

Große gesellschaftliche Herausforderungen als Querschnittsthemen (in) der Lehrkräftebildung. Eine Bestandsaufnahme und grundlagentheoretische Annäherung im Anschluss an die Arbeit im Marburger Projekt *ProPraxis*

Manuel Hermes und Marcell Saß

Abstract

Der Begriff »Querschnittsthemen« ist in der gegenwärtigen Diskussion um Lehrkräftebildung sehr präsent und der Ansatz, zentrale gesellschaftliche Herausforderungen und Probleme als »Querschnittsthemen« in der Lehrkräftebildung zu »verankern«, erscheint oft als naheliegende, rettende Lösung. Selbst in Gesetzestexten zur Lehrkräftebildung konnte der Begriff sich etablieren. Dabei hat der »Querschnittsthemen-Ansatz« ein nicht zu unterschätzendes Problem: Große Hoffnungen und drängende Erwartungen seitens Gesellschaft, Wirtschaft und Politik konfligieren mitunter mit der Eigenlogik von Wissenschaft und einer grundlagentheoretisch noch wenig avancierten dezidierten Forschung zum »Querschnittsthemen-Ansatz«. Der vorliegende Beitrag versucht daher erstmalig, einen größeren Überblick über den Forschungsstand zu entwickeln und zentrale Herausforderungen einer Theorie der Querschnittsthemen herauszuarbeiten. Im Anschluss daran werden die Arbeit zu »Querschnittsthemen« im Rahmen des Marburger Projekts *ProPraxis* der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* dargestellt und mögliche Anforderungen an eine zukünftige Theorie der Querschnittsthemen entworfen.

1. Eine erste Bestandsaufnahme zur Diskussion um Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung¹

In den letzten zwanzig Jahren hat sich ein schillernder Begriff in der Diskussion um die Lehrkräftebildung in Deutschland etabliert, der insbesondere in jüngerer Zeit Karriere gemacht hat: Querschnittsthemen. Diese Entwicklung lässt sich in vielen Bereichen beobachten, von denen hier einleitend vier skizziert werden: (1) die Trefferzahlen in der Literaturdatenbank des Fachportals Pädagogik, (2) die Popularität und Popularisierung des Begriffs im Kontext der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, (3) die Arbeit von Akteur:innen der Lehrkräftebildung im Netzwerk Querschnittsthemen und (4) die Etablierung des Begriffs in Gesetzestexten zur Lehrkräftebildung. Im Anschluss daran wird in Kapitel 2 der Stand der Forschung dargestellt, um darauf aufbauend in Kapitel 3 Herausforderungen einer noch fehlenden Theorie von Querschnittsthemen zu beschreiben. Dem schließt sich in Kapitel 4 die exemplarische Betrachtung des Umgangs mit Querschnittsthemen in der Marburger Lehrkräftebildung an, um daran einige mögliche Anforderungen an eine zukünftige Theorie der Querschnittsthemen zu entwickeln. Am Ende werden in Kapitel 5 resümierende und abstrahierende Überlegungen angestellt und Perspektiven künftiger Forschung zu Querschnittsthemen beschrieben.

Zunächst soll aber die Karriere des Begriffs anhand der vier genannten Bereiche dargestellt werden:

(1)

Über den Suchbegriff »querschnittsthem*« ließen sich in der Literaturdatenbank des Fachportals Pädagogik folgende Trefferzahlen generieren:

1 Die folgenden Überlegungen haben ihren Ursprung in einer Arbeitsgruppe am Marburger Zentrum für Lehrkräftebildung, in der gemeinsam mit Johanna Brüggemann, Annette Huppert und Sven Page die Implementierung von Querschnittsthemen in die Curricula der Lehramtsstudiengänge vorangetrieben wurde. Ein besonderer Dank geht an Nina Meister, die den vorliegenden Text kritisch-konstruktiv kommentiert hat.

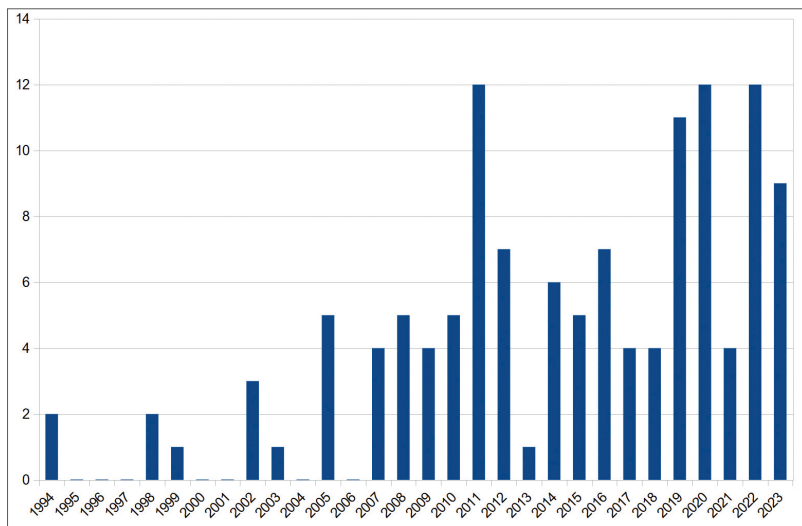


Abb. 1: Trefferzahlen für den Suchbegriff »querschnittsthema*« in der Literaturdatenbank des Fachportals Pädagogik (Stand: 15.07.2024)

Entsprechend finden sich für die Zeit vor 1994 keine Einträge. Es lässt sich also eine erhebliche Zunahme an Schlagworttreffern ab 2005 konstatieren. Berücksichtigt werden muss dabei, dass die Datenbank nur anzeigen kann, was in ihr eingetragen wurde. Das Dunkelfeld mag also deutlich größer sein. Auch werden kleinere Publikationen wie etwa der Newsletter-Beitrag von Marie Reinhardt, Marcell Saß, Johanna Brüggemann, Martin Reinert und Manuel Hermes² und viele weitere eher programmatische oder konzeptionelle Beiträge unterhalb der wissenschaftlichen Ebene zum Thema nicht berücksichtigt. Außerdem sind in den Trefferzahlen auch Publikationen enthalten, die sich nicht auf den Diskurs zur Lehrkräftebildung beziehen. Dennoch scheint hier ein Trend deutlich zu werden, den es weiter zu beobachten und aktiv mit eigenen, vor allem wissenschaftlichen Beiträgen zu gestalten gilt.

2 Reinhardt, Marie et al. Zukunft jetzt kompetent gestalten: Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung. Ein Kommentar. In: *Newsletter der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung«*, 3/2022, https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/nl_02_2022_3_kommentar.html [15.07.2024].

(2)

Wesentlich zur Popularität und zur Popularisierung des Begriffs »Querschnittsthemen« dürfte die *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (QLB) beigetragen haben. Dies spiegelt sich etwa in den Evaluationsberichten zur ersten und zweiten Förderphase der QLB wider. Insbesondere der Abschlussbericht zur Evaluation der ersten Förderphase legt einen Schwerpunkt auf das Thema und fokussiert dabei insbesondere »Heterogenität und Inklusion« als ein Querschnittsthema. Die Autor:innen befinden, die QLB habe »Wege eröffnet, Heterogenität und Inklusion konsequenter als Querschnittsthema zu verankern«, doch es sei noch »ein weiter Weg, bis tatsächlich alle Fächer davon profitieren werden«³. Bezüglich der zweiten Förderphase konstatieren sie, dass »insbesondere Querschnittsthemen überfakultäre Kooperationssettings anregen und beförderten«⁴. Außerdem sei »Digitalisierung« als Querschnittsthema zwar bereits in der ersten Förderphase etabliert gewesen, aber durch die zusätzliche Förderlinie stärker in den Fokus gerückt.⁵

Auch eine unveröffentlichte Auswertung der Zwischenberichte der 86 QLB-Projekte von 2020 durch Manuel Hermes zeigt, dass in 25 dieser Berichte explizit der Begriff »Querschnittsthema/Querschnittsthemen« (15 ×) und/oder ähnliche Formulierungen wie »Querschnittsaufgabe« (7 ×), »Querschnittsbereich/Querschnittsbereiche« (2 ×), »Querschnittliche Handlungsfelder« (1 ×), »Themenfelder im Querschnitt« (1 ×) und »Querschnittlicher Arbeitsbereich« (1 ×) verwendet werden.

Hinsichtlich der Benennung konkreter Themen als Querschnittsthemen lässt sich dabei ein eindeutiger Schwerpunkt beobachten: »Inklusion/Heterogenität« wird zwölfmal und »Digitalisierung« zehnmal als Querschnittsthema behandelt. Weit abgeschlagen finden sich noch »Deutsch als Zweitsprache«/»Deutsch als Fremdsprache« und »Sprachsensibles Lernen« mit jeweils zwei Erwähnungen. Ferner ließen sich folgende Einfachnennungen von Themenbereichen als Querschnittsthemen identifizieren:

3 Altrichter, Herbert et al. Evaluation der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Abschlussbericht. Berlin, 2020, S. XI, ebenso S. 67.

4 Durdel, Anja et al. Die »Qualitätsoffensive Lehrerbildung«. Abschlussbericht der Programmevaluation. Hamburg, 2024, S. 96.

5 Ebd., S. 179–180.

»Praktika«, »Sprachbildung und Inklusion«, »Diagnostik«, »Nachhaltigkeit«, »integrative/kohärente Lehrkräftebildung«, »Vernetzung«, »Vielfalt und Inklusion«, »Theorie-Praxis-Verknüpfung«, »Vernetzung der drei Phasen«, »individuelle Weiterentwicklung der Studierenden durch Reflexion«, »Sprachausbildung«, »Politisch-gesellschaftliche Bildung«, »Medien« und »Einsatz digitaler Medien«.

(3)

Die Vernetzung von Akteur:innen aus den Zentren für Lehrkräftebildung und Professional Schools of Education vollzieht sich in unterschiedlichen Formaten. Unter anderem fand am 10.11.2021 eine Auftaktveranstaltung zur internen, digitalen Austauschplattform eben dieser Zentren und Schools statt. Dabei zeigte sich, dass großes Interesse auch am Austausch und an der Vernetzung zu Querschnittsthemen bestand. Daraufhin hat Manuel Hermes vom Zentrum für Lehrkräftebildung Marburg aus die Koordination dieser Vernetzung übernommen und ein Treffen mit Vertreter:innen der Zentren und Schools aus ganz Deutschland am 20.05.2022 organisiert. Nach dieser Auftaktveranstaltung kam es zu weiteren digitalen Treffen sowie zu Netzwerkwerktreffen bei den Bundeskongressen der Zentren und Schools (BUKO) 2022 in Heidelberg sowie 2023 in Münster. Seit dem BUKO 2023 wird das seitdem so genannte *Netzwerk Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung* von Björn Bulizek und Manuel Hermes gemeinsam koordiniert und moderiert. Dabei liegt der Fokus auf (Good-)Practice-Beispielen. Flankiert wird diese – im Juli 2024 mit der *Hochschulperle* des Stifterverbandes prämierte⁶ – Arbeit durch eine kleinere, aber sehr aktive Untergruppe zum Thema »Theorie der Querschnittsthemen«, in der aktuell Dennis Dietz, Peter große Prues, Manuel Hermes und Yoshiro Nakamura stärker die Theorieentwicklung zum Querschnittsthemen-Ansatz in den Blick nehmen. Ein erstes Produkt dieser Arbeitsgruppe sind die beim BUKO 2023 in Münster vorgestellten und diskutierten *10 Thesen zum Querschnittsthemen-Ansatz* (s. dazu Kap. 2). Weitere Publikationen und Tagungen zum Querschnittsthemen-Ansatz im

6 Vgl. Pressemitteilung des Stifterverbandes vom 25.07.2024: https://www.stifterverband.org/pressemitteilungen/2024_07_25_hochschulperle_netzwerk_querschnittsthemen_in_der_lehrkraeftebildung [04.10.2024]

Allgemeinen und zur »Theorie der Querschnittsthemen« im Besonderen sind in Planung.

(4)

In mindestens drei Bundesländern sind »Querschnittsthemen« oder alternativ auch »Querschnittskompetenzen« in die Gesetzestexte zur Lehrkräftebildung aufgenommen worden:

- Baden-Württemberg: In der *Rechtsverordnung des Kultusministeriums über Rahmenvorgaben für die Umstellung der allgemein bildenden Lehramtsstudiengänge an den Pädagogischen Hochschulen, den Universitäten, den Kunst- und Musikhochschulen sowie der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg auf die gestufte Studiengangstruktur mit Bachelor- und Masterabschlüssen der Lehrkräfteausbildung in Baden-Württemberg* (RahmenVO-KM) vom 27.04.2015 wird für die Studiengänge für das Lehramt an Grundschulen, in der Sekundarstufe I, am Gymnasium wie an Förderschulen die curricular verankerte Vermittlung von Querschnittskompetenzen gefordert. Querschnittskompetenzen bestehen hier »in der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache, in der Medienkompetenz und -erziehung, der Prävention, der Bildung für nachhaltige Entwicklung, im Umgang mit berufsethischen Fragestellungen und in der Gendersensibilität« (§ 4 Abs. 3, § 5 Abs. 2, § 6 Abs. 4, § 7 Abs. 2 RahmenVO-KM).
- Hessen: Mit der Novelle des *Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes* (HLbG) kommt den »Querschnittsthemen [...] Integration von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache – hier insbesondere Deutsch als Zweitsprache –, Bildungssprache Deutsch, Inklusion, Medienbildung und Digitalisierung, sozialpädagogische Förderung, berufliche Orientierung sowie Ganztagsangebote und Ganztagschulen« (§ 1 Abs. 3 HLbG) eine hohe Bedeutung zu: Sie sollen neben den in § 1 Abs. 1 HLbG genannten grundsätzlichen professionsbezogenen Kompetenzen und den in § 1 Abs. 2 HLbG aufgeführten Inhalten »gesellschaftliche Vielfalt, Demokratiebildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung« nun

»in der Lehrkräftebildung verankert werden« (§ 1 Abs. 3 HLbG). Eine weitere Aufwertung erfahren diese Querschnittsthemen über die Bestimmungen zum Qualifizierungsportfolio in der Durchführungsverordnung zum HLbG (HLbGDV). Dort wird festgelegt, dass »Nachweise zum Erhalt und zur Erweiterung der berufsbezogenen Qualifikation [...] insbesondere durch Fortbildungen in mehreren der folgenden Themenbereiche erworben« (§ 75 Abs. 2 HLbGDV) würden und dies zuerst zu den oben genannten »Inhalten und Querschnittsthemen nach § 1 Abs. 2 und 3« (ebd.) des HLbG angeführt werden.

- Rheinland-Pfalz: In Anlage 1 zur rheinland-pfälzischen *Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, an Realschulen plus, an Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und an Förderschulen* vom 03.01.2012 wird für die Ausbildung angehender Lehrkräfte in der zweiten Phase festgelegt, dass in den entsprechenden Modulen »[e]rgänzend Querschnittsthemen zu berücksichtigen« seien, »mit denen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung durch gesellschaftlichen Wandel relevante einzelne Aspekte von Erziehung und Bildung von besonderer Bedeutung aufgegriffen werden«. In den Modulbeschreibungen spiegelt sich das folgendermaßen wider: Ein Inhalt des Moduls *Schule und Beruf* lautet »Aktuelle bildungspolitische Fragen und Konzepte sowie pädagogische Querschnittsthemen im kollegialen Diskurs«. Die erwartete Kompetenz besteht darin, »an der aktuellen bildungspolitischen Diskussion sowie Auseinandersetzungen mit fachübergreifenden pädagogischen Querschnittsthemen« partizipieren und daraus »Konsequenzen für die eigene Arbeit« ableiten zu können.

Zusammenfassend zeigt sich, dass in der Lehrkräftebildung an vielen Stellen und in unterschiedlicher Weise auf die 2015 vom Wissenschaftsrat beschriebenen »Großen gesellschaftlichen Herausforderungen« reagiert wird. Dem entspricht auch die Annahme des Wissenschaftsrats, dass »[w]eder für die Bewältigung der Großen Herausforderungen selbst noch für den wissenschaftlichen Beitrag dazu [...] dauerhaft ein Masterplan

festgelegt werden«⁷ könne. Wohl aber können und »müssen in Wissenschaft und Wissenschaftspolitik vielfältige Szenarien entwickelt und jeweils angemessene Handlungsoptionen erarbeitet werden, die regelmäßig revidiert werden müssen, um aktuelle Erkenntnisse berücksichtigen zu können«⁸. Dies scheint in positiver Hinsicht den derzeitigen Stand der Entwicklung im Kontext der Lehrkräftebildung zu kennzeichnen. Kritisch ist hingegen, dass bisher keinerlei Übersicht zum Stand der Forschung zum Querschnittsthemen-Ansatz vorliegt. Erste Schritte zur Bearbeitung dieses Desiderats folgen im nächsten Kapitel.

2. Stand der Forschung zum Querschnittsthemen-Ansatz

Um ein Missverständnis gleich im Vorfeld auszuräumen: Es geht im Folgenden nicht um Publikationen, die aus der Forschung etwa zu Inklusion oder Demokratiebildung stammen. Der strikte Fokus liegt ausschließlich auf jenen Veröffentlichungen, die explizit den Begriff »Querschnittsthemen« im Titel führen oder im Text verwenden. Dies ermöglicht eine Analyse mit einem eher grundlagentheoretischen Fokus und zeigt als erste Erkenntnis schnell, dass die Aussagen zu »Querschnittsthemen« in der zuletzt stark anwachsenden einschlägigen Literatur auf keiner klar fixierten Definition gründen. Vielmehr scheint die Einigkeit über den Begriff zumeist stillschweigend vorausgesetzt zu werden oder es bleibt bei sehr allgemeinen Hinweisen bis hin zu eher programmatischen Setzungen und normativen Forderungen.⁹

7 Wissenschaftsrat. Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier. Stuttgart, 2015, <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-15.html> [15.07.2024], S. 30.

8 Ebd.

9 Vgl. etwa die folgenden Beiträge: Büker, Petra et al. Fallarbeit im OER-Format: Die Lehr-/Lernumgebung inklud.nrw zur Entwicklung inklusions- und digitalisierungsbezogener Kompetenzen in der Grundschullehrkräftebildung. In: Michael Haider et al. (Hg.). Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn, 2023, S. 331–334; Frohn, Julia/Rödel, Laura. Anschlussstellen zwischen Sprachbildung und adaptiver Lehrkompetenz für den inklusiven Unterricht. In: Ellen Brodesser et al. (Hg.). Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn, 2020, S. 37–44; Greinert, Me-

Auffällig – und strategisch nachvollziehbar – ist mitunter auch, dass einzelne Akteur:innen konkrete Themen aus ihren jeweiligen Arbeitsbereichen als »Querschnittsthemen« verstehen und als solche im Diskurs platzieren. Entsprechend beschreiben beispielsweise Pierre-Carl Link, Cedrik Steinert und Susanne Jurkowski das Ziel des Erfurter Kompetenz- und Entwicklungszentrums für Inklusion, an dem sie teils mitwirken oder mitgewirkt haben, damit, »sonderpädagogische Inhalte in allen lehramtsbezogenen Studiengängen als Querschnittsthema [...] zu verankern«¹⁰. Ähnlich verhält es sich etwa auch mit einem Beitrag von Monika Oberle, in dem sie – als Professorin für Politikwissenschaft und Politikdidaktik beziehungsweise Didaktik der Sozialwissenschaften – eine »Reform der universitären Lehrerbildung sowie gezielter Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung« fordert, um Lehrkräfte und Schulleitungen für

lanie/Kleickmann, Thilo/Parchmann, Ilka. LeaP@CAU – Lehramt mit Perspektive. Eine Einführung. In: Melanie Greinert, Thilo Kleickmann, Ilka Parchmann (Hg.). *Lehramt mit Perspektive. Ansätze, Methoden und Forschungsergebnisse einer zukunftsorientierten Lehrkräftebildung*. Waxmann, 2023, S. 13–20; Hanisch, Susan/Tempelmann, Sebastian. Menschliches Verhalten als Querschnittsthema in der BNE. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 23 (3), 2023, S. 84–91; Million, Angela. Baukulturelle Bildung. Schule als Drehscheibe baukultureller Vermittlungspraxis. In: *Die Deutsche Schule* 114 (1), 2022, S. 80–88; Müller, Laura et al. Inklusion und Digitalisierung als Herausforderungen für die Gestaltung von Literaturunterricht. In: Daria Ferencik-Lehmkuhl et al. (Hg.). *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung*. Bad Heilbrunn, 2023, S. 275–280; Weidenhiller, Patrizia/Miesera, Susanne/Nerdel, Claudia. Inklusion und Digitalisierung in der Lehrerbildung. Lehrveranstaltungskonzept zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. In: *Journal für Psychologie* 27 (2), 2020, S. 382–399; Zimmermann, Friederike/Krämer, Sonja/Jensen, Julia. Vorbereitung auf die Vielfalt in Klassenzimmern. Inklusion als (Querschnitts-)Thema in der Lehrkräftebildung. In: Melanie Greinert, Thilo Kleickmann, Ilka Parchmann (Hg.). *Lehramt mit Perspektive. Ansätze, Methoden und Forschungsergebnisse einer zukunftsorientierten Lehrkräftebildung*. Münster, 2023, S. 133–150.

- 10 Link, Pierre-Carl/Steinert, Cedrik/Jurkowski, Susanne. Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema an der Universität Erfurt durch das Kompetenz- und Entwicklungszentrum für Inklusion. Inklusionsspezifische Professionalisierung der Lehrer*innenbildung durch Team-Teaching, Fortbildung und Online-Lernumgebung. In: Bernhard Schimek et al. (Hg.). *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung*. Bad Heilbrunn, 2022, S. 197–204, hier: S. 197.

das in ihrem Falle wiederum naheliegende Thema »Demokratiebildung zu professionalisieren«¹¹.

Ferner lassen sich in der bisherigen Literatur auch zahlreiche Darstellungen finden, wie Querschnittsthemen oder oft ein bestimmtes Querschnittsthema am jeweiligen Standort in der Lehre umgesetzt wird. Exemplarisch seien hier einige knapp genannt: Link, Steinert und Jurkowski¹² tun dies für das Thema »Inklusion«; Patrizia Weidenhiller, Susanne Miesera und Claudia Nerdel¹³ fokussieren sowohl »Inklusion« wie »Digitalisierung«; Laura Rödel, Maria Große und Constanze Saunders beschreiben zwei Seminarkonzepte, wobei das eine auf die »Verknüpfung von Sprachbildung und Forschendem Lernen« abzielt, während das andere »mit Sprachbildung und Inklusion ebenfalls zwei Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung«¹⁴ kombiniere; Anna Löbig et al.¹⁵ nehmen das Querschnittsthema »Medienbildung« im Studium von angehenden Sportlehrkräften an der TU Chemnitz in den Blick.

Fünf Publikationen sind hier besonders hervorzuheben, weil in ihnen bereits Aspekte einer Theorie der Querschnittsthemen im Kontext der Lehrkräftebildung angelegt sind:

(1)

Im oben bereits zitierten Evaluationsbericht zur ersten Förderphase der QLB heben die Autor:innen auf der Basis eines »Interviews aus der Wissen-

-
- 11 Oberle, Monika. Wie politisch darf eine Lehrkraft sein? – Demokratiebildung als Schulauftrag. In: *Newsletter der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung«*, 4/2019, https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/wie-politisch-darf-eine-lehrkraft-sein.html?nn=325498 [15.07.2024].
 - 12 Link/Steinert/Jurkowski, Implementierung von Inklusion.
 - 13 Weidenhiller/Miesera/Nerdel, Inklusion und Digitalisierung.
 - 14 Rödel, Laura/Große, Maria/Saunders, Constanze. Impulse aus der Konzeption der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine und aus dem Forschenden Lernen für die Sprachbildung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung. In: Ellen Brodesser et al. (Hg.). *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn, 2020, S. 175–181, hier: S. 177.
 - 15 Löbig, Anna et al. Konzepte zur Ausbildung digitaler Kompetenzen von Sportlehrkräften – Medienbildung als Querschnittsthema am Zentrum für Lehrerbildung der Technischen Universität Chemnitz. In: *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft* 5 (1), 2022, S. 19–24.

schaft« noch einmal am Beispiel von Heterogenität/Inklusion das zentrale Charakteristikum von Querschnittsthemen hervor, das darin bestehe, dass diese Themen »nicht nur additiv und isoliert von anderen Inhalten der Lehrerbildung, sondern als Querschnittsthema behandelt werden«¹⁶.

Zur Begründung eines konkreten Themas als Querschnittsthema finden sich in diesem Evaluationsbericht folgende Hinweise: Im Hinblick auf Heterogenität und Inklusion wird auf die Aussage von »24 von 27 interviewten Landesvertretungen in den 2016 geführten Experteninterviews« verwiesen, wonach die »Auseinandersetzung mit Heterogenität und Inklusion [als Querschnittsthema] eines der vor-dringlichsten Themenfelder« (S. 68) sei. An anderer Stelle raten die Autor:innen zur Prüfung, »inwieweit Fortentwicklungen im Handlungsfeld Heterogenität und Inklusion mit dem Themenfeld Werte- und Demokratiebildung in Schule und Unterricht verzahnt werden können« (S. 77). Sie begründen dies mit Verweis auf den oben erwähnten Beitrag Oberles damit, dass »für diesen Bereich [...] ebenfalls gefordert« werde, dass er nicht nur »Aufgabe des politischen Fachunterrichts sein sollte, sondern Auftrag und Querschnittsthema der gesamten Schule und Lehrerbildung« (S. 77). Im Ausblick auf die zweite Förderphase raten sie, Querschnittsthemen zu stützen durch »[e]xplicite Formulierung von Förderzielen mit Blick auf strategisch relevante Themen, wie digitale Medien beim Lehren und Lernen, Internationalisierung und berufliches Lehramt, die bisher noch nicht explizit in Handlungsfeldern genannt waren« (S. 123). Somit lassen sich hier Ansätze zur Begründung eines Themas als Querschnittsthema zum einen in der bildungspolitischen Perspektive der »Landesvertretungen« und zum anderen in der wissenschaftlichen Perspektive einer Professorin für Politikwissenschaft/Didaktik der Politik identifizieren. Die Begründung über strategische Relevanz wird nicht näher definiert, kann aber sowohl aus der Perspektive der Bildungspolitik, einzelner Lehrstühle, Hochschulstandorte, Interessenverbände und anderer in Anspruch genommen werden.

Schwierigkeiten bei der Implementierung von Themen als Querschnittsthemen beschreiben die Autor:innen wie folgt: Es sei – so ein Ergebnis des begleitenden Monitorings durch die Autor:innen – »schwierig gewesen,

16 Altrichter et al., Evaluation, S. 68. Die folgenden Zitate entstammen alle dieser Quelle. Daher wird die Seitenangabe dort in Klammern nach dem jeweiligen Zitat gebracht.

Inklusion und Heterogenität in zersplitterten Fachdidaktiken als Querschnittsthema zu betreiben und alle relevanten Akteure zu erreichen« (S. 74). Zwar werde 2019 von den Projekten häufiger als 2014/15 angegeben, dass der »Umgang mit Heterogenität und Inklusion als Querschnittsthema im Lehramtsstudium fest verankert sei« (S. 78). Fast ebenso viele Projekte schätzten jedoch eine »fächerübergreifende Verfügbarkeit der entwickelten Angebote zu Heterogenität und Inklusion als zu gering [...] und die konsequente Implementierung als Querschnittsthema in den Fächern als einen generellen Schwachpunkt ein« (S. 78).

Eine Chance des Querschnittsthemen-Ansatzes scheint in dem Potenzial zu liegen, »Räume für Begegnungen und Gesprächsanlässe« (S. XI, S. 79) zu schaffen. Jedenfalls spielten dabei »Gremien und konkrete (Querschnitts-)Themen wie Inklusion oder Digitalisierung eine wichtige Rolle« (S. XI, S. 79). Das wird auch später noch einmal hervorgehoben: »Querschnittsthemen wie Inklusion und Heterogenität [...] oder Digitalisierung, die in der Bearbeitung sowohl fachspezifische Aspekte als auch fachübergreifende Komponenten erfordern«, böten sich besonders zur »Stimulierung einer gelingenden Zusammenarbeit« (S. 90) an.

(2)

Die elaborierteste Arbeit zu Querschnittsthemen in grundlagen-theoretischer Hinsicht ist bisher der Abschlussbericht *Querschnittsthemen als spezifische Herausforderung der Lehrkräftebildung* der niedersächsischen AG Curriculumentwicklung. Einleitend wird die Problematik beschrieben, dass das »zunehmende Aufkommen fächerübergreifender Themenkomplexe für die Lehrkräftebildung ein grundsätzlich ungelöstes Strukturproblem darstellt«¹⁷. Im Anschluss werden zentrale Merkmale von Querschnittsthemen herausgearbeitet: hoher gesellschaftlicher und/oder politischer Handlungsdruck; Bezug zu mehreren Fächern sowohl in der

17 Holle, Christian et al. Querschnittsthemen als spezifische Herausforderung der Lehrkräftebildung. Abschlussbericht der AG Curriculumentwicklung. 2020, https://www.verbund-lehrkraeftebildung-niedersachsen.de/dateien/Abschlussbericht_Curriculumentwicklung_final_neues_Format.pdf [15.07.2024], S. 3. Die folgenden Zitate entstammen alle dieser Quelle. Daher wird die Seitenangabe dort in Klammern nach dem jeweiligen Zitat gebracht.

Wissenschaft wie in der Schule; trans- und interdisziplinärer wie fachspezifischer Charakter; thematische Komplexität bei begrifflicher Diffusität und damit verbundener Schwierigkeit der Zuordnung zu bestimmten Fächern; Verknüpfung mit gesellschaftlichen und/oder politischen Interessen und entsprechend »Austragungsfeld politischer Debatten« (S. 4); Fehlen einer geeigneten, etablierten themenspezifischen Fachsprache; Unsicherheit in der Bestimmung der zentralen Lehrinhalte. Als eines der zentrale Folgeprobleme wird im Bericht das Risiko der Deprofessionalisierung beschrieben: »Die Professionalität von Lehrkräften scheint dabei in Gefahr: Im Falle [von] nur basal und unverbunden segmentiert bearbeiteten Querschnittsthemen können Lehrkräfte nicht ausreichend problemlösend agieren. Ihre individuelle Handlungsfähigkeit ist in Frage gestellt« (S. 6). Die folgenden Überlegungen zum Umgang mit dieser anspruchsvollen Herausforderung können hier nur sehr gerafft und auf einige Kerngedanken hin konzentriert dargestellt werden. Zentral ist dabei die grundsätzliche Kritik an einer bestimmten Maximalvorstellung von der curricularen Verankerung der Querschnittsthemen:

Eine Implementation von Querschnittsthemen, die darauf angelegt ist, alle Themen in allen Fächern an allen Standorten für alle Studierende dergestalt anzubieten, dass eine Herstellung professioneller Handlungsfähigkeit in der Schule erzielt wird, erweist sich als eine unerreichbare Idealvorstellung. (S. 8)

Demgegenüber votieren die Autor:innen des Berichts für ein zweistufiges Modell: Zunächst gilt für einen genauer zu bestimmenden obligatorischen Anteil des Studiums, dass dort die angehenden Lehrkräfte befähigt werden, sich »in den hier als Querschnittsthemen bezeichneten gesellschaftlichen Handlungsfeldern mindestens orientieren« (S. 9) zu können. Für die spätere Berufspraxis wird angenommen, dass »bloßes Orientierungswissen nicht ausreichen wird, um Schulen und Kollegien mit professioneller Handlungsfähigkeit hinsichtlich der Gestaltung von Schule und Unterricht im Fokus der Querschnittsthemen auszustatten« (S. 9). Daher soll dort dann eine »differenzierte intraprofessionelle Kooperation mit Blick auf Querschnittsthemen« (S. 9) greifen, die durch entsprechende Vertiefungs-

angebote für einzelne Querschnittsthemen im Studium vorbereitet wird, sodass alle Studierenden Basiskompetenzen in allen relevanten Querschnittsthemen erwerben, aber nur in einigen Querschnittsthemen Vertiefungskompetenzen ausbilden, um sich dann in der späteren Berufspraxis kooperativ zu ergänzen. Abschließend wird jedoch auch betont, dass die »universitäre Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer [...] die Problematik der Querschnittsthemen nicht erschöpfend und abschließend lösen können« (S. 12) wird und dass es sowohl einer »strukturierte[n] Verzahnung der verschiedenen Disziplinen und Studienphasen« innerhalb der Hochschulen als auch einer »Phasenverzahnung« (S. 13) bedarf.

(3)

Robin Schmidt und Christian Reintjes bringen eine Kernproblematik des Querschnittsthemen-Ansatzes auf den Punkt:

In der Zusammenschau mit den berechtigten Ansprüchen der anderen Querschnittsthemen wie Inklusion, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung oder Heterogenität zeigt sich, wie wichtig es wird, curriculare Überfrachtungen und damit De-Professionalisierung zu vermeiden, indem Mindestanforderungen für alle Lehrpersonen von fakultativen Expertenanforderungen unterschieden werden, die nur durch Spezialisierung von Lehrpersonen zu erfüllen sind.¹⁸

Sie leiten daraus ab, dass dies einen »veränderten Blick auf die von Lehrpersonen zu erwartenden Kompetenzen«¹⁹ impliziere, und setzen sich in der Folge mit Fokus auf »ihr« Querschnittsthema »Digitalisierung« kritisch mit dem TPACK-Modell von Punya Mishra und Matthew J. Koehler²⁰ und dessen Rezeption auseinander, was auch für die allgemeinere Diskussion hoch anregend ist. Sie meinen, dass das TPACK-Modell in

18 Schmidt, Robin/Reintjes, Christian. Integrierte ICT-Professionalisierung. Zur Verortung digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Lehrpersonen aus professions-theoretischer Perspektive. In: Ulrike Schütte et al. (Hg.). Digitalisierungsbezogene Kompetenzen fördern: Herausforderungen, Ansätze und Entwicklungsfelder im Kontext von Schule und Hochschule. Hildesheim, 2022, S. 55–65, hier: S. 57.

19 Ebd.

20 Vgl. Mishra, Punya/Koehler, Matthew J. Technological Pedagogical Content Knowl-

der »grundlegenden theoretischen Konzeption« zwar auf die »Bedeutung des fachdidaktischen Wissens (das PCK im T-PCK)« verweise, doch »in der Forschung kaum fachbezogen operationalisiert worden«²¹ sei. Ohne aber eine solche Einbeziehung der »fachdidaktischen Spezifik« dränge sich »beständig eine technologielastrige Rezeption der geforderten Kompetenzen auf, wodurch rhetorische Gegensätze (wie z. B. Pädagogik vs. Technologie) verdinglicht werden, die aus fachdidaktischer Sicht so gar nicht vorhanden sind« (S. 59). Mehr noch: Der Ansatz laufe, wenn weitere Querschnittsthemen berücksichtigt werden, darauf hinaus, »für jedes relevante Querschnittsthema einen eigenen Bereich professionellen Wissens zu etablieren« (S. 59). Entsprechend müsste dann »ein I-PACK für Inklusionskompetenzen, ein BNE-PACK für Nachhaltigkeits-Kompetenzen usw.« (S. 59) etabliert werden. Die Autoren argumentieren daher dafür, dass es »gerade wegen dieser, die Tiefenstruktur des professionellen Wissens betreffenden Veränderungen durch die digitale Transformation angebracht ist, sie nicht durch einen eigenen Wissensbereich (wie das ›Technological Knowledge‹ im TPACK), sondern als Facetten der zentralen Domänen des Professionswissens zu fassen« (S. 59). Entsprechend erscheint es ihnen »hilfreich, die veränderten Anforderungen an Lehrpersonen auch mithilfe von generischen Modellen professioneller Handlungskompetenz zu strukturieren, um von dort aus spezifische Fragen zu verfolgen« (S. 60). Dabei beziehen sie sich in der Folge auf das Modell von Jürgen Baumert und Mareike Kunter (s. dazu u.) und verorten einzelne Aspekte von »Digitalisierung« beziehungsweise von »ICT« in den Wissensfacetten des Professionswissens in diesem Modell: etwa Medienkompetenz im Bereich »Pädagogisches Wissen« oder »Lernplattformen« im Bereich »Organisationswissen« (vgl. S. 60).

edge: A Framework for Teacher Knowledge. In: *Teachers College Record* 108 (6), 2006, S. 1017–1054.

21 Schmidt/Reintjes, Integrierte ICT-Professionalisierung, S. 59. Die folgenden Zitate entstammen alle dieser Quelle. Daher wird die Seitenangabe dort in Klammern nach dem jeweiligen Zitat gebracht.

(4)

Annalisa Biehl und Martin Heinrich setzen sich zwar mit »Querschnittsaufgaben« statt mit »Querschnittsthemen« auseinander, allerdings gilt ihre Beschreibung von »Querschnittsaufgaben« ebenso für die »Querschnittsthemen«:

Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie typischerweise derart komplexe Phänomene in den Blick nehmen, dass allein der Rückbezug auf ein einziges Fach nicht mehr hinreichend erscheint. Die Komplexität der Phänomene erfordert demgegenüber einen souveränen Blick, der die Fächergrenzen transzendiert und damit nicht mehr disziplinar gebunden ist. Angesichts dieser Komplexität sind die in den Querschnittsaufgaben benannten Themen dann oftmals auch gerade solche, die gesellschaftlich besonders relevante Phänomene kennzeichnen.²²

Dabei erinnern sie in Bezug auf die Kritik am Querschnittsthema beziehungsweise an der Querschnittsaufgabe »BNE« daran, dass dieses Querschnittsthema einer »bildungstheoretischen Fundierung bedürfe«, und stellen die »Frage, wie stark Schule hier auch Begrenzungen für solche Querschnittsaufgaben setzt – sowohl mit der Einteilung der Welt in ›Fächer‹ als auch mit den schulischen Rahmenbedingungen«²³.

(5)

Dennis Dietz et al. haben in dem oben erwähnten Thesenpapier, das zum *Bundeskongress der Zentren für Lehrkräftebildung und Professional Schools of Education 2023* in Münster als Diskussionsgrundlage für das entsprechende Netzwerktreffen entworfen wurde, *10 Thesen zum Querschnittsthemen-Ansatz* formuliert und jeweils knapp erläutert. Die zehn

22 Biehl, Annalisa/Heinrich, Martin. Potenziale fächerübergreifenden Unterrichts für Querschnittsaufgaben wie die einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Grenzen und Handlungsoptionen in der Oberstufe. In: *WE_OS-Jahrbuch* 5 (1), 2022, S. 64–79, hier: S. 66.

23 Ebd., S. 67.

Thesen werden hier auf ihre Kernaussagen konzentriert und leicht überarbeitet wiedergegeben:²⁴

1. Der Querschnittsthemen-Ansatz ist eine aus Gesellschaft und Politik stammende Reaktion auf oft globale, mindestens aber internationale Veränderungen, die als drängende »Große gesellschaftliche Herausforderungen« interpretiert werden.
2. Der Querschnittsthemen-Ansatz provoziert theoretische und praktische Fragen, die in Bezug auf die *querschnittliche* Bearbeitung in der Lehrkräftebildung derzeit wissenschaftlich noch kaum bearbeitet/reflektiert werden.
3. Es ist weitgehend ungeklärt, welche Akteur:innen mit welchem Interesse und in welchen Kontexten etwas als ein Querschnittsthema definieren.
4. Der Querschnittsthemen-Ansatz fordert derart zu einer Rückbesinnung auf die »Eigenständigkeit der Pädagogik« auf, dass die Diskussion des Querschnittsthemen-Ansatzes auch aus der Wissenschaft heraus wissenschaftlich betrieben wird, statt die Diskussion allein gesellschaftlich-politischen Akteur:innen zu überlassen.
5. Der Querschnittsthemen-Ansatz fordert die Lehrkräftebildung an forschungsorientierten Hochschulen in spezifischer Weise heraus, da hier potenziell zwei Systemlogiken miteinander in Konflikt geraten: wissenschaftliche Erkenntnisorientierung vs. gesellschaftliche Nutzenorientierung.
6. Der Querschnittsthemen-Ansatz birgt das Risiko, Probleme der »Erwachsenen-Welt« in die »Welt der Kinder« zu verlagern und diese damit zu überfordern, während die »Erwachsenen« vom Handlungsdruck befreit werden.
7. Der Querschnittsthemen-Ansatz fordert zu organisatorischen, konzeptionellen, systematischen und prinzipiellen Veränderungen und neuen Sichtweisen auf allen Ebenen des Bildungssystems auf.

24 Vgl. ausführlich dazu Dietz, Dennis et al. 10 Thesen zum Querschnittsthemen-Ansatz. 2024, <https://doi.org/10.48693/610>.

8. Inhalte, Fähigkeiten und Ziele, die bisher in Schule und Unterricht von Bedeutung waren, werden mit dem Querschnittsthemen-Ansatz nicht abgelöst, sondern neu gedacht, indem sie auf die verschiedenen Querschnittsthemen bezogen werden.
9. Jedes Querschnittsthema hat eine Bildungs- und eine Erziehungsseite, da neben der Vermittlung von Wissen und Können immer – ob intendiert oder nicht – auch ein normativer Aspekt in die Verhandlung von Querschnittsthemen in Unterrichtskontexten einfließt.
10. Querschnittsthemen müssen per definitionem systematisch und das heißt insbesondere: fächer-, institutionen- und phasenübergreifend oder richtiger: -durchziehend und damit -verbindend gedacht, bearbeitet und verankert werden.

3. Herausforderungen einer zukünftigen Theorie von Querschnittsthemen

Im Anschluss an die bisherige Analyse und den Stand der Diskussion lassen sich in Bezug auf den Querschnittsthemen-Ansatz gleich mehrere, teils verbundene Herausforderungen identifizieren, die eine zukünftige Theorie von Querschnittsthemen in den Blick zu nehmen hätte.

(1)

Zunächst zeigt sich eine *bildungstheoretische Herausforderung*: Querschnittsthemen entsprechen dem, was in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion dem Bereich der materialen Bildung zugeordnet wird. Nicht erst seit der Kompetenzdebatte im Anschluss an den »PISA-Schock«, sondern bereits seit Wolfgang Klafkis Entwurf einer »kategorialen Bildung«²⁵ sollte deutlich sein, dass materiale Bildung (verkürzt: »Wissen«) und formale Bildung (verkürzt: »Können«) idealiter als zwei Seiten desselben Phänomens in Erscheinung treten sollten. Mit anderen Worten: Der

25 Vgl. dazu aktuell Hermes, Manuel: Genese und Rezeption der Theorie der kategorialen Bildung von Wolfgang Klafki. Wiesbaden, 2024, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-45524-8>.

Querschnittsthemen-Ansatz fiel hinter einen schon in den 1950er-Jahren erreichten Diskussionsstand zurück, falls er bloße Kenntnisse zu diesem oder jenem Thema zu vermitteln intendierte. Damit rückt – zunächst wieder isoliert betrachtet – auf formaler Seite etwas in den Blick, das als »Future Skills« oder »21st Century Skills« bezeichnet wird, dort aber wiederum die materiale Seite vernachlässigt. Die Herausforderung des Querschnittsthemen-Ansatzes besteht also darin, im Sinne »kategorialer Bildung« Querschnittsthemen und entsprechende Fähigkeiten in ihrer wechselseitigen Bezogenheit zu denken und zu vermitteln.

(2)

Ferner wird eine *Konzeptions-* und damit zugleich eine *Implementierungs-herausforderung* deutlich: Wenn Querschnittsthemen mal in allen Fächern, mal in allen Fakultäten, mal in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung thematisiert werden sollen, ist damit ein hoher und zugleich vager Anspruch verbunden, denn über die konkrete Implementierung – sowohl als Prozess wie als Ergebnis verstanden – ist damit noch recht wenig gesagt. Die Problematik lässt sich auch als Frage formulieren: Was heißt es eigentlich, ein Thema als Querschnittsthema zu behandeln? Es scheint, als sei die Beantwortung dieser Frage bisher nicht ernsthaft in Angriff genommen worden, während aber zugleich in zahlreichen Publikationen der Begriff »Querschnittsthema« ins Feld geführt wird. Exemplarisch seien hier einige Optionen der Konzeption und Implementierung aufgeführt:

- Wenn ein Querschnittsthema »in allen Fächern« behandelt werden soll, könnte ein Ansatz darin bestehen, dass die Bezüge zu Querschnittsthemen wie »Digitalisierung«, »Inklusion« etc. explizit in die Studienordnungen, Modulhandbücher und Vorlesungsverzeichnisse aller Fächer eingearbeitet werden.
- Wenn ein Querschnittsthema »fakultätsübergreifend« behandelt werden soll, könnte ein Ansatz darin bestehen, dass jede Fakultät mindestens eine Veranstaltung zu dem entsprechenden Thema anbietet.
- Wenn ein Querschnittsthema alle drei Phasen der Lehrkräftebildung verknüpfen soll, dann könnte ein Ansatz darin bestehen,

dass im Studium, im Referendariat wie später im Fortbildungsbereich Seminare und Veranstaltungen zu dem jeweiligen Thema angeboten werden.

Es ließen sich noch weitere Beispiele auflisten, doch es zeichnet sich bereits ab, dass vieles möglich ist, aber unklar bleibt, welche Form der Implementierung zu bevorzugen wäre, weil kein Konzept vorliegt, dessen Pro und Contra abgewogen werden könnte.

(3)

Mit dem fehlenden Konzept – oder auch der fehlenden Grundlagentheorie – der Querschnittsthemen hängt zusammen, dass die *Begründungsherausforderung* nicht diskutiert wird. Diese besteht darin, dass die Querschnittsthemen in ihrer Allgemeinheit einerseits und ihrer Heterogenität andererseits mitunter eher als willkürliche Schlagwortsammlung erscheinen und es fraglich bleibt, weshalb gerade dieses oder jenes Thema ein – wie auch immer zu implementierendes – Querschnittsthema sein soll. Es ließe sich wohl stets für dieses oder jenes Thema argumentieren, doch gerade darin liegt das Problem: Wer legt mit welcher Begründung welche Themen als Querschnittsthemen fest? In den QLB-Projekten lässt sich die Dominanz der beiden Hauptquerschnittsthemen Digitalisierung und Inklusion/Heterogenität aus den entsprechenden Förderrichtlinien ableiten. In den Gesetzestexten zur Lehrkräftebildung nehmen die jeweils regierenden Parteien maßgeblichen Einfluss. In Publikationen von Interessenverbänden wiederum artikuliert sich ebenfalls eine je spezifische Perspektive. So findet sich etwa von der hessischen GEW eine Stellungnahme zur Novellierung des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes mit der Forderung: »Inklusive Pädagogik, antisexistische und antirassistische Pädagogik sowie Umgang mit Heterogenität und Diversity sind als Querschnittsthemen in das Lehramtsstudium zu integrieren«²⁶. Seitens des Philologenverbandes ist eine solche Einlassung wiederum nicht zu fin-

26 Gergen, Andrea/Nickel, Christina. Der Diskussionsbedarf ist groß. Werkstattgespräch: Welche Ausbildung brauchen Hessens Lehrkräfte? 2021, <https://www.gew-hessen.de/bildungsbereich/aus-und-fortbildung-lehrer-innen/details/der-diskussionsbedarf-ist-gross> [15.07.2024].

den. Die Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände wiederum meint in ihrer Stellungnahme: »Die Aufnahme der ›Querschnittsthemen‹ in § 1 Abs. 3 HLBG ist zu begrüßen. Dies gilt aus Sicht der Wirtschaft insbesondere für die berufliche Orientierung, die Medienbildung/Digitalisierung und den Ganztag«²⁷. Kurzum: Der Diskurs um Querschnittsthemen ließe sich noch genauer daraufhin analysieren, wer mit welchem Interesse und welcher Argumentation bestimmte Themen als Querschnittsthemen in Lehrkräftebildung und Schule behandelt sehen möchte. Hilfreich dürfte dabei sein, den Begriff »Diskurs« dann nicht nur deskriptiv, sondern auch machttheoretisch zu verstehen. Es wäre dann stets auch danach fragen, warum die Aussagen zu Querschnittsthemen zu einem bestimmten Zeitpunkt auftauchen und wer/was eigentlich darüber bestimmt, welche dieser Aussagen sich jeweils durchsetzen.

(4)

Damit ist ferner die sehr grundsätzliche *Herausforderung konfligierender Systemlogiken* berührt, die gar als »master narrative erziehungswissenschaftlicher Selbstbeobachtung« bezeichnet werden kann: die Beobachtung der »Zweigleisigkeit von praxisbezogener Wert- und disziplinbezogener Wissenschaftsorientierung«²⁸ in der Erziehungswissenschaft. Mit anderen Worten: Die Logik des gesellschaftlich-politischen Diskurses ist orientiert an normativen und pragmatischen Fragen, während der wissenschaftliche Diskurs an Wahrheit orientiert ist.²⁹ Die »Gegenstände« verändern sich somit je nach Kontext (Diskurskontext:): Wenn also beispielsweise »Inklusion« als Querschnittsthema der Lehrkräftebildung gefordert wird, dann mag damit im gesellschaftlichen Diskurs etwa gemeint sein, die lehr-

27 Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände. Stellungnahme zum Entwurf für ein Gesetz zur Änderung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes und anderer schulrechtlicher Vorschriften. Drucksache 20/6867. Frankfurt a. M., 2022, https://www.vhu.de/themen/bildung/hessisches-lehrerbildungsgesetz?file=files/position-stellungnahmen-weitere/202202_vhu-stellungnahme-bildung-hlbg.pdf [15.07.2024], S. 3.

28 Meseth, Wolfgang. Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (4), 2016, S. 474–493, hier: S. 475, Hervorh. i. O.

29 Selbstverständlich heißt das nicht, dass in den akademischen Praxen nicht auch ideologisch, normativ, strategisch vorgegangen wird, das aber definiert nicht den wissenschaftlichen Diskurs als solchen.

kräftebildenden Institutionen müssten ihre Absolventen befähigen, in konstruktiver Weise inklusive Prozesse in Schule und Unterricht zu initiieren, um so auch die künftige Gesellschaft inklusiver zu gestalten. Im wissenschaftlichen Diskurs hingegen rücken etwa Inklusionskonzepte oder Inklusions-/Exklusionspraktiken analytisch beobachtend in den Blick. Es geht hier um das Gewinnen und Prüfen von Erkenntnissen, nicht um die gewünschte Veränderung der Gesellschaft in die eine oder andere Richtung. Freilich sind beide Diskurse keine gänzlich getrennten Welten und spätestens bei inhaltlichen Vorgaben durch Gesetzestexte zur Lehrkräftebildung wird die Frage virulent, wie wissenschaftliche lehrkräftebildende Institutionen darauf reagieren können.

(5)

Eine *schultheoretische Herausforderung* lässt sich ausgehend von Helmut Fend in den Blick nehmen: 1980 hat er in seiner *Theorie der Schule* zunächst drei Funktionen von Schule beschrieben – Qualifikation, Selektion bzw. Allokation und Legitimation bzw. Integration – und diese dann 2006 in seiner *Neuen Theorie der Schule* um eine vierte Funktion – Enkulturation – ergänzt. Dieser strukturfunktionale Ansatz ist nicht ohne Kritik geblieben³⁰ und auch Fend selbst hält seinen damaligen Zugang für ergänzungsbedürftig: »Die strukturorientierte Realitätsbeschreibung sollte in Konzepte einer Realitätsgestaltung münden«³¹. Fraglich ist jedoch, ob das, was mit dem Querschnittsthemen-Ansatz intendiert wird, nämlich tatsächlich jene Realitäts- bzw. sogar Zukunftsgestaltung, bereits adäquat in Fends vier Funktionen von Schule enthalten ist. In der Beschreibung der Enkulturationsfunktion finden sich zwar am Seitenrand die Schlagworte »Reproduktion und Innovation von Kultur«³², im entsprechenden Absatz selbst spricht Fend jedoch nur von der »Reproduktionsfunktion«, die »im weiteren Verlauf als Funktion der Enkulturation bezeichnet wer-

30 Harant, Martin. Schultheorien: Schule im Spannungsfeld von Funktion und Praxis. In: Martin Harant, Philipp Thomas, Uwe Küchler (Hg.): Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Tübingen, 2020, S. 159–174, hier: S. 164–165.

31 Fend, Helmut. Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchges. Aufl., Wiesbaden, 2009, S. 15.

32 Ebd., S. 49.

den«³³ solle. Zu fragen ist also, ob mit dem Ansatz, »Große gesellschaftliche Herausforderungen« als Querschnittsthemen in Lehrkräftebildung und Schule zu bringen, der Schule nicht letztlich eine neue Funktion zukommt – oder zumindest eine immer schon irgendwie vorhandene in grellerem Licht hervortritt: die Innovationsfunktion im Sinne einer Gestaltung der künftigen Gesellschaft. Ob Schule dies wiederum leisten kann und soll, ist eine notwendige weitere Frage.

(6)

Damit ist eine Reihe *professionstheoretischer Fragestellungen* untrennbar verbunden: Was sollen Lehrkräfte leisten? Was können Lehrkräfte aufgrund ihrer Ausbildung wie aufgrund systemischer Rahmenbedingungen leisten? Und: Was können und leisten sie de facto? Der Titel einer Tagung an der Universität Osnabrück am 19.09.2019 bringt die Problematik auf den Begriff: *Lehrer*innen als Alleskönner? Querschnittsthemen zwischen Professionsanspruch und De-Professionalisierung*.³⁴ Aus der Vielzahl professions-theoretischer Ansätze³⁵ sei exemplarisch nur ein Beispiel genannt: Ausgehend von Lee S. Shulmans Domänen pädagogischen Wissens – general pedagogical knowledge, subject-matter content knowledge, pedagogical content knowledge und curriculum knowledge³⁶ sowie knowledge of learners, knowledge of educational context und knowledge of educational end, purpose and values³⁷ – haben Jürgen Baumert und Mareike Kunter das nachfolgende »Modell professioneller Handlungskompetenz«³⁸ entwickelt.

33 Ebd.

34 Vgl. die Tagungsankündigung: https://www.zfl.uni-mainz.de/files/2019/08/Einladung_Tagung_LehrerInnen-als-Allesk%C3%B6nner_Osnabr%C3%BCck_19092019.pdf [30.07.2024].

35 Helsper, Werner: Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Opladen, 2021, S. 60–134.

36 Vgl. Shulman, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher* 15 (2), 1986, S. 4–14.

37 Shulman, Lee S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review* 57 (1), 1987, S. 1–22.

38 Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike. Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 2006, S. 469–520, hier: S. 482.

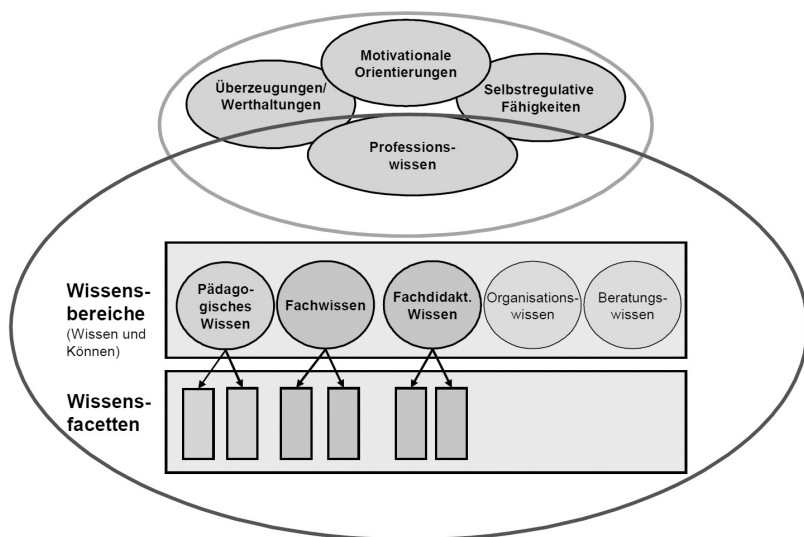


Abb. 2: Das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter

Hieran – als einem Beispiel des »Experten-Kompetenzmodells« – wie an anderen professionstheoretischen Ansätzen lässt sich die Frage aufwerfen, wo im Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte Querschnittsthemen ihren systematischen Ort haben können und sollen. Das haben wie oben beschrieben Schmidt und Reintjes für das Querschnittsthema »Digitalisierung« beziehungsweise »ICT« untersucht. Für weitere Querschnittsthemen wäre dies künftig ebenfalls zu tun.

(7)

Um nun aber der Gefahr von Beliebigkeit oder der schlichten Umsetzung (schul-)politischer Vorgaben bei der Auswahl von Themen vorzubeugen, wird – wie bereits oben erwähnt – der Modellentwicklung eine Aufmerksamkeit für *Deutungsmachtfragen* zur Seite gestellt. Hierbei greifen wir (wissenschaftstheoretisch und -historisch) auf das Konzept des Diskurses zurück und zwar in seiner Verwendung durch den französischen Philosophen Michel Foucault. Foucaults »poststrukturalistische« Impulse fungieren dann gleichsam als Beobachtertheorie für ein fluides Feld (begriffliche Vagheit) hoher normativer Aufladung (gesetzliche Regelungen). Die

Suche nach den Bedingungen, Regeln und Prinzipien, die unser Wissen und seine Praxen bestimmen, zeichnet Foucaults Werk aus; damit stehen auch uns Anregungen bei der Analyse bereit: Foucaults Suche nach den *Diskursen*, die all das geformt haben, was wir für selbstverständlich halten, z. B. Gefängnisse mit ihrer Architektur als Instrumentarium des Strafvollzuges oder die Humanwissenschaften als Zugang zur wissenschaftlichen Erforschung des Menschen, eröffnet eine reflexive Sicht auch auf die Ausgestaltung von Querschnittsthemen. Foucault interessiert sich nämlich – vereinfacht gesagt – für die Frage, warum bestimmte Aussagen zu einem bestimmten Zeitpunkt auftauchen, wenn gleichzeitig eine unendlich große Anzahl davon differierender Aussagen denkbar ist. Und er fragt, was die Auswahl solcher Aussagen regelt.³⁹ Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Analyse von Macht. Neben die bildungs- und schultheoretischen Grundlagen von Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung wird somit die Frage des Zusammenhangs von Bildung, Macht und Ordnung gestellt mit dem Ziel, organisatorisch flexibel, grundlagen-theoretisch fundiert und machtheoretisch bewusst zu agieren.⁴⁰

4. Querschnittsthemen verstehen und implementieren: das Beispiel der Marburger Lehrkräftebildung

Das Projekt *ProPraxis* als konzeptioneller Rahmen

Das an der Philipps-Universität durch die *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* geförderte Projekt *ProPraxis*⁴¹ hat seit Projektbeginn 2015 die beiden »Querschnittsthemen« Inklusion und Digitalisierung aufgegriffen, zunächst jedoch eher als je einzelne Herausforderungen, die in fachübergreifenden Arbeitsgruppen einerseits inhaltlich erschlossen, andererseits nachhaltig im Studium auf Modulebene implementiert werden sollten. In der zwei-

39 Vgl. Foucault, Michel. *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M., 1981, S. 123.

40 Vgl. Saß, Marcell. *Bildung. Macht. Ordnung: Eine Archäologie in lernorththeoretischer Perspektive*. In: Arno Schillberg, Bernd Weidmann (Hg.). *Macht und Autorität. Ihre Ambivalenz in Kirche und Gesellschaft*. Leipzig, 2020, S. 187–201.

41 Vgl. <https://www.uni-marburg.de/de/zfl/projekte/abgeschlossene-projekte/propraxis> [30.07.2024].

ten Förderphase von 2019 bis 2023 wurde sodann ein Schwerpunkt auf diese beiden Themenbereiche gelegt. Intendiert war zunächst einmal die Entwicklung eines professionellen Umgangs mit Heterogenität, wobei als »Große gesellschaftliche Herausforderung« das Stichwort »Inklusion« bestimmt wurde. Hinzu tritt die Förderung von Medien(bildungs)kompetenzen, die dazu befähigen, die »Große gesellschaftliche Herausforderung« des Übergangs in eine »Kultur der Digitalität«⁴² mitzugestalten. Kurzum: Es handelt sich um zwei Themenfelder, die hochschulintern und im Gespräch mit anderen Zentren für Lehrkräftebildung als exemplarisch relevant identifiziert wurden.

Das Projekt *ProPraxis* gibt dafür nun den theoretischen und praktischen Rahmen vor:⁴³ Von der Kernidee her zielt die Marburger Lehrkräftebildung prinzipiell auf Professionalisierungsprozesse Studierender im Schnittpunkt von universitärer, wissenschaftlicher Praxis sowie schulischer, unterrichtlicher Praxis und zwar differenztheoretisch an der aristotelischen Unterscheidung von handlungsorientierter Praxis und produktorientierter Poiesis geschult:⁴⁴

Kernstück der [Marburger, Anm. d. Verf.] Konzeption sind sogenannte Professionalisierungswerkstätten [...], die mit unterrichtspraktischen Anteilen zu einem Praxis:Semester verzahnt werden. Die Grundlage bildet ein doppeltes, wechselseitig aufeinander bezogenes Verständnis von Praxis: Das erste Verständnis von Praxis zielt auf die eigene lernende Auseinandersetzung von Lehramtsstudierenden mit den von ihnen studierten Fachwissenschaften – d. h. ihren Fragestellungen, Gegenständen und Methoden sowie den von ihnen vermittelten Perspektiven auf die Wirklichkeit. In den Professionalisierungswerkstätten werden diese Perspektiven transparent gemacht und reflektiert und münden schließlich in die

42 Stalder, Felix. Kultur der Digitalität. Frankfurt a. M., 2016.

43 Vgl. Meister, Nina et al. (Hg.). Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft. Wiesbaden, 2020.

44 Vgl. Saß, Marcell. Wider den »Praxischock« – besser duales Lehramtsstudium als getrennte Theorie-Praxis-Phasen? Contra. In: *Forschung und Lehre* 26 (10), 2019, S. 920–921.

Modellierung von Aufgaben, die schulgemäße Formen für fachliche Probleme umfassen [...]. Eine solche bewusste und reflektierte Auseinandersetzung mit der Sache geht dem zweiten Verständnis von Praxis notwendigerweise voraus: dem unterrichtspraktischen Können. Die unterrichtliche Inszenierung von fachlichen Aufgaben [...] findet ihren Ort in den auf die Professionalisierungswerkstätten bezogenen schulpraktischen Anteilen.⁴⁵

Studierende werden so zu einer kritischen, fachlichen Reflexion ihrer eigenen Welterschließungsperspektiven befähigt. Diese Reflexion findet nun stets im Dialog mit anderen fachlichen Logiken statt und befördert die für interdisziplinäre Kollaboration notwendige Aufmerksamkeit für die Kontingenz und Zufälligkeit der je eigenen Wissensproduktion. *Pro-Praxis* greift eine für das Studium unhintergehbare Dialektik auf:

Universitäre Lehrerbildung steht in einer grundsätzlichen und unausweichlichen Spannung. Sie ist einerseits in die institutionelle Logik der Universität eingebunden, die sich auf die Idee der Wissenschaft beruft und die Studierenden mit der Erwartung konfrontiert, ihre eigenen Lernprozesse unter der Maßgabe wissenschaftlichen und theoriegeleiteten Denkens zu gestalten. Andererseits aber weist universitäre Lehrerbildung immer schon über die wissenschaftlichen Denkformen der Universität hinaus, insofern es ihre Zielperspektive ist, Lehrerinnen und Lehrer auf ihre zukünftige Berufspraxis an einer Schule und damit auf ein berufliches Handeln vorzubereiten, das einer eigenen praktischen Logik folgt.⁴⁶

45 Laging, Ralf/Hericks, Uwe/Saß, Marcell. Fach:Didaktik – Fachlichkeit zwischen didaktischer Reflexion und schulpraktischer Orientierung. Ein Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: David Di Fuccia, Susanne Lin-Klitzing, Roswitha Stengl-Jörns (Hg.). Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties »Visible Learning«. Bad Heilbrunn, 2015, S. 91–113, hier: S. 99.

46 Hericks, Uwe/Meister, Nina. Das Fach im Lehramtsstudium: theoretische und konzeptionelle Perspektiven. Einführung in den Band. In: Meister et al. (Hg.), Zur Sache, S. 3–17, hier: S. 3.

Perspektivenwechsel

Die Leitidee von *ProPraxis* geht insgesamt davon aus, dass (schulische) Bildungsprozesse in ihrer Vielfalt davon bestimmt sind, wie in ihnen den Lernenden unterschiedliche Deutungsangebote zum Verstehen der Welt gemacht werden. Wichtig ist dabei, nach der Perspektivität der je unterschiedlichen Zugänge und deren fachlicher Logik zu fragen. Mit Bernhard Dresslers bildungstheoretisch fundiertem Modell einer »Didaktik des Perspektivwechsels«⁴⁷ ging der Impuls für die mit *ProPraxis* erfolgreich umgesetzte Neuformatierung der gesamten Marburger Lehrkräftebildung von einem Religionspädagogen aus. Dressler weist darauf hin, dass Bildung stets organisiert sei im »Horizont pluraler Weltzugänge«⁴⁸ und dass diese Perspektivität menschlichen Verstehens geradezu eine Grundstruktur von Allgemeinbildung sei. Im Gefolge der PISA-Studien hat Jürgen Baumert ein Modell vorgestellt, das als kanonischer Rahmen schulischer Fächer vier unterschiedliche Modi der Weltbegegnung als Grundlage von Allgemeinbildung in der späten Moderne ausmacht.⁴⁹ Dies, gleichsam als Errungenschaft der europäischen Moderne, sei nötig gewesen, gerade weil »ein materialer Stoffkanon allgemein anerkannter Bildungsgüter« eben nicht mehr »zuhanden ist, geschweige denn ein einheitswissenschaftlicher Rahmen«⁵⁰. Bildungstheoretisch grundlegend für die Lehrkräftebildung ist nun, dass sie in ihren fachlichen Einsichten konkret auf die schulischen Fächer abziele, die in ihrer jeweiligen Positionalität allerdings lediglich vier unterschiedliche, einander gegenseitig nicht substituierende Perspektiven auf die Welt anbieten, nämlich eine

47 Vgl. Dressler, Bernhard. Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6 (2), 2007, S. 27–31.

48 Dressler, Bernhard (2013). Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: Katharina Müller-Roselius, Uwe Hericks (Hg.). *Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Opladen, 2013, S. 183–202, hier: S. 183.

49 Vgl. Baumert, Jürgen. Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Nelson Kilius, Jürgen Kluge, Linda Reisch (Hg.). *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt a. M., 2002, S. 100–150.

50 Dressler, Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt, S. 186.

1. »[k]ognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt« (Mathematik, Naturwissenschaften),
2. »[ä]sthetisch-expressive Gestaltung« (Sprache/Literatur, Musik/Malerei/Bildende Kunst, Physische Expression),
3. »[n]ormativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft« (Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft, Recht) sowie das Verhandeln von
4. »Problemen konstitutiver Rationalität«⁵¹ (Religion, Philosophie).

Lehrkräftebildung geriert sich eben gerade nicht als materiale Anhäufung einzelner, kontingenter Wissensformationen, sondern als Fähigkeit, das eigene Verhältnis zur Welt und deren Deutung reflexiv zu bearbeiten. Es gilt, die Differenzen der Modi der Weltbegegnung kompetent handhaben zu können und auszuhalten, dass auch völlig andere Zugänge potenziell sinnvoll und möglich sind. Statt einer *Lehrerausbildung* meint *Lehrerbildung* die Ermöglichung »einer Subjektivität, die in der Erschließung der Welt das Inkompatible, das Ganze in seinen Differenzen, zusammenhalten kann«⁵². Diese Einsicht in die Kontingenz von Wissen und in die Mehrdeutigkeit von »Welt«

schließt wieder an jenes Grundmuster der kulturellen Moderne an, das überhaupt erst einen über Sozialisation, Erziehung, Wissenserwerb und Einübung hinausweisenden Begriff von Bildung verlangt: Die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Systeme und Rationalitätsformen, wodurch die Weltwahrnehmung und das Handeln in der Welt einer Perspektivenvielfalt ausgesetzt werden.⁵³

Bildungsprozesse, gerade im Lehramtsstudium, thematisieren insbesondere, worin die verschiedenen »Weltdeutungsperspektiven inkommensurabel sind, worin sie sich möglicherweise auch berühren und welche blinden Flecken der Weltwahrnehmung sie jeweils mit sich führen«⁵⁴.

51 Alle Zitate aus Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, S. 113.

52 Dressler, Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt, S. 185.

53 Ebd.

54 Ebd., S. 185–186.

Modi der Weltbegegnung und Querschnittsthemen

Mit Blick auf die Implementierung von sog. Querschnittsthemen zeigt sich dieses Modell nun unserer Einschätzung nach ebenfalls leistungsfähig: Nachdem eine umfängliche Evaluation zur Bearbeitung der Themen Heterogenität/Inklusion und Digitalisierung in den Marburger Curricula auf Modulebene stattgefunden hatte, Fächergespräche mit allen Lehrenden der Fachdidaktiken sowie der bildungswissenschaftlichen Anteile des Studiums geführt worden waren und eine große internationale Tagung veranstaltet wurde,⁵⁵ haben wir uns dafür entschieden, nicht mehr nur – letztlich arbiträre und kontingente – Einzelthemen auszuwählen. Vielmehr soll ein Modell entwickelt werden, das einerseits die aufgerufenen grundlagentheoretischen Herausforderungen berücksichtigt und andererseits fluide genug ist, um der dynamischen Situation der Lehrkräftebildung gerecht zu werden. Dabei wird der in Marburg etablierte differenztheoretische Ansatz im Anschluss an das Baumert'sche Allgemeinbildungsmodell professions-theoretisch im Sinne von Querschnittsthemen als »Future Skills« fortentwickelt sowie Fachlichkeit künftig deutlicher mit Blick auf die Bearbeitung »Großer gesellschaftlicher Herausforderungen« fokussiert. Aufgegriffen werden hier erste Versuche aus dem Marburg-Modul der B.A.-Studiengänge, wo etwa im letzten Durchgang Studierende aus fünf verschiedenen Studiengängen mit zwei Lehrenden die Frage bearbeitet haben, ob und wie Pflegeroboter eine Antwort auf aktuelle Herausforderungen in der Pflege sein könnten. Naturwissenschaftliche, ökonomische und geisteswissenschaftliche, vor allem aber auch ethische sowie soziologische Zugänge wurden hierbei thematisiert und integriert.

Konkret gewendet auf die Lehrkräftebildung heißt dies dann: Auch Lehramtsstudierende können auf Modulebene fachübergreifende Kompetenzen im Sinne solcher »Future Skills« erwerben, um große gesellschaftliche Herausforderungen in Schulen zu bearbeiten. Querschnittsthemen (wie z. B. Nachhaltigkeit, Digitalität, Diversität u. v. m.) markieren somit eine fachliche *und* professionelle Herausforderung. In das Schnittfeld der vier bei Baumert begegnenden Modi der Weltdeutung können so, je nach

55 Vgl. dazu u. im Folgenden Saß, Marcell. »Querschnittsthemen«? Große gesellschaftliche Herausforderungen in der (Religions-)Lehrkräftebildung. In: *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* 47 (1), 2024, S. 85–94, hier: S. 90–91.

gesellschaftlichen Analysen und fachlichen Erfordernissen, gleichsam Themen treten, die im Querschnitt bzw. in Aufnahme von Diskussionen etwa aus der Schweiz *transversal* bearbeitet werden sollen. Das bereits erwähnte, von der *Stiftung Innovation in der Hochschullehre* prominent geförderte Projekt *Marburg Transversal Teaching* etabliert perspektivisch eine Kultur der Kooperation zwischen Fächern im bildungswissenschaftlichen Studienteil und begründet darüber hinaus mittelfristig ein neuartiges *Transversal Teaching Lab*. Die Anregungen aus den *MarSkills* im Bachelorbereich sowie aus den beiden Förderphasen in *ProPraxis* werden so konsequent weitergeführt:

Ziel ist es, konzeptionell die Verinselung von Fächern im Lehramtsstudium zu überwinden, neue Formen der Kollaboration zu erproben und Studierenden nachhaltige, interdisziplinäre Transversalkompetenzen zu ermöglichen, um später professionell gesellschaftliche Herausforderungen im Team vor Ort in den Schulen handhaben zu können. Fachliches Wissen kann eben nur dann sinnvoll in Gebrauch genommen werden, wenn kontinuierlich die in der jeweiligen Fachperspektive sich exemplarisch eröffnende Weltsicht bearbeitet und an spezifischen gesellschaftlichen Herausforderungen konkretisiert wird.⁵⁶

Mit dieser Zielsetzung greifen wir nicht nur die erfolgreichen konzeptionellen Überlegungen zum differenztheoretisch fundierten Profil der Marburger Lehrkräftebildung aus beiden Förderphasen von *ProPraxis* auf, sondern bemühen uns auch um eine bildungstheoretische Rahmung für die mit der Frage nach Querschnittsthemen einhergehende Bearbeitung größer gesellschaftlicher Themen im Lehramtsstudium, denn es gilt:

Die *gleichen* Themen und Stoffe können – interdisziplinär – in unterschiedliche epistemische Perspektiven gerückt werden. So können z. B. literarische Texte ästhetisch erschlossen, linguistisch analysiert, moralisch beurteilt, als historisches Material behandelt

⁵⁶ Ebd., S. 91.

werden etc. Die einzelnen Fächer sind indes charakterisiert durch die jeweils vornehmlich in ihnen eingespielte Perspektive.«⁵⁷

Exemplarisch ließe sich dies an vielen konkreten Beispielen der Marburger Lehrkräftebildung zeigen.⁵⁸

5. Ausblick: Querschnittsthemen und die Zukunft der Lehrkräftebildung

Die (politische) Forderung einer Implementierung von Querschnittsthemen im Lehramtsstudium wie auch deren (herausfordernde) wissenschaftliche Bestimmung zeigen eine prinzipielle Spannung, die sowohl gegenwärtig die universitäre Organisation von Wissenschaft an der Hochschule (Stichwort: New Public Management) betrifft als auch die konkrete Gestaltung des Lehramtsstudiums (Stichwort: Praxisbezug). Im Kern geht es darum, die als bedrängend und als Gefährdung wahrgenommenen, gegenwärtigen großen gesellschaftlichen Herausforderungen, wie sie sich auch und besonders mit Blick auf die Schule zeigen, so zu bearbeiten, dass die Hochschule als Ort wissenschaftlicher Praxis und orientiert an Wahrheit Perspektiven in der Forschung eröffnet (s. dazu o. Kap. 3), um jene Herausforderungen besser, tiefer und differenzierter zu verstehen. Anders formuliert: Die disziplinäre Spezialisierung der Wissenschaft trägt der mit der Moderne einhergehenden funktionalen Differenzierung insofern Rechnung, als hier auf gestiegene Komplexität reagiert werden kann:

Die disziplinäre Ordnung des Wissens, wie wir sie heute kennen, ist das Ergebnis einer vergleichsweise jungen Entwicklung. Sie ist von Differenzierungsprozessen bestimmt, die sowohl durch wissenschaftsimmanente Entwicklungen als auch durch Anforderungen eines sich verändernden gesellschaftlichen Umfelds vorangetrieben wurden. Der beschleunigte wissenschaftliche Erkenntnisfortschritt im 19. Jahrhundert wie auch der zunehmende gesellschaftli-

57 Dressler, Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt, S. 187.

58 Ausführlich dokumentiert in Meister et al., Zur Sache.

che Bedarf an spezialisierten Arbeitskräften forcierten die fachliche Differenzierung.⁵⁹

Gleichzeitig zeigt aber der Diskurs zu großen gesellschaftlichen Herausforderungen, dass Hochschulabsolvent:innen, insbesondere solche, die später selbst unterrichten wollen, über die disziplinären, fachlichen Perspektiven hinaus eben auch (zunehmend) Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben müssen, die sie zur Reflexion eigener epistemischer Logiken wie auch zur Transgression der je eigenen Modi der Weltdeutung individuell befähigen: »Zugleich hat die dynamische Entwicklung von Wissenschaft und Gesellschaft immer auch die Zusammenarbeit über disziplinäre Grenzen hinweg gefordert. Beide Anforderungen prägen das Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität bis heute«⁶⁰.

Interdisziplinarität und Disziplinarität, d. h. fachliche Logiken und deren reflektierte Unterscheidung sowie die Einsicht in die Unmöglichkeit, gesellschaftliche Herausforderungen monodisziplinär zu bearbeiten, treten in ein spannungsvolles Wechselverhältnis. Eben darin, so zumindest unser Eindruck, kulminieren sämtliche Bemühungen, die als atemberaubend empfundenen gegenwärtigen Transformationsprozesse konstruktiv im Lehramtsstudium besonders mit der Implementierung von Querschnittsthemen zu bearbeiten. Somit wird die kompetente Handhabung von Transformationsprozessen und Herausforderungen einerseits zum Gegenstand von Lehrkräftebildung gemacht, gleichsam darin funktional in Gebrauch genommen, andererseits aber auch zum Gegenstand wissenschaftlicher – und damit zunächst zweckfreier – Wissensproduktion.

Folgende Fragen scheinen uns vor diesem Hintergrund mit Blick auf die Zukunft der Lehrkräftebildung besonders bedeutsam zu sein:

59 Wissenschaftsrat. Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität. Positionspapier. Köln, 2020, <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8694-20.html> [15.07.2024], S. 7.

60 Ebd.

1. Was konstituiert (perspektivisch) im jeweiligen disziplinären Diskurs ein Thema als Querschnittsthema im Sinne einer gesellschaftlichen Herausforderung? Wer bestimmt das?
(*Disziplinäre Perspektive*)
2. Welche Voraussetzungen sind zu beachten, damit die interdisziplinäre Kooperation bei der Bearbeitung und Bewältigung des Querschnittsthemas erfolgreich ist?
(*Interdisziplinäre Perspektive*)

Erschwerend kommt dabei hinzu, das ließe sich von der machttheoretischen Analyse lernen, dass im Gefolge der Debatten um Querschnittsthemen, »Future Skills« und obligatorische Interdisziplinarität in Forschung *und* Lehre Diskurse identifiziert werden können, die sich der Logik wissenschaftlicher Praxis entziehen und vor allem auf die Relevanz und Wirksamkeit für die Gestaltung von Gesellschaft am Lernort Schule zielen. Mit dieser Wirksamkeitsannahme geht offenkundig ein gesteigerter Deutungsmachtanspruch einher, gerade wenn von Querschnittsthemen sozusagen Unterstützung bei der Bewältigung von aktuellen Krisen durch die Umstellung des Lehramtsstudiums erwartet wird. Querschnittsthemen lassen sich also auch als Deutungsmachtphänomene lesen – und zwar als solche, die einen als bedrängend empfundenen Wandel zu bearbeiten und zu gestalten verheißen oder – bescheidener formuliert – der Lehrkräftebildung einen geeigneten Ort inmitten des Wandels zuzuweisen suchen. Wandel ist – so könnte man dann mit Foucault sagen⁶¹ – die diskursive Formation, in der sich die einzelnen Aussagen und Diskurse mit je unterschiedlichen Ansprüchen lokalisieren lassen.

Was wir im Marburger Projekt *ProPraxis* aber zugleich auch und vor allem gelernt haben, ist der produktive und das heißt: reflektierte, kreative, geduldige und dabei zugleich engagierte Umgang mit den geschilderten, für die Lehrkräftebildung konstitutiven Spannungen zwischen Universität als Ort wissenschaftlicher Diskurse und Schule als dem Ort gesellschaftlicher Anforderungen und Erwartungen. Die weiteren Beiträge im vorliegenden Band sind ebenfalls Ausdruck einer solchen reflektiert-produktiven Haltung.

61 Vgl. insgesamt Saß, Bildung. Macht. Ordnung, S. 187–193.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert et al. Evaluation der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Abschlussbericht. Berlin, 2020.
- Baumert, Jürgen. Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Nelson Kilius, Jürgen Kluge, Linda Reisch (Hg.). Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a. M., 2002, S. 100–150.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike. Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 2006, S. 469–520.
- Biehl, Annalisa/Heinrich, Martin. Potenziale fächerübergreifenden Unterrichts für Querschnittsaufgaben wie die einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Grenzen und Handlungsoptionen in der Oberstufe. In: *WE_OS-Jahrbuch* 5 (1), 2022, S. 64–79.
- Büker, Petra et al. Fallarbeit im OER-Format: Die Lehr-/Lernumgebung inklud.nrw zur Entwicklung inklusions- und digitalisierungsbezogener Kompetenzen in der Grundschullehrkräftebildung. In: Michael Haider et al. (Hg.). Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn, 2023, S. 331–334.
- Dietz, Dennis et al. 10 Thesen zum Querschnittsthemen-Ansatz. 2024, <https://doi.org/10.48693/610>.
- Dressler, Bernhard. Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6 (2), 2007, S. 27–31.
- Dressler, Bernhard. Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: Katharina Müller-Roselius, Uwe Hericks (Hg.). Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen, 2013, S. 183–202.
- Durdel, Anja et al. Die »Qualitätsoffensive Lehrerbildung«. Abschlussbericht der Programmevaluation. Hamburg, 2024.
- Fend, Helmut. Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchges. Aufl., Wiesbaden, 2009.
- Foucault, Michel. Archäologie des Wissens. Frankfurt a. M., 1981.
- Frohn, Julia/Rödel, Laura. Anschlussstellen zwischen Sprachbildung und adaptiver Lehrkompetenz für den inklusiven Unterricht. In: Ellen Brodeser et al. (Hg.). Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hoch-

- schullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn, 2020, S. 37–44.
- Gergen, Andrea/Nickel, Christina. Der Diskussionsbedarf ist groß. Werkstattgespräch: Welche Ausbildung brauchen Hessens Lehrkräfte? 2021, <https://www.gew-hessen.de/bildungsbereich/aus-und-fortbildung-lehrer-innen/details/der-diskussionsbedarf-ist-gross> [15.07.2024].
- Greinert, Melanie/Kleickmann, Thilo/Parchmann, Ilka. LeaP@CAU – Lehramt mit Perspektive. Eine Einführung. In: Melanie Greinert, Thilo Kleickmann, Ilka Parchmann (Hg.). Lehramt mit Perspektive. Ansätze, Methoden und Forschungsergebnisse einer zukunftsorientierten Lehrkräftebildung. Waxmann, 2023, S. 13–20.
- Hanisch, Susan/Tempelmann, Sebastian. Menschliches Verhalten als Querschnittsthema in der BNE. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 23 (3), 2023, S. 84–91.
- Harant, Martin. Schultheorien. Schule im Spannungsfeld von Funktion und Praxis. In: Martin Harant, Philipp Thomas, Uwe Kuchler (Hg.): Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Tübingen, 2020, S. 159–174.
- Helsper, Werner: Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Opladen, 2021.
- Hericks, Uwe/Meister, Nina. Das Fach im Lehramtsstudium: theoretische und konzeptionelle Perspektiven. Einführung in den Band. In: Nina Meister et al. (Hg.). Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft. Wiesbaden, 2020, S. 3–17.
- Hermes, Manuel. Genese und Rezeption der Theorie der kategorialen Bildung von Wolfgang Klafki. Wiesbaden, 2024, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-45524-8>.
- Holle, Christian et al. Querschnittsthemen als spezifische Herausforderung der Lehrkräftebildung. Abschlussbericht der AG Curriculumentwicklung. 2020, https://www.verbund-lehrkraeftebildung-niedersachsen.de/dateien/Abschlussbericht_Curriculumentwicklung_final_neues_Format.pdf [15.07.2024].
- Laging, Ralf/Hericks, Uwe/Saß, Marcell. Fach:Didaktik – Fachlichkeit zwischen didaktischer Reflexion und schulpraktischer Orientierung. Ein

- Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: David Di Fuccia, Susanne Lin-Klitzing, Roswitha Stengl-Jörns (Hg.). Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties »Visible Learning«. Bad Heilbrunn, 2015, S. 91–113.
- Link, Pierre-Carl/Steinert, Cedrik/Jurkowski, Susanne. Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema an der Universität Erfurt durch das Kompetenz- und Entwicklungszentrum für Inklusion. Inklusionsspezifische Professionalisierung der Lehrer*innenbildung durch Team-Teaching, Fortbildung und Online-Lernumgebung. In: Bernhard Schimek et al. (Hg.). Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn, 2022, S. 197–204.
- Löbig, Anna et al. Konzepte zur Ausbildung digitaler Kompetenzen von Sportlehrkräften – Medienbildung als Querschnittsthema am Zentrum für Lehrerbildung der Technischen Universität Chemnitz. In: *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft* 5 (1), 2022, S. 19–24.
- Meister, Nina et al. (Hg.). Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft. Wiesbaden, 2020.
- Meseth, Wolfgang. Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (4), 2016, S. 474–493.
- Million, Angela. Baukulturelle Bildung. Schule als Drehscheibe baukultureller Vermittlungspraxis. In: *Die Deutsche Schule* 114 (1), 2022, S. 80–88.
- Mishra, Punya/Koehler, Matthew J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. In: *Teachers College Record* 108 (6), 2006, S. 1017–1054.
- Müller, Laura et al. Inklusion und Digitalisierung als Herausforderungen für die Gestaltung von Literaturunterricht. In: Daria Ferencik-Lehmkuhl et al. (Hg.). Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung. Bad Heilbrunn, 2023, S. 275–280.
- Oberle, Monika. Wie politisch darf eine Lehrkraft sein? – Demokratiebildung als Schulauftrag. In: *Newsletter der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung«*, 4/2019, https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/wie-politisch-darf-eine-lehrkraft-sein.html?nn=325498 [15.07.2024]

- Reinhardt, Marie et al. Zukunft jetzt kompetent gestalten: Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung. Ein Kommentar. In: *Newsletter der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung«*, 3/2022, https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/nl_02_2022_3_kommentar.html [15.07.2024].
- Rödel, Laura/Große, Maria/Saunders, Constanze. Impulse aus der Konzeption der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine und aus dem Forschenden Lernen für die Sprachbildung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung. In: Ellen Brodesser et al. (Hg.). *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn, 2020, S. 175–181.
- Saß, Marcell. Wider den »Praxisschock« – besser duales Lehramtsstudium als getrennte Theorie-Praxis-Phasen? Contra. In: *Forschung und Lehre* 26 (10), 2019, S. 920–921.
- Saß, Marcell. Bildung. Macht. Ordnung: Eine Archäologie in lernorththeoretischer Perspektive. In: Arno Schillberg, Bernd Weidmann (Hg.). *Macht und Autorität. Ihre Ambivalenz in Kirche und Gesellschaft*. Leipzig, 2020, S. 187–201.
- Saß, Marcell. »Querschnittsthemen«? Große gesellschaftliche Herausforderungen in der (Religions-)Lehrkräftebildung. In: *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* 47 (1), 2024, S. 85–94.
- Schmidt, Robin/Reintjes, Christian. Integrierte ICT-Professionalisierung. Zur Verortung digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Lehrpersonen aus professionstheoretischer Perspektive. In: Ulrike Schütte et al. (Hg.). *Digitalisierungsbezogene Kompetenzen fördern. Herausforderungen, Ansätze und Entwicklungsfelder im Kontext von Schule und Hochschule*. Hildesheim, 2022, S. 55–65.
- Shulman, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher* 15 (2), 1986, S. 4–14.
- Shulman, Lee S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review* 57 (1), 1987, S. 1–22.
- Stalder, Felix. *Kultur der Digitalität*. Frankfurt a. M., 2016.
- Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände. Stellungnahme zum Entwurf für ein Gesetz zur Änderung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes und anderer schulrechtlicher Vorschriften. Drucksache 20/6867. Frank-

- furt a. M., 2022, https://www.vhu.de/themen/bildung/hessisches-lehrer-bildungsgesetz?file=files/position-stellungnahmen-weitere/202202_vhu-stellungnahme-bildung-hlbg.pdf [15.07.2024].
- Weidenhiller, Patrizia/Miesera, Susanne/Nerdel, Claudia. Inklusion und Digitalisierung in der Lehrerbildung. Lehrveranstaltungskonzept zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. In: *Journal für Psychologie* 27 (2), 2020, S. 382–399.
- Wissenschaftsrat. Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier. Stuttgart, 2015, <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-15.html> [15.07.2024].
- Wissenschaftsrat. Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität. Positionspapier. Köln, 2020, <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8694-20.html> [15.07.2024].
- Zimmermann, Friederike/Krämer, Sonja/Jensen, Julia. Vorbereitung auf die Vielfalt in Klassenzimmern. Inklusion als (Querschnitts-)Thema in der Lehrkräftebildung. In: Melanie Greinert, Thilo Kleickmann, Ilka Parchmann (Hg.). *Lehramt mit Perspektive. Ansätze, Methoden und Forschungsergebnisse einer zukunftsorientierten Lehrkräftebildung*. Münster, 2023, S. 133–150.

