

Meta-Reflexivität aus kulturwissenschaftlicher Perspektive

Caroline Rau und Annette Scheunpflug

Abstract

Der Beitrag nimmt das Konzept der Meta-Reflexivität aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive in den Blick. Sein Schwerpunkt liegt auf der geistes- sowie kulturwissenschaftlichen Fächerdomäne. Zunächst wird die Konstruktion von Kulturalität in Schule und Unterricht in einer pluralen Welt elaboriert und der Forschungsstand eingeführt. Anschließend wird beleuchtet, welche Facetten einer Meta-Reflexivität sich aus kulturwissenschaftlicher Perspektive zeigen: Unterscheidung zwischen Kultur als Strukturen und als Produkt, Berücksichtigung pluraler kulturbezogener Identitäten, Auflösung vermeintlicher kategorialer Wissensordnungen sowie Pluralität von Formen und Orten von Kultur. Abschließend werden Überlegungen zu Lehrkräfteaus-, fort- und -weiterbildung zusammengefasst.

In diesem Beitrag soll die Debatte um Meta-Reflexivität um einen weiteren Aspekt angereichert werden. Im Anschluss an generische Ausführungen zum Konzept der Meta-Reflexivität soll es in diesem Beitrag um die geistes- und kulturwissenschaftlich geprägten Fächer gehen: also die Fremdsprachen, den Deutschunterricht, den Geschichtsunterricht, die Künste usw. Für diese Fächergruppe wird Meta-Reflexivität als ein Aspekt von Professionalität von Lehrkräften diskutiert und damit eine spezifische Inhaltlichkeit des Unterrichts in den Blick genommen. Was bedeutet diese Kompetenz für die Lehrkräfteprofessionalität?

Zunächst wird die Spezifität der geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächergruppe genauer beschrieben: Was macht Meta-Reflexivität hinsichtlich der Inhaltlichkeit geistes- und kulturwissenschaftlicher Fächer überhaupt aus? Anschließend wird der Forschungsstand umrissen. Drittens werden empirische Ergebnisse dazu präsentiert, wie sich Meta-Reflexivität ausprägen kann. Ein Ausblick mit Anregungen für die Lehrer:innenbildung schließt die Überlegungen ab.

Wir verzichten darauf, das Konzept der Meta-Reflexivität zu begründen und in dieses einzuführen: Entsprechendes liegt bereits umfassend vor (vgl. Cramer, 2019, 2020; Cramer et al., 2019, 2023). Vielmehr wird an diese Überlegungen voraussetzend angeknüpft.

1. Konstruktion von Kulturalität in Schule und Unterricht in einer pluralen Welt

Lehrkräfte und Schule vermitteln Kultur, beispielsweise Schreib- und Lesetechniken, Sprache, wertebasiertes Handeln, das Spielen von Musikinstrumenten, das (De-)Codieren von kulturellen Objektivationen. Die Vermittlung von Kultur wird zum einen intentional vorgenommen, denn Lernende sollen in ihrer kulturellen Individuation, in ihrem kulturbezogenen Lernzuwachs und Kompetenzerwerb unterstützt werden. Zum anderen wird Kultur mitgängig durch die Gestaltung von Lernumwelten durch Lehrkräfte im Modus kultureller Begegnung ermöglicht. Im Folgenden wird sowohl auf einen engen Kulturbegriff, der beispielsweise hochkulturelle Felder umfasst, als auch im Besonderen auf einen weiten Kulturbegriff rekurriert, der alles vom Menschen Produzierte beinhaltet (vgl. Reckwitz, 2011 zu verschiedenen Verständnissen von Kultur; Scheunpflug et al. 2012 zu Formen der Vermittlung von Kultur).

Sowohl die Vermittlung von als auch die Begegnung mit Kultur sind für Lehrkräfte und damit auch für deren Professionalisierung mit Herausforderungen verbunden. Schließlich geschieht die Einführung in Gesellschaft über die Begegnung mit Kultur. Denn diese selbst ist in einen gesellschaftlichen Kontext gestellt und konstituiert gesellschaftliches Leben (vgl. Scheunpflug et al., 2012, 2020). Gesellschaft differenziert sich immer weiter aus: Sie wird pluraler und kulturell vielfältig. Lehrkräfte wie Lernende tragen eine breite Vielfalt an kulturellen Hintergründen, Sprachen und Erfahrungen in Schule hinein. Vor diesem Hintergrund entstehen herausfordernde Fragen: Mittels welcher Kultur und mittels welcher diese Kultur konstituierenden kulturellen Objektivationen soll in Gesellschaft eingeführt werden? Welche kulturellen Inhalte sollen tradiert werden? Welche Sprachen stellen eine Bereicherung dar, welche werden durch die Schule negiert?

Damit entstehen spannungsreiche Herausforderungen für die Frage, wie mit Kulturalität im unterrichtlichen Kontext umzugehen ist. Unterricht erfordert eine Bestimmung des Unterrichtsgegenstandes. Für Unterricht in kultur- und geisteswissenschaftlichen Fächern muss der Unterrichtsgegenstand inhaltlich festgelegt werden. Wenn Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler mittels Kultur in Gesellschaft einführen, sind sie aufgefordert, Kultur inhaltlich zu bestimmen, damit Unterricht möglich wird. Diese zu bestimmen, wird angesichts der Komplexität der Perspektiven, der vielfältig möglichen Ein- und Ausschließungen sowie dem gleichzeitigen Anspruch, niemanden mit seinen Ansprüchen auszuschließen und gleichzeitig an die kulturelle Tradition einer Gesellschaft anzuschließen, zu einer Herausforderung. Das, was jeweils unter Kultur subsumiert wird, ist selbst eine Konstruktion der „Konnotationen des chronisch vieldeutigen Kulturbegriffs“ (Reckwitz, 2011, S. 2). Lehrkräfte können nur eine (oder eine Auswahl) der Konstruktion von Kulturalität – und nicht deren so-

wieso nie zu erfassende ganze Breite – vermitteln. Damit wird es zu einer Herausforderung, eine Perspektive im Unterricht zu behandeln und gleichzeitig zu transportieren, dass es deren noch mehrere gibt.

Damit sollten im Unterricht Kulturalitätskonstruktionen in den Blick kommen, ohne dass diese kulturessenzialistisch werden oder als solche gelesen werden können. Dies bedingt ein hohes Maß an kultureller Reflexivität, eine immer wieder im Unterricht sichtbar werdende reflektierte Vielfalt an kulturellen Objektivationen aus Hoch-, Sub-, Inter- und Transkultur. Das bedeutet auch, dass nicht nur die eigene kulturelle Distinktion der Lehrkräfte ein Auswahlkriterium darstellen darf. Denn solch eine Differenzierungstheoretischer Kulturbegriff würde lediglich „auf jene intellektuellen und künstlerischen Ausdeutung[en rekurren], die einer normativen Ausdeutung [seitens der Lehrkräfte usw.] würdig erscheinen“ (Reckwitz, 2012, S. 79).

Häufig gehen essenenzialisierende Praktiken mit kulturellen Stereotypisierungen einher, die geographischen oder sozialen Räumen sowie Ethnien zugeschrieben werden (vgl. für die schulische Kommunikation Kühn et al., 2021; Taube, 2022). Reckwitz pointiert die inhaltliche Bestimmung sowie die kulturellen Stereotypisierungen mit dem Begriff eines holistischen Kulturverständnisses, wonach Kultur „sich auf die Diversität der Totalitäten menschlicher Lebensformen in verschiedenen ‚Völkern‘, ‚Nationen‘, ‚Gemeinschaften‘, ‚Kulturkreisen‘“ (Reckwitz, 2005, S. 95) bezieht. Dieser Gedanke wird von Welsch in seinem Konzept der Transkulturalität insofern spezifiziert, wenn er auf „ein internes Homogenitätsgebot und ein externes Abgrenzungsgebot“ von Kultur verweist. So sei das Typische als vermeintlicher Bestandteil ebendieser Kultur zu vermeiden. Denn: „Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sie durchdringen einander, sie sind weithin durch Mischungen gekennzeichnet“ (Welsch, 2012, S. 27). Statt eines Kulturessenzialismus samt Kulturstereotypisierungen kommen dann kulturelle Hybridität und transkulturelle Gemeinsamkeiten in den Blick.

Damit wird sichtbar, wie sehr es für Lehrkräfte bedeutsam werden muss, ihre eigene kulturelle Prägung zu reflektieren. Teil der Lehrkräfteprofessionalität ist vor diesem Hintergrund „die Auflösung der Sicherheit gebenden Sehgewohnheiten (zwischen Neugier und Irritation)“ (Scheunpflug et al., 2012, S. 103) und die Dekonstruktion von Kultur bzw. der „Blick auf die Ordnungsstrukturen der eigenen Beobachtung [...] als Beobachtungsstandpunkt zweiter Ordnung (d. h. mit dem Blick auf Ordnungskriterien)“ (S. 102). Die selbstreflexive Begegnung mit kulturell Eigenem schließt demnach die Anerkennung von Unterschiedlichkeit sowie die Suche nach dem jeweils Gemeinsamen ein.

Zusammengefasst bedeutet dies, dass in kultur- und geisteswissenschaftlich geprägten Fächern die Frage nach der Auswahl, der Struktur und der Präsentation bzw. der didaktischen Aufbereitung des Unterrichtsgegenstandes grundsätzlich vor Herausforderungen der Ein- und Ausschließungen steht, die der

Reflexion bedürfen. Wenn die kulturelle Pluralität der Gesellschaft auch ihren Niederschlag im Kontext der schulischen kulturbezogenen Vermittlungsarbeit erfährt, müssen damit die Konstruktionsbedingungen dieser Kulturalität in irgendeiner Form visibel werden. An dieser Stelle wird bereits die Anschlussfähigkeit an eine didaktische Theorie erkennbar, die diese Konstruktionen mit in den Blick nimmt, wie z. B. die didaktische Theorie innerhalb der Theoriearbeit zur Meta-Reflexivität oder auch die evolutionäre Didaktik (vgl. Scheunpflug, 2001) als weiterer Theorieentwurf, der Ein- und Ausschließungen meta-reflexiv bewusst machen möchte.

2. Forschungsstand

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung sowie im Kontext schulischen und unterrichtlichen Handelns war die Kulturalität der Unterrichtsgegenstände insofern lange kein Thema, als davon ausgegangen wurde, dass Gesellschaft und Kultur ineinander fallen. Mit der zunehmenden Ausdifferenzierung des Verhältnisses von Kultur und Gesellschaft durch die Globalisierung, die Digitalisierung und die Migration, wurde Kulturalität Gegenstand methodisch-didaktischer sowie erziehungswissenschaftlicher Überlegungen. Damit rückt das Bewusstsein für unterschiedliche Konstruktionen von Kultur und der damit verbundenen Kulturalität verstärkt in das Zentrum pädagogischer Überlegungen. Es kristallisierten sich zwei Diskursstränge heraus, die im Folgenden nachgezeichnet werden (vgl. auch Scheunpflug et al., 2012).

2.1 Kulturpädagogik und Kulturelle Bildung aus einer bildungstheoretischen Perspektive – im Fokus das Bildungssubjekt

Dieser Diskursstrang umfasst die „Kulturpädagogik“ bzw. die „Kulturelle Bildung“. In diesem Kontext lag der Fokus vornehmlich auf der Bildung des Subjektes durch die Beschäftigung mit Kultur. Die Kulturpädagogik bzw. kulturelle Bildung gliedert sich in drei Zeitepochen, in denen unterschiedliche Zielstellungen mit der Bildung des Subjektes verbunden sind. Diese werden im Folgenden nach Zirfas (2013) zusammengefasst. In der geisteswissenschaftlichen Kulturpädagogik (Ende des 19. Jahrhunderts/frühes 20. Jahrhundert bis ca. 1960) sollten sich die Bildungssubjekte vor allem sittlich-moralische, traditionelle Werte aneignen, indem sie vornehmlich hochkulturelle Inhalte rezipieren. Ziel war die Höherentwicklung von Individuen, wodurch sich auch eine Höherentwicklung von Kultur erhofft wurde. Mit der emanzipatorischen Kulturpädagogik (seit den 1960er- und 1970er-Jahren bis heute) ist der Anspruch verbun-

den, dass allen Bildungssubjekten die Partizipation an Kultur ermöglicht wird. Damit war das Thema der Chancengerechtigkeit auch in der Kulturpädagogik angekommen. Hier rückte in den Mittelpunkt, dass Kultur für alle da ist, von allen gemacht wird und Kultur letztlich alles menschlich Hervorgebrachte sein kann bzw. ist. Erstmals wird hier auch dezidiert der Blick auf die Rezeption sowie insbesondere Produktion subkultureller Inhalte gerichtet. Auf normativ-theoretischer sowie konzeptioneller Ebene wird der Anspruch erhoben, die kulturellen Interessen von Bildungssubjekten deutlich stärker zu berücksichtigen, wodurch auch die Emanzipation von Bildungssubjekten im Bereich von Kultur gestärkt werden soll. Die reflexive Kulturpädagogik (seit den 1980er-Jahren bis heute) lenkt einen bildungswissenschaftlich-empirischen Blick insbesondere auf die Frage, inwiefern bzw. wie Bildungssubjekte kulturelle Bildung nutzen und welche Chancen und welches Potenzial mit der Nutzung kultureller Bildung verbunden sind. Ein weiteres Hauptaugenmerk dieser Phase ist es, dass Bildungssubjekte in ihrer ästhetischen Geschmacksbildung unterstützt werden. Kultur wird zum Referenzpunkt pädagogischer Tätigkeit, wobei Bildungssubjekte und Bildungsobjekte in ein reziprok-dialektisches Verhältnis zueinander gesetzt werden: Praktisch-partizipative Möglichkeiten sowie Gelegenheitsstrukturen und damit evozierte Veränderungen des Bildungssubjekts, die sich in kulturellen Praktiken und in der Herstellung sowie im kulturellen-hermeneutischen Verstehen manifestieren, haben Einfluss auf die Ausgestaltung von Kultur bzw. Kulturen und damit letztlich auf Gesellschaft – und eben umgekehrt.

2.2. Kulturbegegnung und Kulturvermittlung aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive – im Fokus das Bildungsobjekt

Im Kontext dieses Diskursstranges wird dezidiert auf ein kulturwissenschaftliches Forschungsprogramm rekurriert, das sein Hauptaugenmerk auf Bildungsobjekte richtet. Zugleich ist damit der Anspruch verbunden, die Visibilisierung der Kontingenz von Kultur zu explizieren. Reckwitz spezifiziert das Kulturverständnis dieses Forschungsprogramms: In ihm scheinen „die impliziten, in der Regel nicht bewussten symbolischen Ordnungen, kulturellen Codes und Sinnhorizonte [auf], [...] die in unterschiedlichsten menschlichen Praktiken – verschiedener Zeiten und Räume – zum Ausdruck kommen und diese ermöglichen. Indem die Abhängigkeit der Praktiken von historisch- und lokalspezifischen Wissensordnungen herausgearbeitet wird, wird die *Kontingenz* dieser Praktiken, ihre Nicht-Notwendigkeit und Historizität demonstriert“ (Reckwitz, 2011, S. 2). Die Anerkennung sowie die Explizierung von Kulturkontingenz manifestiert sich in einem bedeutungsorientierten Kulturbegriff (vgl. Geertz, 1973). Mit

diesem Kulturverständnis kommt in den Blick, „dass diese Verhaltenskomplexe vor dem Hintergrund von symbolischen Ordnungen, von spezifischen Formen der Weltinterpretation entstehen, reproduziert werden und sich verändern“ (Reckwitz, 2011, S. 7). Im Rahmen von Semiotik, Strukturalismus, Phänomenologie, Hermeneutik, Pragmatismus und Sprachphilosophie usw. werden auf die Frage, was Elemente des symbolischen Gehalts menschlicher Handlungsformen konstituiert, verschiedene Antworten gegeben. Für den pädagogischen Kontext wird in diesem Zusammenhang wichtig, dass bedeutungsgeladene kulturelle Objektivationen jeglicher Couleur zu Bildungsobjekten erhoben werden können.

2.3 Desiderat und methodisches Vorgehen

Während im einen Diskursstrang die kulturbezogene Subjektwerdung ins Zentrum rückt, steht im anderen Diskursstrang die Bedeutungsorientierung von Kulturobjektivationen in ihrer Funktion als Bildungsobjekte im Mittelpunkt kulturpädagogischer Überlegungen. Vor diesem Hintergrund gilt es zu fragen: Welche bildungswissenschaftlich-empirischen Anregungen bieten eine kulturbezogene Subjektwerdung sowie die Bedeutungsorientierung von Kulturobjektivationen für eine didaktische Reflexion von Lehr- und Lernprozessen und eine damit verbundene Lehrkräfteprofessionalität im Kontext einer Meta-Reflexivität aus kulturwissenschaftlicher Perspektive? Dieses Erkenntnisinteresse wird für den vorliegenden Beitrag im Rückgriff auf die Forschungsergebnisse des Projekts „Kultur in der Lehrkräftebildung (KulturLebi)“ beantwortet. Zielperspektive dieses Projekts war die Frage danach, was angehende Lehrkräfte befähigt, über ihr kulturelles Handeln zu reflektieren und diese Reflexionen für das eigene Lernen im Lehramtsstudium und das daran anschließende Lehrkräftehandeln anschlussfähig zu machen. In Anlehnung an einen weiten und bedeutungsorientierten Kulturbegriff nahmen die einzelnen Teilprojekte wissensbezogene Kulturaffinitäten sowie Lehr- und Lernangebote von Lehramtsstudierenden empirisch in den Blick. Im folgenden Abschnitt wird Meta-Reflexivität aus kulturwissenschaftlicher Perspektive facettiert und anhand ausgewählter empirischer Befunde des Projekts „KulturLebi“ illustriert. Damit greift dieser Beitrag auch konstituierende Elemente von Meta-Reflexivität auf, etwa empirische sowie gleichzeitig theoretische Erkenntnisse zu kennen, und diese kritisch auf ihre Geltungsansprüche hin zu überprüfen (vgl. Cramer et al., 2019, S. 410).

3. Facetten einer Meta-Reflexivität aus kulturwissenschaftlicher Perspektive

Möchte man in Anlehnung an die oben dargelegten Ausführungen zur Kulturpädagogik, kulturellen Bildung, Kulturbegegnung und -vermittlung und deren Zielstellungen in Bezug auf Bildungssubjekte und Bildungsobjekte nun didaktische Überlegungen anstellen und diese an das Forschungsprogramm der Meta-Reflexivität als Ausweis von Lehrkräfteprofessionalität anfügen, dann kommen vier heuristische Facetten in den Blick. Diese vier Facetten werden vom Anspruch getragen, kulturelle Kontingenz durch unterschiedliche kulturtheoretische Optionen zu visibilisieren und auf einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff zu rekurrieren (vgl. Reckwitz, 2011). Damit greifen sie den Anspruch auf, eine „Reflexivität [zu evozieren, die] eine auf Sachverhalten in der Systemumwelt bezogene Form der Beobachtung erster Ordnung darstellt“ (Cramer et al., 2019, S. 405) – und werden damit meta-reflexiv.

3.1 Meta-Reflexivität als Unterscheidung zwischen ‚Kultur als symbolische Strukturen‘ und als ‚Produkt subjektiver Interpretationsleistungen‘

Eine Facette von Meta-Reflexivität aus kulturwissenschaftlicher Perspektive ist es, zwischen „Kultur als übersubjektive symbolische Strukturen“ und „Kultur als Produkt subjektiver Interpretationsleistungen“ (Reckwitz, 2011) zu unterscheiden. Im Folgenden werden diese beiden heuristischen Zugangsweisen erläutert und anhand von Befunden aus der Studie „Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern. Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften“ (vgl. Rau, 2020a; 2021) empirisch illustriert.

Im Rahmen von „Kultur als übersubjektive symbolische Strukturen“ ist festgeschrieben, welche Praktiken möglich und zugleich zulässig sind. Hierüber werden Sinnmuster reproduziert, welche den Denk-, Handlungs- sowie Wahrnehmungsraum von Subjekten und letztlich auch Kollektiven limitieren und zugleich amplifizieren – insbesondere auch orientieren (vgl. Reckwitz, 2011, S. 15f.). Ein Beispiel soll diesen Zugang charakterisieren: In einer Gruppendiskussion, in der sich Lehrkräfte über die Interpretation expressionistischer Gedichte unterhalten, wundert sich eine Lehrkraft darüber, warum sich Schülerinnen und Schüler Epochenmerkmale des Expressionismus in so geringem Umfang aneignen. In den Äußerungen der Lehrkräfte wird deutlich, dass sie Gedichte anhand von Epochenmerkmalen ontologisieren. Über die Suche nach diesen ontologischen Merkmalen seien Gedichte eindeutig als kulturelle Objektivationen einer bestimmten Epoche auszumachen. Mit Hilfe des Aufspürens dieser Epochenmerkmale seien Schülerinnen und Schüler dazu in der

Lage, den Bedeutungs- und Sinngehalt ebendieser kulturellen Objektivationen herauszuarbeiten. In der Konsequenz führen diese ontologischen Merkmalszuschreibungen von kulturellen Objektivationen zu einem epistemologischen Monoperspektivismus, der letztlich nur zu einer einzigen Lesart von kulturellen Objektivationen führen kann (vgl. eine ausführliche Darstellung des Beispiels bei Rau, 2020a; 2020b).

Gruppe N., Passage ‚Schülerinnen und Schüler haben wenig Interesse an der Geisteswissenschaft‘, Zeile 278–304

Cf: des ist eigentlich ja (.) salopp gesagt ne sichere Bank. [...] Wenn ich jetzt äh, [...] Merkmale des Expressionismus (.) wenn du die einmal intus hast, dann kannst du eigentlich mit (.) fast jedem expressionistischen Gedicht was anfangen. [...] Dann musste halt noch ein paar Stilmittel kennen und ich mein gerade im Expressionismus sind die ja (.) wirklich leicht zu erkennen.

Im Rahmen solcher übersubjektiven symbolischen Merkmale werden aus einer machtvollen Position heraus kulturelle Objektivationen bzw. Gedichte als kulturelle Bildungsobjekte bestimmt. Damit wird festgelegt, mit welchen Codes etwas gesagt, gemacht oder markiert wird. Das eröffnet und limitiert zugleich Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsmuster. Pointiert formuliert: Bestimmte Codes setzen die einzige und zu decodierende Lesart fest. Aufgabe von Schülerinnen und Schülern ist es, genau diese eine Lesart zu ergründen. In der Konsequenz werden durch diese epistemische Positionierung Sinnoptionen eingeschränkt. Kultur unterliegt stets einer Reproduktion (vgl. für weitere ausführliche Beispiele Rau, 2020a, S. 75–96).

Eine andere heuristische Zugangsweise gegenüber Kultur zeigt sich dann, wenn diese als „Produkt subjektiver Interpretationsleistungen“ (Reckwitz, 2011) verstanden wird. Verstehensleistungen und Bedeutungszuschreibungen sind an die interpretativen Leistungen von Subjekten gebunden. Über die intentionale Nutzung und Setzung von Sinn ermöglichen Subjekte es selbst, sich in der Welt zu bewegen und zu ordnen. Hierbei handeln Subjekte in Diskursgemeinschaften aus, über welchen Bedeutungsgehalt die subjektiv-interpretativen Verstehensleistungen verfügen, womit der Anspruch auf Allgemeingültigkeit von Sinngehalten für ein Kollektiv eingelöst wird (vgl. ebd.). Ein Beispiel aus derselben empirischen Untersuchung (vgl. Rau, 2020a) veranschaulicht diese heuristische Zugangsweise von Kultur als Produkt. Im empirischen Ausschnitt der Gruppendiskussion tauscht sich die Gruppe A. über Goethes „Faust“ aus. Sie bearbeiten die Frage, welchen Mehrwert die Lektüre des Dramas für die Individuation der Schülerinnen und Schüler haben kann. Da heißt es:

Gruppe A., Passage ‚Mehrwert von Lektüre‘, Zeile 1844–1855

Cm: also wenn du über den Faust sprichst ist das glaub ich auch-n Angebot über dich selber zu reden. wenn du äh über das Motiv des äh was weiß ich Faust hat jünger zu werden und das was er dann macht aus sein-seinem zweiten Leben wenn du darüber redest ist das ne gute Version denkst du automatisch über dich selber nach. [...] ist der Faust [...] auch-n Angebot über dich nachzudenken in der Oberstufe ey was will ich eigentlich aus meinem Leben.

Lehrkräfte fordern Schülerinnen und Schüler explizit auf, nach subjektiven, aber auch multiperspektivisch-theoretischen Zugängen zu suchen, um kulturellen Objektivationen Bedeutungen und Sinngehalt aus verschiedenen Blickwinkeln zuschreiben zu können. Sie eröffnen Schülerinnen und Schülern explizit verschiedene Sinnoptionen. Die Mitglieder der Diskursgemeinschaft (hier: Lehrkraft sowie Schülerinnen und Schüler) tauschen sich im Rahmen intersubjektiver Verständigungsprozesse über Sinn und Bedeutungszuschreibungen aus und verhandeln Bedeutung sowie Geltungsansprüche (vgl. Gadamer, 1974, 1975; Habermas, 1981). Es ist anzunehmen, dass diese heuristische Zugangsweise kulturelle Innovation begünstigt. Die Lehrkräfte haben es in ihre eigene unterrichtliche Handlungspraxis inkorporiert, die subjektiven Verstehensleistungen aller Subjekte der Diskursgemeinschaft in den Mittelpunkt zu stellen. Sie fordern Schülerinnen und Schüler explizit auf, nach der Bedeutung der kulturellen Objektivationen für ihr eigenes Leben zu fragen (vgl. für weitere ausführliche Beispiele Rau, 2020a, S. 96–135).

Rekurrierend auf diese Ausführungen kann als eine Facette von Meta-Reflexivität aus kulturwissenschaftlicher Perspektive die Unterscheidung von und die Positionierung zwischen „Kultur als übersubjektive symbolische Strukturen“ und „Kultur als Produkt subjektiver Interpretationsleistungen“ (vgl. Reckwitz, 2011) verstanden werden. Dabei gilt es zu beachten, nicht einem Dualismus anheimzufallen und sich auf bzw. nahe an einem dieser Pole zu positionieren. Stattdessen sollten Lehrkräfte inhaltsbezogen argumentativ untermauern, warum sie eine bestimmte Position beziehen. Das schließt wiederum auch ein, – je nach Lernziel – zwischen den Polen zu changieren. Gleichzeitig erfordert dies eine epistemische Positionierung: Dann wäre die Frage zu bearbeiten, mittels welcher erkenntnistheoretischer Zugänge Kulturobjektivationen decodiert bzw. codiert werden können.

Das Changieren bzw. die Positionierung setzen auch voraus, dass eine meta-reflexiv kompetente Lehrkraft sich zweifach verstehend verhält: Zum einen werden Kulturobjektivationen in ihrem symbolischen Gehalt verstanden. Zum anderen ist es ein Ausdruck von Lehrkräfteprofessionalität, Schülerinnen und Schüler aktiv zu Bedeutungsangeboten aufzufordern und diese diskursiv im

Klassenverband in ihrer Gültigkeit auszuloten. Hiervon ist dann auch die Frage nach Geltung und Objektivität von Bedeutungszuschreibungen verbunden, die idealerweise in intersubjektiven Diskursgemeinschaften ausgelotet wird (vgl. Habermas, 1981; Megill, 1994).

3.2 Meta-Reflexivität als Berücksichtigung pluraler kulturbezogener Identitäten

Kulturelle Objektivationen sind nicht nur mehrdeutig angesichts der vielfältigen individuellen Bezüge der Lernenden und Lehrenden, sondern sie sind plural in sich selbst, unabhängig von der beobachtenden Position. Meta-Reflexivität bedeutet deshalb auch, diese Form der Pluralität von Kulturalität in den Blick zu nehmen.

Angesichts der Pluralisierung von Kulturen differenzieren sich Identitäten subjektorientiert aus. Subjekte greifen auf unterschiedliche kulturelle Elemente zurück und konstruieren damit jeweils eine hybride Kulturidentität. Aufgrund von „Deontologisierung, Enttraditionalisierung, [einer] (funktionalen) Differenzierung, Pluralisierung, Individualisierung, Temporalisierung und Dynamisierung kontingenter Lebensverhältnisse [...] [sind Individuen permanent aufgefordert zu fragen,] und zwar stets auf Neue, *wer sie (geworden) sind und sein möchten*“ (Straub, 2011, S. 280). Dabei zeichnet sich Identitätsarbeit dadurch aus, dass dieser lebensgeschichtlich andauernde Prozess nicht abgeschlossen werden kann und als Aspiration eine Entelechie anstrebt (vgl. Straub, 2011). Mit dieser Perspektive wird der Blick auf hybride kulturelle Identitäten gerichtet: Dieser wiederum verwehrt sich gegen kulturesenzialisierende Tendenzen – wie sie beispielsweise in Ansätzen der Multi- oder Interkulturalität vertreten werden bzw. implizit sind. Gleichzeitig wird betont, dass neue Formen der kulturellen Kollektivitäten gesponnen werden, die Raum für Inklusions- und Exklusionsprozesse eröffnen (vgl. Bhabha, 2000; Welsch, 2012).

Im Folgenden wird diese Facette „Berücksichtigung pluraler kulturbezogener Identitäten“ an Auszügen eines Schulbuchs illustriert, das als Lehrmaterial für das Fach Englisch als erste Fremdsprache dient. In „Green Line New 2“ für das Lernjahr 2 Englisch (in der Ausgabe von 2008) erfahren Schülerinnen und Schüler im Abschnitt „Focus on traditions“ über die Sitten und Bräuche verschiedener ethnischer Gruppierungen in den USA. Es sind Statements von Jugendlichen abgedruckt, die in Denver (Colorado) leben. Die Autorengruppe betont: „They are all Americans. But their families are all from different cultural backgrounds“ (Ashford et al., 2008, S. 94). Die Jugendlichen erzählen von unterschiedlichen kulturellen Gepflogenheiten in ihrem häuslichen Umfeld. So berichtet beispielsweise Bruce Csonka, dass das Bemalen von Eiern ein typisch ungarischer Osterbrauch sei. Ferner werden ‚Cultural Traditions‘ im Schulbuch als kulturelle Praktiken operationalisiert: So spielt José typisch mexikanische

Musik auf typischen Instrumenten, während an Weihnachten viel gebetet und der Gottesdienst besucht würde.

An diesem Beispiel wird sichtbar, dass, obwohl ausdrücklich die Vielfalt der Kulturalität im Mittelpunkt steht, die Art, in der diese betrieben wird, wiederum Homogenitätsvorstellungen und nationalstaatliche Stereotypen produziert, um das vermeintlich Ungarische oder Mexikanische zu illustrieren. So werden kulturessenzialistische Beschreibungen aus den jeweiligen Herkunftsländern herangezogen. Zu den beliebtesten Klischees, die über Mexiko kursieren, dürfte wohl zählen, dass mexikanische Männer den Namen José tragen. Des Weiteren zeigt sich, dass mittels kultureller Merkmale Identitätsarbeit im Hinblick auf ein nationales Kollektiv betrieben wird, während individuell-subjektive Identitäten und deren Identitätsarbeit nicht thematisiert werden. Eine transkulturelle Vorstellung, die hybride sowie unabschließbare Kulturidentitäten in den Blick nimmt, fehlt – stattdessen wird das Bild einer inter- und multikulturellen amerikanischen Gesellschaft gepflegt. Zudem fehlt eine Sensibilisierung für die Gemeinsamkeiten, die amerikanische Sozialität konstituieren. Auch wenn in diesem Schulbuchbeispiel verschiedene Kulturen thematisiert werden, wird eine Anregung für kulturelle Meta-Reflexivität jedoch nicht erkennbar. So betonen auch Cramer et al. (2023): „A meta-reflexive perspective does not advocate a single multicultural teacher education approach [...], but allows to recognize them as such and to discuss their respective claims to validity“ (S. 10).

3.3 Meta-Reflexivität hinsichtlich der Auflösung vermeintlicher kategorialer Wissensordnungen

An die Perspektive pluraler kulturbezogener Identitäten schließt sich eine weitere Facette kulturbezogener Meta-Reflexivität an: die Auflösung vermeintlicher kategorialer Wissensordnungen. So verlieren Wissensordnungen wie „moderne und traditionale Gesellschaften“, „das Eigene und das Fremde“, „das Kontinuierliche und das Diskontinuierliche“, „Text und Kontext“ usw. und die damit verbundenen Wissensordnungen ihre Bestimmbarkeit. Mit der Verflüssigung dieser Wissensordnungen wird der Anspruch aufgegriffen, die Kontingenz von Kulturalität sichtbar zu machen. Eine solche Verflüssigung verwehrt sich gegenüber essenialisierenden Bestrebungen und damit verbundenen ontologischen Merkmalszuschreibungen (vgl. Rau, 2020a, S. 146–150; Reckwitz, 2011).

Diese kulturwissenschaftliche Perspektive wird im Folgenden mit einem weiteren Aspekt unserer Untersuchungen exemplifiziert, in dem die epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften geisteswissenschaftlicher Fächer hinsichtlich ihrer Relationierung zu Transnationalisierung rekonstruiert worden sind. Es zeigte sich, dass Lehrkräfte Lernende auf Basis differenzsetzender Kriterien („national bzw. ausländisch/nicht ausländisch“) Kollektivitäten zu-

teilen. Die (Nicht-)Zugehörigkeit zu Kollektivitäten erleichtert bzw. erschwert Leistungen, die im Kontext der Decodierung von kulturellen Objektivationen erbracht werden. In einem Fall sind Lehrkräfte beispielsweise der Überzeugung, dass ausländische Schülerinnen und Schüler zu so einem „Begriff wie ‚Volk‘ einfach mehr sagen können“ oder dass Gedichte ausschließlich vor dem Hintergrund ihres national-historischen Entstehungshintergrunds interpretiert werden können (vgl. Rau, 2020a). Gleichzeitig zeigt sich in der Rekonstruktion, dass kulturelle Objektivationen permanent decodiert werden und deren Sinn herausgearbeitet wird. Damit schließen die Lehrkräfte an die hermeneutische Theorietradition an (vgl. Brenner, 2011), in deren Fokus die Suche nach Sinn bzw. nach dem Bedeutungsgehalt im Fokus stand. Anderen Zugängen, wie sie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelt wurden und die sich der Sinnsuche entgegenstellen (vgl. Dreisbach, 2011; Müller, 2015, S. 11–103), öffnen sich Lehrkräfte in ihren Orientierungen nicht. An die Stelle des interpretativen Zugangs könnte dann beispielsweise ein ästhetischer treten, sodass ein ästhetisches Erlebnis im Rahmen der Kulturbegegnung im Vordergrund steht. So betont Sontag (1967): „What is important now is to recover our senses. We must learn to *see* more, to *hear* more, to *feel* more. [...] In place of hermeneutics we need an erotics of art“ (S. 14). Prominent wird diese Position beispielsweise in einer posthermeneutischen Tradition hervorgehoben, wenn etwa Mersch (2010) um eine „Kritik des ‚Sinnaprioris‘“ (S. 13) ringt.

3.4 Meta-Reflexivität in der Pluralität von Formen und Orten von Kultur

Eine weitere Facette durch den Blick über Meta-Reflexivität zeigt sich in der Pluralität von Formen und Orten von Kultur. Kultur ist nicht nur Hochkultur, sondern plural – und sie findet in unterschiedlichen Formen und Ausdrucksperspektiven sowie an unterschiedlichen Orten statt. Jaeger und Liebsch notieren in diesem Zusammenhang: „Die Auseinandersetzung mit anfechtbaren Bedeutungen findet in bestimmten Formen [...] und an bestimmten Orten statt, die gleichsam als Brennpunkte der symbolischen Verfasstheit des Kulturellen gelten können“ (Jaeger & Liebsch, 2011, S. XI).

Welche Kulturobjektivationen wählen Lehrkräfte als Unterrichtsgegenstände aus? Werden Videos, Bilder, Fotos, Gesten, Rituale in ihrem symbolischen Gehalt für das kulturbezogene Lernen genutzt? Kommen sowohl immaterielle als auch materielle Kulturobjektivationen in den Blick? Werden Kulturobjektivationen aus der Hoch- und/oder aus der Subkultur herangezogen? Wird auf einen engen oder weiten Kulturbegriff recurriert? Die Spanne ist weit: Von der ostfriesischen Teekultur über TikTok-Videos bis hin zu an das Schulgebäude gesprayte Graffitis – alle diese kulturellen Ausdrucksformen können einen symbolischen Gehalt tragen, der für unterschiedliche Lehr- und Lern-

ziele herangezogen werden kann. So sind Lehrkräfte aufgefordert, das Kulturverständnis, das durch die Auswahl von kulturellen Objektivationen in ihrer Funktion als Unterrichtsgegenstand im Unterricht transportiert wird, kritisch zu reflektieren. Die Bedeutsamkeit dieser Reflexivität betonen auch Kühn et al. in ihrer Untersuchung zu fachdidaktischen Lehrbüchern: Darin konnte unter anderem aufgezeigt werden, dass klassische Musik gegenüber anderen Musikgenres (wie z. B. Jazz) eine überpräzentierte Rolle spielt (vgl. Kühn et al., 2021).

Zudem kommt in den Blick: An welchen Orten wird Kultur reproduziert sowie produziert? Neben den klassischen Beispielen – wie beispielsweise dem Theater, dem Museum und dem Klassenzimmer – sind auch eher ungewöhnliche Orte möglich: zum Beispiel der Biergarten mit Bühne, auf dem gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern Partyschlager im Blasmusik-Style aufgeführt werden. Dass diese Facette von besonderer Relevanz ist, zeigt beispielsweise auch die Studie von Timm (2021). In den Ergebnissen ihrer qualitativ-rekonstruktiven Untersuchung wird eine Handlungspraxis von Lehramtsstudierenden sichtbar, in der Objektivationen des ästhetisch-kulturellen Kanons pädagogisch genutzt werden, um die bereits existierende Welt in ihrem Fortbestand zu tradieren. Angehende Lehrkräfte dieses Idealtyps greifen auf einen Vorrat an hochkulturellen Gütern zurück, der in ihrem Verständnis unabdingbar tradierungswürdig erscheint. Andere Perspektiven sind den Lehramtsstudierenden nicht zugänglich. Sie sind also zu Meta-Reflexivität im hier gemeinten Verständnis nicht fähig. Denn eine Meta-Reflexivität aus kulturwissenschaftlicher Perspektive würde eine solche festgelegte und eindeutige Verortung von Kultur kritisch in den Blick nehmen.

4. Fazit

Durch die Individualisierung und die Ausdifferenzierung von Kultur und Gesellschaft sind geistes- und kulturwissenschaftlich geprägte Unterrichtsfächer in den letzten Jahrzehnten dadurch geprägt, dass ihnen selbst – in unterschiedlichen Facetten – Meta-Reflexivität inhärent geworden ist. Insofern erscheint eine auf den schulischen Unterricht bezogene Didaktik, die auf Meta-Reflexivität aufmerksam macht und dafür sensibilisiert, Meta-Reflexivität in das didaktische Handeln zu integrieren, hochgradig anschlussfähig.

Damit werden auch Spuren für die Professionalisierung von Lehrkräften erkennbar. Die Aufklärung über die Mehrdeutigkeit des Unterrichtsgegenstandes und die mit ihr verbundenen Konsequenzen sind für den Lehrprozess von Bedeutung. Entsprechend sollten die beschriebenen Facetten in der Lehrkräftebildung in allen Phasen als Heuristik dienen, um kulturbezogene, exemplarische Situationsdeutungen von Schulpraxis (vgl. Cramer, 2019, 2020; Cramer et al., 2019, 2023) zu beleuchten.

Die beschriebenen Facetten erhalten ihren Wert auch dann, wenn sie kriterial unbestimmt bleiben und jeweils neu zu interpretieren und wahrzunehmen sind (vgl. hierzu auch Reckwitz, 2011). Nur so dürfte der Ungewissheit und der Komplexität von Praxis angemessen abwägend begegnet werden können. Das schließt aber freilich ein, dass Lehrkräfte ihren eigenen kulturbezogenen Überzeugungen, Kognitionen und Handlungspraktiken meta-reflexiv begegnen und diese Meta-Reflexivität als Teil ihrer eigenen Professionalität wahrnehmen. Dem Anspruch auf Meta-Reflexivität werden Lehrkräfte insbesondere dann gerecht, wenn sie die unterschiedlichen heuristischen Facetten von Meta-Reflexivität aus kulturwissenschaftlicher Perspektive mehrperspektivisch konkretisieren und diese Konkretisierung metakommunikativ versprachlichen. Das schließt nicht zuletzt ein, dass spezifische Betrachtungsweisen auf kulturbezogene Praktiken sowie das eigene und das für Schülerinnen und Schüler prägende Kulturverständnis jeweils versprachlicht werden können.

Die Untersuchungen von Timm (2021) und Costa (2022) haben gezeigt, wie sehr Lehrkräfte ihre eigene Kulturalität im hochkulturellen Milieu verorten. Dies reflexiv bearbeiten zu können, die eigene kulturelle Standortgebundenheit explizieren zu können und andere Realitäten wahrzunehmen und anzuerkennen, scheint eine bisher unterschätzte Dimension der Lehrkräftebildung und des schulischen Unterrichts zu sein und stellt eine Herausforderung insbesondere für die Aus-, Fort- und Weiterbildung in kultur- und geisteswissenschaftlich geprägten Unterrichtsfächern dar.

Anmerkung

Das Forschungsprojekt „Kultur in der Lehrkräftebildung (KulturLebi)“ ist ein Kooperationsprojekt zwischen der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi) sowie dem Projekt „WegE (Wegweisende Lehrerbildung – Entwicklung reflexiver Kommunikationsprozesse)“, welches aus Mitteln der BMBF-Förderlinie „Förderung von Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung“ finanziert wurde (Förderkennzeichen: 01JK1602). Die Projektdokumentation ist unter folgendem Link abrufbar: <https://www.uni-bamberg.de/zlb/b/fwn/kulturlebi/>

Literatur

- Ashford, S., Hellyer-Jones, R., Horner, M., & Parr, R. (2008). *Learning English. Green Line 2. Ausgabe für Bayern*. Klett.
- Bhabha, H. K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Stauffenburg.
- Brenner, P. J. (2011). Sinn. In H. Reinalter & P. J. Brenner (Hrsg.), *Lexikon der Geisteswissenschaften: Sachbegriffe – Disziplinen – Personen* (S. 738–744). Böhlau. <https://doi.org/10.7767/boehlau.9783205790099.738>
- Costa, J. (2022). Kulturelle Aktivitätsmuster angehender Lehrkräfte. Explorative Befunde zu Aktivitäten von Lehramtsstudierenden außerhalb formalisierter (Lern-)Kontexte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(2), 227–248.
- Cramer, C. (2019). Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven. *Die Deutsche Schule*, 111(4), 471–478. <https://doi.org/10.31244/ddS.2019.04.09>
- Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Klinkhardt, utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-024>
- Cramer, C., Brown, C., & Aldridge, D. (2023). Meta-Reflexivity and Teacher Professionalism: Facilitating Multiparadigmatic Teacher Education to Achieve a Future-Proof Profession. *Journal of Teacher Education*, 74(5), 467–480. <https://doi.org/10.1177/00224871231162295>
- 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. <https://doi.org/10.25656/01:23949>
- Dreisbach, J. (2011). Postmoderne. In H. Reinalter & P. J. Brenner (Hrsg.), *Lexikon der Geisteswissenschaften: Sachbegriffe – Disziplinen – Personen* (S. 631–638). Böhlau. <https://doi.org/10.7767/boehlau.9783205790099.631>
- Gadamer, H.-G. (1974). Hermeneutik. In J. Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 3: G–H* (S. 1061–1074). Schwabe & Co.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (4. Aufl.). Mohr Siebeck.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. Basic Books.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Relationierung. Band 1*. Suhrkamp.
- Jaeger, F., & Liebsch, B. (2011). Einführung. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch Kulturwissenschaften. Themen und Tendenzen. Band 1* (S. IX–XIII). J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05012-0>
- Kühn, C., Lindner, K., & Scheunpflug, A. (2021). Kultur in fachdidaktischen Lehrbüchern – eine diskursanalytische Perspektive auf Kultur in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 41–65. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00986-2>
- Megill, A. (1994). Introduction: Four Senses of Objectivity. In A. Megill (Hrsg.), *Post-contemporary interventions. Rethinking Objectivity* (S. 1–20). Duke University Press.

- Mersch, D. (2010). *Posthermeneutik*. Akademie Verlag. <https://doi.org/10.1524/9783050061481>
- Müller, J. (2015). *Bestimmbare Unbestimmtheiten: Skizze einer indeterministischen Soziologie*. Fink. <https://doi.org/10.30965/9783846759844>
- Rau, C. (2020a). *Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern: Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5811>
- Rau, C. (2020b). Welche Sicherheitsansprüche zeigen sich in den epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften eines geisteswissenschaftlichen Fachs? Eine empirische Rekonstruktion. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 95–110). Klinkhardt.
- Rau, C. (2021). Die Wissensgrundlagen des eigenen Fachs verstehen – empirische Befunde zu den epistemologischen Orientierungen von Lehrkräften geisteswissenschaftlicher Fächer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 91–112. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00992-y>
- Reckwitz, A. (2005). Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive: Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus. In I. Srubar, J. Renn & U. Wenzel (Hrsg.), *Kulturen vergleichen* (S. 92–111). VS.
- Reckwitz, A. (2011). Die Kontingenzperspektive der „Kultur“. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch Kulturwissenschaften. Themen und Tendenzen. Band 3* (S. 1–20). Metzler.
- Reckwitz, A. (2012). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms* (3. Aufl.). Velbrück.
- Scheunpflug, A. (2001). *Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive*. Beltz.
- Scheunpflug, A., Franz, J., & Stadler-Altman, U. (2012). Zur „Kultur“ in pädagogischen Zusammenhängen. In T. Fink, B. Hill, V.-I. Reinwand & A. Wenzlik (Hrsg.), *Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen* (S. 99–109). kopaed.
- Scheunpflug, A., Timm, S., Costa, J., Kühn, C., & Rau, C. (2020). *Kultur vermitteln: Lehrerinnen und Lehrer und die Tradierung von Kultur*. Cornelsen.
- Sontag, S. (1967). *Against interpretation and other essays* (3. Aufl.). Farrar, Strauss & Giroux.
- Straub, J. (2011). Identität. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch Kulturwissenschaften. Themen und Tendenzen. Band 1* (S. 277–303). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-00631-8_5
- Taube, D. (2022). *Globalität lehren. Eine empirische Studie zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften*. Waxmann.
- Timm, S. (2021). Kulturelle Dimensionen des professionellen Handelns – eine empirische Rekonstruktion der Orientierungen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(1), 67–89. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00990-0>
- Welsch, W. (2012). Was ist eigentlich Transkulturalität? In D. Kimmich & S. Schahadat (Hrsg.), *Kulturen in Bewegung: Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkul-*

turalität (S. 25–40). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839417294>.
25

Zirfas, J. (2013). Geschichte der Kulturpädagogik. In T. Braune-Krickau, S. Ellinger & C. Sperzel (Hrsg.), *Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche* (S. 16–36). Beltz.