

## „Querschnittsthemen“? Große gesellschaftliche Herausforderungen in der (Religions-)Lehrkräftebildung

Marcell Saß

Philipps-Universität Marburg

Kontakt: [m.sass@staff.uni-marburg.de](mailto:m.sass@staff.uni-marburg.de)

eingereicht: 03.10.2023; überarbeitet: 29.11.2023; angenommen: 04.12.2023

*ProPraxis. Gymnasiales Lehramt in Marburg: nachhaltig integrativ* an der Philipps-Universität Marburg wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

**Zusammenfassung:** Lehramtsstudierende benötigen fachübergreifende Kompetenzen im Sinne von Future Skills, um große gesellschaftliche Herausforderungen in Schulen zu bearbeiten. Für eine nachhaltige Lehrkräftebildung ist daher die Implementierung von sog. Querschnitts- bzw. Transversalthemen (Nachhaltigkeit, Digitalität, Diversität u.v.m.) gesellschaftlich notwendig und zunehmend gesetzlich geregelt (z.B. im HLbG, 2022). Der vorliegende Beitrag thematisiert grundsätzlich die Genese und Geltung von Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung anhand der Impulse des Marburger Projekt ProPraxis und bezieht diese sodann auch auf die Zukunft der Religionslehrkräftebildung.

**Schlagwörter:** Transversalthemen, Querschnittsthemen, Lehrkräftebildung, Religionslehrkräfte.

**Abstract:** University Teaching Training must provide students with future skills in order to cope with great challenges of our current times. Sustainable teacher training needs transversal teaching along challenges like the "digital age", "diversity" or "climate change". This paper details the attempt at Philipps-University Marburg to establish a new Transversal Teaching in Teacher Training and Education.

**Keywords:** Transversal topics, cross-sectional topics, teacher training, religious education teachers.

### I. Große gesellschaftliche Herausforderungen als Ausgangspunkt<sup>1</sup>

#### *Die Ausgangslage*

Die Implementierung von sog. Querschnitts- bzw. Transversalthemen (Nachhaltigkeit, Digitalität, Diversität, Demokratiebildung u.v.m.) im Lehramtsstudium ist gegenwärtig offenkundig nicht nur eine gesellschaftliche Notwendigkeit, sondern auch zunehmend gesetzlich geregelt, etwa im neuen Hessischen Lehrkräftebildungsgesetz (HLbG, 2022). Im Marburger Projekt ProPraxis wurden aus diesem Grund neben der potentiellen curricularen Abbildung der o.g. Themen auch erste Versuche einer prinzipiellen, grundlagentheoretischen Bestimmung unternommen, ausgehend von der Frage, wann ein Thema sich überhaupt als Querschnittsthema eignet – und wer dies (normativ) festlegt.

<sup>1</sup> Die folgenden Überlegungen haben ihren Ursprung in einer Arbeitsgruppe am Marburger Zentrum für Lehrkräftebildung, in der gemeinsam mit Johanna Brüggemann und Manuel Hermes die Implementierung von Querschnittsthemen in die Curricula der Lehramtsstudiengänge vorangetrieben wurde. Die Bilanzierungstagung des Marburger Projektes „ProPraxis“ im Juni 2023 hat diese Überlegungen grundlegend aufgenommen, Ergebnisse werden in Form eines Sammelbandes 2024 unter dem Titel Gesellschaft im Wandel – Wandel in der Lehrkräftebildung publiziert.

Angeknüpft werden konnte dabei zunächst einmal an eine wissenschaftspolitische, aus dem Jahr 2015 stammende Aufforderung des Wissenschaftsrates zu einer verstärkten Bearbeitung sog. großer gesellschaftlicher Herausforderungen. Ohne formal zu definieren, welche „Herausforderungen“ genau gemeint sind, wird der Begriff anhand von „europäischen und nationalen Strategiepapieren sowie in konkreten Förderprogrammen der Europäischen Union (EU)“ als offenkundig in den letzten Jahren bedeutsam gewordener wissenschaftspolitischer Diskurs verstanden (Wissenschaftsrat, 2015, S. 5). Ausdrücklich wird auf die Notwendigkeit einer interdisziplinären Bearbeitung hingewiesen, da mono-disziplinäre Zugänge angesichts der Komplexität der Herausforderungen kaum (mehr) aussichtsreich erscheinen. Davon ausgehend wird gefordert, große gesellschaftliche Herausforderungen in „offenen und pluralistischen Prozessen“ überhaupt erst einmal zu identifizieren, „wissenschaftliches Wissen“ hierzu zu sammeln und – das ist sodann besonders wichtig – die Grenzen der eigenen Wissensproduktion zu reflektieren (Wissenschaftsrat, 2015, bes. S. 19-23).

Im Gefolge dieser prinzipiellen Forderung an das Wissenschaftssystem sowie spezifischer, darauf bezogener Förderformate haben sich (nicht erst) in den letzten Jahren Debatten um die sinnvolle Bearbeitung etwa von Fragen der Digitalisierung, einer Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung oder von Bedingungen einer demokratischen Gesellschaft im Kontext von Heterogenität/Diversität vervielfältigt, die gleichwohl vor allem die Absolvent\*innen und ihre im Studium erworbenen Kompetenzen im Blick haben. Adressiert werden Aspekte der personalen Kompetenz von Studierenden, z. B. ihre sozial-kommunikative Fähigkeiten (Pastoors, 2018).

Indes, Kompetenzen, die zur fachübergreifenden Bearbeitung großer gesellschaftlicher Herausforderungen geeignet scheinen, kamen als wichtige „Future Skills“ (Ehlers, 2019; 2020; Ehlers & Meertens, 2020) erst allmählich fundiert in den Blick (Habernfeller & Sturm, 2018). Diese „Future Skills“, mit denen fachliche Transferfähigkeiten, souveräne Informationsbeschaffung, persönliche Kreativität sowie problem-, lösungs-, handlungsorientiertes und kritisches Denken gemeint sein kann, erfahren angesichts der Komplexität gegenwärtige Problemkonstellationen ganz offensichtlich zunehmend an Bedeutung.

Die Philipps-Universität Marburg hat diese Entwicklung, in einem von der Stiftung Innovation in der Hochschule geförderten Projekt *„Marburg Skills: Förderung von Future Skills durch transdisziplinäre Studierendenprojekte zu großen gesellschaftlichen Herausforderungen“*, für sämtliche Bachelorstudiengänge bereits 2021 curricular abgebildet (<https://www.uni-marburg.de/de/universitaet/lehre/marskills>).

Bemerkenswert ist, dass im Zuge solch allgemeiner Diskussionen, um Future Skills und die damit verbundene multi-disziplinäre, Fach- bzw. Disziplinengrenzen überschreitende Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen im Zuge der Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung mit der Forderung nach der Implementierung von „Querschnittsthemen“, die in der Schweiz übrigens „Transversalthemen“ heißen (Künzli et.al. 2016), eine ähnliche Entwicklung zu beobachten ist: Hier

„geht es darum, die Logiken der Fächer bei der Bearbeitung so zu nutzen, dass interdisziplinäre Zugänge entwickelt werden ... und wie es gelingen kann, im Modus wissenschaftlicher Bildung und bildungstheoretisch fundierter Professionalisierung mittels interdisziplinärer Zugänge gesellschaftliche Herausforderungen im Studium so zu bearbeiten, dass Studierende zum Verstehen und zur kompetenten Gestaltung ihrer privaten wie beruflichen Zukunft befähigt werden“ (Reinhardt, Saß, Brüggemann, Reinert & Hermes, 2022).

Überlegungen zur Neuformatierung der Curricula des Lehramtsstudiums, die explizit den Begriff „Querschnittshemen“ aufgreifen, finden sich seit gut 15 Jahren vermehrt im Diskurs um die Lehrkräftebildung – das zeigt eine erste in Marburg durchgeführte Dokumentenanalyse. Mittlerweile ist der

Begriff auch in gesetzlichen Normierungen vieler Bundesländer angekommen, etwa in Hessen im aktuellen Hessischen Lehrkräftebildungsgesetz, wo zu den Zielen und Inhalten festgestellt wird, dass

„Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung verankert werden [sollen]. Dazu gehören insbesondere die 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 Absatz 3 HLbG).

Neben der gehäuftten Verwendung des Begriffs Querschnittsthemen in den letzten Jahren und dessen recht unspezifischer Verwendung in Gesetzestexten wie in Hessen, findet sich auch im Evaluationsbericht zur ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung aus dem Jahr 2020 verschiedentlich der Hinweis auf „Querschnittsthemen“, allerdings mit einem klaren Fokus auf das Themenfeld „Heterogenität und Inklusion“, verbunden mit dem eher negativen Hinweis, dass eine konsequente Abbildung dieses bedeutsamen Themas bislang kaum realisiert sei (BMBF 2020, S. XI und S. 67). Der ersten Förderphase und ihren Vorstellungen entsprechend ging es wesentlich darum, dass Heterogenität und Inklusion „nicht nur additiv und isoliert von anderen Inhalten der Lehrerbildung, sondern als Querschnittsthema behandelt werden“ (BMBF 2020, S. 68).

Blickt man auf die Genese und Geltung von Querschnittsthemen zurück, so lässt sich feststellen, dass mittlerweile durchaus viel geschehen ist: von der abstrakten Forderung des Wissenschaftsrates lassen sich Entwicklungslinien im Diskurs einer notwendigen, multi-disziplinären Bearbeitung großer gesellschaftlicher Herausforderungen hin zur Einsicht entdecken, dass Studierende darauf bezogene „Future Skills“ erwerben müssen, sowie hin zu einer normativen Verankerung von Querschnittsthemen im Lehramtsstudium in gesetzlichen Regelungen und Förderformaten.

### *Herausforderungen*

Allerdings zeigen sich in dieser Entwicklung *zwei nicht unerhebliche Herausforderungen* für die gegenwärtige Gestaltung der Lehrkräftebildung: Die erste Herausforderung erweist sich als eine wissenschaftstheoretische sowie prinzipiell bildungswissenschaftliche und resultiert aus der uneinheitlichen, bisweilen bis an die Grenze der Äquivokation reichenden Verwendung des Begriffs in unterschiedlichen Diskursen. Was im Hessischen Gesetzestext etwa als „Querschnittsthema“ genannt ist, unterscheidet sich wesentlich von den wissenschaftstheoretischen Formatierungen, etwa des Positionspapiers des Wissenschaftsrates, auf das einzelne Projekte sich beziehen, aber eben auch von den aktuellen Förderformaten (z. B. BMBF). Insgesamt ist zu beobachten, dass eher Einzelthemen wie Digitalisierung, BNE, Diversität, Nachhaltigkeit u.v.m. theoretisch in der Literatur erschlossen werden, sodass keine, auch nur in Ansätzen erkennbare, gar allgemein anerkannte Theorie von Querschnittsthemen bislang entwickelt wurde (Reinhardt et.al., 2023).

Es wäre doch interessant, einmal vertieft zu fragen und zu bestimmen, was eigentlich ein Querschnittsthema ausmacht, ob hier bildungstheoretische Fundierungen möglich sind und wie sich die Vorstellung von Themen in einem studienorganisatorischen Querschnitt wissenschaftstheoretisch vor dem Hintergrund pluraler Fachlogiken konkret bestimmen ließe. Anders formuliert: neben ein Organisations- und Implementierungsproblem, das konkret die Frage betrifft, wie bestimmte Themen (z. B. Inklusion) quer zu fachlichen Logiken abgebildet werden sollen, tritt die Frage, welche Bildungskonzeption der Forderung nach einer Einführung von Querschnittsthemen zugrundegelegt werden kann, d. h. ob letztlich – wie es manche schulpolitische, gesetzliche Forderung vermuten ließe – eher materiale Aspekte von Bildung oder dann doch den erziehungswissenschaftlichen Standards entsprechende kategoriale Aspekte impulsgebend sind (Lin-Klitzing & Arnold, 2019). Letztlich scheinen Querschnittsthemen oft dem zu

entsprechen, was verkürzt als zukünftig notwendiges „Wissen“ im Diskurs begegnet, während die Frage nach Future Skills, dann die eher formale Seite von Bildungsprozessen im Blick hat.

Anders gesagt: weder die einseitige Betonung spezifischer Themen noch die emphatische Hervorhebung der Selbst-Tätigkeit von Studierenden ist je hinreichend. Zu klären ist deren Interdependenz, mit Blick auf die Lehrkräftebildung ebenso wie auf das Verhältnis von Hochschule und Schule, von theoretischen und schulpraktischen Anteilen des Studiums.

Eine solche Klärung wird aber durch eine *zweite*, nicht eben minder bedeutsame Herausforderung erschwert. Bislang ist weder eindeutig definiert noch konsensual entschieden, welche Themen sich eigentlich für eine curriculare Abbildung im Querschnitt eignen. Die politischen, wissenschaftlichen und schulischen Diskurse unterscheiden sich folglich in Anzahl und Bezeichnung von potentiellen Themen erheblich voneinander. Einfacher gefragt: wer legt eigentlich fest, wann ein Thema zum Querschnittsthema wird? Geht es hier um gesellschaftliche Beobachtungen, politische Erfordernisse, fachliche Grundlagen, empirische Rahmenbedingungen? Neben die erwähnten wissenschafts-, bildungs- und schultheoretischen Probleme tritt somit eine veritable Begründungsproblematik, d. h. eine machtheoretische Facette. Künftig tiefer zu verstehen ist, wie in den pluriformen, theoretischen Zugängen und politischen Vorgaben Ordnungs-, Selektions- und Kanalisierungsmechanismen aufscheinen, die das Auftauchen von „Aussagen“ zu Querschnittsthemen im Diskurs Lehrkräftebildung erst steuern.

Das, durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung, geförderte Marburger Projekt ProPraxis greift, v.a. in seiner zweiten Förderphase (<https://www.uni-marburg.de/de/zfl/projekte/propraxis>), diese doppelte Forderung auf, indem einerseits beherzt die Themen „Heterogenität und Inklusion“ sowie „Digitalisierung“ fächerübergreifenden und bildungswissenschaftlich gerahmt hinsichtlich einer möglichen Implementierung als große gesellschaftliche Herausforderungen bearbeitet wurden, andererseits die grundlagentheoretische Facette seit einiger Zeit auch auf ihre machtheoretischen Implikationen hin analysiert wurde.

## 2. Marburger Lehrkräftebildung im „Querschnitt“

### *Das Projekt ProPraxis als konzeptioneller Rahmen*

Das an der Philipps-Universität durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderte Projekt ProPraxis (<https://www.uni-marburg.de/de/zfl/projekte/propraxis>), greift seit Projektbeginn 2015 die beiden „Querschnittsthemen“ Inklusion und Digitalisierung auf, 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 zweiten Förderphase von 2019 bis 2023 wurde sodann ein Schwerpunkt auf diese beiden Themenbereiche gelegt. Intendiert ist zunächst einmal die Förderung eines professionellen Umgangs mit Heterogenität, wobei als große gesellschaftliche Herausforderung das Stichwort Inklusion bestimmt wird. Hinzu tritt die Förderung von digitalisierungsbezogenen Medien(bildungs)kompetenzen, die die große gesellschaftliche Herausforderung des gesellschaftlich vollzogenen Übergangs in eine „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2016) abbilden. 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 (Meister, Hericks, Kreyer & Laging, 2020): Von der Kernidee zielt die Marburger Lehrkräftebildung prinzipiell auf Professionalisierungsprozesse Studierender im Schnittfeld von universitärer, wissenschaftlicher Praxis sowie schulischer, unterrichtlicher Praxis, und zwar differenztheoretisch an der aristotelischen Unterscheidung von handlungsorientierter Praxis und produktorientierter Poiesis geschult (Saß, 2019):

„Kernstück der (sc. Marburger, MS) 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 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“ (Hericks, Laging & Saß, 2015).

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 inter-disziplinäre Kollaboration notwendige Aufmerksamkeit für die Kontingenz und Zufälligkeit der je eigenen Wissensproduktion. ProPraxis 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“ (Hericks & Meister, 2020, 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 sollen. 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“ (z. B. Dressler, 2007) 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“ (Dressler, 2013, S. 183), diese Perspektivität menschlichen Verstehens sei geradezu eine Grundstruktur von Allgemeinbildung. Im Gefolge der PISA-Studien hatte ja Jürgen Baumert ein Modell vorgeschlagen, das als kanonischer Rahmen schulischer Fächer vier unterschiedliche Modi der Weltbegegnung als Grundlage von Allgemeinbildung in der späten Moderne ausmacht (Baumert, 2002). 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“ (Dressler, 2013, S. 186). 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

1. „kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“ (Mathematik, Naturwissenschaften),

2. „ästhetisch-expressive Gestaltung“ (Sprache/Literatur, Musik/Malerei/Bildende Kunst, Physische Expression),
3. „normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft“ (Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft, Recht) sowie das Verhandeln von
4. „Problemen konstitutiver Rationalität“ (Religion, Philosophie) (Baumert, 2002, S. 121).

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“ (Dressler, 2013, S. 185). 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“ (Dressler, 2013, S. 185).

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“ (Dressler, 2013, S. 185f.).

#### *Modi der Weltbegegnung und Querschnittsthemen*

Mit Blick auf die Implementierung von sog. Querschnittsthemen zeigt sich dieses Modell nun ebenfalls leistungsfähig: nachdem eine umfängliche Evaluation zur Bearbeitung der Themen Inklusion und Digitalisierung in den Marburger Curricula auf Modulebene durchgeführt wurde, Fächergespräche mit allen Lehrenden der Fachdidaktik, sowie der bildungswissenschaftlichen Anteile des Studiums geführt wurden, sowie eine große internationale Tagung stattgefunden hat (erscheint als Hermes, Lengler, Meister & Saß, 2024), wurde konsequent der Weg einer rein themenbezogenen Zufälligkeit bei der Auswahl von Themen verlassen, hin zu einem ersten Versuch eines fluiden, grundagentheoretisch akzentuierten Modells. Dabei wird der etablierte differenztheoretische Ansatz im Gefolge des Baumertschen Allgemeinbildungsmodells professionstheoretisch im Sinne von Querschnittsthemen als Future Skills fortentwickelt sowie Fachlichkeit künftig deutlicher mit Blick auf deren 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, v.a. 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 gesellschaftlichen Analysen und fachlichen Erfordernissen, gleichsam Themen treten, die im Querschnitt oder besser: *transversal* bearbeitet werden sollen. Ein künftiges Konzept, das von der Stiftung Inno-

tion in der Hochschullehre ab 2024 prominent geförderte *Marburg Transversal Teaching*, etabliert perspektivisch eine Kultur der Kooperation zwischen Fächern im bildungswissenschaftlichen Studienteil und begründet darüber hinaus mittelfristig ein neuartiges Transversal Teaching Lab. Hier werden die bereits geschilderten Impulse und Beispiele aus den *MarSkills* im Bachelorbereich, sowie den beiden Förderphasen in ProPraxis 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. Die Bearbeitung großer gesellschaftlicher Themen im Lehramtsstudium nimmt konzeptionell ernst, was bildungstheoretisch unstrittig sein sollte:

„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 werden etc. Die einzelnen Fächer sind indes charakterisiert durch die jeweils vornehmlich in ihnen eingespielte Perspektive ...“ (Dressler, 2013, S. 187).

Eindrücklich lässt sich dies an der großen Vielzahl materialer Beispiele der Marburger Lehrkräftebildung (ausführlich dokumentiert in Meister et. al., 2020) ablesen, wo jedes Fach einen Impuls zur Beantwortung der Frage liefert, welchen Beitrag die jeweilige fachliche Perspektive zum Verstehen der Welt leistet – und welchen eben auch nicht: dabei kann es um „Bewegung, Spiel und Sport“ ebenso gehen, wie um die Überlegung, welche „Phänomene die Mathematik des Nachdenkens wert“ erachtet oder wie Sprachwissenschaften den Blick auf alltägliche Kommunikation verändern und der Raum als Konzept erst die Modellierung von Welt ermöglicht.

#### *Querschnittsthemen und Diskurs*

Um nun aber der Gefahr von Beliebigkeit oder der schlichten Umsetzung (schul-)politischer Vorgaben bei der Auswahl von Themen zu wehren, wird 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 (1926–1984). Foucaults „poststrukturalistischen“ Impulse fungieren gleichsam als Beobachter\*innentheorie 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; so stehen auch uns wichtige Hinweise bei der Umsetzung bereit: Foucaults Suche nach den *Diskursen*, die all das, was wir für selbstverständlich halten, geformt haben, z. B. Gefängnisse mit ihrer Architektur als Instrumentarium des Strafvollzuges (Foucault, 1977) oder die Humanwissenschaften (Foucault, 1974) als Zugang zur wissenschaftlichen Erforschung des Menschen, eröffnen 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 (Foucault, 1981, S. 123). Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Analyse von Macht.

Neben den 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, grundlagentheoretisch fundiert und machtheoretisch bewusst zu agieren (Saß, 2020).

### 3. Ausblick: ... und die Religion?

Auch die Religion findet sich – erfreulicher Weise – in Baumerts Allgemeinbildungsmodell: gemeinsam mit Ethik und Philosophie haben wir es hier mit „Problemen konstitutiver Rationalität“ zu tun. Was also für die gesamte Lehrkräftebildung gilt, gilt folglich auch für die Religionslehrkräftebildung, aber dann innerhalb des Baumertschen Modus ja nochmals in einer (konfessionell) je unterschiedlichen Spannung. Darin, und im notwendigen Dialog mit Ethik und Philosophie, liegen Chancen und Herausforderungen für das Schulfach Religion. Didaktisch kann hier sich die Religion etwa als ein Unterscheidungsvermögen im o.g. Sinne Bernhard Dresslers profilieren und nach einem tieferen Verstehen großer gesellschaftlicher Herausforderungen fragen, aus der Perspektiver religiöser Praxis nämlich.

Gleichwohl ist mit Nachdruck darauf zu verweisen, dass die bei der Bearbeitung großer gesellschaftlicher Herausforderungen der Religion kein Primat von Problemlösungskompetenz (mehr) zukommt, im Gegenteil: mit Blick auf Fragen wie Heterogenität, Diversität und Ambiguität scheint die Religion gleichsam eher Probleme zu verursachen als zu lösen. Bescheidenheit ist also angeraten, auch wenn Religion, gemeinsam und in Unterscheidung von Ethik und Philosophie, in Baumerts Modell *einen* möglichen Weltzugang bietet, wobei bislang – soweit ich erkennen kann – die hermeneutischen Differenzen innerhalb dieses Bereichs von „Problemen konstitutiver Rationalität“ nicht einmal annähernd bestimmt wurden. Wer jedoch, in einer Fachdidaktik Religion, gleich welcher positionellen Ausprägung, eine besondere Fähigkeit behauptet, Fragen des Klimawandels, der Infragestellung von Demokratie oder anderer Themen zu bearbeiten, eliminiert die bildungstheoretisch notwendige Einsicht in die Kontingenz der eigenen fachlichen Logik. Das heißt nun nicht, dass sich nicht auch eine Fachdidaktik Religion ganz grundsätzlich an der Bearbeitung großer gesellschaftlicher Herausforderungen beteiligen sollte (und muss).

Im Marburger Projekt ProPraxis ist mit der Einsicht in die Kontextualität und Positionalität von Wissen (epistemisch), in die Differenz von Welterschließungsmodi (bildungstheoretisch), sowie durch deren kompetente Handhabung (professionstheoretisch) ein dynamisches Verständnis auch von Querschnittsthemen verbunden, in das die Religion ihre eigene Sicht hermeneutisch und didaktisch gewinnbringend einträgt.

Eine *Religionsdidaktik im Querschnitt* kann eine wichtige Stimme sein oder werden, weil sie Studierende befähigt mit Blick auf gesellschaftliche Herausforderungen, sozusagen „interdisziplinär“, zwischen unterschiedlichen Perspektiven der Weltdeutung unterscheiden zu können, aber auch „intradisziplinär“ zwischen Beobachtung und Teilnahme an kulturellen Praxen abzuwechseln – darin liegt die Chance der Marburger Didaktik des Perspektivenwechsels, die hier auf die Querschnittsthemen hin modelliert wird.

Wer die religiöse Rede von der Welt als Schöpfung Gottes mit Blick auf Fragen etwa der planetarischen Zukünfte als eigenen Modus der Weltbegegnung identifizieren kann, wird unterscheiden können zwischen der religiösen Rede selbst als Ausdruck einer persönlichen kulturellen Praxis und der Rede über Religion als einer reflektierten Beobachtung und Distanznahme von eben solcher religiösen Praxis selbst (Dressler, 2013, S. 195).

Um es abschließend an einem Beispiel zugespitzt zu formulieren, das soeben bereits angeklungen ist: Bis heute gibt es immer wieder Streit um die Frage, ob Gott die Welt geschaffen habe oder doch eher die naturwissenschaftlich geprägten Modelle zur Entstehung der Welt Gültigkeit beanspruchen können, auf die Spitze bisweilen als zu entscheidende Wahrheitsfrage getrieben. Zusätzlich kompliziert wird die Lage nun, wenn mit Blick auf das Thema z. B. einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung

gelegentlich recht unbefangen die Bewahrung der Schöpfung als theologisches Paradigma mit politischen (Stichwort: Fridays for Future) oder auch naturwissenschaftlichen (Klimaforschung) Perspektiven kurzgeschlossen wird, wohl v.a. um eigene Relevanz zu erzeugen. Vor dem Hintergrund, des hier zu Querschnittshemen ausgeführten, ist dies nicht nur unterkomplex, sondern epistemisch, bildungs- und professionstheoretisch wenig sinnvoll.

Anders verhielte es sich jedoch, wenn – wie in der Religionsdidaktik ja vielerorts Standard – die Rede von Gott als dem Schöpfer als eine eigene Form religiöser Kommunikation und Weltdeutung so beschrieben werden kann, dass hierin – im Unterschied zu anderen Modi der Weltbegegnung – eine spezifische Ingebrauchnahme religiöser Redeweisen im Modus der rituellen Verwendung schöpfungstheologischer Sprachformen eine Kultur des Sich-Verhaltens zum Unverfügbaren anschaulich macht, die für die jeweiligen Menschen darin eine eigene Plausibilität mit Blick auf Unsicherheiten angesichts der Bedrohungen des Anthropozäns erfährt.

Genau dann gewinnt die Logik theologischer Wissensproduktion an Kontur, etwa auch im Vergleich mit religionswissenschaftlichen Zugängen zu dieser Thematik. Lehrkräftebildung mit dem Berufsziel eines schulischen Unterrichts in Religion, braucht daher theologische Fachlichkeit und fachdidaktisches Wissen und Können, das um die Differenz der Weltzugänge weiß und ihre eigenen Zugänge als eine Perspektive bei der Bearbeitung großer gesellschaftlicher Herausforderungen in den Diskurs einträgt, deren Bedeutung aber weder über-, noch unterschätzt. In der Fähigkeit allerdings, Perspektiven zu wechseln und in der Kompetenz einer wechselseitigen Perspektivübernahme bei großen Herausforderungen, läge dann eben auch ein besonderer Beitrag theologischer Fachlichkeit – zur Allgemeinbildung.

### Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In Nelson Kilius, Jürgen Kluge & Linda Reisch (Hg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100-150). Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020). *Evaluation der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Abschlussbericht*. Abgerufen von [https://7520151.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/7520151-/RMC/Content/QLB%20DE/QLB\\_Abschlussbericht%20der%20Evaluation\\_barrierefrei.pdf](https://7520151.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/7520151-/RMC/Content/QLB%20DE/QLB_Abschlussbericht%20der%20Evaluation_barrierefrei.pdf) [14.09.2023].
- Dressler, Bernhard (2007). Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels. In *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6, Heft 2, 27-31.
- 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* (S. 183-202). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf067c.13>
- Ehlers, Ulf-Daniel (2019). Future Skills und Hochschulbildung. "Future Skill Readiness". In Jörg Hafer, Martina Mauch & Marlen Schumann (Hg.), *Teilhabe in der digitalen Bildungswelt* (S. 37-48). Münster: Waxmann.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2020). *Future Skills. Lernen der Zukunft - Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Ehlers, Ulf-Daniel & Sarah A. Meertens (Hg.) (2020). *Studium der Zukunft – Absolvent(inn)en der Zukunft. Future Skills zwischen Theorie und Praxis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29427-4>
- Foucault, Michel (1974). *Die Ordnung der Dinge: Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1977). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Hericks, Uwe; Laging, Ralf & Saß, Marcell (2015). 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“* (S.91-113). (Gymnasium – Bildung – Gesellschaft Band 7). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hericks, Uwe & Meister, Nina (2020). Das Fach im Lehramtsstudium: theoretische und konzeptionelle Perspektiven. In Nina Meister, Uwe Hericks, Rolf Kreyer & Ralf Laging (Hg.). *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft* (S.3-17). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29194-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29194-5_1)
- Hermes, Manuel; Lengler, Asja; Meister, Nina & Saß, Marcell (2024). *Gesellschaft im Wandel – Wandel in der Lehrkräftebildung. Große gesellschaftliche Herausforderungen als Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung*. Baden-Baden: Tectum. (i.E.)
- Künzli, David C.; Brunner, Beat; Müller, Hanspeter (2016). Transversales Unterrichten. – Interdisziplinäre Module als Studienschwerpunkt in der Schuleingangsphase. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(1), 21-27. <https://doi.org/10.36950/bzl.34.1.2016.9534>
- Laging, Ralf; Peter, Carina & Schween, Michael (2018). ProfiForum – Ein Ort des wissenschaftlichen Diskurses von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft. In Ingrid Glowinski, Andreas Borowski, Julia Gillen, Sascha Schanze & Joachim von Meien (Hg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung – Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik & Bildungswissenschaften* (S. 237-262). Potsdam: Universitätsverlag.
- Lin-Klitzing, Susanne & Arnold, Karl-Heinz (Hg.) (2019). *Wolfgang Klafki: Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik. Politikberatung. Beiträge zum Marburger Gedenksymposium*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Meister, Nina; Hericks, Uwe; Kreyer, Rolf & Laging, Ralf (Hg.) (2020). *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft (Fachdidaktik und Bildungswissenschaft)*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29194-5>
- Pastoors, S. (2018). Einleitung: Was ist Kompetenz. In Joachim H. Becker, Helmut Ebert & Sven Pastoors (Hg.), *Praxishandbuch berufliche Schlüsselkompetenzen* (S.1-5). Berlin: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-54925-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-662-54925-4_1)
- Reinhardt, Marie; Saß, Marcell; Brüggemann, Johanna; Reinert, Martin & Hermes, Manuel (03.05.2022). *Zukunft jetzt kompetent gestalten: Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung*. Abgerufen von [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/documents/nl\\_02\\_2022\\_3\\_kommentar.html](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/documents/nl_02_2022_3_kommentar.html) [09.09.2023].
- Saß, Marcell (2019). Pro: Wider den Praxisschock? Oder getrennte Theorie-Praxis-Phasen. *Forschung und Lehre* 10, 920-921.
- Saß, Marcell (2020). Bildung. Macht. Ordnung: Eine Archäologie in lernorttheoretischer Perspektive. In Arno Schillberg & Bernd Weidmann (Hg.), *Macht und Autorität. Ihre Ambivalenz in Kirche und Gesellschaft* (S. 187-201) (Erkenntnis und Glaube 51). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Stalder, Felix (2016). *Kultur der Digitalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wissenschaftsrat (2015). *Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier* (Drs. 4594-15). Abgerufen von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-15.pdf?blob=publicationFile&v=2> [22.02.2024].