

## IV Schlussbetrachtung



# Die Bedeutung von Futures Literacy für die berufliche Lehrkräftebildung der Zukunft. Ein Interview mit Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Julia Gillen

*Julia Gillen, Ariane Steuber, Natalie Banek*

## 1 Einleitung

*Futures Literacy* wurde von der UNESCO zur „essenziellen Kompetenz des 21. Jahrhunderts“ (Sippl/Brandhofer/Rauscher 2023, o. S.) erklärt. Seitdem hat sich das Konstrukt zunehmend in der Pädagogik etabliert und ist vor dem aktuellen gesellschaftlichen Hintergrund – trotz seiner bislang noch eher vagen Konzeptualisierung – eine zentrale Leitidee für die Gestaltung von schulischen und hochschulischen Bildungsprozessen geworden.

Die in diesem Band versammelten Beiträge eröffnen aus einer Vielzahl von Perspektiven (berufs-)pädagogische Zugänge zum Konzept *Futures Literacy*. Einleitend wurde deutlich, dass insbesondere die Themenfelder Inklusion bzw. der Umgang mit Heterogenität, Digitalisierung und der strukturell bedingte Lehrer:innenmangel die zentralen Herausforderungen für die berufliche Lehrkräftebildung – nicht nur am Standort Hannover – darstellen (siehe den Beitrag von Natalie Banek et al. in diesem Band). In allen Beiträgen zeigte sich, dass es neben den regulären Anforderungen, die an Lehrkräfte im (beruflichen) Schulkontext, aber auch an die Beteiligten im betrieblichen Kontext gestellt werden, additive Aufgaben und Querschnittsthemen gibt, die es je nach Setting zu behandeln gilt, sei es z. B. Gesundheitskompetenz, Medien- und Digitalisierungskompetenz oder Diversitätssensibilität. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass das Konzept der *Futures Literacy* weit über die Betrachtung von Querschnittsaufgaben oder eine Ansammlung von Future Skills hinausgeht, indem es z. B. Fragen der pädagogischen Haltung der Lehrkräfte und des auszubildenden Personals sowie der pädagogischen Kultur in Bildungsinstitutionen anspricht.

Was dabei aber offenbleibt, sind Fragen der Partizipation, z. B. im Rahmen epistemischer Gerechtigkeit (Epistemic Justice) und der Ermöglichung von Beteiligung. Wer entscheidet, was als *Futures Literacy* gilt? Welche Personen- und Beteiligengruppen oder (wissenschaftliche) Communities

prägen und füllen diesen Begriff, bzw. formen die Zukunftsgestaltungskompetenzen aus? Die grundlegende Herausforderung, die sich bei einer spezifisch epistemischen Form der Gerechtigkeit stellt, ist die Frage, inwiefern einige Personen – und nicht andere – bei der Beeinflussung und Mitwirkung im Vorteil sind, zum öffentlichen Diskurs beizutragen und somit einen epistemischen Beitrag zu leisten (vgl. Walker/Boni 2020). Damit sind Überlegungen zu Futures Literacy immer auch eng an eine Betrachtung von Inklusion und Benachteiligung zu knüpfen. Grundsätzlich lässt sich dabei festhalten, dass in der Lage zu sein, erkenntnistheoretische Beiträge leisten zu können, grundlegend für das menschliche Wohlbefinden sowie für ein menschenwürdiges Leben ist (vgl. Fricker 2007; 2017). Partizipative Forschungsprozesse können solche Beiträge und die entsprechenden Fähigkeiten und Funktionalitäten fördern (vgl. Walker/Boni 2020).

Das nachfolgende Interview mit Julia Gillen greift die zentralen, in diesem Band betrachteten Diskurslinien noch einmal auf und gibt einen strukturellen Blick auf die berufliche Lehrkräftebildung der Zukunft. Da es im Kontext von Futures Literacy im Wesentlichen darum geht, mögliche Zukunftsszenarien zu antizipieren, um die Gegenwart besser gestalten zu können (Miller/Sandford 2018), wurden in dem Interview zum einen Fragen angesprochen, die sowohl die *Gegenwart der beruflichen Lehrkräftebildung* thematisieren als auch solche Fragestellungen, die den Fokus auf die *Zukunft der beruflichen Lehrkräftebildung* richten, indem sie u. a. die ‚Berufliche Lehrkraft der Zukunft‘ charakterisieren.

## 2 Ausgewählte Interviewpassagen

I:<sup>1</sup> Du hast über das Thema *Teacher Training for the Future* geschrieben. Warum ist das deiner Meinung nach ein wichtiger Bestandteil von Futures Literacy?

**Julia Gillen:** Also mir geht es in dem Beitrag tatsächlich nicht so sehr um den Lehrer:innenmangel, und zwar, weil ich finde, das dies bildungspolitische bzw. bildungssystematische Fragen sind, die an anderer Stelle besprochen und gelöst werden müssen. Dazu kann ich eine Position haben, aber als Hochschule können wir relativ wenig an dieser Problemlage ausrichten. Deswegen geht es mir in dem Beitrag vor allem darum eine Linie aufzuma-

---

1 Das Interview wurde im März 2023 von Dr.<sup>in</sup> Natalie Banek und Dr.<sup>in</sup> Ariane Steuber geführt.

chen, die heißt: Wir wissen genau, wie gute Schule aussieht! Dafür gibt es genug Beispiele. Auch die Schulpreis-Schulen, in Niedersachsen übrigens ziemlich viele, zeigen uns sehr eindrücklich, wie gute Schule aussieht. Und die Frage lautet dann im Grunde systematisch: Wie schaffen die Schulen als Organisationen und die Gemeinden als Schulträger dieses hohe Niveau zu erreichen, sowohl kulturell als auch baulich und so weiter? Das Bauliche gehört meiner Meinung nach tatsächlich stark dazu. Und damit meine ich die Bereitschaft, Räume für Lernen und Entwicklung zu schaffen. Und zweitens lautet die Frage: Wie schaffen es die Personen in den Organisationen, also die Führungsmannschaft in Schulen und die Kollegien, die Kultur in diese Richtung zu tragen?

Bei der Kultur gerät dann auch die Ausbildung in den Fokus und damit die Frage, was wir als Universität tun können, um die Studierenden so auszubilden, dass sie eine Vorstellung davon haben, wie gute Schule aussieht, wie Lehrkräfte miteinander arbeiten, wie man mit den Schüler:innen arbeitet, welches Bild von Schüler:innen vorteilhaft ist, eines von jungen Erwachsenen, die sich in der beruflichen Schule entwickeln und so weiter. Da ist das Mindset oder die Idee von Schule ganz entscheidend, die wir den Studierenden mitgeben und ihre Fähigkeiten und Kompetenzen, also wie wir sie ausbilden.

**I:** Ja. Das leitet eigentlich ganz gut über zur nächsten Frage, nämlich: Dieser Kompetenzbereich Innovieren, der ist ja ziemlich stark auch mit dem Konzept Futures Literacy angesprochen. Und da steht Deutschland wohl im Vergleich mit anderen Ländern auch nicht allzu gut da, was diese Kompetenz angeht. Hättest du da eine Idee, wie man die Schulen oder auch die Studierenden stärker machen könnte für den Bereich?

**Julia Gillen:** Ja, also meine beiden Kinder sind aktuell in anderen Schulsystemen unterwegs, der eine ist in Kanada, der andere geht jetzt nach Neuseeland. Wenn man sich die Schulsysteme dort anschaut, dann fällt vor allem eine große Entspannung auf, weil sie viel weniger Fächer und einen weniger gedrängten Stundenplan haben. Sie gehen quantitativ ebenso lange zur Schule wie in Deutschland, die Schüler:innen haben aber weniger Fächer und viel häufiger Blockunterricht. Das führt in der Folge dazu, dass die Lehrkräfte ebenfalls nicht so hohe Stundensätze haben, sondern dass man den Lehrkräften sagt: „Passt auf, eurer Job ist nicht nur Unterricht halten, vorbereiten, nachbereiten, Klausuren schreiben lassen und bewerten,

sondern ein Drittel eurer Arbeitszeit besteht darin, die Schulentwicklung mitzumachen in Konferenzen, Entwicklungsgruppen und so weiter.“

Mein Eindruck ist, dass gerade das niedersächsische Schulsystem davon noch weit entfernt ist, weil aufgrund der Unterrichtsversorgung – da ist ja der Marker für Unterrichtsversorgung, wie viel Prozent wir da gerade haben – entschieden wird, was Lehrer:innen machen dürfen, wann sie frei bekommen, wann sie ihre Stunden reduzieren dürfen und so weiter. Das wird in Niedersachsen so streng ausgelegt, dass die Lehrkräfte sehr stark in Unterricht eingebunden sind und damit kaum Raum dafür haben Entwicklungen voranzutreiben. Die Schulpreis-Schulen haben dies bewerkstelligt und die Lehrer:innen haben Entwicklungsräume. Damit sind diese Schulen heute da, wo sie sind.

Ausgehend davon geht es bei unseren Studierenden tatsächlich darum, dass wir ihnen einerseits schon diese Haltung und das Mindset [...] mitgeben, aber auch ganz klare Handlungskonzepte. Also dass wir mit Ihnen anschauen: „Wie funktioniert es denn?“ Dies fordern die Studierenden auch regelmäßig ein: Nicht nur ein theoretisches Verständnis darüber, was Inklusion und Diversität und dies und das ist, sondern auch eine Auseinandersetzung mit der Frage „Wie setzt man das denn konkret um?“ Da sollten wir als Universität auch einen Schwerpunkt setzen, weil wir ganz gerne auf der abstrakteren Ebene bleiben und mit ihnen eben nicht überlegen: „Was heißt das konkret für Unterricht, für Schule? Was kann man da machen?“ Das liegt, glaube ich, auch immer daran, dass uns allen, also den Lehrenden und den Studierenden, die Praxis ein bisschen ferner ist.

**I:** Damit wäre schon eine große aktuelle Herausforderung in der beruflichen Bildung angesprochen. Was siehst du noch als aktuell große Herausforderung in der beruflichen Lehrkräftebildung?

**Julia Gillen:** Also in der beruflichen Lehrkräftebildung sehe ich vor allem, dass die Studierenden einen Blick für die Heterogenität der möglichen Bildungssettings oder Unterrichtssettings benötigen. Sie werden ja vor Schüler:innengruppen stehen, die extrem stark durch Heterogenität, vor allem durch Schüler:innen mit Migrationshintergrund, geprägt sind und dadurch möglicherweise große sprachliche Barrieren existieren. Gleichzeitig werden sie vor Schüler:innengruppen stehen, die über die berufliche Schule das Abitur erwerben wollen, während andere ihren ersten Schulabschluss in der beruflichen Schule nachholen. Dadurch entsteht eine große Leistungs-

heterogenität. Diese Vielfalt der beruflichen Schule empfinde ich ja als große Chance und glaube, die Herausforderung für uns als Ausbildungsinstitution ist es, den Studierenden quasi diese Vorteile der Vielfalt klarzumachen und ihnen auch die Angst davor zu nehmen. Ich nehme tatsächlich Angst oder zumindest Sorge wahr, so dass heterogene Schüler:innengruppen eher als ‚chaotisch‘ wahrgenommen werden.

Noch eine weitere Herausforderung ist vielleicht das Thema Digitalisierung. Wenn man im dualen System aus dem Blickwinkel der Betriebe her guckt, dann müssen sie immer digitaler werden, wenn sie am Markt bleiben wollen. Das hat heute eine viel höhere Geschwindigkeit als die Technikentwicklung in den 80er Jahren. Diese Technikentwicklung in den Betrieben mitzubekommen, ist aktuell eigentlich nur parallel zum laufenden Arbeitsalltag von Lehrer:innen möglich. Wir wissen ja nicht, was in zehn Jahren für Techniken in den Betrieben eingesetzt werden. Deswegen können wir heute unseren Studierenden diese Techniken auch noch nicht beibringen. Deshalb aber müssen wir den Studierenden in der Lehrkräftebildung schon eine generelle Offenheit für digitale Prozesse, digitale Systeme und die Offenheit zu experimentieren mitgeben. Zum Beispiel merkt man gerade in der Hochschule ganz deutlich, wie ChatGPT aufgefasst wird und wie unterschiedlich die verschiedenen Fachgruppen damit umgehen. Eigentlich müssen unsere Lehrkräfte, die wir ins Land schicken, experimentierfreudiger werden, damit sie dranbleiben können.

**I:** Genau. Wir haben ja schon über verschiedene Querschnittsaufgaben gesprochen, nämlich Digitalisierung zum einen und Inklusion und Heterogenität zum anderen. Und es gibt ja noch andere Querschnittsaufgaben, wie zum Beispiel die Förderung von Gesundheitskompetenz und so weiter. Aus meiner Sicht wäre die Frage interessant oder wichtig, ob jetzt alle diese Querschnittsaufgaben eigentlich gleich wichtig sind, oder ob man in einer Art und Weise hierarchisieren müsste dahingehend, dass man bestimmte Aufgaben vorrangig bearbeitet. Wie siehst du das?

**Julia Gillen:** Wenn man die Geschichte der Querschnittsaufgaben anguckt, dann ist Heterogenität in meiner Wahrnehmung schon immer mehr oder weniger da gewesen. Früher wurde in dem Kontext der Begriff der Binnendifferenzierung verwendet. Das war der damals genutzte Begriff, an der Stelle steht jetzt die Individualisierung. Aber spätestens mit dem Aufkommen des Begriffs Inklusion ist auch der Begriff der Querschnittsaufgaben in der Lehrkräftebildung angekommen. Das war ja 2009, als Deutschland

die UN-Behindertenrechtskonvention unterzeichnet hat. In der Folge kamen dann immer mehr Querschnittsaufgaben hinzu, also Digitalisierung, Demokratiebildung und Gesundheitskompetenz. Die Frage nach der Bedeutung ist von daher wichtig, dass man feststellen musste, dass sich bei Inklusion die Frage überhaupt nicht gestellt hat, ob das wichtig ist oder nicht. Es war völlig selbstverständlich, dass das Thema quer in alle Felder, alle Fächer und Fachbereiche mitaufgenommen werden musste. Und bei Digitalisierung im Grunde auch. Sie hat als Querschnittsthema auch so einen unhinterfragten Durchmarsch gemacht, weil Digitalisierung alles ist im Bildungskontext, also von digitalen Lernmedien bis hin zu dem, was wir in der beruflichen Bildung im Arbeitsalltag an Digitalisierung erleben.

Dazu kamen dann die auch wichtigen, aber meiner Meinung nach nicht so durchgesetzten Aufgaben, wie Gesundheitskompetenz, Demokratiebildung und Nachhaltigkeit, wo man sagen muss: Ja, die sind alle wichtig, aber die kommen nicht auf so einem bildungspolitisch starken Ross daher, das sie unabdingbar macht. Insofern hat die MaVO, die niedersächsische Landesverordnung für die Masterstudiengänge, auch in § 1, Satz 2 bereits die Querschnittsaufgaben benannt. Dort wird es künftig in der nächsten Novelle eine Abstufung von unbedingt notwendigen Querschnittsaufgaben zu wünschenswerten Aufgaben geben.

Diese unbedingt notwendigen Querschnittsaufgaben sind Umgang mit Heterogenität, sprachliche Diversität, Digitalisierung und Inklusion. Die KMK trifft diese Unterscheidung auch. Sie hat sozusagen festgesetzte Querschnittsaufgaben und dann hat sie weitere, ein bisschen abgeschwächte Aufgaben, und die Unterscheidung finde ich eigentlich ganz klug, weil wir sonst in der Lehrkräftebildung die eigentlichen fachlichen Themen nicht mehr abdecken könnten. Zusätzliche Querschnittsthemen stehen ja immer in zeitlicher Konkurrenz zu anderen Themen.

Ich persönlich denke, dass wir zum Beispiel Demokratiebildung oder Nachhaltigkeit in den Bildungswissenschaften immer miteinfließen lassen können, aber Demokratiebildung im Chemieunterricht wird schon schwieriger. Es ist also nachvollziehbar, wenn man die Einbindung ins Curriculum auch nicht von jedem Fach in gleichem Maße einfordert.

**I:** Okay. Gut, dann wollten wir noch fragen: Was läuft denn in der beruflichen Lehrkräftebildung schon richtig gut aus deiner Sicht? Gerade auch hier an der Leibniz Universität Hannover (im Folgenden: LUH)?



**Julia Gillen:** Was sich tatsächlich total durchgesetzt hat, aber auch immer noch wichtig ist, sind diese Ideen der beruflichen Handlungskompetenz, des handlungsorientierten Lernens und der Kompetenzorientierung, die für die Studierenden eigentlich eine Selbstverständlichkeit sein müssen. Das haben sie hoffentlich dann sehr gut durchdrungen. Das dürften auch alle Standorte gleichermaßen so ausbilden. Bei den Standorten in der wirtschaftspädagogischen Lehrkräftebildung, die zusammen mit den BWLern studieren, könnte das ein bisschen anders sein.

Was aber bei uns meiner Meinung nach auch gut läuft, ist eine ziemlich lernförderliche Haltung gegenüber den Studierenden. Also ich nehme es zum Teil von anderen Standorten wahr, dass sie deutlich restriktiver sind und ein anderes Bild von Studierenden haben. Gerade bei uns im Institut wird Diversität als Chance und als Vielfalt begriffen. Ihr alle als Mitarbeitende handelt, noch mehr als ich, auch in Bezug auf die Diversität der Studierenden und nehmt euch die Zeit für ihre persönlichen Belange. Also ich finde Hannover ist dadurch ein Vorbild im Umgang mit der Diversität der Studierenden, was Multiplikationswirkung in die Schulen haben dürfte.

Was wir auch haben, über die Qualitätsoffensive Lehrerbildungs-Projekte wahrscheinlich sogar stärker als andere Standorte, ist die Vernetzung unter den beruflichen Fachrichtungen. Es ist etabliert, dass sich die Beteiligten untereinander kennen, dass sie miteinander zu tun haben, auch wenn sie vielleicht nicht alle die gleiche Haltung haben. Dazu werden die Lehrkräftebildung im Allgemeinen und auch die berufliche Lehrkräftebildung als gemeinsame Aufgabe an der LUH wahrgenommen. So eine Situation haben nur ganz wenige Standorte, dass eine Hochschule so hinter der beruflichen Lehrkräftebildung steht.

**I:** Ja, genau das wäre die nächste Frage gewesen, ob du sagen würdest, dass die Lehrkräftebildung hier in Hannover einen angemessenen Stellenwert einnimmt.

**Julia Gillen:** Manchmal wundere ich mich tatsächlich über den hohen Stellenwert der Lehrer:innenbildung hier an der LUH. Also ja, wir haben mit dem Aufbau der School und auch mit dem neuen Gebäude für die Lehrkräftebildung auch viel gemacht, das trägt natürlich alles. [...]

**I:** Okay, dann blicken wir jetzt einfach auch mal ein bisschen in die Zukunft. Wo siehst du die berufliche Lehrkräftebildung in fünf Jahren?

**Julia Gillen:** Ich bin davon überzeugt, dass wir in der beruflichen Lehrkräftebildung inzwischen mit unseren SPRINT-Studiengängen etwas geschaffen haben, was uns ziemlich zukunftsfähig aufstellt. Durch diese SPRINT-Studiengänge können wir ja innerhalb von kürzerer Zeit als normale konsekutive Lehramtsstudiengänge Lehrkräfte ausbilden. Da schauen nun alle anderen Lehrämter genau hin und stellen fest: „Das wollen wir auch tun. Das müssen wir auch tun.“ Im Grunde gibt es nur zwei Konzepte, die Hochschulen einsetzen können, um dem Lehrkräftemangel entgegenzuwirken: Das sind einmal die lehramtsqualifizierenden Quereinstiegs-Master- oder SPRINT-Studiengänge. Das ist zweitens die Beteiligung an Qualifizierungsprogrammen der Kultusministerien.

Von daher glaube ich, dass wir in fünf Jahren gar nicht so einen starken strukturellen Unterschied haben werden. Ich denke eher, dass wir ähnliche Module, ähnliche Formationen haben werden und inhaltlich möglicherweise noch viel klarer wissen werden, was an Digitalisierung wirklich notwendig ist und was nicht. Denn da passiert ja auch viel, von dem man heute sagen muss, dass wir noch nicht unbedingt wissen, ob das wirklich hilft. Und was mein Wunsch wäre, für alle Masterstudiengänge der LUH und auch für den Masterstudiengang des beruflichen Lehramts, dass wir stärker projektorientiert arbeiten und den Studierenden eher komplexe Aufgaben geben, die sie als Projekte bearbeiten und vorstellen, und dass wir nicht an den immer noch gängigen konservativen Lehrformaten festhalten. Die Architekt:innen an der LUH machen das schon lange. Das sind ja große Vorbilder bei uns.

**I:** Ja, das hat da Tradition tatsächlich.

**Julia Gillen:** Davon kann man eine Menge lernen. Das ist hoch motivierend für die Studierenden. Dann stellt sich auch die Frage der Anwesenheit nicht mehr, weil sie bei den Präsentationen natürlich anwesend sind und alles andere selbstgesteuertes Lernen ist und an beliebigen Standorten passieren kann. Das ist eine andere Art von Lernen und ich hoffe, dass wir da deutlich mehr hinkommen.

**I:** Damit hast du eigentlich schon einen Teil der nächsten Frage vorweggenommen. Ich wollte nämlich noch mal fragen: Welche hochschuldidaktischen Formate bräuchten wir, damit angehende Lehrkräfte ihre Zukunftsgestaltungskompetenzen schon besser trainieren würden? Also Projektorientierung ja, aber bei dem Konzept Futures Literacy, da geht es ja auch

wirklich darum, Vorhersagefähigkeiten zu entwickeln und verschiedene Zukunftsszenarien durchzuspielen, weil die Zukunft natürlich ungewiss ist. Und genau mit dieser Unsicherheit umzugehen zum Beispiel, das wäre ja auch eine wichtige Kompetenz.

**Julia Gillen:** Ja. Das muss man tatsächlich einmal durchdeklinieren. Was heißt es „mit Unsicherheit umzugehen“ für den Uni-Alltag? Ich nehme die Universität als Bildungsinstitution, anders als eine Fachhochschule oder eine Schule, schon als Ort war, wo man selbst sehr initiativ sein muss, einen Plan und eine Struktur benötigt. Das hat aber erst mal noch nicht so viel mit Umgang mit Unsicherheit zu tun, weil das System an sich stabil ist. Wenn ich eine Vorlesung gewählt habe, dann findet die in der Regel auch statt. Den Umgang mit Unsicherheiten wüsste ich jetzt gerade gar nicht, wie man den ausbildet, denn das ist ja eine Form von Resilienz. Quasi aushalten zu können, dass das mit mir persönlich nichts macht, wenn ich nicht weiß, ob ich morgen dies, das oder jenes mache. [...]

**I:** Es gibt ja in der Didaktik diesen Ansatz zur Szenario-Methodik, dass man versucht, verschiedene Szenarien zu entwickeln, eine Art Zukunftsreisen. [...] Man macht es ja eigentlich beim handlungsorientierten Lernen auch, dass man erst mal in der Planungsphase verschiedene Lösungsansätze entwickelt und vielleicht auch erst mal ein bisschen ‚Rumprobieren‘ zulässt und diese ersten Lösungsansätze auch ernsthaft diskutiert. Also vielleicht so in die Richtung.

**Julia Gillen:** Ja, das ist wahrscheinlich total richtig. Wenn ich überlege, ich bin ja 2021 im Januar Vizepräsidentin für Studium und Lehre geworden. Da waren wir gerade aufgrund der Corona-Pandemie im Lockdown und es war sozusagen nichts klar, gar nichts. Man muss dann irgendwie entscheiden: Findet die Prüfungsphase statt? Ja, nein. Studierende rein, raus. Und das war hoch unsicher und volatil. Das Interessante ist, dass es Hochschulen gab, die relativ schnell in diesen Szenarien gedacht haben, also festgelegt haben: Wenn die Inzidenz so ist, dann machen wir so und wenn die Inzidenz so ist, dann so. Das haben wir an der LUH nicht gemacht. Braunschweig hat so agiert und ich habe gemerkt, dass das System in Braunschweig deutlich stabiler lief in der Zeit, weil die Entscheidungen eben transparenter waren. Also die Unsicherheit wurde dort von vornherein in Kanäle gespurt. Welches Szenario dann eintrat, das wusste zu der Zeit auch niemand. Aber alle wussten, dass eines dieser Szenarien eintreten wird. Und dieses „in Szenarien denken“ ist tatsächlich eine unterstützende

Struktur. Es ist ja die geistige Übung, Struktur in eine Unklarheit zu bringen ohne zu determinieren.

**I:** Ja, genau. Die Krise ist etwas anderes als der normale Alltag. Und dann braucht es ‚Wenn-Dann-Szenarien‘. Ich glaube, das ist ganz gut. Und ich denke, das hängt auch sehr mit einer pädagogischen Haltung zusammen und das müsste man vielleicht noch stärker fördern. Und das ist ja nicht unbedingt dieses Rezepthafte, was die Studierenden immer fordern, sondern man braucht dazu, glaube ich, mehr Mut. [...] Man muss auch selbst versuchen, sich noch mehr Informationen zu suchen, dass man eben sagt: „Wo kriege ich die Inzidenz-Werte her und wo kriege ich dann Informationen über mögliche Maßnahmen?“ Und das ist vielleicht auch noch mal ein anderes Lernen als das Lernen, was projektorientiertes Lernen wäre.

**Julia Gillen:** Genau, und das ist tatsächlich etwas, was man hochschuldidaktisch in die Universität integrieren muss. Beim Tag der Lehre neulich ging es darum, wie wir nun konkret das projektorientierte Lernen breit einführen. Wir hatten Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Hanne Leth Andersen als Speakerin von der Universität in Roskilde eingeladen, also einer dänischen Universität. Dort machen sie Projektorientierung sehr breit und konsequent. Wie immer bei den Dän:innen und Niederländer:innen: Wenn, dann richtig. Bei uns an der LUH waren alle total angeknipst. In meinem anschließenden Vortrag habe ich es bestärkt und fände es sehr begeisternd, wenn wir in fünf Jahren mit den Masterstudiengängen auch dort wären.

Aber Lernen in Szenarien ist fast noch wichtiger, weil damit die Lehrenden davon abgebracht werden, Rezepte zu liefern. Meine Gespräche mit meinen Kolleg:innen an der LUH drehen sich viel darum, wie projektorientiertes Lernen konkret umgesetzt wird. Dazu kann ich nur sagen: Dieser Reflex, eine Lösung und eine Antwort anzubieten, noch bevor die Studierenden selbst gedacht haben, ist leider Rezeptdenken. Das bedeutet hochschuldidaktisch auch, dass es darum gehen muss, das eigene Mindset zu ändern und zu sagen: „Ich weiß zwar, was ich machen würde, weil ich eine große Expertise habe. Ich will euch aber beibringen, vom Rezept-Holen zum Selber-Denken zu kommen.“

**I:** Die nächste Frage bezieht sich noch mal auf die pädagogische Haltung. Das haben wir ja schon thematisiert. Also ich kenne das auch aus meinen Seminaren und das kennt ihr, glaube ich, auch. Gerade wenn es um Querschnittsaufgaben geht, oder um dieses Durchspielen verschiedener

Szenarien, das schafft erst mal ein Überforderungsgefühl auf Seiten der Studierenden und sie fragen dann berechtigterweise: „Wie soll ich diese ganzen Querschnittsaufgaben bearbeiten? Das geht zulasten des Fachlichen und so weiter und so fort.“ Und trotzdem noch mal: Was ist aus deiner Sicht besonders wichtig in Bezug auf diese pädagogische Haltung, die Studierende entwickeln sollten?

**Julia Gillen:** Also bezüglich der Querschnittsthemen ist ja überhaupt nicht gesagt, welche Querschnittsthemen in den nächsten Jahren noch dazukommen. Ich glaube tatsächlich, dass es nicht noch Tausende sein werden, das kann ich mir gar nicht vorstellen. Eben auch, weil das aktuell wieder ein bisschen abnimmt. Das bedeutet, dieses Prinzip wird bleiben, dass neue Themen in die Schule und damit auch in die Lehrkräftebildung kommen. Aber das würde ich mehrheitlich immer eher in der Lehrer:innen*fortbildung* als in der Lehrer:innen*ausbildung* verorten. Wir sollten in der Lehrkräftebildung in der Universität die Themen ein bisschen anteasern, aber dabei sollten wir nicht die grundlegenden Fächer und Kompetenzen vernachlässigen, weil, eine gute Fachlichkeit in Chemie oder eine Fachlichkeit in Politik, die lerne ich halt nur in der Universität. Wenn die Universität diesen Beitrag nicht mehr leistet, weil sie sich in anderen Dingen verzettelt, dann holt das auch niemand mehr nach. Wenn man sich das Fortbildungsprogramm des NLQ anguckt, dann haben die diese ganzen Querschnittsthemen auf ihrer Agenda. [...]

**I:** [...] Also ja, wir machen hier schon viel im Bereich Diversität und Inklusion. Und ich sage mal so, meine eigene Erfahrung ist dabei auch, dass es bisweilen sehr mühsam ist und es auch immer noch sehr heftige Grundsatzdiskussionen gibt. Aber nach einer gewissen Zeit merkt man auch, dass die Studierenden anders diskutieren. Und trotzdem denke ich, dass das noch nicht an pädagogischer Haltung reicht, weißt du?

**Julia Gillen:** Mir fällt immer wieder auf, dass die Studierenden ihre pädagogische Haltung auf die Basis ihres eigenen schulischen Erfahrungswissens zurückführen. Meistens kommen die Studierenden noch aus Gymnasien. Die bringen also ein bestimmtes Bild von Schule mit. An diese pädagogische Haltung kommen wir durch Diskurs heran, aber auch dadurch, dass wir Bilder von Schule oder Unterrichtsszenarien in die Universität hinein bekommen, beispielsweise über Videos, und an diesen Videos dann Lehrkräftehandeln im positiven Umgang beobachten können.

Also die angehenden Lehrkräfte brauchen eigentlich positive Umgangsbilder. Der Diskurs, also das Reden darüber, findet immer auf einer abstrakteren Ebene statt und ändert darum auch noch nicht die Bilder im Kopf der Studierenden. Am liebsten hätte ich zehn Unterrichtsvideos aus beruflichem Unterricht. Aufgrund meiner schulischen Erfahrung, die ja nicht wirklich sehr groß ist und auch schon lange her, habe ich erlebt, wie handlungsorientiertes Lernen aussehen kann und ich habe erlebt, dass man auch mit Leuten umgehen kann, die die ganze Nacht durchgezockt haben und ansonsten kein Deutsch sprechen. Dieses Bild wiederum fehlt unseren Studierenden, dieses positive Bild vom Umgang mit Heterogenität. Genau darum kommen sie immer wieder auf ihre alten Bilder zurück.

**I:** Damit sind wir auch eigentlich schon fast am Ende unseres Interviews angelangt. Als abschließende Frage: Kannst du möglichst kurz und knapp mit wenigen, schlagkräftigen Worten die ‚Lehrkraft der Zukunft‘ charakterisieren?

**Julia Gillen:** Ich würde sagen, die ‚Lehrkraft der Zukunft‘ braucht eine gute Balance zwischen Fachlichkeit und der Idee, diese Fachlichkeit immer den aktuellen Bedingungen anzupassen. Sie braucht eine gute Balance zwischen der erzieherischen oder pädagogischen Idee von Schule und der fachlichen Weiterentwicklung. Also dieses Verständnis: Ich bin eben nicht nur Wissensvermittler:in, sondern vor allem Vorbild in pädagogischen Prozessen und Gestalter:in von pädagogischen Prozessen. Die Schule der Zukunft wird für mich getragen durch Kolleg:innen, die in Teams die Schulkultur prägen und Lust haben, gemeinsam zu gestalten, Probleme zu lösen, Institutionen zu transformieren und dafür auch die richtigen Rahmenbedingungen haben. Aber die weit entfernt sind von dem: „Ich bin alleine, bereite meinen Unterricht vor und schreibe meine Klausuren.“ Sondern die eher von einem Gemeinschaftsbild geprägt sind.

**I:** Genau. Und da frage ich mich manchmal, das sehe ich tatsächlich noch gar nicht so, sondern eben viel häufiger noch diese pragmatische Haltung. Und da habe ich mich auch oft schon gefragt, wie man den Lehrkräften Lust darauf machen kann, dass sie gestalten wollen, dass sie sich wirklich richtig reingeben wollen?

**Julia Gillen:** Das kann relativ leicht funktionieren, wenn man in einer Schule Lehrer:innenteams bildet, die gemeinsam ihren unterrichtlichen Einsatz in den Lernfeldern planen und eher sozusagen selbst in Verantwor-

tung gehen und sich fragen, was ihre Rolle in diesem Team ist. Durch diese Gruppe werden sie herausgelöst aus dem Einzelkämpfer:innentum und ihnen wird mehr Verfügungsraum über die Gestaltung von Zeit und Raum gegeben.

**I:** Also mehr Verantwortung, tatsächlich aber auch mehr Gestaltungsraum.

**Julia Gillen:** Genau. Dann wird man immer noch Lehrkräfte haben, die das nicht nutzen oder da nicht mitgehen. Aber das wird der kleinere Anteil sein. Ich habe schon Schulen erlebt, wo dies gelungen ist. Man merkt, dass diese Teams immer mit hohem Engagement unterwegs sind, weil sie auch für ihre persönliche Work-Life-Balance besser sorgen können. Eher so wie wir an der Universität auch in Teams arbeiten, jenseits von Schule. Aber das Bild von Schule ist eine Aufgabe der Führungskräfte. Aber es gibt eben auch Führungskräfte, die ein neues Bild von Schule einführen wollen und die an den Kollegien scheitern. [...] Also ist es vielleicht auch ein längerer Entwicklungsprozess.

**I:** Okay. Damit wären wir auch schon am Ende unseres Fragenkatalogs. Vielleicht möchtest du ja aber auch noch etwas hinzufügen, was dir ganz wichtig zu dem Thema ist, was wir nicht gefragt haben.

**Julia Gillen:** Bei uns in der beruflichen Lehrkräftebildung sehe ich tatsächlich Verbesserungsbedarf darin, dass wir auch fachübergreifender zusammenarbeiten könnten. Dadurch, dass wir im Master tatsächlich ein Projektband einführen und dann nicht nur unser pädagogisches Projekt machen, sondern ein Projekt in der beruflichen Fachrichtung, und wir machen den pädagogischen Anteil. Wenn man also sozusagen interdisziplinärer da rangehen würde. Das könnte ich mir gut vorstellen.

Und sonst? Tatsächlich ein bisschen die Frage der Zukunftsfähigkeit, der Art von Ausbildung, die wir machen. Die Zukunftsfähigkeit sehe ich inhaltlich sehr gut gegeben. Das ist gar nicht so schwierig. Aber methodisch müssen wir das auch tun, um die Studierenden zu halten. Denn die Studierendenschaft ändert sich. Die Studierenden von heute sind weniger bereit oder in der Lage, zu Hause alleine komplexe Aufgaben zu lösen. Auch sie profitieren vom Lernen im Team mit flexibleren Strukturen.

**I:** Und dann danken wir dir für das Gespräch.

## Literatur

- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.) (2018): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein. Online: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB\\_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD\\_Konvention\\_und\\_Fakultativprotokoll.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf) (25.07.2023).
- Fricker, M. (2007): Epistemische Ungerechtigkeit. Macht und die Ethik des Wissens. München.
- Fricker, M. (2017): Evolving concepts of epistemic injustice. In: Kidd, I. J./Medina, J./Pohlhaus Jr. G., (Hrsg.): Routledge Handbook of Epistemic Injustice. Routledge Handbooks in Philosophy. Routledge, 53-60.
- Miller, R./Sandford, R. (2018): Futures Literacy: The Capacity to Diversify Conscious Human Anticipation. Online: [https://www.researchgate.net/profile/Riel-Miller/publication/339129668\\_Futures\\_Literacy\\_The\\_Capacity\\_to\\_Diversify\\_Conscious\\_Human\\_Anticipation/links/5e3eeb1b299bflcdb918ebb5/Futures-Literacy-The-Capacity-to-Diversify-Conscious-Human-Anticipation.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Riel-Miller/publication/339129668_Futures_Literacy_The_Capacity_to_Diversify_Conscious_Human_Anticipation/links/5e3eeb1b299bflcdb918ebb5/Futures-Literacy-The-Capacity-to-Diversify-Conscious-Human-Anticipation.pdf) (25.07.2023).
- Sippl, C./Brandhofer, G./Rauscher, E. (Hrsg.) (2023): „Futures Literacy“: zum Sammelband. Online: <https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/futures-literacy/sammelband> (22.08.2023).
- Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds.MasterVO-Lehr). Vom 2. Dezember 2015 (Nds. GVBl. Nr. 21/2015 S. 351) - VORIS 20411 -. Online: <http://www.schule.de/20411/mastervo-lehr.htm> (25.07.2023).
- Walker, M./Boni, A. (2020): Epistemic Justice, Participatory Research and Valuable Capabilities. In: Participatory Research, Capabilities and Epistemic Justice, 1-25. Palgrave Macmillan, Cham. DOI: 10.1007/978-3-030-56197-0\_1