

Bildung für die Zukunft in Zeiten globaler Krisen?

**Chancen und Dilemmata in der demokratischen und (trans)kulturellen
Bildung sowie der Bildung für nachhaltige Entwicklung**

Nina Kolleck^{1,*}

¹ Universität Leipzig

* Kontakt: Universität Leipzig,
Institut für Politikwissenschaft,
Beethovenstr. 15, 04107 Leipzig
nina.kolleck@uni-leipzig.de

Zusammenfassung: Als Konsequenz der Covid-19-Pandemie und der damit verbundenen Schulschließungen in Deutschland fordern Expert*innen aus Wissenschaft, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung eine verstärkte Thematisierung von demokratischer und (trans)kultureller Bildung in Schulen sowie neue Strategien zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der vorliegende Beitrag wendet sich der Thematik zu und diskutiert die Relevanz der Vermittlung von Aspekten der demokratischen und (trans)kulturellen Bildung sowie der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu Zeiten der globalen Pandemie sowie ein daraus resultierendes Dilemma: die Notwendigkeit von Erziehung einerseits (Erhalt der Gesellschaft) und die Unmöglichkeit von Erziehung andererseits (freie Entfaltung einer eigenen Persönlichkeit).

Schlagwörter: politische Bildung, demokratische Bildung, (trans)kulturelle Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Bildungsungleichheit, Covid-19-Pandemie



1 Einleitung

Als Konsequenz der Covid-19-Pandemie und der damit verbundenen Schulschließungen in Deutschland fordern Expert*innen aus der Wissenschaft, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung eine verstärkte Thematisierung von demokratischer und (trans)kultureller Bildung in Schulen sowie neue Strategien zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). So argumentiert ein Expertengremium im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung für das Schuljahr 2020/21:

„Ungeachtet der besonderen Bedeutung der sogenannten Kernfächer für Individuum, Gesellschaft und Wirtschaft bedarf es gerade zur Thematisierung und Bewältigung der aktuellen Lage einer umfassenden Allgemeinbildung, die insbesondere auch Demokratiepädagogik, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Kulturelle Bildung umfasst“ (Friedrich-Ebert-Stiftung, 2020, S. 23).

Der vorliegende Beitrag wendet sich dem Desiderat zu und diskutiert aus einer theoretisch-konzeptionellen Perspektive die Bedeutung der Covid-19-Pandemie für Themen der demokratischen und politischen Bildung, der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und der (trans)kulturellen Bildung. Der erste Abschnitt betrachtet die Funktion von Schule zu Zeiten der Covid-19-Pandemie. Darauf aufbauend wird im zweiten Abschnitt ein zentrales Dilemma diskutiert, „in dem pädagogische Reformkonzepte eines öffentlichen Schulwesens seitdem stehen“ (Heinrich, 2010, S. 13) und mit dem sich eine demokratische und politische Bildung, eine BNE und eine (trans)kulturelle Bildung im schulischen Unterricht unmittelbar konfrontiert sehen. Es handelt sich um das Dilemma der Notwendigkeit von Erziehung einerseits (Erhalt der Gesellschaft) und der Unmöglichkeit von Erziehung andererseits (freie Entfaltung einer eigenen Persönlichkeit). Die Relevanz der Vermittlung von Aspekten der demokratischen und (trans)kulturellen Bildung sowie der BNE zu Zeiten der globalen Pandemie werden im dritten Abschnitt eruiert. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf mögliche Handlungsoptionen für die pädagogische Praxis.

2 Funktion von Schule zu Zeiten der Covid-19-Pandemie

Vor der Covid-19-Pandemie sah sich das deutsche Bildungssystem mit sich zunehmend radikalierenden, demokratie-kritischen Bewegungen, gesellschaftlicher Polarisierung, Bildungsungleichheit und einer wachsenden Neigung zu Verschwörungsmethoden oder -ideologien konfrontiert. Der Ausbruch der Covid-19-Pandemie hat diese Situation zusätzlich verstärkt (vgl. u.a. ADL, 2020a, 2020b; CST, 2020). Schulen stehen vor der Herausforderung, gerade auch in Zeiten der Pandemie Antworten auf diese Herausforderungen zu finden, um ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag gerecht zu werden. Auch wenn die Umsetzung von Themen und Fächern wie der BNE, der politischen, demokratischen, kulturellen sowie inter- und transkulturellen Bildung jedem Bundesland und teils jeder Kommune oder Schule selbst überlassen ist: In den letzten Jahren haben die Schulsysteme einiger deutscher Bundesländer auf die sich zuspitzenden gesellschaftlichen Herausforderungen reagiert und Themen rund um BNE, politische Bildung sowie (trans)kulturelle Bildung mehr Aufmerksamkeit zugewendet. Diese Entwicklung ist dabei nicht allein in Deutschland zu beobachten. Vielmehr haben sich diverse Länder weltweit dazu entschlossen, die genannten Themen stärker in ihren Curricula zu berücksichtigen (vgl. u.a. Morris & Cogan, 2001). Dies trifft insbesondere für die Stärkung der Demokratie in Schulen sowie die Klimabildung zu.

Allerdings kehrte sich der Trend zumindest unmittelbar nach Ausbruch der Covid-19-Pandemie plötzlich um: Mit der Schließung der Schulen mangelte es bald nicht nur an einer qualifizierten und strukturierten Instruktion mit festen Zeiten. Vielmehr wurde ebenfalls empfohlen, den (heimischen oder hybriden) Unterricht von nun an auf die so

genannten „Kernfächer“ zu reduzieren. Kernfächer sind zwar wichtig, dürfen aber nicht zulasten des gesellschaftlichen Auftrags der Schulen ausgelegt werden, Schüler*innen zu mündigen Bürger*innen, einer selbstständigen Urteilskraft und politischer Handlungsfähigkeit zu erziehen. Im Folgenden wird argumentiert, dass globale Krisen wie die Covid-19-Pandemie eine aktive Auseinandersetzung mit den skizzierten Themen im schulischen Unterricht unvermeidlich machen.

Denn nicht allein die politische und die demokratische Bildung – auch die BNE und Klimabildung sind in Ländern wie Deutschland sowie anderen Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen keine freiwillige Angelegenheit mehr. Das im Jahr 2015 von den Vereinten Nationen verabschiedete Pariser Abkommen hebt Bildung zu Klima und Nachhaltigkeit als zentrale Maßnahme hervor, um die Verhinderung einer gefährlichen anthropogenen Störung des Klimasystems zu erreichen. „Action for Climate Empowerment“ – so wird BNE oder Klimabildung von den nationalen Verhandler*innen in dem Abkommen bezeichnet, um die Befähigung der Individuen zum Handeln zu betonen. Die Fähigkeit, zwischen populären Mythen und harten Fakten in Bezug auf den Klimawandel zu unterscheiden, nimmt sogenannten Klimaskeptiker*innen ihre Argumentationsgrundlage. „Action for Climate Empowerment“, also Bildungsinitiativen, die zum Handeln angesichts komplexer Fragen der Anpassung und der Minderung des Klimawandels befähigen, so die Annahme, machen die Gesellschaft resilienter – sowohl was klimatische Veränderungen angeht als auch in Bezug auf populistische Politiksurrogate (Kolleck, 2019). Die Aufgabe von Klimabildung ist es dabei nicht, als elitäres Diktum daherzukommen, sondern unter anderem gesellschaftliche Debatten anzuregen. Schulen haben die Möglichkeit, sämtliche Kinder und Jugendliche zu erreichen.

Dies gilt ebenfalls für die demokratische Bildung. Gerade im Zuge der Pandemie zeigt sich, wie soziale Ungleichheit und uninformierte Schüler*innen Verschwörungsmythen oder -ideologien und rechte Propaganda befeuern können. Antisemitische, antimuslimische, rassistische und menschenfeindliche Stereotype erfahren Hochkonjunktur – unterstützt durch die sozialen Medien und Prominente, die auf Fragen und Ängste der allein gelassenen Kinder und Jugendlichen einfache Antworten anbieten und damit Gefühle der Unsicherheit zu minimieren versprechen (vgl. u.a. ADL, 2020a, 2020b; CST, 2020). In unsicheren Zeiten liefern Verschwörungsmythen einfache Erklärungen und schaffen Sicherheit durch Gefühle der kollektiven Abgrenzung (vgl. u.a. Becker, 2020). Zu Zeiten des fehlenden Unterrichts in der Schule ist eine aktive Auseinandersetzung mit diesen Mythen notwendig, um Schüler*innen vor Fake News und Verschwörungsideologien zu bewahren. Nicht zuletzt hat sich der Alltag der meisten Kinder und Jugendlichen während der Pandemie zunehmend in den digitalen Raum verlagert. Die kulturelle und politische Bildung sowie die BNE stellen Zusammenhänge her und veranlassen eine Auseinandersetzung der Schüler*innen mit ihrer Rolle in der Welt sowie ihrer eigenen Persönlichkeit. Im Unterschied zu Verschwörungsmythen geht es dabei aber nicht um vermeintliche und nicht belegbare Thesen, sondern um die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse und die Förderung der Herausbildung von Mündigkeit sowie persönlicher Selbstentfaltung. Damit sind die (trans)kulturelle und politische Bildung sowie die BNE komplexer als Verschwörungsmythen und setzen auf die Autonomie jedes Individuums. Verknüpft mit Elementen der Medienbildung können sie dazu beitragen, Desinformationen zu entlarven und Schüler*innen vor Fake News und Verschwörungslogiken zu bewahren.

Relevant ist dabei jedoch nicht nur die mangelnde Thematisierung dieser Aspekte im nunmehr heimischen oder hybriden Unterricht. Kritisch ist auch der fehlende Sozialisationsort Schule, der Kindern und Jugendlichen vor Ausbruch der Krise einen Ort für die Einübung demokratischer Regeln und die Herausbildung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit unabhängig von Herkunft und Elternhaus bot. Die Covid-19-Pandemie verschärft demnach Probleme der sozialen Ungleichheit, Differenzierung und Inklusion.

Sich direkt nach dem Ausbruch der Pandemie auf die so genannten Kernfächer zu fokussieren, erscheint zunächst aufgrund der Relevanz dieser Fächer für Schulabschlüsse für Schüler*innen und ihre Eltern plausibel und realistisch. Allerdings darf diese Situation nicht zum Dauerzustand werden. Sozialen Zusammenhalt zu stärken, wenn allein das Elternhaus über die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen entscheidet, erscheint unrealistisch. Schüler*innen muss die Möglichkeit gegeben werden, ihre Sorgen und Fragen zu äußern und zu diskutieren. Professionell ausgebildete Lehrkräfte können Fake News und Verschwörungsideologien entkräften, indem sie diese gemeinsam mit den Schüler*innen hinterfragen, Deutungsmuster entziffern und die Jugendlichen durch eine aktive Auseinandersetzung mit ihren Themen, Werten und Emotionen darin fördern, die Komplexität der aktuellen Geschehnisse sowie Unsicherheiten erfahrbar zu machen.

Die Covid-19-Krise hat gesellschaftliche Unsicherheiten verstärkt – Unsicherheiten, für die in der Gesellschaft nach Lösungen gesucht wird. Dabei kommt dem Dilemma der Erziehung eine besondere Bedeutung zu. Dies soll im folgenden Abschnitt anhand eines Exkurses zum Dilemma der Erziehung illustriert werden.

3 *Exkurs: Das Dilemma der Erziehung*

In den letzten Jahren hat das Thema Erziehung eine wachsende öffentliche Wahrnehmung erfahren. Dies zeigt sich u.a. an der Vielzahl an Erziehungsratgebern, die jährlich erscheinen. Bemerkenswert ist, dass diese Ratgeber oft von einem sehr unterschiedlichen Verständnis von Erziehung ausgehen. Auch die Schlüsse, die sie ziehen, und die Empfehlungen, die sie bspw. Eltern geben, sind oft sehr unterschiedlich – teils sogar widersprüchlich.

Eine prominente Definition von Erziehung ist die von Brezinka (1990). Er versteht Erziehung als Handlungen, durch die

„Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten“ (Brezinka, 1990, S. 95).

Erziehung wurde in der Vergangenheit häufig mit dem Begriff der Sozialisation gleichgesetzt. Mittlerweile gibt es den Konsens, dass Erziehung im Unterschied zu Sozialisation mit einer Intentionalität verbunden ist, d.h. mit einer Absicht der oder des Erziehenden. Diese Absicht oder Intentionalität basiert auf Werten und Normen. Der oder die Erziehende verfolgt das Ziel, spezifische Normen und Werte zu vermitteln – beispielsweise wenn sie als Eltern ihr Kind zu einem nachhaltigen Umgang mit Ressourcen oder einem demokratischen Miteinander erziehen wollen oder auch dazu, Verantwortung zu übernehmen, indem es täglich den Müll runterbringt. Dabei gibt es jedoch unterschiedliche Vorstellungen in Bezug auf die Werte, die vermittelt werden sollen.

Die Vielzahl an Erziehungsratgebern, Erziehungsscoachs und Erziehungsberatungsstellen kann als Zeichen dafür interpretiert werden, dass das Thema „Erziehung“ mit einer gesellschaftlichen Verunsicherung einhergeht, dass Erziehung in unserer Gesellschaft an Selbstverständlichkeit verloren hat.

Die Covid-19-Pandemie hat Gefühle der Unsicherheit in unserer Gesellschaft zusätzlich verstärkt – Unsicherheiten, auf die zu reagieren auch die Pädagogik und Erziehung aufgefordert sind. Nicht zuletzt werden mit Erziehung viele unterschiedliche Hoffnungen verbunden. Dazu zählen einerseits bspw. die Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse, die gesellschaftliche, politische und auch ökonomische Entwicklung, zugleich aber auch die gesellschaftliche Reproduktion oder die Kohäsion der Gesellschaft durch die Vermittlung einer gemeinsamen Wertebasis über verschiedene Milieus hinweg bzw.

die Integration verschiedener kultureller Milieus. Andererseits soll Erziehung zur individuellen Entwicklung und persönlichen Selbstentfaltung beitragen. Diese unterschiedlichen Ziele, die einerseits die Gesellschaft und andererseits das Individuum fokussieren, deuten auf einen Konflikt hin, ein Dilemma, „in dem pädagogische Reformkonzepte eines öffentlichen Schulwesens seitdem stehen“ (Heinrich, 2010, S. 13). Die zwei „Prämissen pädagogischer Vorstellungen“, das heißt, „ein aufs Individuum bezogener Fortschrittsoptimismus als Bedingung der Möglichkeit von Pädagogik sowie ein gesellschaftlicher Fortschrittsoptimismus als Bedingung der Möglichkeit öffentlicher Bildung“ (Heinrich, 2010, S. 10), inhärieren ebenso Konzepte der Demokratie- und Umwelterziehung und damit auch die schulische Umsetzung oder die Didaktik der politischen und kulturellen Bildung sowie der BNE.

Gemein ist den hier skizzierten Vorstellungen von Erziehung die Annahme oder auch Beobachtung, dass Menschen auf Erziehung angewiesen sind, dass der Mensch sowohl Produkt von Erziehung als auch Produzent von Erziehung ist. Die Entwicklung des Menschen zum Menschen basiert dabei auf zwei Voraussetzungen: der „Lernfähigkeit und Erziehbarkeit, die erst die Möglichkeit des Lernens und Erziehens schafft“, sowie der „Lern- und Erziehungsbedürftigkeit, die die Notwendigkeit des Lernens und Erziehens voraussetzt“ (Drinck, 2010, S. 88).

Es ist deutlich geworden, dass unterschiedliche Ziele und Erwartungen mit Erziehung verbunden werden. Diese unterschiedlichen Ziele beziehen sich einerseits auf das Individuum und andererseits auf die Gesellschaft. Sie markieren damit ein Dilemma, das eine Kernfrage der Erziehung abbildet: Ist das Subjekt der eigentliche Grund des Erziehungsgeschehens oder der Erhalt und die Reproduktion der Gesellschaft? Mit anderen Worten: Geht es um die Freiheit durch Erziehung oder die Abhängigkeit von Erziehung? Wie soll man Individualität und Selbstbestimmung erlangen, wenn man nicht mehr ist als das, was andere von einem erwarten? Verfehlt man die Idee vom Menschen, wenn die Selbstbestimmung nicht das Primat hat?

Zugespitzt formuliert ist das zentrale Dilemma der Erziehung, dass Erziehung einerseits unvermeidlich ist, zugleich aufgrund des Subjektivitätsanspruchs aber auch unmöglich.

Erziehen zu müssen basiert aus dieser Perspektive auf den Annahmen, dass Erziehung dem Erhalt der Gesellschaft diene und dass nur durch Erziehung eine Tradierung von Kultur, Technik, Handlungsorientierungen erfolge. Erziehung ermöglicht demnach die Reproduktion gesellschaftlicher Normen und Werte und leistet eine gesellschaftliche Integration, vor allem auch bei sich auflösenden Milieus.

Nicht erziehen zu dürfen hingegen beruft sich auf die Annahme, dass die Reproduktion gesellschaftliche Entwicklung und Innovation hemme. Zudem dürfe nicht erzogen werden, wenn eine freie Entfaltung und Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit ermöglicht werden solle. Erziehung wird aus dieser Perspektive teils auch dargestellt als Zwang und Zumutung. Beeinflussung gilt als unzulässige Manipulation. Vielmehr solle das kindliche Subjekt Normen selbst setzen. Es geht demnach um das Eigenrecht des Kindes versus die gesellschaftlichen Ansprüche und Erziehungsnotwendigkeit.

In der Theorie der Schule finden sich zwei Versuche, das Dilemma aufzulösen, die jeweils auf den Gedanken zur Erziehung von Rousseau basieren (vgl. u.a. Heinrich, 2010). Der eine stammt von dem Philosophen, Pädagogen und Psychologen Johann Friedrich Herbart (vgl. u.a. Benner, 1993). Basierend auf der Annahme der Notwendigkeit von Erziehung stellte er sich die Frage, wie Erziehung zu rechtfertigen sei, ohne das Eigenrecht des Kindes zu brechen. Seine Lösung: Wir brauchen die künftige Zustimmung des Subjekts. Das Kind muss sich in der Zukunft zufrieden mit der erfolgten Erziehung zeigen. Doch was passiert, wenn die künftige Zustimmung nicht erfolgt, wenn das Kind die bereits erfolgte Erziehung nicht als positiv bewertet? Auf diese Frage konnte Herbart keine Antwort liefern.

Einen anderen Gedanken formulierte Friedrich Schleiermacher (vgl. u.a. Schurr, 1975). Im Unterschied zu Herbart plädierte er für die situative Zustimmung. Aus seiner Perspektive muss je nach Situation, Kontext und Individuum neu entschieden und neu gehandelt werden. Pädagog*innen haben demnach die Aufgabe, ein Kind genau zu beobachten und ihm Angebote zu machen, um herauszufinden, wie das Kind bestmöglich in seiner Selbstentfaltung unterstützt werden kann. Vor jeder Situation muss neu überlegt werden, wie zu handeln ist, ohne das Eigenrecht des Kindes zu brechen. Schleiermacher stellte folglich das Eigenrecht des Kindes in den Mittelpunkt der Überlegungen. Durch Erziehungsprozesse sollte es nun auch gelingen, eine Gleichstellung zu sichern – auch zwischen Erwachsenen und Kindern. Aus dieser Perspektive funktionieren Erziehungsprozesse nicht wie ein Trichter, der auf den Kopf gesetzt wird und in den Wissen geschüttet wird, das jedes Individuum gleich verinnerlicht. Jeder Mensch reagiert auf Erziehung auf seine oder ihre individuelle Art und Weise.

Die schulische Vermittlung oder Didaktik der politischen, demokratischen und (trans)kulturellen Bildung sowie der BNE sind unmittelbar mit dem Dilemma der Erziehung verbunden. Denn auch hier geht es um die Frage: Wie ist mit dem Dilemma umzugehen? Wie sollte konkret gehandelt werden? Weder die politische und kulturelle Bildung noch die BNE können aus dieser Perspektive einheitliche Konzepte entwickeln, um gesellschaftlichen Herausforderungen zu begegnen. Sie müssen sich dem Individuum in seiner biografischen wie situativen Einzigartigkeit zuwenden und zugleich den historischen und kulturellen Kontext mit einbeziehen.

Angesichts der aktuellen Pandemie stellt sich nun die Frage, ob die Reduzierung des Schulunterrichts auf die so genannten Kernfächer gerechtfertigt sein kann. Trotz der Relevanz der Kernfächer – ist die Schule nicht der Ort für die Diskussion der aktuellen Lage und der damit verbundenen künftigen Herausforderungen? Kommt dem Lernort Schule zu Zeiten der Covid-19-Pandemie nicht die Aufgabe zu, Schüler*innen vor den Bedrohungen durch Verschwörungsmymen und -ideologien zu schützen? Weist nicht gerade die Pandemie darauf hin, wie wichtig es ist, auf künftige Herausforderungen bspw. im Kontext der Transnationalisierung, der internationalen Abhängigkeit oder des globalen Klimawandels vorzubereiten? Nicht zuletzt könnte uns die Klimaerwärmung zukünftig noch weitere Pandemien bescheren. Zudem zeigt sich gerade zu Zeiten der Pandemie die Relevanz der politischen Bildung und Demokratiebildung für den Schulunterricht. Der Alltag der meisten Kinder und Jugendlichen hat sich in der Pandemie zunehmend in den digitalen Raum verlagert. Freizeitaktivitäten kann größtenteils nicht mehr nachgegangen werden, die Schulen werden geschlossen, und Eltern sind nicht anwesend, wenn sie in einem systemrelevanten Beruf oder im Home Office arbeiten – eine Situation, die ideal ist für Einflussnahmen rechter Propaganda sowie migrationsfeindlicher und antimuslimischer Haltungen. Es verwundert demnach nicht, dass die extremistische, verschwörungstheoretische und demokratiefeindliche Propaganda, teils von Prominenten unterstützt, auf eine große Aufmerksamkeit bei Kindern und Jugendlichen stößt (für exemplarische Beispiele vgl. u.a. Becker, 2020). Sie lenken von den Kernaufgaben der Erziehung ab: der Unterstützung der individuellen Selbstentfaltung, der Herausbildung mündiger Bürger*innen sowie der Förderung sozialen Zusammenhalts – Aufgaben, denen sich die BNE, die Klimabildung sowie die politische, demokratische und trans(kulturelle) Bildung aktiv zuwenden, wie im folgenden Abschnitt argumentiert wird.

4 Chancen und Herausforderungen der Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie der kulturellen, transkulturellen und interkulturellen Bildung in Zeiten einer Pandemie

4.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die BNE, die demokratische und kulturelle Bildung sowie die inter- und transkulturelle Bildung im Sinne globaler Verantwortung sowie Problemlösefähigkeit für internationale Konflikte und globale Schlüsselprobleme (Stichworte: Klimawandel, Armut, Kinderrechte) weisen Anknüpfungspunkte für die Adressierung dieser Phänomene im Schulunterricht auf.

So bezieht sich BNE auf die Befähigung von Menschen, Einflüsse des eigenen Handelns auf nachfolgende Generationen und Menschen in anderen Erdteilen analysieren, reflektieren und bewerten zu können (Kolleck, 2014). BNE geht demnach über die „klassische“ Umweltbildung hinaus, indem sie nicht allein ökologische, sondern ebenso soziale und ökonomische Dimensionen adressiert (Goritz, Kolleck & Jörgens, 2019). Auf diese Weise werden die Konzepte der inter- und transkulturellen Bildung und der BNE anschlussfähig, indem sie die Eingebundenheit in interdependente Gruppen, Kulturen und Wertschöpfungsketten fokussieren. Es können zudem Fragen der Globalisierung, der Situationen von Menschen in den verschiedenen Regionen der Erde sowie der globalen Gerechtigkeit thematisiert werden – Fragen, die zu Zeiten der Covid-19-Pandemie nochmals stärker in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken bzw. rücken müssen.

Sowohl die demokratische und kulturelle, die trans- und interkulturelle Bildung als auch die BNE setzen voraus, dass es Kindern ermöglicht wird, sich in den Alltag und in die Problemlagen anderer Menschen, welche nicht ihrem direkten Umfeld angehören, hineinzusetzen. Dieser Perspektivwechsel bietet im Schulunterricht die Chance, die Zusammenhänge mit der Lebensrealität der Schüler*innen erfahrbar zu machen und somit neue Erfahrungen und Eindrücke sowie kritische Reflexionen zu ermöglichen. Zugleich wird die Gefahr einer konzeptionellen Vermischung reformpädagogischer und technokratischer Motive (Bellmann, 2012) deutlich. Diese kann nicht mehr als Erziehungsprogramm betrachtet werden, falls „das mündige Subjekt als Zielvorstellung aller Erziehungs- und Bildungstheorien in diesen Überlegungen“ (Heinrich, 2015, S. 13–14) aus dem Blick gerät. Zumindest dort, wo ein Bild vom Menschen dominiert, der zu einem bestimmten Verhalten zu erziehen ist, wird der „Erziehungsbegriff missbräuchlich verwendet“. Ein bildungstheoretisch begründeter Erziehungsbegriff impliziert hingegen, dass „Erziehung zwar als notwendige, aber letzten Endes zu überwindende Voraussetzung von Mündigkeit, und damit Bildung erscheint“ (Heinrich, 2015, S. 14).

Für den Schulunterricht lässt sich dies anhand diverser transdisziplinärer didaktischer Methoden und Unterrichtseinheiten illustrieren, die konkret an die Orientierungen der Schüler*innen anknüpfen und das Ziel der Herausbildung ihrer Mündigkeit verfolgen. Hierfür bieten sich gerade auch zu Zeiten der Pandemie Themen wie Globalisierung, Menschenrechte, Demokratie und globales Lernen an, die anhand konkreter Beispiele für die Schüler*innen veranschaulicht und erlebbar gemacht werden und diese in ihrer individuellen Selbstentwicklung unterstützen können. Sie sollen ferner dazu beitragen, wechselseitige Abhängigkeiten (zwischen Menschen sowie zwischen Mensch und Umwelt) zu erkennen, medizinische, biologische, ökonomische, ökologische und soziale Grundlagen des Zusammenlebens und ihr Zusammenwirken zu erfahren, Sinn- und Wertorientierungen nachzuvollziehen und ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen sowie deren (globale und lokale) Konsequenzen zu schärfen.

Lehrkräfte, die einen Erziehungsbegriff wie den oben skizzierten verfolgen, wären nun daran interessiert, „sich selbst überflüssig zu machen, indem ihre Erziehungshandlungen das Gegenüber dazu befähigen, autonomes, d.h., selbstgesetzten Regeln folgendes Subjekt zu werden“ (Heinrich, 2015, S. 14).

4.2 Demokratische, politische und kulturelle Bildung

Die demokratische, die politische und die kulturelle Bildung verfolgen in der Regel das Ziel, Menschen aus diversen sozialen Lagen zu erreichen und die Entwicklung ihrer Mündigkeit zu unterstützen. Dies gelingt insbesondere über die Schulbildung, die sämtliche Kinder und Jugendliche adressiert. Mit politischer und auch mit kultureller Bildung sollen zudem die Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen gefördert werden, u.a. um positiv auf Demokratisierungsprozesse einzuwirken (Fietz, 2009). Kultur fungiert als zentrales Moment, das durch partizipative Formate Prozesse der Bildung zur Mündigkeit, der Auseinandersetzung mit der eigenen Person und der individuellen Rolle in unserer Gesellschaft ermöglicht (Detjen, 2009). Das Dilemma der Erziehung manifestiert sich demnach ebenfalls in den Konzepten der demokratischen, politischen und kulturellen Bildung, mit denen einerseits die individuelle Mündigkeit und freie Entfaltung einer eigenen Persönlichkeit und andererseits der Zusammenhalt der Gesellschaft gesichert werden sollen. Die Relevanz verlagerte sich gerade in den letzten Jahren zunehmend auf die gesellschaftliche Funktion.

Nicht zuletzt wurde als Reaktion auf die zunehmende Radikalisierung und Polarisierung bzw. den Zuwachs anti-demokratischer Bewegungen eine stärkere Berücksichtigung kultureller und demokratischer Bildung in Schulen gefordert. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf strukturschwache Regionen und ländliche Räume gelegt, die mittlerweile zu den Verlierern des Bildungssystems zählen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Die wiederholt festgestellten regionalen Disparitäten im deutschen Bildungssystem hatten schließlich auch zur Konsequenz, dass sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung verstärkt der Thematik zuwandte (vgl. Bender, Kolleck, Lambrecht & Heinrich, 2019; Kolleck & Büdel, 2020). So wurde bspw. eine Förderrichtlinie „Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen“ initiiert, in deren Rahmen verschiedene Aspekte kultureller Bildung in ländlichen Räumen verschiedener Regionen und Disziplinen erörtert werden. Damit wird sowohl das Forschungsfeld durch neue Erkenntnisse systematisch fortentwickelt als auch ein substanzieller Beitrag für die Praxis geleistet.¹

Direkt nach Beginn der Förderrichtlinie Ende des Jahres 2019 scheint sich die Situation der kulturellen Bildung in Deutschland jedoch drastisch verschärft zu haben. Dies gilt sowohl für die Thematisierung kultureller Bildung als auch für die Kooperationen mit außerschulischen Bildungseinrichtungen. Nicht zuletzt sind letztere unmittelbar von der Krise betroffen und befinden sich seit Ausbruch der Pandemie in einer schwierigen wirtschaftlichen Lage.

„Dies gilt bereits jetzt vor allem für die nicht-staatlichen Einrichtungen und Unternehmen der Kultur- und Kreativwirtschaft wie u.a. Galerien, Kinos oder Buchhandlungen. Aber auch staatliche Einrichtungen trifft die Krise schwer. Es bleibt deshalb im Rahmen der Forschung der Förderrichtlinie zu beobachten, wie sich die unerwartete neue gesellschaftliche Situation auf den Bereich der Kulturellen Bildung auswirkt und welche Wirkung die angekündigten Notfallfonds von Bund und Ländern entfalten können“ (Kolleck & Büdel, 2020).

Dabei zeigen sich Chancen in interkulturellen, bildungsungleichen und ethnisch diversen Kontexten, die im nächsten Abschnitt anhand der inter- und transkulturellen Bildung mit aufgegriffen werden können.

¹ Vgl. die durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Förderlinie „Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen“ geförderten Projekte MetaKLuB (FKZ: 01JKL19MET) und PaKKT (FKZ: 01JKL1915A-B). Das Metavorhaben MetaKLuB wird an der Universität Leipzig durchgeführt (Projektleitung: Prof. Dr. Nina Kolleck). An dem Projekt PaKKT beteiligt sind die Universität Bielefeld (Projektleitung und Verbundkoordination: Prof. Dr. Saskia Bender, stellv. Projektleitung: Dr. Maike Lambrecht, Leitung der Community of Research: Prof. Dr. Martin Heinrich) und die Universität Leipzig (Projektleitung: Prof. Dr. Nina Kolleck).

4.3 Inter- und transkulturelle Bildung

Inhalte der inter- und transkulturellen Bildung sind einerseits traditionelle Konzepte interkultureller Bildung (u.a. Auernheimer, 1988), die Bereiche wie Menschenrechtspädagogik, Antirassistische Pädagogik oder Diversity-Pädagogik fokussieren und vor allem das Ziel verfolgen, Perspektiven von Minderheiten zu verstehen und aufzunehmen. Andererseits geht der Schulunterricht heute oft über ein „enges Verständnis“ von inter- und transkultureller Bildung hinaus. Im Mittelpunkt steht dann nicht mehr das „Lernen“ zwischen voneinander abgeschotteten Kulturen. Kultur ist aus dieser Perspektive keine starre Einheit oder eine hierarchische Ordnung, sondern manifestiert sich auf verschiedenen Ebenen in einer funktional ausdifferenzierten, auf Wissen basierenden, medial vernetzten Gesellschaft (Lüddemann, 2010). Es wird deutlich, dass das oben skizzierte Dilemma auch diesen Konzepten inhärent ist, indem zum einen die individuelle Entfaltung, zum anderen aber die gesellschaftliche Kohärenz gefördert werden sollen. Zugleich wird mit den pädagogischen Konzepten der inter- und transkulturellen Bildung auf Entwicklungen reagiert, die sowohl auf der individuellen als auch auf der gesellschaftlichen Ebene verortet sind und damit aktuelle Brüche und Ambivalenzen markieren.

Kulturen sind längst nicht mehr homogen und voneinander separiert, sondern sie durchdringen einander, sind durch Mischungen gekennzeichnet (Welsch, 2010). Es entsteht eine Durchmischung von Globalem und Lokalem, von Universellem und Partikularem und dadurch eine neue Form von kultureller und sozialer Komplexität, die sich in den verschiedenen Herkunftsn, Denkansätzen und Lebensweisen der Menschen zeigt und als Glocalismus (glocalism) bezeichnet wird (vgl. Robertson, 1992). Durch diese Verschränkungen und Interdependenzen unterschiedlicher kultureller Muster synthetisiert sich keine in sich geschlossene kulturelle Einheit, sondern eine facettenreiche kulturelle Mannigfaltigkeit der Lebensbedingungen (Krüger-Potratz, 2005; Gogolin, Georgi, Krüger-Potratz, Lengyel & Sandfuchs, 2018). So können interaktive Praktiken in den Blick genommen werden, die für die soziale und politische Handlungsfähigkeit von Schüler*innen von Bedeutung sind. Sie erwerben interkulturelle Kompetenzen durch Verarbeitung und Gestaltung ihrer aktuellen komplexen Lebenssituation – Kompetenzen, die sie nicht zuletzt im Zusammenhang mit ihrer eigenen (trans)kulturellen Identität entwickeln (Kurban & Tobin, 2009).

Einer kulturellen sowie inter- und transkulturellen Bildung geht es aus dieser Perspektive in Schulen demnach nicht allein um die gesellschaftliche Funktion von „Erziehung“ oder die Erziehung von Schüler*innen zu mündigen „Bürger*innen“. Vielmehr kann der Schulunterricht bei der Verarbeitung und Gestaltung ihrer aktuellen komplexen Lebenssituation und ihrer individuellen Persönlichkeitsentwicklung unterstützen. Ausgehend von der Annahme, dass auch junge Kinder bereits ein Gespür für komplexe kulturelle, politische Zusammenhänge besitzen (u.a. Smith, Gollop & Taylor, 2008; van Deth, Abendschön, Rathke & Vollmar, 2007), geht es darum, diese Erfahrungen erlebbar zu machen.

Schulen im Einwanderungsland Deutschland bieten ein ideales Feld, die kulturelle, inter- und transkulturelle Bildung zu etablieren und als Querschnittsaufgabe durch Kooperation mit unterschiedlichen Fachdidaktiken zu realisieren. So können Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und jeglicher sozialen Lagen erreicht und sowohl auf die globalisierte Welt sowie künftige gesellschaftliche Herausforderungen vorbereitet als auch in der freien Entfaltung ihrer Persönlichkeit unterstützt werden. Insbesondere der Hinweis auf künftige Herausforderungen bietet hierbei eine Verzahnungsmöglichkeit mit dem Konzept der Nachhaltigkeit und deren Relevanz für die Bewältigung von Pandemien.

Basierend auf den bisherigen Überlegungen des Beitrags wird im folgenden Fazit ein Ausblick auf mögliche Handlungsoptionen geworfen.

5 Fazit

Die Covid-19-Pandemie ist noch nicht besiegt und die weitere Entwicklung der Infektionen ungewiss. Wie kann also auf die skizzierten Herausforderungen reagiert und der verschärften Bildungsungleichheit begegnet werden? Wie können wir eine politische, demokratische und (trans)kulturelle Bildung, eine BNE und Klimabildung realisieren? Wie ist dabei mit dem Dilemma der Erziehung umzugehen? Im Folgenden werden auf der Grundlage der bisherigen Überlegungen mögliche Handlungsoptionen vorgeschlagen. Diese Handlungsoptionen sind dabei unter Vorbehalt der weiteren Entwicklung der Infektionszahlen sowie der Bewertung der Gefährdungslage der im Bildungssystem Aktiven (vor allem der Kinder, Jugendlichen, Lehrkräfte und Eltern) zu verstehen.

- *Kein „Homeschooling“*: Von Kindern und Eltern mit unterschiedlichen Voraussetzungen zu erwarten, von einem Tag auf den anderen Homeschooling zu realisieren, ist unrealistisch und verschärft die sozialen Problemlagen. Themen rund um BNE, politische und (trans)kulturelle Bildung, aber auch die so genannten Kernfächer müssen durch professionell ausgebildete Lehrkräfte realisiert werden – wenn es die Situation nicht anders zulässt: durch hybride Formen und einen systematischen Wechsel zwischen gewohntem Präsenz- und organisiertem Fernunterricht.
- *Digitalisierung*: Für die Vorbereitung hybrider oder online-gestützter Unterrichtsformate ist eine digitale Grundausstattung für Schulen, Lehrkräfte und Schüler*innen notwendig, die nicht nur den (teils virtuellen) Unterricht garantiert, sondern Räume für ein demokratisches Miteinander bietet.
- *Fächerübergreifendes Lernen*: Nicht zuletzt zeigt gerade der Ausbruch der Pandemie, dass Fragen der Biologie, der Physik, der Mathematik und der Gesellschaftswissenschaften, aber auch konkret der BNE sowie der (trans)kulturellen und der politischen Bildung interdisziplinär betrachtet werden müssen. Die Neustrukturierung des schulischen Lernens zu Zeiten der Covid-19-Pandemie bietet die ideale Möglichkeit, Themen interdisziplinär aufzugreifen und eine Verknüpfung der bisher getrennten Schulfächer zu befördern.
- *Diversität*: Oft wird argumentiert, dass Themen wie politische und (trans)kulturelle Bildung sowie BNE in bildungsungleichen, interkulturellen bzw. diversen und auch sozial deprivierten Kontexten nicht angemessen adressiert werden können. Als Grund wird teils angeführt, dass die Themen in diversen Kontexten unbrauchbar seien und sich die mit den Themen verbundenen Fragen aufgrund ihrer Komplexität und Abstraktheit nicht eignen. Dem gegenüber stehen empirische Befunde zu den Interessen und Neigungen von Jugendlichen und Kindern (vgl. u.a. Kolleck & von Eller-Eberstein, 2019). In Studien konnte bereits gezeigt werden, dass eine Thematisierung der demokratischen, politischen und (trans)kulturellen Bildung sowie der BNE im Schulunterricht die Schüler*innen bei der Verarbeitung und Gestaltung ihrer aktuellen komplexen Lebenssituation unterstützen kann. Ausgehend von der Annahme, dass auch junge Kinder bereits ein Gespür und ein eigenes Interesse für komplexe kulturelle, politische Zusammenhänge besitzen (u.a. Smith et al., 2008; van Deth et al., 2007), geht es darum, diese Erfahrungen erlebbar zu machen. Auf diese Weise können Antworten auf das Dilemma der Erziehung gefunden werden: wenn die individuellen Interessen und Neigungen des Individuums sowie die freie Entwicklung von Persönlichkeiten im Mittelpunkt stehen, zugleich aber der Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen adressiert wird.
- *Transkulturalität*: Schulen im Einwanderungsland Deutschland bieten ein ideales Feld, Fragen der (trans)kulturellen, demokratischen und politischen Bildung sowie der BNE zu etablieren und als Querschnittsaufgabe durch Kooperation mit un-

terschiedlichen Fachdidaktiken zu realisieren. So können alle Kinder und Jugendlichen erreicht, anhand ihrer individuellen Interessen und Lebenssituationen angesprochen, auf diese Weise für den Schulunterricht begeistert und auf die globalisierte Welt sowie künftige gesellschaftliche Herausforderungen vorbereitet werden. Dabei bieten sich diverse Verzahnungsmöglichkeiten mit dem Konzept der Nachhaltigkeit an.

- *Ländliche Räume*: Das Bildungssystem in Deutschland ist geprägt von regionalen Disparitäten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, 2016). Dies zeigt sich auch anhand der in diesem Beitrag skizzierten Themen. Während bspw. kulturelle Bildung in strukturstarken Regionen in letzter Zeit zunehmend berücksichtigt wurde, wird das Thema in ländlichen und peripheren Regionen bisher noch stiefmütterlich behandelt (vgl. Bender et al., 2019). Diese Tendenz zeigt sich auch im Teilhabeatlas Deutschland 2019, der auf die unfaire Verteilung von Bildungschancen in strukturschwachen Regionen hinweist (Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung & Wüstenrot-Stiftung, 2019). Bei der Bewältigung der aktuellen Krise dürfen diese Regionen nicht allein gelassen werden. Vielmehr sind die in Bildungssystem und Bildungspolitik Aktiven dazu aufgefordert, die Krise als Chance für die Bewältigung regionaler Disparitäten zu nutzen. Der Wohn- und Lebensort sollte anhand individueller Lebensentwürfe oder -entscheidungen gewählt werden können und darf nicht über die (individuelle und gesellschaftliche) Bildung entscheiden.
- *Umfassende Allgemeinbildungsprozesse*: In Anlehnung an Klafki geht es im Kern letztlich darum, Bildung nicht auf Erziehungsfragen zu reduzieren. Dies wird in Zeiten globaler Krisen nochmals verdeutlicht. Eine Auseinandersetzung mit dem Dilemma der Erziehung drängt dazu, die individuellen Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten von Subjekten zwar nicht aus den Augen zu verlieren, zugleich aber die gesamtgesellschaftlichen Schäden zu minimieren. Auch Bildung und Erziehung können sich der Verantwortung nicht entziehen, sondern müssen sich gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen stellen.

Literatur und Internetquellen

- ADL (Anti-Defamation League). (2020a). *Coronavirus Crisis Elevates Antisemitic, Racist Tropes*. Zugriff am 04.11.2020. Verfügbar unter: <https://www.adl.org/blog/coronavirus-crisis-elevates-antisemitic-racist-tropes>.
- ADL (Anti-Defamation League). (2020b). *Soros Conspiracy Theories and the Protests: A Gateway to Antisemitism*. Zugriff am 04.11.2020. Verfügbar unter: <https://www.adl.org/blog/soros-conspiracy-theories-and-the-protests-a-gateway-to-antisemitism>.
- Auernheimer, G. (1988). *Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein Indikationsgestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein Indikationsgestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Becker, M.J. (2020). Antisemitismus im Internet. *APuZ*, 26–27, 48–53.
- Bellmann, J. (2012). „the very speedy solution“ – Neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (2), 143–158.
- Bender, S., Kolleck N., Lambrecht M., & Heinrich, M. (2019). Kulturelle Bildungsnetzwerke in ländlichen Räumen. Das Verbundprojekt „Passungsverhältnisse Kultureller Bildungsnetzwerke und Kultur(en) in ländlichen Räumen im Kontext sozialer

- Teilhabe“ (PaKKT). *WE_OS-Jahrbuch*, 2, 65–81. https://doi.org/10.4119/we_os-3187
- Benner, D. (1993). *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim & München: Juventa.
- Berlin- Institut für Bevölkerung und Entwicklung & Wüstenrot Stiftung. (2019). *Teilha-beatlas Deutschland: Ungleichwertige Lebensverhältnisse und wie die Menschen sie wahrnehmen*. Zugriff am 28.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.berlin-institut.org/publikationen/studien/teilhabeatlas-deutschland.html>.
- Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft – Analyse, Kritik, Vorschläge* (5., verb. Aufl.). München & Basel: Ernst Reinhardt.
- CST (Community Security Trust). (2020). *Coronavirus and the Plague of Antisemitism* (Research Briefing, London). Zugriff am 04.11.2020. Verfügbar unter: <https://cst.org.uk/publications/cst-publications>.
- Detjen, J. (2009). *Dossier Kulturelle Bildung – Politische und Kulturelle Bildung*. Zugriff am 28.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59939/verhaeltnis-politischer-und-kultureller-bildung>.
- Drinck, B. (2010). Erziehung. In S. Jobst, B. Drinck & W. Hörner (Hrsg.), *Bildung, Erziehung, Sozialisation – Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch*. (2. Aufl.) (S. 73–135). Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Fietz, Y. (2009). *Dossier Kulturelle Bildung – Partizipation durch Kultur*. Zugriff am 28.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59951/partizipation-durch-kultur>.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (2020). *Schule in Zeiten der Pandemie. Empfehlungen für die Gestaltung des Schuljahres 2020/21*. Stellungnahme der Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung. Zugriff am 28.06.2020. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/16228.pdf>.
- Gogolin, I., Georgi, V., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D., & Sandfuchs, U. (Hrsg.). (2018). *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goritz, A., Kolleck, N., & Jörgens, H. (2019). Education for Sustainable Development and Climate Change Education: The Potential of Social Network Analysis Based on Twitter Data. *Sustainability*, 11 (19). <https://doi.org/10.3390/su11195499>
- Heinrich, M. (2010). Émile in Johannesburg? Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen Ideologie und Utopie. *Umwelt & Bildung*, 4, 12–15.
- Heinrich, M. (2015). *BNE: Is the Medium the Message? Zur Transformation einer Bildungsidee im Rahmen der UNO-Dekaden-Politik*. Wien: FORUM Umweltbildung im Umweltdachverband.
- Kolleck, N. (2014). Qualität, Netzwerke und Vertrauen. Der Einsatz von Netzwerkanalysen in Qualitätsentwicklungsprozessen, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (6), 159–177. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0579-1>
- Kolleck, N. (2019). The Emergence of a Global Innovation in Education. Diffusing Education for Sustainable Development through Social Networks. *Environmental Education Research*, 25 (11), 1635–1653. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1675593>
- Kolleck, N., & Büdel, M. (2020). Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Vorstellung der Forschungsvorhaben der BMBF-Förderrichtlinie. *Kulturelle Bildung online*. Zugriff am 28.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-laendlichen-raeumen-vorstellung-forschungsvorhaben-bmbf>.
- Kolleck, N., & von Eller-Eberstein, M. (2019). Chancen einer Politischen Bildung im Primärbereich. Kognitive Überforderung oder Befähigung zur Teilnahme an der Demokratie? *SchulVerwaltung spezial*, (3).

- Kolleck, N., & Yemini, M. (2020). A Natural Language Processing Analysis of Environment-Related Education Topics within Global Citizenship Education Scholarship Focused on Teachers. *Journal of Environmental Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1724853>
- Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Kurban, F., & Tobin, J. (2009). ‘They Don't like Us’: Reflections of Turkish Children in a German Preschool. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10 (1), 24–34. <https://doi.org/10.2304/ciec.2009.10.1.24>
- Lüddemann, S. (2010). *Kultur*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91952-2>
- Morris, P., & Cogan, J. (2001). A Comparative Overview: Civic Education across Six Societies. *International Journal of Educational Research*, 35 (1), 109–123. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(01\)00009-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(01)00009-X)
- Robertson, R. (1992). *Globalization. Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- Schurr, J. (1975). *Schleiermachers Theorie der Erziehung: Interpretationen zur Pädagogikvorlesung von 1826*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Smith, A., Gollop, M., & Taylor, N. (2008). New Zealand Children and Young People's Perspectives on Citizenship. *The International Journal of Children's Rights*, 16 (2), 195–210. <https://doi.org/10.1163/157181808X301791>
- van Deth, J., Abendschön, S., Rathke, J., & Vollmar, M. (Hrsg.). (2007). *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90587-7>
- Welsch, W. (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 39–66). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839413753.39>

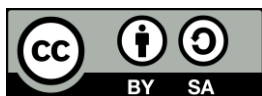
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Kolleck, N. (2020). Bildung für die Zukunft in Zeiten globaler Krisen? Chancen und Dilemmata in der demokratischen und (trans)kulturellen Bildung sowie der Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Praxis-Forschung/Lehrer*innenbildung*, 2 (6), 14–26. <https://doi.org/10.4119/pflb-3914>

Online verfügbar: 10.12.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>