

## **Sollbruchstellen. Die fächerübergreifende Querschnittsaufgabe Kulturelle Bildung als resonanztheoretische Implikation für Schule und Unterricht am Beispiel des Theaterspiels**

von **Marcel Weigelt, Maria Oertel**

Erscheinungsjahr: 2026

**Peer Reviewed**

Stichwörter:

**Fächerübergreifende Didaktik | Querschnittsaufgabe | Resonanztheorie | Fachlichkeit | Schule | Fachunterricht | Theater**

### **Abstract**

Der Beitrag nimmt Bezug auf Kulturelle Bildung als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe in der Schule. Es wird aus einer resonanztheoretischen Perspektive das Lehren und Lernen im schulfachlichen Unterricht und im Unterricht jenseits der etablierten Fächerstruktur untersucht. Hierbei wird das Schulfach als zentraler Ort identifiziert, wo der (Welt-)Stoff als Ausschnitt von Welt bzw. Wirklichkeit repräsentiert wird und somit ein wichtiger Prädiktor für gelingende ‚Weltbeziehungsbildung‘ darstellen kann. Mit einer sich anbahnenden fächerübergreifenden Didaktik und damit einhergehenden verschiedenen Modi des Fächerbezugs arbeitet der Beitrag Momente bzw. Möglichkeiten im Unterricht heraus, in welchen ein adäquater Umgang mit Komplexität ermöglicht werden kann. Eben solche Momente/Möglichkeiten werden im Beitrag als ‚Sollbruchstellen‘ bezeichnet, um auf gewollte und produktive Widerstände bzw. Irritationen im Unterricht und Schule hinzuweisen und folglich die resonanztheoretische Annahme der Komplementarität von Resonanz und Entfremdung nachzuzeichnen. Letztlich wird im Beitrag festgestellt, dass die fächerübergreifende Querschnittsaufgabe Kulturelle Bildung als resonanztheoretische Implikation für den schulischen Unterricht verstanden werden kann. Dies wird am Beispiel des Schultheaters gezeigt.

## Einleitung

Abb. 1 not found or type unknown

Abb. 1: Kompass aus Karton

*Dritter Block, siebte Klasse einer Sekundarschule, Religionsunterricht: Nach dem Läuten zu Unterrichtsbeginn betritt die Lehrkraft den Raum, die Schüler:innen sind noch in ihren Pausengesprächen vertieft. Die Lehrkraft geht wortlos zur Tafel und öffnet die äußeren, zuvor noch zusammengeklappten Tafelfelder geräuschvoll und setzt sich danach an den Lehrer:innentisch. Die Lehrkraft schweigt; die Schüler:innen auch. An der Tafel hängt ein großer blau-weißer Karton-Kompass mit roter Nadel. Nach einigen Momenten fragt ein Schüler: „Hä, machen wir heute die Uhr?“*

In diesem Ausschnitt aus einer Unterrichtsreportage (Grammes 2017) einer Religionsstunde zeigt sich, dass Lernende und Lehrende eigenes lebensweltliches Wissen in den Ort Schule einbringen. Hier werden durch ein künstlerisch verfremdetes Objekt Erfahrungen und Bedeutungen der Lebenswirklichkeit sichtbar. Ein überdimensionaler Kompass (Abb.1) wird von einem Schüler als Uhr interpretiert, obwohl es weder in den inhaltlichen Kontext des Religionsunterrichts noch zur Klassenstufe zu passen scheint.

Solche unvorhersehbaren ‚Widerstände‘ während des ‚In-Beziehung-Tretens‘ des Individuums oder auch Kollektivs sind in der Schule zahlreich. Schule erweist sich als Ort, in welchem „[d]ie Weltbeziehungen eines Menschen [...] ganz wesentlich in der und durch die Schule geformt [werden]“ (Rosa 2016:402). Dieser Annahme folgend müsse es auch in der Aufgabe von Schule liegen, solche differenten Erfahrungen und Perspektiven nicht als solche in einem Nebeneinander stehen zu lassen oder – schlimmer noch – zu verneinen. Vielmehr bedarf es Formate, welche einen offenen Diskurs einer mehrperspektivischen Weltbegegnung ermöglichen und die Perspektiven der Lehrenden und Lernenden ernst nehmen; Formate, die die Perspektiven aus den Fächern, der Lebenswelt und der Gesellschaft in ein Miteinander setzen (vgl. dazu auch Leineweber 2020). Es scheinen u.E. dafür besonders fächerübergreifende Formate geeignet.

In diesem Beitrag wollen wir einerseits diesem nachgehen und andererseits zeigen, dass Kulturelle Bildung als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe in einem resonanztheoretischen Verständnis eine Möglichkeit schulischen Lehrens und Lernens darstellt, welche durch ebensolche unvermeidbare und unvorhersehbare Widerstände Räume schaffen kann, in denen sich einerseits sowohl das Individuum als auch das Kollektiv angstfrei in Weltbeziehung einlassen und die sich andererseits dort als Resonanzräume etablieren können (Rosa 2025). Dafür arbeiten wir heraus, wie sich im Unterricht und der Schule mögliche Orte und Momente eines gleichberechtigten ‚Dazwischen‘ von aktivem Handeln und passivem ‚Behandelt-Werden‘ herstellen lassen, in welchen die Individuen in Beziehung treten, berührt werden und darauf antworten, kurzum resonieren können (ebd.). Diese benennen wir als ‚Sollbruchstellen‘, da hier durch fächerübergreifendes Lehren und Lernen eine sogenannte ‚Weltbeziehungsbildung‘ (siehe folgendes Kapitel) angebahnt werden kann, indem Lebenswelten und fachliche Perspektiven eingebracht, kontrastiert, verbunden und/oder erweitert werden.

## **Schule als Resonanzraum**

Um sich dem Verständnis von schulischem Lernen aus resonanztheoretischer Perspektive annähern zu können, bedarf es einer kurzen Erläuterung, was unter Resonanz zu verstehen ist sowie wo und wie Schule Resonanzräume zu eröffnen vermag. Laut der Resonanztheorie von Hartmut Rosa (2016) kann Resonanz als spezifische Qualität einer Beziehung bzw. eines In-Beziehung-Tretens des Menschen mit sich selbst, anderen Menschen und der Welt verstanden werden. Diese Beziehung ist dialogisch-reaktiv: In Wechselbeziehung wird der Mensch berührt und antwortet auf diese Berührung, wodurch er sich als Resultat verwandelt – man erfährt Resonanz. Dieser Resonanzerfahrung liegt ein komplexer Verstehensprozess zur Erschließung der Welt zugrunde, in welchem der Mensch sich seiner selbst, seines In-der-Welt-Seins und der Weltbegegnung bewusst wird und dies für sich konzeptualisiert (vgl. Rosa 2025). Jedoch sind diese Resonanzerfahrungen unverfügbar und nicht kontrollierbar.

Daran zeigt sich bereits eine zentrale Herausforderung für die Schule als Bildungsort: Wie will sie resonante Weltbeziehung herstellen, deren Genese auf unverfügbaren Resonanzerfahrungen basiert? Es benötigt (schulische) Räume, in welchen „Weltbeziehungsbildung“ (Rosa 2016:408) stattfinden kann. Weltbeziehungsbildung meint weder eine alleinige Selbstbildung des Individuums noch Weltbeherrschung. Sie versteht Schule als Resonanzraum, in welchem vielmehr in einer geeigneten Umgebung ein In-Beziehung-Treten erfolgt, welche die Welt als Ganzes markiert und sie nicht nur kognitiv begreift und aneignet, sondern zugleich zu einer Transformation des Selbst führt (Rosa 2017). Hierbei charakterisiert Rosa Resonanz und demgegenüber Entfremdung als zwei Beziehungsweisen zwischen dem Stoff, den Lehrenden und den Lernenden. Rosa greift dafür auf das klassische didaktische Dreieck zurück, welches sich zwischen Stoff, Lehrkraft und Schüler:in aufspannt und jene Verbindungslinien dazwischen als resonant oder entfremdend bestimmt werden können (Rosa 2016). Mit diesem evaluativen Instrument zur resonanztheoretischen Analyse von Unterricht sehen wir auch den Stoff, also die Inhalte und Themen des Unterrichts, im Schulfach verortet bzw. repräsentiert, weshalb wir folgend genauer darauf eingehen werden.

## **Das Schulfach als „Stoff“**

Schulisches Lernen wird durch die Schulfächer strukturiert (Huber 2011). Es stellt dabei einen spezifischen Ausschnitt von Welt dar - man könnte von einer Perspektive sprechen. Diese Perspektive ist ein komplexitätsreduzierter Zugang zur Wirklichkeit bzw. Welt und wird durch das Schulfach repräsentiert (vgl. Tenorth 2020). Dabei sind die Schulfächer als etabliertes Strukturelement historisch gewachsen (Ladenthin & Krämer 2011) und lassen sich als „Orte des kulturellen Gedächtnisses mit der Struktur einer Sammlung“ (Duncker 1997:125) verstehen. Zugleich muss das Schulfach in seiner gesellschaftlich-kulturellen Einbettung sowie seinen institutionellen, strukturellen und nicht zuletzt politischen Rahmungen gedacht werden (Duncker 2023; Hempel 2025).

Das Schulfach scheint sowohl von Momenten der Resonanz als auch der Entfremdung durchdrungen: Wird der Stoff beispielsweise übermäßig als herausfordernd wahrgenommen, führt dies zu einem Ausbleiben von resonanten Beziehungen. Gleiches gilt umgekehrt bei der Entledigung jeglicher Herausforderung. Wird der Stoff jedoch als „Feld von bedeutungsvollen Möglichkeiten und Herausforderungen“ (Rosa 2016:411) wahrgenommen, so können die Beziehungslinien vom Stoff zur Lehrkraft und zu dem:der Schüler:in

resonieren - Weltbeziehungsbildung kommt in Gang. Die besondere resonanztheoretische Bedeutung des Schulfaches zeigt sich dahingehend, ob und wie in der Aufbereitung und Auswahl des Lernstoffs sowie in der Umsetzung dessen im unterrichtlichen Geschehen das lernende Subjekt gleichermaßen angesprochen wie ‚entfremdet‘ wird.

Denn „Resonanz und Entfremdung sind in Bildungsprozessen weniger gegensätzlich als vielmehr komplementär zu verstehen“ (Beljan, 2017:9). Jens Beljan verdeutlicht, dass Schulfächer nicht nur als Wissenssammlungen zu verhandeln sind, sondern sich vielmehr „als spezifische Arten verstehen, mit Weltbereichen in Berührung zu kommen“ (2019:270). Für dieses In-Berührung-Kommen kann das Schulfach eine bestimmte *Perspektive* eröffnen, „indem es einen eigenen Ton erzeugt, der spezifische Resonanzerfahrungen ermöglicht“ (ebd.). Das Schulfach als Repräsentant des Stoffes erhält somit die Qualität eines Schulakteurs neben der Lehrkraft und den Schüler:innen. Die Fächer „verfügen über eine eigene Stimme bzw. eine spezifische Frequenz, die die Schülerinnen und Schüler auf je eigentümliche Weise mit Welt in Beziehung treten lässt“ (ebd.:286). Beljan warnt vor einer Schule, welche den:die Schüler:in in seiner:ihrer ‚Resonanzbedürftigkeit‘ nicht ernst nimmt und somit der Stoff, die Sache, das Fach durch die Lehrkraft nicht mit den Schüler:innen resoniert. Die Lehrkraft erhält demnach die Rolle einer ‚doppelten Stimmgabel‘, die einerseits eigene Begeisterung am Stoff an die Lernenden weitergibt und andererseits mit Offenheit der Begeisterung, dem Interesse und den Selbstwirksamkeitserwartungen der Lernenden gegenübertritt (Beljan 2017). Blicke dies vernachlässigt, würden die Schüler:innen (und Lehrkräfte) als Konsequenz daraus Schule als „Gegenbild eines guten - nämlich resonanzfreundlichen - Lebens“ (Beljan 2019:287) deuten. Die Potenziale der Schulfächer zur Weltanverwandlung blieben ungenutzt.

Damit das Schulfach als Fragment von einer komplexen Welt nicht mit dem Verlust an Einheit des Wissens sowie an Bildung in Zusammenhängen einhergeht (Huber 2011), braucht es Möglichkeiten, die Perspektivität der Fächer produktiv und reflexiv tragfähig zu machen. Christopher Hempel bietet in der Analyse von Herausforderungen des Fachprinzips eine Darstellung an, welche mit dem resonanztheoretischen Dreieck einer misslungenen Stunde in der Schule bei Hartmut Rosa anschlussfähig ist. Hier wird nochmals die Wahl und Ausgestaltung des Unterrichtsgegenstandes, die Beziehungsebene zwischen den Schulakteur:innen sowie das Verständnis des Schulfaches als Perspektive in seiner Bedeutung hervorgehoben.

Abb. 2 not found or type unknown

Abb. 2: Gegenüberstellung „Probleme des Fachunterrichts“ (Hempel 2025:38; hier links) und „Die misslungene Stunde: das Entfremdungsdreieck“ (Rosa 2016:411; hier rechts)

Ein ergänzender und dem Fachprinzip komplementär gegenüberstehender Beitrag zu einer resonanten Schulbildung kann das fächerübergreifende Lehren und Lernen bieten, bei welchem insbesondere durch seine Mehrperspektivität und die didaktischen Prinzipien des handlungsorientierten und problemzentrierten Lernens das lernende Subjekt in seinen Interessen und Belangen ernst genommen wird (vgl. Hempel 2025).

## Kulturelle Bildung als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe

Versuchen wir Kulturelle Bildung als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe näher zu bestimmen, so „verfolgt [sie (MW/MO)] einen ganzheitlichen, fächer- bzw. bereichsübergreifenden Ansatz und integriert künstlerische, ästhetische und kulturelle (bzw. kulturpädagogische) Ausdrucks-, Vermittlungs- und Umgangsformen. [...] Kulturelle Bildung [ist] eine fächerübergreifende Querschnittsaufgabe, die auf verschiedenen Ebenen des Lehrens und Lernens in der Schule stattfindet. Kulturelle Bildung reiht sich in die Liste der Querschnittsaufgaben von Schule ein, die zusammengenommen ein vielfältiges, facettenreiches Verständnis von Allgemeinbildung konstituieren, das sich in und jenseits der Unterrichtsfächer entwickelt. Besondere Potenziale [...] bietet der schulorganisatorische Rahmen des Fächerübergreifenden Unterrichts“ (Weigelt & Hempel 2025:o.S.). Diese Entwicklungspotenziale kultureller Bildungsarbeit finden sich dabei sowohl auf konzeptioneller als auch auf praktischer Ebene wieder (Reinwand-Weiss 2013/2012). Kulturelle Bildung ist Teil der Allgemeinbildung in der Schule – dies wurde nicht zuletzt durch die Kultusministerkonferenz anerkannt und fand zudem Einzug in die Lehrpläne der Bundesländer (KMK 2024). Dem Begriff der fächerübergreifenden Querschnittsaufgaben bzw. Querschnittsthemen bedarf es zwar noch weiterer begrifflicher Schärfung (Bieber 2016; Hempel 2025), doch verweist er auf eine bestimmte Art, wie sich die Fächer zueinander zu verhalten haben. Jede Querschnittsaufgabe bzw. ihre fachliche und fächerübergreifende Bearbeitung kann in der Schule an verschiedenen Stellen realisiert werden (siehe Abb. 3).

Abb\_3 not found or type unknown

Abb. 3: Verankerung schulischer Querschnittsthemen (Hempel 2025:52)

Besonders fächerübergreifende Formate (bspw. fächerübergreifender Projektunterricht (Hempel 2020)) erweisen sich als besonders geeignet, fächerübergreifende Querschnittsaufgaben aus verschiedenen Perspektiven zu bearbeiten und in Unterricht und Schule zu implementieren (für bspw. die Implementierung von der Querschnittsaufgabe Bildung für nachhaltige Entwicklung in fächerübergreifenden Formaten konnte dies bereits vor Kurzem beginnend nachgezeichnet werden (Hempel et al., 2025)). Für die Umsetzung können verschiedene Modi des Fächerbezugs (vgl. Hempel 2025) herangezogen werden. Dadurch können Räume für resonante Weltbeziehung etabliert werden, welche gemäß der Logik einer Dynamik von Entfremdung und Resonanz als wechselseitige Bedingungen für einen gelingenden Bildungsprozess geprägt sind (Beljan 2019). Die produktive Opposition zum tradierten Fächerkanon sowie die (zumindest anfängliche) Überforderung der Schulkolleg:innen in solchen mehrperspektivischen Unterrichtsformaten bergen didaktisches Potenzial (Hempel 2022; 2025).

An dieser Stelle finden wir uns im Titel des Beitrages wieder: Die planmäßige Mehrperspektivität und Widersprüchlichkeit im fächerübergreifenden Unterricht sind Abbild einer komplexen Welt. Sie sind zwar konfliktuell, aber keinesfalls unproduktiv. Durch die verschiedenen Modi des Fächerbezugs, auf welche wir folgend genauer eingehen, werden einzelne Fachperspektiven miteinander in Beziehung gesetzt. Resonanztheoretisch gesprochen: Resonanz und Entfremdung kommen gleichsam auf. Wir bezeichnen diesen didaktischen Dialog zwischen Resonanz und Entfremdung als ‚Sollbruchstellen‘, da hier bewusst Perspektiven miteinander ins Verhältnis gesetzt werden, es dadurch zu Irritation durch Widersprüchlichkeiten kommen kann, was wiederum Ausgang für ein intensives In-Beziehung-Treten mit einer nicht weniger widersprüchlichen Welt sein kann.

## **Sollbruchstellen eines resonanten Schulunterrichts durch eine Didaktik fächerübergreifenden Lehrens und Lernens am Beispiel Kultureller Bildung**

Fassen wir nochmal zusammen: Wenn Schule als Resonanzraum fungieren soll, so muss sie die Welt als Ganzes wahrnehmen. Dem steht eine vorwiegend einzelfachlich strukturierte Unterrichtspraxis gegenüber. Die Didaktik fächerübergreifenden Unterrichts komplementiert ebendiese, nimmt die Komplexität und Widersprüchlichkeit der Welt auf und versucht durch mehrperspektivische Zugänge einerseits das Fach in seinem Beitrag zur Welterkenntnis zu stärken und andererseits der resonanztheoretischen Forderung nach Bildung von Resonanzbeziehungen zwischen Welt und Individuen nachzukommen.

Dabei hat Kulturelle Bildung - resonanztheoretisch gewendet - die Möglichkeit, Räume zu schaffen, in denen sich das Subjekt angstfrei auf Beziehungen einlassen kann - sozusagen expressive Räume, in welchen der Mensch sich seines Selbst in Relation mit sich, der Welt und anderen ausdrücken kann und zugleich in dieser freiwilligen Vulnerabilität einem offenen Ausgang dieses Prozesses entgegentritt (Beljan 2025, Rosa 2025). Diese geschaffenen Räume können langfristig angelegt sein und neben initialen Resonanzerfahrungen sichere Orte für weitere, neue Resonanzerfahrungen darstellen (Rosa 2025).

Wenn wir also Kulturelle Bildung im Kontext von Schule als eine fächerübergreifende Querschnittsaufgabe verstehen, welche Resonanzräume zu eröffnen vermag, so kann auf Basis der Modi des Fächerbezugs (Abb. 4) die Idee eines komplexitätsbegegnenden und damit resonanzverantwortlichen Unterrichts ausgearbeitet werden. Zur Erinnerung: Wir sehen die fächerübergreifende Querschnittsaufgabe als resonanztheoretische Implikation für das schulische Lehren und Lernen, da hier versucht wird, sowohl Entfremdung als auch Resonanz in ihrer wechselseitigen Bedingtheit der Weltbeziehungsbildung zuträglich zu machen.

Dabei besitzt die Kulturelle Bildung durch ihr partizipatives, handlungs- und erfahrungsorientiertes sowie kritisch-reflexives Profil besondere Bedeutung (vgl. Reinwand-Weiss 2016). Die Etablierung von Kultureller Bildung in Schule und Unterricht markiert das komplementäre Verhältnis zwischen dem Fachunterricht und dem Fächerübergreifenden Unterricht. In einen resonanztheoretischen Horizont gestellt heißt das: „Erst wenn ein kulturelles Angebot sich als resonanzfähig erweist, entstehen Möglichkeiten und Chancen für die Schüler, ihre individuellen Dispositionen einzubringen und sie als Anregung zur bedeutungsstiftenden Auseinandersetzung im Sinne der Annahme und Veränderung des Gelernten aufzugreifen“ (Duncker 2023:177).

Abb. 4 not found or type unknown

Abb. 4: Modi des Fächerbezugs (Hempel 2025:84 nach Weigelt & Hempel 2025)

Im Folgenden wollen wir die ‚Sollbruchstellen‘ näher bestimmen. Hierfür fokussieren wir uns auf das Theater als eine spezifische Form eines schulischen kulturellen Bildungsangebots (vgl. Pinkert 2021/2015). Die Entscheidung für die Konzentration auf die Künste, genauer das Theater, folgt der Annahme, dass die Künste und das Theater aus didaktischer Perspektive eine genuin fächerübergreifende Anlage aufweisen (Hilliger 2021) und als besonderer Zugriff auf unsere Welt und Wirklichkeit verstanden werden können (Beer 1997). Wir wollen damit aber Kulturelle Bildung nicht auf den Bereich der Künste verkürzen (Fuchs 2014). Vielmehr wollen wir hiermit beispielhaft einen Bezugsrahmen in den Blick nehmen und dazu einladen, weitere Anschlüsse zu suchen. Rosas Kunstbegriff ist für dieses Vorhaben jedoch nur begrenzt

anschlussfähig, da er zwar den Künsten die Fähigkeit zuspricht, besondere (Resonanz-)Erfahrungen zu ermöglichen, jedoch diese auf die ausdrückliche Nachbildung existenzieller Beziehungsmuster zur Welt (bspw. Emotionen) konzentriert (Rosa 2016). So bleibt die Kunst ein explorativer Ort und verharret auf der Ebene des Abbildens von Welt und Wirklichkeit. Ohne diesem vollständig zu widersprechen, wollen wir dennoch einen Kunstbegriff stark machen, welcher die Welt nicht nur erkennt, erkundet und zum Ausdruck bringt, sondern diese auch in der Auseinandersetzung mit ihr und dem Selbst reflektiert und transformiert (vgl. Westphal 2014), indem sie Grenzen des Sag- und Denkbaren zu überschreiten versucht (Lehmann 2014) und ein kreativ-schöpferisches und kommunikatives Potenzial in sich trägt (Fenner 2020, Schmücker 2014), worin sich zugleich ihre bildende Kraft wiederfindet (Schatt 2025). Damit sehen wir hier auch eine Möglichkeit zur Erweiterung des resonanztheoretischen Kunstbegriffs angebahnt.

In den folgenden Unterkapiteln werden wir kurz den jeweiligen Modus des Fächerbezugs erläutern und diesen resonanztheoretisch einordnen, um angedeutete Sollbruchstellen im Unterricht und Schule zu identifizieren. Ausgehend davon nehmen wir das schulische Theater als Beispiel eines kulturellen Bildungsangebotes für die verschiedenen Modi in den Blick und versuchen daraus konzeptionelle Implikationen für die Kulturelle Bildung in der Schule herauszuarbeiten.

### ***Sollbruchstelle 1: Vernetzung - Perspektiven verbinden***

Die Verbindung verschiedener fachlicher Perspektiven begünstigt es, Komplexität im Unterricht zu begegnen. Entgegen einer Verengung des Zugangs zu einem komplexen Thema, wird vielmehr ebendiese sichtbar und die fachlichen Eigenlogiken erfahrbar. Resonanztheoretisch gesprochen: Der Stoff in seiner Vielschichtigkeit und seiner Mehrperspektivität entwickelt seinen herausfordernden Charakter in der Eröffnung einer komplexen Welt und Wirklichkeit. Die erste Zusammenschau der verschiedenen Perspektiven kann als über- oder herausfordernd wahrgenommen werden und bietet somit ein Handlungsfeld der Annahme und Problemlösung. Aus einer ersten Ablehnung oder Irritation mündet ein individuelles Berührtsein (Bähr et al. 2019). In der Erfahrung einer solchen Regung kann ein vielschichtiger und intensiver Erfahrungsprozess in Auseinandersetzung mit der Situation und dem darin eingebetteten Stoff erfolgen (Combe & Gebhard 2019).

Das Theaterspiel kennt solche Irritationen durch das Aufeinandertreffen verschiedener (nicht nur fachlicher) Perspektiven. Zuzuspitzen scheint sich dies im Kontext des schulischen Theaters bzw. der pädagogischen Theaterarbeit, bei welcher im Aufgabenbereich des:der Pädagog:in zu der Ermöglichung künstlerischen Handelns auch die Vermittlung von Fachinhalten hinzutritt (Pfeiffer 2019). So treffen fachliche Perspektiven auf Perspektiven der Individuen und Gesellschaft aufeinander und treten in eine produkt- und handlungsorientierte Verbindung. Das Schultheater – sei es als Schulprojekt, AG oder in Form von Unterricht – ist Ort der Verhandlung vieler Perspektiven, Deutungen und (Lebens)Wirklichkeiten (Klepacki & Zirfas 2013). Eine praktische Umsetzung sehen wir bspw. im Bericht von Ralf Eger, welcher zusammen mit Lehrkräften einer Schule in Baden-Württemberg ein Konzept des *Kulturfahrplans* (als Instrument entwickelt und verbreitet durch das [Programm Kulturagenten für kreative Schulen](#)) etablieren konnte, in welchem die Künste (insbesondere das Theater) Ort thematisch-inhaltlicher Beschäftigung in Projekten und Unterricht wurden (vgl. Eger 2020). Dabei sind die theatralen Aktionen stets fächerübergreifend angelegt und schaffen durch das Theaterspiel einen Ort, wo verschiedene Perspektiven miteinander in Verbindung treten können und ein zentrales Thema damit bearbeitet werden kann.

Für die kulturelle Bildung in der Schule zeigt sich, dass durch den gezielten, fächervernetzenden Einsatz des Theaters produktive Allianzen verschiedener Perspektiven hergestellt werden können, welche in ihrer Perspektivität und möglichen Widersprüchlichkeit wahrgenommen, gestärkt und verhandelt werden und nicht hin zu einem didaktischen Burgfrieden gezwungen werden. Letzteres würde das komplementäre Verhältnis fächerübergreifender Unterrichtsansätze mit dem Fachunterricht ausblenden und gleichzeitig die resonanztheoretische Forderung an Schule vernachlässigen, Resonanzräume zu schaffen, Entfremdung produktiv zu begegnen und Welt als Ganzes zu erkennen.

### ***Sollbruchstelle 2: Problembearbeitung - Perspektiven integrieren***

In Erweiterung bezüglich der ersten Sollbruchstelle, die die verschiedenen Perspektiven in einem eher additiven Verständnis nebeneinander zu stellen beabsichtigt, geht es nun weiter um eine konkrete Verknüpfung der Perspektiven im Sinne der Interdisziplinarität mit dem Ziel der Herstellung eines Ortes vernetzten Denkens. Übertragen auf den resonanztheoretischen Kontext Schule, welcher als ein Ort der Weltbeziehungsbildung identifiziert ist, scheint es uns schlüssig, dass jener Verknüpfungsgedanke essentiell für eine ebensolche Bildung ist. Unterstreichen lässt sich dies mit Jens Beljans (2025) Betrachtung der expressiven Dimension der Pädagogik und seinem Appell, das Expressive sowohl im erziehungswissenschaftlichen Diskurs mitzudenken als auch in der schulischen Praxis aus seinem Schattendasein zu holen.

Verstehen wir diesen Modus nicht allein in einer logischen Verknüpfung von fachlichen Perspektiven, sondern als Erweiterung eines rein kognitiv-anspruchsvollen Lern- und Bildungsangebots durch emotional-sinnliche, ausdrücklich-schöpferische Elemente (wie es beispielsweise auch in der Konzeption fächerübergreifenden Musikunterrichts bei Alexis Kivi (2022) gefordert wird), dann kann ein komplexes Problem, die Weltbegegnung, multidimensional bearbeitet werden. Von besonderer Expressivität nebst inhaltlicher Auseinandersetzung mit dem Material und der materiellen Verkörperung von Inhalt zeugt das Theaterspiel, welches eine sinnliche Dimension im Bildungsprozess eröffnet (Gaudet & Plank-Baldauf 2023). Die individuelle Perspektive sinnlicher Wahrnehmung und sinnlichen Erlebens wird in die theatrale Beschäftigung integriert. Jene dabei stattfindenden sinnlichen Erfahrungen scheinen sowohl in der Produktion als auch Rezeption auf. Daraus folgt, dass Schule sich von ihrem allgemeinbildenden Anspruch abkehren würde, wenn sie schulische Bildungsprozesse in eine Klammer des Kognitiven stellt (vgl. Bockhorst 2011). Von einem Beispiel für die praktische Umsetzung der Integration von Expressivität (und damit gehen kreative Prozesse einher (vgl. Beljan 2025)) berichtet Stephan Bock (2019), welcher in dem [Programm Generation K](#) in Rheinland-Pfalz Fachinhalte verschiedener Fächer methodisch mit den Künsten wie dem Theater erfahrbar werden lässt. Künstler:innen und Fachlehrer:innen kooperierten bei der gemeinsamen Unterrichtsgestaltung. Hier kam es zur praktischen Verknüpfung verschiedener Fachperspektiven.

Kulturelle Bildung muss sich folglich gegen eine solche schulfachliche Logik des ‚Schubladendenkens‘ behaupten (Hempel 2025), indem sie ebensolche sinnlich-expressiven Möglichkeiten schafft.

### ***Sollbruchstelle 3: Öffnung - Perspektiven entfalten***

Damit die Lernenden ihre eigenen Interessen in das Unterrichtsgeschehen einbringen können, wodurch die Themenbehandlung an lebensweltlicher und gesellschaftlicher Relevanz gewinnt, bedarf es einer Öffnung von Fachperspektiven, die sonst voneinander isoliert und singulär im Unterricht verhandelt werden. Hiermit erlangt die Weltbeziehung des Individuums besondere Bedeutung. Versucht man diese auszudifferenzieren, identifizieren wir drei Momente, bei denen solch ein fächerübergreifender Modus und damit bedeutende Weltbeziehung greifbar wird: In dem, was der:die Schüler:in in den Unterricht einbringt, sich aktualisiert und/oder er:sie mitnimmt. Somit kommt den Fächern und fachlichen Perspektiven gewissermaßen anstelle einer korrektiven eine komplementäre oder gar expansive Funktion zu, da diese gänzlich auf das lernende Individuum fokussiert werden. In einem resonanztheoretischen Vokabular könnte man von einer Harmonisierung sprechen.

Im Schultheater erhalten die Schüler:innen Möglichkeiten des Einbringens und des Ausprobierens: Sie können Interessen, Interpretationen und bereits gemachte Erfahrungen in das Spiel und damit in die Auseinandersetzung mit dem Inhalt, dem Stoff, einbringen (Zirfas 2005). Zugleich finden sie sich beim Theater in einem explorativen Feld wieder, in dem sie in einem fiktiven und lokal sowie zeitlich begrenzten Raum nach vereinbarten Regeln Handlungsalternativen ausprobieren können (Biburger, 2008; Liebau & Klepacki 2009). Ein Inhalt kann dabei als Ausgangs- oder Endpunkt der Exploration sowie zur Orientierung fungieren. Hier bietet die Perspektivenvielfalt die Möglichkeit, das enge curriculare Korsett schulischen Unterrichts zugunsten einer Subjekt- und Interessenorientierung zu weiten und somit Schule für über- bzw. außerfachliche Perspektiven zu öffnen. Als ein Beispiel möchten wir auf das Schulprojekt ‚alles bleibt anders‘ verweisen, welches als didaktischen Kern die künstlerische Transformation innehat (vgl. Oberhaus 2010). Dort konnten Schüler:innen verschiedener Schulen und Jahrgangsstufen künstlerische Produkte einer Kunstform (bspw. Theater) herstellen. Diese wurden von anderen in eine andere Kunstform transformiert, ohne Erklärungen zu den Ausgangsprodukten zu erhalten (nach dem Stille-Post-Prinzip). Hier konnten sich die Schüler:innen sowohl in der Produktion als auch Rezeption der Kunstprodukte individuell ausdrücken und zugleich ihre Erfahrungen und Deutungen im Kollektiv verhandeln.

Nehmen wir also an, dass Kulturelle Bildung (unter anderem) Ort des Zusammentreffens von Kunst und Bildung sein kann, dann geht es darum, dass Schüler:innen praktische Erfahrungen im künstlerischen Handeln erhalten und sich damit kritisch mit sich selbst und der Welt auseinandersetzen können (Kneip & Timmerberg 2011). Die Künste und Angebote Kultureller Bildung bieten Möglichkeit, phantasievoll und kreativ die Welt zu erforschen und dabei verschiedene Perspektiven einzunehmen (Bielenberg 2006). Hier erhält nochmals der Erfahrungsbegriff eine besondere Bedeutung, da eine Erfahrung aus einer Krise des „Scheitern[s] einer bisherigen Wahrnehmungs- und Denkweise“ (Agostini 2015:153) erfolgt – hier zeigen sich Momente der Entfremdung. Wenn also Lernen als Weltaneignung und als Weg zur eigenständigen Lebensbewältigung verstanden wird, kann sich ebensolches nicht auf ein vermittelndes Außen verengen, sondern hat auch ein erfahrendes Inneres zu beachten (Fuchs 2012), wofür Kulturelle Bildung explorative Räume zu schaffen vermag.

#### ***Sollbruchstelle 4: Reflexion - Perspektiven kontrastieren***

Hier werden die Perspektiven selbst in den Blick genommen. In vergleichender Weise werden die fachlichen Zugänge in ihren Grenzen und Potenzialen untersucht und reflektiert. Es geht um die Bewusstwerdung der eigenen Perspektivität und Standortgebundenheit innerhalb des Prozesses der Auseinandersetzung mit

einem komplexen Thema oder Problem. Sich sozusagen in der Welt zu verorten, bedarf folglich einer solchen reflexiven Praxis: Wenn die Welt auf das erfahrende Subjekt zukommt und dieses handelnd und erschließend in die Welt hineingeht, dann kann im Verständnis einer intentionalistischen Weltbeziehung Welt „als Feld von (attraktiven) Chancen und (repulsiven) Hindernissen“ (Rosa 2016:211) verstanden werden. Der Weltbeziehungsbildungsprozess erhält eine evaluative Komponente, welche nicht eindimensional zu verstehen ist, sondern vielmehr auf Ganzheitlichkeit abzielt.

Hier wollen wir bezogen auf das Schultheater zwei Punkte herausstellen: Zum einen ermöglicht das Theater einen Spielraum demokratischer Erfahrungen, indem er einerseits Perspektivität in Ausdruck und künstlerische Tätigkeit bringt und sichtbar macht sowie andererseits jene verschiedenen Perspektiven in einem gemeinschaftlichen Prozess von Produktion und Rezeption zusammenbringt (Israel 2011). Zum anderen verfolgt das Theater einen ganzheitlichen Anspruch (Sting 2019). Es fördert soziale und individuelle Kompetenzen und den sozialen Zusammenhalt. Durch das Spiel mit anderen im Theater „bilde sich der Mensch ganzheitlich als Persönlichkeit“ (ebd.:42). Beide Punkte weisen auf ein besonderes Maß an (Selbst-)Reflexivität, welches im Theater erlernt werden kann. Es geht darum, sich seiner Standortgebundenheit bewusst zu werden und eigene Lern- und Erfahrungsprozesse zu reflektieren. Anstelle einer Vorstellung eines konkreten Projektes möchten wir hier auf die umfangreichen Erkenntnisse aus der Studie von Romi Domkowsky (2011) verweisen, welche u.a. bezüglich der hier zuvor aufgeführten Programmatik empirisch zeigen konnte, dass das Theaterspielen mehr Zufriedenheit mit sich und Schule, mehr Zusammenhalt in der schulischen Theatergruppe sowie der Schule insgesamt, Förderung der Perspektivübernahme sowie Zunahme an gegenseitiger Akzeptanz und Toleranz verbunden mit Interesse füreinander hervorbringen kann.

Kulturelle Bildung orientiert sich an einen ganzheitlichen Lernansatz, der mit allen Sinnen ebensolche Spiel- und Lernformen sucht (Stute & Wibbing 2014). Die Welt im Spiel als Ganzes wahrzunehmen, zu entdecken und zu modellieren scheint auch einer Weltbeziehungsbildung anteilig zu sein: Durch das kontrastive Miteinander verschiedener Perspektiven können diese in ihrer Verschiedenheit und Eigenart in der Weltbeziehung erkannt und verhandelt werden. Sie werden nicht zur Synthese gezwungen. Vielmehr bieten sie die Grundlage diskursiver Auseinandersetzung mit sich, den anderen und der Welt.

### **Fazit - Umgang mit Komplexität und Ambiguität der Welt**

„Komplexe Probleme sind mehrdimensionale Phänomene oder gesellschaftlich bedeutsame Herausforderungen, die sich nicht auf eine eindeutige Fragestellung oder Lösung reduzieren lassen. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass ihre Erschließung das Zusammenspiel unterschiedlicher Perspektiven und Wissensbestände erfordert – fachlicher ebenso wie lebensweltlicher Art“ (Hempel 2025:56). Verstehen wir also den fächerübergreifenden Ansatz als problemorientierte Herangehensweise, so geht es auch um eine produktive Beschäftigung mit Mehrdeutigkeiten, Widersprüchen, Entwicklungen und Rückblicken. Der Umgang mit solchen Spannungen von Weltdeutungen und -vorstellungen kann in einem fächerübergreifenden Setting, im Zusammenspiel benannter Modi des Fachbezugs sowie in einem ganzheitlichen Verständnis von Bildung geübt, verhandelt und reflektiert werden.

Schule als ‚Grenzort‘ bietet ihren Akteur:innen einen Möglichkeitsraum der ‚Grenzerfahrungen‘ mit Mitakteur:innen, mit den Lerngegenständen und der Welt als Ganzes (Beer 1997). Die Akteur:innen gehen bereits mit eigenen, vorsozialisierten Weltbeziehungen bzw. Welthaltungen in die Schule (Rosa 2016) - dort

können sie diese weder ablegen noch ausblenden. Zusätzlich fordert der Stoff (der Lerninhalt und die Lernformate) von ihnen Positionierungs- und Annahmelleistung, welche ebenfalls nicht widerspruchs- oder konfliktfrei sein können.

Mit diesem Beitrag möchten wir uns für Kulturelle Bildung als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe in der Schule stark machen. Nun könnte man aus unserer bisher weithin zustimmenden Argumentation zur Resonanztheorie schließen, dass es von dringlicher Notwendigkeit ist, fächerübergreifend zu lehren und zu lernen. Dem wollen wir zwar nicht widersprechen, aber abschließend einige Einschränkungen der Tragfähigkeit unserer Überlegungen anmerken.

Dass wir hier den Erfahrungsbegriff unter anderem der Verbindungslogik einer angehenden fächerübergreifenden Didaktik und der Resonanztheorie zentral gestellt haben, soll weder beide Seiten darauf verkürzen noch den erfahrungsorientierten Lehr-Lern-Ansatz im Sinne ‚alten Weins in neuen Schläuchen‘ für eine der beiden Seiten vereinnahmen. Vielmehr suchten wir mittels des Erfahrungsbegriffs (und gleichsam mit dem der Komplexität) einen Zugang zu den resonanztheoretischen Überlegungen im Kontext schulischen Unterrichts. Dies erwies sich nicht zuletzt als herausfordernd, da trotz aller Ausführlichkeit Hartmut Rosas Resonanzbegriff einigermaßen unbestimmt blieb (vgl. dazu auch Peters & Schulz 2017). Hinzu kommt noch eine hohe normative Aufgeladenheit in unseren Überlegungen, die es mittels empirischer Forschung zu unterfüttern gilt. Diesen Bedarf sehen wir sowohl hinsichtlich der Programmatik fächerübergreifenden Unterrichts, der (schulischen) Kulturellen Bildung (vgl. dazu auch Hempel 2025 sowie Hill 2008; Fink et al. 2012) sowie im Nachweis der Wirkkraft von Resonanz.

Mit diesem hier hohen Anspruch an Schule, welcher nicht zuletzt aus der Resonanztheorie, der Programmatik des fächerübergreifenden Unterrichts und der Kulturellen Bildung formuliert wird, lässt sich sicherlich fragen, ob dann Schule überhaupt noch möglich ist. Gewissermaßen haben wir mit den Sollbruchstellen die Frage bereits beantwortet: Ja, aber: Eine Schule, die als Vermittlungsinstanz isolierter Fachinhalte verstanden wird, verschweigt eine komplexe Wirklichkeit, verwirft ihren allgemeinbildenden Anspruch und klammert das lernende Subjekt im Unterricht und der Schule aus. Resonanztheoretisch verschweigt eine solche Schule geradezu jegliche Dimensionen der individuellen Resonanzerfahrung, da...

- ... weder die Resonanz zwischen den Individuen ernst genommen wird (horizontale Resonanz), weil einseitig und (scheinbar) eindeutig Wissen von der Lehrkraft an den:die Schüler:in vermittelt wird;
- ... noch die Resonanz zwischen Subjekt und Objekt an Bedeutung gewinnt (materielle Resonanz), weil eine solche Schule auf eine fiktive und allein kognitive Vermittlungsarbeit beharrt;
- ... noch die Resonanz mit dem Leben (vertikale Resonanz) berücksichtigt wird, weil „existenzielle“ Resonanz- bzw. Berührungserfahrungen durch ein lebloses Nebeneinandersein fachlicher Inhalte verhindert werden;
- ... noch die Resonanz mit sich selbst ermöglicht wird, weil die Innenperspektive, Interessen und Expression in einer solchen Schule keinen (sicheren) Raum erhalten (vgl. Rosa 2025).

Demgegenüber haben wir gezeigt, dass es Formate fächerübergreifenden Lehrens und Lernens als Ergänzung zum Fachunterricht bedarf, welche Einzug sowohl jenseits der Fächer als auch innerhalb der etablierten Fächerstruktur und dem Fachunterricht halten sollen (siehe dazu auch Yacek 2023) und mittels Formulierung fächerübergreifender Querschnittsaufgaben an Verbindlichkeit und Struktur gewinnen. Kulturelle Bildung kann (nicht zuletzt nach Hartmut Rosa) mittels der Künste ebensolche Strukturen

schaffen, um die Welt erreichbar zu machen (Rosa 2025). Für die Kulturelle Bildung in der Schule bedeutet das, dass sie sich als Querschnittsaufgabe wahrnimmt und sowohl in der Unterrichtsentwicklung (Stute & Wibbing 2014) als auch Schulentwicklung (Fuchs 2019) Einzug hält und Schule in einem kooperativen Netzwerk mit außerschulischen Akteur:innen Kultureller Bildung verortet wird (vgl. Zacharias 2008, Weigelt & Hempel 2025).

Was heißt das für eine fächerübergreifende Kulturelle Bildung in der Schule? Eine bloße Einführung vermeintlicher fächerübergreifender und kulturell bildender Angebote in Schule führen nicht a priori zu gewünschten Erfolgen. Christopher Hempel verweist hierfür auf mögliche Gefahren der Modi des Fächerbezugs, dass die fachlichen Perspektiven solistisch nebeneinander stehen und kein Zusammendenken hergestellt wird (Vernetzungsmodus/Sollbruchstelle 1); die fachlichen Perspektiven in ihrer spezifischen Klangweise an Eigenartigkeit verlieren (Problembearbeitungsmodus/Sollbruchstelle 2), die fachlichen Perspektiven durch Beliebigkeit tendenziell verstummen (Öffnungsmodus/Sollbruchstelle 3) oder die fachlichen Perspektiven lediglich in ihrer eigenen Perspektivität aufgegriffen werden und somit die unterrichtliche Beschäftigung mit dem eigentlichen Thema verloren geht - eine andere Melodie gespielt wird (Reflexionsmodus/Sollbruchstelle 4).

Somit wollen wir abschließend für eine reflexive Unterrichtspraxis plädieren. In einem Balanceakt der Modi des Fächerbezugs kann schulisches Lernen in einer resonierenden und entfremdungstoleranten Umgebung erfolgen. Weiterhin braucht es zudem resonanztheoretische Geduld, die Strukturlogik von Schule und Unterricht als gegebenen Umstand vorerst anzunehmen, um nicht im Theoretischen bzw. Programmatischen verhaftet zu bleiben. Es bedarf empirischer Forschung zur schulischen Kulturellen Bildung, wozu die Resonanztheorie Perspektiven eröffnen kann (an dieser Stelle wollen wir Beljan et al. (i.E.) hierfür hervorheben). Denn rückbezogen auf unsere Einleitung scheint es, dass in der Praxis ein Kompass auch erstmal eine Uhr sein kann.

---

## Verwendete Literatur

- Agostini, Evi (2015):** Zur produktiven Vieldeutigkeit der Dinge in der Erfahrung des Lernens. In: Brinkmann, Malte, / Kubac, Richard / Rödel, Severin Sales (Hg.): Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven (143-158). Wiesbaden: Springer VS.
- Bähr, Ingrid / Gebhard, Ulrich / Krieger, Claus / Lübke, Britta / Pfeiffer, Malte / Regenbrecht, Tobias / Sabisch, Andrea / Sting, Wolfgang (2019):** Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Bähr, Ingrid / Gebhard, Ulrich / Krieger, Claus / Lübke, Britta / Pfeiffer, Malte / Regenbrecht, Tobias / Sabisch, Andrea / Sting, Wolfgang (Hg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken (3-40). Wiesbaden: Springer VS.
- Beer, Peter (1997):** Mit Ästhetischer Erziehung Grenzen überschreiten. Überlegungen zum rechten Umgang mit Kunst und Musik. In: Biewer, Gottfried / Reinhartz, Petra (Hg.): Pädagogik des Ästhetischen (229-239). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beljan, Jens (2025):** Expressive Bildung. Über Ausdruck, Entfremdung und die Fähigkeit zu lernen. 1. Auflage. Weinheim: Juventa Verlag. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-3215455>.
- Beljan, Jens (2019):** Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Beljan, Jens (2017):** Schöpferischer Funkenflug oder leere Betriebsamkeit? Muße, Begeisterung, Langeweile und Aktionismus in der resonanzpädagogischen Forschung. In: Lernende Schule 19(77):6-9.
- Beljan, Jens / Kallenbach, Lea / Moritz, Christine Moritz / Wetzlar, Dietmar / Weinberg, Jana (Hrsg.) (i.E.).** Handbuch Resonanz. Wiesbaden: Springer.
- Biburger, Tom (2008):** Szenisches Handeln - Leben lernen. Künstlerische Methoden der Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen in der Ganztagsbildung zur selbstreflexiven Darstellung von Lebenswirklichkeit. In: Hill, Burkhard / Biburger, Tom / Wenzlik, Alexander (Hg.): Lernkultur und Kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen - Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur (127-139). München: kopaed.
- Bieber, Götz (2016):** Querschnittsaufgaben in aktuellen deutschen Lehrplänen. In: Die deutsche Schule 108(3):278-286.

- Bielenberg, Ina (2006):** Die Welt erforschen mit Kunst und Kultur. In: Bielenberg, Ina (Hg.): Bildungsziel Kreativität. Kulturelles Lernen zwischen Kunst und Wissenschaft (11-12). München: kopaed.
- Bock, Stephan (2019):** Kulturelle Unterrichtsentwicklung durch ästhetisch-kulturelle Vermittlungsformen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-unterrichtsentwicklung-durch-aesthetisch-kulturelle-vermittlungsformen> (letzter Zugriff am 14.01.2026).
- Bockhorst, Hildegard (2011):** Lernziel Lebenskunst. Kulturelle Bildung in gesellschaftlicher Verantwortung. In: Braun, Tom (Hg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung (50-65). München: kopaed.
- Combe, Arno / Gebhard, Ulrich (2019):** Irritation, Erfahrung und Verstehen. In: Bähr, Ingrid / Gebhard, Ulrich / Krieger, Claus / Lübke, Britta / Pfeiffer, Malte / Regenbrecht, Tobias / Sabisch, Andrea / Sting, Wolfgang (Hg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken (133-158). Wiesbaden: Springer VS.
- Domkowsky, Romi (2011):** Theaterspielen - und seine Wirkungen [Dissertation]. Universität der Künste Berlin, Berlin.
- Duncker, Ludwig (2023):** Zwischen Kindheit und Kultur. Grundzüge einer Theorie der Grundschule. München: kopaed.
- Duncker, Ludwig (1997):** Vom Sinn des Ordners. Zur Rekonstruktion der Wirklichkeit in und zwischen den Schulfächern. In: Duncker, Ludwig / Popp, Walter (Hg.): Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Band 1: Grundlagen und Begründungen (119-134). Heinsberg: Agentur Dieck.
- Eger, Ralf (2020):** Kulturelle Bildung und Theaterarbeit in der Grundschule – auf dem Weg zu einem Theaterprofil. In: Schulz Christian / Landesverband Theater in Schulen Baden-Württemberg e.V. (Hg.): Theater von Anfang an. Ein Modell zur Etablierung der Theaterarbeit in der Grundschule (7-10). Reutlingen: LVTS-BW.
- Fenner, Dagmar (2020).** Wozu Kunst? Ästhetische Autonomie und ethisch relevante Funktionen von Kunst. In: Bradler, Katharina / Michel, Annemarie (Hg.): Musik und Ethik. Ansätze aus Musikpädagogik und Neurowissenschaft (17-28). Münster/New York: Waxmann.
- Fink, Tobias / Hill, Burkhard / Reinwand, Vanessa-Isabelle / Wenzlik, Alexander (2012):** Begrifflich, empirisch, künstlerisch: Forschung im Feld der Kulturellen Bildung. In: Fink, Tobias / Hill, Burkhard / Reinwand, Vanessa-Isabelle / Wenzlik, Alexander (Hg.): Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze (9-19). München: kopaed.
- Fuchs, Max (2019):** Einführung in Konzept und Grundlagen von kultureller Schulentwicklung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/einfuehrung-konzept-grundlagen-kultureller-schulentwicklung> (letzter Zugriff am 14.01.2026).
- Fuchs, Max (2017):** Bildung und kulturelle Entwicklung des Menschen. Zur Genese und Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen in pädagogischen Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Fuchs, Max (2014):** Zu den Problemen theoretischer Abgrenzungen in der kulturellen Bildung. Vortrag bei der Fachtagung „Vermessung kultureller Bildung. „Streitfälle“ am 2. und 3. Juni 2014 in der Akademie Remscheid. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/den-problemen-theoretischer-abgrenzungen-kulturellen-bildung> (letzter Zugriff am 24.09.2025).
- Fuchs, Max (2012):** KULTUR und SUBJEKT. Bildungsprozesse zwischen Emanzipation und Anpassung. München: kopaed.
- Gaudet, Johannes / Plank-Baldauf, Christiane (2023):** Sinnliche Erfahrung im Musiktheater für junges Publikum. In Klangakt. Musiktheater für junges Publikum. Zeitschrift für Vermittlung und Ästhetik 1(4).
- Grammes, Tilman (2017):** Die Unterrichtsreportage – ein journalistischer Zugang zum alltäglichen Politikunterricht? „... als ob man selbst dabei gewesen wäre“. In: Gloe, Markus / Oeftering, Tonio (Hg.): Perspektiven auf Politikunterricht heute. Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrausbildung (227-242). Baden-Baden: Nomos.
- Hempel, Christopher (2025):** Fächerübergreifender Unterricht. Einführung in ein schulisches Format zukunftsfähiger Bildung. Frankfurt: Wochenschau.
- Hempel, Christopher (2022):** Die Krise als kontroverser Unterrichtsgegenstand und lernförderliche Erfahrung: Fachdidaktische Konzeption eines Planspiels zur Pandemiebewältigung und rekonstruktive Fallanalyse einer Eskalation. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 13(2):56-76.
- Hempel, Christopher (2020):** Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts. Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hempel, Christopher / Lippl, Bodo / Weigelt, Marcel (2025).** Die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe – Ergebnisse einer landesweiten Befragung an Schulen mit gymnasialem Bildungsgang in Sachsen-Anhalt. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer\*innenbildung. (Hallesche Beiträge zur Lehrer\*innenbildung, 10). <http://dx.doi.org/10.25673/121501>
- Hill, Burkhard (2008):** Forschung in der Kulturellen Bildung. In: Hill, Burkhard / Biburger, Tom / Wenzlik, Alexander (Hg.): Lernkultur und Kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen - Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur (174-187). München: kopaed.
- Hilliger, Dorothea (2021):** Performative Projekte als Trainingsfelder des Subjekts. In: Hartmann, Anne / Kleinschmidt, Katarina / Schüler, Elina (Hg.): Subjekte Kultureller Bildung. Empirische Forschung zu Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance (163-176). München: kopaed.
- Huber, Ludwig (2011):** Fachunterricht und Fächerübergreifender Unterricht. In: Hellekamps, Stephanie / Plöger, Wilfried / Wittenbruch, Wilhelm (Hg.): Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3. Studienausgabe (395-409). Paderborn [u.a.]: Ferdinand Schöningh.

- Israel, Annett (2011):** Das Theater als Spielraum demokratischer Erfahrungen. Für und mit Kinder(n) und Jugendliche(n) Theater spielen. In: Bockhorst, Hildegard (Hg.): KUNSTstück FREIHEIT. Leben und Lernen in der Kulturellen Bildung (150-154). München: kopaed.
- Kivi, Alexis (2022):** Diesseits und jenseits des Fachübergreifenden. Perspektiven und Grenzen fachübergreifenden Musikunterrichts. Augsburg: Wißner Verlag.
- Klepacki, Leopold & Zirfas, Jörg (2013).** Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kneip, Winfried / Timmerberg, Vera (2011).** Das Curriculum des Unwägbaren oder: Wie verankert man kulturelle Bildung im Kern von Schule? In: Braun, Tom (Hg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung (115-127). München: kopaed.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2024):** Vereinbarung zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.2024: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2024/2024\\_03\\_15-Vereinbarung-Grundschule.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_03_15-Vereinbarung-Grundschule.pdf) (letzter Zugriff am 11.10.2024).
- Ladenthin, Volker / Krämer, Hildegard (2011).** Die Vielfalt der Fächer und die Einheit der Bildung. In: Hellekamps, Stephanie / Plöger, Wilfried / Wittenbruch, Wilhelm (Hg.): Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3. Studienausgabe (311-317). Paderborn [u.a.]: Ferdinand Schöningh.
- Lehmann, Hans-Thies (2014):** Grenze der Kunst, Kunst der Grenze. 10 Anmerkungen. In: Lohfeld, Wiebke / Schittler, Susanne (Hg.): Grenzverhältnisse. Perspektiven auf Bildung in Schule und Theater (48-55). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Leineweber, Christian (2020).** Die Verzeitlichung der Bildung. Selbstbestimmung im technisch-medialen Wandel. transcript: Bielefeld
- Liebau, Eckart / Klepacki, Leopold (2009):** Hoch gelobt und tief verdammt: Das Theater im Kanon der (Schul-)Künste. In: Bilstein, Johannes / Ecarius, Jutta (Hg.): Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen (199-213). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oberhaus, Lars (2010).** Spielende Begegnung künstlerischer Schulfächer. »alles bleibt anders« - ein fächer-, jahrgangs- und schulenübergreifendes Projekt. In: Jäger, Dagmar / Franke, Vera / Schild, Margit / von Hasselbach, Julia / Hufschmid, Elvira / Busch, Kathrin / Becker, Sandra / Herbert, Barbara / Reese, Kristen / Samssuli, Jasmina / Thomas, Katrin (Hg.): Künstlerische Transformation. Modelle kollektiver Kunstproduktion und der Dialog zwischen den Künsten (221-227). Berlin: Reimer.
- Peters, Christian Helge / Schulz, Peter (2017).** Einleitung: Entwicklungslinien des Resonanzbegriffs im Werk von Hartmut Rosa. In: Peters, Christian Helge / Schulz, Peter (Hg.): Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion (9-28). Bielefeld: transcript.
- Pfeiffer, Malte (2019):** Zuwenden und Vermeiden. Irritation in kollektiven Theaterprozessen. In: Bähr, Ingrid / Gebhard, Ulrich / Krieger, Claus / Lübke, Britta / Pfeiffer, Malte / Regenbrecht, Tobias / Sabisch, Andrea / Sting, Wolfgang (Hg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken (323-346). Wiesbaden: Springer VS.
- Pinkert, Ute (2021/2015).** Rahmung, Gegenstand und Praxis – Didaktische Überlegungen zum Theater in der Schule. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/rahmung-gegenstand-praxis-didaktische-ueberlegungen-zum-theater-schule> (letzter Zugriff am 13.01.2026).
- Rosa, Hartmut (2025, 17. März).** Anrufbarkeit. Warum wir Kulturelle Bildung brauchen. Vortrag auf der Jahrestagung der Wissensplattform kubi-online, Akademie der Kulturellen Bildung, Remscheid.
- Rosa, Hartmut (2017).** Für eine affirmative Revolution. Eine Antwort auf meine Kritiker\_innen. In: Peters, Christian Helge / Schulz, Peter (Hg.): Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion (311-330). Bielefeld: transcript.
- Rosa, Hartmut (2016):** Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Suhrkamp: Berlin.
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2016):** Kulturelle Bildung: Zur aktuellen Lage und Reflexion ihrer Bedeutung in der Zusammenarbeit mit Schulen. In: Barth, Dorothee (Hg.): Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen (163-173). Osnabrück: epOs.
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2013/2012):** Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung> (letzter Zugriff am 13.01.2026).
- Schatt, Peter W. (2025):** Zwischen Verfall und Fortschritt. Vom alltäglichen, künstlerischen und wissenschaftlichen Umgang mit Grenzen im Wandel der Welt. Münster/NewYork: Waxmann.
- Schmücker, Reinold (2014):** Was ist Kunst? Eine Grundlegung. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Sting, Wolfgang (2019):** Theater in der Grundschule als Spiel, Kunst und Bildung. In: Bachmann, Anna-Sophie / Beichel, Johann J. (Hg.): Theater an Grundschulen. Bildungstheorie und Schulpraxis. Dokumentation zur Fachtagung am KIT: 6. Juni 2019 Vorträge und Workshops (37-49). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stute, Dirk / Wibbing, Gisela (2014):** Kulturelle Bildung als Baustein der Unterrichtsentwicklung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-baustein-unterrichtsentwicklung> (letzter Zugriff am 14.01.2026).

**Tenorth, Heinz-Elmar (2020).** Fächer – Disziplinen – Unterrichtswissen. Dimensionen der Fachlichkeit im Bildungsprozess. In: Michaela Heer / Heinen, Ulrich (Hg.): Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung (S. 23-45). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

**Weigelt, Marcel / Hempel, Christopher (2025):** Über die künstlerischen Fächer hinaus - Kulturelle Bildung als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/ueber-kuenstlerischen-faecher-hinaus-kulturelle-bildung-faecheruebergreifende> (letzter Zugriff am 20.04.2025).

**Westphal, Kristin (2014).** Fremdes in Bildung und Theater/Kunst. In: Primavesi, Patrick / Deck, Jan (Hg): Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen (125-138). Bielefeld: transcript.

**Yacek, Douglas (2023):** Begeisterung wecken. Anleitung zu transformativem Lehren und Lernen. Ditzingen: Reclam.

**Zacharias, Wolfgang (2008):** Zur Kartographierung Kultureller Bildung 2.0 – Eine Skizze. In: Hill, Burkhard / Biburger, Tom / Wenzlik, Alexander (Hg.): Lernkultur und Kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen – Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur (S. 27-41). München: kopaed.

**Zirfas, Jörg (2005):** Aisthesis. Ästhetische Bildung im theatralen Sinnenspiel. In: Liebau, Eckart / Klepacki, Leopold / Linck, Dieter / Schröer, Andreas / Zirfas, Jörg (Hg.): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule (69-86). Weinheim/München: Juventa.

## Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Marcel Weigelt , Maria Oertel (2026): Sollbruchstellen. Die fächerübergreifende Querschnittsaufgabe Kulturelle Bildung als resonanztheoretische Implikation für Schule und Unterricht am Beispiel des Theaterspiels. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/sollbruchstellen-faecheruebergreifende-querschnittsaufgabe-kulturelle-bildung> (letzter Zugriff am 11.03.2026)

## Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder, Grafiken, Audio- und Videodateien – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>