



Querschnittsthemen als spezifische Herausforderung der Lehrkräftebildung

Abschlussbericht der AG Curriculumentwicklung

(Stand: 13.11.2020)

AG-Mitglieder

Christian Holle (UOL), Valeria Lilie (Geschäftsstelle Verbund), Dr. Joachim v. Meien (LUH), Cindy Mieth (UHI), Robert Müller (UGÖ), Dr. Yoshiro Nakamura (UOS), Dr. Claudia Schünemann (TUBS), Dr. Christiane Specht (Geschäftsstelle Verbund)¹

1. Einleitung

Lange Zeit waren fächerübergreifende Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung kein zentrales Handlungsfeld. Zwar wurden schon in der Prüfungsverordnung für das erste Staatsexamen (PVO-Lehr I) Aspekte genannt, die in Inhalt oder Form den heutigen Querschnittsthemen entsprechen,² doch ihre Bedeutung war eingeschränkt auf „die erfolgreiche Teilnahme“ an einer Veranstaltung, d. h. sie hatten die gleiche Bedeutung wie etwa der „Schein“ zur „Sprecherziehung“.³ Spätestens das Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2008 hat die Debatte mindestens für alle heterogenitätsbezogenen Querschnittsthemen deutlich intensiviert und konkretisiert. Für die Hochschulen stellte die 2015 novellierte Nds. MasterVO-Lehr auf der Landesebene erstmals verbindliche Regelungen für den Umgang mit dem Themenbereich Inklusion und Heterogenität (§ 1) auf. Im Lehramtsstudium müssen fortan „pädagogische und didaktische Basiskompetenzen in den Bereichen Heterogenität von Lerngruppen, Inklusion, Grundlagen der Förderdiagnostik und Deutsch als Zweitsprache und

¹ Alle Personen, die in der AG mitgewirkt haben, sind im Anhang aufgelistet.

² Das waren: „Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht“, „ästhetische Bildung“, „fächerübergreifenden Lernfelder“ und ein Leistungsnachweis in einem „Projekt“.

³ Vgl. PVO-Lehr I von 1998, §§ 26, 31, 42, 49 jeweils Ziffern 3 und 4.



als Bildungssprache sowie interkulturelle Kompetenzen erworben werden.“ Als Folge sind an den lehrkräftebildenden Hochschulen eine Vielzahl höchst unterschiedlicher Initiativen entstanden, um entsprechende Angebote in die Curricula zu implementieren bzw. additiv bereitzustellen⁴, häufig allerdings nicht über temporäre Einzelprojekte hinausgehend. Inwieweit Nachhaltigkeitserklärungen in Großprojekten wie z. B. der Qualitätsoffensive Lehrerbildung Wirkung entfalten, muss abgewartet werden. Die Umsetzung verlangt den Hochschulen nicht nur einen erheblichen gestalterischen und ressourciellen Aufwand ab, sondern ist angesichts übervoller Curricula und begrenzter Finanzmittel fast unumgänglich mit internen Verteilungskonflikten verbunden.

Aus planerischer Sicht zeichnet sich aber ab, dass die gesellschaftlich berechtigte Forderung, aktuelle und bedeutende Themen obligatorisch in die Lehrkräftebildung, mit dem Verständnis einer Generalist*innenausbildung zu integrieren, an die Grenzen ihrer Möglichkeiten gebracht worden ist. Denn es ist seriöserweise nicht mehr davon auszugehen, dass tatsächlich alle geforderten Themenbereiche neben den bereits verankerten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzziele im Sinne einer wirksamen wissenschaftlichen Fundierung professioneller Handlungsfähigkeit in den Studiengängen curricular abgebildet werden können. Die Erfordernisse einer ausreichenden Fundierung geraten in zunehmende Diskrepanz zur curricularen Reduktion auf ein „Basales“. Regelmäßig ist zu erkennen, dass die Vorstellungen von Fachexpert*innen zu dem, was unter „Basiskompetenzen“ zu verstehen ist, von den strukturellen Vorstellungen allgemeiner Studiengangplaner*innen abweichen, indem sie diese quantitativ deutlich übersteigen. So fordert beispielsweise das KMK-Papier zur Bildung in der digitalen Welt ausdrücklich:

„Alle Lehrkräfte müssen selbst über allgemeine Medienkompetenz verfügen und in ihren fachlichen Zuständigkeiten zugleich ‚Medienexperten‘ werden.“⁵

In dieser ungeklärten und für die Hochschulen unbefriedigenden Situation ist mit dem Themenbereich der digitalen Bildung bereits das nächste querliegende Großthema in Bearbeitung und wird in Kürze in der Nds. MasterVO-Lehr verankert. Für die Hochschulen stellen sich hier die gleichen Probleme wie schon beim Themengebiet Heterogenität. Hinzu kommt – auch im Hinblick auf weitere, bisher noch nicht in der Nds. MasterVO-Lehr verankerte Querschnittsthemen von großer gesellschaftlicher Relevanz –, dass oft die Verfahren intransparent bleiben, mittels derer entschieden wird, welche Themen in die lehramtsbezogenen Curricula Eingang

⁴ Vgl. zu Umsetzungsbeispielen auf unterschiedlichen Ebenen und mit unterschiedlichen Konzepten die Tagungsergebnisse zur Tagung „Lehrer*innen als Alleskönner? Querschnittsthemen zwischen Professionsanspruch und De-Professionalisierung“ am 19.09.2019 an der Universität Osnabrück. <http://www.lehrerbildungsverbund-niedersachsen.de/index.php?s=Tagungsinformationen> (letzter Abruf: 22.07.2020)

⁵ Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit>Weiterbildung.pdf (letzter Abruf: 06.11.2020).



finden sollen und die damit die gesellschaftlichen Vorgaben zu konkreten Anforderungen an die Lehrkräftebildung an den Universitäten ausgestalten. Erweitert man den Blick auf entsprechende weitere lehrkräftebildungsrelevante Querschnittsthemen wie z. B. Nachhaltige Entwicklung, Werte- und Demokratiebildung, Gendersensibilisierung oder Berufsorientierung, dann liegt der Befund nahe, dass das zunehmende Aufkommen fächerübergreifender Themenkomplexe für die Lehrkräftebildung ein grundsätzlich ungelöstes Strukturproblem darstellt. Mit dem vorliegenden Bericht nimmt die AG Curriculumentwicklung dieses Problem in den Blick und versucht gleichzeitig, mögliche Wege zum Umgang mit Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung aufzuzeigen.

2. Was sind Querschnittsthemen und wodurch bereiten sie Probleme für die Lehrkräftebildung?

Bereits in den 1980er Jahren setzte sich Klafki aus bildungstheoretischer Perspektive mit Strukturproblemen von gesamtgesellschaftlicher, oft weltumspannender Bedeutung auseinander, die aber gleichzeitig eine hohe Relevanz für das Individuum besitzen. Er prägte hierfür den Begriff der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“⁶ und nannte beispielsweise die Umweltfrage, die Friedensfrage, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit sowie Gefahren und Möglichkeiten neuer Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien.

Dieser bildungstheoretische Diskurs beeinflusste auch die Debatten über die Ausgestaltung der Lehrkräftebildung. Im Zuge des Reformdiskurses um die Jahrhundertwende sprechen beispielsweise Keuffer und Oelkers von „prioritäre[n] Themen“, die es für die Lehrkräftebildung zu bestimmen gelte und für die nicht ein Fach oder ein Fachbereich maßgebend sei. Vielmehr müssten die Themen, deren Priorität „sich aus der Einschätzung der gesellschaftlichen Entwicklung, des damit verbundenen Bildungsbedarfs sowie der darauf zugeschnittenen Anforderungen der künftigen Lehrerbildung“ ergebe, im Gesamtangebot präsent sein.⁷ Derartige Forderungen fanden in den folgenden Jahren schließlich auch Eingang in offizielle politische Dokumente zur Lehrkräftebildung, beispielsweise in die KMK-Beschlüsse zur Inklusion und Digitalisierung oder in die o.g. Nds. MasterVO-Lehr.

⁶ Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. Auflage. Weinheim: Beltz (1. Aufl.: 1985)

⁷ Keuffer, Josef, Oelkers, Jürgen (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung, Weinheim und Basel: Beltz.



Querschnittsthemen zeichnen sich durch politische Rahmungen aus, die die Lehrkräftebildung in ein umfassendes politisches Handlungsfeld einspannen. Nimmt man als Beispiel die Gleichstellungsthematik, so haben Erklärungen der UN und der EU⁸ deutlich gemacht, dass das sogenannte „Gender-Mainstreaming“ eine aktive gesellschaftliche Gestaltung aller Bereiche und aller Ebenen aus einer umfassenden Gender-Perspektive einfordert, um bei jeder staatlichen Aktion grundsätzlich auch die geschlechtsspezifischen Folgen abzuschätzen und zu bewerten. Aus der wissenschaftlichen und politischen Debatte zur Rolle fächerübergreifender Querschnittsthemen lässt sich ein Bündel an Merkmalen ableiten, durch das sich Querschnittsthemen im Kontext der Lehrkräftebildung auszeichnen:

- Es liegt ein Bezug zu einem gesamtgesellschaftlich bedeutsamen Handlungsfeld vor und es besteht ein hoher gesellschaftlicher und politischer Handlungsdruck.
- Querschnittsthemen betreffen alle oder viele Fächer, und zwar sowohl in wissenschaftlicher als auch in schulischer Hinsicht, d.h. sie sind sowohl Gegenstand aller oder vieler beteiligter Wissenschaftsdisziplinen als auch Gestaltungsaspekt aller oder vieler Unterrichtsfächer in der Schule und haben ihren „Querschnittscharakter“ sowohl in der Ausbildung als auch in der späteren Berufspraxis.
- Sie haben sowohl transdisziplinäre⁹ und interdisziplinäre als auch fachspezifische Aspekte.
- Sie sind thematisch komplex und begrifflich noch häufig diffus.

Hinzu kommen weitere Eigenschaften, die insbesondere mit Blick auf die Bearbeitung im Kontext der Lehrkräftebildung zu Schwierigkeiten führen:

- Querschnittsthemen sind oft mit gesellschaftlichen und politischen Interessen verknüpft und daher Austragungsfeld politischer Debatten.¹⁰

⁸ United Nations (1997): Report of the Economic and Social Council for, <https://digitallibrary.un.org/record/271316> (letzter Zugriff: 08.10.2020), Europäische Kommission (1996), Mitteilung „Einbindung der Chancengleichheit von Frauen und Männern in die politischen Konzepte der Gemeinschaft“, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=LEGISSUM:c10921> (letzter Zugriff: 08.10.2020).

⁹ Transdisziplinarität wird dabei sowohl im Sinne Disziplin-überschreitender Metawissenschaft (Mittelstraß, Jürgen (2003): *Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit*. Konstanz: Universitätsverlag) als auch über die reine Wissenschaft hinausgehender und Praxis einbeziehender Vorgehensweise (z.B. Balsiger, Philipp W. (2005): *Transdisziplinarität. Systematisch-vergleichende Untersuchung disziplinübergreifender Wissenschaftspraxis*. München/Paderborn: Fink) verstanden.

¹⁰ Vgl. z. B. die Inklusionsdebatte in Kontext der Auseinandersetzungen um das gegliederte Schulsystem



- Die thematische Breite und vielfältige Anschlussfähigkeit führt zu Schwierigkeiten hinsichtlich der Eingrenzung und fachlichen Zuordnung des wissenschaftlichen Gegenstandes.¹¹
- Zudem sind Querschnittsthemen oft noch nicht wissenschaftlich strukturiert und in ausreichender inhaltlicher Tiefe durchdrungen. Entsprechend fehlt häufig eine fachintern bzw. fächerübergreifend etablierte Fachsprache.
- Aus der im Hinblick auf die Lehrkräftebildung noch un abgeschlossenen wissenschaftlichen Durchdringung der Themen folgt eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich der Bestimmung grundlegend wichtiger Lehrinhalte, was durch eine insgesamt hohe Veränderungs- und Entwicklungsdynamik der Themen noch verstärkt wird.

Aus diesen beschriebenen Eigenschaften ergeben sich für die Hochschulen weitreichende Herausforderungen für die Bearbeitung und Implementierung solcher Querschnittsthemen:

- Die natürliche Begrenzung der Curricula erlaubt keine additive Erweiterung der Studiengänge um zusätzliche Inhalte. Der beschleunigte gesellschaftliche Wandel bewirkt, dass immer weitere Querschnittsthemen eine entsprechende gesellschaftliche und damit bildungspolitische Relevanz erhalten und in die Lehramtscurricula drängen. Über eine voraussichtlich notwendige Streichung bestehender Curriculumsbestandteile wird aber keine begleitende Debatte geführt.
- Auf eine wissenschaftliche Theoriebildung sowie methodisch kontrollierte und reflektierte Erkenntnisgewinnung kann bei Querschnittsthemen nicht verzichtet werden. Die Komplexität und Dynamik der Themen macht eine wissenschaftsbasierte Beschäftigung notwendig, damit auch in späteren beruflichen Phasen mit der Weiterentwicklung der Themen Schritt gehalten werden kann.
- Hieran knüpft sich die Frage an, ob alle lehrerbildenden Hochschulstandorte bezüglich aller Querschnittsthemen über die nötige inhaltliche Expertise verfügen, um die Themen forschungsbasiert aufbereiten und anbieten zu können.
- Das Verhältnis von Fachspezifik und Trans- bzw. Interdisziplinarität ist für die meisten Querschnittsthemen nicht geklärt. Hierdurch verstärkt sich die Gefahr einer Konkurrenzsituation zwischen fachspezifischen und fächerübergreifenden Studienelementen und auch innerhalb einzelner Fächer („Abwehrhaltung im Fach“).

¹¹ Was gehört zu Digitalisierung? Inklusion im weiten oder im engen Sinn? Nachhaltige Entwicklung als „Alles-Thema“?



Die genannten Punkte machen deutlich, dass die berechtigte bildungspolitische Forderung nach der Implementierung von Querschnittsthemen in die hochschulische Lehrkräftebildung eine komplexe konzeptionelle Planung notwendig macht, die neben der Bereitstellung von Ressourcen auch strukturelle Abstimmungen und Anpassungen der Professionskonzepte erfordert.

Damit verbunden ist eine sich verändernde Rolle von Lehrkräften. In einem sich schnell wandelnden gesellschaftlichen Umfeld mit immer neuen Problemstellungen müssen Lehrkräfte zwar nach wie vor fachspezifische Expert*innen bleiben. Sie müssen aber zugleich in der Lage sein, interdisziplinär und multithematisch anknüpfungsfähige Unterrichtsangebote zu erstellen. Die Professionalität von Lehrkräften scheint dabei in Gefahr: Im Falle einer unzureichenden, d. h. nur basal und unverbunden segmentiert bearbeiteten Querschnittsthemen können Lehrkräfte nicht ausreichend problemlösend agieren. Ihre individuelle Handlungsfähigkeit ist in Frage gestellt. Angesichts der Fülle und der Komplexität der Themen kann nur die Überwindung der individualisierten Arbeitsweise der Lehrkräfte und die Entwicklung kollaborativer Arbeitsstrukturen durch Zusammenführung diverser Expertisen eine zufriedenstellende Perspektive bieten. Sowohl die Gefahr der Verflachung der Themen als auch das mögliche Verharren in tradierten Lehrer*innenrollen als unvernetzte Einzelpädagog*innen bergen bei der Bearbeitung von Querschnittsthemen in der Schule die Gefahr einer Deprofessionalisierung des Lehrer*innenberufes.

3. Unter welchen Bedingungen kann die Implementierung von Querschnittsthemen in die Lehrkräftebildung gelingen und wo liegen Risiken?

Wenn man Querschnittsthemen koordiniert in die Lehrkräftebildung einführen möchte, lassen sich in verschiedenen Bereichen Gelingensbedingungen identifizieren.

3.1 Auswahl und Konkretisierung von Querschnittsthemen

- Es muss unter Einbeziehung aller beteiligten Akteure ein transparenter Diskurs darüber geführt werden, welche Querschnittsthemen in die Curricula der Lehrkräftebildung implementiert werden sollen. Dabei müssen die Interessen aller beteiligten Gruppierungen offengelegt und reflektiert werden.
- Das Thema muss ggf. hinreichend konkretisiert werden. Im wissenschaftlichen Diskurs ist es zur Theoriebildung sinnvoll, Themen zu gruppieren (z.B. sonderpädagogisch gemeinte Inklusion, aber auch kulturelle Diversität, Geschlechterdifferenz oder soziale Schichtung unter dem Oberbegriff „Heterogenität“ zu fassen), aber für die Implementation kann die bloße Nennung auf diesem Abstraktionsgrad zur Beliebigkeit führen



(z.B. werden Veranstaltungsangebote, die eine beliebige Differenz thematisieren, als Angebot zur Entwicklung von Heterogenitätskompetenz deklariert). Die relevanten Bereiche müssen auch definiert sein.

- Es müssen Vorschläge gemacht werden, was dafür reduziert werden bzw. wegfallen kann, oder es müssen strukturelle Lösungen für die Integration der Themen in das bisherige Angebot möglich sein. Die Praxis der additiven Anforderungen führt zwangsläufig zu lediglich oberflächlichen Bearbeitungen der Querschnittsthemen.

3.2 Entwicklung und Abstimmung eines Kompetenzrahmenmodells¹²

- Es muss einen allgemeinen Konsens über die Niveaustufen geben, die im Rahmen von Lehrkräftebildung entwickelt werden können. Ein erstes Konstruktionsangebot hierfür ist die Dreiteilung in Basiskompetenzen, Vertiefungskompetenzen und Spezialisierungskompetenzen. Diese Niveau-Stufen bilden die Grundlage für eine arbeitsteilige Kooperation im System Schule zwischen Spezialist*innen für das Thema und den auf der Ebene der Basiskompetenzen ausgebildeten Kolleg*innen.
- Neben diesen Bildungsgang-bezogenen Niveaustufen müssen idealerweise auch für jede dieser Stufen entsprechende Kompetenzmatrices mit Kompetenzrastern eine Klarheit der zu vermittelnden Kompetenzen schaffen. Wenn man vom Ideal-Szenario abweicht, dann müssen zumindest die Grundlinien der zentralen Kompetenzen beleuchtet und für die Hochschulen erkennbar werden, damit die Erfüllung der Anforderungen nicht in eine Beliebigkeit ähnlicher oder artverwandter Themen vernebelt wird.
- Innerhalb eines solchen Rahmenmodells müssen die Kompetenzen ausformuliert werden. Der Abstraktions-/Konkretionsgrad wäre gut auszutarieren zwischen Klarheit der Anforderung und Ausgestaltbarkeit vor Ort.
- Für ein abgestimmtes Vorgehen braucht es ein offenes Konzept von Kohärenz, in dem der vielfältige und dynamische wissenschaftliche Diskurs abgebildet ist, aber auch Klarheit über die bestehenden Konsense, wesentlichen Linien und anschlussfähigen Konzepte besteht, ohne dabei wiederum in Dogmatismus zu verfallen.¹³
- Es muss der Politik und den Akteuren des Berufsfeldes klar sein, dass in einem allgemeinen Generalist*innenmodell der Lehrkräftebildung nur Basiskompetenzen für alle

¹² Siehe ein mögliches Modell im Anhang.

¹³ Die Unterteilung digitaler Bildung in informatische, medienpädagogische und medienwissenschaftliche Bildung durch das Verbundprojekt Basiskompetenzen Digitalisierung bildet ein Beispiel für einen solchen offenen Konsens, der das Feld strukturiert, ohne eine konkrete Umsetzung zu verabsolutieren.



Absolvent*innen verlässlich entwickelt werden können. Die Frage nach vertieften und spezialisierten Kompetenzen ist damit aber noch nicht gelöst.

3.3 Standortbezogene Zuständigkeiten und Maßnahmen

- Für Querschnittsthemen oder für ihre Teilaspekte muss es in den Universitäten eine klare Verantwortungszuweisung geben.
- Es bedarf daher auch moderierender und steuernder Strukturen, die die Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und die Fachwissenschaften bei der Implementation koordiniert. Für die Studierenden muss über die Studienbereiche hinweg ein roter Faden für alle Querschnittsthemen erkennbar werden.
- Für eine „offene Kohärenz“ zwischen den Bereichen muss ein aktiver wissenschaftlicher Diskurs zu den Querschnittsthemen etabliert werden. Notwendig ist also auch eine übergreifende Forschungs- und Diskursstruktur zu den Themen.
- Es muss möglich sein, Schwerpunkte zu bilden, die dem standortspezifischen Forschungsprofil und den jeweiligen Akteursnetzwerken entsprechen.
- Querschnittsthemen benötigen einen hohen wissenschaftlichen Stellenwert, d. h. sie müssen als Wissenschaftsgegenstand attraktiv werden. Hierzu bedarf es entsprechender Anreize, sei es über Ressourcen oder über die Anerkennung in der wissenschaftlichen Community und darüber hinaus.

4. Wie können Querschnittsthemen mit Erfolgsaussicht in die universitäre Lehrkräftebildung implementiert werden?

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. Die Themen sind zu komplex und vielfältig, sie sind in sich unabgeschlossen und zugleich ist die Liste der Querschnittsthemen prinzipiell unabschließbar, da die gesellschaftlichen Veränderungen nicht vollständig voraussagbar sind. Es ist daher schon oben darauf hingewiesen worden, dass die bisher immer noch praktizierte Strategie der additiven Ergänzung von Querschnittsthemen und des damit verbundenen expansiven Anforderungsprofils an künftige Lehrkräfte zu einer Entkopplung von politisch gesetztem Ausbildungsanspruch und den Studienrealitäten führen muss. Alternative Strategien, die dieser Situation gerecht



werden, sind erforderlich, um die benötigten Kompetenzen in die Schulen verfügbar zu machen.

Die Studiengangstrukturen brauchen strukturelle Lösungen für obligatorische und fakultative Bearbeitungen. Die obligatorischen Elemente müssen alle Studierenden erreichen ihrer Vermittlung kann aber nur ein sehr geringer Zeitumfang zugestanden werden, sofern sie nicht integrativ in bestehenden Modulen vermittelt werden können.

Damit die Studierenden in den unterschiedlichen universitären Bereichen, aber auch nach Verlassen der Universität hinsichtlich der Querschnittsthemen kontinuierliche Lernfortschritte vollziehen und einen „roten Faden“ verfolgen können, ist eine spiralcurricular aufgebaute Kohärenz wichtig. Kohärenz bedeutet dabei nicht, dass ein einzelnes Konzept verbindlich über alle Bereiche hinweg durchgesetzt werden muss. Aber es bedeutet, dass in der Vielfalt der Ansätze plausible Anknüpfungspunkte vorhanden sein müssen, die die Studierenden in die Lage versetzt, mit den verschiedenen Angeboten produktiv und nutzbringend umgehen zu können.

Unbestritten ist die Forderung, dass sich alle künftigen Lehrkräfte in den hier als Querschnittsthemen bezeichneten gesellschaftlichen Handlungsfeldern mindestens orientieren können. Es wird also eine Pflichtaufgabe der Lehrkräftebildung sein, Orientierungswissen für alle Studierende in allen Themenfeldern, die kodifiziert sind, zu vermitteln. Dies macht plausibel, dass das basale Orientierungswissen zum obligatorischen Teil des Studiums gehört.

Wie weit diese obligatorische Basis geht, muss sowohl wissenschaftlich als auch politisch ausgehandelt werden. Für einige Querschnittsthemen ist diese Aushandlung bereits fortgeschritten, bei anderen steht die Diskussion noch ziemlich am Anfang. Allerdings stellen Anforderungs- und Kompetenzlisten oft eine Expert*innensicht dar, die sich immer noch an einer Generalist*innenausbildung orientiert und die Zuordnung der Kompetenzen auf Rollen wie „basal orientiert“, „vertieft eingearbeitet“ bis „auf das Thema spezialisiert“ in künftigen kollaborativen Situationen nicht berücksichtigt und damit die curriculare Planung in die geschilderte Überforderungssituation versetzt.

Es liegt auf der Hand, 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. Wenn es aber ausgeschlossen ist, dass alle Lehrkräfte in allen Themen in ausreichender Tiefe durch die Erstausbildung schon ausreichend handlungsfähig sind, kann die Handlungsfähigkeit nur über arbeitsteilige und kooperative Prozesse erfolgen, in denen sich Lehrkräfte mit unterschiedlicher Expertise jeweils ergänzen. Was für multiprofessionelle Teams bereits konzeptionell gefordert wird, muss demnach auch für eine differenzierte intraprofessionelle Kooperation mit Blick auf Querschnittsthemen gelten und ausgearbeitet werden. Hier ist noch ein erheblicher Forschungsbedarf zu erkennen. Den Konsequenzen dieser Perspektive muss sich insbesondere auch die universitäre Lehrkräftebildung annähern.



4.1. Die obligatorische Implementierung der Basiskompetenzen

Unter Berücksichtigung der standortspezifischen Rahmenbedingungen der lehrerbildenden Hochschulen und der fachkulturellen Verschiedenheiten bzw. fachspezifischen Besonderheiten ist es wie oben beschrieben empfehlenswert, für die obligatorischen Basiskompetenzen integrative Modulkonzepte zu erarbeiten. Die Querschnittsthemen werden folglich in bereits bestehende und geeignete Pflichtmodule integriert und im Medium der jeweiligen Schwerpunktsetzung des Moduls bzw. Lernbereichs und den fachspezifischen/ bildungswissenschaftlichen Anforderungen verdeutlicht. Für eine adäquate Berücksichtigung ist es nicht hinreichend, die Basiskompetenzen integrativ in lediglich einem Modul zu implementieren. Die Querschnittsthemen sollten vielmehr systematisch in das curriculare Konzept etwa der Bildungswissenschaften oder anderer Bestandteile des fächerübergreifenden Bereiches eingebettet werden und anhand verschiedenster Inhalte veranschaulicht werden. Die Wiederkehr im curricularen Ablauf sollte für die Studierenden einen rekonstruierbaren "roten Faden" darstellen, der es ihnen ermöglicht, für die jeweiligen neuen Perspektiven Anknüpfungspunkte zu gewinnen und die kontinuierliche Arbeit an dem Querschnittsthemen-Konstrukt als eigene Entwicklungsarbeit nachzuvollziehen.

Den Bildungswissenschaften wird als zentrales Element aller Lehramtsstudiengänge eine wichtige Bedeutung für eine gelingende Implementierung der Querschnittsthemen zugemessen. Sie stellen als Sammelpunkt, den alle Studierende durchlaufen müssen, einen Knotenpunkt dar, der verlässlich die Verbindungen zwischen den Ansätzen der unterschiedlichen Fächer bilden und Hinweise auf die Zusammenhänge für die Studierenden geben kann. Für die Bildungswissenschaften ist zu prüfen, inwiefern sie funktionierende Anschlussperspektiven für Unterrichtsfächer schaffen können. Es ist daher zu empfehlen, eine Einführung in die Querschnittsthemen in den Bildungswissenschaften möglichst früh im Studienverlauf zu verorten. Es ist hervorzuheben, dass auch die Fächer in der Verantwortung sind, die Querschnittsthemen umzusetzen.

4.2 Die fakultative Implementation von Vertiefungskompetenzen

Standorte, die bestimmte Querschnittsthemen schwerpunktmäßig anbieten wollen, sind für diese Themen im wissenschaftlichen Sinne ausgewiesen. Ein Schwerpunkt, der durch vertiefende und spezialisierende Angebote dargestellt wird, sollte auch durch eine entsprechend denominierte professorale Verantwortlichkeit inklusive weiterer wissenschaftlicher Personalressourcen entsprechende Lehr- und Forschungskompetenz zu diesem Thema bereitstellen. Für die fakultative Entwicklung vertiefter Kompetenzen ließe sich eine eng vernetzte Kombination von iterativen Formaten in bestehenden obligatorischen Modulen und fakultativen Wahl-/Wahlpflicht-Modulen vorstellen, die sich vertieft diesen Querschnittsthemen widmen, ergänzt durch extracurriculare Angebote (Zertifikate und eigene Studienabschlüsse).



Außerdem sollten Studienelemente, die ansonsten ohne spezifische thematische Ausrichtung sein können oder thematisch offen sind wie Praktika, Projekte forschenden Lernens und Abschlussarbeiten verlässlich in den Querschnittsthemen, die vertiefend angeboten werden, absolvierbar sein.

Es bleibt kritisch zu erörtern, ob alle Standorte tatsächlich in allen Querschnittsthemen auch Vertiefungsangebote entwickeln sollen, insbesondere, wenn nicht in den Themenbereichen forschende Expertise am Standort selbst vorhanden ist. Hier wäre auch in den Studienangeboten eine koordinierte Arbeitsteiligkeit erstrebenswert.

Wahlpflichtmodule können für eine individuelle Akzentsetzung (Schwerpunktsetzung) nützlich sein und stärker die aktuellen berufsbiographisch relevanten Ausbildungsbedarfe der Studierenden berücksichtigen. Bevor Wahlpflichtmodule der Kompetenzentwicklung in den Querschnittsthemen dienen können, ist sicherzustellen, dass die notwendigen Grundlagen über Pflichtmodule implementiert werden. Die Verortung von Querschnittsthemen in Wahlpflichtmodulen kann keine hinreichende Basis darstellen und ist vielmehr als fakultative Vertiefung zu verstehen. Sie sind zeitlich später im Studienverlauf zu verankern.

4.3 Eigenständige Spezialisierungsangebote zur Entwicklung ausgewiesener Expertise

Über die in die Erstausbildung implementierten Basis- und Vertiefungskompetenzen hinaus gilt es, interessierte Lehrkräfte auch zu ausgewiesenen Expert*innen in Querschnittsthemen weiter zu bilden. Die Verbindung von Lehrkräfte-Profession mit einer Zusatzausbildung in Querschnittsthemenbereichen stellt die berufsfeld-passende Präsenz der Expertise im schulischen Handlungsfeld dar, ergänzend zu der Erweiterung schulischer Handlungskompetenzen durch weitere Professionen wie Psycholog*innen, Sozialarbeiter*innen usw.

Hierfür müssten zusätzliche Bildungsgänge konzipiert und umgesetzt werden, die als Weiterbildung auch zu beruflichen Entwicklungsperspektiven innerhalb des differenzierten Lehrer*innenberufs führen sollten.

Ziel ist eine symbiotische Implementierung der Querschnittsthemen in die Lehramtsausbildung. In Anlehnung an Gräsel und Parchmann (2004) soll damit zum Ausdruck gebracht werden, dass Akteure mit unterschiedlicher Expertise gemeinsam an der Umsetzung der Querschnittsthemen arbeiten, um so möglichst viele Sichtweisen integrieren zu können. „Der Ausdruck ‚symbiotisch‘ beinhaltet zudem, dass die Kooperation für das Gelingen des Unternehmens und zum Vorteil aller Beteiligten notwendig ist.“ (ebd.). Zentral ist dabei, die Querschnittsthemen in Studienelementen verschiedener Ausbildungskomponenten zu einer harmonisierenden Architektonik (Studienstruktur) zusammenzufügen, um eine systematische Kompetenzentwicklung in den Querschnittsthemen zu unterstützen. Wie in den Schulen eine



kooperative Arbeitsform für die Bearbeitung und Umsetzung von Querschnittsthemen unumgänglich ist, so ist auch in der Hochschule für die Ausbildung der Lehrkräfte eine kooperative Arbeit unverzichtbar. Auch hier müssen Spezialist*innen für Themenbereiche mit Hochschul-Dozierenden arbeiten, die zwar in ihren jeweiligen Domänen Expert*innen sind, aber bezüglich der Querschnittsthemen nur über Orientierungswissen verfügen.

Diese Form der Symbiose ist nicht nur eine Frage der kooperativen Haltung der hochschulischen Akteure, sondern auch der verlässlichen Etablierung von Arbeitsstrukturen, die sowohl dem dafür notwendigen Diskurs einen institutionellen Ort bieten als auch den dafür notwendigen Beschlüssen die notwendige Autorität und Wirksamkeit verleihen.

Der Verzicht auf eine differenzierte Ausbildungsstrategie führt - wie oben argumentiert - zu einer Überforderung des Ausbildungssystems und der künftigen Lehrkräfte. Das Agieren auf der Grundlage von bloßen Basiskompetenzen ohne die Kooperation mit Kolleg*innen, die über vertiefte Kompetenzen, Erfahrungen und Handlungsfähigkeit verfügen, und Unterstützung von Spezialist*innen, die ihre spezifische Expertise verfügbar machen, beschreibt eine Situation der Hilflosigkeit, die als eine Entwicklung der Deprofessionalisierung des Berufs zu beschreiben wäre.

5. Ausblicke und Anregungen für die Rolle der zweiten und der dritten Phase

Wie man es auch dreht und wendet, die universitäre Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer wird die Problematik der Querschnittsthemen nicht erschöpfend und abschließend lösen können. Wie stark auch immer ein Querschnittsthema im Studium verankert wird, eine Weiterentwicklung bis zur professionellen Handlungsfähigkeit wird letztlich nur in der beruflichen Phase stattfinden können.

Wenn ein Thema einer Phase „überlassen“ wird, wird dies dem Anspruch eines anspruchsvollen und komplexen Querschnittsthemas nicht gerecht. Die Themen sind dynamisch, d.h. sie entwickeln sich schnell und überraschend weiter. Die Beschäftigung mit Querschnittsthemen in der Ausbildung ist also genauso wie die mit wissenschaftlichen Fachinhalten auf ein lebenslanges Lernen hin anzulegen. Diese Weiterentwicklung ist vor allem wissenschaftlich zu begleiten, die curricularen Ausrichtungen eines Querschnittsthemas können nicht „auf Zuruf“ ständiger Veränderung ausgesetzt werden.

Komplette Themen und Teilaspekte, die weniger einer wissenschaftlichen Etablierung als einer komplexen praktischen Durcharbeitung folgen, lassen sich voraussichtlich in einer auf eine praxeologische Ausbildung ausgerichteten institutionellen Umgebung besser implementieren. Themen, die deutlich stärker als andere einer dynamischen Veränderung unterliegen (etwa



die Basiskompetenz der Berufsorientierung über Datenbanksysteme) können nur sehr bedingt in einer Ausbildungsphase sinnvoll platziert werden, die noch viele Jahre von der eigentlichen Berufspraxis entfernt ist. Hier ist die Aktualität der Angebote der dritten Phase unentbehrlich. Themen, die noch einer weitgehenden wissenschaftlichen Bearbeitung bedürfen, brauchen eine Theoriefähigkeit, deren Entwicklung in der ersten Phase passend zu verorten ist, Themen, die insbesondere Herausforderungen in der Umsetzung von Konzepten in die Berufspraxis darstellen, können in der zweiten Phase optimal bearbeitet werden.

Genauso, wie innerhalb der Hochschulen eine strukturierte Verzahnung der verschiedenen Disziplinen und Studienphasen notwendig ist, muss auch eine institutionenübergreifende Phasenverzahnung zumindest annäherungsweise umgesetzt werden. Die Einbindung von Personen aus der Zweiten Phase und den Schulen in die Praxisphase als LiPs und Mentor*innen einschließlich der entsprechenden Anreize und den gemeinsamen Workshops als Element der dritten Phase sei als herausragendes Beispiel einer solchen Vernetzung genannt. Diese Vernetzung zeigte sich schon in der konzeptionellen Phase, in der Planer*innen der ersten und zweiten Phase gemeinsam die curricularen Konzepte gestalteten.

Das macht deutlich, dass für die wirksame Implementation von Querschnittsthemen schon aufgrund ihrer Merkmale, insbesondere ihrer Komplexität, Unabgeschlossenheit und Unbestimmtheit, die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung entscheidend sein wird. Schon weil ein neu implementiertes Querschnittsthema nur die neu auszubildenden Menschen und nicht die viel größere Gruppe der bereits berufstätigen Lehrkräfte erreicht, ist das Thema der dritten Phase zentral für die Querschnittsthemen. Anders als etwa bei den fachlichen Dynamiken der etablierten Unterrichtsfächer sind hier die Grundlagen für eine eigenständige Anknüpfung und Weiterentwicklung allererst zu legen. Diese dritte Phase sollte mit der Ausbildung in enger Abstimmung erfolgen.



Anhang

1) Rahmenkonzept eines Modells von Niveaustufen:

Kompe- tenzniveau	Kompetenzprofil	Zielgruppe	curricularer Ort / Format	Assoziierte Be- griffe
Basiskom- petenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierungswissen, um relevante Anlässe zu erkennen und Spezialisten passend anzusprechen • Kooperationsfähigkeit, um Expertise der Spezialisten aufzunehmen bzw. in den eigenen Unterricht einzubinden 	alle Studie- rende	Pflichtmodule/-ver- anstaltungen	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisierung • Fragefähigkeit • Offene Haltung • Aufmerksam- keit • Vertrautheit mit Zugängen zu Vertiefun- gen
Vertie- fungskom- petenzen	<ul style="list-style-type: none"> • „Umgebungswissen“, di- agnostische Grundquali- fikation • eigene Handlungsfähig- keit in einfachen Prob- lemlagen 	thematisch interes- sierte Stu- dierende	Wahlpflichtange- bote, thematische Fokussierung in Praktika, Projekten, Abschlussarbeiten, kleine Zertifikate	<ul style="list-style-type: none"> • Vertrautheit • Sicherheit im Umgang • Vertrautheit mit Zugängen zu Expertisen
Spezialisie- rungskompe- tenzen	<ul style="list-style-type: none"> • spezifische Expert*innen für den Themenbereich 	gesondert ausgebil- dete Perso- nen	Große Zertifikate, eigene Studien- gänge (Weiterbil- dung), ggf. Ersatz ein- es Faches durch Themenstudium	Wissenschaftsba- sierte professio- nelle Handlungs- fähigkeit

2) Tagung zu Querschnittsthemen:

Der niedersächsische Verbund zur Lehrerbildung hat in Kooperation mit der Hochschulrektorenkonferenz und der Universität Osnabrück am 19.09.2019 eine Tagung zu Querschnittsthemen in der Lehrerbildung veranstaltet. Dort wurden sowohl die strukturellen Bedingungen und Aspekte der Implementation von Querschnittsthemen als auch Umsetzungsmodelle einzelner Querschnittsthemen anhand von Beispielen durchgearbeitet.

Zur Tagungshomepage der Tagung: „Lehrer*innen als Alleskönner? Querschnittsthemen zwischen Professionsanspruch und De-Professionalisierung“ des Niedersächsischen Verbunds zur



Niedersächsischer
Verbund zur
Lehrerbildung

Lehrerbildung,:

<http://www.lehrerbildungsverbund-niedersachsen.de/index.php?s=Tagungsinformationen>

3) Mitwirkende in der AG Curriculumentwicklung

Aktuelle Mitglieder der AG

- Christian Holle (UOL)
- Valeria Lilie (Geschäftsstelle Verbund)
- Dr. Joachim von Meien (LUH)
- Cindy Mieth (UHI)
- Robert Müller (UGÖ)
- Dr. Yoshiro Nakamura (UOS)
- Dr. Claudia Schünemann (TUBS)
- Dr. Christiane Specht (Geschäftsstelle Verbund)

Ehem. Mitglieder der AG

- Katja Bestel (LUH)
- Dr. Dörthe Buchhester (UHI)
- Christian Holle (UOL)
- Birgit Meriem (LUH)
- Dr. Julia Michaelis (UOL, ***AG-Leitung bis Ende 2018***)
- Birgit Nolte (UHI)
- Dr. Lutz Röttger (HBK)
- Dr. Johanna Schockemöhle (UVE)
- Prof. Dr. Rudolf Schröder (UOL)