et al., 2019; Costa, 2020; Costa et al., 2018; Scheunpflug et al., 2020) könnte das kulturelle Engagement allerdings einen Raum bieten, in welchem Erfahrungen in komplexen Strukturzusammenhängen ermöglicht und bei geeigneter Rahmung an die professionelle Entwicklung rückgebunden werden könnten. Die im kulturellen Engagement erlebbare Spannung zwischen Tradierung und Veränderung sowie die potenzielle Anregung zur Reflexion der eigenen kulturellen Prägung ist dabei für Lehrkräfte in besonderer Weise relevant, denn sie führen über Kultur in Kultur ein, d. h. transportieren durch ihre Einschätzungen, Kontextualisierungen und Handlungen unbewusst oder bewusst Vorstellungen davon wie etwas ist oder wie etwas sein soll. Angesichts räumlicher Entgrenzung, der zunehmenden Kontingenz und Beschleunigung kultureller Wissensbestände sowie der Individualisierung und Pluralisierung kultureller Lebenswelten (vgl. Lang-Wojtasik, 2008; Scheunpflug, 2011; Scheunpflug & Hirsch, 2000) kann Unterricht heute nicht lediglich die unreflektierte Fortführung bzw. Tradierung eines klar bestimmbar Kanons an (national-) spezifischen Kulturgütern bedeuten, sondern bedarf in besonderer Weise einer neuen Verhältnissetzung, Kontextualisierung, Aktualisierung und Neujustierung (Costa et al., 2018). Salter et al. (2013) argumentieren in diesem Zusammenhang, dass erweiterte Erfahrungen – wie sie beispielsweise im Rahmen des kulturellen Engagements gemacht werden – entscheidend für die Entwicklung von „future teachers who are cognisant of and engaged with the complexities of the communities in which they teach“ (Salter et al., 2013, S. 81) sind und dass für die Anreicherung und Erschließung der Erfahrungen „frameworks of structured reflection“ (Salter et al., 2013, S. 81) geschaffen werden müssen.

In diesem Aufsatz wird angenommen, dass das kulturelle Engagement einen Erfahrungsraum darstellt, in welchem Lehrkräfte mit verschiedenen kulturbezogenen Herausforderungen konfrontiert werden und einen Umgang damit aushandeln müssen. Eine solche Vorstellung von kulturellem Engagement ermöglicht vielfältige Anknüpfungspunkte an bestehende bildungswissenschaftliche Professionalitätsansätze. Aus *strukturtheoretischer Perspektive* (vgl. z. B. Combe & Kolb, 2004; Helsper, 2004, 2014) kann kulturelles Engagement bei geeigneter theoretischer Rahmung die Chance bieten, Antinomien erleb- und sichtbar zu machen, Entscheidungen unter Unsicherheit zu reflektieren und damit einen Zugang zu den dem Lehrerberuf immanenten Widersprüchen, Paradoxien und Antinomien zu finden. Kulturelles Engagement bietet sich hierfür an, da die Spannung zwischen Anpassung und Emanzipation sowie Tradierung und Innovation in besonderer Weise erfahrbar werden kann und – je nach Tätigkeitsfeld – Handlungen unter Ungewissheit eingefordert werden. Mit Blick auf *kompetenzorientierte*

*Professionsansätze* (vgl. z. B. Baumert & Kunter, 2006; Krauss & Bruckmaier, 2014) kann kulturelles Engagement als ein Ort skizziert werden, an welchem professionsrelevantes Wissen erworben, motivationale Orientierungen (weiter-) entwickelt, selbstregulative Fähigkeiten ausgebildet sowie Überzeugungen und Werthaltungen (aus-) geprägt werden. In Abhängigkeit des untersuchten Engagementbereichs und der damit verbundenen Tätigkeiten und Erfahrungen lassen sich spezifische Zusammenhänge formulieren, die an dieser Stelle nicht näher ausgeführt werden. Vor dem Hintergrund *berufsbiografischer Ansätze* (vgl. z. B. Blömeke, 2002; Keller-Schneider & Hericks, 2014; Terhart, 2014) von Professionalität im Lehrerberuf kann kulturelles Engagement als ein Beitrag zur biografischen Weiterentwicklung interpretiert werden. Eine entsprechende Perspektive lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass der Aufbau einer beruflichen Identität in einer engen Verbindung mit individuellen, biografischen Erfahrungen im Lebenslauf steht und kulturelles Engagement damit nicht losgelöst von der professionellen Entwicklung gesehen werden kann. Kulturelles Engagement kann vor diesem Hintergrund als privates ‚biografisches Kapital‘ (Herzog, 2014, S. 425) verstanden und als Erfahrungsquelle betrachtet werden. Neben den skizzierten Anknüpfungspunkten an klassische (Forschungs-) Ansätze zur Professionalität im Lehrerberuf lässt sich die hier vorgestellte Vorstellung von kulturellem Engagement auch mit Blick auf neuere Ansätze, wie sie beispielsweise von Cramer und Kolleginnen und Kollegen unter dem Stichwort der *Meta-Reflexivität* formuliert werden, verbinden (vgl. Cramer et al., 2019). So kann kulturelles Engagement bei geeigneter theoretischer Rahmung Möglichkeiten eröffnen, Meta-Reflexivität einzuüben, in dem die Erfahrungen unter Rekurs auf Theorien und Befunde reflektiert und dabei Mehrperspektivität eingefordert wird.

---

## 2 Forschungsstand und Forschungsfragen

Ein Blick in die Forschungslandschaft zum freiwilligen Engagement verweist neben einer generellen semantischen Unsicherheit, die sich in verschiedenen Begrifflichkeiten (bürgerschaftliches Engagement, gesellschaftliches Engagement, soziales Engagement, Ehrenamt, Freiwilligenarbeit u. v. m.) widerspiegelt (vgl. Behr et al., 2002), vor allem auf eines: Den Tätigkeiten jenseits der Erwerbsarbeit wird ein erhebliches Potenzial für die individuelle wie auch gesellschaftliche Entwicklung zugeschrieben (vgl. Enquete-Kommission, 2002). Wenngleich die Effekte freiwilligen Engagements sowohl auf Mikro- als auch auf Makroebene noch nicht umfassend empirisch geklärt sind, so finden sich verschiedene Studien,



in welchen das freiwillige Engagement als Lern- und Entwicklungsraum begriffen wird (vgl. z. B. Benedetti, 2015; Elsdon et al., 2002; Hansen, 2008; Hübner, 2010; Oshege, 2001) und das Lernen bzw. die (Kompetenz-) Entwicklung innerhalb der Tätigkeiten (vgl. z. B. Düx et al., 2009; Gietzelt, 2002; Göring & Mutz, 2016; Reinders, 2014; Yates & Youniss, 1996, 1998) untersucht werden. Neben der Forschung zu den Potenzialen freiwilligen Engagements lässt sich ein grundlegendes Interesse an einer deskriptiven Bestandsaufnahme erkennen. Untersucht werden Aspekte wie beispielsweise die Tätigkeitsfelder, die Häufigkeit der Teilnahme, die Motivation zur Teilnahme und strukturelle Rahmenbedingungen des freiwilligen Engagements (vgl. z. B. Behr et al., 2002; Ehrhardt, 2011; Fischer, 2006; Gensicke et al., 2006; Mathou, 2010; Naumann & Tesch-Römer, 2010; Reinders, 2009; Schüll, 2004; Simonson et al., 2017; Winkler, 2011) u. a. auch im europäischen (vgl. z. B. Mathou, 2010) und internationalen (vgl. z. B. Bernardo et al., 2012) Vergleich.

Trotz der umfangreichen Forschungsbemühungen zum Themenfeld im Allgemeinen wird das freiwillige Engagement in der Lehrerbildungsforschung bislang nur fragmentarisch aufgegriffen. Auffallend ist dabei das überdurchschnittliche Engagement von Lehramtsstudierenden, welches insbesondere in Vereinen und Kirchen verortet ist (vgl. Cramer, 2012, S. 184 f.). Darüber hinaus fließen pädagogisch ausgerichtete Tätigkeiten im Engagement als pädagogische Vorerfahrung, welche die Berufswahl von Lehrkräften (mit-) beeinflussen, in den Diskurs ein. Auch wenn die tatsächliche Bedeutung und Relevanz pädagogischer Vorerfahrungen dabei kontrovers diskutiert wird (vgl. Lerche et al., 2013; Rothland, 2015), kann gezeigt werden, dass der überwiegende Anteil von Lehramtsstudierenden bereits vor dem Studium über pädagogische Vorerfahrungen verfügt – dazu zählen z. B. die Gestaltung von Gruppen- und Freizeitaktivitäten sowie Trainings oder Unterricht in Gruppen (vgl. Cramer, 2016, S. 42). Die Forschung zu entsprechenden Tätigkeiten ist bislang allerdings vorwiegend auf pädagogische Erfahrungen vor dem Studium als Prädiktor für die Berufswahlentscheidung, die subjektive Einschätzung der Befähigung zur Berufsausübung (vgl. Rothland, 2014), die Berufswahlreife (vgl. Cramer, 2012) und die Zielgerichtetheit und die Sicherheit bei der Berufswahl (vgl. König et al., 2013; Schreiber et al., 2012) fokussiert. Damit sind die vorliegenden Untersuchungen auf pädagogische Tätigkeitsfelder beschränkt und es bleibt unklar, inwiefern Lehramtsstudierende sich auch während ihres Studiums (weiter) pädagogisch engagieren. In diesem Beitrag wird die Perspektive insofern erweitert, als dass freiwilliges Engagement in seiner Vielfältigkeit in den Blick genommen und danach gefragt wird, in welchen Bereichen sich Lehramtsstudierende auch während ihres Studiums engagieren (*Forschungsfrage 1*). In den Blick kommen dabei in den empirischen Analysen sowohl

Engagementsbereiche, die im engeren Sinne als Kultur beschrieben werden können (z. B. Musik und Kultur), als auch Aktivitätsfelder, die vor dem Hintergrund eines erweiterten, bedeutungsorientierten Kulturbegriffs (vgl. Reckwitz, 2004) an Relevanz gewinnen (z. B. Kirche und Religion, Sport und Bewegung, Politik) – damit wird die Beschränkung auf den pädagogischen Bereich aufgehoben. Der Bezug auf das freiwillige Engagement *während des aktuellen Studiums* erscheint mit Blick auf die skizzierten theoretischen Überlegungen zum Engagement als kulturellen Erfahrungsraum von grundlegender Bedeutung.

Darüber hinaus ermöglicht die erweiterte Betrachtung des Engagements während des Studiums eine Rückkoppelung des aktuellen Engagements an die aktuellen fachlichen Bezüge der Lehramtsstudierenden. Es wird danach gefragt, in welchem Verhältnis das Studienfach und das ausgeübte Engagement stehen (*Forschungsfrage 2*). In biographieanalytischen Forschungsarbeiten zeigt sich, dass häufiger solche Aktivitäten aufgenommen werden, die eine biographische Relevanz aufweisen (vgl. Reichwein & Freund, 1992). Aufgrund der Anlage der Daten kann in diesem Beitrag nicht untersucht werden, ob die Wahl des spezifischen Tätigkeitsfeldes von dem Studienfach oder die Wahl des Studienfaches von Vorerfahrungen im Engagement kausal beeinflusst wird. Vielmehr geht es darum die Aktivitätsbereiche ins Verhältnis zu den studienfachlichen Bezügen der Lehramtsstudierenden zu setzen und damit einen deskriptiven Einblick in das Engagement während des Studiums zu ermöglichen. Es wird dabei angenommen, dass durch die Nähe des Engagements zum Studienfach eine stärkere Rückbindung an die Inhalte des Studiums möglich wird und durch die biografische Relevanzsetzung Bildungsprozesse angeregt werden. Genauer betrachtet werden an dieser Stelle Aktivitätsbereiche, die sich eindeutig in Nähe eines bestimmten Studienfaches verorten lassen und in welchen Lehramtsstudierende am häufigsten aktiv sind. Damit steht nicht die Fachklassifikation im Lehramt als solche im Fokus der Analysen, sondern die Passung zwischen Studienfach und Aktivitätsbereich.

Mit Blick auf die pädagogischen Vorerfahrungen angehender Lehrkräfte stellt Cramer (2016, S. 42) fest, dass der Zusammenhang zwischen pädagogischen Vorerfahrungen und der Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte bislang weitgehend ungeklärt ist. Gleiches kann für die Effekte freiwilligen Engagements auf die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte festgehalten werden. Um allerdings dennoch eine erste Perspektive auf die Verarbeitung von Erfahrungen im Engagement bieten zu können, wird in diesem Beitrag danach gefragt, wie die Erfahrungen innerhalb des Ehrenamts eingeschätzt werden und ob sich diese Einschätzung, je nach Nähe des Engagements zum Studienfach,

unterscheidet (*Forschungsfrage 3*). Die kategorisierten Angaben der Lehramtsstudierenden zu den Anforderungen, die das Engagement an sie stellt, werden dabei als Proxy-Variable für den Verarbeitungsprozess betrachtet. Der Vergleich mit den studienfachlichen Bezügen erlaubt dann Aussagen darüber, ob die Nähe des Studienfaches zum Engagement in einem Zusammenhang mit den selbst eingeschätzten Anforderungen steht. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Nähe des Studienfaches zum Engagement den Verarbeitungsprozess der Erfahrungen beeinflusst, da die Erfahrungen stärker an das Studium und die dort erlernten Inhalte rückgekoppelt werden können.

Offen bleibt dabei weiterhin, in welchem Zusammenhang das freiwillige Engagement mit der professionellen Entwicklung angehender Lehrkräfte steht. Forschungsarbeiten zu Transfereffekten von Service-Learning-Angeboten (vgl. z. B. Carrington & Sagers, 2008; Chambers & Lavery, 2012; Parker et al., 2009; Reinders, 2016; Thönnessen, 2016) können hier erste Hinweise auf mögliche Effekte des Engagements geben. Auch wenn sich die Befundlage zur Wirkung von Service-Learning-Angeboten bei Studierenden allgemein als heterogen beschreiben lässt (vgl. Reinders, 2016), zeigt sich in einer qualitativen Untersuchung australischer Lehramtsstudierender, dass Themen wie Empathie, Führung, Selbst- und Gesellschaftsreflexion, Selbstvertrauen, die berufliche Praxis sowie Wissen und Fähigkeiten eine zentrale Rolle im Zusammenhang mit Erfahrungen im Rahmen von Service-Learning Angeboten spielen (vgl. z. B. Chambers & Lavery, 2012). Inwiefern sich dies auch auf das freiwillige Engagement angehender Lehrkräfte übertragen lässt, muss zukünftig weiter erforscht werden (siehe 5. Diskussion und Ausblick).

Zusammenfassend verweist der hier skizzierte Forschungsstand darauf, dass jenseits von pädagogischen Vorerfahrungen und Service-Learning-Angeboten bislang keine differenzierten Befunde zu den freiwilligen Aktivitäten von Lehramtsstudierenden vorliegen. Auch im internationalen Kontext gibt es nur vereinzelt Studien, die das freiwillige Engagement der Gruppe der Lehramtsstudierenden näher betrachten (zu den Bedingungs- und Einflussfaktoren freiwilliger Beteiligung vgl. z. B. Forster et al., 2015). Es findet sich dabei allerdings keine Differenzierung nach Bereichen und Tätigkeiten sowie eine nähere Spezifizierung und Betrachtung von Zusammenhängen mit professionsbezogenen Merkmalen. Ziel des vorliegenden Beitrages ist vor diesem Hintergrund den Fokus auf ein wenig beforschtes Feld zu lenken und mit den Analysen einen ersten deskriptiven Einblick in das Engagement von Lehramtsstudierenden zu ermöglichen.

### 3 Methodisches Vorgehen: Sekundärdatenanalyse

Um mehr über das kulturelle Engagement angehender Lehrkräfte zu erfahren, lohnt sich ein Blick in bereits bestehende Datenquellen der Lehrerbildungsforschung. Der Bezug auf Sekundärdaten eröffnet die Möglichkeit, auf eine Fülle an Informationen über eine zumeist sehr große und repräsentative Stichprobe zurückzugreifen (vgl. Vartanian, 2011). Im Rahmen von Sekundärdatenanalysen kann allerdings kein Einfluss auf die ausgewählten Inhalte und die Operationalisierung der latenten Konstrukte genommen werden, da die Daten nicht eigens für die vorliegende Untersuchung erhoben wurden. Dies spiegelt sich sowohl in der konkreten Auswahl der Forschungsfragen, als auch in den Limitationen der hier vorliegenden Untersuchung wider (vgl. 5. Diskussion und Ausblick). Für diesen Beitrag wurden zunächst die Analyseperspektiven bestehender Datensätze herausgearbeitet (vgl. Costa, 2020), um anschließend die Datengrundlage auszuwählen, die mit Blick auf das kulturelle Engagement angehender Lehrkräfte vielversprechende Anknüpfungspunkte ermöglicht.

#### *Datengrundlage: Studierendenkohorte des Nationalen Bildungspanels*

Die Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Studierende <https://doi.org/10.5157//NEPS:SC5:12.0.0>. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde (Blossfeld et al., 2011). Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LifBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt. Die Studierendenkohorte des NEPS ist anschlussfähig für die Untersuchung des kulturellen Engagements von angehenden Lehrkräften, da die Gruppe der Lehramtsstudierenden bei der Stichprobenziehung für die Studierendenkohorte 2010/2011 überproportional berücksichtigt wurde, sodass in der ersten Welle insgesamt ca. 5500 Lehramtsstudierende befragt wurden. Zum freiwilligen Engagement von Lehramtsstudierenden liegen derzeit querschnittliche Daten für insgesamt 2683 Lehramtsstudierenden vor (Welle 4, 2012).

#### *Variablenbeschreibung*

Das kulturelle Engagement wird in der Studierendenkohorte einmalig in der vierten Erhebungswelle (2012) abgefragt. Unter dem Label „freiwilliges Engagement“ werden alle Studierenden zu ihrer aktiven Beteiligung in den letzten 12 Monaten in verschiedenen vorgegebenen Bereichen befragt (vgl. Tab. 1). Die Abfragen sind dabei an dem deutschen Freiwilligensurvey (Gensicke &

Geiss, 2010; Simonson et al., 2017) orientiert. In die deskriptiven Analysen der vorliegenden Untersuchung fließen Informationen zu den Bereichen des Engagements (kategorisiert, Mehrfachantworten), den selbst eingeschätzten Zeitaufwand (kategorisiert) und den konkreten Tätigkeitsfeldern (kategorisiert) ein. Die Variablen sind dabei bereits in der verwendeten Form im Datensatz angelegt (vgl. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V., 2020). Die kategorisierten Einschätzungen der Lehramtsstudierenden zu verschiedenen Anforderungen, die das Engagement an sie stellt, werden in diesem Beitrag als Hinweis auf den Verarbeitungsprozess des freiwilligen Engagements interpretiert. Die Studierenden werden dazu in der Befragung gebeten, die Anforderungen, die das jeweilige Engagement an sie stellt, auf einer fünf-stufigen verbalen Ratingskala einzuschätzen. Die Abfrage erfolgt differenziert nach verschiedenen Anforderungskategorien für jedes angegebene Aktivitätsfeld (vgl. Tab.e 1). Zur aggregierten Darstellung der bereichsspezifischen Anforderungen werden die kategorisierten Einschätzungen der Anforderungen als quasi-metrisch betrachtet und in einen Summenscore-Index zusammengefasst. In diesen Summenscore-Index werden alle Anforderungsbereiche ungewichtet zusammengefasst, da inhaltlich nicht von einer unterschiedlichen Gewichtung der Anforderungsbereiche ausgegangen wird. Da die Einschätzungen der jeweiligen Anforderungen als formative Indikatoren beschrieben werden können, d. h. nicht von einer kausalen Beeinflussung der Variablen durch ein latentes Konstrukt ausgegangen wird, werden die Variablen als Bausteine des Konstrukts interpretiert (z. B. Bollen, 1989; Eberl, 2004; Rossiter, 2002). Die Anforderungskategorien müssen damit nicht notwendigerweise miteinander korrelieren und bilden gemeinsam dennoch Bestandteile des Zielkonstrukts ‚Anforderungen‘ ab.

Der Datensatz erlaubt es zudem den Bereich des Engagements in ein Verhältnis zu den angegebenen Studienfächern zu setzen. Hierfür wurden die offenen Angaben der Studierenden zu ihrem ersten und zweiten Studienfach in Fächergruppen zusammengefasst. Für die Analysen relevant sind die Fächer Sport (Zusammenfassung der offenen Angaben: Sport & Sportwissenschaften), Theologie (Zusammenfassung der offenen Angaben: Evangelische Theologie, Religionslehre, Katholische Theologie, Religionslehre) sowie Kunst und Musik (Zusammenfassung der offenen Angaben: Kunst, Kunstwissenschaft allgemein; Bildende Kunst; Gestaltung; Darstellende Kunst; Film und Fernsehen; Musik, Musikwissenschaften). Die Gruppierung der offenen Angaben in die Fächergruppen wurde in einer Diskussionsgruppe kommunikativ validiert. Im Fokus der Analysen steht dabei die Passung zwischen dem Studienfach und dem Aktivitätsbereich.

**Tab. 1** Übersicht über die verwendeten Variablen

Variable	Fragetext	Unterkategorien	Ausprägungen
Aktive Beteiligung (Mehrfachnennung)	Es gibt auch viele Möglichkeiten, sich + + außerhalb der Hochschule + + zu betätigen, beispielsweise in Vereinen, Initiativen, einem Projekt oder einer Selbsthilfegruppe. Im Folgenden werden verschiedene Bereiche, die dafür in Frage kommen, aufgeführt. Haben Sie sich in den letzten zwölf Monaten in einem oder mehreren dieser Bereiche aktiv beteiligt?	<p>Sport und Bewegung (z. B. Sportverein oder Bewegungsgruppe)</p> <p>Kultur und Musik (z. B. Theater- oder Musikgruppe, Chor)</p> <p>Freizeit und Geselligkeit (z. B. Fancub, Karnevalsverein)</p> <p>Sozialer Bereich (z. B. Wohlfahrtsverband, Nachbarschaftshilfe)</p> <p>Gesundheitsbereich (z. B. Helfer/Helferin in Krankenpflege oder bei Besuchsdienst)</p> <p>Schule oder Kindergarten (z. B. Elternvertretung oder Förderkreis)</p> <p>Jugend- und Bildungsarbeit (z. B. Kindergruppe, Deutschkurse für Ausländer)</p> <p>Umwelt-, Natur- und Tierschutz Politik (z. B. Partei, Gemeinderat, politische Initiativen, Solidaritätsprojekten)</p> <p>Berufliche Interessensvertretung (z. B. Gewerkschaft, Berufsverband, Arbeitsloseninitiative)</p> <p>Kirche, Religion (z. B. Kirchengemeinde, kirchliche Organisation oder religiöse Gemeinde)</p> <p>Justiz- und Kriminalitätsprobleme (z. B. Schöfm/Schöffe, Ehrenrichter/Ehrenrichterin, Betreuung von Straffälligen oder Verbrechensopfern)</p> <p>Unfall- und Rettungsdienst oder in der freiwilligen Feuerwehr Anderer Bereich<sup>1</sup> (z. B. Bürgerinitiativen, Bürgervereinigungen oder Bürgerclubs)</p>	<p>(0) Keine Beteiligung</p> <p>(1) Beteiligung</p>

(Fortsetzung)

<sup>1</sup> Im Originaldatensatz ist die Kategorie ‚Anderer Bereich‘ mit dem Begriff ‚bürgerschaftliches Engagement‘ gelabelt. Da bürgerschaftliches Engagement im Fachdiskurs allerdings als ein Überbegriff (vgl. Braun 2002; Düx 2018; Enquete-Kommission 2002) diskutiert wird und damit semantische Unklarheiten aufwirft, wurde der Bereich für die vorliegenden Analysen umbenannt. Im Freiwilligen survey (aus welchem die Kategorien im NEPS-Datensatz übernommen wurden) werden unter der Restkategorie ‚andere Bereiche‘ dabei die gleichen Beispiele aufgezählt.

**Tab. 1** (Fortsetzung)

Variable	Frage-text	Unterkategorien	Ausprägungen
Anforderungen (Abfrage jeweils für jeden Aktivitätsbereich)	Und in welchem Maße stellt Ihre ehrenamtliche Tätigkeit im Bereich X die folgenden Anforderungen an Sie?	Organisationsinstalent Führungsqualität Einsatzbereitschaft Fachwissen Umgang mit Menschen Ideenreichtum/Kreativität Belastbarkeit Selbstlosigkeit Teamfähigkeit	(1) in sehr geringem Maße (2) in geringem Maße (3) in mittlerem Maße (4) in starkem Maße (5) in sehr starkem Maße
Aufgewendete Zeit (Abfrage jeweils für jeden Aktivitätsbereich)	Und wie häufig üben Sie diese ehrenamtliche Tätigkeit bzw. dieses Amt aus oder bringen Zeit dafür auf?	(5) täglich (4) mehrmals pro Woche (3) einmal pro Woche (2) mehrmals pro Monat (1) einmal pro Monat (0) seltener	
Hauptinhalte der ehrenamtlichen Tätigkeiten (Abfrage jeweils für jeden Aktivitätsbereich)	Was ist der Hauptinhalt Ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit im Bereich X? Geht es überwiegend um ...	(1) persönliche Hilfestellung (2) Organisation und Durchführung von Hilfsprojekten (3) Organisation und Durchführung von Treffen und Veranstaltungen (4) Beratung (5) pädagogische Betreuung und Anleitung (6) Interessenvertretung und Mitsprache (7) Informations- und Öffentlichkeitsarbeit (8) Verwaltungstätigkeiten (9) praktische Arbeiten, die geleistet werden müssen (10) Vernetzungsarbeit (11) Mittelbeschaffung (Fundraising)	(Fortsetzung)

Tab. 1 (Fortsetzung)

Variable	Fragetext	Unterkategorien	Ausprägungen
Fachgruppen <i>(Berücksichtigung            des 1. &amp; 2.            Studienfaches)</i>	Für welches Fach bzw. welche Fächer sind Sie eingeschrieben (z. B. Volkswirtschaftslehre, Bioinformatik, Meteorologie, Sozialwesen, Archäologie)? Falls Sie mit dem Ziel Lehramt studieren, geben Sie bitte die Unterrichtsfächer an, für die Sie eingeschrieben sind	Theologie <i>Zusammenfassung der offenen Angaben: Evangelische Theologie, Religionslehre; Katholische Theologie,            – Religionslehre)</i> Kunst und Musik <i>Zusammenfassung der offenen Angaben: Kunst, Kunstwissenschaft allgemein; Bildende Kunst; Gestaltung;            Darstellende Kunst; Film und Fernseh; Musik, Musikwissenschaften)</i> Sport <i>Zusammenfassung der offenen Angaben: Sport, Sportwissenschaften)</i>	



*Verwendete Analysemethoden*

Neben Häufigkeitsverteilungen werden in den Analysen statistische Kennwerte (wie z. B. Modus) interpretiert. Die Unterschiede in den Verteilungen zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden sowie die Abhängigkeit zwischen dem Studienfach und dem Engagement in einem spezifischen Bereich werden über einen  $\chi^2$ -Test auf Unabhängigkeit getestet. Der verwendete  $\chi^2$ -Test stellt dabei lediglich bivariate Zusammenhänge dar und kontrolliert nicht für Drittvariablen, da in diesem Aufsatz explizit die gesamte Gruppe der Lehramtsstudierenden (unabhängig von deren Zusammensetzung mit Blick auf spezifische Hintergrundmerkmale) fokussiert wird. Da der  $\chi^2$ -Test keine Aussagen über die Stärke des Zusammenhangs erlaubt, wird zur besseren Einschätzung der Effektstärke der Phi-Koeffizient ( $\varphi$ )  $[-1, +1]$  berechnet (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 158). Ein  $\varphi$ -Wert von 0,1 verweist dabei auf einen kleinen Effekt, ein  $\varphi$ -Wert von 0,3 auf einen mittleren und ein  $\varphi$ -Wert von  $> 0,5$  auf einen großen Effekt (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 142). Zur Überprüfung der Mittelwertunterschiede in den aggregierten Einschätzungen der Anforderungen wurde überdies der nicht-parametrische Mann-Whitney-U-Test verwendet, da die Voraussetzungen für parametrische Verfahren nicht erfüllt sind.

*Beschreibung der Stichprobe*

Insgesamt liegen in der vierten Erhebungswelle (2012) Informationen zum freiwilligen Engagement für 10.639 Studierende vor. Nach Eingrenzung der Analyseeinheit auf Studierende mit dem Studienziel Lehramt stehen für lehramtspezifische Analysen 2683 Personen zur Verfügung – von ihnen sind 76,1 % weiblich. Der Anteil von Studentinnen in der Gruppe der Lehramtsstudierenden liegt damit um 13,5 Prozentpunkte über dem Anteil der Studentinnen in der Gesamtstichprobe. Zum freiwilligen Engagement wurden die Studierenden im Herbst 2012 in einer CAWI-Erhebung (Computer Assisted Web Interview) befragt. Zu diesem Zeitpunkt waren alle Studierenden durchschnittlich im fünften Studiensemester und im Mittel 23 Jahre alt. Während 13,6 % der Lehramtsstudierenden einen Abschluss für die Primarstufe Grundschule anstreben, geben 17,6 % an, einen Lehramtsabschluss für die Sekundarstufe I, 53,7 % einen Abschluss für die Sekundarstufe II an allgemeinbildenden Schulen, Gymnasien und Gesamtschulen, 5,2 % einen Abschluss für berufliche Schulen, 8,1 % einen Abschluss für sonderpädagogische Schulen und 1,8 % einen Lehramtsabschluss ohne weitere Differenzierung anzustreben. Auch wenn eine Aufschlüsselung nach Bundesland mit den vorliegenden Daten unzulässig ist, so lässt sich die Stichprobe insofern geografisch verorten, als dass 85 % der Lehramtsstudierenden angeben, während des Semesters, in Westdeutschland und 15 % in Ostdeutschland (inkl. Berlin)

zu wohnen (Gesamtstichprobe: Westdeutschland 78,2 %; Ostdeutschland (inkl. Berlin) 21,8 %).

#### 4 Ergebnisse: Kulturelles Engagement von Lehramtsstudierenden in Deutschland

Die bereichs- und fächerübergreifenden Analysen zum Engagement von angehenden Lehrkräften in Deutschland zeigen zunächst, dass sich der überwiegende Anteil von Lehramtsstudierenden (79,5 %) freiwillig engagiert. Mit Blick auf die aufgewendete Zeit für das Engagement geben die Lehramtsstudierenden an, ihrem Engagement bereichsunabhängig zumeist einmal die Woche nachzugehen. 20,1 % der aktiven Lehramtsstudierenden geben dabei sogar mehr als einen Aktivitätsbereich an. Besonders engagiert sind sie in den Bereichen ‚Sport und Bewegung‘, ‚Kultur und Musik‘ sowie ‚Kirche, Religion‘ (vgl. Tab. 2).

**Tab.2** Angaben zum kulturellen Engagement von Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden aufgeschlüsselt nach verschiedenen Aktivitätsbereichen. (Mehrfachangaben möglich)

	Aktive Beteiligung		Chi <sup>2</sup>	p	Phi $\phi$
	LA (%)	N-LA (%)			
Sport und Bewegung	50,9	48,6	4,2	0,040	0,02
Kultur und Musik	22,7	17,3	39,3	< 0,001	0,06
Freizeit und Geselligkeit	13,7	11,6	8,5	0,004	0,03
Sozialer Bereich	16,5	12,7	24,1	< 0,001	0,05
Gesundheitsbereich	3,9	4,1	0,2	n. s	n. s
Schule oder Kindergarten	13,8	4,7	254,9	< 0,001	0,16
Jugend und Bildungsarbeit	17,7	9,9	116,2	< 0,001	0,11
Umwelt-, Natur- und Tierschutz	5,9	7,7	9,6	0,002	0,03
Politik	4,6	6,7	14,9	< 0,001	0,04
Berufliche Interessensvertretung	1,8	2,5	4,5	0,034	0,02
Kirche, Religion	21,6	11,9	154,5	< 0,001	0,12
Justiz- und Kriminalitätsprobleme	0,8	0,6	0,7	n. s	n. s
Unfall- und Rettungsdienst	4,2	5,3	5,8	0,016	0,02
Bürgerschaftliches Engagement	2,8	2,9	0,1	n. s	n. s

**Tab. 3** Tätigkeiten der Lehramtsstudierenden im Rahmen des kulturellen Engagements (Modus)

Kulturelles Engagement <sup>2</sup>	Häufigste Tätigkeit der Lehramtsstudierenden (Modus)	%
Sport und Bewegung	Pädagogische Betreuung und Anleitung	31,4 %
Kultur und Musik	Organisation und Durchführung von Treffen oder Veranstaltungen	28,7 %
Freizeit und Geselligkeit	Organisation und Durchführung von Treffen und Veranstaltungen	53,6 %
Sozialer Bereich	Pädagogische Betreuung und Anleitung	43,6 %
Schule oder Kindergarten	Pädagogische Betreuung und Anleitung	56,4 %
Jugend- und Bildungsarbeit	Organisation und Durchführung von Treffen	43,9 %
Politik	Organisation und Durchführung von Treffen oder Veranstaltungen	37,2 %

Im Vergleich zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden wird besonders deutlich, dass Lehramtsstudierende häufiger in den Bereichen aktiv sind, welche in einem potenziellen Zusammenhang mit ihrer späteren beruflichen Zukunft stehen. So übersteigt bspw. der Anteil der aktiven Lehramtsstudierenden im Bereich ‚Schule oder Kindergarten‘ den Anteil der aktiven Nicht-Lehramtsstudierenden um 9,1 Prozentpunkte. Ein ähnliches Bild zeigt sich für den Bereich ‚Jugend- und Bildungsarbeit‘ (7,8 Prozentpunkte) sowie den ‚sozialen Bereich‘ (3,8 Prozentpunkte). Die Teststatistiken des Chi<sup>2</sup>-Tests verweisen darauf, dass die aktive Beteiligung in den Bereichen ‚Schule oder Kindergarten‘ sowie ‚Jugend- und Bildungsarbeit‘ nicht unabhängig davon ist, ob mit dem Studienziel Lehramt studiert wird. Die Effektstärken bewegen sich allerdings auf einem niedrigen Niveau.

Mit Blick auf die Tätigkeiten innerhalb des jeweiligen Engagements zeigt sich, dass Lehramtsstudierende auch über die anderen Bereiche hinweg häufiger als Nicht-Lehramtsstudierende angeben, sich innerhalb ihres Engagements mit der pädagogischen Betreuung oder Anleitung zu beschäftigen. Die am häufigsten genannten Tätigkeiten innerhalb der einzelnen Aktivitätsbereiche, welche in Tab. 3 zusammengefasst sind, geben einen ersten Hinweis auf die konkreten Tätigkeitsfelder der Lehramtsstudierenden innerhalb ihres Engagements.

<sup>2</sup> Es werden nur Aktivitätsbereiche mit ausreichend großer Fallzahl (> 30) in der Gruppe der Lehramtsstudierenden abgebildet.

Bei Betrachtung der verschiedenen Bereiche wird deutlich, dass Lehramtsstudierende zumeist in der pädagogischen Betreuung und Anleitung und der Organisation sowie Durchführung von Treffen oder Veranstaltungen aktiv sind. Einen weitaus niedrigeren Stellenwert nehmen andere abgefragte Tätigkeitsfelder wie beispielsweise Interessensvertretung, Informations- und Öffentlichkeitsarbeit, Verwaltungstätigkeiten, Vernetzungsarbeit und Mittelbeschaffung ein.

Um nun zu untersuchen, ob die ausgewählten Tätigkeitsfelder der Lehramtsstudierenden an ihre Studienfächer anknüpfen und damit einen direkten Bezug zu ihrer studienfachlichen Lebenswelt aufweisen, werden im Folgenden die Aktivitätsbereiche in ein Verhältnis zu den studienfachlichen Bezügen der Lehramtsstudierenden gesetzt. Genauer geht es darum, zu eruieren, ob sich Lehramtsstudierende in der Tendenz häufiger in den Bereichen engagieren, die eine Nähe zu ihrem Studienfach aufweisen. Hierfür wurden die Aktivitätsbereiche ausgewählt, die sich (a) eindeutig in Nähe eines bestimmten Studienfaches verorten lassen und in welchen (b) Lehramtsstudierende am häufigsten aktiv sind (Tab. 4).

Bei Betrachtung des Anteils der aktiven Lehramtsstudierenden in den verschiedenen Fachgruppen zeigt sich, dass die Gruppe der Lehramtsstudierenden, deren Studienfach eine Nähe zu ihrem Engagement aufweisen, deutlich häufiger angeben auch in diesem Bereich engagiert zu sein als Lehramtsstudierende, deren Studienfach keine explizite Nähe zu ihrem Engagement aufweisen. So geben 83,8 % der Sport studierenden Lehramtsstudierenden an, dass sie im Bereich Sport und Bewegung aktiv sind – das sind 35,3 Prozentpunkte mehr als in der Gruppe der nicht Sport studierenden Lehramtsstudierenden. Auch im Bereich ‚Kultur und Musik‘ und im Bereich ‚Kirche, Religion‘ gibt die Gruppe, deren Studienfach im Aktivitätsbereich verortet ist, deutlich häufiger an, in den jeweiligen Bereichen aktiv zu sein. Die Teststatistiken des  $\chi^2$ -Tests auf Unabhängigkeit

**Tab. 4** Vergleich verschiedener Bereiche des Engagements mit der Nähe zum Studienfach der Lehramtsstudierenden

Kulturelles Engagement	Studienfach	n	Anteil der Aktiven (%)	Chi <sup>2</sup>	p	Phi $\phi$
Sport und Bewegung	Sport	179	83,8	83,2	< 0,001	0,18
	Kein Sport	2510	48,5			
Kultur und Musik	Kunst/Musik	124	62,1	144,8	< 0,001	0,21
	Kein Kunst/Musik	2552	20,8			
Kirche, Religion	Theologie	243	60,1	233,3	< 0,001	0,3
	Keine Theologie	2435	17,8			

der beiden nominalskalierten Variablen ‚Studienfach‘ (Nah/Ferner) und ‚Freiwilliges Engagement in einem spezifischen Bereich‘ (Beteiligung/Keine Beteiligung) verweisen darauf, dass die Aktivität in den einzelnen Bereichen nicht unabhängig von dem Studienfach ist. Die Effektstärken bewegen sich dabei auf einem schwachen bis mittleren Niveau.

Im nächsten Schritt wird danach gefragt, ob sich die Einschätzungen der Anforderungen je nach Nähe des Engagements zum Studienfach unterscheiden. Die kategorisierten Angaben der Lehramtsstudierenden zu den selbsteingeschätzten Anforderungen in verschiedenen Bereichen werden an dieser Stelle als erster Hinweis auf die Verarbeitung der Erfahrungen betrachtet. Innerhalb der einzelnen Aktivitätsbereiche zeigt sich über die einzelnen Anforderungskategorien ein ähnliches Muster: Lehramtsstudierende, die in einem studienfachnahen Bereich aktiv sind, schätzen die verschiedenen abgefragten Anforderungen in allen drei untersuchten Bereichen des Engagements (‚Sport und Bewegung‘, ‚Kultur und Musik‘ und ‚Kirche, Religion‘) höher ein als die Referenzgruppe der Lehramtsstudierenden, die im gleichen Bereich aktiv sind, aber kein dem Engagement nahes Studienfach studieren. Zur aggregierten Darstellung werden die kategorisierten Einschätzungen der Anforderungen im Folgenden in einen Summenscore-Index zusammengefasst. Damit wird ein direkter Vergleich der Einschätzungen der Anforderungen über die verschiedenen Bereiche hinweg zwischen den verschiedenen Gruppen möglich (Tab. 5).

In der aggregierten Darstellung wird deutlich, dass Lehramtsstudierende, die ein Studienfach studieren, welches einen expliziten Bezug zum Engagement aufweist, die Anforderungen in der Tendenz höher einschätzen. Für die Bereiche

**Tab. 5** Vergleich der Einschätzung der Anforderungen (Summenscore-Index) in Abhängigkeit der Studienfachnähe des Engagements nach verschiedenen Bereichen

Kulturelles Engagement	Studienfachnähe des Engagements	n	Mittlere Einschätzung Anforderungen (Index)	Mann-Whitney-U-Test	r
Sport und Bewegung	Nah	50	35,12	n. s	n. s
	Ferner	212	33,81		
Kultur und Musik	Nah	23	35,52	z = -2,51 p = 0,012	0,23
	Ferner	101	32,73		
Kirche, Religion	Nah	70	34,87	z = -2,141 p = 0,032	0,14
	Ferner	155	33,39		

„Kultur und Musik“ sowie „Kirche, Religion“ zeigt sich dabei ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen. Die Betrachtung der Effektstärke deutet auf einen schwachen Zusammenhang zwischen der Studienfachnähe und der mittleren eingeschätzten Anforderung hin.

---

## 5 Diskussion und Ausblick

Die hier vorliegende Untersuchung kann, aufgrund der Anlage der Studie, nur einen ersten Einblick in ein bislang kaum beforschtes Themenfeld geben. Der Bezug auf das Nationale Bildungspanel eröffnet zwar die Möglichkeit, auf eine sehr große und repräsentative Stichprobe zurückzugreifen, gleichzeitig ist durch die Beschaffenheit der vorliegenden Daten allerdings bereits festgelegt, was überhaupt untersucht werden kann und wie relevante Aspekte operationalisiert wurden. Mit Blick auf die verwendeten Variablen muss dabei angemerkt werden, dass die abgefragten Kategorien des Ehrenamts nicht distinkt sind, womit Limitationen in der Interpretation der Ergebnisse einhergehen. Eine Aktivität im Bereich „Kultur und Musik“ kann z. B. ebenso eine politische Dimension beinhalten und vice versa. Interpretationen müssen in Bezug auf die Ausrichtung der Tätigkeiten daher vage bleiben. Für weiterführende Analysen wäre es gewinnbringend, auch Angaben zu den konkreten Inhalten des Engagements und den Erfahrungs- und Lernprozessen selbst einzuarbeiten. Mit Blick auf die abgefragten Bereiche des Engagements lässt sich die Spannung zwischen theoretischen Konzeptionierungen der Datennutzenden und den spezifischen Perspektiven der Itementwickelnden in der Arbeit mit Sekundärdaten deutlich herausarbeiten. So scheinen bereits die begrifflichen Bezeichnungen der Kategorien des Engagements vor dem Hintergrund des hier skizzierten theoretischen Bezugsrahmens unscharf. In der Kategorie „Kultur und Musik“ spiegelt sich dabei bspw. ein Verständnis von Kultur als „Hochkultur“ wider, welches nicht an die theoretischen Überlegungen anschließt. Darüber hinaus kann das längsschnittliche Potential des Datensatzes mit Blick auf kulturelles Engagement nicht ausgeschöpft werden, da dieses lediglich in einer Welle erhoben wird. Auch die Verknüpfung mit lehramtsspezifischen Variablen stellt sich damit als problematisch dar, da diese erst ab einer Zusatzerhebung im Jahr 2014 erfasst werden und aufgrund des einmaligen Erhebungsmodus nicht sichergestellt werden kann, dass Studierende auch Jahre später noch denselben Aktivitäten nachgehen – dies schränkt die Analysemöglichkeiten mit dem vorliegenden Datensatz massiv ein. Vor dem Hintergrund des hier skizzierten theoretischen Bezugsrahmens kann der vorliegende Beitrag damit

nur eine erste Perspektive auf das kulturelle Engagement angehender Lehrkräfte geben.

Die deskriptiven Befunde machen dabei deutlich, dass sich der überwiegende Anteil der angehenden Lehrkräfte in Deutschland engagiert. Diese Ergebnisse bestätigen damit vorliegende Befunde mit Blick auf das freiwillige Engagement von angehenden Lehrkräften (Cramer, 2012, S. 184 f.). Im Vergleich mit den Ergebnissen des vierten Freiwilligensurveys (2014), in welchem das freiwillige Engagement in Deutschland an einer repräsentativen Stichprobe erfasst wurde, liegt der Anteil der Aktiven in der Gruppe der Lehramtsstudierenden mit 79,5 % deutlich über dem gesamtdeutschen Durchschnitt von 43,6 % (Simonson et al., 2017, S. 22). Während im Freiwilligensurvey allerdings verschiedene Bevölkerungs- und Altersgruppen in die Analysen einbezogen werden, stellt die Gruppe der Lehramtsstudierenden (u. a. mit Blick auf sozioökonomische (Herkunfts-) Merkmale, soziale Orientierung usw.) eine relativ homogene Grundgesamtheit dar. Vor dem Hintergrund der Befunde zur sozialen Selektivität des freiwilligen Engagements verwundert die höhere Beteiligung von Lehramtsstudierenden daher kaum. Deutlich wird in den Analysen außerdem, dass sich Lehramtsstudierende in ihren Aktivitäten am häufigsten sportliche, religiös-kirchliche und hochkulturelle Erfahrungsräume erschließen. Dies deckt sich mit Ergebnissen zu kulturellen Aktivitätsmustern angehender Lehrkräfte im Vergleich mit Nicht-Lehramtsstudierenden in Deutschland (vgl. Costa i. E.; Costa & Drechsel, 2020). Es sei an dieser Stelle allerdings explizit darauf verwiesen, dass entsprechende Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden möglicherweise über die Stichprobenszusammensetzung (insbesondere durch den Geschlechterbias) erklärt werden können. Entsprechende Zusammenhänge bzw. Erklärungsmechanismen für die hier gefundenen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen gilt es in zukünftigen Untersuchungen sowohl theoretisch herzuleiten als auch empirisch differenziert zu analysieren. Mit Blick auf den Forschungsstand zu pädagogischen Vorerfahrungen angehender Lehrkräfte (vgl. Cramer, 2016) kann insgesamt insofern eine Parallele skizziert werden, als dass Lehramtsstudierende in ihrem bereichsspezifischen Engagement gerade pädagogische Tätigkeiten übernehmen und damit – unabhängig des Engagementbereichs – pädagogische (Vor-) Erfahrungen sammeln. Ob die Studierenden dem Engagement dabei bereits vor dem Studium nachgegangen sind, kann aufgrund der Anlage der Daten allerdings nicht rekonstruiert werden. Die Ergebnisse geben allerdings Hinweise darauf, dass Studienfach und Engagementbereich nicht unabhängig voneinander sind. Lehramtsstudierende scheinen ihre Aktivitäten demnach nicht unabhängig von ihrem Studienfach zu wählen oder das Studium nicht unabhängig von ihrem Engagement in einem

bestimmten Bereich. Die Forschung zu den Berufswahlmotiven angehender Lehrkräfte könnte an dieser Stelle davon profitieren, zukünftig das Engagement von angehenden Lehrkräften nicht auf pädagogische Vorerfahrungen zu beschränken, sondern auch fachspezifische Engagementsbereiche als Gründe für die Wahl spezifischer Studienfächer einzuschließen. Mit Blick auf den Verarbeitungsprozess der Erfahrungen innerhalb des Engagements zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung, dass Lehramtsstudierende die Anforderungen, die das Engagement an sie stellt, höher einschätzen, wenn ihr Ehrenamt einen Bezug zu ihrem Studienfach aufweist. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass sie bei ihren Aktivitäten häufiger anspruchsvolle Aufgaben übernehmen. Möglicherweise nehmen sie aber auch andere Herausforderungen und Anforderungen innerhalb ihres Engagements wahr, reflektieren diese vor dem Hintergrund ihrer im Studium erworbenen Inhalte und erleben Spannungen oder kognitive Konflikte beim Transfer der erlernten Inhalte in die praktische Arbeit. Aufgrund der Anlage der Daten kann über die genaue Beschaffenheit des Verarbeitungsprozesses an dieser Stelle allerdings nur gemutmaßt werden. Für zukünftige Forschung wären an dieser Stelle u. a. Anknüpfungspunkte an Arbeiten aus der Expertiseforschung (vgl. z. B. Gruber & Ziegler, 1996) zu Unterschieden in der Informationsverarbeitung zwischen Experten und Novizen herauszuarbeiten.

Für die Lehrerbildungsforschung skizziert der vorliegende Beitrag insgesamt ein Forschungsfeld, welches bislang vernachlässigt und weitestgehend ausgeblendet wurde. Die hier vorgestellte theoretische Perspektive und die empirischen Befunde werfen Anschlussfragen auf, die weiterführende Forschung anregen. So stellt sich vor dem Hintergrund der skizzierten Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden beispielsweise die *Frage nach möglichen Erklärungen für die spezifische Ausrichtung des Engagements bei Lehramtsstudierenden*. Während in diesem Beitrag der Fokus auf der Beschreibung des Engagements von Lehramtsstudierenden als Gesamtgruppe lag, wäre es zentral in zukünftigen Analysen auch erklärende Variablen (wie z. B. Geschlecht, spezifische fachliche Ausrichtung, sozio-ökonomische Merkmale usw.) theoretisch herauszuarbeiten und beispielsweise im Rahmen von multiplen Regressionsanalysen dahinterliegende (Erklärungs-) Mechanismen aufzudecken. Mit Blick auf die höhere Aktivität von Lehramtsstudierenden in bestimmten Aktivitätsfeldern bleibt weiterhin ungeklärt in welchem *Zusammenhang die spezifische Ausrichtung des Engagements mit der Professionsentwicklung und dem (professionellen) kulturellen Habitus der Lehramtsstudierenden steht*. Werden beispielsweise lediglich solche Aktivitäten aufgenommen, die eigene Vorstellungen bestätigen und reproduzieren, oder regt die Tätigkeit innerhalb des Engagements zu einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit eigenen kulturellen Vorstellungen und Stereotypen an?



Um dieses Zusammenspiel näher zu ergründen, bedarf es einer differenzierteren Untersuchung konkreter Tätigkeiten und Erfahrungen innerhalb der verschiedenen Engagementsbereiche, denn auch innerhalb eines Bereiches können die gemachten Erfahrungen – u. a. in Abhängigkeit der übernommenen Tätigkeiten – breit variieren. Zentral wäre hier insbesondere die Qualität der Erfahrung stärker zu berücksichtigen. Um die professionsbezogenen Fragestellungen zu konkretisieren, ist die Einbettung und Anknüpfung an bildungswissenschaftliche Ansätze zur Professionalität im Lehrerberuf (vgl. z. B. Cramer, 2012) eine notwendige Voraussetzung. So treten je nach paradigmatischer Perspektive andere (Professions-) Aspekte in den Vordergrund, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte setzen und verschiedene Untersuchungsdesigns erfordern. Jenseits sekundärdatenanalytischer Verfahren lassen sich hier vielfältige theoretisch bedeutsame Fragestellungen formulieren, welche in diesem Beitrag nur angedeutet, in einem nächsten Schritt allerdings systematisch zusammengetragen und theoretisch verortet werden müssen. In dem vorliegenden Beitrag wurde überdies die *zeitliche Dimension des Engagements der Lehramtsstudierenden* aufgrund der Beschaffenheit des Datensatzes ausgeblendet. Damit bleibt unklar, ob die Lehramtsstudierenden ihr Engagement während des Studiums aufgenommen haben oder bereits zuvor aktiv waren. Längsschnittliche Untersuchungen könnten allerdings Aufschluss darüber geben, ob sich Lehramtsstudierende während ihres Studiums tatsächlich neue Erfahrungsräume erschließen oder Bestehendes fortführen. Zum anderen erlauben längsschnittliche Analysen Aussagen darüber, inwiefern sich das Engagement beim Übertritt in das Referendariat verändert und damit potenzielle Lern- und Erfahrungsräume er- oder verschlossen werden. Überdies bleibt bislang offen, welchen tatsächlichen Mehrwert das Engagement speziell für die Gruppe der Lehramtsstudierenden hat (z. B. mit Blick auf Bewerbungen) und welche Rolle dies für die Motivation und die Rückkoppelung des Engagements an die professionelle Entwicklung hat. Bei einer wiederholten Abfrage des freiwilligen Engagements könnten die Datensätze des Nationalen Bildungspanels zukünftig durch die Weiterverfolgung von Lehramtsstudierenden in den Beruf (Lehramtspanel) hierfür aussichtsreiche Anknüpfungspunkte bieten. Mit Blick auf das Potenzial des kulturellen Engagements für angehende Lehrkräfte gilt es zukünftig auch danach zu fragen, warum Studierende die Anforderungen innerhalb ihres Engagements in Abhängigkeit der Studienfachnähe unterschiedlich einschätzen. Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zu den kulturellen Orientierungen angehender Lehrkräfte geben Hinweise darauf, dass angehenden Lehrkräften insbesondere die Rückkoppelung der im Engagement erlebten Erfahrungen an die professionelle Entwicklung schwerfällt bzw. in

vielen Fällen nicht gelingt (vgl. Timm, 2020). Dies gilt es in zukünftigen Studien auch quantitativ näher zu untersuchen.

Die universitäre Lehrerbildung kann insgesamt ein Kulminationspunkt der erfolgreichen und professionsbezogenen Verarbeitung entsprechender Erfahrungen innerhalb des Engagements sein. Die Befunde des vorliegenden Beitrags ermöglichen erste Gedanken zur Weiterentwicklung universitärer Lehrerbildung zu skizzieren, denn sie machen deutlich, dass angehende Lehrkräfte bereits in die erste Phase ihrer beruflichen Professionalisierung einen biografischen Erfahrungsschatz mitbringen. Um diese Erfahrungen allerdings an die professionelle Entwicklung rückzubinden, müssen Räume für die Verarbeitung und Reflexion entsprechender biografischer Erfahrungen geschaffen werden. Ein möglicher Ansatzpunkt hierfür könnte sein, in Anlehnung an Konzepte wie das Service-Learning, in der Lehrerbildung Praxiserfahrungen aufzugreifen und der expliziten Reflexion zugänglich zu machen. Bestehende Ansätze zur Professionalität im Lehrerberuf bieten hier vielfältige Anknüpfungspunkte. So könnten das Konzept der Meta-Reflexivität (vgl. Cramer et al., 2019) explizit aufgegriffen und bei der Konzeptionierung entsprechender Formate einbezogen werden, um Handlungsentscheidungen unter Rekurs auf theoretische Zugänge und empirische Befunde mehrperspektivisch zu reflektieren. Dies ist mit der Herausforderung verbunden, dass die Lernorte im Kontext von Ehrenamt nicht vorstrukturiert sind und sich damit der direkten Kontrolle durch Lehrende entziehen. Gleichzeitig eröffnet der Bezug auf die biographischen Erfahrungen den Zugriff auf reichhaltige und vielfältige Erfahrungen, die direkt an die Lebenswelt der Studierenden anknüpfen und damit auch motivational gut eingebunden sind.

---

## Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungsmanagement e. V. (2003). *Lernen in Tätigkeitsfeldern bürgerschaftlichen Engagements – Transferprozesse in die Erwerbsarbeit*. Fallstudien in ausgewählten Regionen Deutschlands.
- Bauer, B., Beuter, K., Lindner, K., Hlukhovich, A., & Vogt, S. (2019). Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlegungen, Perspektiven und Operationalisierungsoptionen. In A. Hlukhovich, B. Bauer, K. Beuter, K. Lindner & S. Vogt (Hrsg.), *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule* (S. 13–36). University of Bamberg Press.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Behr, K., Liebig, R., & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2002). *Das Ehrenamt in empirischen Studien: Ein sekundäranalytischer Vergleich* (3. Aufl., Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Bd. 163). Kohlhammer.

- Benedetti, S. (2015). Freiwilliges Engagement – ein bildungsbiografischer Erfahrungsraum. *Zeitschrift Für Weiterbildungsforschung*, 38(1), 53–69.
- Bernardo, M. A. C., Butcher, J., & Howard, P. (2012). An international comparison of community engagement in higher education. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 187–192.
- Blömeke, S. (2002). Professionalisierung als berufsbiografischer Entwicklungsprozess. Subjektorientierung durch Fallarbeit im Lehramtsstudium. In B. Herzig & U. Schwerdt (Hrsg.), *Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem* (S. 253–271). LIT.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G., & von Maurice, J. (Hrsg.). (2011). *Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS) (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 14)*. Springer VS.
- Bollen, K. A. (1984). Multiple Indicators: Internal Consistency or No Necessary Relationship? *Quality and Quantity*, 18(4), 377–385.
- Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Springer.
- Braun, S. (2006). Soziale und politische Integration durch Vereine? Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004* (S. 4498–4508). Campus.
- Carrington, S., & Saggars, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 795–806.
- Chambers, D. J., & Lavery, S. (2012). Service-Learning: A Valuable Component of Pre-Service Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), 128–137.
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität, Wissen, Können. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833–851). Springer VS.
- Costa, J. (i. E.). Kulturelle Aktivitätsmuster angehender Lehrkräfte. Explorative Befunde zu Aktivitäten von Lehramtsstudierenden außerhalb formalisierter (Lern-) Kontexte. *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Costa, J. (2020). „Kultur“ in Datensätzen der Lehrer\*innenbildungsforschung. Ein Beitrag zur Theoriebildung und Analyseperspektiven. *Bildung und Erziehung*, 73(1), 42–60.
- Costa, J., & Drechsel, B. (2020). Künstlerisch-ästhetische Praxen angehender Lehrkräfte. Befunde einer quantitativen Sekundärdatenanalyse. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung: Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* (1. Aufl., S. 129–146). Waxmann.
- Costa, J., Kühn, C., Timm, S., & Franken, L. (2018). Kulturelle Lehrerbildung: Professionalität im Horizont von Globalisierung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(3), 20–29.
- Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 31–56). Springer Fachmedien.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Klinkhardt.

- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Duguid, F., Mündel, K., & Schugurensky, D. (2013). Volunteer Work and Informal Learning. In F. Duguid, K. Mündel, & D. Schugurensky (Hrsg.), *Knowledge economy and education: Volunteer work, informal learning and social action* (S. 17–36). Sense Publishers.
- Düx, W., & Sass, E. (2005). Lernen in informellen Kontexten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(3), 394–411.
- Düx, W., Prein, G., Sass, E., & Tully, C. J. (2009). *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement: Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter* (2. Aufl., Schriften des Deutschen Jugendinstituts). VS Verlag.
- Düx, W. (2018). Zivilgesellschaftliches Engagement. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 179–197). Springer VS.
- Eberl, M. (2004). *Formative und reflektive Indikatoren im Forschungsprozess: Entscheidungsregeln und die Dominanz des reflektiven Modells (Schriften zur Empirischen Forschung und Quantitativen Unternehmensplanung)*. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Ehrhardt, J. (2011). *Ehrenamt: Formen, Dauer und kulturelle Grundlagen des Engagements* (1. Aufl., Campus Forschung Bd. 950). Campus.
- Elsdon, K. T., Reynolds, J., & Stewart, S. (2002). *Voluntary organisations: Citizenship, learning and change*. National Organisation for Adult Learning.
- Enquete-Kommission, (Hrsg.). (2002). *Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft. Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements (Bd. 1)*. VS Verlag.
- Fischer, K. (2006). *Studium – und darüber hinaus? Gesellschaftliches Engagement deutscher Studierender* (HISBUS-Kurzinformation Nr. 15). HIS.
- Forster, D. J., Archer, J., & Tajin, R. (2015). Volunteering within Initial Teacher Education: Factors that Boost and Block Participation. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(40), 169–184.
- Gensicke, T., & Geiss, S. (2010). *Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009: Zivilgesellschaft, soziales Ehrenamt und freiwilliges Engagement in Deutschland 1999–2004 – 2009 (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend)*.
- Gensicke, T., Geiss, S., & Picot, S. (2006). *Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999–2004: Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement*. VS Verlag.
- Geertz, C. (2016). *The interpretation of cultures: Selected essays* (EPub edition). BasicBooks (Original work published 1973).
- Gietzelt, I. (2002). *Ehrenamt und Kompetenz: Eine Erhebung in Umweltverbänden* (Papers / Forschungsgruppe Umweltbildung: Vol. 02,169). Verein zur Förderung der Ökologie im Bildungsbereich.
- Göring, A., & Mutz, M. (2016). Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsentwicklung im Freiwilligen Sozialen Jahr – Ein Vergleich vier sozialer Tätigkeitsbereiche. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(2), 395–414.
- Gruber, H., & Ziegler, A. (Hrsg.). (1996). *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Hansen, S. (2008). *Lernen durch freiwilliges Engagement: Eine empirische Studie zu Lernprozessen in Vereinen*. VS Verlag.

- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 149–170). Waxmann.
- Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 408–432.). Waxmann.
- Hübner, A. (2010). *Freiwilliges Engagement als Lern- und Entwicklungsraum: Eine qualitative empirische Studie im Feld der Stadtranderholungsmaßnahmen* (1. Aufl.). VS Verlag.
- Hübner, K. (2013/2012). *Kulturelle Bildung im freiwilligen/bürgerschaftlichen Engagement*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-freiwilligen-buergerschaftlichen-engagement>. Zugegriffen: 3. Nov. 2020.
- Humboldt, W. (1792/1980). Theorie der Bildung des Menschen. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Werke in fünf Bänden. Band I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (3. Aufl.). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2014). Forschung zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 386–407). Waxmann.
- Kellner, W. (2008). Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung. In Ring Österreichischer Bildungswerke (Hrsg.), *Engagement schafft Kompetenz: Informelles Lernen im Alltag; das Kompetenz-Portfolio der Bildungswerke* (2. Aufl., S. 8–9). Ring Österreichischer Bildungswerke.
- König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M., & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 553–577.
- Kramer, R.-T., Idel, T.-S., & Schierz, M. (2018). Berufskultur und Lehrersein. Kulturtheoretische Zugänge in der Lehrerforschung. *Zeitschrift Für Interpretative Schul- Und Unterrichtsforschung*, 7(1), 3–36.
- Krauss, S., & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 241–261). Waxmann.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2008). *Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Juventa.
- Leibniz Institut für Bildungsverläufe (2020). *Codebook. NEPS Startkohorte 5— Studierende Hochschulstudium und Übergang in den Beruf*. [https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC5/14-0-0/SC5\\_14-0-0\\_Codebook\\_de.pdf](https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC5/14-0-0/SC5_14-0-0_Codebook_de.pdf). Zugegriffen: 9. Juli 2020.
- Lerche, T., Weiß, S., & Kiel, E. (2013). *Mythos pädagogische Vorerfahrung*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 762–782.
- Mathou, C. (2010). *Volunteering in the european union*. GHK.
- Müller-Funk, W. (2010). *Kulturtheorie: Einführung in Schlüsseltexte der Kulturwissenschaften* (2. Aufl.). UTB GmbH.

- Naumann, D., & Tesch-Römer, C. (2010). Gesellschaftliche Partizipation: Erwerbstätigkeit, Ehrenamt und Bildung. In A. Motel-Klingebiel, S. Wurm & C. Tesch-Römer (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Altern im Wandel: Befunde des Deutschen Alterssurveys (DEAS)* (S. 118–141). W. Kohlhammer.
- Oshege, V. (2001). Lernpotentiale in freiwilligen Vereinigungen. Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Studie. In B. Strob (Hrsg.), *Vereintes Lernen: Regionale Lernkulturen und Vereinslandschaften in den alten und neuen Bundesländern* (Edition global-lokale Sportkultur: Bd. 4, S. 45–59). Waxmann.
- Pankoke, E. (2002). Freies Engagement, zivile Kompetenz, soziales Kapital. In Enquete-Kommission „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“ (Deutscher Bundestag) (Hrsg.), *Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft* (S. 55–71). Leske+Budrich.
- Parker, E. A., Myers, N., Higgins, H. C., Oddsson, T., Price, M., & Gould, T. (2009). More than experiential learning or volunteering: A case study of community service learning within the Australian context. *Higher Education Research & Development*, 28(6), 585–596.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur‘: Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (S. 1–20). Metzler.
- Reichwein, S., & Freund, T. (1992). *Jugend im Verband: Karrieren, Action, Lebenshilfe. DLRG-Jugend*. Leske + Budrich.
- Reinders, H. (2009). *Bildung und freiwilliges Engagement im Jugendalter: Expertise für die Bertelsmann-Stiftung* (Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung: Bd. 10). Univ. Würzburg Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung.
- Reinders, H. (2014). *Jugend – Engagement – Politische Sozialisation: Gemeinnützige Tätigkeit und Entwicklung in der Adoleszenz*. Springer VS.
- Reinders, H. (2016). *Service Learning – theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Beltz & Juventa.
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2016). Kulturelle Bildung. In A. Helm & A. Schwertfeger (Hrsg.), *Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Eine Einführung* (S. 254–267). Beltz & Juventa.
- Rossiter, J. R. (2002). The C-OAR-SE procedure for scale development in marketing. *International Journal of Research in Marketing*, 19(4), 305–335.
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 349–385). Waxmann.
- Rothland, M. (2015). Die Bedeutung pädagogischer (Vor-)Erfahrungen von Lehramtsstudierenden – ein Mythos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(2), 270–281.
- Salter, P., Hill, A., Navin, F., & Knight, C. (2013). Wider professional experiences: The value of pre-service teachers learning in wider contexts. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(12), 80–96.
- Schüll, P. (2004). *Motive Ehrenamtlicher: Eine soziologische Studie zum freiwilligen Engagement in ausgewählten Ehrenamtsbereichen*. wvb Wiss. Verl.

- Scheunpflug, A., & Hirsch, K. (Hrsg.) (2000). *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Tagung „Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik“*. IKO Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Scheunpflug, A. (2011). Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In A. Scheunpflug & W. Sander (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen; Perspektiven politischer Bildung* (S. 204–215). Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Scheunpflug, A., Timm, S., Costa, J., & Rau, C. (Hrsg.). (2020). *Kultur vermitteln. Lehrerinnen und Lehrer und die Vermittlung von Kultur (Schulmanagement-Handbuch 176)*. Cornelsen.
- Schreiber, M., Darge, K., König, J., & Seifert, A. (2012). Individuelle Voraussetzungen von zukünftigen Lehrkräften. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung* (S. 119–142). Waxmann.
- Simonson, J., Vogel, C., & Tesch-Römer, C. (Hrsg.). (2017). *Freiwilliges Engagement in Deutschland: Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014. Empirische Studien zum bürgerschaftlichen Engagement*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Terhart, E. (2014). Forschung zu Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 433–440). Waxmann.
- Thole, W., & Hoppe, J. (Hrsg.) (2003). *Freiwilliges Engagement – ein Bildungsfaktor. Berichte und Reflexionen zur ehrenamtlichen Tätigkeit von Jugendlichen in Schule und Jugendarbeit*. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.
- Thönnessen, N. (2016). *GeographielehrerInnen erproben Service Learning (Dissertation)*. Universität zu Köln.
- Vartanian, T. (2011). *Secondary data analysis. Pocket guides to social work research methods*. Oxford University Press.
- Winkler, J. (2011). *Über das Ehrenamt* (1. Aufl., Wismarer Schriften zu Management und Recht: Bd. 55). Europ. Hochsch.-verl.
- Yates, M., & Youniss, J. (1996). A developmental perspective on community service in adolescence. *School K-12*, 38, 85–111.
- Yates, M., & Youniss, J. (1998). Community service and political identity development in adolescence. *Journal of Social Issues*, 54(3), 495–512.