



Zum Kulturbegriff und Verständnis kultureller Bildung von Studierenden im Grundschullehramt

Seminareinheit in Veranstaltungen der sprachlichen Grundbildung
und der Bildungswissenschaft

Corinna Massek^{1,*}, Petra Josting^{1,*} & Susanne Miller^{1,**}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,

Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,

Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

corinna.massek@uni-bielefeld.de; petra.josting@uni-bielefeld.de

** Kontakt: Universität Bielefeld,

Fakultät für Erziehungswissenschaft,

Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

susanne.miller@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Vor dem Hintergrund von Globalisierungsprozessen und einem damit verbundenen gesellschaftlichen Wandel gewinnt kulturelle Bildung für den Erwerb von fächerübergreifenden Schlüsselkompetenzen zunehmend an Bedeutung. Dabei weist der Lernort Schule im Hinblick auf die kulturelle Teilhabe von Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten sozialen Lagen besonderes Potenzial auf. Um kulturelle Bildung in der Schule erfolgreich zu implementieren, müssen Lehrer*innen über entsprechendes Wissen verfügen. Dass sich bislang nur in wenigen Konzepten der Lehrer*innenbildung eine thematische Verankerung von Aspekten kultureller Bildung feststellen lässt, wird mit dem vorliegenden Beitrag aufgegriffen. Es wird eine Seminareinheit zur Einführung in das Thema kulturelle Bildung aus zwei Masterseminaren der sprachlichen Grundbildung sowie einem bildungswissenschaftlichen Seminar vorgestellt. Teil dieser Seminareinheit sind zwei Arbeitsaufträge, die mithilfe einer Fotodokumentation und einer Gruppenarbeit (World-Café) mit anschließender Postergestaltung das Verständnis der Lehramtsstudierenden von Kultur und kultureller Bildung thematisieren.

Schlagwörter: kulturelle Bildung, Fotodokumentation, World-Café, Kultur im Alltag, Verständnis von kultureller Bildung



1 Einleitung

Wenngleich Bildung und kulturelle Teilhabe in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, der UN-Kinderrechtskonvention wie auch der UN-Behindertenrechtskonvention gesetzlich verankert sind (zusammenfassend Fuchs, 2012a), weisen Studien darauf hin, dass der sozioökonomische Status von Kindern und Jugendlichen sowie der Bildungshintergrund der Eltern Einfluss auf die Teilnahme an Angeboten kultureller Bildung haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Burkhard, Glaser, Reif, Schuldes & Wild-Kreuch, 2012; Rat für Kulturelle Bildung, 2017). Die vom Rat für Kulturelle Bildung initiierte Studie *Eltern/Kinder/Kulturelle Bildung. Horizont 2017* zeigt beispielsweise auf, dass „Kinder aus bildungsferneren Familien [...] weniger kulturelle Unterstützung [haben]“ (Rat für Kulturelle Bildung, 2017, S. 8) und die Schule oftmals den einzigen Zugang zu Kultur und kultureller Bildung darstellt. Diese Forschungsbefunde sind von besonderer Brisanz, da kulturelle Bildung ein großes Potenzial für *alle* Kinder darstellt, unabhängig von ihren individuellen Hintergrundmerkmalen und Voraussetzungen Teilhabechancen und Partizipationsmöglichkeiten zu erhöhen (Fuchs, 2014; KMK, 2007; Mützlitz, 2017). Die Teilnahme an Angeboten der kulturellen Bildung ist aufgrund der genannten Potenziale ebenfalls relevant für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen, die eine emanzipierte Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen (Schmidt, 2012; Wenzlik, 2012). Da kulturelle Bildung darüber hinaus zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung beispielsweise im Sinne der Förderung von Selbstwirksamkeit von Kindern und Jugendlichen beiträgt (KMK, 2007), sind schulische Lerngelegenheiten im Hinblick auf Chancengerechtigkeit und kulturelle Teilhabe wesentlich (KMK, 2007; Racherbäumer, 2016). So bestätigen Forschungsbefunde, dass (schulische) Angebote kultureller Bildung zur individuellen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder beitragen können. Exemplarisch kann hier die Umsetzung eines „Tanz und Bewegungstheaters“ in der Grundschule genannt werden, das sich positiv auf die „Produktivität“ als Facette von Kreativität auswirkt (vgl. Konowalczyk, Steinberg, Pürgstaller, Hardt, Neuber & Stern, 2018) sowie die emotionalen Kompetenzen von Kindern aus sogenannten Brennpunktschulen verbessert (vgl. Steinberg, Konowalczyk, Pürgstaller, Hardt, Neuber & Stern, 2018). Insofern stellt eine fehlende systematische Verankerung der kulturellen Bildung in der Lehrer*innenbildung ein besonderes Desiderat dar (Bauer, Beuter, Lindner, Hlukhovych & Vogt, 2018), zumal das Potenzial der kulturellen Bildung nicht von allen Lehrkräften im Rahmen ihrer Lernangebote ausgeschöpft wird.

Im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* stehen daher in der Teilmaßnahme „Reflexion literaler und ästhetischer Kompetenzentwicklung in Projekten zur kulturellen Schulentwicklung“ des Gesamtvorhabens *Bi^{professional}1* der Universität Bielefeld die Implementierung der Themenbereiche (literar-)ästhetisches Lernen und kulturelle Bildung im Kontext kultureller Schulentwicklung in die Lehrer*innenbildung im Fokus. Ziele sind die interdisziplinäre Bearbeitung des Themas in Seminaren des Grundschullehramts sowie das Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten für die fächerübergreifende Umsetzung. Das Projekt ist interdisziplinär angelegt und zwar aufgrund der engen Zusammenarbeit zweier für die Studierenden des Lehramts Grundschule und Grundschule mit integrierter Sonderpädagogik verpflichtenden Studienfächer: sprachliche Grundbildung und Bildungswissenschaften. Die praktische Umsetzung erfolgte in der ersten Förderphase² im Zuge verschiedener Maßnahmen in zwei Lehrveranstaltungen dieser Fächer. Exemplarisch wird im vorliegenden Beitrag auf die Umsetzung einer Seminareinheit mit zwei Arbeitsaufträgen zum Verständnis von Kultur und kultureller Bildung im Alltag als

¹ Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben *Bi^{professional}* wurde und wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01 JA 1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

² Laufzeit der ersten Förderphase: 2016 bis 2019.

Einstieg in den Themenbereich kulturelle Bildung und (literar-)ästhetisches Lernen, auf die Konzeption der Unterrichtseinheit, deren Zielsetzung, Durchführung sowie auch Ergebnisse fokussiert.

Der Artikel beginnt mit einer fachlichen und theoretischen Einordnung (Kap. 2). Im Anschluss erfolgen eine Beschreibung der curricularen Verankerung und der Seminar-konzeption sowie eine didaktisch-methodische Verortung der vorgestellten Seminareinheit (Kap. 3). Nach der Beschreibung der Durchführung und der Ergebnisse (Kap. 4) schließt der Artikel mit einem Erfahrungsbericht und einem kurzen Ausblick (Kap. 5).

2 Fachliche und theoretische Verortung

2.1 Begriffsdefinition und theoretische Verortung: enger und weiter Kulturbegriff, kulturelle Bildung und kulturelle Schulentwicklung

Die Differenzierung zwischen einem Kulturbegriff im engeren und im weiteren Sinne ist für die nachfolgenden Ausführungen besonders relevant. Im Rahmen des Forschungsvorhabens wird davon ausgegangen, dass die Studierenden ein enges Begriffsverständnis von Kultur im Sinne einer „Hochkultur“ haben und damit verbunden eher künstlerisch-ästhetische Zugänge assoziieren. Im Rahmen von Angeboten in der Lehrer*innenbildung ist es Ziel des Forschungsvorhabens, das Verständnis von Kultur und kultureller Bildung zu erweitern, um Normalitätsvorstellungen bei den Studierenden aufzubrechen und somit gleichzeitig der Reproduktion von sozialen Disparitäten in diesem Bereich entgegenzuwirken. Die Professionalisierung von Lehrer*innen als Teil einer kulturellen Personalentwicklung kann zudem als eine Gelingensbedingung erfolgreicher kultureller Schulentwicklung angesehen werden, was wiederum die Relevanz der Implementierung kultureller Bildung und eines weiten Kulturverständnisses in die Lehrer*innenbildung unterstreicht. Nachfolgend wird daher versucht, den Kulturbegriff im engeren und weiteren Sinne (Kap. 2.1.1), kulturelle Bildung (Kap. 2.1.2) und kulturelle Schulentwicklung (Kap. 2.1.3) begrifflich zu klären und zentrale Zieldimensionen zu bestimmen, um den Rahmen zu explizieren, der für das vorliegende Projekt eine Grundlage darstellt.

2.1.1 Enger und weiter Kulturbegriff

Da es zahlreiche theoretische Ansätze und Traditionen zur Definition eines Kulturbegriffes gibt, ist es – ähnlich wie auch bei der Definition kultureller Bildung – sehr schwierig, einen eindeutigen und vor allem allgemeingültigen Kulturbegriff festzulegen. Oft wird daher der Begriff „Kultur“ auch als „Containerbegriff“ (Fuchs & Liebau, 2012, S. 28; Weiß, 2017, S. 13) oder als „Pluralitätsbegriff“ (Fuchs, 2012b, S. 63) bezeichnet. Allerdings wurden Versuche unternommen, die vorherrschenden Ansätze zu systematisieren. Auf zwei ausgewählte Systematisierungsversuche wird nachfolgend genauer eingegangen. Laut Fuchs können fünf Kulturbegriffe unterschieden werden, und zwar ein philosophisch-anthropologischer (1), ein ethnologischer (2), ein soziologischer (3), ein normativer (4) und ein enger (5) (vgl. Fuchs, 2017, S. 26). Der philosophisch-anthropologische Kulturbegriff ist der wohl am weitesten gefasste, weil „er alle Handlungen des Gattungswesens Mensch erfasst, die Welt für seine Zwecke zu gestalten“ (Fuchs, 2017, S. 26). Während sich der ethnologische Kulturbegriff mit der „Lebensweise des Menschen“ (Fuchs, 2017, S. 26) beschäftigt, allerdings bezogen auf „eine abgrenzbare, historisch-konkrete Gruppe von Menschen“ (Fuchs, 2008, S. 11), orientieren sich der soziologische und der normative mehr an (gesellschaftlichen) Wertvorstellungen (vgl. Fuchs, 2017, S. 26). Der enge Kulturbegriff (aber auch der normative) setzt den Begriff „Kultur“ mit Kunst gleich und wird häufig im Alltag genutzt (vgl. Fuchs, 2008, S. 12; 2017, S. 26). Dieser wird oftmals dort verwendet, „wo eine ‚Hochkultur‘ von einer Alltags- oder populären Kultur unterschieden wird“ (Fuchs, 2012b, S. 65).

Eine ähnliche Unterteilung zeigt sich, wenn man die Definition nach Bolten (2007) heranzieht, die sich eher auf ein Verständnis von Kultur im Hinblick auf interkulturelle Kompetenzen bezieht. Wie in Abbildung 1 dargestellt, unterscheidet er zwischen einem engen, auf die „Hochkultur“ bezogenen und einem weiten Kulturbegriff. Der erweiterte weist bei Bolten lebensweltliche Bezüge auf verschiedenen Ebenen auf: zum einen ein räumlich begrenzter erweiterter Kulturbegriff, z.B. auf politische (bezogen auf eine Nation), geographische (bezogen auf eine Länderregion), sprachliche oder auch geistesgeschichtliche Sichtweisen, zum anderen ein erweiterter, offener sozial fixierter Kulturbegriff, bezogen auf die räumliche Entkopplung der individuellen Identitätsentwicklung (vgl. Bolten, 2007, S. 12ff.).

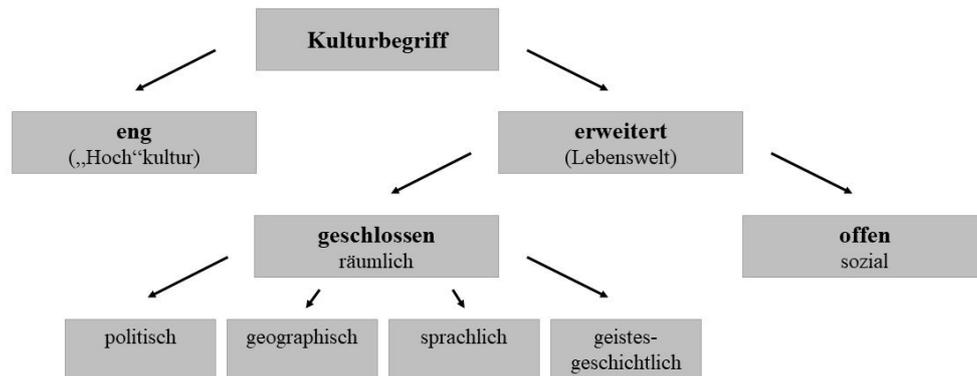


Abbildung 1: Kulturbegriff nach Bolten (Darstellung entsprechend Bolten, 2007, S. 15)

Legt man Fuchs' und Boltens Definitionen zugrunde, kann zusammenfassend zwischen einem engen Verständnis von Kultur – bezogen auf die Künste im Sinne einer „Hochkultur“ – und einem weiten Kulturverständnis unterschieden werden, das sowohl anthropologische und ethnologische als auch soziologische Aspekte³ beinhalten kann und sich auf die Lebenswelt bezieht. Diese Unterscheidung ist insbesondere im Hinblick auf das Verständnis von Kultur und kultureller Bildung in der vorliegenden Untersuchung relevant, da sich die Studierenden in der Seminareinheit im Zuge eines Fotodokumentationsauftrags mit ihrem eigenen Verständnis von Kultur auseinandersetzen.

2.1.2 Kulturelle Bildung

Neben zahlreichen bildungspolitischen Initiativen sowohl auf Länder- als auch auf Bundesebene zur Förderung kultureller Bildung in Deutschland (Ackermann, Retzar, Mützlitz & Kammler, 2015) wurden in den letzten Jahren auch zahlreiche Forschungsvorhaben in diesem Bereich initiiert (Fuchs, 2017; Liebau, 2018). Versucht man, den Begriff der kulturellen Bildung zu beschreiben, so wird jedoch deutlich, dass keine eindeutige Definition vorliegt (vgl. Liebau, 2018, S. 1221).

Strukturell muss man sich zunächst fragen, in welchen Kontexten kulturelle Bildung stattfindet. Liebau (2018) unterscheidet hier zwischen informeller, formaler und non-formaler Bildung. Für den Bereich der informellen kulturellen Bildung lassen sich drei Faktoren ausmachen, die maßgeblich an der „Entwicklung von kulturellen Gewohnheiten“ (Liebau, 2018, S. 1226) beteiligt sind: die Familie, die Peergroup und die Medien. Der soziokulturelle und sozioökonomische Hintergrund des familiären Kontextes ist zentral für die kulturelle Bildung in der ersten Lebensphase und oftmals prägend für den weiteren Lebensverlauf (vgl. Liebau, 2018, S. 1226). Auch die Peergroup und die Medien (sowohl „alte“ als auch „neue“ Medien) sind bedeutsam beim Erwerb von sozialem und kulturellem Kapital (vgl. Liebau, 2018, S. 1226). Betrachtet man den Bereich formaler Bildung, zeigt sich, dass in den Bildungssystemen kulturelle Bildung vornehmlich

³ Nach Bolten auch im Sinne eines interkulturellen Begriffsverständnisses.

in den und durch die Künste(n) implementiert ist, aber je nach Schulform (unter anderem aufgrund von Ausstattung, Unterrichtsausfällen in den künstlerischen Fächern oder Qualifikation der Lehrkräfte) unterschiedlich in der Praxis ausgeführt wird (vgl. Liebau, 2018, S. 1227f.). Über die künstlerischen Fächer hinaus ist es für die Implementierung kultureller Bildung in schulischen Kontexten zentral, curricular integrierte Formate statt additiver Angebote umzusetzen. Ein Beispiel hierfür ist das Programm *KulturSchule Hessen* (Kauer, 2018; Langenfeld & Twiehaus, 2018), das im Gegensatz zu Programmen wie *Kulturagenten für kreative Schulen* (Abs, Stecher, Knoll, Obsiadly & Ellerichmann, 2017), bei denen oftmals (einmalige) Kooperationsprojekte mit Künstler*innen im Fokus stehen (vgl. Retzar, 2020, S. 115), eine systematische Verankerung kultureller Bildung in schulische Strukturen und somit „eine dezidiert organisationsentwickelnde Strategie“ (Retzar, 2020, S. 115) verfolgt. Zudem ist eine Verankerung systematischer Qualifizierungskonzepte für Lehrpersonen zur Unterstützung einer kulturellen Praxis in den Schulen im Sinne einer kulturellen Schulentwicklung zielführend (Langenfeld & Twiehaus, 2018; vgl. auch Kap. 2.1.3), wenngleich sich hier eine systematische Leerstelle hinsichtlich einer fächerübergreifenden (und hochschulübergreifenden) Implementierung in die Lehrer*innenbildung jenseits von bisherigen punktuellen und oftmals regional begrenzten Modellvorhaben konstatieren lässt.

In Deutschland können im non-formalen Bereich sowohl rezeptive als auch produktive Erfahrungen in der kulturellen Bildung gemacht werden, und zwar innerhalb:

- „(1) Kultureller Einrichtungen wie Theater, Museen, Ausstellungen, Orchester, oder auch Festivals [...]
- (2) Öffentlicher Einrichtungen künstlerisch-kultureller Bildung (Musikschulen, Jugendkunstschulen, soziokulturelle Zentren, Volkshochschulen) [...]
- (3) Nicht kommerziell orientierter Verbände, Vereine und Clubs [...]
- (4) [...] kommerziell privater Initiativen [...]: Private Musikschulen, Tanzschulen, Malerschulen sind verbreitet“ (Liebau, 2018, S. 1229f.).

An dieser Auflistung wird deutlich, dass ein vielfältiges Angebot im non-formalen Bildungssektor und somit für verschiedene Interessen vorhanden ist. Allerdings werden soziale Disparitäten hier besonders deutlich, da oftmals die soziokulturelle und sozioökonomische Herkunft beeinflusst, ob zum einen überhaupt ein Interesse an bestimmten Angeboten entsteht und zum anderen dann auch wahrgenommen werden kann (vgl. Liebau, 2018, S. 1230), womit wiederum ungleiche Bildungschancen je nach individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen einhergehen (Retzar, 2020). Hieraus ergibt sich die Bedeutsamkeit schulischer Lerngelegenheiten zur Ermöglichung sozialer und kultureller Teilhabe für *alle* Schüler*innen. Blickt man auf Forschungsbefunde und Modellprogramme, werden neben den Potenzialen zur Reduzierung von sozialer Benachteiligung ebenfalls die Relevanz kultureller Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in inklusiven Kontexten sowie die Möglichkeiten stärkerer gesellschaftlicher Teilhabe von Kindern mit Behinderungen durch mehr Öffentlichkeit (z.B. durch Aufführungen), aber auch Chancen für kulturelle Teilhabe und Ich-Erfahrungen, insbesondere für Kinder und Jugendliche in ländlichen, peripheren Räumen (vgl. Retzar, 2020, S. 114ff.), deutlich.

Eine Schwierigkeit in der Definition kultureller Bildung entsteht ferner durch die Abgrenzung zu den Bereichen künstlerische Bildung, ästhetische Bildung oder ästhetische Bildung. Fuchs (2017) sieht kulturelle Bildung in diesem Kontext als „Dachbegriff“ und versteht kulturelle Bildung „als Allgemeinbildung, die mit den Methoden der Kulturpädagogik entwickelt wird“ (Fuchs, 2017, S. 36). Nachdem der Begriff der „musischen Bildung“ in den 1970er-Jahren durch die Bezeichnung „Kulturelle Bildung“ abgelöst wurde, kam es jedoch im Lauf der letzten Jahre zu einer vermehrten „Verwirrung über die unterschiedlichen Begrifflichkeiten in diesem Feld“ (Fuchs, 2017, S. 36). Fuchs (2017) schlägt daher die in Abbildung 2 auf der folgenden Seite dargestellte Ordnung

der Begrifflichkeiten vor, in der die Funktion des „Dachbegriffes“ kultureller Bildung auch grafisch in Form von konzentrischen Kreisen verdeutlicht wird.

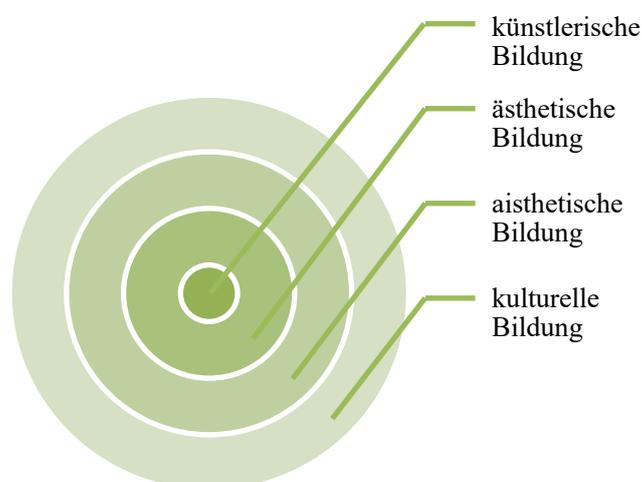


Abbildung 2: Kulturelle Bildung nach Fuchs, 2017 (eigene Darstellung)

Kulturelle Bildung als Oberbegriff bezieht sich zudem auf soziale und politische Aspekte und ist damit gleichzeitig „soziale und zum Teil auch politische Bildung“ (Fuchs, 2017, S. 37). Somit zeigt kulturelle Bildung auch im Hinblick auf politisch-gesellschaftliche Teilhabe Chancen auf.

Die verschiedenen Definitionen von und Zugangsweisen zu kultureller Bildung sind mit Blick auf die Gruppenarbeitsplakate relevant, die im weiteren Verlauf des Beitrags vorgestellt werden, da die Studierenden sich mit der Frage nach ihrem Verständnis von und Wissen über kulturelle(r) Bildung auseinandersetzen sollten. Ohne den Ergebnissen vorgreifen zu wollen, spiegelt sich hier die Funktion kultureller Bildung als Oberbegriff in den vielfältigen Antworten wider.

2.1.3 Kulturelle Schulentwicklung

Aufgrund eines stetigen kulturellen sowie gesellschaftlichen Wandels, dem die Kinder und Jugendlichen ausgesetzt sind, befindet sich auch Schule in einem ständigen Veränderungsprozess (vgl. Fuchs, 2017, S. 18). Sie soll Kinder und Jugendliche auf ein lebenslanges Lernen vorbereiten, was grundlegende (Ver-)Änderungen hinsichtlich der Gestaltung von Unterricht und Bewertungsverfahren, aber auch den Ausbau der Rahmenbedingungen voraussetzt, etwa bezogen auf die zeitlichen und räumlichen Kapazitäten (vgl. Braun, 2012, S. 722).

Der PISA-Schock Anfang der 2000er-Jahre hat maßgeblich zu bildungspolitischen Veränderungen beigetragen. In diesem Zuge entwickelte sich „nach einem festgestellten Scheitern einer schulpolitischen Top-down-Steuerung“ (Fuchs, 2017, S. 19) ein neues Steuerungsmodell, in dem die Einzelschule hinsichtlich der Entwicklung des Bildungssystems als zentraler Akteur wahrgenommen wird. In diesem Kontext kann Schulentwicklung als „ein bewusst gestalteter, systematischer Entwicklungsprozess unter Mitwirkung aller an der Schule beteiligter Akteursgruppen“ (Fuchs, 2017, S. 19) verstanden werden. Zudem wird Schulentwicklung auch als Zusammenspiel von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung beschrieben (Fuchs, 2017; Rolff, 2013). Sie findet sowohl auf der Mikroebene bezogen auf den Unterricht, der Mesoebene bezogen auf die „Schule als Ganzes“ und der Makroebene bezogen auf die (bildungs-)politische Gestaltung von Rahmenbedingen statt (vgl. Fend, 2008; Fuchs, 2017). Vor diesem Hintergrund

definiert Fuchs kulturelle Schulentwicklung wie folgt: „Kulturelle Schulentwicklung bezeichnet den Prozess der Schulentwicklung, der die Vision einer Kulturschule realisieren will, was heißt, ein kulturelles Profil der Schule zu erarbeiten“ (Fuchs, 2017, S. 21).

Dabei seien alle konzeptionellen und theoretischen Überlegungen zu Schulentwicklung grundsätzlich auch auf kulturelle Schulentwicklung zu übertragen, „wobei die im Zentrum stehende ästhetische Dimension einer Kulturschule gute Möglichkeiten bietet, bestimmte Facetten des Entwicklungsprozesses in besonderer Weise zu unterstützen“ (Fuchs, 2017, S. 21). Betrachtet man vor diesem Hintergrund die Entwicklung eines kulturellen Schulprofils bzw. die Entwicklung hin zu einer Kulturschule als Ziel der kulturellen Schulentwicklung (vgl. Fuchs, 2017, S. 21), so bedarf es eines Perspektivwechsels, damit kulturelle Bildung an Schulen besser angenommen wird. Im Sinne dieses Perspektivwechsels geht es darum, ästhetisch-künstlerische Vorgehensweisen in allen Bereichen des schulischen Lebens und damit auf allen Ebenen der Schulentwicklung zu verankern und nicht mehr nur als reine „Erweiterung der schulischen Bildungsarbeit durch Kooperationsprojekte“ (Braun, 2012, S. 723) anzusehen. Damit durch kulturelle Schulentwicklung individuelle Förderung und die Schaffung von Chancengleichheit durch kulturelle Teilhabe überhaupt möglich wird, muss zum einen dem schulischen Personal der Nutzen künstlerisch-ästhetischer Angebote hinsichtlich seiner täglichen Aufgaben verdeutlicht werden. Zum anderen müssen schulische Rahmenbedingungen auf allen schulischen Ebenen geschaffen bzw. angepasst werden, wozu auch die „Qualifizierung“ der Lehrkräfte und des sonstigen schulischen Personals gehört (vgl. Braun, 2012, S. 722). Wenngleich die Einzelschule und die jeweilige Schulkultur bei der Umsetzung kultureller Schulentwicklungsprozesse und der Schaffung von Voraussetzungen eine zentrale Rolle spielen, werden auch Vorgaben auf Landes- oder Kommunalebene getroffen (vgl. Braun, 2012, S. 723). Nicht zuletzt das Qualitätstableau für kulturelle Schulentwicklung zeigt, dass Entwicklungsprozesse in diesem Kontext auf verschiedenen Ebenen gedacht werden müssen (vgl. Braun, 2012, S. 723).

Eine Kulturschule sieht „Kultur“ nicht als Inhalt des Lernens an, sondern vielmehr als Lernprozess (vgl. Sliwka, Klopsch & Maksimovic, 2015, S. 151). Für eine erfolgreiche Entwicklung eines kulturellen Schulprofils legt Braun elf Eckpunkte fest, die als Gelingenbedingungen angesehen werden können. Im Vordergrund stehen unter anderem die kulturellen Angebote, die in Kooperation zwischen außerschulischen Partnern aus dem kulturellen Bereich und Lehrpersonen entstehen und regelmäßig für alle Schüler*innen zugänglich sein müssen (vgl. Braun, 2012, S. 725). Dabei geht es sowohl um die Gestaltung von Unterricht unter Einbezug der Prinzipien und Methoden kulturell-ästhetischer Bildung auch in nicht-musisch-künstlerischen Fächern als auch um Angebote außerhalb des regulären Unterrichtes (vgl. Braun, 2012, S. 725). Um ein langfristiges und effizientes Arbeiten an kulturellen Projekten zu ermöglichen, bedarf es laut Braun zudem entsprechender Stundenplangestaltung, Raumausstattung sowie der Aufnahme neuer Lernsettings als Teil des Bildungskonzeptes der Schule (vgl. Braun, 2012, S. 725). In diesem Kontext soll auch die Architektur der Schule so gestaltet sein, dass sie „Begegnung ermöglicht und Kreativität anregt“ (Braun, 2012, S. 725). Ferner soll eine Öffnung von Schule als „Ort der Begegnung“ (Braun, 2012, S. 725) erfolgen. Zentral ist darüber hinaus die Beteiligung aller schulischen Akteur*innen an der Ausgestaltung des schulischen Lebens. Neben diesen schon genannten Aspekten der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung führt Braun auch die Qualifikation von Lehrkräften an:

„Kulturschulen verfügen über ein Lehrpersonal, das sowohl über kulturell-ästhetische Kompetenzen [...] als auch über die Fähigkeit verfügt, gemeinsam mit außerschulischen ExpertInnen ein ganzheitliches Bildungsangebot umzusetzen“ (Braun, 2012, S. 725).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Sensibilisierung von Lehrkräften für ästhetische Lernzugänge im Hinblick auf eine kulturelle Schulentwicklung zentral ist. Dar-

über hinaus erscheint es wichtig, die Kooperation zwischen den Lehrer*innen mit außerschulischen Partnern anzustoßen und gemeinsam an Projekten und Angeboten zu arbeiten.

2.2 Relevanz kultureller Bildung für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung

Die besonderen Potenziale kultureller Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie für den Erwerb von „zukunftsweisenden Schlüsselqualifikationen“ (Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“, 2009, S. 13) haben nicht zuletzt die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2007 sowie die Jugend- und Familienministerkonferenz 2009 hervorgehoben. Unter anderem wird seitens der KMK betont, dass kulturelle Bildung auch als „Grundbedingung gesellschaftlicher Teilhabe“ (KMK, 2007, S. 2) bezeichnet werden kann. Nicht verwunderlich ist vor diesem Hintergrund, dass die Teilnahme an Angeboten kultureller Bildung als bedeutsam zum Erwerb von wichtigen Schlüsselkompetenzen im Hinblick auf eine emanzipierte Teilhabe an einer globalisierten Welt gilt (vgl. Schmidt, 2012, S. 145). Entsprechende schulische (aber auch außerschulische) Lerngelegenheiten in diesem Bereich sind daher unabdingbar. Insbesondere hinsichtlich der Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen an Angeboten kultureller Bildung wird die Rolle der Schule betont: „Die Schule bietet ihnen die Chance, Kultur in vielfältiger Weise zu erleben, zu erfahren und selber zu gestalten“ (KMK, 2007, S. 3). Daraus ergibt sich allerdings auch die Notwendigkeit einer gezielten Professionalisierung von Lehrkräften, um Lerngelegenheiten angemessen gestalten zu können (vgl. Bauer et al., 2018). Zudem zeigt sich (im Sinne eines engen Verständnisses von kultureller Bildung) auch für den Kunst- und Musikunterricht an Grundschulen, dass die Qualität und Quantität des Unterrichts entscheidend von der Qualifikation der Lehrperson abhängen (vgl. Liebau, 2018, S. 1228). Wie zuvor in Kapitel 2.1.3 beschrieben, können „kompetente“ Lehrkräfte zudem als eine Gelingensbedingung für kulturelle Schulentwicklung angesehen werden (vgl. Braun, 2012, S. 725). Bislang greifen allerdings nur wenige Konzepte und Modelle der Lehrer*innenbildung das Thema (ästhetisch-)kultureller Bildung auf. Gleichzeitig zeigt sich eine vermehrte Ausrichtung der Universitäten auf interdisziplinäre Zusammenarbeit im Rahmen des Lehramtsstudiums und damit verbundene „Querverbindungen über Fachgrenzen hinweg“ (Bauer et al., 2018, S. 17). Dies bietet wiederum Potenziale für eine Lehrer*innenbildung, die vermehrt auf ästhetische Zugangsweisen ausgerichtet ist und kulturelle Bildung integriert und damit den fächerübergreifenden Kompetenzerwerb unterstützen könnte (Bauer et al., 2018). Umgesetzt werden könnte dies in der Lehrer*innenbildung durch ein entsprechendes Seminarangebot, das in die schon bestehende Struktur der Studiengänge integriert wird. Mit Blick auf das Grundschullehramt, das aus dem Studium der sprachlichen und mathematischen Grundbildung, dem bildungswissenschaftlichen Studium sowie einem weiteren Fach besteht (vgl. auch Kap. 3.1), könnten ästhetische Zugangsweisen in die Seminare integriert und fächerübergreifende Bezüge hergestellt werden (z.B. mit künstlerischen Methoden geometrische Formen kennenlernen). Eine solche kulturbezogene Ausrichtung des Lehramtsstudiums eröffnet den zukünftigen Lehrkräften einen neuen, (selbst-)reflexiven Zugang zu ihren Fächern und bestärkt sie, „angeeignete subjektive Theorien und Episteme kritisch zu reflektieren und sich somit hinsichtlich ihrer Idee von Unterricht zu professionalisieren“ (Bauer et al., 2018, S. 18).

Es gilt, Normalitätsvorstellungen aufzubrechen und den Lehramtsstudierenden sowie darüber hinaus Lehrkräften der zweiten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung ein erweitertes Verständnis von Kultur und kultureller Bildung zu vermitteln (z.B. in der dritten Phase durch Fortbildungen), denn ein enges Kulturverständnis würde bestehende soziale Disparitäten tendenziell eher perpetuieren. Ein großes Potenzial bietet hier die Einbindung von Projekten und entsprechenden hochschuldidaktischen Lehrkonzepten zu kultureller Bildung in die universitäre Lehrer*innenbildung, die im vorliegenden Vorhaben am Beispiel einer Seminareinheit aufgegriffen werden. Im nachfolgenden Abschnitt

geht es daher um ein Beispiel für die curriculare Verortung der im vorliegenden Beitrag beschriebenen Veranstaltungseinheit im Zuge der Grundschullehrer*innenbildung sowie um die konzeptionelle Gestaltung der Seminare und die Ideen zur methodisch-didaktischen Gestaltung des Vorhabens.

3 Curriculare Verankerung, Seminarkonzeption und didaktisch-methodische Verortung

3.1 Curriculare Verankerung in der Grundschullehrer*innenbildung an der Universität Bielefeld

Laut § 11 Absatz 6 des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) gehören sowohl das bildungswissenschaftliche Studium als auch die sprachliche und mathematische Grundbildung sowie ein weiteres Unterrichtsfach, für das Wahlfreiheit besteht, zu den verpflichtenden Bestandteilen für ein Studium des Grundschullehrer*innen in Nordrhein-Westfalen (vgl. LABG, 2009, o.S.). An der Universität Bielefeld können sich Studierende bei der Wahl des Drittfaches für eines der folgenden Fächer entscheiden: Anglistik, Evangelische Theologie, Kunst, Musik, Sachunterricht und Sportwissenschaft (vgl. Universität Bielefeld, 2020a). Zudem ist an der Universität Bielefeld ein kombiniertes Studium zum Erwerb der Lehrerbefähigung für die Grundschulen sowie für die Sonderpädagogik (vgl. Lütje-Klose & Miller, 2009) möglich, was insbesondere vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Anforderung einer inklusiven Bildung eine Besonderheit des Lehramtsstudiums in Bielefeld darstellt. Hinsichtlich einer modularen, fächerübergreifenden Verankerung künstlerisch-ästhetischer Zugänge wird an der Universität Bielefeld das Modul „Ästhetische Bildung“ von den Fächern Kunst und Musik gemeinsam angeboten. Da in den Veranstaltungen des Moduls wie z.B. einer Ringvorlesung inhaltlich die interdisziplinäre Verschränkung der ästhetischen Fächer Kunst, Musik und Sport intendiert ist, können dieses Modul Lehramtsstudierende im Bachelor und Master mit der Fächerkombination Kunst und Musik (vgl. Universität Bielefeld, 2020b) und/oder Grundschullehrer*innenstudierende mit dem Schwerpunktfach Sport im Master (vgl. Universität Bielefeld, 2017) wählen. Zusätzlich können Studierende im Bachelor „Ästhetische Bildung“ als sogenanntes kleines Nebenfach studieren (vgl. Universität Bielefeld, 2020c).

Lediglich in den oben genannten Fächern sowie vereinzelt in Seminaren wie z.B. in der sprachlichen Grundbildung und in der Bildungswissenschaft finden sich Berührungspunkte mit kultureller Bildung oder ästhetischem Lernen. Insbesondere für das kombinierte Studium zum Erwerb der zusätzlichen Qualifikation im Bereich der integrierten Sonderpädagogik sind bisher kaum spezifische thematische Inhaltsbereiche in diesem Kontext vorgesehen, wenngleich der Bereich der kulturellen Teilhabe hier besonders relevant im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität(en) ist. Diese Leerstelle wird von dem nachfolgend beschriebenen Projekt aufgegriffen.

3.2 Beschreibung der Seminarkonzeption und didaktisch-methodischer Kommentar zu den Seminareinheiten

Das Projekt „Reflexion literaler und ästhetischer Kompetenzentwicklung in Projekten zur kulturellen Schulentwicklung“ als Teilmaßnahme von *Bi^{professional} (Qualitätsoffensive Lehrerbildung)* an der Universität Bielefeld hat sich unter anderem die Sensibilisierung von Grundschullehrer*innenstudierenden hinsichtlich sozialer Teilhabe durch kulturelle Bildung und literarisch-ästhetischem Lernen im Kontext kultureller Schulentwicklung zum Ziel gemacht. Vorgesehen war in einer ersten Projektphase eine thematische Verankerung im Praxissemestermodul der sprachlichen Grundbildung, das aus einem Vorbereitungs- und Reflexionsseminar sowie der Praxisphase in Form eines fünfmonatigen Praktikums in der sprachlichen Grundbildung besteht, in der die Studierenden begleitet werden. Im

Vorbereitungsseminar fand eine thematische Beschäftigung mit literar-ästhetischem Lernen, kultureller Bildung und kultureller Schulentwicklung statt. Unter anderem sollten die Studierenden durch die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen für den Einsatz ästhetisch-kultureller Perspektiven im Unterricht ihrer eigenen Praxisphase sensibilisiert werden und ein erweitertes Verständnis von Kultur und kultureller Bildung entwickeln. Darüber hinaus wurde ihnen die Möglichkeit einer thematischen Ankopplung ihres Studienprojektes gegeben, das sie während ihrer Praxisphase durchführen, reflektieren und dokumentieren mussten. Neben der Verankerung in den Praxissemesterseminaren der sprachlichen Grundbildung fand ebenfalls eine intensive Beschäftigung mit den Themenfeldern und einem besonderen Fokus auf Ungleichheitsdimensionen und kultureller Teilhabe im bildungswissenschaftlichen Seminar „Chancen(un)gleichheit durch Kulturelle Bildung“ im Mastermodul „Differenz- und Heterogenität“ statt. Die gesamte Konzeption dieses bildungswissenschaftlichen Seminars ist auf die Themen kulturelle Bildung, kulturelle Teilhabe und kulturelle Schulentwicklung ausgerichtet. Im Anschluss an eine theoretische Auseinandersetzung mit Ungleichheitstheorien, kultureller Bildung und Schulentwicklung sowie mit Handlungsfeldern kultureller Bildung recherchierten die Studierenden zur Erlangung der Studienleistung Initiativen bzw. Projekte und präsentierten diese. Ziel des Seminars war es unter anderem, dass die Studierenden sich kritisch mit ihren eigenen Normalitätstheorien hinsichtlich des kulturellen und sozialen Kapitals von Kindern auseinandersetzen und diese reflektieren. Dies ist insbesondere mit Blick auf eine ebenfalls im Modul „Differenz- und Heterogenität“ verankerte Praxisphase relevant.

Im Rahmen beider Veranstaltungen bekamen die Studierenden neben einem (weiten) Verständnis von kultureller Bildung auch Handlungsmöglichkeiten zur Realisierung (literar-)ästhetischer Zugänge im Unterricht aufgezeigt. Darüber hinaus lag insbesondere im bildungswissenschaftlichen Seminar ein thematischer Fokus auf dem Aspekt der kulturellen Teilhabe von bildungsbenachteiligten Kindern, da hier – wie eingangs beschrieben – ein großes Potenzial von schulischen Angeboten kultureller Bildung liegt. Zur wissenschaftlichen Begleitung kamen neben Fragebögen (im Prä-Post-Design), Reflexionstagebüchern und vertiefenden Interviews zusätzlich Reflexionsbögen zum Einsatz. Diese wurden nach Abschluss des Reflexionsseminars des Praxissemesters in der sprachlichen Grundbildung eingesetzt. In diesen Bögen wurden die Studierenden zum einen danach gefragt, inwiefern sie hinsichtlich des Themas „Kulturelle Bildung“ Anknüpfungspunkte zwischen dem Seminar und der Schulpraxis sehen. Zum anderen wurden sie nach der Umsetzung von literarisch-ästhetisch-kultureller Bildung im eigenen Unterricht im Rahmen der Praxisphase gefragt. Darüber hinaus wurde mithilfe des Reflexionsbogens ermittelt, ob die Studierenden ihr Praxisprojekt mit diesem thematischen Schwerpunkt durchgeführt haben.

Die hier beschriebene Seminareinheit diene in beiden Seminaren zunächst dazu, einen Einstieg in das Thema „Kulturelle Bildung“ zu ermöglichen, indem durch Arbeitsaufträge ermittelt wird, welches (Alltags-)Verständnis die Studierenden zu Beginn des Seminars von „Kultur“ und „Kultureller Bildung“ haben.

Für die vorliegenden Seminarsequenzen wurden als „produktive Methoden“ bzw. „Gestaltungsansätze“ (Ackermann, Breit, Cremer, Massing & Weinbrenner, 2015; Hellmuth & Klepp, 2010; Jens, 2012) die Fotodokumentation und das Anfertigen von Gruppenplakaten im Rahmen eines sogenannten World-Cafés gewählt. Der Vorteil einer Fotodokumentation ist, dass in anschließenden Diskussionen „ausführlichere und vertrauenswürdiger Informationen generiert werden können“ (Eichhorn & Nagel, 2009, S. 208). Ferner ermöglicht die Fotodokumentation auch die Wahrnehmung relevanter Aspekte aus der eigenen Lebenswelt und stellt dabei „[e]in Mittel [dar], Menschen zum kritischen Denken über ihr Umfeld anzuregen und relevante Bereiche zu diskutieren“ (Eichhorn & Nagel, 2009, S. 208).

Für die Operationalisierung hinsichtlich der Auswertung des Datenmaterials wird unter anderem die in Kapitel 2.1.1 beschriebene Differenzierung des engen und weiten Kulturbegriffes herangezogen. Angestrebt wurde ein erweitertes Verständnis von Kultur und kultureller Bildung durch die Veranstaltungskonzepte.

4 Durchführung und Ergebnisse

4.1 Fotodokumentation

Nachdem das Projekt in einer der ersten Sitzungen vorgestellt worden war, erhielten die Studierenden der Seminare der sprachlichen Grundbildung im Anschluss zunächst einen Fotodokumentationsauftrag zur Vorbereitung auf die darauffolgende Sitzung: Entlang der Fragestellung „Wo begegnet Ihnen Kultur/kulturelle Bildung im Alltag?“ sollten die Studierenden ihre Assoziationen hierzu mithilfe von mindestens drei Fotografien festhalten (wie in Abb. 3 beispielhaft dargestellt).

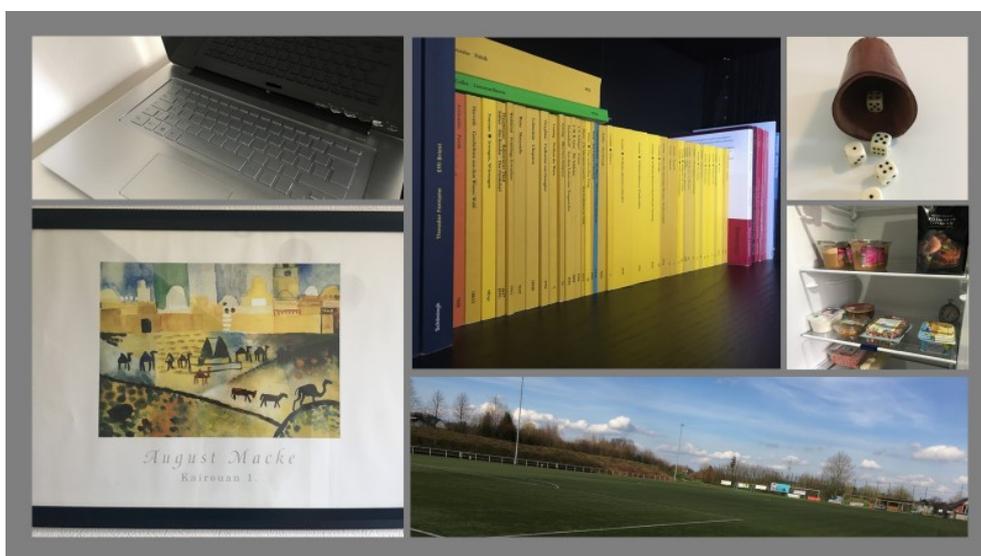


Abbildung 3: Einblick in Arbeitsergebnisse zum Fotodokumentationsauftrag „Kultur/ Kulturelle Bildung im Alltag“⁴

Im Ergebnis zeigt sich, dass einige Studierende schon zu Beginn des Seminars ein weites Verständnis von Kultur und kultureller Bildung aufwiesen. So wurden neben Aspekten, die eher mit einem engen Verständnis einhergehen (wie z.B. dem Theatergebäude, Gemälden, Skulpturen oder Literatur), viele Gegenstände aus dem Alltag fotografiert, die auf ein weites Verständnis von Kultur hindeuten. Beispielsweise wurde von einigen Studierenden der Bereich Sport aufgegriffen; andere wählten einen historisch-gesellschaftlichen Hintergrund wie etwa das Foto eines Stolpersteines. Überdies wurde oftmals die direkte Lebenswelt der Studierenden in den Fotomotiven deutlich, wenn beispielsweise die Universität, Lebensmittel, Gesellschaftsspiele oder digitale Medien wie ein Laptop fotografiert wurden. Überdies spielte auch das Thema Religion eine Rolle. Fasst man die Aspekte auf den Fotos zusammen, so lässt sich zwischen Gegenständen (z.B. Spiele, Eintrittskarten, ein Straßenschild etc.) und Orten (z.B. die Universität, eine Kirche, das Theater, ein Fußballplatz etc.) differenzieren. Obgleich die Bandbreite der Motive auf ein weites Verständnis von kultureller Bildung hindeutet, lässt sich gleichzeitig bezogen auf die Frequenz der Motivwahl die Tendenz zu Aspekten erkennen, die eher mit einem

⁴ Diese Fotos wurden nachträglich durch das Projektteam erstellt und sind inhaltlich den Fotografien der Studierenden eng nachempfunden. Sie dienen der exemplarischen Veranschaulichung der Arbeitsergebnisse, die aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht selbst präsentiert werden dürfen.

engen Verständnis einhergehen (z.B. Konzertkarten, Bücher/Literatur, Theater oder Kunst).

4.2 Gruppenarbeitsplakat

Im Anschluss an einen inhaltlichen Einstieg erhielten die Studierenden des bildungswissenschaftlichen Seminars „Chancen(un)gleichheiten durch kulturelle Bildung“ im Rahmen einer Seminarsitzung den Arbeitsauftrag, in Gruppenarbeit ihre Vorstellungen von kultureller Bildung schriftlich auf Plakaten zu sammeln. Dabei sollten sie eine erste thematische Strukturierung der Ergebnisse vornehmen. Sie erkannten – so zeigte sich – das Potenzial kultureller Bildung für die gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe und für die individuellen Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse im Hinblick auf die Ausbildung der eigenen Identität, aber ebenso hinsichtlich gesellschaftlicher Werte und Normen. Einige Studierende verbanden mit kultureller Bildung auch mehr Offenheit und Toleranz. Insgesamt wird deutlich, dass die Studierenden kulturelle Bildung als Teil von (Allgemein-)Bildung ansahen, aber zum Teil führten sie auch ihre Studienfächer aus, insbesondere Kunst und Musik, aber auch Sport und Religion. Im Hinblick auf ein weites Kulturverständnis verbanden einige freizeitbezogene Aspekte, Kulinarik, Geschichte oder Politik mit kultureller Bildung. Gleichzeitig assoziierten viele der Studierenden mit kultureller Bildung aber auch eher ein Verständnis von Hochkultur (Literatur, Kunst, Musik oder Theater).

Vergleicht man die Arbeitsergebnisse der beiden Aufgaben, so zeigt sich hinsichtlich der genannten Motive und Themen, dass Studierende bei der Frage nach ihrem Verständnis von Kultur und kultureller Bildung zwar einerseits noch vermehrt Aspekte im Sinne eines engen Kulturverständnisses wie etwa Literatur, Kunst oder Theater aufgriffen. Andererseits nannten sie schon zu Beginn der Seminare Themen oder Bereiche, die mit einem weiten Kulturverständnis einhergehen und auf gesellschaftliche, (bildungs-)politische, religiöse oder aber auch historische Bezüge hinweisen.

5 Erfahrungen und Ausblick

Die beiden Arbeitsaufträge wurden in Seminaren der sprachlichen Grundbildung und in einem bildungswissenschaftlichen Seminar als thematischer Einstieg in das Thema gewählt (Arbeitsauftrag 1: Sprachliche Grundbildung / Arbeitsauftrag 2: Bildungswissenschaft). Ziel war es herauszufinden, welches Verständnis die Grundschullehramtsstudierenden von Kultur und kultureller Bildung in informellen Kontexten haben, bevor sie sich im Rahmen ihrer Seminare mit den Themenbereichen literar-ästhetisches Lernen und kulturelle Bildung auseinandersetzen. Die Ausgangsannahme war, dass die Studierenden zu Beginn der Seminare ein enger (Alltags-)Verständnis von Kultur und kultureller Bildung haben. Ziel der thematischen Auseinandersetzung im Seminar war es vor diesem Hintergrund, die Studierenden für die Themen zu sensibilisieren und ihnen ein erweitertes Kulturverständnis zu vermitteln. Im Ergebnis brachten zwar einige Studierende zu Seminarbeginn beispielsweise durch ihre Motivwahl im Rahmen des ersten Arbeitsauftrages (Fotoaufgabe) schon ein erweitertes Verständnis von Kultur zum Ausdruck. Die Mehrheit fotografierte hingegen im Rahmen dieser Aufgabe Gegenstände, die eher einem engen Verständnis von Kultur zugeordnet werden können. Im Zuge des zweiten Arbeitsauftrags (Gruppenposter) zeigten sich eine eher reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Verständnis von kultureller Bildung und damit eine differenziert-strukturiertere Auseinandersetzung mit dem Thema.

Bei der Betrachtung der Arbeitsergebnisse wird allerdings auch deutlich, dass die Studierenden im Zuge der Fotodokumentation ihren Fokus stark auf Literatur gelegt haben. Man könnte vermuten, dass dieses Ergebnis damit zusammenhängt, dass es sich um Seminare der sprachlichen Grundbildung handelte und dies die Motivauswahl beeinflusst

hat. Als mögliche Kontrolle dieser Hypothese wäre es im Hinblick auf zukünftige weitere Vorhaben sinnvoll, die Seminareinheit auch in dem bildungswissenschaftlichen Seminar „Chancen(un)gleichheit durch Kulturelle Bildung“ durchzuführen und die Ergebnisse vergleichend nebeneinander zu legen. Dieses bildungswissenschaftliche Seminar legt zudem einen Fokus auf das Thema soziale und kulturelle Teilhabe und ist auch an Grundschullehramtsstudierende mit dem Schwerpunkt der integrierten Sonderpädagogik gerichtet. Daraus können sich – wie schon durch die Gruppenplakate als Arbeitsergebnisse der zweiten Aufgabe teilweise deutlich wurde – wiederum andere Schwerpunktsetzungen in den Ergebnissen zeigen, die Aufschluss auf den bisherigen Kulturbegriff und das Verständnis von kultureller Bildung liefern.

Im Zuge des Forschungsprojektes „Reflexion literaler und ästhetischer Kompetenzentwicklung in Projekten zur kulturellen Schulentwicklung“ wurden die Studierenden der Seminare der sprachlichen Grundbildung mit zeitlichem Abstand zur Teilnahme an dem Seminar und zum Absolvieren des Praxissemesters mithilfe von Reflexionsbögen zu der Relevanz des Themas kulturelle Bildung im Hinblick auf ihre eigenen schulpraktischen Erfahrungen befragt. Ihre Antworten deuten darauf hin, dass sie häufig selbst eine Sensibilisierung für das Thema „kulturelle Bildung“ wahrgenommen haben. Neben der Implementierung in die eigene Unterrichtsgestaltung im Praxissemester gaben sie auch an, dass sie durch die Beschäftigung mit dem Thema im Seminar eine bessere Vorstellung von kultureller Bildung und dessen Umsetzung in schulischen Angeboten bekommen haben. Es zeigt sich somit, dass die im vorliegenden Beitrag beschriebene Unterrichtseinheit dazu beiträgt, die Studierenden für das Thema kulturelle Bildung zu sensibilisieren, und dass sie den praktischen Nutzen für ihre eigene Unterrichtsgestaltung wahrnehmen und umzusetzen versuchen. Dies weist auf das große Potenzial der Lehramtsstudierenden als Multiplikator*innen für die Umsetzung schulischer Angebote kultureller Bildung hin – und das auch über Fächergrenzen hinweg. Die beschriebenen Arbeitsaufträge und die damit verbundene Auseinandersetzung mit Kultur und kultureller Bildung leisten somit einen Beitrag zur kulturbezogenen Professionalisierung von zukünftigen Lehrkräften und ermöglichen ihnen neue Zugänge und Perspektiven auf ihren (fachspezifischen) Unterricht.

Literatur und Internetquellen

- Abs, H.J., Stecher, L., Knoll, K., Obsiadly, M., & Ellerichmann, M. (2017). *Entwicklung Kultureller Bildung in Schule durch das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ 2013–2015*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Zugriff am 23.03.2021. Verfügbar unter: https://www.pe-docs.de/volltexte/2017/14637/pdf/MatBild_Bd35.pdf.
- Ackermann, P., Breit, G., Cremer, W., Massing, P., & Weinbrenner, P. (2015). *Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht*. Schwalbach: Wochenschau.
- Ackermann, H., Retzar, M., Mützlitz, S., & Kammler, C. (2015). *KulturSchule. Kulturelle Bildung und Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04651-4>
- Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“ (Hrsg.). (2009). *Werkbuch. 01. Kulturelle Bildung für alle. Die Bedeutung kultureller Bildung in Gesellschaft, Jugendarbeit und Schule*. Remscheid: Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“. Zugriff am 23.03.2021. Verfügbar unter: https://www.kulturellebildung-nrw.de/fileadmin/uploads/PDF_Werkb%C3%BCcher/WERKBUCH_01.pdf.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6001820cw>

- Bauer, B., Beuter, K., Lindner, K., Hlukhovykh, A., & Vogt, S. (2018). Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Grundlegungen, Perspektiven und Operationalisierungsoptionen. In A. Hlukhovykh, 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). Bamberg: Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bamberg (ZLB). <https://doi.org/10.20378/irb-46490>
- Bolten, J. (2007). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen. Zugriff am 23.03.2021. Verfügbar unter: https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00020394/interkulturellekompetenz.pdf.
- Braun, T. (2012). Kulturelle Schulentwicklung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 722–727). München: kopaed.
- Burkhard, H., Glaser, U., Reif, S., Schuldes, D., & Wild-Kreuch, I. (2012). Nürnberger Repräsentativbefragung zu Kultureller Bildung und Kinderkultur (2009). Die Ergebnisse im Überblick. In R. Pröflß & U. Glaser (Hrsg.), *Nürnberger Arbeitspapiere zu sozialer Teilhabe, bürgerschaftlichem Engagement und „Good Governance“ (5)*. Zugriff am 23.03.2021. Verfügbar unter: https://www.nuernberg.de/imperia/md/statistik/dokumente/veroeffentlichungen/berichte/umfragen/ref5_befragung_kinderkultur_2012.pdf.
- Eichhorn, C., & Nagel, E. (2009). Fotodokumentation: Partizipatives Analyse- und Evaluationsinstrument für Gesundheitsförderung im Setting. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 4 (3), 207–216. <https://doi.org/10.1007/s11553-009-0181-1>
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0>
- Fuchs, M. (2008). *Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik*. München: kopaed.
- Fuchs, M. (2012a). Kulturelle Bildung als Menschenrecht? In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 91–94). München: kopaed.
- Fuchs, M. (2012b). Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 63–67). München: kopaed.
- Fuchs, M. (2014). Teilhabe, Kultur und Subjekt. In S. Faas & M. Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel: Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit* (S. 107–112). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04166-3_9
- Fuchs, M. (2017). *Kulturelle Schulentwicklung. Eine Einführung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Fuchs, M., & Liebau, E. (2012). Kapiteleinführung: Mensch und Kultur. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 28). München: kopaed.
- Hellmuth, T., & Klepp, C. (2010). *Politische Bildung*. Wien, Köln & Weimar: Böhlau UTB.
- Jens, P. (2012). Sozialpolitik macht Schule. Beitrag sozial-diakonischer Projekte zur politischen Bildung in der Sekundarstufe I. In K. Eichler (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Unterrichten. Diakonie und Schule* (S. 83–91). Berlin, Münster, Wien, Zürich & London: LIT.
- Kauer, M. (2018). Kulturelle Unterrichtsentwicklung als Teil kultureller Schulentwicklung. Erfahrungen aus dem Programm der „KulturSchule“ Hessen. In M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), *Kulturelle Unterrichtsentwicklung. Grundlagen – Konzeptionen – Beispiele* (S. 142–153). Weinheim: Beltz Juventa.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2007). *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur*

- kulturellen Kinder- und Jugendbildung*. Zugriff am 23.03.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/2007_02_01-Empfehlung-Kulturelle_Bildung.pdf.
- Konowalczyk, S., Steinberg, C., Pürgstaller, E., Hardt, Y., Neuber, N., & Stern, M. (2018). Kulturelle Bildung in bildungsbenachteiligten Milieus. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von Tanz- und Bewegungstheaterangeboten in der Ganztagsgrundschule. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 179–190. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i2.04>
- LABG (*Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen – Lehrerausbildungsgesetz*). (2009). Zugriff am 23.03.2021. Verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/pdf/9767.pdf?20200309091342>.
- Langenfeld, T., & Twiehaus, S. (2018). Qualifizierungsangebote im Schulentwicklungsprogramm „KulturSchule Hessen“. In M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), *Kulturelle Unterrichtsentwicklung. Grundlagen – Konzeptionen – Beispiele* (S. 334–346). Weinheim: Beltz.
- Liebau, E. (2018). Kulturelle und Ästhetische Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1219–1239). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_54
- Lütje-Klose, B., & Miller, S. (2009). *Das integrierte sonderpädagogische Bachelor- und Masterstudium im Nebenfach Erziehungswissenschaft. Informationen für Studierende der integrierten Sonderpädagogik: Informationsbroschüre zum integrierten sonderpädagogischen Bachelor- und Masterstudium in der Erziehungswissenschaft*. Zugriff am 23.03.2021. Verfügbar unter: https://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag3/pdf/informationsheft_integrierte_sonderpaedagogik.pdf.
- Mützlitz, S. (2017). Anerkennung, Teilhabe und die Entwicklung des Selbstkonzeptes der Schüler*innen. Pädagogische Leitmotive von Förderschullehrer*innen an Schulen mit dem Profilschwerpunkt Kulturelle Bildung. In G. Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst* (S. 439–448). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839437315-032>
- Racherbäumer, K. (2016). Die chancengerechte, heterogenitätssensible Kulturschule?! Heterogenität, Inklusion und individuelle Förderung im Kontext des Kulturschulkonzepts. In M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik. Zur ästhetischen Dimension von Schule* (S. 67–105). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Rat für Kulturelle Bildung. (2017). *Eltern/Kinder/Kulturelle Bildung. Horizont 2017. Eine Repräsentativbefragung von Eltern zur Bedeutung und Praxis Kultureller Bildung*. Essen: Rat für Kulturelle Bildung. Zugriff am 23.03.2021. Verfügbar unter: https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_Eltern_Kinder_Kulturelle_Bildung_Kurzversion_Final.pdf.
- Retzar, M. (2020). Abbau von sozialen und regionalen Bildungsnachteilen durch Kulturelle Bildung. Teilhabestrategien von Schulen mit kulturellem Schulprofil. In A. Brenne, K. Brönnecke & C. Roßkopf (Hrsg.), *Auftrag Kunst. Zur politischen Dimension der kulturellen Bildung* (S. 111–123). München: kopaed.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Schmidt, S.J. (2012). Kulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 142–145). München: kopaed.
- Sliwka, A., Klopsch, B., & Maksimovic, A. (2015). Schulkultur durch kulturelle Bildung: Die Kulturschule als wirksame Lernumgebung. In M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen*

- und Kritik, Bd. 1: *Schultheorie und Schulentwicklung* (S. 151–164). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Steinberg, C., Konowalczyk, S., Pürgstaller, E., Hardt, Y., Neuber, N., & Stern, M. (2018). Facetten Kultureller Bildung im Medium „Tanz und Bewegungstheater“ – Eine empirische Studie. *Kulturelle Bildung Online*. Zugriff am 23.03.2021. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/facetten-kultureller-bildung-medium-tanz-bewegungstheater-empirische-studie>.
- Universität Bielefeld. (2017). *Fächerspezifischen Bestimmungen für das Fach Sportwissenschaft im Master of Education vom 15. Mai 2017 (Studienmodell 2011)*. Zugriff am 23.03.2021. Verfügbar unter: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/master-ed/sportwissenschaft/pdf>.
- Universität Bielefeld. (2020a). *Kombinationsmatrizen für Bachelorstudiengänge*. Zugriff am 23.03.2021. Verfügbar unter: <http://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/typ/bachelor?typ=la&semester=alle#6>.
- Universität Bielefeld. (2020b). *Modulhandbuch „Kunst und Musik“ / Master of Education: Fortsetzung Schwerpunktfach (Grundschule)*. FsB vom 02.05.2014 mit Änderungen vom 01.07.2015 und 30.11.2018. Zugriff am 23.03.2021. Verfügbar unter: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/variante/45049538?m>.
- Universität Bielefeld. (2020c). *„Ästhetische Bildung“ (Kunst und Musik) / Bachelor: Kleines Nebenfach (fw)*. FsB vom 01.07.2016 mit Berichtigung vom 10.01.2017. Zugriff am 23.03.2021. Verfügbar unter: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/variante/80561658>.
- Weiß, G. (2017). Kulturelle Bildung – ein Containerbegriff? In G. Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst* (S. 13–26). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839437315-001>
- Wenzlik, A. (2012). Schlüsselkompetenzen in der Kulturellen Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 146–150). München: kopaed.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Massek, C., Josting, P., & Miller, S. (2021). Zum Kulturbegriff und Verständnis kultureller Bildung von Studierenden im Grundschullehramt. Seminareinheit in Veranstaltungen der sprachlichen Grundbildung und der Bildungswissenschaft. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 87–103. <https://doi.org/10.11576/hlz-3420>

Eingereicht: 22.04.2020 / Angenommen: 23.02.2021 / Online verfügbar: 14.04.2021

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: On the Concept of Culture and the Understanding of Cultural Education of Students in Primary Schools. Seminar Unit in Courses of Basic Language Education and Educational Science

Abstract: Against the background of increasing globalization and social change, cultural education is becoming increasingly important for the acquisition of interdisciplinary key competences. In this context, schools as a learning location have particular potential with regard to the cultural participation of children and young

people from disadvantaged social backgrounds. In order to successfully implement Arts Education in schools, teachers must have the appropriate knowledge. The present article addresses the fact that only a few concepts of teacher education have so far been able to anchor aspects of Arts Education thematically. A unit introducing the topic of cultural education, consisting of two master's seminars on basic language education and one seminar on educational science, is presented. Part of this seminar unit are two work assignments that focus on the understanding of culture and cultural education by means of a photo documentation and a group work (World-Café) with subsequent poster design.

Keywords: cultural education, photo documentation, world-café, culture in everyday life, understanding of cultural education