



Geistes- und Kulturwissenschaften lehren lernen

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

Annette Scheunpflug

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1 Herausforderung

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

Inhaltlicher Berufsbezug

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

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

⁶ Vgl. Rau (2020a).

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

Kulturelle Tradierung in einer globalisierten Umwelt

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

⁷ Vgl. Rau (2020b), (2021).

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

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

¹⁰ Welsch (2010); Bhabha (2000).

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

Kompetenzorientierung und Inhaltsbezogenheit

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

Individualisierung, Inklusion und individuelles Lernen

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

¹¹ Vgl. Cramer (2019).

¹² Vgl. Baumert (2003).

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

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

¹⁵ Anselm (2017), (2020).

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

Empirische Befunde zur geistes- und kulturwissenschaftlichen Lehrkräftekompetenz

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

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

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

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

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

2 Gedankenanstöße

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

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

Kulturbegriff: von der Implizität zur Explikation

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

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

Kulturbegriff: von der Hochkultur zu einem breiten Kulturverständnis

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

Geistes- und kulturwissenschaftliches Wissenschaftsverständnis

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

¹⁷ Vgl. Rau (2022).

¹⁸ Vgl. Timm (2023).

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

Herausforderungen	Theoretische Grundlegung	Universitäre Lehre
Kulturbegriff	Weite und enge Kulturbegriffe Transkulturalität Hybridität	<ul style="list-style-type: none"> • Explizite Thematisierung und Anwendung kultureller Objektivationen • Sprach- und Bildbetrachtung • Reflexion des eigenen kulturellen Zugangs und seiner biografischen Bedingtheit
Geltung	Geltungsbedingungen Intersubjektivität Ausloten von Lesarten Diskursivität	<ul style="list-style-type: none"> • Explizite Reflexion und Anwendung kritischer Lesarten • Anerkennung von Differenz
Wer generiert Sinn?	Sinn als intersubjektive Koproduktion	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussionsgemeinschaften • Studentische Projekte • Erfahrungen mit der Produktion von Kultur

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

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

Einübung in Formen der Geistes- und Kulturwissenschaften

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

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

3 Organisatorische Konsequenzen

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

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

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

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

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

4 Aspekte eines Forschungsprogramms

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

Literatur

- Anselm, Sabine (2017): Kompetenzorientierte Deutschlehrer*innen(aus)bildung zwischen Ästhetik und Ethik. Ergebnisse einer Studierendenbefragung. In: *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik*, hg. v. Bodo Lecke und Christian Dawidowski, 161–180 (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik). München, Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Anselm, Sabine (2020): 20 Jahre PISA-Schock – Literatur(unterricht) als Zumutung?! In: *Literatur und Bildung, Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, hg. v. Markus Rieger-Ladich und Anette Sosna, 34–42. 67. Jg./H. 1. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Baumert, Jürgen (2003): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: *Die Zukunft der Bildung*, hg. v. Nelson Killius, Jürgen Kluge und Linda Reisch, 100–150. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011): Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern. In: *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, hg. v. Jürgen Baumert, Mareike Kunter, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand, 163–192. Münster u. a.: Waxmann.
- Beuter, Katharina et al. (Hg.) (2019): Sprache und kulturelle Bildung. Perspektiven für eine reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung und einen heterogenitätssensiblen Unterricht (= Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung 9). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg.
- Costa, Jana et al. (2018): Kulturelle Lehrerbildung: Professionalität im Horizont von Globalisierung. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(4), 20–29.
- Cramer, Colin (2019): Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven. In: *Die deutsche Schule* 111, 4, 471–478.
- Drechsel, Barbara; Scheunpflug, Annette; Weber, Johannes (2018): Lehrerbildung als gesamtuniversitäres Entwicklungsprojekt – das Bamberger Projekt WegE. In: *Journal für Lehrerbildung*, H. 3/2018, 40–46.
- Dressler, Bernhard (2007): Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen. In: *Journal für Mathematik-Didaktik*, 28/3–4, 249–262.
- Duit, Reinders; Häußler, Peter (1997): Physik und andere naturwissenschaftliche Lernbereiche. In: *Enzyklopädie der Psychologie D/I/3. Psychologie des Unterrichts und der Schule*, hg. v. Franz E. Weinert., 427–460. Göttingen: Hogrefe.
- vom Hofe, Rudolf (1995): Grundvorstellungen mathematischer Inhalte. Heidelberg: Spektrum.

- Hlukhovych, Adrianna et al. (Hg.) (2018): Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule (= Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung 8). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Kühn, Claudia; Lindner, Konstantin; Scheunpflug, Annette (2021): Kultur in fachdidaktischen Lehrbüchern – eine diskursanalytische Perspektive auf Kultur in der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Jg. 24, 41–65. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00986-2> [03.05.2023].
- KMK (= Kultusministerkonferenz der Länder) (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008). Bonn.
- National Research Council (NRC) (1995): National Science Education Standards. Washington D. C.: National Academy Press.
- Rahm, Sibylle et al. (2015): Wegweisende Lehrerbildung – Entwicklung reflexiver Kommunikationsprozesse (WegE). Projektantrag zum Vorhaben im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Otto-Friedrich-Universität Bamberg (unveröffentlicht).
- Rau, Caroline (2020a): Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern. Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.35468/5811> [03.05.2023].
- Rau, Caroline (2020b): Welche Sicherheitsansprüche zeigen sich in den epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften eines geisteswissenschaftlichen Fachs? Eine empirische Rekonstruktion. In: *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*, hg. v. Uwe Hericks et al., 95–110 (= Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rau, Caroline (2021): Die Wissensgrundlagen des eigenen Fachs verstehen – empirische Befunde zu den epistemologischen Orientierungen von Lehrkräften geisteswissenschaftlicher Fächer. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(1), 91–112. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00992-y> [03.05.2023].
- Reiter, Benjamin et al. (Hg.) (2022): Erinnerung und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven auf Geschichtskultur und zukunftsfähiges schulisches Lernen (= Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung 10). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Scheunpflug, Annette; Drechsel, Barbara (2016): Lehrerbildung institutionell weiterentwickeln – Exemplarische Anmerkungen zur »Qualitätsoffensive Lehrerbildung«. In: *Strategien der Lehrerbildung / Strategies for Teacher Training*, hg. v. Gerd-Bodo von Carlsburg, 105–122. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

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