



(Literar-)Ästhetisches Lernen und Kulturelle Bildung

Zentrale Begrifflichkeiten und ihre Relevanz für die Lehrer*innenbildung

Corinna Massek^{1,*}, Susanne Miller¹ & Petra Josting¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
corinna.massek@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der Wert der kulturellen Bildung im schulischen Kontext ist unbestritten. Die zahlreichen Potenziale kultureller Bildung liegen etwa in der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, der Selbstwirksamkeitserwartung und der kulturellen Teilhabe *aller* Schüler*innen, da der Lernort Schule auch Kinder adressieren kann, die im außerschulischen Kontext nur wenig bis keine Berührungspunkte mit kultureller Bildung haben. Eine strukturelle und fächerübergreifende Verankerung kultureller Bildung in der Lehrer*innenbildung stellt – trotz einiger (oft standortgebundener) Modellversuche – eine systematische Leerstelle dar. Mit diesem Beitrag soll eine Grundlage für eine entsprechende Perspektivweiterung in der Lehrer*innenausbildung geschaffen werden, denn Lehrkräfte sind als zentrale Multiplikator*innen kultureller Handlungspraxen anzusehen. Zunächst werden zentrale Begrifflichkeiten geklärt, daran anschließend Fragen zur Relevanz und Implementierung der kulturellen Bildung in die Lehrer*innenbildung diskutiert. Ziel ist es, anhand theoretischer Begründungslinien die besondere Bedeutung von (literar-)ästhetischen Zugängen und kultureller Bildung in Schule und Unterricht zu verdeutlichen und zu einer Weiterentwicklung einer entsprechenden Lehrer*innenbildung anzuregen.

Schlagwörter: Kulturelle Bildung, (Literar-)Ästhetisches Lernen, Lehrer*innenbildung



1 Einleitung

Das Recht auf Bildung und kulturelle Teilhabe wird zum einen in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (Artikel 26 und 27) und zum anderen in der Kinderrechtskonvention (Artikel 28 und 29) mit dem Recht auf „höchstmögliche Bildung“ sowie auf „Spiel und ‚freie Teilhabe am kulturellen und künstlerischen Leben““ (Artikel 31) festgehalten (Fuchs, 2012, S. 92). Zieht man diese und weitere gesetzliche Verankerungen auf Bundes- oder Länderebene hinzu (z.B. Kinder- und Jugendhilfegesetz, Präambel des Sozialgesetzbuches u.v.m.), kann laut Fuchs (2012) kulturelle Bildung als Menschenrecht formuliert werden, wenngleich sie in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte nicht explizit als solches deklariert wird. Deutlich wird damit die Relevanz kultureller Bildung für kulturelle Teilhabe und Chancengerechtigkeit. Vor diesem Hintergrund fanden 2006 in Lissabon und 2010 in Seoul zwei UNESCO-Weltkonferenzen statt, aus denen das Referenzpapier „Road Map for Arts Education“ (UNESCO, 2006) mit Bezug zu den genannten (völkerrechtlichen) Rahmenbedingungen und Vorgaben hervorging (vgl. Fuchs, 2009a, S. 6). In diesem Referenzpapier werden Ziele und Maßnahmen zur Förderung kultureller Bildung festgelegt (UNESCO, 2006), die „inzwischen national und international als bedeutsam“ (Fuchs, 2017, S. 39) gelten. Ein zweiter Argumentationsstrang kultureller Bildung bezieht sich auf die besonderen Potenziale für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen für den Erwerb von „zukunftsweisenden Schlüsselqualifikationen“ (vgl. Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“, 2009, S. 13), verbunden mit einer Stärkung der Selbstwirksamkeit (vgl. Treptow, 2012, S. 807), was sowohl die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2007 als auch die Jugend- und Familienministerkonferenz 2009 hervorgehoben haben. Die KMK (2007) macht zudem deutlich, dass kulturelle Bildung als „Grundbedingung gesellschaftlicher Teilhabe“ (KMK, 2007, S. 2) gilt. Dieser Aspekt wird ebenfalls in den von der KMK im Jahr 2013 ergänzten und neu verabschiedeten *Empfehlungen* betont (KMK, 2013). Nicht verwunderlich ist vor diesem Hintergrund, dass die Teilnahme an Angeboten kultureller Bildung als zentral für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen im Hinblick auf eine emanzipierte Teilhabe an einer globalisierten Welt angesehen werden kann (Wenzlik, 2012). Entsprechende schulische (aber auch außerschulische) Lerngelegenheiten sind bei der Vermittlung und dem Erwerb von Kompetenzen in diesem Bereich unabdingbar. Insbesondere hinsichtlich der Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen an Angeboten kultureller Bildung wird seitens der KMK 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).

Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit einer gezielten Professionalisierung von Lehrkräften „hinsichtlich einer angemessenen Gestaltung von Lerngelegenheiten“ (Bauer, Beuter, Lindner, Hlukhovich & Vogt, 2018, S. 14) im Bereich der kulturellen Bildung. Zudem müssen im Hinblick auf die kulturelle Teilhabe Normalitätsvorstellungen seitens der Lehrpersonen aufgebrochen werden (Miller, 2012). Gleichzeitig zeigt sich aber in der universitären Lehrer*innenbildung außerhalb der Fächer Kunst und Musik häufig ein Desiderat hinsichtlich der Implementierung von kulturellen Diskursen. Ein ähnliches Fazit ziehen Timm und Scheunpflug aus ihren Forschungsbefunden, die sie mithilfe von Gruppendiskussionen mit Studierenden aus verschiedenen Fachrichtungen generiert haben:

„Allerdings hat sich vielfach gezeigt, dass hinsichtlich einer solchen kulturellen Reflexionsstruktur eine offensichtliche Leerstelle der akademischen Ausbildung identifiziert werden muss. An diesem Punkt setzen Überlegungen zu einer Theorie kultureller Lehrerbildung an“ (Timm & Scheunpflug, 2020, S. 158).

Im Rahmen der Theoriebildung einer kulturellen Lehrer*innenbildung spielt unter anderem die Auseinandersetzung mit der Struktur des eigenen Faches eine Rolle, was aber nicht ausreichend ist, denn es gilt, „multiperspektivische Lehrformate zu entwickeln“

(Timm & Scheunpflug, 2020, S. 158). Ein Beispiel sind literar-ästhetische Zugangsweisen.

Im Fokus dieses Beitrags geht es darum, die Relevanz und die aktuelle Lage der Implementierung von Aspekten kultureller Bildung in die Lehrer*innenbildung darzustellen, weshalb zunächst zentrale Begrifflichkeiten kultureller Bildung geklärt werden (Kap. 2). Konkret wird der Unterschied zwischen einem engen und einem weiten Kulturbegriff in den Blick genommen (Kap. 2.1). Des Weiteren werden künstlerische, literar-ästhetische, ästhetische und aistische Bildung (Kap. 2.2 bis 2.5) beschrieben und voneinander abgegrenzt sowie kulturelle Bildung und Potenziale für eine allseitige Bildung erläutert (Kap. 2.6). Dabei handelt es sich im vorliegenden Artikel um eine interdisziplinäre Betrachtung der zentralen Begriffe, die allerdings ihren Fokus auf eine erziehungswissenschaftliche Perspektive legt sowie in Kapitel 2.3 einen literaturdidaktischen Bezug aufweist, wenn es darum geht, sich den Begriffen „literar-ästhetische Bildung“ und „literar-ästhetisches Lernen“ zu nähern. Im Anschluss daran wird auf die Implementierung kultureller Bildung in die Lehrer*innenbildung (Kap. 3) eingegangen und bisherige Modellprojekte werden vorgestellt. Im dritten Kapitel wird das Modellprojekt der Autorinnen „Literar-ästhetische Bildung in Projekten zur kulturellen Schulentwicklung“ (durchgeführt im Rahmen des Vorhabens *Bⁱprofessional Qualitätsoffensive Lehrerbildung* an der Universität Bielefeld)¹ beschrieben, das auf die Ausbildung von Grundschullehr*innenstudierenden fokussiert. Vor diesem Hintergrund werden im Verlauf des Artikels vermehrt Bezüge zur Primarstufe hergestellt, um dieses Modellprojekt theoretisch zu rahmen. Der Beitrag schließt mit einem Fazit (Kap. 4). Ziel ist es, eine theoretisch begründete Grundlage für weiterführende konzeptionelle Überlegungen im Hinblick auf die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zu entwickeln.

2 Theoretische Verortung

2.1 Kultur im engeren und weiteren Sinne

Als Grundlage für die Beschäftigung mit kultureller Bildung bedarf es zunächst einer Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff, denn „(w)as Kulturelle Bildung ist, hängt entschieden von dem verwendeten Kulturbegriff ab“ (Fuchs, 2008, S. 111). Grob lässt sich zwischen einem engen und einem weiten Begriffsverständnis differenzieren. Ein enger Kulturbegriff bezieht sich weitgehend auf die verschiedenen Kunstsparten, die oftmals im Alltag mit „Hochkultur“ assoziiert werden. In diesem engen Begriffsverständnis wird „Kultur mit Kunst gleichgesetzt“ (Fuchs, 2008, S. 112), und dabei handelt es sich laut Fuchs um denjenigen Kulturbegriff, „der am leichtesten Ein- und Abgrenzung ermöglicht, wenn man sich darüber einig ist, was zur ‚Kunst‘ gezählt werden soll“ (Fuchs, 2008, S. 112). Aber gerade dieses enge Verständnis ist trotz verschiedener Ausdifferenzierungen in den unterschiedlichen Künsten vor dem Hintergrund, „dass das Ästhetische im Alltag eben nicht mit Sinnlichkeit schlechthin, sondern mit Kunst [...] gleichgesetzt wird“ (Fuchs, 2008, S. 112), ein Problem und ein Plädoyer für den Versuch eines erweiterten Kulturbegriffes. Fuchs unterteilt – auch mit einem Rückgriff auf die Begriffsgeschichte – die (weiteren) Kulturbegriffe grob in vier verschiedene Typen (Fuchs, 2008, 2017): Als ersten Typ nennt er den „philosophisch-anthropologischen Kulturbegriff“ (Fuchs, 2017, S. 26), bei dem Kultur als „Menschenwerk“ verstanden werden kann (vgl. Fuchs, 2008, S. 111). Dieser „ist der denkbar weiteste, da er alle Handlungen des Gattungswesens Mensch erfasst, die Welt für seine Zwecke zu gestalten“ (Fuchs, 2017, S. 26). Der zweite Typ ist „der ethnologische Kulturbegriff“ (Fuchs, 2008, S. 112; 2017, S. 26), bei dem „Kultur als Lebensweise“ definiert wird (Fuchs, 2008, S. 112; 2017).

¹ Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben *Bⁱprofessional* 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.

Dem „philosophisch-anthropologischen“ und dem „ethnologischen“ Kulturbegriff sind gemein, dass sie Lebensweisen, die auf Zerstörung ausgerichtet sind, nicht ausschließen und somit normativ als neutral gelten (vgl. Fuchs, 2017, S. 26). Der „soziologische[] Kulturbegriff“ hingegen ist auf gesellschaftliche Normen und Werte ausgerichtet (vgl. Fuchs, 2008, S. 112; 2017, S. 26). Als weiteren Kulturbegriff benennt Fuchs den „humanistisch orientierte[n]“ (Fuchs, 2008, S. 112) oder auch „normativen Kulturbegriff“ (Fuchs, 2017, S. 26), der sich durch „eine positive Werteorientierung“ auszeichnet und oftmals dort Verwendung findet, „wo es um die Formulierung von Zielen pädagogischer Arbeit geht“ (Fuchs, 2008, S. 112). Er weist allerdings im Hinblick auf die kulturelle Schulentwicklung und die Entwicklung einer Kulturschule darauf hin, dass alle genannten Kulturbegriffe Verwendung finden müssen (vgl. Fuchs, 2017, S. 26). Eine ähnliche Begriffsdefinition lässt sich bei Bolten (2007) finden, der ebenfalls zwischen einem engen, auf die „Hochkultur“ bezogenen und einem erweiterten, „lebensweltlich orientierten“ Kulturbegriff differenziert (Bolten, 2007, S. 12–13).

Nicht zuletzt durch die *Cultural Studies* hat sich seit den 1970er-Jahren das Kulturverständnis in „wissenschaftlichen, kulturellen und politischen Diskursen [...] verändert“ hin zu einem „erweiterter[ten] Kulturbegriff [...], der sich nun nicht mehr nur an den Manifestationen der etablierten Hochkultur orientiert, sondern sich ganz umfassend auf alle Gestaltungsformen des menschlichen Lebens bezieht“ (Jebe, 2019, S. 17). An eine solche Differenzierung in einen engen und weiten Kulturbegriff anknüpfend stellt sich die Frage, was vor diesem Hintergrund unter künstlerischer, literar-ästhetischer, ästhetisch-aisthetischer und letztlich auch kultureller Bildung verstanden werden kann. In den nachfolgenden Abschnitten wird daher der Versuch einer Systematisierung und Beschreibung dieser verschiedenen Begriffe unternommen.

2.2 Künstlerische Bildung

Die künstlerische Bildung bezieht sich auf eine fachspezifische Bildung in den Künsten und den „Umgang mit den traditionellen Kunstformen“ (Fuchs, 2017, S. 36). Der Begriff „korreliert mit der Bezeichnung der künstlerischen Erziehung, da ein bestimmtes Lernziel, wie das Erlernen bestimmter Techniken, klar erkennbar ist“ (Kuschel, 2015, S. 48). In diesem Begriffsverständnis ist die künstlerische Bildung ein sehr eng gefasster (Teil-)Bereich kultureller Bildung.

2.3 Literar-ästhetische Bildung und literar-ästhetisches Lernen – Literaturdidaktische Bezüge

Um sich den Definitionen von literar-ästhetischer Bildung und literar-ästhetischem Lernen zu nähern, bedarf es zunächst der Auseinandersetzung mit weiteren zentralen Begriffen der Literaturdidaktik. So muss man beispielsweise grundlegende Arbeiten zum literarischen Lernen heranziehen, da oftmals literar-ästhetisches Lernen und literarisches Lernen synonym verwendet werden, was z.B. die Definition von Kräling und Martín Fraile deutlich macht: „Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten mit dem Ziel, eine literarästhetische Erfahrung zu ermöglichen, wird als literarisches oder literarästhetisches Lernen bezeichnet“ (Kräling & Martín Fraile, 2015, S. 4). Aufgrund dieser Unschärfe sollen zunächst die beiden Begriffe „literarisches Lernen“ und „literarische Bildung“ im Folgenden näher betrachtet werden:

Zentral ist beim literarischen Lernen der Kompetenzbegriff, der als Bindeglied zwischen Literatur und Lernen fungiert (vgl. Spinner, 2006, S. 6). Laut Spinner geht es im Literaturunterricht darum, dass Schüler*innen Fähigkeiten erwerben, die ihnen beim Erschließen literarischer Texte helfen. Somit kann als ein Ziel des literarischen Lernens auch die literarische Kompetenzentwicklung gesehen werden (vgl. Spinner, 2006, S. 7). Entgegen kritischer Stimmen, die behaupten, dass Kinder im Grundschulalter noch keine literar-ästhetischen Kompetenzen entwickeln können (zusammenfassend Stiller, 2017),

ist Spinner zufolge literarisches Lernen nicht nur im Literaturunterricht der oberen Jahrgangsstufen relevant, sondern schon in der Grundschule (Spinner, 2006, 2007), d.h., es ist bereits zu einem frühen Zeitpunkt ein entsprechender Kompetenzerwerb möglich (Stiller, 2017). Hervorzuheben ist ebenfalls, dass „der Begriff ‚literarisches Lernen‘ [...] subjektbezogen, offen und weit gefasst [ist]. Er meint neben der literarästhetischen Bildung auch den Beitrag der Literatur zur Persönlichkeitsbildung der Lerner“ (Turkowska, 2012, S. 225; vgl. auch Büker, 2006).

„Literarisches Lernen meint schulische Lehr- und Lernprozesse zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen. Neben der Rezeption umfasst das literarische Lernen auch die produktiven Versuche, eigene Texte hervorzubringen“ (Büker, 2006, S. 121).

Während sich literarisches Lernen stärker auf das Subjekt bezieht (vgl. Kepser & Abraham, 2016, S. 112), ist literarische Bildung „objektbezogen und auf die materielle Seite des Lernprozesses in der Schule gerichtet (Lerninhalte“ (Turkowska, 2012, S. 225). Zudem steht bei literarischer Bildung laut Turkowska die „literarische[] Rezeptionskompetenz“ im Vordergrund, unter der sie die Fähigkeit versteht, „die Texte traditionsbewusst zu rezipieren, kulturell überlieferte Formen des Verstehens und Deutens anzuwenden und die ästhetische Codierung des Textes vor dem Hintergrund der kulturellen Epoche zu erkennen“ (Turkowska, 2012, S. 225–226). Daran anknüpfend können die vier von Abraham in Verbindung mit literarischer Bildung formulierten Bildungsziele genannt werden: (1) Kanonkenntnisse, (2) Literaturbezogene Fähigkeiten und Einstellungen, (3) Kulturelle Teilhabe und Selbstreflexion sowie (4) Ästhetische Wahrnehmung von Literatur (Abraham, 2014).

In Spinners *Thesen zur ästhetischen Bildung* stellt besonders die Wahrnehmungsbildung einen relevanten Aspekt der Textwahrnehmung dar. Dabei geht es sowohl um die konkrete Wahrnehmung von Kunst als auch um Alltagswahrnehmungen (vgl. Spinner, 2008, S. 9), womit ein „sehr weite[r] Ästhetikbegriff zugrunde [gelegt]“ (Preis, 2017, S. 28) wird. Ein wichtiger Aspekt der (ästhetischen) Wahrnehmung von Texten sind nach Spinner auch „intensive Hör-Erfahrungen“ (Spinner, 2007, S. 4). Eine zweite zentrale Dimension in seinen Arbeiten ist die Vorstellungsbildung, die er ebenfalls bei seinen Aspekten literarischen Lernens (vgl. Spinner, 2020, 2007, 2006)² als einen zentralen Aspekt benennt. Die Vorstellungsbildung kann dabei allerdings nicht zwingend ausschließlich beim Lesen angeregt werden, sondern beispielsweise auch über das Hören einer Geschichte (vgl. Spinner, 2007, S. 5). Die Schüler*innen sollen sich anhand von Schilderungen und damit verbundenen Sinneswahrnehmungen sowohl die beschriebenen Orte der Handlung als auch die Figuren oder Aspekte der Stimmung wie etwa Geräusche vorstellen, da „[d]ie imaginative Vergegenwärtigung sinnlicher Wahrnehmungen [...] ein grundlegender Aspekt (literar-)ästhetischer Erfahrung“ (Spinner, 2006, S. 8) ist. Die Vorstellungsbildung kann dabei besonders mit „kreativ-produktive[n] Verfahren des Umgangs mit Texten“ (Spinner, 2006, S. 8) unterstützt werden. Insbesondere bei Kindern in der Grundschule können vor diesem Hintergrund Methoden im Literaturunterricht zum Einsatz kommen, die genau auf diese kreativ-produktive Dimension abzielen (vgl. Spinner, 2007, S. 5). Spinner stellt zudem ein wechselseitiges Verhältnis von Wahrnehmungsbildung und Vorstellungsbildung fest, wie Preis (2017) treffend zusammenfasst: „Die Vorstellungskraft speise sich aus der direkten sinnlichen Wahrnehmung, andererseits könne erst durch das Vorstellungsvermögen aus einer gewöhnlichen All-

² Die Aspekte literarischen Lernens nach Spinner werden im vorliegenden Beitrag nicht ausführlich referiert. Um den Zusammenhang von literarischem Lernen und ästhetisch-kultureller Bildung zu verdeutlichen, wird hier im weiteren Verlauf hauptsächlich auf Argumentationslinien Spinners rekurriert, die sich besonders auf den Aspekt der ästhetischen Textwahrnehmung beziehen.

tagswahrnehmung eine ästhetische werden“ (Preis, 2017, S. 32). Spinners Aspekte literarischen Lernens sind im Fachdiskurs viel diskutiert, kritisiert und ergänzt worden. Auf einige ausgewählte Kritikpunkte und Ergänzungen, die im Kontext kultureller Bildung relevant sind, wird nachfolgend eingegangen. Abraham kritisiert beispielsweise u.a., dass Spinner in seinen Aspekten zum literarischen Lernen „allgemein- und persönlichkeitsbildende Effekte literarischen Lesens und damit Aspekte von Literaturunterricht [...] ausgrenzt: soziales und ethnisches Lernen sowie Erwerb von Weltwissen“ (Abraham, 2015, S. 7). Vorst kritisiert das Fehlen des sozialen Lernens und unterbreitet deshalb Vorschläge für eine Integration einer solchen Lernform im Kontext literarischen Lernens (vgl. Vorst, 2015, S. 140). Mitterer und Wintersteiner hingegen kritisieren an Spinners Ausführungen zum literarischen Lernen „die Form, die durch ihre fragmentierte Darstellung u.E. einem Unterricht Vorschub leistet, der statt auf das ästhetische Ganze auf isolierte literarische Techniken zielt“ (Mitterer & Wintersteiner, 2015, S. 96), und schlagen stattdessen einen Literaturunterricht vor, der von einem „literarästhetischen Modus“ als Grundlage ausgeht (vgl. Mitterer & Wintersteiner, 2015, S. 96).

Wichtig beim literarischen Lernen ist darüber hinaus der Verweis auf die verschiedenen Medien, die zum Einsatz kommen sollten, um den Erwerb der oben genannten Fähigkeiten und Kenntnisse sowie kreativ-produktive Zugänge zu unterstützen. Zugrunde gelegt wird ein weiter Textbegriff, der im Sinne eines medien-ästhetischen Lernens in intermedialer Lektüre (u.a. Kruse, 2010) auch auditive und audiovisuelle Medien impliziert (Spinner, 2006).

Auf Grundlage der vorangegangenen Überlegungen zum literarischen Lernen wie auch mit Rückbezug auf Spinners Thesen zur ästhetischen Bildung werden insbesondere die Aspekte Wahrnehmungs- und Vorstellungsbildung hervorgehoben. In der daran anknüpfenden weiteren Auseinandersetzung mit dem und Annäherung an den Begriff des „literar-ästhetischen Lernens“ scheint es sinnvoll, sich vor dem Hintergrund der Dimension der sinnlich-ästhetischen Wahrnehmung nachfolgend mit dem Bereich der ästhetischen Bildung zu beschäftigen, um sowohl Schnittstellen als auch Momente der Abgrenzung sowie in einem weiteren Schritt die Einordnung in den Gesamtkontext der kulturellen Bildung zu ermöglichen.

2.4 Ästhetische Bildung

Ähnlich wie beim Kulturbegriff kann konstatiert werden, dass es „keine allgemeingültige Definition der ‚Ästhetischen Bildung‘ gibt“ (Kiepacki & Zirfas, 2012, S. 68). So wird ästhetische Bildung einerseits „als Oberbegriff für alle pädagogischen Praxen genutzt, die einzelne ästhetische Felder (Kunst, Musik, Literatur, Theater etc.) zum Gegenstand haben“ (Dietrich, Krinninger & Schubert, 2013, S. 9). Andererseits wird der Begriff auch „als Grundbegriff bildungstheoretischer Diskurse, in denen es um Fragen der Persönlichkeitsbildung in und durch ästhetische Erfahrungen geht“ (Dietrich et al., 2013, S. 9), herangezogen. Kiepacki und Zirfas (2012) definieren ästhetische Bildung beispielsweise

„im Sinne einer sinnlich-reflexiven und performativ-handlungsbezogenen menschlichen Praxis als ‚reflektierende und in Urteilen sich präsentierende Bildungsform, die in besonderer Weise die prozessualen Möglichkeiten für Übergänge, Verknüpfungen und das In-Beziehung-Setzen von Wahrnehmungen, Erfahrung und Imaginationen auf der einen und Kunst, Schönheit und die mit ihr verbundenen Zeichen und Symbole auf der anderen Seite betrifft“ (Kiepacki & Zirfas, 2012, S. 68).

In einem solchen Verständnis geht ästhetische Bildung über einen alleinigen Bezug zur Kunst – z.B. im Sinne einer künstlerischen Bildung – hinaus, fokussiert ebenfalls auf „allgemeinere Aspekte eines ästhetischen Ich-Weltverhältnisses, vor allem unter der Frage nach der Bedeutung von Wahrnehmung und Sinnlichkeit“ (Dietrich et al., 2013, S. 9), und „richtet sich auf alles, was einer ästhetischen Betrachtungsweise unterliegt“

(Reinwand, 2012, S. 110). Betrachtet man Merkmale ästhetischer Bildung insbesondere auf der Folie der literarischen Bildung, spielt besonders der Aspekt der sinnlichen Wahrnehmung eine entscheidende Rolle (u.a. Preis, 2017; vgl. hierzu auch Kap. 2.3).

Neben der Schulpädagogik fand die ästhetische Bildung auch in weiteren pädagogischen Feldern Anklang, was nicht zuletzt mit der „allmählich zunehmende[n] empirische[n] (Wirkungs-)Forschung“ und der damit einhergehenden „Überzeugung von der Notwendigkeit und Fruchtbarkeit ästhetisch-kulturellen Lernens“ (Dietrich et al., 2013, S. 9) in den letzten zwanzig bis dreißig Jahren einherging. Ästhetische Bildung wird in diesem Kontext zunehmend als Gegenstand von Lernen und nicht als Gegenpol wahrgenommen:

„Ästhetische Bildung wird heute weniger als Gegengewicht zum stark kognitiv dominierten Lernen verstanden; vielmehr reift die Einsicht, dass ästhetische Weisen des Erkundens, Verstehens und Erkennens wesentlicher Bestandteil von Lernen überhaupt sind“ (Dietrich et al., 2013, S. 9).

Insbesondere vor dem Hintergrund wirtschaftlicher und kultureller Globalisierungsprozesse wird die Bedeutung ästhetischer Bildung ebenfalls auf der Folie kultureller Teilhabe diskutiert (vgl. Dietrich et al., 2013, S. 9–10). Wenn von „ästhetischen Weisen des Erkundens, Verstehens und Erkennens“ und „Persönlichkeitsbildung in und durch ästhetische Erfahrung“ (Dietrich et al., 2013, S. 9) die Rede ist, muss man sich jedoch die Frage stellen, was überhaupt ästhetische Erfahrung ist. Wie zuvor beschrieben, geht ästhetische Bildung über eine reine Bezugnahme auf die Künste hinaus, und damit einhergehend können auch ästhetische Erfahrungen gemacht werden, ohne dass ein direkter Bezug zu Kunstwerken vorhanden ist; sie befinden sich daher in einem „Spannungsfeld zwischen Kunsterfahrungen und Alltagserfahrungen“ (Brandstätter, 2012, S. 174; vgl. auch Spinner, 2008). Zudem zeichnet sich die ästhetische Erfahrung dadurch aus, dass es nicht nur um einen „rezeptiven Umgang mit vorhandenen Objekten“ geht, sondern auch um einen „produktiven Umgang“ (Brandstätter, 2012, S. 174). Wenngleich Brandstätter (2012) selbst darauf hinweist, dass eine Vielzahl von Erfahrungen unter ästhetischer Erfahrung zusammengefasst werden kann und daher eine allgemeingültige und finale Definition des Begriffes gar nicht möglich ist, versucht sie sich an einer Aufzählung von *Merkmale der Ästhetischen Erfahrung*, wobei sich hier vielfach Überschneidungen zu Spinners *Thesen zur ästhetischen Bildung* (Spinner, 2008) finden lassen. Ohne detailliert auf alle Merkmale einzugehen, sei darauf verwiesen, dass sich ästhetische Erfahrungen bezogen auf die Selbst- und Weltwahrnehmung in offen gestalteten Wechselspielen bewegen:

„[...] zwischen Sinnlichkeit und Reflexion, zwischen Emotionalität und Vernunft, zwischen Bewusstsein und Unbewusstem, zwischen Materialität und Zeichencharakter, zwischen Sagbarem und Unsagbarem, zwischen Bestimmtem und Unbestimmtem“ (Brandstätter, 2012, S. 180).

Zieht man die oben beschriebenen Definitionsversuche von ästhetischer Bildung sowie die Merkmale ästhetischer Erfahrung heran, so lassen sich deutliche Schnittstellen zum literarischen Lernen ermitteln. Nicht zuletzt der Aspekt der sinnlichen Wahrnehmung verdeutlicht die Verbindung von literarischem Lernen und ästhetischer Wahrnehmung, weshalb literarisches Lernen als Teil der ästhetischen Bildung im Deutschunterricht angesehen werden kann bzw. eine Verbindung zwischen den beiden Konzepten – hier im Sinne (literar-)ästhetischer Bildung – möglich ist (z.B. Jürgens, 2014). Ein wechselseitiges Verhältnis zwischen Wahrnehmung und Vorstellung über literarische Texte hinaus macht auch Spinner deutlich und beschreibt als Fundament ästhetischer Erfahrungen die sinnliche Wahrnehmung (vgl. Spinner, 2008, S. 9). Zudem zeigen sich u.a. Überschneidungen hinsichtlich der Merkmale des Ich- und Welt-Erlebens sowie der Alteritätserfahrungen. Ästhetische Bildung von Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext zu

ermöglichen, stellt Lehrkräfte vor zentrale Herausforderungen, weshalb es daher auch professioneller Lehrpersonen bedarf (vgl. Büker, 2008, S. 169).

2.5 Ästhetische Bildung

Der griechische Begriff der „aisthesis“ bedeutet „so viel wie *sinnliche Wahrnehmung*“ (Kuschel, 2015, S. 34; Hervorh. i.O.) und bezieht sich auf Sinneseindrücke außerhalb, aber auch innerhalb unseres eigenen „Leibes“, die wir durch das „Hören“, „Sehen“, „Fühlen“, aber auch „Schmecken“ wahrnehmen (vgl. Bilstein, 2007/2008, S. 8). Als Voraussetzung für ästhetische Bildung können somit die ästhetischen Empfindungen gesehen werden, „unter denen einfache Sinneswahrnehmungen verstanden werden und [die] die Basis ästhetischer Empfindungen bilden“ (Kuschel, 2015, S. 37). Ästhetische Bildung leitet sich in der Wortherkunft von „aisthesis“ ab. Während ästhetische Bildung sich auf die ästhetische Erfahrung an einem konkreten (künstlerischen) Gegenstand bezieht, handelt es sich bei der ästhetischen Bildung „um den Grundbegriff der Wahrnehmung und ihrer Kultivierung“ (Fuchs, 2017, S. 36) auf einer weiter gefassten Ebene. Ästhetische Erfahrungen gehen somit noch einen Schritt weiter als ästhetische Erfahrungen, denn es geht nicht nur um die reine Wahrnehmung, sondern auch darum, dass das Sinnliche zum thematischen Gegenstand wird und in einen selbstreflexiven Prozess einfließt (vgl. Kuschel, 2015, S. 37).

2.6 Kulturelle Bildung und Potenziale für eine allseitige Bildung

Ebenso wie für den Kulturbegriff und das Verständnis von ästhetischer Bildung ist die Begriffsbestimmung von kultureller Bildung kein leichtes Unterfangen. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass kulturelle Bildung auch als „Containerbegriff“ (Weiß, 2017, S. 13) oder „Sammelbegriff“ (Jebe, 2019, S. 17) bezeichnet werden kann „und somit eine Reihe von Attributen und verwandten Begriffen enthält, die wiederum sehr unterschiedlich interpretiert werden können“ (Jebe, 2019, S. 14). Unternimmt man den Versuch zu systematisieren, was unter kultureller Bildung zu verstehen ist, so lassen sich verschiedene Vorgehensweisen heranziehen. Zum einen kann der Versuch unternommen werden, Aktivitäten in den verschiedenen Sparten aufzulisten (vgl. Fuchs, 2008, S. 91; Jebe, 2019, S. 22).

Zum anderen kann man die historische Begriffsgeschichte heranziehen. Eine ausführliche Darstellung der Begriffsgeschichte würde im Rahmen des vorliegenden Beitrags allerdings zu weit gehen. Daher beziehen sich die nachfolgenden Ausführungen auf zentrale Veränderungen seit den 1970er-Jahren, die mit einem erweiterten Verständnis von Kultur und einer „neuen“ Kulturpolitik und Kulturpädagogik zu dieser Zeit einhergehen. Mit dieser „neuen“ Kulturpolitik wurde nicht nur ein erweitertes Verständnis von kultureller Bildung etabliert, sondern auch das „Versprechen [...], Barrieren vielfältiger Art abzubauen, um allen Menschen kulturelle Teilhabe zu ermöglichen“ (Jebe, 2019, S. 18). Der Begriff der „musischen Bildung“ wurde vom Begriff der „kulturellen Bildung“ abgelöst, was sich in der Umbenennung von zentralen Verbänden und Initiativen wie der „Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung“ (BKJ), ehemals „Bundesvereinigung Musischer Jugendbildung“, widerspiegelt (vgl. zusammenfassend Fuchs, 2009b, S. 14). Weiter lassen sich zur Beschreibung von kultureller Bildung Definitionen der verschiedenen Verbände und Vereinigungen heranziehen. So definiert beispielsweise die BKJ – in einem weiten Verständnis – kulturelle Bildung folgendermaßen:

„Kulturelle Bildung ist Allgemeinbildung, die es jedem/jeder ermöglichen soll, sich zu entfalten, an der Gesellschaft teilzuhaben und die Zukunft aktiv mitzugestalten. Zentrales Ziel ist die Entwicklung von Kreativität und eigenem subjektiven Ausdrucksvermögen. [...] Kulturelle Bildung folgt einem ganzheitlichen Lernansatz mit Kopf, Herz, Hand und allen Sinnen. Sie bietet Freiräume, um zu experimentieren und sich auszuprobieren, die Perspektive zu wechseln und zu reflektieren. Sie fördert die Auseinandersetzungsprozesse des Menschen

mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft und vermittelt Fähigkeiten, um das Leben erfolgreich zu bewältigen: in Ausbildung, Beruf, Familie, Freundeskreis und Alltag“ (BKJ, 2011, S. 8).

Die verschiedenen Möglichkeiten, sich künstlerisch-kreativ auszudrücken, schreiben der kulturellen Bildung darüber hinaus ein besonderes Potenzial für die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse zu. Kinder können ihre jeweiligen Interessen frei entfalten und sich unterschiedlich und ganz individuell ausdrücken. Dabei gelten sowohl das Rezipieren als auch das aktive Produzieren als Praxis kultureller Bildung (vgl. Witt, 2015, S. 4). Kulturelle Bildung wird somit „den verschiedenen individuellen Persönlichkeiten gerecht“ (Witt, 2015, S. 4) und fokussiert auf das Subjekt. Anknüpfend daran kann kulturelle Bildung nicht nur als Allgemeinbildung, sondern auch als (Teil von) Persönlichkeitsbildung verstanden werden (Ortmayr, 2018; Witt, 2015). In diesem Verständnis zeichnet sich kulturelle Bildung ferner dadurch aus, dass sie zum einen auf die Stärken der Kinder und Jugendlichen rekurriert und zum anderen Fehler nicht negativ konnotiert sind, sondern sie z.B. „in einem künstlerischen Prozess oft als wertvolle Wendungen, die zu neuen Ideen inspirieren“, wahrgenommen werden (vgl. Witt, 2015, S. 5). Zusammenfassend lassen sich als Prinzipien kultureller Bildung die Folgenden festhalten:

„Ganzheitlichkeit, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, ästhetische Erfahrungen, Stärkenorientierung und Fehlerfreundlichkeit, Interessenorientierung, Partizipation, Vielfalt, selbstgesteuertes Lernen, die Zusammenarbeit mit Expert/-innen (z.B. Künstlerinnen und Künstlern) und die Herstellung von Öffentlichkeit“ (Witt, 2015, S. 5).

In Abgrenzung zur ästhetischen Bildung wird vor dem Hintergrund der hier beschriebenen Merkmale kultureller Bildung deutlich, dass – wie in Kapitel 2.1 beschrieben – diesem Beitrag ein weites Kulturverständnis zugrunde liegt:

„Noch heute ist der wesentliche Unterschied des Dachbegriffes Kulturelle Bildung zu dem Konzept ästhetischer Bildung in der nicht nur inhärenten, sondern explizit genannten und umzusetzenden sozialen und politischen Dimension eines breiten Kulturbegriffs zu sehen“ (Reinwand, 2012, S. 112).

Zudem muss man die Frage nach den Kontexten stellen, in denen kulturelle Bildung stattfindet. Es kann zwischen informeller, formaler und non-formaler kultureller Bildung differenziert werden (Liebau, 2018). Findet kulturelle Bildung als informelle Bildung statt, können sowohl die Familie und die Peergroup als auch die Medien als Sozialisationsinstanzen benannt werden, die die „Entwicklung von kulturellen Gewohnheiten“ (Liebau, 2018, S. 1226) beeinflussen. Der familiäre Hintergrund und damit auch verbunden der soziokulturelle und sozioökonomische Hintergrund sind im Hinblick auf die kulturelle Bildung besonders in der ersten Lebensphase relevant, die wiederum oftmals für das weitere Leben als prägend bezeichnet wird (Liebau, 2018). Neben der Peergroup nehmen aber auch die Medien eine bedeutsame Rolle ein, wenn es um den Erwerb von sozialem und kulturellem Kapital geht (Liebau, 2018). Im Bildungssystem und somit im Bereich der formalen Bildung ist kulturelle Bildung vorwiegend in und durch die künstlerischen Fächer implementiert (vgl. Liebau, 2018, S. 1227). Zudem ist kulturelle Bildung in einigen Schulprogrammen verankert. So geben beispielsweise im Rahmen einer Studie zur kulturellen Bildung an Ganztagschulen 51 Prozent der befragten Schulleitungen an, dass ein Konzept oder Angaben zur kulturellen Bildung in den Schulprogrammen ihrer Schulen festgehalten sind (untergliedert nach Schulform waren es bei den Grundschulen 45 %; vgl. Rat für Kulturelle Bildung, 2017, S. 38). Gleichzeitig zeigen die Befunde dieser Studie bei der Frage nach einem kulturellen Schulprofil aber auch deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen auf (Grundschulen 35 %, Nicht-Gymnasien 46 %, Gymnasien 50 %; vgl. Rat für Kulturelle Bildung, 2017, S. 37).

Im Gegensatz zum informellen Lernen, das „meist ohne explizites Lernziel in Situationen erfolgt, die nicht explizit didaktisch strukturiert sind“ (Schwan & Noschka-Roos, 2019, S. 131), finden non-formale Lernprozesse oftmals im Rahmen von „didaktisch

strukturierten Bildungskontexten und -angeboten“ (Schwan & Noschka-Roos, 2019, S. 131) statt. Während die kulturelle Bildung im Kontext von Familie, Peergroup und Medien meist un gelenkt und nicht didaktisch aufbereitet stattfindet, gibt es in Deutschland im non-formalen Bereich vielfältige und zahlreiche Institutionen, Initiativen und Maßnahmen, in denen rezeptive und produktive Erfahrungen gemacht werden können. Zu nennen sind beispielsweise „kulturelle Einrichtungen wie Theater, Museen, Ausstellungen, Orchester, aber auch Festivals [...]“ (Liebau, 2018, S. 1229–1230). Hinzu kommen „öffentliche Einrichtungen künstlerisch-kultureller Bildung (Musikschulen, Jugendkunstschulen, soziokulturelle Zentren, Volkshochschulen“ (Liebau, 2018, S. 1229–1230), außerdem Vereine, Verbände oder Clubs, die keine kommerzielle Orientierung aufweisen, aber auch kommerziell orientierte Einrichtungen in privater Trägerschaft, wie z.B. „Private Musikschulen, Tanzschulen, Malschulen“ (Liebau, 2018, S. 1229–1230) oder Museen. Trotz des großen Angebotes im non-formalen Bereich beeinflusst die soziokulturelle und sozioökonomische Herkunft zum einen, ob sich überhaupt ein Interesse an bestimmten Angeboten entwickelt, und zum anderen, ob dieses dann auch wahrgenommen werden kann (vgl. Liebau, 2018, S. 1230). Insofern kommen soziale Disparitäten im non-formalen Bildungssektor besonders zum Tragen und werden hier unter Umständen sogar noch verstärkt. Dies verdeutlicht noch einmal die besondere Relevanz, die der Schule zugesprochen werden kann, wenn es um die soziale und kulturelle Teilhabe *aller* Schüler*innen geht.

Abschließend kann ein Zitat von Jebe (2019) angeführt werden, das die zuvor beschriebenen verschiedenen Definitionsansätze von kultureller Bildung treffend zusammenfasst:

„Kulturelle Bildung ist ein dynamischer und fluider Begriff, der auf einem zeitabhängigen Konstrukt fußt und sich in sozial-interaktiven Verständigungen konstituiert. Kulturelle Bildung wird als Sammelbegriff für Prozesse und Aktivitäten in unterschiedlichen Kultursparten benutzt, der für neue Praxisformen offen ist. Kulturelle Bildung wird als Bestandteil von allgemeiner Bildung angesehen. Kulturelle Bildung ist ein kulturpolitischer Kompromissbegriff, der die Bereiche der formalen und non-formalen Bildung vereint. Kulturelle Bildung wird mit einem humanistischen Bildungsideal verknüpft“ (Jebe, 2019, S. 22).

In seinen Beschreibungen ästhetischer und kultureller Bildung beschreibt Fuchs mit einem Rückbezug auf Platon, Humboldt und Adorno relevante Merkmale des Bildungsbegriffes wie die „wechselseitige Erschließung von Mensch und Welt, Bildung als Herstellung eines bewussten Verhältnisses zu sich, zur Welt, zur Geschichte, zur Gesellschaft“ (Fuchs, 2017, S. 35) sowie die Beschreibung von „Bildung als subjektive Seite von Kultur und Kultur als objektive Seite von Bildung (Adorno)“ (Fuchs, 2008, S. 94). In diesem Kontext soll Bildung eine „aktive Lebensbewältigung“ (Fuchs, 2008, S. 94) und der Bildungsprozess „die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, ein selbstbestimmtes Leben zu führen“ (Fuchs, 2017, S. 36), ermöglichen. Genau dieses Ziel verfolgt auch die ästhetische Bildung; allerdings erfolgt der Bildungsprozess hier „im Rahmen einer ästhetischen Praxis“ (Fuchs, 2017, S. 36). Die kulturelle Bildung hat ebenfalls zum Ziel, zu einer selbstbestimmten Lebensführung zu befähigen, und kann unter Berücksichtigung eines zugrundeliegenden weiten Kulturbegriffes auch „als Allgemeinbildung, die mit den Methoden der Kulturpädagogik entwickelt wird“ (Fuchs, 2017, S. 36), beschrieben werden. Vor diesem Hintergrund kann kulturelle Bildung nach dem Verständnis von Fuchs „als Dachbegriff für alle anderen Bildungsformen“ (Fuchs, 2017, S. 37) fungieren. Setzt man dieses Verständnis voraus und zieht zusätzlich das Modell der konzentrischen Kreise nach Fuchs zur Beschreibung kultureller Bildung heran, so werden die Zusammenhänge zwischen künstlerischer, ästhetischer, aisthetischer und kultureller Bildung verdeutlicht, da sie als Teilbereiche oder in gewisser Weise auch als Spezifikationen der kulturellen Bildung verstanden werden können (vgl. Massek, Josting & Miller, 2021). In dem Modell stellt die künstlerische Bildung den innersten Kreis dar, gefolgt von der

ästhetischen Bildung sowie der ästhetischen Bildung und letztlich gerahmt durch den äußeren Kreis der kulturellen Bildung (vgl. Fuchs, 2017, S. 36–37).

Legt man diese Definition zugrunde, kann die literar-ästhetische Bildung als Bildungsform verstanden werden, die unter dem Oberbegriff „kulturelle Bildung“ zu verorten ist. Sieht man die künstlerische Bildung im Zentrum des Modells als den konkreten „Umgang mit traditionellen Kunstformen“ (Fuchs, 2017, S. 36) an, lässt sich literar-ästhetische Bildung in das Modell von Fuchs zwischen der künstlerischen und der ästhetischen Bildung integrieren.

Deutlich werden aber auch Überschneidungen. So ist beispielsweise allen Begriffen eine rezeptive und produktive Rolle des Subjekts gemein. Auch die Bedeutung der sinnlichen Wahrnehmung – insbesondere hinsichtlich der Definition von literarischer, ästhetischer und literar-ästhetischer Bildung – ist eine zentrale Schnittstelle. Gleichzeitig geht kulturelle Bildung in einem weiten Begriffsverständnis über literar-ästhetische und ästhetische Bildung hinaus.

Geht man nun der Frage nach, in welchem Zusammenhang literar-ästhetische und kulturelle Bildung stehen, so macht es vor dem Hintergrund der genannten Ausführungen und auf Grundlage des von Fuchs beschriebenen Modells Sinn, literar-ästhetisches Lernen nicht abzugrenzen, sondern als einen Teil kultureller Bildung zu deklarieren, der sich mit der ästhetischen Wahrnehmung von Literatur mit allen Sinnen beschäftigt.

Zusammenfassend kann somit kulturelle Bildung als Dachbegriff verstanden werden, der u.a. (literar-)ästhetische Aspekte beinhaltet, sowohl an schulischen als auch an außerschulischen Lernorten. Gleichzeitig wurde deutlich, dass Schule, wenn im informellen und non-formalen Bereich keine kulturelle Bildung stattfindet, den einzigen Zugang zu kultureller Bildung darstellt. Vor diesem Hintergrund erscheint ein Blick auf die Bedeutung kultureller Bildung (und darin eingeschlossen literar-ästhetischer Bezüge) für schulische Entwicklungsprozesse sinnvoll, da mit kultureller Bildung zahlreiche Potenziale einhergehen – insbesondere im Hinblick auf eine allseitige Bildung. Künstlerisch-ästhetische Bildungsangebote, die das Lernen mit allen Sinnen fördern, kommt vor diesem Hintergrund eine große Bedeutung zu. Nicht zuletzt hat der deutsche Grundschulverband in seinen „Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule“ mehr allseitige Bildung für die Grundschulen gefordert. Besonders hervorgehoben wurden dabei mit Blick auf das soziale Miteinander und gesellschaftliche Gegebenheiten folgende Aspekte:

- „Ich-Stärkung eines jeden Kindes im Zusammenhang des sozialen Miteinanders;
- Werte-Erziehung über die Stärkung von Verlässlichkeit und Gemeinschaftlichkeit und die Erfahrung eines demokratischen Zusammenlebens;
- Erarbeitung tragfähiger Grundlagen für weiteres Lernen, bezogen auf alle Lernbereiche, dabei Stärkung des selbstständigen und des kooperativen Lernens;
- Erschließung vielfältiger kultureller und ästhetischer Erfahrungen in Bereichen wie Literatur, Kunst, Musik und Bewegung;
- Schule als Erfahrungsraum und Modell einer gesunden und nachhaltigen Lebensgestaltung, die sorgsam mit Ressourcen umgeht“ (Grundschulverband e.V., 2019, S. 1–2).

Auch die Forderung nach kulturellen und ästhetischen Erfahrungen ist in dieser Aufzählung vorhanden. Um diese Forderung(en) im Sinne einer zukunftsfähigen Grundschule umzusetzen, werden Schulentwicklungsprozesse benötigt, die darauf abzielen, künstlerisch-ästhetisches Lernen verstärkt in den Fokus zu nehmen und kulturelle Bildung strukturell zu implementieren. Hierfür bedarf es im Sinne einer kulturellen Schulentwicklung unter anderem qualifizierter Lehrkräfte (Braun, 2012). Aus diesem Grund wird im nachfolgenden Abschnitt auf die Relevanz von kultureller Bildung sowie die praktische Umsetzung in der Lehrer*innenbildung Bezug genommen.

3 Zur Relevanz kultureller Bildung in der Lehrer*innenbildung

Die Relevanz von Aspekten der kulturellen Bildung in der Lehrer*innenbildung ist eine Chance für den Erwerb „grundlegender Kompetenzen zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer“ (Bauer et al., 2018, S. 17) und wird in fächerübergreifenden Entwicklungen in der universitären Lehrer*innenausbildung sichtbar (Bauer et al., 2018). Um ein Verständnis von verschiedenen interdisziplinären Zusammenhängen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung erwerben zu können, bedarf es entsprechender Lerngelegenheiten im Rahmen des Lehramtsstudiums. Dies sollte mit dem Ziel einer kulturbezogenen Professionalisierung von Lehrer*innen verschiedener Fächer im Hinblick auf eine Verbindung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Perspektiven der Geistes- und Kulturwissenschaften, aber auch der Bildungswissenschaften betrieben werden (vgl. Bauer et al., 2018, S. 18). Zur Realisierung und entsprechenden Umgestaltung der Lehrer*innenbildung bedarf es eines „Reflexionsprozesses“, der ein Umdenken und ein Umwerfen bisheriger Überzeugungen zum Erwerb von Wissen nach sich zieht (vgl. Bauer et al., 2018, S. 18).

Inzwischen gibt es zur Implementation kultureller Bildung in die Lehrer*innenbildung bereits einige Modellversuche. So wurden beispielsweise an der Universität Bamberg mit dem Projekt „KulturPlus“ Konzepte entwickelt und wissenschaftlich begleitet (Bauer et al., 2018). Auch an der Universität Bochum wurde 2011 mit einem Wahlpflichtbereich ein Modul zur kulturellen Bildung eingeführt, an dem sich eine Vielzahl an Fakultäten beteiligt (Klinge, 2018). Im Rahmen dieses Moduls können die Lehramtsstudierenden ein Zertifikat erwerben, indem sie ein Grundlagenseminar mit dem Fokus auf „Ästhetische Erfahrung“ besuchen, ein Berufsfeldpraktikum absolvieren und zwei Vorlesungen aus dem bildungswissenschaftlichen Basismodul belegen (vgl. Klinge, 2018, S. 349). Das Modul erwies sich als erfolgreich, weshalb man kulturelle Bildung an der Universität Bochum als Profilstudium für Lehramtsstudierende in der Lehre anerkannte und kontinuierlich weiterentwickelte (vgl. Klinge, 2018, S. 355–357). Zudem wird an der Universität Würzburg ein „Learning Through The Arts“-Modul für Lehramtsstudierende aller Schulformen und Fächer angeboten. Das Programm „Learning Through The Arts“ (kurz LTTA) wurde am Royal Conservatory of Music in Kanada entwickelt und wird weltweit angewandt. Es geht darum, Kooperationsprojekte von Künstler*innen und Lehrkräften umzusetzen, die gemeinsam Unterricht entwickeln und gestalten – und dies auch in nicht-künstlerischen Fächern:

„Zum Beispiel lernen Schüler Mathematik durch Tanz, Geschichte durch Erzählen und Naturwissenschaften durch bildende Kunst. Mit dem Ziel, vor allem nicht künstlerische Fächer wie Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte und Sprachen durch eine breite Auswahl an Kunstformen (Musik, Tanz, Bildende Kunst ...) ganzheitlich zu unterrichten, bilden Künstler und Lehrer dreijährige Lehrpartnerschaften“ (JMU Würzburg, 2019, S. 1).

Wichtiger Bestandteil des Programms sind Aus- und Fortbildungen der Lehrpersonen. An der Universität Würzburg können Lehramtsstudierende verschiedener Schulformen in dem Modul „Learning through the Arts (LTTA) – Unterrichtsnahe Forschung“ das Programm kennenlernen, an Veranstaltungen im Rahmen der Initiative teilnehmen und an LTTA-Modellschulen eigene Untersuchungen durchführen (JMU Würzburg, 2019). Laut Internetauftritt des Royal Conservatory of Music deuten unterschiedliche (internationale) Studien des LTTA-Programms insgesamt darauf hin, dass sich positive Wirkungen auf die Leistungen der Schüler*innen feststellen lassen (vgl. The Royal Conservatory, o.D., o.S.; Weingart, 2018). Zudem berichten die Lehrkräfte, dass der Einsatz der Künste gerade in nicht-künstlerischen Fächern das Lernen belebt und vertieft, einen stärkeren Lebensweltbezug herstellt und zu einer Vielzahl von verschiedenen Lernstilen der Schüler*innen passt (vgl. The Royal Conservatory, o.D., o.S.). In einer Studie, die über fünf Jahre durchgeführt wurde, gaben zu Beginn nur 18,5 Prozent der Lehrpersonen an, dass sie künstlerisch-kulturelle Lehrmethoden in nicht-künstlerischen Fächern einsetzen.

Nach fünf Jahren im LTTA-Programm waren es 86 Prozent (vgl. The Royal Conservatory, o.D., o.S.). Zudem gaben Lehrpersonen künstlerischer Fächer häufig an, dass sie sich durch das Programm wohler fühlen, diese Fächer zu unterrichten (vgl. The Royal Conservatory, o.D., o.S.). Im Rahmen von Programmen wie „Kulturagenten für kreative Schulen“ (Arbeitsstelle Kulturelle Bildung NRW, 2020) oder „KulturSchule Hessen“ (Langenfeld & Twiehaus, 2018) wurden ebenfalls Fortbildungen für Lehrkräfte implementiert; diese werden/wurden allerdings nur für Lehrpersonen angeboten, die an dem Projekt beteiligt sind/waren, und somit nicht für Lehrkräfte in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung.

Das Projekt *B_i^{professional} (Qualitätsoffensive Lehrerbildung)* an der Universität Bielefeld greift im Rahmen der Teilmaßnahme „Literar-ästhetische Bildung in Projekten zur kulturellen Schulentwicklung“ mit dem Versuch einer (fächerübergreifenden) Implementierung kultureller Bildung in die Lehrer*innenaus- und -fortbildung an der Universität Bielefeld das Desiderat fehlender fächerübergreifender ästhetischer Zugänge und kultureller Bildung in der Lehrer*innenbildung auf. Während in einer ersten Projektphase der Fokus auf der ersten Phase der Lehrer*innenbildung im Grundschullehramt und den Fachbereichen Literaturdidaktik und Bildungswissenschaften durch die Implementierung der Themen literar-ästhetische Bildung und kulturelle Bildung im Zusammenhang von Chancen(un)gleichheiten in universitäre Seminare lag, sind in der zweiten Phase auch die Zusammenarbeit mit weiteren Fachbereichen sowie ein Angebot für die phasenübergreifende Lehrer*innenbildung intendiert. Erste empirische Befunde aus der ersten Förderphase deuten auf eine Sensibilisierung der Studierenden für die Thematik und die Umsetzung in der schulischen Praxisphase hin:

„Neben der Implementierung in die eigene Unterrichtsgestaltung im Praxissemester gaben sie ebenfalls 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“ (Massek et al., 2021).

Die genannten Modellversuche sind in Deutschland bislang oftmals standortgebunden und gehen nicht über diese lokalen Konzepte der Lehrer*innenbildung hinaus – wenngleich die hier nur ausschnitthaft beschriebenen bzw. vorhandenen empirische Befunde, z.B. hinsichtlich des vermehrten Einsatzes künstlerisch-kultureller Lehrmethoden, auch in nicht-künstlerischen Fächern (vgl. The Royal Conservatory, o.D., o.S.), auf ein besonderes Potenzial von interdisziplinären Veranstaltungsangeboten hinweisen. Was jedoch fehlt, ist eine flächendeckende und bundesländerübergreifende Implementierung von Aspekten kultureller Bildung in die Lehrer*innenbildung, denn Lehrkräfte verfügen bezogen auf das kulturelle Kapital über spezielle Normalitätsvorstellungen, die hinderlich für die kulturelle Teilhabe aller Schüler*innen sind bzw. sein können (Miller, 2012). Daher stellt vor dem Hintergrund von Prozessen kultureller Schulentwicklung die flächendeckende und vor allem fächerübergreifende Implementierung kultureller Bildung in die Lehrer*innenbildung weiter eine Leerstelle dar, die es gilt – auch unter Einzug weiterer Modellprojekte – zu füllen.

4 Fazit

Die Beschäftigung mit dem Feld der kulturellen Bildung und den zentralen Begrifflichkeiten sowie Aspekten macht deutlich, dass oftmals keine eindeutigen und allgemeingültigen Definitionen vorliegen. Wird kulturelle Bildung wie im vorliegenden Beitrag als Oberbegriff für weitere Bildungsformen und Teildisziplinen verstanden, ist zukünftig zudem die Frage zu stellen, wie weitere Bereiche – z.B. technische Bildung oder Gefühlsbildung – in diesem Kontext zu verorten sind. Die hier vorgenommenen begrifflichen Annäherungen sollen einen ersten Zugang ermöglichen und dies mit Blick auf die Relevanz ästhetisch-kultureller Zugangsweisen in Schule und Unterricht, die auch im

Kontext der Entwicklung hin zu einer Kulturschule von zentraler Bedeutung sind. An dieser Stelle sei jedoch auf die starke Normativität der Debatte um kulturelle Bildung hingewiesen, die auch im vorliegenden Artikel deutlich wird. Weiterführende empirische Betrachtungen des Themas sind deshalb sinnvoll. Ein weiteres Desiderat stellt anknüpfend an die auf Grundlage literaturdidaktischer Bezüge im Artikel angestoßenen Überlegungen zum (literar-)ästhetischen Lernen und zur (literar-)ästhetischen Bildung ein Diskurs über die Begrifflichkeiten dar, der mit dem vorliegenden Beitrag angestoßen werden soll.

Da, wie eingangs erwähnt, der Zugang zu kultureller Bildung oftmals nicht für alle Kinder möglich ist und gleichzeitig aber – auch im Hinblick auf inklusionsdidaktische Ansätze – individuelle Förderung und Persönlichkeitsbildung Potenziale kultureller Bildung darstellen, bedarf es einer stärkeren Sensibilisierung von Lehrkräften sowie einer besseren Qualifizierung in dem Bereich. Empirische Befunde zur stärkeren Implementierung kultureller Bildung sowohl in die Lehrer*innenbildung als auch in den Unterricht (nicht-künstlerischer Fächer) weisen auf positive Effekte bezogen auf Schüler*innenleistung und individuelle Förderung hin. Auch lassen sich schon einige Modellversuche zur Einbindung in die Lehrer*innenbildung bzw. in Fortbildungsangebote finden, die allerdings oft an Projekte oder bestimmte Standorte gebunden sind. Es zeigt sich somit, dass es weiterer Bemühungen um eine systematische, strukturelle und fächerübergreifende Implementierung (literar-)ästhetischer Zugangsweisen in die Lehrer*innenbildung bedarf.

Literatur und Internetquellen

- Abraham, U. (2014). „Was heißt und wozu dient heute literarische Bildung?“ In W. Bärner, C. Lubkoll, E. Osterkamp & U. Raulff (Hrsg.), *Jahrbuch der Deutschen Schilergesellschaft*, 58. Jg. (S. 418–424). Berlin, München & Boston: De Gruyter.
- Abraham, U. (2015). Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2 (2), 6–15.
- Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“. (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“.
- Arbeitsstelle Kulturelle Bildung NRW. (2020). *Programmbeschreibung Landesprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen NRW“. Teilnahme ab dem Schuljahr 2020/2021*. Remscheid: Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung NRW“.
- Bauer, B., Beuter, K., Lindner, K., Hlukhovich, A., & Vogt, S. (2018). Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Grundlegungen, Perspektiven und Operationalisierungsoptionen. In A. Hlukhovich, B. Bauer, K. Beuter, K. Lindner & S. Vogt (Hrsg.), *Kultur und kulturelle Bildung: Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule* (S. 13–36). Bamberg: Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bamberg (ZLB).
- Bilstein, J. (2007/2008). Das Andere und das Fremde. *infodienst. Das Magazin für Kulturelle Bildung*, (86), 9–11.
- BKJ (Bundesvereinigung Kultureller Kinder- und Jugendbildung e.V.). (2011). *Kulturelle Bildung: Stark im Leben mit Kunst und Kultur*. Remscheid: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. Zugriff am 12.07.2021. Verfügbar unter: <https://www.bkj.de/weitere-themen/wissensbasis/beitrag/kulturelle-bildung-stark-im-leben-mit-kunst-und-kultur/>.
- Bolten, J. (2007). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen. Zugriff am 12.07.2021. Verfügbar unter: https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00020394/interkulturellemekpetenz.pdf.

- Brandstätter, U. (2012). Ästhetische Erfahrung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 174–180). München: kopaed.
- Braun, T. (2012). Kulturelle Schulentwicklung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 722–227). München: kopaed.
- Büker, P. (2006). Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (4. Aufl.) (S. 120–133). München: DTV.
- Büker, P. (2008). Zur Entwicklung eines „fremden Blicks“ durch Unterrichtsforschung: Studierende auf dem Weg zum ästhetischen Lernen. In C. Vorst, S. Grosser, J. Eckhardt & R. Burrichter (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule* (Studien zur Germanistik und Anglistik, Bd. 18) (S. 169–186). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Dietrich, C., Krinninger, D., & Schubert, V. (2013). *Einführung in die Ästhetische Bildung* (Grundlagentexte Pädagogik; 2., durchges. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Fuchs, M. (2008). *Kulturelle Bildung: Grundlagen – Praxis – Politik*. München: kopaed.
- Fuchs, M. (2009a). Kulturelle Bildung für alle. In Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“ (Hrsg.), *Werkbuch. 01. Kulturelle Bildung für alle: Die Bedeutung kultureller Bildung in Gesellschaft, Jugendarbeit und Schule* (S. 6–7). Remscheid: Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“.
- Fuchs, M. (2009b). Kulturelle Bildung – Eine Bestandsaufnahme. In Deutscher Kulturrat (Hrsg.), *Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel* (S. 7–26). Berlin: Deutscher Kulturrat.
- Fuchs, M. (2012). Kulturelle Bildung als Menschenrecht? In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 91–94). München: kopaed.
- Fuchs, M. (2017). *Kulturelle Schulentwicklung: Eine Einführung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Grundschulverband e.V. (2019). *Kinder lernen Zukunft. Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule*. Zugriff am: 12.07.2021. Verfügbar unter: <https://www.wib-potsdam.de/wp-content/uploads/2020/02/Grundschulverband.pdf>.
- Jebe, F. (2019). *Kulturelle Bildung durch Künstlerinnen und Künstler in der Schule: Eine empirische Untersuchung zu den künstlerischen Angeboten im offenen Ganztagsbereich von Grundschulen*. Oberhausen: Athena.
- JMU Würzburg (Julius-Maximilians-Universität Würzburg). (2019). *Mobulbeschreibung Learning Through the Arts (LTTA) – Unterrichtsnahe Forschung*. Würzburg: Julius-Maximilians-Universität. Zugriff am 12.07.2021. Verfügbar unter: <https://www2.uni-wuerzburg.de/mhb/MB-de-43-LA-LTTA-Forsch-152-m01.pdf>.
- Jürgens, H.-J. (2014). Literarisches Lernen mit Kinderliteratur als Beitrag zur ästhetischen Bildung im Deutschunterricht der Primarstufe. *Libri & Liberi*, 3 (1), 75–94. [https://doi.org/10.21066/carcl.libri.2014-03\(01\).0027](https://doi.org/10.21066/carcl.libri.2014-03(01).0027)
- Kepser, M., & Abraham, U. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Kiepacki, L., & Zirfas, J. (2012). Die Geschichte der Ästhetischen Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 68–77). München: kopaed.
- Klinge, A. (2018). „Profilbildende Studien Kulturelle Bildung“ an der Ruhr-Universität Bochum. In M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), *Kulturelle Unterrichtsentwicklung: Grundlagen – Konzeptionen – Beispiele* (S. 347–357). Weinheim & Basel: Beltz.

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2007). *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung*. Zugriff am 12.07.2021. Verfügbar unter: <https://kulturschulen.hamburg.de/contentblob/3068812/d0f6923f2057d56fd0925c821e166c7a/data/pdf-empfehlung-der-kultusministerkonferenz-zur-kulturellen-kinder-und-jugendbildung.pdf>.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2013). *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung*. Zugriff am 12.07.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/2007_02_01-Empfehlung-Kulturelle_Bildung.pdf.
- Kräling, K., & Martín Fraile, K. (2015). „Un lujo de primera necesidad“: Literarästhetisches Lernen im Spanischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 13 (49), 4–9.
- Kruse, I. (2010). Figuren, Handlungen und Räume in Text, Ton und Bild. Literarisches und medienästhetisches Lernen in intermedialer Lektüre. In P. Josting & K. Maiwald (Hrsg.), *Verfilmte Kinderliteratur: Gattungen, Produktion, Distribution, Rezeption und Modelle für den Deutschunterricht* (S. 177–185). München: kopaed.
- Kuschel, S. (2015). Ästhetisches Lernen – eine Standortbestimmung. In M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik, Bd. 1: Schultheorie und Schulentwicklung* (S. 26–87). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- 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 & Basel: Beltz.
- Liebau, E. (2018). Kulturelle und ästhetische Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1219–1237). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_54
- 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-3420h>
- Miller, S. (2012). Die Sicht der Lehrkräfte auf Heterogenität: Ergebnisse einer quantitativen Erhebung in NRW. In E. Jürgens & S. Miller (Hrsg.), *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule* (S. 235–251). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Mitterer, N., & Wintersteiner, W. (2015). Literarische Erfahrung. Ästhetischer Modus und Literarisches Lernen. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2 (2), 96–108.
- Ortmayr, E.M. (2018). Kulturelle Bildung als wesentliches Element einer umfassenden Persönlichkeitsbildung. *R&E-SOURCE*, 9, 1–6.
- Preis, M. (2017). *Die Sinne im Text. Literarische Sinneswahrnehmung im didaktischen Diskurs*. München: kopaed.
- Rat für Kulturelle Bildung. (2017). *Kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Studie: Schulleitungsbefragung zur Gestaltung und Qualitätssicherung des kulturellen Ganztagsangebots*. Essen: Rat für Kulturelle Bildung e.V. Zugriff am 12.07.2021. Verfügbar unter: https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_Schulleiterbefragung_ES_20122017.pdf.
- Reinwand, V.-I. (2012). Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 108–114). München: kopaed.

- Schwan, S., & Noschka-Roos, A. (2019). Non-formale und informelle Bildungsangebote. In O. Köller, M. Hasselhorn, F.W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 131–160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Spinner, K.H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33 (200), 6–16.
- Spinner, K.H. (2007). Literarisches Lernen in der Grundschule. *kjl&m*, 59 (3), 3–10.
- Spinner, K.H. (2008). Perspektiven ästhetischer Bildung: Zwölf Thesen. In C. Vorst, S. Grosser, J. Eckhardt & R. Burrichter (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule* (Studien zur Germanistik und Anglistik, Bd. 18) (S. 9–23). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Spinner, K.H. (2020). Literarisches Lernen. In T. Kurwinkel & P. Schmerheim (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur* (S. 405–407). Stuttgart: J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04721-2>
- Stiller, T. (2017). *Literarästhetische Verstehenskompetenz in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- The Royal Conservatory. (o.D.). *LTTA Research*. Zugriff am 12.07.2021. Verfügbar unter: <https://www.rcmusic.com/learning/learning-through-the-arts/ltta-research>.
- Timm, S., & Scheunpflug, A. (2020). Orientierungen im Feld kulturellen Professionshandelns. Empirische Einblicke und Konsequenzen für die Lehrkräftebildung. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* (S. 147–161). Münster: Waxmann.
- Treptow, R. (2012). Kulturelle Bildung für benachteiligte Kinder und Jugendliche. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 805–809). München: kopaed.
- Turkowska, E. (2012). Literarische Bildung in der Krise. *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, 223–249. <https://doi.org/10.18778/2196-8403.2012.12>
- UNESCO. (2006). *Road Map for Arts Education: The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century Lisbon, 6–9 March 2006*. Zugriff am 12.07.2021. Verfügbar unter: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf.
- Vorst, C. (2015). Literarisches Lernen im sozialen Raum der Klasse. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2 (2), 140–154.
- Weingart, P. (2018). Aus- und Fortbildungen mit LTTA für Kunstschaffende, Lehrkräfte und Studierende. In M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), *Kulturelle Unterrichtsentwicklung: Grundlagen – Konzeptionen – Beispiele* (S. 368–376). Weinheim & Basel: Beltz.
- Weiß, G. (2017). Kulturelle Bildung – ein Containerbegriff? In G. Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst* (S. 13–25). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839437315-001>
- Wenzlik, A. (2012). Schlüsselkompetenzen in der kulturellen Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 146–150). München: kopaed.
- Witt, K. (2015). Was ist Kulturelle Bildung? *Lehren & Lernen*, 10, 4–6.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Massek, C., Miller, S., & Josting, P. (2021). (Literar-)Ästhetisches Lernen und Kulturelle Bildung. Zentrale Begrifflichkeiten und ihre Relevanz für die Lehrer*innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 196–213. <https://doi.org/10.11576/hlz-4000>

Eingereicht: 08.12.2020 / Angenommen: 28.06.2021 / Online verfügbar: 16.08.2021

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: (Literary-)Aesthetic Learning and Cultural Education. Central Concepts and Their Relevance for Teacher Education

Abstract: The value of cultural education in the school context is undisputed. The numerous potentials of cultural education include the promotion of personality development, the expectation of self-efficacy, and the cultural participation of all students, because school can also address children who have little or no contact with cultural education in an out-of-school context. A structural and interdisciplinary anchoring of cultural education in teacher training is – despite some (often location-bound) pilot projects – a systematic gap. The aim of this article is to create a basis for a corresponding broadening of perspectives in teacher training, since teachers are to be regarded as central multipliers of cultural practices. First, central concepts will be clarified, followed by a discussion of questions concerning the relevance and implementation of cultural education in teacher training. The aim is to clarify the special significance of (literary) aesthetic approaches and cultural education in schools and lessons on the basis of theoretical explanatory approaches and to stimulate the further development of appropriate teacher training.

Keywords: cultural education, (literary-)aesthetic learning, teacher education