

große Prues, Peter; Kunze, Ingrid; Langer, Saskia; Müller-Using, Susanne; Nakamura, Yoshiro
**Querschnittsaufgaben als Entwicklungserwartung an Lehrkräfte,
Professionalisierung und Schule – Eine Diskussion am Beispiel
Demokratiebildung, Europabildung und Menschenrechtsbildung**

Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Dođmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 42-59. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

große Prues, Peter; Kunze, Ingrid; Langer, Saskia; Müller-Using, Susanne; Nakamura, Yoshiro:
Querschnittsaufgaben als Entwicklungserwartung an Lehrkräfte, Professionalisierung und Schule – Eine
Diskussion am Beispiel Demokratiebildung, Europabildung und Menschenrechtsbildung - In: Langer,
Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Dođmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen,
Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma
von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S.
42-59 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-334861 - DOI: 10.25656/01:33486; 10.35468/6172-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-334861>

<https://doi.org/10.25656/01:33486>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechtinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden
und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert
werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you
attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are
not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not
allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



*Peter große Prues, Ingrid Kunze, Saskia Langer,
Susanne Müller-Using und Yoshiro Nakamura*

Querschnittsaufgaben als Entwicklungserwartung an Lehrkräfte, Professionalisierung und Schule – Eine Diskussion am Beispiel Demokratiebildung, Europabildung und Menschenrechtsbildung

Abstract

Von Lehrkräften wird erwartet, Schule, Unterricht und ihre pädagogisch-professionelle Praxis an gesellschaftliche Veränderungen anzupassen. Aktuell wird dies bildungspolitisch unter anderem in Form von „Querschnittsaufgaben“ gefordert, die fächerübergreifend in Schule und Unterricht integriert werden sollen. Besonders wenn auf diese Weise tiefgreifende gesellschaftliche Transformationen über Bildungsprozesse bearbeitet werden sollen, stellt dies Lehrkräfte vor neue Herausforderungen, erfordert (inter-)professionelle Kooperationen und beeinflusst Lehrkräfteprofessionalisierung sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung. Der Beitrag untersucht und diskutiert die Entwicklungserwartung sowie die Implikationen von Querschnittsaufgaben für Lehrkräfte und Schulen, hinterfragt die Umsetzbarkeit, die Auswirkungen auf Fach- und Unterrichtskulturen, Lehrkräftebildung und schulische Entwicklungsprozesse am Beispiel der Querschnittsaufgaben Demokratie-, Europa- und Menschenrechtsbildung.

Schlagerworte: Querschnittsaufgaben, Demokratiebildung, Menschenrechtsbildung, Europabildung

1 Einleitung und Hinführung zum Thema

In einer komplexen, sich beschleunigenden Welt und in vielfacher Hinsicht in Transformationsprozessen befindlichen Gesellschaften wird Bildung eine Schlüsselrolle zugeschrieben: Einerseits soll nachwachsenden Generationen kulturelle, politische und soziale Teilhabe nach gegenwärtigen Verhältnissen ermöglicht werden, andererseits sollen sie in die Lage versetzt werden, die unvorhersehbaren zukünftigen Herausforderungen zu erkennen, anzunehmen und letztlich zu bewältigen. Damit spannt sich ein breiter Horizont von Erwartungen der Qualifikation, Enkulturation und Transformation sowohl für Bildungsinstitutionen und ihre pädagogischen Akteure als auch für die Schüler:innen auf.

Von bildungspolitischer Seite werden diese Anforderungen aktuell auch unter dem Label ‚Querschnittsaufgaben‘ oder ‚Querschnittsthemen‘ vorgebracht. Hierdurch sollen Themen in Bildungsprozesse und -institutionen eingebracht werden, die zwar politisch als relevant markiert werden, sich jedoch der schulischen Logik einer inhaltlichen Ordnung nach bestimmten Fächern und Fachgruppen teilweise entziehen.

In diesem Beitrag werden wir die Entwicklungserwartungen, die sich durch Querschnittsaufgaben an Lehrkräfte und ihre Professionalisierung stellen, am Beispiel von Demokratie-, Europa- und Menschenrechtsbildung in den Blick nehmen. Nach einer einführenden Problematisierung stellen wir jeweils die bildungspolitischen Anforderungen vor, umreißen die Aufgaben im Kontext ihrer (Fach-)Diskurse und Bezugsdisziplinen und diskutieren Implikationen und Auswirkungen, Chancen und Grenzen der Entwicklungserwartung durch Querschnittsaufgaben.

2 Querschnittsaufgaben als (neue?) Erwartung

Es erscheint auf den ersten Blick selbstverständlich und wird nur selten in Frage gestellt, dass die Schule in der Logik nebeneinanderstehender, weitgehend etablierter Fächer organisiert ist. Im Medium und in jahrhundertalter Tradition dieses Fächerkanons sollen der Erwerb der erforderlichen Kulturtechniken und die allgemeine Bildung der Schüler:innen erfolgen (vgl. Schneuwly 2018). Dieses Konzept des nach Fächern und damit nach inhaltlichen Domänen organisierten Wissens- und Kompetenzhorizontes steht aktuell, aber auch immer schon in Spannung zu konkreten Erwartungen und Anforderungen an schulische Bildung, die sich aus gesellschaftlichen Herausforderungen und Problemstellungen ergeben.

Gegenwärtig werden diese quer zu den Fächern verlaufenden Fragen von der Kultusministerkonferenz thematisiert als ‚Querschnittsaufgaben‘. Laut KMK handelt es sich dabei „i.d.R. um fächerübergreifende Unterrichtsinhalte, die überwiegend Fragen der historisch-politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Bildung betreffen. Daneben geht es auch um Themen wie Gesundheitserziehung,

Medienbildung und Berufsorientierung“ (KMK 2024). Aktuell führt die KMK auf ihrer Homepage (Stand 06/2024) 15 solcher Querschnittsaufgaben auf:

- [Umgang mit] „Antisemitismus
- Berufliche Orientierung
- Bildung für nachhaltige Entwicklung
- Demokratiebildung
- Europabildung
- Gesundheitserziehung
- Holocaust und Nationalsozialismus
- Interkulturelle Bildung
- Jüdische Geschichte, Religion und Kultur
- Kulturelle Bildung
- Medienbildung
- Menschenrechtsbildung
- Sinti und Roma
- Verkehrserziehung
- Wirtschaftliche Bildung und Verbraucherbildung“

Aus dieser Auflistung und der eher abstrakten und additiven Begriffsdefinition wird deutlich, dass eine konsequente Bestimmung oder gar eine Systematisierung von Querschnittsaufgaben zumindest von bildungspolitischer Seite (noch) nicht vorgenommen wird. Bieber (2016, 260) verweist darauf, dass in den bildungspolitischen Texten der verschiedenen Bundesländer keine einheitliche Terminologie verwendet wird. Hier finden sich Bezeichnungen wie ‚weitere Unterrichtsinhalte‘, ‚Leitperspektiven‘, ‚schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele‘, ‚Basiscurricula‘, ‚Bildungsanliegen‘, ‚Unterrichtsprinzipien‘, ‚übergreifende Themen‘ oder auch ‚Querschnittsthemen‘. Gemein ist diesen Begriffen aber, dass sie „Aufgaben von Schulen [bezeichnen], die nicht durch einzelne Unterrichtsfächer *allein* abgebildet werden können“ und „an denen mit gemeinsamer Zielsetzung in verschiedenen Unterrichtsfächern und auf mehreren Schul- bzw. Jahrgangsstufen gearbeitet werden soll“ (ebd., H.i.O.).

Fächerübergreifende Bildungsthemen sind jedoch kein völlig neues Phänomen. So hat schon Wolfgang Klafki Mitte der 1980er Jahre in seinem Allgemeinbildungskonzept eine Reihe von „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ identifiziert (Klafki 2007), die er als Teil der Allgemeinbildung kontextualisiert: „Allgemeinbildung bedeutet in dieser Hinsicht, ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken“ (ebd., 56). Er nennt an

dieser Stelle die „Friedensfrage“, die „Umweltfrage“, die „gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“, die „Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerung, Informations- und Kommunikationsmedien“ und „die Erfahrung der Liebe“ (ebd., 56ff.). Für Klafki stellte sich diese Spannung dar als Beitrag der schulischen Bildung zur demokratischen Selbstbestimmung in einer Gesellschaft, die durch die genannten „Schlüsselprobleme“ wesentlich geprägt ist. Das Ziel von Bildung wird subjektbezogen als Mündigkeit im Sinne einer „moralische[n] und politische[n] Verantwortlichkeit, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit“ im Kontext dieser Probleme verstanden (ebd., 65).

Die Bedeutung von Themen, die sich in den inhaltlichen Domänen bzw. ‚Zuständigkeitsbereichen‘ von Schulfächern und wissenschaftlichen Disziplinen nicht adäquat abdecken lassen, die also quer zu diesen hergebrachten Strukturen stehen, wurden für die Lehrkräftebildung von Keuffer und Oelkers im Konzept für die Hamburger Lehrkräftebildung aufgegriffen, wenn auch ohne weitere theoretische Einbettung oder vertiefte Begründung: „Die Priorität ergibt sich aus Einschätzungen der gesellschaftlichen Entwicklungen, des damit verbundenen Bildungsbedarfs sowie der darauf zugeschnittenen Anforderungen der künftigen Lehrerbildung. [...] Das Auswahlproblem [...] löst die Kommission durch begründete Setzung“ (Keuffer & Oelkers 2001, 127f.). Genannt werden drei solche prioritären Themen: „Neue Medien als Mittel und Gegenstand von Lehren und Lernen“, „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ und „Schulentwicklung“ (ebd., 128).

Seitdem hat diese Sichtweise auf die schulische Bildung Konjunktur, die Zunahme der Anzahl solcher Themen/Probleme/Diagnosen verweist sowohl auf die bedeutende Rolle von Bildungsprozessen für die Lösung der komplexen gesellschaftlichen Herausforderungen, zugleich scheint aber auch kritisch gewendet die Überantwortung dieser Themen an schulische Bildung ein Indiz für eine schlechte Bearbeitbarkeit komplexer Problemlagen durch bestehende soziale und politische Lösungsmöglichkeiten darzustellen und damit auch eine gewisse Verlagerung der Lösung in die Zukunft – bzw. auf die nächste Generation.

Es gibt – so unsere Einschätzung – also durchaus einen Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Krisenerfahrung und Konjunkturen von überfachlichen Aufgaben und Themenstellungen für die Bildung. Die gesellschaftliche Herausforderung multipler Krisen als auch der anstehenden Transformationen fordern die schulische Bildung in ihrer Fächerstruktur heraus. Fokussiert man den Blick auf diese dynamischen Änderungsprozesse und ihre Anforderungen an Bildung angesichts einer unbestimmten Zukunft im Ganzen, stellt sich die Frage nach der Disposition von Wissenschaft (Wissenschaftsrat 2015) und Bildung (OECD 2019) noch einmal anders, etwa in Gestalt von „21st Century Skills“ (Ananiadou & Claro 2009) oder „Future Skills“ (Ehlers 2022).

Zusammenfassend lässt sich die Aussage des Wissenschaftsrates

„Formal sind viele der als Beispiele genannten Großen gesellschaftlichen Herausforderungen durch hohe Komplexität, Vernetztheit, Zielpluralität und Unschärfe gekennzeichnet. [...] *Inhaltlich* sind Große gesellschaftliche Herausforderungen dadurch charakterisiert, dass gesellschaftliche Problemlagen zu wissenschaftlichen Fragestellungen gemacht werden“ (Wissenschaftsrat 2015, 16, H.i.O.)

wohl auch insoweit aufgreifen, dass diese Herausforderungen auch zu schulischen und bildungspolitischen Fragestellungen umgestaltet werden und damit zu Entwicklungserwartungen an die Lehrkräftebildung.

3 Exemplarische Analyse von drei Querschnittsaufgaben

Verdeutlichen wollen wir unsere Auseinandersetzung mit Querschnittsaufgaben und ihren Implikationen exemplarisch an den drei Aufgaben *Demokratiebildung*, *Europabildung* und *Menschenrechtsbildung*. Durch die Auswahl dieser Querschnittsaufgaben lassen sich gleichzeitig spezielle Aspekte beleuchten, durch inhaltliche Überschneidungen aber auch Gemeinsamkeiten (kritisch) diskutieren. Leitend in der Darstellung werden wir folgende Fragen bearbeiten:

- Worauf reagiert die Querschnittsaufgabe? Welche Gesellschaftsdiagnose liegt zugrunde und welches Problem wird (bildungspolitisch) identifiziert?
- Welche Bildungsziele werden mit der Querschnittsaufgabe in Verbindung gebracht, wie sollen Bildungsprozesse schulisch umgesetzt und verankert werden?
- (Warum) Wird die Aufgabe als *Querschnittsaufgabe* markiert und welche Erwartungen entstehen daraus an Schule, Lehrkräfte und Professionalisierung?

3.1 Querschnittsaufgabe Demokratiebildung

„Demokratie“ erfährt als pädagogische Aufgabe seit einigen Jahren eine erhebliche Zunahme an öffentlicher, bildungspolitischer und (fach-)didaktischer Aufmerksamkeit. Insbesondere mit sorgenvollem Verweis auf potenziell demokratiegefährdende politisch-soziale Krisen und Entwicklungen werden verstärkt präventive pädagogische Bemühungen zur Stabilisierung der gesellschaftlichen Demokratie gefordert (vgl. Nida-Rümelin & Zierer 2023).

Die KMK etwa verweist in ihrem Beschluss „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ auf Gefährdungen wie „ausgrenzende, menschenverachtende und antidemokratische Grundpositionen“, „Geschichtsrevisionismus“ sowie „Fake News, Hate Speech oder Social Bots“ (2018a, 3f.). Demgegenüber entwirft sie die Schule „als Ort der demokratischen Wissensvermittlung und gleichzeitig als demokratische[n] Erfahrungsraum“ (ebd., 3). Demokratiebildung wird hier explizit nicht einer einzelnen Fachgruppe zugeordnet, sondern als fächerübergreifende und vor al-

lem pädagogisch-professionelle Aufgabe markiert: „Einen hohen Stellenwert haben [...] die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Da jedoch das Erlernen und Erfahren von Demokratie eine Querschnittsaufgabe darstellt, sind alle Lehr- und Fachkräfte in ihrem Unterrichten und Handeln unserer freiheitlichen und rechtsstaatlichen Demokratie verpflichtet“ (ebd., 8).

Die Betrachtung von Demokratiebildung als eine fächerübergreifende Aufgabe stammt jedoch nicht allein von bildungspolitischer Seite. Während in Deutschland die *politische* Bildung lange Zeit als Kerndomäne einer Gruppe spezifisch ausgerichteter Fächer galt (v. a. Politik/Geschichte/Sozialkunde, vgl. Gagel 2005), entstand im Rahmen des BLK-Projekts ‚Demokratie lernen & leben‘ Anfang der 2000er der Begriff der ‚Demokratiepädagogik‘, deren Vertreter:innen eine stärkere Handlungs- und Erfahrungsorientierung in der politischen Bildung einforderten. Die daraufhin stattfindende Debatte um Zuständigkeit und didaktische Ausrichtung (vgl. Beutel u. a. 2022) hat mittlerweile einiges an inhaltlicher Schärfe verloren und mit dem Begriff „Demokratiebildung“ scheint sich eine Art Kompromissbezeichnung weitgehend durchgesetzt zu haben. Kenner und Lange definieren diese als „einen vom Subjekt ausgehenden ganzheitlichen Prozess der Bildung zur Mündigkeit, basierend auf demokratischen Grundwerten wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Partizipation“ (2020, 48). Demokratiebildung bezieht sich – verstanden als Querschnittsaufgabe – auf drei Säulen: 1) die inhaltlich-thematische Auseinandersetzung mit Demokratie als Gegenstand im Unterricht, vor allem in den Fächern Politik und Geschichte, 2) die Umsetzung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip in allen Fächern (z. B. durch Partizipation an der Unterrichtsgestaltung oder soziales Lernen) sowie 3) in Umsetzung einer demokratischen Schulkultur (z. B. Schüler:innenvertretungen, Programme wie ‚Schule ohne Rassismus‘).

Die zentrale (lern-)theoretische Annahme besteht vor allem darin, dass Menschen nicht allein ‚demokratisch werden‘ durch das *Lernen* demokratiebezogener Inhalte (z. B. Geschichte der Demokratie, demokratiepolitische Prinzipien), sondern dass zusätzlich *Erfahrungen* demokratischer Prozesse am eigenen Leib notwendig sind. Verwiesen wird in diesem Zusammenhang meist auf den amerikanischen Pädagogen und Philosophen John Dewey. Nach diesem ist Demokratie „mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (2011, 121). Himmelmann (2016) greift dieses Verständnis auf und definiert Demokratie in seinem einflussreichen Modell als eine Trias aus Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform. Als Herrschaftsform wird hier vor allem die politisch-institutionelle Dimension in Form von Wahlen, Parlamenten, politischen Prinzipien wie der Gewaltenteilung etc. verstanden. Die Gesellschaftsform betont dagegen die zivilgesellschaftliche demokratische Praxis, die etwa im öffentlichen Diskurs, Verbänden und Vereinen oder den Medien zu finden ist. Demokratie als Lebensform schließlich beschreibt

die alltäglichen, zwischenmenschlichen sozialen Ideale, die der Demokratie zugrunde liegen, etwa Toleranz, Solidarität oder Heterogenität (vgl. ebd., 1966ff.). Übertragen auf schulische Bildungsprozesse bedeutet dies: Demokratie muss sowohl in ihrer politischen-institutionellen Dimension als Herrschaftsform im Fachunterricht ‚gelernt‘ werden, Demokratie als Wertgrundlage sozialer und zwischenmenschlicher Interaktion muss als Gesellschafts- und Lebensform aber auch ‚erfahren‘ werden – etwa durch Partizipationsprozesse oder eine demokratische Gestaltung sozialer Beziehungen.

Dieser ‚Doppelauftrag‘ als inhaltlich-fachliche wie auch pädagogische Vermittlung macht Demokratie als Querschnittsaufgabe in besonderer Weise aus. Lehrkräfte sind mehrfach gefordert: Als Fachlehrkräfte sind sie angehalten, entsprechende Unterrichtsinhalte und Unterrichtsmethoden – nicht nur in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern – auszuwählen, die demokratiebildend wirken können. Als Pädagog:innen müssen sie ihre Interaktion und Beziehungsgestaltung zu den Kindern und Jugendlichen so gestalten, dass diesen demokratische Verhaltensweisen in alltäglicher Interaktion erleb- und erfahrbar werden.

Ob und wie Lehrkräfte die Querschnittsaufgabe Demokratiebildung wahrnehmen, ist in Deutschland jedoch ein kaum beforschtes Feld. Internationale *teacher beliefs studies* (vgl. Reichert & Torney-Purta 2019) mit ähnlichen Fragestellungen lassen sich nicht ohne Weiteres auf Deutschland übertragen, ebenso liefern quantitative Studien (vgl. Drahmman u. a. 2018; Schneider & Gerold 2018) kaum Einblicke in die individuellen Vorstellungen der Pädagog:innen. Erste Ergebnisse kann hier die qualitative Studie von große Prues (2022) liefern, die mittels des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (FST; vgl. Groeben & Scheele 2020) die Vorstellungen von vierzehn Lehrkräfte weiterführender Schulen in den Blick nimmt. Die Studie zeigt, dass die beforschten Lehrkräfte Demokratiebildung durchaus als Querschnittsaufgabe wahrnehmen, jedoch eine deutliche Trennung zwischen inhaltlicher Zuständigkeit und pädagogischer Verantwortung vornehmen: So müssten die Schüler:innen sich in den Fächern Geschichte und Politik mit der Genese und Funktionsweise der Demokratie als Gegenstand befassen (den jeweiligen Fachlehrkräften wird hier eine entsprechende fachdidaktische und fachwissenschaftliche Expertise zugeschrieben), übereinstimmend verstehen sich die Lehrkräfte aber fachunabhängig in einer besonderen pädagogisch-professionellen Verantwortung gegenüber der Demokratie, die zum einen mit dem Beamtenstatus und -eid, zum anderen aber mit der besonderen Möglichkeit der (positiven) Beeinflussung der Kinder und Jugendlichen durch die Lehrkräfte als Vorbild begründet wird (vgl. ebd.).

3.2 Querschnittsaufgabe Menschenrechtsbildung

Menschenrechtsbildung gilt sowohl national als auch international als eine Aufgabe für Bildungsinstitutionen. Die von der Generalversammlung der Vereinten Nationen (VN) im Jahr 1948 verabschiedete „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ beinhaltet bürgerliche, politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte von universeller Gültigkeit. Sie sind seither in zahlreiche Dokumente mit globaler, kontinentaler bzw. nationaler Verbindlichkeit eingeflossen. Da Umsetzung und Gewährleistung der Menschenrechte nicht allein auf juristischem und politischem Wege möglich sind, bedarf es einer institutionell verankerten Menschenrechtsbildung. Um hierfür Orientierungen und Unterstützung zu geben, wurde von den VN 2011 eine Erklärung über Menschenrechtsbildung und -training verabschiedet. In Artikel 2, Satz 2 werden drei Dimensionen benannt, die gleichermaßen und in wechselseitiger Verbindung zu berücksichtigen sind:

- a) die Bildung über Menschenrechte, die unter anderem darin besteht, Wissen und Verständnis über die Menschenrechtsnormen und -grundsätze, die ihnen zugrunde liegenden Werte und die Mechanismen für ihren Schutz zu vermitteln;
- b) die Bildung durch Menschenrechte, die unter anderem darin besteht, in einer Weise zu lernen und zu lehren, dass die Rechte sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden geachtet werden;
- c) die Bildung für Menschenrechte, die unter anderem darin besteht, die Menschen zum Genuss und zur Ausübung ihrer Rechte und zur Achtung und Wahrung der Rechte anderer zu befähigen“ (Vereinte Nationen 2011, 409)

Auf nationaler Ebene hat sich die Kultusministerkonferenz der Thematik im Jahr 1980 und erneut 2000 angenommen. In einer Neubearbeitung sind 2018 sowohl die genannte Erklärung der VN als auch Erfahrungen mit den veränderten Anforderungen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eingeflossen. Der Beschluss zur „Menschenrechtsbildung in der Schule“ greift das Konzept der Bildung *über*, *durch* und *für* Menschenrechte auf und weist diese als Querschnittsthematik für das gesamte Schulleben sowie als Gegenstand des fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterrichts aus. Sie gehört zum Aufgabenfeld aller Lehr- und Fachkräfte und ist im Rahmen deren Aus- und Fortbildung angemessen zu berücksichtigen (vgl. KMK 2018b).

In den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ ist unter den zu erwerbenden Kompetenzen festgelegt: „Die Absolventinnen und Absolventen [...] kennen die rechtlichen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit (insbesondere Grundgesetz, Schulgesetze, Menschenrechtskonventionen, schulrelevantes Daten- sowie Medienrecht) und wenden diese reflektiert an“ (KMK 2019, 13). Das Dokument weist durchgehend auf Aspekte hin, die konform zu den allge-

meinen Menschenrechten sind und Lehrkräfte zu deren Gewährleistung und zu menschenrechtlicher Bildung auffordern, z. B. im Sinne der Berücksichtigung der kulturellen und sozialen Diversität der Lerngruppen, des Erkennens von Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren und des Reflektierens von Werten und Werthaltungen. Auch in den landesgesetzlichen Regelungen für die Lehrkräftebildung ist die Thematik der Menschenrechtsbildung zu finden, z. B. in Niedersachsen.

Eine Studie des Deutschen Instituts für Menschenrechte über Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche kommt jedoch zu dem Schluss, dass die Umsetzung von Menschenrechtsbildung im Schulsystem bisher kaum erfolgt.

„Im Hinblick auf die schulische Menschenrechtsbildung fehlt im Großteil der Bundesländer bei den Rechtsgrundlagen eine ausdrückliche Bezugnahme auf die Menschenrechte bei den Bildungszielen und die Benennung von Menschenrechtsbildung als Auftrag von Schule. Menschenrechtsbildung ist auch nur vereinzelt in fachspezifischen oder gar fächerübergreifenden Bildungsplänen auf Landesebene angekommen. Die Empfehlung der KMK von 1980/2000 [und ganz neu die Version von 2018, die Autor:innen] wartet insoweit immer noch auf vollständige Umsetzung. [...] in Bezug auf Bildung durch Menschenrechte ist festzustellen, dass für Schulentwicklungsprozesse sowie die Evaluierung von Schulen und außerschulischen Bildungsinstitutionen bislang nur sehr selten ausdrücklich an Menschenrechte angeknüpft wird.“ (Reitz & Rudolf 2014, 39f.)

Eine weitere Studie zum Stand der Menschenrechtsbildung in der Lehrkräftebildung in Niedersachsen bestätigt auf der Basis einer umfassenden Analyse von rechtlichen Rahmendokumenten (Lehrerbildungsstandards, Masterverordnungen, Schulgesetze), bildungswissenschaftlichen Curricula und Kursangeboten sowie einer Fragebogenerhebung und Fokusgruppen, dass explizite Menschenrechtsbildung zwar in einigen Dokumenten genannt wird, aber als Pflicht- und Wahlelement in der Lehrkräftebildung so gut wie nicht vorkommt. Die zentralen menschenrechtlichen Dokumente sind unter den Dozierenden und Lehramtsstudierenden kaum bekannt. Ob das Thema im Rahmen der Veranstaltungen der Lehrkräftebildung angesprochen und bearbeitet wird, ist von einzelnen Dozierenden abhängig (vgl. Chaves Salas u. a. 2022). Es ist stark zu vermuten, dass es im übrigen Bundesgebiet mit der Integration der Menschenrechtsbildung in das öffentliche Bildungssystem ähnlich aussieht.

Mit Blick auf Menschenrechte und die damit verbundenen demokratischen Werte und Verhaltensnormen stellt sich die Frage, wie man ihnen im Unterrichtsgeschehen pädagogische Relevanz verleiht und unterrichtspraktisch gerecht wird. Dafür müssten die Reflexion und Umsetzung dieser Werte im Bereich der gesellschaftlichen und individuellen Funktionen von Schule auch in der Lehrkräftebildung zum Thema gemacht werden, sodass Achtung und Anerkennung in Bildungsprozessen kein bloßer Anspruch bleiben, sondern sich im alltäglichen professionel-

len pädagogischen Umgang in Bildungsinstitutionen realisieren lassen und von Schüler:innen als Wirklichkeit erfahren werden (vgl. Müller-Using 2021).

Das heißt, Lehrende, die eine angemessene Werte- und Menschenrechtsbildung vermitteln sollen, müssen selber in Werten sowie in den Formen einer anerkennenden Vermittlung, die auf Empathie beruht, gebildet sein (vgl. Müller-Using 2012, 2018, 2021; Prengel 2013). Hierzu wurde im Rahmen des internationalen Projektes *Values and Human Rights Education in Higher Teacher Education* ein Studienprogramm zur Werte- und Menschenrechtsbildung in der universitären Lehrkräftebildung erarbeitet, in dem die Themen Menschenrechte und menschliche Werte sowie ihre Pädagogik explizit behandelt werden. Mit der Thematisierung von Empowerment, Empathie und Solidarität sowie aktive Bürgerschaft ist die Erwartung verbunden, dieses langfristig auch für den Schulbereich zu stärken und erlebbar werden zu lassen. Mit Unterstützung des Deutschen Instituts für Menschenrechte, des Inter-amerikanischen Instituts für Menschenrechte und der Nicht-Regierungsorganisation Novamerica wurden im Rahmen dieses DAAD-Hochschulprojekts vier Kurse für künftige Lehrkräfte entwickelt:

- a) Menschenwürde und Menschenrechte im Allgemeinen / Menschenrechtsgesetzgebung
- b) Pädagogik der Menschenrechte
- c) Demokratie, Partizipation und Staatsbürgerschaft/Bildung für Frieden und Freundschaft zwischen den Nationen
- d) Diversität, Chancengerechtigkeit und -gleichheit (Nicht-Diskriminierung)

Die entsprechenden Inhalte werden seit 2022 in den am Projekt beteiligten Universitäten (Universität Osnabrück, Universidad de Costa Rica und Universidad Nacional de Costa Rica) in Seminaren der Lehrkräftebildung angeboten.

Das Anliegen von Menschenrechtsbildung ist im Wesentlichen eine integrative Bildung in, von und für Menschenrechte, die die soziale Zugehörigkeit und Partizipation zu stärken sucht, Diskriminierungen zu verringern hilft und somit zu einem friedlichen, gleichberechtigten Miteinander beiträgt. Im Bereich Schule gibt es Netzwerke, die dieses Anliegen explizit verfolgen, z. B. die Kinderrechtsschulen der UNICEF, das Makista Schulnetzwerk für Kinderrechte und Demokratie in Hessen sowie die Weltethoschulen.

3.3 Querschnittsaufgabe Europabildung

„Europa“ sieht sich von aktuellen Krisen bedroht, sei es der Krieg in der Ukraine, sei es ein Rechtsruck innerhalb der europäischen Staaten oder seien es Geflüchtete an den europäischen Grenzen. Diese Krisen verdeutlichen, dass die enge Zusammenarbeit zwischen europäischen Staaten nicht garantiert und die Ordnung, welche sich in Europa über die letzten 75 Jahre etabliert hat, vergänglich

sein könnte. Als weitere Herausforderungen nennt der Rat der EU „Populismus, Fremdenfeindlichkeit, auf Spaltung zielender Nationalismus, Diskriminierung, Verbreitung von Falschmeldungen und -informationen sowie Radikalisierungen“ (Rat der EU 2018, 1). Diese Probleme gefährdeten nicht nur die Demokratien, sondern verhinderten, „dass ein Gefühl der Zugehörigkeit zu den europäischen Gesellschaften entsteht“ (ebd.). Darum entwickelt der Rat der EU als Ziel der Europabildung, dieses Zugehörigkeitsgefühl und eine europäische Identität zu fördern sowie kritisches Denken und eine solide Urteilsbildung zu ermöglichen (vgl. ebd., 3). Hier zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen einem affirmativen und einem reflexiv-emanzipatorischen Bildungsziel, welche in der Europabildung gleichzeitig angestrebt werden (vgl. Langer & Mönter 2022, 2023).

Ein zentraler Punkt der Europabildung sei auch die Vermittlung gemeinsamer Werte, die im Artikel 2 des Vertrags über die Europäische Union festgelegt sind: Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und die Wahrung der Menschenrechte. Die Werte, welche als ein Charakteristikum der „europäischen Kultur“ angegeben werden, entsprechen den „demokratischen Grundwerten“, welche im Rahmen der Demokratiebildung vermittelt werden sollen und als solche über den europäischen Raum hinaus Gültigkeit beanspruchen können. Darüber hinaus wird Europa in der Empfehlung als ein Raum konstruiert, der eine gemeinsame Geschichte sowie eine soziale, kulturelle und historische Einheit und gleichzeitig Vielfalt vorzuweisen hat (vgl. Rat der EU 2018, 3).

Auf nationalstaatlicher Ebene wurde die Europabildung bereits 1987 durch die KMK als fester Bestandteil der schulischen Bildung beschlossen und durch einen Beschluss 2020 aktualisiert. Europa wird von der KMK als mehrschichtiger Raum beschrieben. Es werden die „internationalen wirtschaftlichen und politischen Verflechtungen und Abhängigkeiten“, die Notwendigkeit für „friedliche Konfliktlösungen“ sowie „Strukturen der gemeinsamen Problemlösung“, ein „gemeinsames historisches Erbe“, „gemeinsame kulturelle Traditionen“ und „gemeinsame Werte“ genannt (KMK 2020, 2). Diese Merkmale können einerseits einem Verständnis Europas als politischer Raum und andererseits einem Verständnis Europas als kultureller Raum zugeordnet werden. Auch die Bestandteile der „Europakompetenz“, welche das Ziel der Europabildung laut KMK darstellt, beziehen sich auf die politische Dimension – „europabezogene Kenntnisse“ sowie „Partizipations- und Gestaltungskompetenz“ – oder die kulturelle Dimension Europas – „interkulturelle Kompetenz“ und „Mehrsprachenkompetenz“ (ebd., 5). Durch diese Kompetenzen soll entsprechend „das Bewusstsein einer europäischen Identität“ (ebd.) und einer „europäischen Zusammengehörigkeit“ (ebd., 6) ermöglicht werden und gleichzeitig sollen die Schüler:innen zur „reflektierten Auseinandersetzung“ mit den europäischen Institutionen sowie zur „Teilhabe an politischen Entscheidungsprozessen“ befähigt werden. Neben einer kritisch-reflektierten Auseinandersetzung mit Europa als politischem Raum, wel-

cher die politische Entscheidungsfindung und die politischen Institutionen umfasst, steht also eine angestrebte „Bewusstwerdung“ von Europa als kulturellem Raum, welcher von einem „gemeinsame[n] historische[n] und kulturelle[n] Erbe“ (ebd., 5) und einer „europäische[n] Zusammengehörigkeit“ (ebd., 6) geprägt ist. Eine „wertorientierte Ausrichtung“ (ebd., 8) der Europabildung ermögliche auch eine fächerübergreifende Unterrichtung von Europa. Auf Schulebene kann Europabildung, so die KMK (ebd., 11), gefördert werden durch:

- Schulpartnerschaften,
- Austauschprogramme wie Erasmus+,
- virtuelle Begegnungen,
- internationaler Austausch für Lehrpersonen, pädagogisches Personal und Schulleitung,
- Projekttag oder -wochen,
- Kulturprojekte,
- europäische Wettbewerbe,
- Exkursionen zu europäischen Einrichtungen,
- Studienfahrten,
- die heterogene Schulgemeinschaft und
- Projekte im Zusammenhang mit BNE.

Als Begründung, warum außerunterrichtliche Aktivitäten für die Europabildung notwendig sind, wird in Bezug auf die Exkursionen angeführt, dass diese die Möglichkeit bieten, das „Verständnis europäischer politischer Strukturen“ zu vertiefen sowie „die unmittelbare persönliche Auseinandersetzung mit europäischen Fragestellungen“ zu fördern. Die Schulgemeinschaft, wenn sie heterogen ist, mache „Gemeinsamkeiten, Vielfalt, Nähe und Unmittelbarkeit Europas, seiner Nachbarregionen und der Welt in besonderer Weise erfahrbar“. Mit der Bezeichnung „heterogene Schulgemeinschaft in den deutschen Schulen“ (ebd.) wird impliziert, dass es Schüler:innen gibt, die internationale Erfahrungen (z. B. Migrationserfahrungen) haben und diese im Schulkontext repräsentieren können bzw. sollen, wodurch sie zwar als Teil der heterogenen Gruppe, aber in dieser als „Andere“ konstruiert werden. Durch Begegnungen im Rahmen von Schulpartnerschaften oder Kulturprojekten werde die „interkulturelle Kompetenz“ gefördert und werden „Erfahrungsräume“ (ebd.) eröffnet. Bis auf die Erläuterung für den Nutzen des Besuchs einer europäischen Institution beziehen sich die Argumente auf kulturelle Aspekte oder persönliche Erfahrungen der Schüler:innen. Eine Rückkopplung dieser kulturalisierten Merkmale, wie beispielsweise die kulturelle Vielfalt innerhalb der Schüler:innenschaft, an politische, ökonomische, historische oder soziale Bedingungen wird an dieser Stelle ausgespart.

Die Europabildung auf Schulebene, also als Querschnittsaufgabe, bezieht sich – um auf die Unterscheidung zwischen Europa als politischem und als kulturellem Raum zurückzukommen – hauptsächlich auf Europa als kulturellen Raum und somit auf die Zielsetzung, dass Schüler:innen sich einer europäischen Zugehörigkeit bewusst werden sollen. Während eine Erziehung zu Demokratie und Freiheit im Rahmen dieser wertorientierten Ausrichtung durchaus als legitime Zielsetzung gelten kann, stellt sich die Frage, inwiefern die Europabildung dabei über die Demokratiebildung hinausgeht. Denn diese Werteerziehung wird durch das Bildungsziel einer Identifikation mit Europa ergänzt. Als Grundlage für die Identifikation wird Europa als kultureller Raum entworfen. An diese Vorstellung von Europa schließt die Querschnittsaufgabe Europa an: Die Identifikation soll durch Erfahrungen im kulturellen, europäischen Austausch, zum Beispiel im Schüler:innenaustausch oder bei Exkursionen, entstehen. Gerade das Ziel der Förderung einer europäischen Identifikation ist in der Politikdidaktik allerdings umstritten, da sie als eine Erziehung zur positiven Einstellung Europa gegenüber interpretiert werden kann, welche mit dem Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsens in Konflikt stehen kann (vgl. Richter 2004; Eis & Moulin-Doos 2018). Hinzu kommt, dass gesellschaftlich kein Konsens darüber herrscht, was Europa überhaupt konstituiert, und der Signifikant Europa von den bildungspolitischen Vorgaben, den Lehrplänen und den Lehrpersonen variabel gefüllt wird. Je nach Vorstellung von Europa gehören Schüler:innen mit Migrationserfahrungen zu Europa dazu und haben die Möglichkeit, sich dieser Zugehörigkeit bewusst zu werden, oder nicht. Dieser Ausschluss gilt außerdem nicht nur für das Verständnis von Europa als kulturellem Raum, sondern auch für Europa als politischen Raum, da nicht alle Schüler:innen die vollen politischen Rechte haben.

Die Untersuchung der Empfehlung des Rats der EU sowie des KMK-Beschlusses zur Europabildung macht deutlich, dass Europabildung als Querschnittsaufgabe eine andere Funktion erfüllt als fächergebundene Europabildung: Mit der Gestaltung außerhalb der Schule und über die Fächergrenzen hinweg geht ein klarer Erziehungsgedanke einher, die Erziehung zu einer europäischen Identität. Damit knüpft Europabildung als Querschnittsaufgabe an eine kulturelle Vorstellung von Europa an und überschneidet sich aufgrund der Werteorientierung in weiten Teilen mit der Querschnittsaufgabe Demokratiebildung. Das Beispiel der Querschnittsaufgabe Europabildung macht deutlich, dass stets reflektiert werden sollte, welche Erziehungs- und Bildungsziele verfolgt werden, wobei eine kritische Diskussion über die Legitimität dieser Ziele nicht ausbleiben darf.

4 Diskussion und Ausblick

Demokratie-, Menschenrechts- und Europabildung als Querschnittsaufgaben machen aus unserer Sicht einige zentrale Herausforderungen, Erwartungen und auch Probleme deutlich, die sich aus dem bildungspolitischen Steuerungsinstrument ‚Querschnittsaufgaben‘ für Lehrkräfte, Lehrkräfteprofessionalisierung und Schulentwicklung ergeben.

Gemeinsam ist allen Aufgaben, dass sie laut zentralen bildungspolitischen Dokumenten explizit auf gesellschaftliche Krisen reagieren, die im Kontext einer dynamischen und komplexer gewordenen Welt entstanden sind. Bildung wird hier politisch in Anspruch genommen, indem die heranwachsenden Kinder und Jugendlichen – ausgestattet mit den notwendigen Kompetenzen und der Handlungsbereitschaft – zum Lösen dieser Krisen ‚eingespannt‘ werden. Soweit Schule das nicht aus sich heraus leisten kann, werden diese Entwicklungserwartungen in die Lehrkräftebildung getragen (vgl. Brüsemeister 2020). Ähnliche Begründungen ließen sich auch für andere Querschnittsaufgaben wie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), (inter-)kulturelle Bildung oder Medienbildung anführen. Diese Fokussierung auf Krisen und deren Lösung birgt aus unserer Sicht jedoch zwei mögliche Gefahren: Das Bildungsverständnis könnte sich hiermit verschieben von einer emanzipierenden Mündigkeits- und Persönlichkeitsentwicklung hin zu einem funktionalistischen Bildungsverständnis, das auf einer eher pessimistischen krisensensiblen Welt- und Gesellschaftsdiagnose basiert. Zweitens sehen wir hier die Gefahr einer überhöhten Verantwortung der heranwachsenden Generation: Wenn die Lösung komplexer ökonomischer, ökologischer und sozialer Probleme zu stark an die Schule und den Bildungsbereich delegiert wird, könnte eine Bildung in diesem Sinne eher demotivieren und überfordern, statt aufzubauen, zu ermutigen und zu ermächtigen.

Querschnittsaufgaben stellen somit konkrete Entwicklungserwartungen an praktisch alle Akteur:innen in Bildungskontexten: So sollen *Schüler:innen* beispielsweise demokratische, pro-europäische, menschenrechtsachtende Einstellungen, Kompetenzen und Handlungsbereitschaften entwickeln. Gleiches gilt auch für *Lehrkräfte*, sie müssen entsprechende Werte und Überzeugungen nicht nur teilen, sondern auch die relativ abstrakten bildungspolitischen Erwartungen in unterrichtlich-didaktische, fächerübergreifende Praxis überführen sowie Schulentwicklung im Hinblick auf die Implementation von Querschnittsaufgaben unterstützen, Brüsemeister spricht gar von dem Versprechen der Lehrkräftebildung, einen „ganz neuen Lehrertypus erzeugen zu können“ (2020, 313). *Bildungsinstitutionen* stehen vor der Erwartung, Strategien zur Implementierung und Förderung von Querschnittsaufgaben zu erarbeiten, etwa durch Schulkonzepte und -leitbilder, schuleigene Arbeitspläne, Beteiligung an Initiativen und Projekte oder schulübergreifende Programme.

Diese Entwicklungserwartungen beinhalten jedoch auch Konsequenzen und stellen Fragen für wiederum weitere Bereiche:

- In der *Ausbildung der Lehrkräfte* müssten Querschnittsaufgaben fachspezifisch aufgearbeitet und implementiert werden. Allerdings stellt dies alle Phasen der Lehrkräftebildung vor eine praktisch unlösbare Aufgabe: (Wie) Können alle (angehenden) Lehrkräfte für die Bearbeitung aller Querschnittsaufgaben ausgebildet werden? Oder bedarf es – trotz Querschnittsanspruch – aus pragmatischen und ausbildungspraktischen Gründen doch einer Spezialisierung auf nur einzelne Aufgaben (vgl. Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung 2020)? Die an Schulen häufig eingerichteten Funktions- oder Koordinationsstellen für einzelne Querschnittsaufgaben verweisen etwa auf diese Problematik.
- *Fachwissenschaften und Fachdidaktiken* müssten sich inhaltlich gegenüber der weiteren Ausdifferenzierung von Querschnittsaufgaben öffnen. Hier stoßen jedoch zwei Systemlogiken dilemmatisch aufeinander: Einerseits basiert Wissenschaft auf dem Prinzip der Erkenntnisorientierung, sie wird im Kontext von Querschnittsaufgaben jedoch mit einer deutlich stärkeren gesellschaftlichen Nutzenorientierung eingespannt. Weiterhin wäre es die Aufgabe von Wissenschaft (und auch Lehrkräftebildung), die bildungspolitischen Erwartungen kritisch zu prüfen und ggf. zu kritisieren.
- *Bildungspolitik und -steuerung* müssten notwendige politische Rahmenbedingungen schaffen, um Querschnittsaufgaben in der Schule implementieren zu können. Dazu gehört u. a. eine Reflexion ihres normativen Gehalts (vgl. Brüsemeister 2020), eine kritische Prüfung von curricularen Vorgaben und schulischen Strukturen wie Stundentafeln und Fächerstrukturen.

Abschließend lässt sich somit festhalten: Querschnittsaufgaben stellen umfangreiche, komplexe und folgenreiche Erwartungen an Fach- und Unterrichtskulturen, Lehrkräftebildung und schulische Entwicklungsprozesse. Diese sollten mit einer wissenschaftlichen und kritischen Reflexion und Diskussion begleitet werden.

Literatur

- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009): 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. Online unter: <https://dx.doi.org/10.1787/218525261154> (Abrufdatum: 24.06.2024).
- Beutel, W., Gloe, M. & Reinhard, V. (2022): Demokratiepädagogik. In: W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhard & A. Seifert (Hrsg): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M.: Wochenschau-Verlag, 19-42.
- Bieber, G. (2016): Querschnittsaufgaben in aktuellen deutschen Lehrplänen. In: DDS - Die Deutsche Schule, 108 (2), 278-286.

- Brüsemeier, T. (2020): Bildungsadministration und Governance der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 312-319.
- Chaves Salas, L., Mora Arias, J. & Müller-Using, S. (2022): Investigación: Las experiencias de la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional y la Universidad de Osnabrück. In: S. Washburn Madrigal (Hrsg.): *La educación en valores y derechos humanos en la educación superior*. 1ª edición, San José Costa Rica: INIE 2022, Cap. II.
- Dewey, J. (2011): *Demokratie und Erziehung. Eine Einführung in die philosophische Pädagogik*. Herausgegeben von J. Oelkers. Weinheim: Beltz.
- Drahmann, M., Cramer, C. & Merk, S. (2018): Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Kurzbericht zentraler Ergebnisse einer Befragung von Eltern schulpflichtiger Kinder und von Lehrerinnen und Lehrern allgemeinbildender Schulen. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16743/pdf/Drahmann_Cramer_Merk_2018_Wertorientierungen_und_Werterziehung.pdf (Abrufdatum: 28.06.2024).
- Ehlers, U. (2022): Future Skills im Vergleich. Zur Konstruktion eines allgemeinen Rahmenmodells für Zukunftskompetenzen in der akademischen Bildung. Online unter: https://nextskills.org/wp-content/uploads/2022/05/2022-01-Future-Skills-Bildungsforschung_Vs_final.pdf (Abrufdatum: 28.06.2024).
- Eis, A. & Moulin-Doos, C. (2018): Europäische (Des-)Integration als kollektive Lerngelegenheit? Aufgaben kritischer politischer Europabildung. Zur Einführung. In: A. Eis & C. Moulin-Doos (Hrsg.): *Kritische politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit?* Immenhausen: Prolog-Verlag, 7-23.
- Gagel, W. (2005): *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groeben, N. & Scheele, B. (2020): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Zur Psychologie des reflexiven Subjekts. In: G. Mey & K. Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer Nature, 185-202.
- große Prues, P. (2022): *Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe. Eine Studie zu Subjektiven Theorien von Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Himmelmann, G. (2016): *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Kenner, S. & Lange, D. (2020): *Demokratiebildung*. In: S. Achour, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.): *Wörterbuch Politikunterricht*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 48-51.
- Kuuffer, J. & Oelkers, J. (2001): *Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klafki, W. (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2018a): *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i.d.F. vom 11.10.2018.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2018b): *Menschenrechtsbildung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i.d.F. vom 11.10.2018.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2019): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2020): *Europabildung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i.d.F. vom 15.10.2020.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2024): *Weitere Unterrichtsinhalte und Themen*. Homepage (Abrufdatum 28.06.2024). Online unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen.html> (Abrufdatum 29.06.2024).

- Langer, S. & Mönter, L. (2022): Europabildung zwischen Identität und Mündigkeit im transnationalen Vergleich. In: Politik Unterrichten. Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung e. V., Landesverband Niedersachsen 37 (1), 38-47.
- Langer, S. & Mönter, L. (2023): Erziehung für Europa? Die Rolle von „Identität“ in der Europabildung. In: M. Busch & C. Keuler (Hrsg.): Politische Bildung und Digitalität. Schriftenreihe der GPJE, 176-185.
- Müller-Using, S. (2012): Individuelle Förderung und die Umsetzung des Rechts auf Bildung in der Grundschule: Überlegungen zur pädagogischen Professionalisierung von Lehrkräften. In: C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Wolters Kluwer, 321-333.
- Müller-Using, S. (2018): Ethos und Empathie: Interkulturelle Vergleichsstudie zur LehrerInnenbildung an der Universidad de Costa Rica und der Universität Osnabrück. Göttingen: V&R unipress.
- Müller-Using, S. (2021): Menschenrechte als Maßstab für die Bildung. Ausgangslage, Bedeutungshorizont und Stand ihrer Umsetzung in Bezug auf Schule und LehrerInnenbildung. In: R. Natarajan (Hrsg): Sprache – Bildung – Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten. Wiesbaden: VS Verlag, 111-133.
- Nida-Rümelin, J. & Zierer, K. (2023): Demokratie in die Köpfe. Warum sich unsere Zukunft in den Schulen entscheidet. Stuttgart: Hirzel Verlag.
- Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung (2020): Querschnittsthemen als spezifische Herausforderung der Lehrkräftebildung. Abschlussbericht der AG Curriculumentwicklung. Online: https://www.verbund-lehrkraeftebildung-niedersachsen.de/dateien/Abschlussbericht_Curriculumentwicklung_final_neues_Format.pdf (Abrufdatum: 17.09.2024)
- OECD (2019): Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 – Rahmenkonzept des Lernens. Online unter: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf (Abrufdatum: 28.06.2024).
- Pregel, A. (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Rat der Europäischen Union (2018): Empfehlungen des Rates vom 22. Mai 2018 zur Förderung gemeinsamer Werte, inklusiver Bildung und der europäischen Dimension im Unterricht. (2018/C 195/01). Amtsblatt der Europäischen Union.
- Reichert, F. & Torney, P. (2019): A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. In: Teaching and Teacher Education 77 (1), 112-125.
- Reitz, S. & Rudolf, B. (2014): Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Richter, D. (2004): „Doing European“ statt „Europäische Identität“ als Ziel politischer Bildung. In: G. Weißeno (Hrsg.): Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 172-184.
- Schneider, H. & Gerold, M. (2018): Demokratiebildung an Schulen. Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Bibliothek/Doi_Publikationen/Lehrerbefragung_Demokratiebildung_final.pdf (Abrufdatum 28.06.2024).
- Schnewly, B. (2018): Schulfächer: Vermittlungsinstanzen von Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21, 279-298.
- Vereinte Nationen/VN (1948): Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) vom 10.12.1948.
- Vereinte Nationen/VN (2011): Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training. Online unter: <https://www.un.org/depts/german/gv-66/band1/ar66137.pdf> (Abrufdatum 26.06.2024).

Wissenschaftsrat (2015): Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier. Drs. 4594-15. Online unter: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-15.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Abrufdatum 28.06.2024).

Autor:innen

große Prues, Peter, Dr.

ORCID: 0000-0003-3717-332X

Universität Osnabrück

Arbeitsschwerpunkte: Demokratiebildung,
Querschnittsaufgaben, schulische Praxisphasen

E-Mail: peter.grosse.prues@uni-osnabrueck.de

Kunze, Ingrid, Prof. 'in Dr. 'in

Universität Osnabrück

Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik, individuelle Förderung und
Lehrkräftebildungsforschung

E-Mail: ikunze@uos.de

Langer, Saskia

ORCID: 0009-0005-7159-4138

Eberhard Karls Universität Tübingen

Arbeitsschwerpunkte: Europabildung, Subjektivierungsforschung,
Pädagogische Lektüre literarischer Texte

E-Mail: saskia-sophie.langer@uni-tuebingen.de

Müller-Using, Susanne, Prof. 'in Dr. 'in

Universidad de Costa Rica

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsphilosophie, Digitalisierung und
Bildungstransformation, Pädagogische Ethik und Empathieforschung,
Werte- und Menschenrechtsbildungsforschung

E-Mail: susanne.mullerusing@ucr.ac.cr

Nakamura, Yoshiro, Dr.

Universität Osnabrück

Arbeitsschwerpunkte: Studiengangentwicklung, Lehrkräfteprofessionalisierung

E-Mail: yoshiro.nakamura@uni-osnabrueck.de