

Lehrerbildung als Kulturelle Bildung - ein kulturtheoretisch-geisteswissenschaftlicher Essay über Schule

von **Leopold Klepacki**

Erscheinungsjahr: 2014

Stichwörter:

Kulturschule | Lehrerbildung | Schule | LehrerInnen

1. Eine kulturtheoretische Perspektive auf Schule

Wenn man danach fragt, warum bzw. inwiefern Lehrerbildung als eine universitäre Form Kultureller Bildung verstanden und konzipiert werden könnte, empfiehlt es sich, die Betrachtungen an einer anderen Stelle als der Universität zu beginnen, nämlich in der Schule. Denn erst wenn offengelegt ist, welche kulturellen Funktionen die Institution Schule hat, kann danach gefragt werden, welche Aufgaben die Lehrerinnen und Lehrer in der Schule hinsichtlich dieser Funktionen zu erfüllen haben; erst dann kann man etwas über Lehrerbildung sagen. Anders ausgedrückt: Die Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer resultieren aus den Funktionen der Schule und diese sind im Kern gesellschaftlich und kulturell bedingt und können bekanntermaßen mit den Begriffen Qualifikation, Sozialisation, Enkulturation, Selektion und Betreuung grob umrissen werden (vgl. z.B. Wiater 2009). Ohne nun an dieser Stelle auf den gesamten Problemhorizont dieser Begriffe bzw. auf den komplexen Zusammenhang von Gesellschaft, Schule und Individuum eingehen zu können, muss darauf hingewiesen werden, dass diese Funktionen durchaus in einem spannungsgeladenen Verhältnis zueinander stehen und dass die aus den Funktionen resultierenden Aufgaben keiner einheitlichen Begründungslogik folgen: Grundsätzlich resultiert aus den Funktionszuweisungen natürlich die zentrale schulische Aufgabe des Unterrichts, hinter der sich jedoch wiederum ein Bündel an weiteren Aufgaben verbirgt. Die drei wichtigsten sind dabei wohl die Aufgaben der Vermittlung kultureller Inhalte, die darauf aufbauende Selbstbildungsermöglichung und die Bewertung. Man könnte dies alles nun noch feingliedriger ausformulieren und evtl. Begriffe wie Beratung und Förderung einführen, aber das erscheint mir nicht als zentrale Notwendigkeit für den hier darzustellenden Zusammenhang. Vielmehr ist es von Bedeutung, darauf hinzuweisen, dass sich sowohl in den Funktionen als auch in den Aufgaben differierende und v.a. historisch gewachsene Begründungsmuster zeigen. Utilitaristische und nicht-utilitaristische Logiken konkurrieren hierbei, da die allgemeinbildende Schule eben „für die Lebensführung und Lebensbewältigung insgesamt qualifizieren [muss]: für die Teilhabe an Arbeit,

Politik, Kunst und Kultur, Wissenschaft, Religion und Alltag“ (Liebau 2009:112). Die aufklärerisch geprägte Erziehung zu Mündigkeit und Brauchbarkeit ist dabei genauso wichtig wie die idealistisch-neuhumanistische Idee einer „lebenslangen Arbeit [des Subjekts] an der Differenz zwischen objektiver und subjektiver Kultur“ (ebd.) und wie die romantische Idee der Entfaltung „subjektiver Ausdrucksmöglichkeiten“ (ebd.).

Anthropologisch betrachtet ist die Schule damit unhintergebar in ein spezifisches Prinzip doppelter Historizität eingebettet: Einerseits ist die Schule für die Tradierung von kulturellem Wissen und Können verantwortlich, andererseits sind sowohl die Bedingungsfaktoren, Normen, Ziele und Verfahrensweisen der schulischen Kulturtradierung als auch die Menschen einem historischen Wandel unterworfen. Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik hatte diese Einbettung der Schule in den Fortgang des Kultur-Prozesses und damit die Historizität sowohl von Schule, als auch der schulischen Inhalte und der Schüler und Lehrer erkannt und zum zentralen Bezugspunkt des Nachdenkens über Sinn, Zweck und Verfahren der Schule erhoben. Natürlich, die Geisteswissenschaftliche Pädagogik hatte einen aus heutiger Perspektive zu engen Kulturbegriff, der wiederum in affirmative und normative pädagogische Theorien bzw. Ideen mündete, die ihrerseits letztlich einen kritischen Blick auf die tatsächlichen pädagogischen Realitäten und Notwendigkeiten verstellt haben.

Aber dennoch: Wenn es – wie Wolfgang Sünkel (1996) es darstellt – Aufgabe des Unterrichts und damit der Lehrer ist, die Schüler bei der subjektiven Aneignung objektivierter kultureller Tätigkeitsdispositionen systematisch zu unterstützen, dann kann und muss Unterricht als situativer Rahmen der organisierten und normierten Vermittlung und Aneignung von Kultur verstanden werden. Unterricht ist dadurch zugleich ein reproduktiver und ein produktiver kultureller Handlungskontext, dessen Funktionalität darin besteht, über die vermittelnde Reproduktionsarbeit in einem „präparatorischen oder propädeutischen“ (ebd., S. 46) Modus Kultur hervorzubringen. Schule muss damit nicht zu einem Ort Kultureller Bildung gemacht werden, sie ist von ihrer Grundstruktur her bereits immer schon einer – und zwar im doppelten Sinne einer kulturellen Selbstbildung und einer kulturellen Weltbildung.

Welch große pädagogische Verantwortung damit einhergeht, hat Klaus Mollenhauer in seinem Buch „Vergessene Zusammenhänge“ (2003:10) herausgearbeitet: „Jeder Bildungsprozess ist Erweiterung und Bereicherung, aber auch Verengung und Verarmung dessen, was möglich gewesen wäre. Erwachsene sind nicht nur Geburtshelfer bei der Entwicklung des kindlichen Geistes, sondern für das Kind auch mächtige Zensoren dessen, zu dem es sich bildet. Die Pädagogik hat die Aufgabe, bei der Erinnerung daran behilflich zu sein. Das bedeutet im Hinblick auf die [...] kulturelle Überlieferung, dass sie den Leitfaden herauszuarbeiten hat, die Prinzipien, Gesichtspunkte und Standards, an denen sich die Erinnerung orientieren kann. [...] Die Pädagogik muss an kultureller und biographischer Erinnerung arbeiten; sie muss in dieser Erinnerung die begründbaren (zukunftsfähigen) Prinzipien aufsuchen“.

Unter dem Eindruck aktueller Bedingungen und Herausforderungen des individuellen und gesellschaftlichen kulturellen Lebens zeigt sich die Relevanz dieser Verantwortung in einem verstärkten Maß: Geht man von kulturellen Strukturen und Phänomenen aus, die durch das gekennzeichnet sind, was mit großen Begriffen wie Pluralisierung, Individualisierung, Enttraditionalisierung und Entstandardisierung oder mit Transkulturalität und Postmigration oder mit der kontingenten Vervielfältigung kultureller Denk- und Orientierungsmöglichkeiten im Kontext der Globalisierung und den damit einhergehenden kulturellen Verunsicherungsnotigungen und Wahlzwingen (vgl. z.B. Ziehe 1991) beschrieben wird, dann wird die

Relevanz von Kultureller Bildung in diesem hier entfalteteten spezifisch schulischen Sinn, nämlich als kulturelle Grundbildung zur Ermöglichung umfassender kultureller Teilhabe (vgl. Liebau 1999) umso deutlicher.

Welche kulturellen Inhalte sollen denn warum wie an wen vermittelt werden und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen durch die subjektive Auseinandersetzung mit ihnen erworben werden? Welche Relevanz werden die Wissens-, Könnens- und Orientierungsformen in der Zukunft haben und für wen und in welchen Kontexten? Wenn die Gegenwart und die Zukunft der Kinder und Jugendlichen der Gegenwart und der Zukunft der Erwachsenen enteilt, dann wird auch die Zukunftsbedeutung der schulischen Vermittlungsarbeit zugleich unsicherer und bedeutsamer. Denn diese Unsicherheit entbindet die Schule gerade nicht davon, normative Entscheidungen hinsichtlich ihrer Ziele, Inhalte und Verfahren treffen zu müssen – ganz im Gegenteil.

Nimmt man die kulturellen Herausforderungen in ihrer Komplexität also ernst und verengt man schulische Allgemeinbildung nicht auf Fragen der ökonomischen Brauchbarkeit, dann kann man mit Hans Glöckel (1996:256) sagen, dass die Schule sich bei der Auswahl der Inhalte und Verfahren nicht auf einen oberflächlichen Utilitarismus stützen darf, sondern vielmehr danach fragen muss, was für das Leben sinnvoll, sinnhaftig und sinngenerierend ist. Dass die Schule eine programmatische Verbindung von Wissen-Lernen und Können-Lernen mit Leben-Lernen und Lernen-Lernen herzustellen hat, ist in Zeiten der Kompetenzorientierung offensichtlich, doch dass keine Form des Lernens „an sich“ vollzogen werden kann, sondern nur „an etwas“, das muss ebenso offensichtlich in vielen Kontexten wohl wieder ins Bewusstsein gerückt werden.

Die Fokussierung der Schule auf die scheinbar direkt brauchbaren Aspekte der Kernfächer ist in dieser Perspektive genauso wenig sinnvoll, wie das Arbeiten mit unterkomplexen Modellen des Kompetenzerwerbs, die aus Gründen der Operationalisierbarkeit und Messbarkeit häufig auf einfache Formen des Zusammenhangs von Wissen und Können verengt sind (vgl. Herzog 2013) und die damit die Komplexität menschlich-kultureller Existenz nur unzureichend in den Blick zu nehmen vermögen. Anthropologisch gesehen sind die Künste in der Schule für eine kulturelle Grundbildung nämlich genauso wichtig wie Mathematik; und Ethik und Religion haben den gleichen Stellenwert wie die Naturwissenschaften, zumindest dann, wenn man mit Dietrich Benner (2005:19ff) davon ausgeht, dass Kunst, Religion und Ethik genauso wie Politik, Ökonomie und Erziehung konstitutive und nicht reduzierbare Grundphänomene menschlich-sozial-kultureller Existenz darstellen, auch wenn sie historisch immer wieder in unterschiedliche Verhältnisse zueinander gesetzt wurden und werden. „[...] Arbeit, Ethik, Pädagogik, Politik, Kunst und Religion [bilden] als gesellschaftlich notwendige Formen menschlicher Praxis in ihrer vielfältigen Vermitteltheit das Fundament, auf dem die Menschheit ihre eigene Existenz erhält und hervorbringt“ (Benner 2005:23). Die Künste können und müssen in dieser Perspektive in der gleichen Art und Weise wie z.B. die Naturwissenschaften auch, in ihrer anthropologischen Funktionalität betrachtet und als grundsätzliche und v.a. als nicht durch andere Formen austausch- oder ersetzbare Welt- und Selbstzugangsformen konzipiert werden.

2. Schule als Kulturort

Geht man an dieser Stelle anthropologisch davon aus, dass es für den Menschen essentiell ist, gleichermaßen theoretische, praktische und ästhetische Welt- und Selbstzugangsmöglichkeiten erfahren zu können, dann müssten alle Schulfächer auch in diesem Sinn konzipiert werden. Auch Mathematik, Physik oder Chemie müssten demnach explizit als kulturelle Welt- und Selbstzugänge aufgefasst werden. Dies wiederum hätte weitreichende didaktische und methodische Konsequenzen, die insbesondere auch grundsätzliche Auswirkungen auf die schulische Praxis und damit auf Lehrerbildung hätten bzw. haben müssten.

In diese Richtung kann auch die Expertise von E. Klieme u.a. (2007) zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards gelesen werden. Dort wird auf die grundlegenden Modi der Welterfahrung als Grundraster zur Feststellung des unentbehrlichen Minimums der Themen, Inhalte und Lehrformen der Schule Bezug genommen. Grundlegende Allgemeinbildung umfasst demnach sprachlich-literarische, mathematisch-naturwissenschaftliche, historisch-sozial-wissenschaftliche sowie ästhetisch-expressive Dimensionen. Dieses Insgesamt kann als kulturelle Grundbildung verstanden werden, da es die subjektive Teilhabe an der kulturellen Gesamtpraxis eröffnet.

In Anlehnung an die beiden großen didaktischen Konzeptionen Wolfgang Klafkis (vgl. Klafki 1974 und 1991) könnte vor diesem Hintergrund postuliert werden, dass neben der Fokussierung von Kompetenzen und Wirkungen wieder verstärkt die Fragen nach dem Bildungsgehalt schulischer Inhalte für die wechselseitige Erschließung von Mensch und Welt, nach der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung der Bildungsinhalte für die Schüler sowie insbesondere die Frage nach den Möglichkeiten einer demokratisch-emanzipatorischen Bildung des einzelnen Subjekts anhand zentraler gesellschaftlicher und kultureller Herausforderungen des Lebens gestellt werden müssten. Das, was mit großen Begriffen wie Transkulturalität, Mediatisierung und Digitalisierung, Enttraditionalisierung, Individualisierung oder Globalisierung beschrieben wird, wäre in dieser Perspektive nichts Abstraktes mehr, sondern ein konkretes Themengeflecht für eine Schule, die sich als Kulturschule (vgl. Fuchs 2012) versteht.

In diesen Themenfeldern wären sodann die relevanten sprachlich-literarischen, mathematisch-naturwissenschaftlichen, historisch-sozialwissenschaftlichen sowie ästhetisch-expressiven Dimensionen und Fragestellungen zu identifizieren und konstitutiv aufeinander zu beziehen. Eine so verstandene Kulturschule müsste sodann z.B. das Ästhetische und Ethische in Naturwissenschaft und Technik, das Naturwissenschaftliche in den Künsten (vgl. z.B. Architektur und Design oder moderne Formen digitaler Kunst) oder das Politische im Sprachlichen (vgl. kulturelle und soziale Macht von politischen Diskursen) aufsuchen und sie müsste beispielsweise das Transkulturelle oder das Postmigrantische auf Fragen des schulischen Kanons, der unterrichtlichen Kommunikation und der Werteerziehung beziehen und so kulturelle Heterogenität bildungstheoretisch fruchtbar machen. Auch wäre es für diese Schulen unumgänglich, sich systematisch mit Ihrem sozial-kulturellen Umfeld sowie mit künstlerisch-ästhetischen, wissenschaftlichen und praktisch-angewandten gesellschaftlichen Feldern zu vernetzen. Dies wäre eine „Kulturschule“ im umfassenden Sinn. Aber was hieße das letztlich?

Vielleicht: Eine Schule, die ein Bewusstsein darüber besitzt, dass Schule ein zentraler Kulturort der Gesellschaft ist. Eine Schule, die sich in diesem Verständnis programmatisch weiter entwickeln möchte zu

einem Ort, der Kultur in all ihren Ausformungen produktiv, zukunftsorientiert und reflektiert in den Blick nimmt und zwar um der Schüler Willen. Eine so verstandene Kulturschule würde es sich zum Ziel setzen müssen, einerseits das anzubahnen, was als kulturelle Teilhabe zu verstehen ist und andererseits das auf einen weiten kulturellen Lebenshorizont zu beziehen, was in der „Nach-PISA-Schule“ als Problemlösefähigkeit konzipiert wird. Problemlösefähigkeit im 21. Jahrhundert muss angesichts der kulturellen Herausforderungen des Berufs- wie des Privatlebens verstanden werden als umfassende Fähigkeit zur Gestaltung des gegenwärtigen und des zukünftigen Lebens. Der Umgang mit kultureller Fremdheit und Differenz, mit der wachsenden Kluft zwischen objektiv vorhandenem Wissen und subjektiv verfügbarem Wissen, mit kultureller, ethischer und religiöser Kontingenz, die Bewältigung von Komplexität, Beschleunigung und Verdichtung, usw. usf.; all dies sind Schlüsselkompetenzen für das 21. Jahrhundert und sie verweisen auf etwas, das man im Kern als kulturelle Mündigkeit bezeichnen könnte.

Kulturelle Bildung in der Schule, so könnte man jetzt – zu Recht – kritisch sagen, ist dann doch nichts anderes als allgemeine Bildung; wozu dann der hier entfaltete Begriff Kultureller Bildung in der Schule? Nun, vielleicht hierfür: Erstens für die explizite Anerkennung, Perspektivierung und Entwicklung von Schule als einem zentralen kulturellen Lebenskontext, zweitens für eine systematische Verhältnisbestimmung eines schulischen und eines außerschulischen Verständnisses von Kultureller Bildung, drittens für eine systematische Begründung der Gleichwertigkeit aller Schulfächer in Zeiten der Hauptfachfokussierung und einer auf oberflächliche Brauchbarkeit reduzierten Kompetenzorientierung und viertens für eine nicht neue aber vielleicht wieder notwendige Reflexion der Aufgaben von Lehrern und damit zusammenhängend der Lehrerausbildung.

3. Konsequenzen für die Lehrerbildung - Zukunftsgedanken

Universitäre Lehrerbildung müsste letztlich in dieser Perspektive auch als Kulturelle Bildung gedacht werden. Natürlich, wissenschaftliche Fachlichkeit, didaktische und methodische sowie pädagogische Fähigkeiten auf wissenschaftlicher Grundlage dürfen dabei nicht in den Hintergrund treten, aber sie müssten durch ein kulturelles *studium generale* gerahmt werden. Die angehenden Lehrer müssen in die Lage versetzt werden das umzusetzen, was ich gerade mit den Worten Klaus Mollenhauers beschrieben habe, nämlich die Inhalte, Prinzipien, Gesichtspunkte, Rahmen und Standards schulisch-kultureller Vermittlungsarbeit kritisch und produktiv zu denken und zu behandeln. Kulturhermeneutik müsste hierbei genauso ein zentraler Bestandteil des Studiums sein, wie die performativen Aspekte des Lehrerhandelns oder die Möglichkeit, kreativ zu denken und experimentell zu handeln. Ach ja, und es würde beispielsweise auch dazu gehören, ein Bewusstsein darüber auszubilden, wie problematisch der Begriff der Kreativität ist, wie zwanghaft er in Diskursen angeführt wird und inwiefern das Kreativitätsparadigma zu einem Bestimmungsmoment spätmoderner Gesellschaft wurde (vgl. Reckwitz 2012). Der Lehrer wäre damit perspektivisch als reflektierte und kritische Kulturpersönlichkeit zu denken. Dies wäre zugleich auch als Zielformulierung einer kulturellen Lehrerbildung an den Universitäten denkbar. Um nun nicht einem geisteswissenschaftlichen Idealismus anheim zu fallen, bedarf es an dieser Stelle notwendiger Weise auch eines Seitenblickes: Auch eine Kulturschule ist und bleibt natürlich eine Schule. Sie ist öffentlich eingerichtet, getragen und verantwortet, sie ist verwaltungsmäßig organisiert und in hierarchische Strukturen eingebettet, sie ist politischen Maßgaben unterworfen und sie steht im Dienste sowohl der Kinder und Jugendlichen wie auch der Gesellschaft wie auch der Inhalte. Lehrer müssen auch das wissen und sie müssen auch lernen, damit umzugehen.

Dennoch: Grundsätzlich würde die hier eröffnete Perspektive zunächst einmal Auswirkungen auf die Zielformulierungen der Lehrerbildung haben müssen. Die Schule als Kulturschule müsste zum Bezugspunkt dessen gemacht werden, was Lehrer wissen und können müssen. In diesem Sinne ginge es tatsächlich zunächst einmal darum, inhaltlich differenzierte und damit anforderungsgemäße Leitbilder universitärer Lehrerbildung zu formulieren, die eine Vorstellung davon entwickeln, was es heißt eine Kulturschule im umfassenden Sinn auszugestalten und zu tragen. Damit einhergehen müsste eine ganzheitliche Zusammenführung der drei Säulen der Lehrerbildung. Nur wenn Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaften sich darauf einlassen würden, auf ein gemeinsames, übergeordnetes Ziel hinarbeiten, könnte eine Neuperspektivierung der Lehrerbildung greifen, die sich im Kern an einer umfassenden Idee der kritisch-reflektierten Kulturtradition orientieren müsste und die den Zusammenhang von schulischen Vermittlungszielen, Vermittlungsformen und zu vermittelnden Inhalten einerseits kulturtheoretisch ausformulieren müsste und andererseits lern- und bildungstheoretisch auf die Dimensionen der Individualität sowie der kulturellen (und sozialen, geschlechtlichen usw.) Heterogenität bzw. Diversität der Schüler beziehen müsste.

Schulische Unterrichtsinhalte stellen in dieser Perspektive keinen fachlichen Selbstzweck dar. Vielmehr erscheinen Unterrichtsinhalte als gegenständliche Problemstrukturen, die von den Schülern zu bewältigen sind (vgl. Sünkel 1996). Die Struktur schulischer Inhalte, z.B. ihre fachliche Geordnetheit, ist dabei als formale Unterstützung gedacht. Schule muss in irgendeiner Form eine Reduktion der real existierenden Komplexität von Kultur erreichen, damit die kulturellen Inhalte überhaupt durch die Schüler angeeignet werden können. Doch – und das ist der entscheidende Punkt – sie müssen auch wieder aufeinander bezogen werden, damit die Schüler den kulturellen Sinn dessen, was sie da lernen sollen, erfahren und erfassen können. Auf diese Aufgabe müssten die angehenden Lehrer schließlich und letztendlich verstärkt vorbereitet werden. Und dies wäre eine zutiefst wissenschaftlich-universitäre Aufgabe.

Kurz und knapp: Aus der universitären Perspektive müssten also der Auftrag und die Aufgabe der Lehrer wieder einmal konzeptionell in Blick genommen werden. Das ist nun nichts wirklich Neues. Reformen der Lehrerbildung haben eine lange Tradition. Es gibt unzählige Studien und Publikationen – was kann man unter diesen Vorzeichen also noch Neues formulieren? Nun, vielleicht tatsächlich nichts Neues, aber vielleicht können die hier entfalteten Gedanken einen Beitrag dazu leisten, dass Manches wieder reformuliert wird und dass manche Perspektiven auf Schule und Lehrer die in aktuellen Diskursen nicht bzw. nicht mehr vorhanden sind und die u.U. genau aus diesem Grund vielleicht wieder innovativ wirksam werden könnten, ins Bewusstsein zurückkehren. In diesem Sinn wäre das hier Gesagte, Gedachte und Entfaltete vielleicht als ein Impuls zu verstehen, der einer gewissen produktiven Anachronizität das Wort spricht...

Verwendete Literatur

Benner, Dietrich (2005): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München.

Fuchs, Max (2012): Die Kulturschule. Konzept und theoretische Grundlagen. München: kopaed.

Herzog, Walter (2013): Bildungsstandards. Stuttgart.

Glöckel, Hans (1996): Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. Bad Heilbrunn.

Klafki, Wolfgang (1974): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel.

Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz.

Klieme, Eckhard et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn/Berlin.

Liebau, Eckart (2009): Aufgaben und Funktionen der Schule im 21. Jahrhundert. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hrsg.): Handbuch Schule (111-118). Bad Heilbrunn.

Liebau, Eckart (1999): Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe. Weinheim/München: Juventa.

Mollenhauer, Klaus (2003): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim und München.

Reckwitz, Florian (2012): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Berlin.

Sünkel, Wolfgang (1996): Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik. Weinheim und München.

Wiater, Werner (2009): Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hrsg.): Handbuch Schule (65-71). Bad Heilbrunn.

Ziehe, Thomas (1991): Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen. Weinheim und München.

Zitieren

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

Leopold Klepacki (2014): Lehrerbildung als Kulturelle Bildung – ein kulturtheoretisch-geisteswissenschaftlicher Essay über Schule. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/lehrerbildung-kulturelle-bildung-kulturtheoretisch-geisteswissenschaftlicher-essay-ueber>

(letzter Zugriff am 14.09.2021)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>