LEUPHANA
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Konzeptpapier

für die

Profilstudiengänge im Lehramt

Inklusion und Diversität

Digitales Lehren und Lernen

Sprachliche Bildung

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Poldi Kuhl

Anja Schwedler-Diesener

Jessica Süßenbach

3. überarbeitete Fassung

Oktober 2026[1]
Leuphana Universität Lüneburg

DOI: 10.48548/pubdata-58.3

Zitationsvorschlag:

Kuhl, P., Schwedler-Diesener, A. & Süßenbach, J. (Hrsg.) (2026): *Konzeptpapier für die Profilstudiengänge im Lehramt. Inklusion und Diversität. Digitales Lehren und Lernen. Sprachliche Bildung. Bildung für nachhaltige Entwicklung.* DOI: 10.48548/pubdata-58.3

[1] Dieses Konzeptpapier spiegelt weitestgehend den wissenschaftlichen Erkenntnisstand von 2026 wider und erhebt somit keinen Anspruch auf höchste Aktualität, wohl wissend, dass die Entwicklungen in allen Profilbereichen weiter fortschreiten.

Inhalt

Bianka Troll & Anja Schwedler-Diesener

1. Profilierung im Lehramtsstudium ... 3

1.1 Wie ist das Profilstudium organisiert? ... 3

1.1.1 Anmeldung für ein Profilstudium ... 3

1.1.2 Komponenten im Profilstudium ... 3

1.1.3 Abschluss des Profilstudiums ... 6

1.2 Koordinationsstelle für Profilstudiengänge ... 6

Literatur ... 6

Bianka Troll, Poldi Kuhl & Jessica Süßenbach

2. Profilstudium Inklusion und Diversität ... 8

2.1 Thematische Einführung in das Profilstudium „Inklusion und Diversität“ ... 8

2.2 Inhaltsbereiche und Lernziele ... 10

Literatur ... 12

Anja Schwedler-Diesener, Michael Ahlers, Dana-Kristin Mah & Henrike Friedrichs-Liesenkötter

3. Profilstudium Digitales Lehren und Lernen ... 14

3.1 Bildung im Kontext der Digitalisierung ... 14

3.2 Inhaltsbereiche und Lernziele ... 17

Literatur ... 20

Friederike Dobutowitsch, Astrid Neumann & Inga Buhrfeind

4. Profilstudium Sprachliche Bildung – Inhalte und Kompetenzen ... 22

4.1 Anbindung des Profilstudiums an Lehr- und Forschungsaktivitäten an der Leuphana ... 22

4.2 Grundlegendes Verständnis von „sprachlicher Bildung“ im Rahmen des Profilstudiums ... 23

4.3 Inhalte des Profilstudiums „Sprachliche Bildung“ ... 24

Literatur ... 26

Jodie Birdman, Jessica Meyn, Claire Grauer & Daniel Fischer

5. Bildung für nachhaltige Entwicklung ... 29

5.1 Thematische Einführung in das Profilstudium BNE ... 29

5.2 Inhalte und Lernziele ... 32

5.3 Empfohlene Literatur ... 34

Literaturverzeichnis ... 34

1. Profilierung im Lehramtsstudium

Inklusion, Digitale Bildung, sprachbewusster Unterricht oder Nachhaltigkeit – beispielhaft für globale fächerübergreifende Querschnittsthemen für Lehrkräfte – bedürfen einer kompetenten und professionellen Expertise (Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung 2020). Um es zukünftigen Lehrkräften zu ermöglichen, bereits frühzeitig selbstgewählte Schwerpunkte für berufliche Aufgaben zu setzen, können sich Lehramtsstudierende der Leuphana Universität Lüneburg innerhalb ihres regulären Studiums profilieren. Studierende setzen sich dabei gezielt mit einem der zentralen Zukunftsthemen schulischer Bildung auf freiwilliger und selbstverantwortlicher Basis auseinander.

Auf Auswahlprozesse für die berufliche Praxis nach dem Studium hat die Profilierung zwar keinen direkten Einfluss, Studierende können aber aufgrund ihrer Schwerpunktsetzung für bestimmte Schulen interessanter sein, da Schulen ihre eigenen Leitbilder entwickeln und zunehmend die Möglichkeit erhalten, ihre Lehrkräfte selbst auszuwählen. Spezielle berufsfeldbezogene Kompetenzen gewinnen daher neben den fachlichen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen an Bedeutung.

An der Leuphana Universität Lüneburg werden daher vier Profile angeboten und bescheinigt:

- Inklusion und Diversität
- Digitales Lehren und Lernen
- Sprachliche Bildung
- Bildung für nachhaltige Entwicklung

1.1 Wie ist das Profilstudium organisiert?

Die Entscheidung für ein Profil erfolgt freiwillig. Unabhängig von den Unterrichtsfächern und der Schulform können *alle Lehramtsstudierenden* des Bachelors „Lehren und Lernen“, des Masters „Grundschule“ und des Masters „Haupt- und Realschule“ und nach Möglichkeit der Lehrämter für die berufliche Bildung an der Leuphana Universität Lüneburg eines der Profile belegen. Sie haben natürlich auch die Möglichkeit, das Lehramtsstudium ohne besondere inhaltliche Profilierung abzuschließen.

1.1.1 Anmeldung für ein Profilstudium

Studierende können sich ab dem ersten Semester bis zum Ende des vierten Bachelor-Semesters für ein Profil anmelden. Der Einstieg in das Profilstudium ist in diesem Zeitraum jederzeit möglich. Für die Anmeldung füllen die interessierten Studierenden das Anmeldeformular aus und senden es an die Koordinationsstelle für Profilstudiengänge (profilstudium.lehramt@leuphana.de). Nach der Anmeldung für das Profilstudium erarbeiten die Studierenden eine Einstiegsreflexion (siehe Kapitel 1.1.2).

1.1.2 Komponenten im Profilstudium

Das Profilstudium erstreckt sich (in der Regel) über das Bachelor- und Masterstudium und setzt sich aus fünf wesentlichen Komponenten zusammen, welche in einem digitalen Reflexionsportfolio (ePortfolio) dokumentiert werden (siehe Abb. 1: Lehramt für Grund-, Haupt- und Realschule; siehe Abb. 2: Lehramt für berufsbildende Schulen). Informationen und Hilfestellungen hierzu werden im Portfolioleitfaden bereitgestellt. Das Profil Bildung für nachhaltige Entwicklung enthält eine weitere Komponente, ein Mentoring (siehe Kap. 1.3, S. 6).

(1) Die erste Komponente des Profilstudiums bildet eine **schriftliche Einstiegsreflexion**. Interessierte Studierende formulieren hierin ihre Beweggründe für das Profilstudium, den aktuellen Kenntnisstand zum gewählten profilbezogenen Themenfeld und legen eigens entwickelte und interessengeleitete Leitfragen und Zielstellungen dar, welche als roter Faden für das eigene Profilstudium dienen.

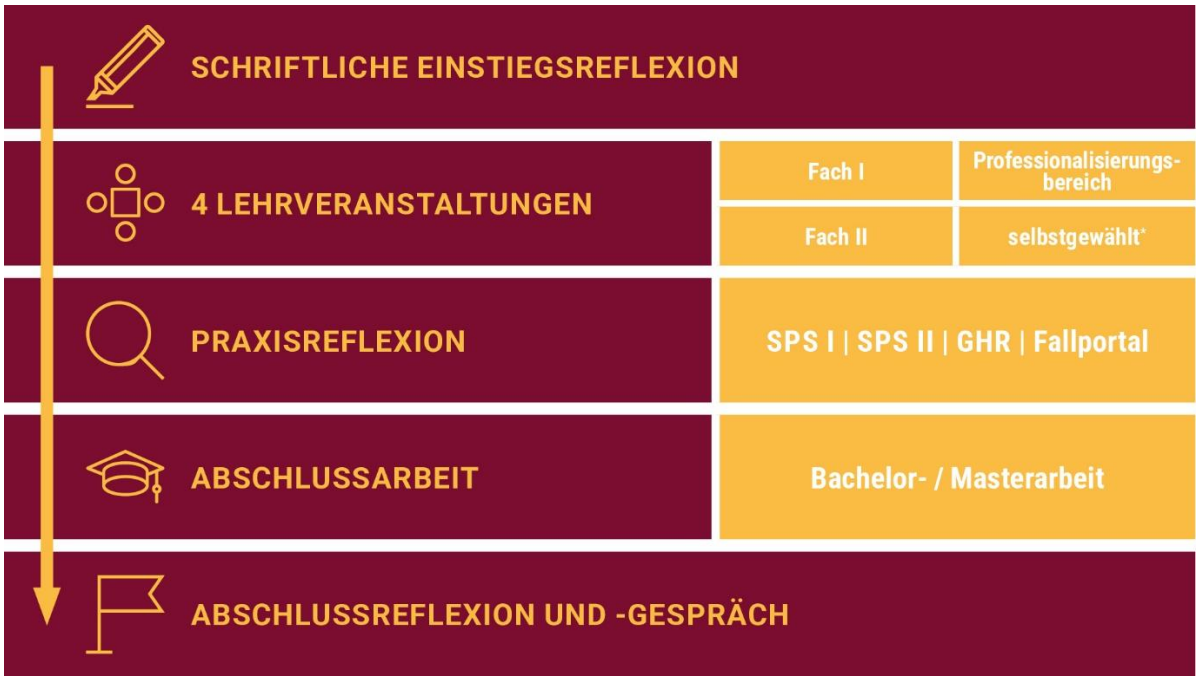


Abb. 1: Bestandteile im ePortfolio (Lehramt für Grund, Haupt- und Realschule)



Abb. 2: Bestandteile im ePortfolio (Lehramt für berufsbildende Schulen)

(2) Studierende besuchen innerhalb ihres regulären Studiums mindestens **vier Lehrveranstaltungen** mit profilbezogener Ausrichtung, wobei mindestens eine Lehrveranstaltung im Professionalisierungsbereich und jeweils eine Veranstaltung in den beiden studierten Fächern besucht werden sollen. In mindestens zwei Lehrveranstaltungen werden profilbezogene Prüfungsleistungen absolviert (z. B. wissenschaftliche Hausarbeit, Präsentation, mündliche Prüfung etc.). Die entsprechenden Lehrveranstaltungen lassen sich in myStudy unter den Tags (Abb. 3) für die Profile finden: "Profilstudium Inklusion und Diversität", „Profilstudium Digitales Lehren und Lernen“, „Profilstudium Sprachliche Bildung“, „Profilstudium Bildung für nachhaltige Entwicklung“.
Anmerkung: Die Anzahl der erworbenen Credits pro profilbezogener Lehrveranstaltung sind nicht von Bedeutung. Beispiel: Im Rahmen des Masterstudiums besuchen Studierende ein Projektband, welches sich über drei Semester

erstreckt und 15 Creditpoints beinhaltet. Es werden ebenso profilbezogene Projektbandveranstaltungen angeboten, welche als Lehrveranstaltung für das Profil angerechnet werden können. Dabei gilt zu beachten, dass eine solche Lehrveranstaltung trotz ihres Umfangs als eine von mindestens vier Lehrveranstaltungen für das Profil angerechnet werden kann.

*/** für Studierende, die das Profil „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgewählt haben: Falls das *Modul 10533000 Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* keinen verpflichtenden Teil Ihres Studiums darstellt, besuchen und reflektieren Sie bitte die Vorlesung „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung für Kinder und Jugendliche“ (findet im SoSe statt).

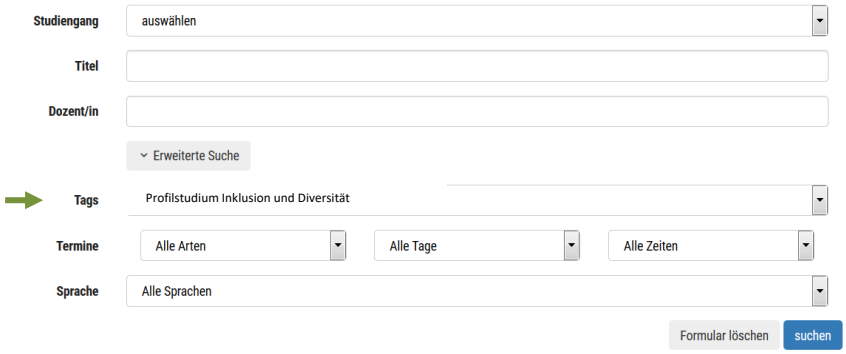


Abb. 3: Anmeldung zu getaggten Lehrveranstaltungen über myStudy (Screenshot aus mystudy)

(3) Bezugnehmend auf einschlägige Positionen der Lehrkräfteprofessionalisierungsforschung wird die Anwendung wissenschaftlichen Wissens mit konkreten Erfahrungswerten in authentischen Handlungskontexten als wesentliche Bedingung für den Aufbau berufspraktischer Handlungskompetenzen gesehen (Korthagen 2016). Daher umfassen die Profilstudiengänge neben wissenschaftlich ausgerichteten Lehrveranstaltungen ebenso eine **Praxisreflexion**, die an die obligatorischen Schulpraktika (SPS1, SPS2, GHR 300, Schulpraktische Praxisstudien) gebunden ist. Den Studierenden werden dadurch konkrete Praxiseinblicke gewährt, um Möglichkeiten und alternative Wege zur Gestaltung von Unterricht erkennen und reflektieren sowie vorhandene Einstellungen (von sich selbst oder anderen Personen im Schulalltag) hinterfragen und ggf. revidieren zu können (Amrhein 2011; Veber 2013). Sollten die schulischen Praxiserfahrungen keine relevanten Praxiseinblicke ermöglicht haben, bietet das Fallportal der Leuphana Universität einen weiteren Zugang zu Praxissituationen, welche anhand von Reflexionsfragen bearbeitet werden können.

(4) Die vierte Komponente des Profilstudiums ist die profilbezogene thematische Ausrichtung einer der beiden zu verfassenden **Abschlussarbeiten** (Bachelor- oder Masterarbeit). Studierende haben hier die Möglichkeit, ein eigenes profilbezogenes Forschungsprojekt zu realisieren, um ihr Wissen anhand einer interessensgeleiteten und profilbezogenen Fragestellung zu vertiefen.

(5) Die fünfte Komponente des Profilstudiums bilden (a) eine **Abschlussreflexion** und (b) ein **Abschlussgespräch**, mit dem Ziel die eigene Kompetenzentwicklung zu reflektieren. Als Vorbereitung auf das Gespräch verfassen die Studierenden in ihrer Abschlussreflexion ein übergreifendes Resümee in Hinblick auf die Leitfragen und Zielstellungen aus der Einstiegsreflexion und die beobachtete und im Portfolio reflektierte Kompetenzentwicklung. Das Abschlussgespräch findet gemeinsam mit einem/ einer Dozierenden statt und wird dokumentiert.

Um die Entwicklung der eigenen Lehrprofessionalität längerfristig und eigenverantwortlich zu reflektieren (vgl. hierzu Michalak & Ulrich 2019, S. 5), erarbeiten die Profilstudierenden ein begleitendes ePortfolio, denn „Reflexion über die Handlung ist Voraussetzung, um implizites Wissen zu explizieren und Handlungsstränge für Veränderungen zu öffnen“ (Rolff 2013, S. 123). Bei einem Portfolio handelt es sich um eine zweckgerichtete Sammlung von schriftlichen Arbeiten

(Artefakten), die den Lernprozess dokumentieren und reflektieren. Das Portfolio zeigt den Leistungsstand, die individuellen Bemühungen und die Fortschritte des*der Lernenden auf einem Gebiet (Egloffstein, Baierlein & Frötschl 2010; Karpa, Kempf & Bosse 2013). Weitere Hinweise zur Erarbeitung des ePortfolios sind im Portfolioleitfaden enthalten.

1.1.3 Abschluss des Profilstudiums

Nachdem die Komponenten (1) bis (4) abgeschlossen sind und eine Abschlussreflexion (5a) verfasst wurde, steht der Abschluss des Profilsstudiums bevor. Dieser umfasst folgende Schritte:

a. Prüfen ob das ePortfolio vollständig ist; eine Checkliste findet sich im Portfolioleitfaden.[2]
b. Freigabe des gesamten ePortfolios über myPortfolio für Koordinationsstelle (Anja Schwedler-Diesener); diese sendet eine Rückmeldung zur Vollständigkeit bzw. ggf. über einen Nachbearbeitungsauftrag, sollte das ePortfolio nicht vollständig sein.
c. Anfragen an profilverantwortliche Person oder thematisch passende*n Lehrende*n für ein Abschlussgespräch versenden; positive Rückmeldung abwarten; bei positiver Rückmeldung: Freigabe des Portfolios oder Teile davon; die Koordinationsstelle kann hierbei unterstützen.
d. Abschlussreflexion mit dieser Person teilen und einen Gesprächstermin vereinbaren.
e. Abschlussgespräch führen (ca. 30 Minuten); im Anschluss daran gemeinsam die Dokumentation[3] ausfüllen und diese an die Koordinationsstelle weiterleiten.
f. Eine Bescheinigung über den erfolgreichen Abschluss des Profilstudiums wird in der Regel zum Ende des Masterstudiums ausgestellt.

1.2 Koordinationsstelle für Profilstudiengänge

Die Koordinationsstelle für Profilstudiengänge steht bei allen Fragen rund um das Profilstudium per Mail (profilstudium.lehramt@leuphana.de) und nach Terminvereinbarung persönlich zur Verfügung.

1.3 Mentoring im Profil Bildung für nachhaltige Entwicklung

Im Profil „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ wird als zusätzliche Komponente ein Mentoring angeboten. Dafür werden die Studierenden zu Beginn ihres Profilstudiums mit einer*m Mentor*in (Lehrende im B.A. Lehren und Lernen und M.Ed. G oder HR mit BNE-Schwerpunkt) in Kontakt gebracht, der*die ihr Profilstudium begleitet. Sie haben die Möglichkeit, einmal pro Semester ein Reflexionsgespräch mit ihrer*m Mentor*in zu führen. Das erste Reflexionsgespräch wird auf der Grundlage der schriftlichen Einstiegsreflexion (siehe Komponente 1 in Kap. 1.1.2) geführt. Weitere Reflexionsgespräche können sich auf die Praxisreflexion (siehe Komponente 3) oder einen gemeinsam gewählten anderen Schwerpunkt beziehen. In der Regel wird das Abschlussgespräch (siehe Komponente 5) mit dem*r Mentor*in geführt. In einer Mentoring-Vereinbarung halten der*die Mentor*in und der*die Profilstudierende gemeinsam fest, wie sie das Mentoring ausgestalten wollen.
Das Mentoring ist ein freiwilliges Zusatzangebot für Studierende des Profils BNE.

Literatur

Amrhein, B. (2011). Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. *Zeitschrift Für Inklusion, (3).* Verfügbar unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/84 (23.09.2023).

Egloffstein, M., Baierlein, J. & Frötschl, C. (2010). ePortfolios zwischen Reflexion und Assessment –Erfahrungen aus der Lehrpersonenbildung. Verfügbar unter: http://www.medienpaed.com/18/egloffstein1004.pdf (23.09.2023).

Egloffstein, M., Baierlein, J. & Frötschl, C. (2010). ePortfolios zwischen Reflexion und Assessment – Erfahrungen aus der Lehrpersonenbildung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung, 18 (Indiv. Leistungsdarstellung), 1-20.* https://doi.org/10.21240/mpaed/18/2010.04.30.X

[2] https://www.leuphana.de/college/bachelor/lehren-und-lernen/profilstudium.html
[3] https://www.leuphana.de/college/bachelor/lehren-und-lernen/profilstudium.html

Karpa, D., Kempf, J., & Bosse, D. (2013). Das e-Portfolio in der Lehrerbildung aus Perspektive von Studierenden. *Schulpädagogik heute, 7, 2013*.

Korthagen, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. Teachers and teaching, 23(4), 387-405.

Michalak, M. & Ulrich, K. (2019). Durch Reflexion zum sprachbewussten Unterricht – Portfolio als ein Professionalisierungsinstrument für DaZ. In Ballweg, S. & Kühn, B. (Hrsg.). *Portfolioarbeit im Kontext von Sprachenunterricht. Neue internationale Entwicklungen*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 239-258. Verfügbar unter: https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-426-0.15/15_Portfolioarbeit_Michalak%2BUlrich_239-257.pdf?sequence=1 (13.10.2023).

Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung (NVL). (2020). Querschnittsthemen als spezifische Herausforderung der Lehrkräftebildung. Abschlussbericht der AG Curriculumentwicklung. Verfügbar unter: https://www.verbund-lehrkraeftebildung-niedersachsen.de/dateien/Abschlussbericht_Curriculumentwicklung_final_neues_Format.pdf. (13.10.2023)

Rolff, H.-G. (2013). Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz.

Veber, M. (2013). Studentische Professionalisierung in Inklusion für Inklusion - Anregungen aus der ersten Phase der Lehrerbildung. Seminar, 19 (1), 66–78.

2. Profilstudium Inklusion und Diversität

Die interessierten Profilstudierenden setzen gezielt den Schwerpunkt auf das Thema Inklusion und Diversität und erwerben spezifische Kenntnisse im Umgang mit Diversität. Die relevanten Inhalte des Themenbereichs „Inklusion und Diversität“ werden in drei Inhaltsebenen geclustert: (I) Individualebene (u. a. Einstellung und Haltung der Lehrkraft), (II) Unterrichtsebene (u. a. Umgang mit Diversität im Unterricht) und (III) Schulebene (u. a. Arbeiten in multiprofessionellen Teams). Im folgenden Kapitel wird kurz in die Theorie eingeführt. Im Anschluss folgt eine Charakterisierung der Inhaltsebenen mit daran anschließender Auflistung der entsprechenden Lernziele. Die Veranstaltungen, die die Profilstudierenden besuchen, beziehen sich in ihrer Ausrichtung auf mind. eine der beschriebenen Inhaltsebenen. Die Studierenden werden dazu ermutigt, sich auf allen drei Ebenen mit der Thematik auseinanderzusetzen. Studierende können mit Hilfe der aufgelisteten Lernziele ihre eigene Kompetenzentwicklung selbstgesteuert gestalten. Diese Lernziele bieten den Rahmen für das Profilstudium, eine Orientierung für Studierende und Dozierende der profilbezogenen Veranstaltungen (Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen, Ausrichtung der Abschlussarbeiten) sowie eine gemeinsame inhaltliche Basis für das Abschlussgespräch.

2.1 Thematische Einführung in das Profilstudium „Inklusion und Diversität“

Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, einer immer größer werdenden Diversität konstruktiv zu begegnen und allen Schüler*innen die Teilhabe am schulischen und damit auch am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Die Zusammensetzung der Lerngruppen in Schule und Unterricht hat sich verändert (Gräsel, Decristan & König 2017), was unter anderem auf die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 und der damit einhergehenden Umsetzung inklusiver Schulen, den gesellschaftlichen Entwicklungen (z. B. durch Migration) sowie den schulstrukturellen Veränderungen (z. B. Ausbau von Gesamt- und Gemeinschaftsschulen) rückzuführen ist.

Das Profilstudium „Inklusion und Diversität“ der Leuphana Universität Lüneburg orientiert sich an einem weiten Inklusionsbegriff, welcher grundlegende Fragen, die sich dem Umgang mit Diversität im schulischen Kontext widmen, fokussiert (Werning 2010). In Anlehnung an Ainscow, Booth und Dyson (2006) ist Inklusion ein Konstrukt, das über die Schule hinausgeht und als gesellschaftliche Wertegrundlage verstanden wird – mit dem Ziel, die Diskriminierung aufgrund sozial konstruierter Gruppenzugehörigkeiten zu überwinden. Ainscow und Kolleg*innen sehen eine inklusive Perspektive in enger Verbindung mit übergreifenden gesellschaftlichen Werten: „[w]e articulate inclusive values as concerned with equity, participation, community, compassion, respect for diversity, sustainability and entitlement” (Ainscow et al. 2006, S. 23). In Bezug auf Bildungsprozesse leiten die Autor*innen daraus eine umfassende Perspektive von inklusiven Schulen ab: “(...) inclusion is concerned with all children and young people in schools, it is focused on presence, participation and achievement; inclusion and exclusion are linked together such that inclusion involves the active combatting of exclusion; and inclusion is seen as a never-ending process.” (ebd., S. 23). An dieser Auffassung wird deutlich, dass inklusive Bildung mehr als nur Fragen der Platzierung und Förderung von Schüler*innen mit Förderbedarf beinhaltet. Vertreter*innen eines engen Inklusionsverständnisses verstehen unter Inklusion hingegen die gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit einem diagnostizierten Förderbedarf bzw. einer Behinderung in Regelschulen.

Eine positive Einstellung von Lehrkräften in Bezug auf Inklusion und die Wertschätzung von Diversität (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2012) wird häufig als Gelingensbedingung inklusiver Bildung betont (Allday, Neilsen-Gatti & Hudson 2013; Avramidis & Norwich 2002; Bosse & Spörer 2014; Gebhardt, Schwab, Nusser & Hessels 2015; Schwab & Seifert 2015; Seifried & Heyl 2016). Eine anerkennende und fähigkeitsorientierte Haltung gegenüber allen Schüler*innen und die Akzeptanz von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen spielen demnach eine wichtige Rolle für die Realisierung von Inklusion (Faber, Fischer & Heinzel 2018).

Neben einer positiven Einstellung wird dem Wissen und Können von Lehrkräften eine zentrale Funktion für eine gelingende Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems zugeschrieben (Amrhein & Badstieber 2013; Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2012; Heinrich, Urban & Werning 2013; Wolfswinkler, Fritz-Stratmann & Scherer 2014). Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, einer steigenden Diversität konstruktiv zu begegnen. In der Forschungsliteratur wird hierbei immer wieder auf das Konzept der adaptiven Lehrkompetenz verwiesen. Dabei wird die Fähigkeit verstanden, die Planung und Durchführung des Unterrichts „[…] auf die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden anzupassen, dass möglichst günstige Bedingungen für individuell verstehendes Lernen entstehen und beim Lernen aufrecht erhalten bleiben“ (Beck, Baer, Guldimann, Bischoff, Brühwiler & Müller 2008, S. 47). Ein adaptiver, an die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen angepasster Unterricht (Dumont 2018), stellt eine der zentralsten Anforderungen an das professionelle Handeln von Lehrkräften im Kontext inklusiver Bildung dar. Dabei sind die diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften (Artelt & Gräsel 2009) als ein Aspekt des Professionswissens (König, Gerhard, Melzer, Rühl & Zenner 2017) von zentraler Bedeutung. Neben den diagnostischen Kompetenzen benötigen Lehrkräfte für eine erfolgreiche Umsetzung eines adaptiven Unterrichts ebenso „Fachwissen und fachdidaktisches Wissen, um vielfältige Vermittlungswege realisieren zu können, Klassenführungskompetenzen, um Unterricht effektiv umsetzen zu können und Beratungskompetenzen für individuelle Fördermaßnahmen und Elternpartizipation“ (Heinrich, Urban & Werning 2013, S. 83).

Eine weitere Gelingensbedingung inklusiver Bildung ist die Bereitschaft und Kompetenz zur Kooperation mit unterschiedlichen an der Bildung beteiligten Akteuren (Trapp & Ehlscheid 2018). Durch die gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarfen stehen Lehrkräfte vor der Herausforderung u.a. gemeinsam mit Sonderpädagog*innen einen Unterricht zu planen und durchzuführen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass diagnostische und adaptive Lehrkompetenzen (angehender) Lehrkräfte für die Realisierung inklusiver Bildung, sowie eine positive Haltung und Wertschätzung von Verschiedenheit und die Bereitschaft und Kompetenz zur Kooperation mit verschiedenen am Schulleben beteiligten Akteuren ausschlaggebend sind.

Empfohlene Grundlagenliteratur:

Bohl/Budde/Rieger-Ladich (Hrsg.) (2023): **Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht**. Bad Heilbrunn, Klinkhardt

Boller/ Rosowski/ Stroot (Hrsg.), **Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt**. Weinheim: Beltz.

Ferencik-Lehmkuhl et. al. (Hrsg.)(2023): **Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung**. Bad Heilbrunn, Klinkhardt

Gebhardt (2023). **Inklusiv- und sonderpädagogische Pädagogik im Schwerpunkt Lernen. Eine Einführung** (Version 0.5). Universität Regensburg

Gebhardt/Scheer/Schurig (2022). **Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung**. Regensburg, Universitätsbibliothek

Grosche, M. (2015). **Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung**. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel (Hrsg.), Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen: Grundlagen und Befunde (S. 17–39). Verlag für Sozialwissenschaften.

Heimlich/Kiel (Hrsg.)(2020): **Studienbuch Inklusion**. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Kehrer (2023). **Umgang mit Differenz in einer inklusiven Schule**. Pädagogische Hochschule Weingarten.

Kiel/Weiß (Hrsg.)(2024): **Inklusive Didaktik für die Regelschule – Eine Einführung in Studium und Praxis**. Bad Heilbrunn, Klinkhardt

Langner/ Ritter/ Steffens / Jugel. **Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung**. Wiesbaden: Springer VS

Lütje-Klose/Riecke-Baulecke/Werning (2018): **Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik**. Seelze, Klett/Kallmeyer

Oleschko/Grannemann/ Szukala (Hrsg.) (2022): **Diversitätssensible Lehrer:innenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen**. Münster, Waxmann

Rank/Frey/Munser-Kiefer (Hrsg.)(2021): **Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem**. Bad Heilbrunn, Klinkhardt

Sturm, T. (2016). **Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion**. Zeitschrift für Inklusion, 4. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/321.

Walgenbach (2017). **Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft** (2. Aufl.). Verlag Barbara Budrich.

2.2 Inhaltsbereiche und Lernziele

Beziehend auf die eben aufgeführten Aspekte professioneller Kompetenz von Lehrkräften für Inklusion lassen sich die Inhaltsbereiche des Profilstudiums „Inklusion und Diversität“ auf drei Ebenen zusammenführen:

Individualebene: Die Inhalte, die sich auf die Individualebene beziehen, widmen sich der individuellen Lehrkraft und ihren Einstellungen zu Inklusion, ihrem Wissen über Diversitätsdimensionen, Intersektionalität, Superdiversität sowie den sozialen Konstruktionsprozessen von Diversität und Verschiedenheit. Dabei sollen die Studierenden besonders für die sozialen Konstruktionsprozesse von Diversität und Verschiedenheit sensibilisiert werden, um die Reproduktion von Kategorien beruhend auf gesellschaftlichen Konventionen, Denkgewohnheiten, Stereotypen und Vorurteilen im eigenen (pädagogischen) Handeln zu vermeiden. Angehenden Lehrpersonen wird es im Rahmen dieser Inhaltsebene ermöglicht, ihr Inklusionsverständnis zu erweitern.

Lernziele des Inhaltsbereichs Individualebene:

Die Studierenden

… kennen unterschiedliche Definitionen des Inklusionsbegriffs.

… können eigene Inklusionsdefinitionen in bestehende Inklusionskonzepte einordnen und diese hinterfragen.

… kennen und bewerten unterschiedliche Theorien zur Erklärung der Entstehung, Wahrnehmung und Verschärfung von Heterogenität/ Diversität/ Superdiversität/ Intersektionalität bzw. Ungleichheit und Benachteiligung (z.B. sozialkonstruktivistisch, biologistisch, psychologisch, soziologisch, systemisch)

… kennen und bewerten gesellschaftliche Folgen psychologischer und sozialer Konstruktionsprozesse (z.B. Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe).

… haben Basiskenntnisse zu den spezifischen Förderbereichen „Lernen“, „Emotionale und Soziale Entwicklung“ und „Sprache“.

… reflektieren die professionellen Anforderungen des Umgangs mit Diversität und Heterogenität (vgl. KMK 2019, Kompetenz 10).

… wissen, wie wesentlich Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lernprozessen ist (vgl. KMK 2019, Kompetenz 5).

… vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schüler*innen (vgl. KMK 2019, Kompetenz 5).

Unterrichtsebene: Die zweite Ebene bezieht sich auf unterrichtliche Prozesse und das konkrete Handeln einer Lehrkraft im inklusiven Fachunterricht. Ein adaptiver Umgang mit differenten Lernvoraussetzungen der Schüler*innen ist eine

zentrale Anforderung an professionelles Handeln von Lehrkräften (Heinrich, Urban & Werning 2013). Profilstudierende setzen sich demnach vertieft mit allgemein- und fachdidaktischen Ansätzen zum Umgang mit Diversität in Schule und Unterricht sowie mit der Analyse, Planung und Reflexion von Lehr- und Lernsituationen in heterogenen Lerngruppen auseinander. Außerdem werden Fragestellungen der pädagogisch-psychologischen und sonderpädagogischen Diagnostik und Förderung vertieft bearbeitet. Ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt dieser Ebene berücksichtigt sonderpädagogische Vertiefungsmöglichkeiten in den Bereichen Lernbeeinträchtigungen, Verhaltens- und Sprachstörungen.

Lernziele des Inhaltsbereichs Unterrichtsebene:

Die Studierenden

… wissen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie sie im Fachunterricht in heterogenen Lerngruppen positiv nutzbar gemacht werden können (vgl. KMK 2019, Kompetenz 7).

… verfügen über spezifisches fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen zu Inklusion und Diversität im Fachunterricht und können dies zur Begründung und Gestaltung eines inklusiven Fachunterrichts anwenden.

… kennen und analysieren Aspekte einer diversitätssensiblen (Fach-)Didaktik.

… bewerten (fach-)didaktische Modelle zur individuellen Förderung und können diese anwenden.

… planen Fachunterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch (vgl. KMK 2019, Kompetenz 1).

… wählen Inhalte, Medien und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen anhand entsprechender Qualitätskriterien unter Bezug auf Curricula und ggf. individuelle Förderpläne aus (vgl. KMK 2019, Kompetenz 1).

… können Fachunterricht adressatenorientiert gestalten (GFD 2017).

… kennen unterschiedliche Zugänge der formellen und informellen Diagnostik zur Feststellung von Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen (z. B. Screeningverfahren, Beobachtungsverfahren, psychologische Tests) und können diese (im Fachunterricht) anwenden.

… können Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von den Schüler*innen diagnostizieren (vgl. KMK 2019, Kompetenz 7).

… kennen Verfahrensschritte zur Umsetzung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung und können diese anfertigen.

Schulebene: Die Schulebene als dritte Ebene wendet sich dem Bereich der Schulentwicklung zu, da „Inklusion nicht mit dem Unterricht endet“ (Amrhein & Badstieber 2013, S. 22). Dabei spielt die Kooperation zwischen unterschiedlichen Akteur*innen innerhalb einer Schule (auch außerschulischen Akteuren) eine bedeutende Rolle. Studierende setzen sich vertieft mit Kooperationskonzepten, Modellen der Teamentwicklung und der Teamarbeit (Heinrich, Urban & Werning 2013, S. 111) sowie mit Kommunikations- und Beratungsformen auseinander.

Lernziele des Inhaltsbereichs Schulebene:

Die Studierenden

… kennen Ziele, Methoden, Rahmenbedingungen und Prozessabläufe der Schulentwicklung und reflektieren die Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung (vgl. KMK 2019, Kompetenz 11).

… verstehen ihre eigene Rolle als wesentlicher Motor der Entwicklung von Schulkultur.

… wissen um die Notwendigkeit der Kooperation in multiprofessionellen Teams und können diese bewerten.

… begreifen die Lehrertätigkeit als (multiprofessionelle) Teamarbeit und entwickeln Teamfähigkeit.

… kennen die unterschiedlichen Kooperationspartner*innen und wissen um die differenten Perspektiven und fachlich-methodischen Möglichkeiten bei der Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen (vgl. KMK 2019, Kompetenz 7).

… entwickeln die Bereitschaft, an kollegialen Hospitationen, kollegialer Beratung, kooperativem Feedback und Evaluation teilzunehmen.

… kennen unterschiedliche Beratungsansätze (z. B. kooperative Beratung, lösungsorientierte Beratung, systemische Beratung, kollegiale Beratung).

Literatur

Allday, R. A., Neilsen-Gatti, S. & Hudson, T. M. (2013). Preparation for Inclusion in Teacher Education Pre-Service Curricula. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36 (4), 298–311. https://doi.org/10.1177/0888406413497485

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion.* https://doi.org/10.4324/9780203967157

Amrhein, B., & Badstieber, B. (2013). Lehrerfortbildungen zu Inklusion: eine Trendanalyse. Bertelsmann Stiftung.

Artelt, C. & Gräsel, C. (2009). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23* (34), 157–160. https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.34.157

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion. A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17* (2), 129–147. https://doi.org/10.1080/08856250210129056

Beck, E., Baer, M., Guldimann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P. et al. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 63). Münster: Waxmann.

Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik* (4), 279–299.

Dumont, H. (2018). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 103* (6), 1. https://doi.org/10.1007/s11618-018-0840-0

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012): Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Verfügbar unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf (23.09.2023).

Faber, L., Fischer, N., & Heinzel, F. (2018). Wertschätzung und Anerkennung als Basis professionellen Handelns von Grundschullehrerinnen und-lehrern in inklusiven Settings. *Zeitschrift für Grundschulforschung,* 11(2), 253-268.

Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L. & Hessels, M. G. P. (2015). Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). *Empirische Pädagogik, 29* (2), 211–229. https://doi.org/10.5771/9783845252582_13

GFD. Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (2017). Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive. Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik. Verfügbar unter: http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Stellungnahme-zum-inklusiven-Unterricht-Stand-28.01.2017.pdf (23.09.2023).

Gräsel, C., Decristan, J. & König, J. (2017). Adaptiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 45 (4), 195-206.

Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.

KMK. Kultusministerkonferenz (2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (23.09.2023).

König, J., Gerhard, K., Melzer, C., Rühl, A. M., Zenner, J., & Kaspar, K. (2017). Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 223-242.

Schwab, S. & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 5* (1), 73–87. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/s35834-014-0107-7

Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik* (1), 22–35.

Trapp, S. & Ehlscheid, M. (2018). Kooperation und Teamarbeit als Schlüssel zu gelingender inklusiver Schulentwicklung. Theoretische und praktische Perspektiven. In M. Dziak-Mahler, T. Hennemann, S. Jaster, T. Leidig & J. Springob (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv II. (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen* (LehrerInnenbildung gestalten, Band 10, S. 101–120). Münster: Waxmann.

Werning, R. (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (8), 284–291.

Wolfswinkler, G., Fritz-Stratmann, A. & Scherer, P. (2014). Perspektiven für ein Lehrerausbildungsmodell „Inklusion". *DDS-Die Deutsche Schule, 106* (4), 373–385.

3. Profilstudium Digitales Lehren und Lernen

Die interessierten Profilstudierenden setzen gezielt den Schwerpunkt auf das Thema Digitalisierung und erwerben spezifische Kenntnisse zum digitalen Lehren und Lernen. Die relevanten Inhalte dieses Themenbereichs werden in drei Inhaltsebenen geclustert: (I) Individualebene (u. a. Einstellung und Haltung der Lehrkraft), (II) Unterrichtsebene (u. a. Medienkompetenzförderung im Unterricht) und (III) Schulebene (u. a. Schulentwicklung im Kontext der Digitalisierung). Im folgenden Kapitel wird kurz in die Theorie eingeführt. Im Anschluss folgt eine Charakterisierung der Inhaltsebenen mit daran anschließender Auflistung der entsprechenden Lernziele.

3.1 Bildung im Kontext der Digitalisierung

Die Lebenswelten in unserer Gesellschaft sind zunehmend von Medien geprägt. Unter dem theoretischen Dach der Mediatisierung (Krotz 2021) werden gesellschaftliche Transformationsprozesse gefasst, die einen Wandel unzähliger Lebensbereiche im Zusammenhang mit Medien und Medienentwicklungen beschreiben. Die Digitalisierung prägt und verändert unsere privaten und beruflichen Lebensumstände unmittelbar, z. B. im Bereich der Kommunikation, der Informationsbeschaffung oder des Konsumverhaltens. Im Kontext von Bildung kommt der Digitalisierung eine zweifache Bedeutung zu: (1) Der durch Digitalisierung bedingte Wandel und auch die Digitalisierung selbst stellen ein zentrales Thema im Bildungskanon dar. (2) Darüber hinaus ist der Bildungsbereich wie andere Lebensbereiche vom medienbedingten Wandel geprägt (bspw.im Hinblick auf das Lernen mit digitalen Medien).

Beide Lesarten finden sich in bildungspolitischen Papieren, in Schulcurricula und nicht zuletzt in der Gestaltung der Lehrkräftebildung im Profilstudium ‚Digitales Lehren und Lernen' an der Leuphana Universität Lüneburg wieder.

Die Förderung einer sachgerechten, selbstbestimmten, kritischen, sozial verantwortlichen und kreativen Mediennutzung (vgl. Tulodziecki 2015) wird spätestens durch die Veröffentlichung der Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt" (KMK 2017) und die daraus abgeleiteten Änderungen der Standards für die Lehrerbildung (KMK 2022, KMK 2024a, speziell zu KI: KMK 2024b) als zentrale Aufgabe von Schule benannt, der alle Lehrkräfte nachkommen müssen. Digitale Bildung bzw. digitale Kompetenz sind in diesem Zusammenhang Schlagworte, welche auf Grundlage des Europäischen Rahmens für die digitale Kompetenz Lehrender (DigCompEdu, Redecker 2019) zum zentralen Bezugspunkt werden. Darin werden innerhalb von sechs Kompetenzbereichen (Berufliches Engagement, Digitale Ressourcen, Lehren und Lernen, Evaluation, Lernerorientierung, Förderung der digitalen Kompetenzen der Lernenden) insgesamt 22 Kompetenzen angesprochen, welche „die Lehrenden im Rahmen ihrer Tätigkeit benötigen" (ebd., S. 7) und die es entsprechend in der Lehrkräftebildung zu fördern gilt. Die digitalen Kompetenzen von Lehrenden werden dabei als Voraussetzung aufgefasst, um gesellschaftliche Teilhabe sowohl beruflich als auch privat zu ermöglichen. Lehrende werden im DigComEdu als „Vorbild der nächsten Generation" (ebd. S. 8) bezeichnet, welche sowohl eine kreative und kritische Mediennutzung vermitteln als auch digitale Medien in ihrem Unterricht einsetzen sollen (vgl. ebd.). Dass Lehramtsstudierende im Studium digitale Kompetenzen aufbauen, ist jedoch insbesondere in Bezug auf technologische Kompetenzen nicht gesichert (Johnson et al. 2023). Als lehrkräftebildende Institution wird an der Leuphana Universität Lüneburg im Teilmodul Medienbildung eine Basis für die Entwicklung der oben genannten Kompetenzen der Lehramtsstudierenden gelegt, welche im Profilstudium Digitales Lehren und Lernen erweitert und vertieft werden können.

Eine zentrale Aufgabe des heutigen Bildungssystems ist die Förderung relevanter Kompetenzen im Kontext von Digitalisierung und eine damit verbundene fachübergreifende und fachbezogene Reflexion. Dies bezieht sich auf das Lehren und Lernen mit Medien, Fragen der Mediensozialisation sowie der Medienerziehung und Medienbildung und damit verbunden auch Lern- und Bildungsprozessen über Medien in ihren unterschiedlichen Begriffsverständnissen. Digitale Medien sind ein alltäglicher, prägender Teil der Lebenswelt von Heranwachsenden, sie bieten Inhalte und Orientierungen im Rahmen der Bildung und Identitätsarbeit und niedrigschwellige Möglichkeiten der Kommunikation und der Präsentation der eigenen Person. Dies geht mit Chancen und Risiken für das Aufwachsen von Kindern und

Jugendlichen einher, etwa mit Blick auf Thematiken wie Hatespeech/ Cyberbullying, problematischen Inhalten in Social Media (z.B. demokratiefeindliche Äußerungen oder gesundheitsgefährdende Schönheitsideale), dem kritischen und reflektierten Umgang mit sprachlichen und visuellen Informationen (insb. vor dem Hintergrund KI-generierter Inhalte) und Zusammenhänge von sozialer Ungleichheit und Mediennutzung. Ein „Unterricht über digitalisierungsbezogene Phänomene“ (Mau et al. 2021), der Einsatz von Medien als Lehr-/Lernmittel, eine Reflexion über Technologien, berufliche Praktiken und entsprechende Kompetenzen sowie die Entwicklung von institutionellen Strukturen und Bedingungen (vgl. Abb. 1) sollen im Studium thematisiert und für die spätere persönliche Berufspraxis der angehenden Lehrkräfte reflektiert und nutzbar gemacht werden, auch mit Blick auf den medialen Habitus von Lehrkräften (vgl. Kommer 2021). Des Weiteren sind interdisziplinär zu bearbeitende Themenstellungen und Diskurse im Profilstudium aufzugreifen. Beispielhaft zu nennen sind hierbei die Rolle von Algorithmen und Künstlicher Intelligenz. In diesem Zusammenhang kann beispielsweise im Profilstudium auf die interdisziplinär erarbeiteten Materialien des Verbundprojekts „Basiskompetenzen Digitalisierung“ (vgl. Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung, o.J.) zurückgegriffen werden. Darüber hinaus werden Stärken des fallbasierten Lernens (Bernsteiner et al. 2025) durch den Einsatz offener Bildungsmaterialien aus dem [Fallportal Lehrkräftebildung Leuphana] angesprochen.

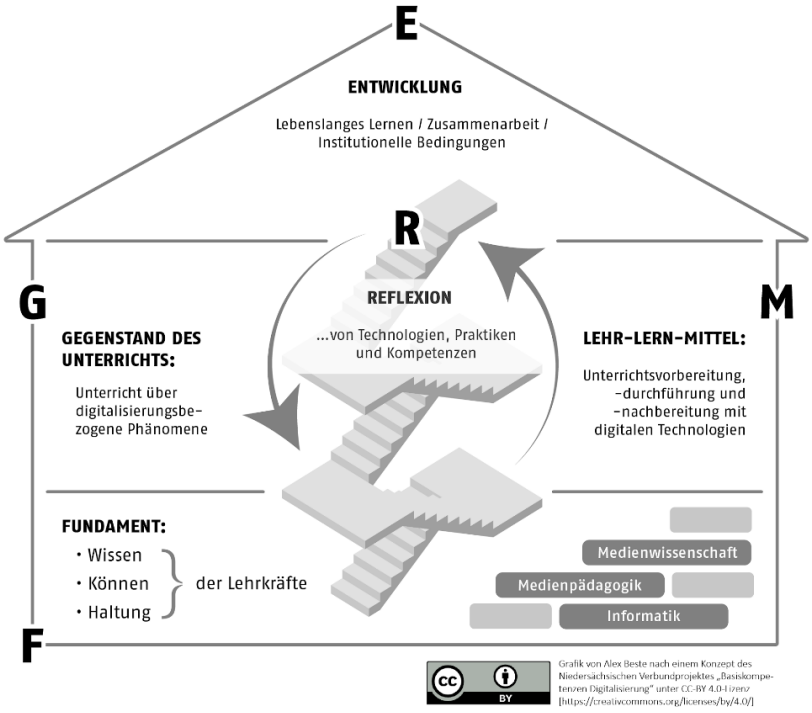


Abb. 1: Basiskompetenzen Digitalisierung (Mau et al. 2021)

Ein zentraler Aspekt des Profilstudiums ist die Möglichkeit, sich mit fachspezifischen Themen und Anliegen im Kontext der Digitalisierung zu befassen wie es u.a. auch im Papier „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ durch die KMK (2021) gefordert wird. Darüber hinaus hat die Frage, „wie Medien zur Lösung von Bildungsproblemen bzw. Bildungsanliegen beitragen können“ (Kerres & Preußler 2015, S. 38) eine ebenso wichtige Bedeutung. In Bezug auf das fachliche Lernen heißt dies, sich mit Möglichkeiten und Chancen des digital gestützten Lehrens und Lernens (bspw. Hinsichtlich des individualisierten Lernens) für einen professionellen und zeitgemäßen Fachunterricht auseinanderzusetzen und gleichzeitig auch Hindernisse und notwendige Bedingungen für einen solchen zu erkennen. Dabei stellt der Aufbau von konzeptionellen Fähigkeiten einer mediendidaktisch fundierten Gestaltung von Unterricht, welcher die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen berücksichtigt und auch die Teilhabe der Lernenden stärken kann, eine grundlegende Herausforderung dar. Die fachliche und fachdidaktische Auseinandersetzung mit mediendidaktischen Themen, wie z.B. der Rolle von E-Learning, dem angemessenen Einsatz von Lernapps oder Potenzialen und Grenzen von Augmented Reality, Big Data und KI (vgl. Frederking & Romeike 2022), bietet eine Fülle an Reflexionsmomenten, die im Rahmen der

Portfolioarbeit aufgegriffen werden können. Die digitale Portfolioarbeit fördert darüber hinaus die professionsbezogene Persönlichkeitsbildung im Profilstudium (Völschow & Warrelmann 2024).

Des Weiteren nehmen digitale Medien übergeordnete Funktionen für den Unterricht und weitere berufsrelevante Aufgaben ein und verändern darüber diese (z.B. Organisation von Unterrichtsmaterial, digitale Tools zum kollaborativen Arbeiten, Schulhomepage etc.).

Als zentrale Komponente des Lernprozesses innerhalb des Profilstudiums ist die Reflexion der Studierenden hervorzuheben, da davon ausgegangen wird, dass gerade Werthaltungen und Einstellungen mit Blick auf Digitalität im Kontext von Bildung, Lernen und Erziehung sowie das eigene Professionsverständnis maßgeblich dazu beitragen, das eigene pädagogische Handeln im Zusammenhang mit digitalen Medien weiterzuentwickeln (u.a. Mah et al. 2026). Zukünftige Lehrkräfte sollen die Möglichkeit bekommen, ein Professionsverständnis zu entwickeln, „zu dem selbstverständlich dazugehört, sich auch und gerade bezüglich des Umgangs mit digitalen Medien lebenslang fortzubilden und digitale Medien in der Schule nicht als Herausforderung, der man sich stellen muss, zu erleben, sondern als Teil der Lebenswelt und damit als selbstverständlichen Teil der Schule“ (Schaumburg 2019, S. 16).

Empfohlene Grundlagenliteratur:

Bosse, I., Schluchter, J.-R. & Zorn, I. (2018). Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim, Beltz Verlagsgruppe.

Bundesministerium für Bildung, F. (2026). *Unabhängige Expertenkommission „Kinder-und Jugendschutz in der digitalen Welt“: Bestandsaufnahme*. https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/284628/c22a5e3075220368a8591bca19ff288b/20260420-exertenkommission-kinder-und-jugend-medienschutz-bestandsaufnahme-data.pdf

Eickelmann, B., Gerick, J., Hauck-Thum, U., & Maaz, K. (2024). *Navigator Bildung Digitalisierung. Konzeptionierung und Orientierung zum Stand der digitalen Transformation im schulischen Bildungsbereich in Deutschland*. Forum Bildung Digitalisierung. https://www.forumbd.de/wp-content/uploads/2024/08/240828-FBD-Navigator-Bildung-Digitalisierung.pdf

Frederking, V., & Romeike, R. (2022). Fachliche Bildung in der digitalen Welt: Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken. Allgemeine Fachdidaktik Band 3. Waxmann Verlag.

Kerres, Michael (2023) Bildung in der digitalen Welt: (Wie) Kann digitale Kompetenz vermittelt werden? In: Nele McElvany, Ramona Lorenz, Michael Becker, Hanna Gaspard & Fani Lauermann (Hrsg.) Lernen in und für die Schule im Zeitalter der Digitalität – Chancen und Herausforderungen für Lehrkräfte, Unterricht und Lernende, Reihe: IFS-Bildungsdialoge, Bd. 6, Münster: Waxmann Verlag

KMK. Kultusministerkonferenz (oJ): Bildung in der digitalen Welt. Online-Ressource: https://www.kmk.org/bildungsministerkonferenz/bildungsthemen/bildung-in-der-digitalen-welt.html (10.09.2026).

MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis in der Medienbildung. Verfügbar unter: https://www.medienpaed.com/ (23.09.2023)

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (oJ): Basisuntersuchungen zur Mediennutzung. Online-Ressource: https://mpfs.de/ (10.09.2026)

merz. Medien + erziehung. Zeitschirft für Medienpädagogik. Verfügbar unter: https://www.merz-zeitschrift.de/ (10.09.2026)

Sander, U., von Gross, F. & Hugger, K.-U. (2021). Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden, Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_103-1

Tulodziecki, G, Herzig, B., Grafe, S. (2021). Medienbildung in Schule und Unterricht. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

On. Lernen in der digitalen Welt (Weiterführung von *Computer + Unterricht* ab 2020). Verfügbar unter: https://www.friedrich-verlag.de/shop/professionell-digital-1431006 (23.09.2023).

SWK. (2024). *Large Language Models und ihre Potenziale im Bildungssystem. Impulspapier der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2024/SWK-2024-Impulspapier_LargeLanguageModels.pdf

3.2 Inhaltsbereiche und Lernziele

Im Rahmen des Profilstudiums bekommen interessierte Lehramtsstudierende der Leuphana Universität Lüneburg die Gelegenheit, ihre Kompetenzen bezüglich des digitalen Lehrens und Lernens gezielt und selbstgesteuert zu erweitern und zu vertiefen.

Die eigene Medienkompetenz der Lehramtsstudierenden ist eine der essenziellen Grundlagen für die Anbahnung und Entwicklung von Kompetenzen. Medienkompetenz umfasst sowohl die Dimensionen der Medienkunde (Wissen über Mediensysteme und ihre Bedienung) und der Medienkritik (reflexive, analytische und sozial verantwortliche Auseinandersetzung mit Medien und Medienangeboten) als auch die Dimensionen der Mediennutzung (rezeptive und interaktive Elemente für sich nutzen) und der Mediengestaltung (kreative und schöpferische Aspekte der Medienproduktion verstehen und nutzen) (vgl. Baacke 1997). Das Profilstudium ist als integratives Element zu verstehen, welches sich im Kontext von Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken mit digitaler Bildung und einem digitalen Lehren und Lernen beschäftigt. Es werden für das Lehramtsstudium somit Anknüpfungspunkte zu curricularen erziehungs-/ bildungswissenschaftlichen, fachlichen und fachdidaktischen Studienanteilen geschaffen (bzw. ausgekundschaftet), um Fragen digitaler Bildung und eines digitalen Lehrens und Lernens praxisnah und orientiert an alltäglichen Anforderungen des Lehrberufs nachgehen zu können. Folgenden Anknüpfungspunkte werden für die Auseinandersetzung mit Medien im Schulkontext subsummiert:

(I) Reflexiv-kritische Medienbildung: Insbesondere die Förderung der Reflexions- und Kritikfähigkeit von Schüler*innen über digitale Medien, z.B. im Kontext der aktiven Medienarbeit, über die Bearbeitung ethischer Fragen im Zusammenhang mit der digitalen Identität, eine Auseinandersetzung mit stereotypen Mediendarstellungen oder technischen Möglichkeiten der Datenverarbeitung mit Blick auf das eigene Konsumverhalten sowie mit der Manipulation von Inhalten (Fakes), stellen wichtige Kompetenzen einer reflexiv-kritischen Medienbildung, die es überfachlich und fachbezogen zu bearbeiten gilt.

(II) Fachliches Lernen mit digitalen Medien: „Aufgabe der Fachdidaktiken ist es, Möglichkeiten und Gelingensbedingungen der fachlichen Nutzung digitaler Medien zu erforschen, fachspezifische Anwendungsoptionen aufzuzeigen, konzeptionell zu fundieren und im Rahmen der […] Lehrerbildung zu vermitteln." (GFD 2018, S. 1). Unter der Voraussetzung, dass sich Unterrichtsthemen durch den Digitalisierungsprozess entwickeln bzw. ändern (z.B. Rezeption und Produktion von interaktiven und hypermedialen Texten im Deutschunterricht oder Auseinandersetzung mit dem Phänomen der „Prosumer*innen"[4] in künstlerischen Fächern), müssen diese Entwicklungen erfasst und inhaltlich für die Lehrkräftebildung aufgearbeitet werden, sodass angehende Lehrkräfte einen reflexiven Zugang dazu erhalten. Augenmerk liegt zudem auf der kriteriengeleiteten Auswahl als auch auf der rezeptiven und produktiven Nutzung von Medien als Werkzeuge für unterrichtliche Zwecke unter Berücksichtigung fachlicher Spezifika (z.B. Software zur Bewegungsanalyse im Sportunterricht; dynamische Geometriesoftware für den Mathematikunterricht etc.).

(III) Berufliche Aufgaben im Medienzusammenhang: Digitale Medien werden im Berufsalltag von Lehrkräften ebenfalls relevant, indem Digitalisierungsprozesse die Kommunikation und Organisation innerhalb des Schulbetriebs als auch darüber hinaus maßgeblich prägen. Die Ausführungen des DigCompEdu zum Kompetenzbereich ‚Berufliches Engagement' greifen unter anderem berufliche Kommunikations- und Kollaborationsfähigkeiten als wichtige Kompetenzen auf, die wiederum in engem Zusammenhang mit der Vor- und Nachbereitung als auch der Durchführung von Unterricht stehen (Redecker 2019, S. 6), jedoch auch über die jeweilige Fachkultur hinausgesehen werden müssen.

Im Profilstudium Digitales Lehren und Lernen werden die oben genannten Themen auf drei Ebenen bearbeitet: Individualebene, Unterrichtsebene und Schulebene. Die Studierenden werden dazu ermutigt, sich mit allen Inhaltsbereichen vertieft auseinanderzusetzen. Die Belegung von Veranstaltungen zu mehreren Bereichen ist jedoch nicht verpflichtend.

[4] Prosumer: Mischform aus Consumer und Producer.

Studierende können mit Hilfe der aufgelisteten Lernziele ihre eigene Kompetenzentwicklung selbstverantwortlich steuern und gestalten. Diese Lernziele bieten den Rahmen für das Profilstudium und eine Orientierung für Studierende und Dozierende der profilbezogenen Veranstaltungen (Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen, Ausrichtung der Abschlussarbeiten).

Individualebene:

Lernziele des Inhaltsbereichs Individualebene

Die Studierenden...

- ...machen sich mit Teilhabemöglichkeiten durch digitale Medien vertraut.
- ...verstehen Grundbegriffe und Fragestellungen der Medienpädagogik und nutzen sie in reflexiver Weise (vgl. DgfE Sektion Medienpädagogik 2017).
- ...reflektieren „die Bedeutung der Medien für Wertehaltungen, Meinungsbildung und Entscheidungsprozesse." (KMK 2019b, S. 10)
- ...verstehen mediendidaktische Grundbegriffe und Konzepte und nutzen diese in reflexiver Weise.
- ...beobachten bzw. erfassen rahmende Strukturen pädagogischen Handelns im Kontext von Digitalisierung und reflektieren diese für berufliche Aufgaben (vgl. DgfE Sektion Medienpädagogik 2017).
- ...können verschiedene Rollen digitaler Medien und Technologien (z.B. als Organisations- oder Kommunikationsmittel) für berufsrelevante Aufgaben differenzieren.
- ...setzen sich mit ihrem Berufsbild im Zusammenhang mit technologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen auseinander.
- ...reflektieren ihren eigenen medialen Habitus und setzen sich mit den Auswirkungen auf ihre pädagogische Praxis auseinander.
- ...setzen sich mit Aufgaben, Potenzialen und Herausforderungen der Digitalisierung im Zusammenhang mit bildungspolitisch relevanten Querschnittsthemen (z.B. Inklusion, Nachhaltigkeit, soziale Ungleichheit, Demokratiebildung) auseinander.
- ...ordnen Ergebnisse und Methoden pädagogischer Forschung im Kontext von Digitalisierung kritisch ein und wenden diese reflexiv an (vgl. DgfE Sektion Medienpädagogik 2017).

Unterrichtsebene:

Lernziele des Inhaltsbereichs Unterrichtsebene

Die Studierenden...

- ...reflektieren Handlungsmöglichkeiten eines Unterrichts zum Themenfeld digitale Medien.
- ...setzen sich mit der Förderung von Medienkompetenzen (z.B. KMK 2017) im Unterricht auseinander, einschließlich der Fähigkeit der Medienkritik (Reflexion).
- ...kennen Ansätze und Methode der inklusiven Medienbildung und der Medienkompetenzförderung und sind in der Lage, diese im Unterrichtskontext anzuwenden.
- ...nehmen soziale und (jugend)kulturelle Medienpraxen wahr und beachten diese im Unterrichtskontext.

- ...wägen Chancen und Risiken der Digitalisierung in Bezug auf das Persönlichkeitsrecht und auf den Kinder- und Jugendmedienschutz ab und reflektieren diesbezügliche Themen in Bezug auf ihren Unterricht.
- ...erarbeiten didaktische und fachdidaktische Konzepte zum digitalen Lernen.
- ...setzen sich mit der Planung, Durchführung und Nachbereitung von Fachunterricht in Bezug auf einen adressaten- und sachgerechten Einsatz digitaler Medien auseinander.
- ...machen sich mit der Auswahl, Erstellung und Anpassung digitaler Ressourcen für das fachliche Lernen vertraut (vgl. Redecker 2019).
- ...reflektieren die Integration selbsterstellter bzw. angepasster digitaler Ressourcen unter fachdidaktischen Gesichtspunkten.
- ...wägen Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes digitaler Medien im Unterricht ab (vgl. KMK 2019b).
- ...setzen sich mit der Förderung und Begleitung von Lernprozessen (u.a. kollaboratives und selbstgesteuertes Lernen) in digitalen Lernumgebungen auseinander (vgl. Redeker 2019).
- ...analysieren die Rolle des Digitalisierungsprozesses in Bezug auf Inhalte und Methoden ihrer Fächer.
- ...reflektieren, „wie und wo digitale Technologien […] in ihren Fächern […] den professionellen Alltag und Erkenntnisprozesse beeinflussen." (KMK 2019a, S. 3f)
- ...analysieren und bewerten pädagogische Praxissituationen im Kontext der Digitalisierung vor dem Hintergrund von Theorie und Empirie (vgl. DgfE Sektion Medienpädagogik 2017).

Schulebene:

Lernziele des Inhaltsbereichs Schulebene

Die Studierenden...

- ...kennen Ansätze und Methode der inklusiven Medienbildung und der Medienkompetenzförderung und sind in der Lage, diese im Schulkontext anzuwenden.
- ...nehmen soziale und (jugend)kulturelle Medienpraxen wahr und beachten diese im Schulkontext.
- ...bearbeiten Fragen nach der Bedeutung von Medienentwicklungen und dem Digitalisierungsprozess multiperspektivisch, kritisch und in reflexiver Weise (vgl. DgfE Sektion Medienpädagogik 2017).
- ...bearbeiten die Frage, „wie Medien zur Lösung von Bildungsproblemen bzw. Bildungsanliegen beitragen können" (Kerres & Preußler 2015, S. 38).
- ...setzen sich mit der Förderung und Begleitung von Lernprozessen (u.a. kollaboratives und selbstgesteuertes Lernen) in digitalen Lernumgebungen auseinander (vgl. Redeker 2019).
- ...machen sich mit schulischen Entwicklungsprozessen in Bezug auf Medien vertraut.
- ...erkennen und nutzen das „Potenzial der Medien(-bildung) für Inklusion in der […] Schule" (Bosse, Haage, Kamin & Schluchter 2019, S. 5).

Literatur

Baacke, D. (1997). Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation. Band 1. Tübingen: Niemeyer. S. 96–102.

Bernsteiner, A., Haagen-Schützenhöfer, C. & Schubatzky, T. (2025). Teacher Education in the Age of Digitality: Conclusions From a Design-Based Research Project. *European Journal of Education*, 60(1), e12904. https://doi.org/10.1111/ejed.12904

Bosse, I., Haage, A., Kamin, A.-M. & Schluchter, J.-R. (2019). Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten. Positionspapier der Fachgruppe Inklusive Medienbildung der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK). Verfügbar unter: https://www.gmk-net.de/publikationen/artikel/ (23.09.2023).

DgfE Sektion Medienpädagogik (2017). Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. Verfügbar unter: https://www.medienpaed.com/article/view/603/563 (23.09.2023).

Frederking, V., & Romeike, R. (2022). Fachliche Bildung in der digitalen Welt: Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken. Allgemeine Fachdidaktik Band 3. Waxmann Verlag.

GFD. Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (2018). *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik*. Verfügbar unter: http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2018/07/GFD-Positionspapier-Fachliche-Bildung-in-der-digitalen-Welt-2018-FINAL-HP-Version.pdf (23.09.2023).

Johnson, F., Schneider, C. & Müller, L. (2023). Zur Entwicklung digitalisierungsbezogener Kompetenzen und Einstellungen von Lehramtsstudierenden im Verlauf des Bachelor of Education. *Unterrichtswissenschaft*, 51, 605–622. https://doi.org/10.1007/s42010-023-00185-y

Kerres, M. & Preußler, A. (2015). Mediendidaktik. In: F. von Gross, D. M. Meister, & U. Sander (Hrsg.): *Medienpädagogik – ein Überblick*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S. 32–48.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60-70.

KMK. Kultusministerkonferenz (2017). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der KMK vom 08.12.2016 i.d.F. vom 07.12.2017. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf (23.09.2023).

KMK. Kultusministerkonferenz (2021). Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf (23.09.2023).

KMK. Kultusministerkonferenz (2022). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 0710.2022. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/bildungsministerkonferenz/bildungsthemen/bildung-in-der-digitalen-welt.html (10.09.2026).

KMK. Kultusministerkonferenz (2024a). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2024. https://www.kmk.org/bildungsministerkonferenz/bildungsthemen/bildung-in-der-digitalen-welt.html (10.09.2026).

KMK. Kultusministerkonferenz (2024b). Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2024. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/bildungsministerkonferenz/bildungsthemen/bildung-in-der-digitalen-welt.html (10.09.2026).

Kommer, S. (2021). Medienpädagogisch Handelnde und Medialer Habitus. In: Sander, U., von Gross, F., Hugger, KU. (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden, Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_103-1

Krotz, F. (2021). Medienpädagogik und Mediatisierungsforschung. In: Sander U., von Gross F., Hugger KU: *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden, Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_22-1

Mah, D.-K., Groß, N., Egloffstein, M., & Prilop, C. N. (2026). Artificial intelligence in K-12 instruction: the role of teacher professional development. *Smart Learning Environments*, *13*, Artikel 16. https://doi.org/10.1186/s40561-026-00442-4

Mau, T., Diethelm, I., Friedrichs-Liesenkötter, H., Schlöndorf, C. & Weich, A. (2021). Lehrkräftebildung in der digital vernetzten Welt: Ein interdisziplinärer Kompetenzrahmen für (angehende) Lehrkräfte und dessen Umsetzung in einem Pilotseminar. In: Knackstedt, R., Sander, J. & Kolomitchouk, J. (Hrsg.): *Kompetenzmodelle für den Digitalen Wandel. Orientierungshilfen und Anwendungsbeispiele*. Wiesbaden: Springer VS.

Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung (o.J.). Das Verbundprojekt „Basiskompetenzen Digitalisierung“. 5. Aufgabensammlung. Verfügbar unter: https://lehrerbildung.github.io/5_aufgaben/ (23.09.2023).

Redecker, C. (2019). Europäischer Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrernder. DigCompEdu. Verfügbar unter: https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu (23.09.2023).

Schaumburg, H. (2019). Herausforderungen für die Lehrkräftebildung in der digitalen Welt. In: Forum Bildung Digitalisierung (Hrsg.), *Impulse für Lehrkräftebildung in der digitalen Welt*1. Verfügbar unter: https://www.forumbd.de/wp-content/uploads/2019/05/FBD_Publikationen_Impulse_Lehrkraeftebildung.pdf (23.09.2023).

Tulodziecki, G. (2015). Dimensionen von Medienbildung. Ein konzeptioneller Rahmen für medienpädagogisches Handeln. MedienPädagogik: *Zeitschrift für Theorie und Praxis in der Medienbildung.* Verfügbar unter: https://www.medienpaed.com/article/view/216/216 (23.09.2023).

Völschow, Y. & Warrelmann, J.-N. (2024). Zwischen Persönlichkeitsbildung und Digitalisierung: Optionen und Grenzen elektronischer Portfolioarbeit zur Reflexionsunterstützung im Lehramtsstudium. In U. Graf, T. Iwers, N. Altner & K. Staudinger (Hrsg.), *Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung* (S. 178–186).

4. Profilstudium Sprachliche Bildung – Inhalte und Kompetenzen

Alle Lernenden eignen sich fachliche Kompetenzen durch Sprache an: So *diskutieren* Schüler*innen beispielsweise im Sachunterricht, *beschreiben* Bewegungsabläufe im Fach Sport und *stellen Vermutungen* im Mathematikunterricht an. Dabei sind die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen jedoch sehr unterschiedlich. Sprachliche Bildung ist daher eine allgemeine Querschnittsaufgabe in Schule und Unterricht.

Über diese zentrale Rolle, die Sprache für das fachliche Lernen einnimmt, besteht mittlerweile Konsens (z. B. Becker-Mrotzek & Roth 2017; Kempert et al. 2016; Gogolin & Lange 2011; Ahrenholz 2019; Becker-Mrotzek et al. 2023). Die sprachlichen Fähigkeiten von Schüler*innen beeinflussen dementsprechend maßgeblich ihren Bildungserfolg sowie ihre gesellschaftliche und (zukünftige) berufliche Teilhabe (Becker-Mrotzek & Roth 2017). Eine zentrale Aufgabe schulischer Bildung besteht darin, die Spracherfahrungen aller Schüler*innen zu berücksichtigen und Lerngelegenheiten für die Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen zu schaffen.

Dabei sind die Spracherfahrungen, mit denen Schüler*innen das System schulischer Bildung in Deutschland durchlaufen, komplex: Sie sind von einer Lebenswelt beeinflusst, in der sowohl eine innersprachliche als auch eine mehrere Einzelsprachen umfassende Mehrsprachigkeit existiert. Hervorstechend dürften hier die unterschiedlichen Familiensprachen der Schüler*innen sein, aber auch der Gebrauch von sprachlichen Varietäten wie Dialekten und Soziolekten. Für den Kontext Schule wird darüber hinaus ein weiterer Aspekt innerer Mehrsprachigkeit relevant: die bildungs- und fachsprachlichen Anforderungen, die sich entlang der Unterrichtsfächer und Schulstufen ausdifferenzieren (vgl. Gogolin et al. 2020).

Gleichzeitig legen die Ergebnisse großer Bildungsvergleichsstudien nahe, dass die Institution Schule bisher nicht adäquat mit den Spracherfahrungen der Schüler*innen umgeht: So wirkt sich insbesondere ein niedriger sozio-ökonomischer Status ungünstig auf die schulischen Leistungen im Lesen, Zuhören und Schreiben im Deutschen aus – in Kombination mit einer weiteren Familiensprache neben Deutsch ergeben sich ebenfalls Nachteile in Bezug auf die (fach)sprachlichen Anforderungen der Schule (vgl. Jambor-Fahlen 2018; Stanat et al. 2019; IGLU 2022). Die aktuelle PISA-Studie zeigt in diesen Zusammenhang nochmals deutlich an, dass sich ein dringender Handlungsbedarf in allen Fächern ergibt (vgl. Söldner et al. 2026; IQB-Bildungstrends 2025). Lehrkräfte benötigen Kompetenzen, um die sprachliche Bildung aller Schüler*innen zu unterstützen.

Hier setzt das Profilstudium „Sprachliche Bildung“ an: Studierende erhalten die Möglichkeit, eigenverantwortlich einen Studienschwerpunkt zu setzen, um sich mit dem Zusammenhang von sprachlichem und fachlichem Lernen zu befassen.

4.1 Anbindung des Profilstudiums an Lehr- und Forschungsaktivitäten an der Leuphana

Während in vielen Bundesländern mittlerweile für alle Lehramtsstudiengänge verpflichtende Module eingeführt wurden, die die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen zum Gegenstand haben, ist dies in Niedersachsen nicht der Fall. Die Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr 2026) benennt indes „pädagogische und didaktische Basiskompetenzen in den Bereichen Heterogenität von Lerngruppen, […] Deutsch als Zweitsprache und als Bildungssprache“ sowie „interkulturelle Bildung“ als obligatorische Inhalte im Lehramtsstudium. Innerhalb der Rahmenrichtlinien beruflicher Ausbildungen – insbesondere in den sozialpädagogischen Ausbildungsgängen – wird die Sprachbildung unter anderem als vorab definierte Querschnittsaufgabe manifestiert (Niedersächsisches Kultusministerium 2016a; Niedersächsisches Kultusministerium 2016b). Als solche wird sie allerdings integrativ in einzelnen Veranstaltungen umgesetzt und ist deshalb weniger präsent. Auch die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK 2019) stellt in ihrem Beschluss „Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache

stärken“ die Bedeutung des Themenbereichs für die Lehrkräftebildung heraus und stellt in einer Dokumentation aktuelle Maßnahmen der Länder vor. In Niedersachsen wird neben einem DaZ-Integrationskonzept an jeder Schule auch die durchgängige Sprachbildung im Übergang Kita - Grundschule in den Blick genommen sowie die Sprachförderung im berufsbildenden Bereich (vgl. KMK 2025)

Die Leuphana Universität Lüneburg verfolgt an der Fakultät Bildung zentrale lehrbezogene Schwerpunktsetzungen und Entwicklungslinien im Themenfeld „Sprachliche Bildung“. Aus den Projekten und Initiativen sind bereits erfolgreiche Angebote, Materialien und Maßnahmen für die Lehre hervorgegangen, wie die Einrichtung der Fachbibliothek „Sprache“, die als Denk- und Arbeitsraum für sprachliche Bildung fungiert sowie die Materialentwicklung in Lehrveranstaltungen, Studierendenberatung und die Zusammenarbeit mit Praxispartner*innen (vgl. zusammenfassend Neumann & Dobutowitsch 2020; Neumann & Buhrfeind 2026).

Im Forschungszentrum ERLE – Empirical Research on Language and Education untersuchen Fachdidaktiker*innen und Bildungswissenschaftler*innen die bildungs- und fachsprachlichen Herausforderungen des Fachunterrichts.

Mit dem Profilstudium „Sprachliche Bildung“ überführt die Leuphana Universität Lüneburg diese Aktivitäten in ein Studienangebot, welches das Themenfeld als stärker sichtbaren Bestandteil der Lehrer*innenbildung begreift. Lehramtsstudierende erhalten die Möglichkeit, Basisqualifikationen im Sinne einer weiterführenden Auseinandersetzung zu vertiefen und damit ihren Professionalisierungsprozess in Richtung von reflexiven, innovativen und situationsbezogenen Kompetenzen zu entwickeln. Innerhalb der Universität werden Kooperationen zwischen Wissenschaftler*innen der Bildungswissenschaft, der Fachdidaktiken und der Fachwissenschaften und so die gesamte Lehrkräftebildung gestärkt.

4.2 Grundlegendes Verständnis von „sprachlicher Bildung“ im Rahmen des Profilstudiums

Bildungswissenschaftliche, sprach- und fachdidaktische Forschung weist darauf hin, dass die Sprache, die für das erfolgreiche schulische Lernen vorausgesetzt wird, speziell ist. Für den deutschen Sprachraum hat sich dafür der Begriff der „Bildungssprache“ etabliert (Gogolin & Lange 2011). Dieser beschreibt „ein Sprachregister, dessen Zweck es ist, hoch verdichtete, kognitiv anspruchsvolle Informationen in kontextarmen formellen Konstellationen zu übermitteln“ (Brandt & Gogolin 2016, S. 8). Im schulischen Kontext kommt der Bildungssprache dabei eine doppelte Bedeutung zu, denn Inhalte werden immer „anhand von Sprache [vermittelt] und mittels Sprache erworben“ (Decker, Kaplan & Siebert-Ott 2019, S. 303; vgl. Heppt 2024).

Ebenso zeigt bisherige Forschung, dass individuelle Mehrsprachigkeit Vorteile für die Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten, von Sprachbewusstheit und für das Fremdsprachenlernen birgt (Lengyel 2017).

Im Konzept der durchgängigen Sprachbildung (Gogolin & Lange 2011) wird dies aufgegriffen und in drei Dimensionen gefasst: Das Zusammenspiel von sprachlichem und fachlichem Lernen wird in diesem Sinne bedeutsam

a. über alle Bildungsetappen hinweg, denn der im Unterricht erwartete Gebrauch von Bildungssprache differenziert sich über die Bildungsetappen weiter aus, sodass die Aneignung von bildungssprachlichen Fähigkeiten eine Aufgabe für Schüler*innen aller Schulstufen ist (und sich in Ausbildung und Studium weiter fortsetzt);
b. in jedem Fachunterricht (und nicht etwa „nur“ im Deutschunterricht und in meist additiv organisierten Förderangeboten);
c. hinsichtlich aller Spracherfahrungen der Schüler*innen, also sowohl der Majoritätssprache Deutsch und ihrer Varietäten als auch der familiären und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit.

In dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung wird also ein mehrdimensionales Verständnis von Mehrsprachigkeit vertreten, das sowohl innere als auch äußere Mehrsprachigkeit einbezieht. Die Schaffung von Gelegenheiten für die

Aneignung der Bildungssprache Deutsch und die Einbindung von Mehrsprachigkeitserfahrungen in die sprachliche Bildung der Schule greifen ineinander (und sind nicht etwa als sich ausschließender Gegensatz konzipiert).

Dabei kommt den sogenannten „Sprachfächern" (z. B. Englisch, Deutsch) eine besondere Rolle zu, denn hier ist Sprache auch der Lerngegenstand. Das explizite Betrachten sprachlicher Phänomene und die Vermittlung von Strategien und Fähigkeiten für den Sprachgebrauch können dabei neben dem weiteren sprachlichen und literarischen Lernen auch für andere Unterrichtsfächer fruchtbar werden. Gleichzeitig stehen alle Unterrichtsfächer vor der Herausforderung, den fachlichen Inhalt mit der Vermittlung der dafür erforderlichen Diskursfähigkeiten z. B. auf Ebene der Fach- und Bildungssprache zu verbinden (vgl. Budde & Michalak 2017; Michalak & Feigenspan 2022).

Das Schaffen von Lerngelegenheiten für die Aneignung von bildungssprachlichen Kompetenzen und den „kundigen und souveränen Umgang" (Gogolin & Krüger-Potratz 2012, S. 7) mit sprachlicher Vielfalt ist daher eine Querschnittsaufgabe für alle Schulstufen und Fächer. (Zukünftige) Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung ihre eigene Haltung zu den vielfältigen Formen von sprachlicher Praxis zu reflektieren, fachliches und sprachliches Lernen zu verbinden und auf diese Weise zu mehr Bildungsgerechtigkeit beizutragen (z. B. Quehl & Trapp 2013, S. 14; Hoch & Wildemann 2019, S. 384; Kaplan 2022; Heithorst 2025).

Vor diesem Hintergrund wird der Begriff „sprachliche Bildung" im Rahmen des Profilstudiums wie folgt aufgefasst – die Begriffsfassung hierfür ist aus der Konzeption der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift" (BiSS) übernommen (Schneider et al. 2012, S. 23):

> Sprachliche Bildung ist Aufgabe der Bildungsinstitutionen für alle Kinder und Jugendliche. Sie erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt. Sprachliche Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern. Die Erzieherin oder Lehrperson greift geeignete Situationen auf, plant und gestaltet sprachlich bildende Kontexte und integriert sprachliche Förderstrategien in das Sprachangebot für alle Kinder und Jugendlichen.

Dieses Begriffsverständnis von „sprachlicher Bildung" grenzt diese dezidiert von der „Sprachförderung" und von „Sprachtherapie" ab, die sich beide gezielt an Schüler*innen richten, die einen (diagnostizierten) Sprachförderbedarf haben. Dabei handelt es sich um bestimmte Adressat*innengruppen, beispielsweise um Kinder, die sich das Deutsche als Zweitsprache aneignen oder Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen, die beide von Fachleuten betreut werden müssen (z. B. DaZ-Expert*innen oder Logopäd*innen) (Schneider et al. 2012).

4.3 Inhalte des Profilstudiums „Sprachliche Bildung"

Das Profilstudium „Sprachliche Bildung" setzt an den grundlegenden Themen, die in der MasterVo-Lehr für alle Studierenden benannt sind, an und ermöglicht interessierten Studierenden, in diesem Themenfeld einen Studienschwerpunkt zu setzen. Das Profilstudium ist dabei als integratives Element zu verstehen: Es werden für das Lehramtsstudium Anknüpfungspunkte an das Curriculum pädagogischer, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Studienanteile geschaffen, um der Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen adaptiv nachgehen zu können.[5]

[5] Für alle Lehramtsstudierenden bietet die Leuphana Universität Lüneburg zudem das Zertifikatsstudium „Deutsch als Zweitsprache" an. Dieses ist eine Zusatzqualifikation, welche in besonderer Weise auf die Situation von (neu zugewanderten) Schülerinnen und Schülern mit wenigen Deutschkenntnissen und den produktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit vorbereitet. Es wird additiv erworben und vermittelt spezialisierte Kenntnisse für zukünftige DaZ-Expert*innen. Das Profilstudium „Sprachliche Bildung" fokussiert dagegen die sprachliche Bildung im Unterricht für **alle** Schüler*innen und als Querschnittsaufgabe aller Fachdidaktiken. Grundsätzlich wird die Umsetzung der MaVo-Lehr als Basiskompetenz für alle Studierenden integrativ gewährleistet.

Leitend für die Beschreibung der Inhalte des Profilstudiums sind die Kernkompetenzen für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität, so wie sie im Niedersächsischen Projekt „Umbrüche gestalten“ für die Umsetzung der MaVo-Lehr formuliert sind (Neumann & Bogner 2017; Neumann & Tessmer 2020).[6] Einen thematischen Schwerpunkt bildet hier die Ebene des Unterrichts, auf der die Ausbildung bildungssprachlicher Handlungsfähigkeiten und fächerspezifischer Diskursfähigkeiten in den Blick genommen wird sowie die Ebene der Haltungen von Studierenden zu sprachlicher Vielfalt. In das Kompetenzprofil, das Studierende im Profilstudium erwerben, wird ferner die Ebene der Schulorganisation aufgenommen, um die Bedeutung von sprachlicher Bildung als Entwicklungsaufgabe für die ganze Schule aufzugreifen (z. B. Dobutowitsch et al. 2013). Relevant wird hier auch die Reflexion migrationsgesellschaftlicher Sprachverhältnisse in einer systemischen Perspektive, um sprachliche Bildung als Teil der „gemeinsamen Philosophie“ (EUCIM-TE Consortium 2011, S. 33) einer Schule zu begreifen. Die Kompetenzbeschreibung für diesen Bereich ist eng an das *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching* angelehnt (ebd.).

Insofern werden im Profilstudium „Sprachliche Bildung“ die niedersächsischen Kernkompetenzen für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität aufgegriffen: (1) „Gesellschaftliche Diversität“ und (2) „Unterricht“ und um die Ebene der (3) „Schulorganisation“ erweitert.

Die Kompetenzen bieten den Rahmen für das Profilstudium und eine Orientierung für Studierende und Lehrende (Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen, Ausrichtung von Abschlussarbeiten). Die Veranstaltungen, welche die Profilstudierenden besuchen, beziehen sich auf mindestens einen der hier beschriebenen Inhaltsbereiche. Die Studierenden werden dazu ermutigt, sich mit mehreren der Bereiche auseinanderzusetzen, dies ist jedoch nicht verpflichtend. Studierende können mit Hilfe der aufgelisteten Kompetenzen ihre eigene Kompetenzentwicklung selbstverantwortlich steuern und gestalten.

(1) Sprachliche Bildung und gesellschaftliche Diversität

*In diesem Inhaltsbereich befassen die Studierenden sich mit dem Zusammenhang zwischen den Spracherfahrungen der Schüler*innen und institutionellen Bedingungen für sprachliche Bildung. Sie setzen sich außerdem mit ihrer eigenen Haltung zu gesellschaftlicher und sprachlicher Diversität auseinander.*

(1a) Studierende können sprachenpolitische Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen beschreiben und ihr eigenes Lehrhandeln als sprachenpolitisches verstehen.

(1b) Studierende sind mit aktuellen Studien zur Bildungssituation und Lebenssituation von Schüler*innen vertraut und in der Lage, insbesondere den Zusammenhang zwischen Migration, Auf- und Ausbau von Sprache(n) und Bildungschancen zu reflektieren.

(1c) Studierende wissen, wie sie mehrsprachige Erwerbssituationen analysieren und reflektierend in ihr didaktisches Handeln einbeziehen können.

(2) Sprachliche Bildung und Unterricht

*Die Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lehren und Lernen steht im Mittelpunkt dieses Kompetenzbereichs. Zentrales Ziel ist, Unterricht so zu gestalten, dass eine Teilnahme an fach- und schulrelevanter Kommunikation für alle Schüler*innen möglich wird. Dafür nehmen die Studierenden besonders den fachlichen Diskurs und die Fachsprache des jeweiligen Unterrichtsfaches in den Blick.*

[6] Ergänzend zu den hier aufgeführten Kompetenzen sind auf der Website des Projekts „Umbrüche gestalten“ Inhalte und Beispiele dazu aufgeführt. Es findet sich hier außerdem ein Materialportal. URL: https://www.sprachen-bilden-niedersachsen.de/projektergebnisse/kernkompetenzen-und-kerninhalte [letzter Zugriff: 2026-09-21].

(2a) Studierende verfügen über Wissen zu Modellierung, Vermittlung und Erwerb bildungssprachlicher Handlungsfähigkeiten als Konkretisierung sprachlicher Basisqualifikationen.[7]

(2b) Studierende verfügen über Wissen zu fächerspezifischen Diskursfähigkeiten[8].

(2c) Studierende verfügen über Wissen zur Förderung und Vermittlung fächerspezifischer Diskursfähigkeiten.

(2d) Studierende erkennen mehrsprachige Repertoires als Potenziale für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Studierende können Mehrsprachigkeit als Ressource und Bildungsziel beschreiben, didaktische Modellierungen zu Mehrsprachigkeit konzipieren und hinterfragen.

(2e) Studierende kennen ausgewählte diagnostische Verfahren zur Einschätzung des Sprachstands und des fachlichen Unterrichtsdiskurses und können diese anwenden.

(3) Sprachliche Bildung und Schulorganisation

*In diesem Kompetenzbereich geht es um die Rahmenbedingungen, die in der jeweiligen Schule gegeben sein müssen, um eine durchgängig konzipierte sprachliche Bildung umzusetzen. Die Entscheidungen für die Umsetzung einer durchgängigen Sprachbildung wird nicht von einzelnen Lehrkräften getroffen, sondern „sind Ergebnisse gemeinsamer kommunikativer Prozesse in Schulen und müssen auf der organisatorischen Ebene initiiert und verankert werden" (EUCIM-TE Consortium 2011, S. 33). Hierfür spielt die Kooperation zwischen relevanten Akteur*innen inner- und außerhalb einer Schule sowie ein Blick für institutionelle Teilhabemöglichkeiten eine bedeutende Rolle.*

(3a) Studierende verstehen ihre Rolle als Lehrkräfte in der Perspektive reflektierender Praktiker*innen – ‚reflective practitioner' (Schön 1983) –, d. h. einer Lehrperson, die sich nicht auf den jeweiligen Fachunterricht beschränkt, sondern ihre Arbeit in den Gesamtkontext der Schule wie der umgebenden Gemeinde bzw. des Quartiers eingebettet sieht und aktiv einbettet, theoretisch durchdringt und sich regelmäßig fortbildet (EUCIM-TE Consortium 2011, S.33).

(3b) Studierende verfügen über ein fundiertes Wissen über erfolgversprechende Bedingungen, Methoden und Strategien der Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Akteur*innen sprachlicher Bildung und beachten dabei unter einem systemischen Blick Verhältnisse von Sprache und Macht (vgl. Maahs et al. 2026). Sie tragen auf diese Weise dazu bei, die unterschiedlichen sprachlichen Ausdrucksformen von Schülerinnen und Schülern anzuerkennen und gleichzeitig Zugänge zur Bildungssprache zu erweitern (vgl. Fürstenau 2012).

(3c) Studierende verfügen über Fähigkeiten, die die Erstellung von schulischen Sprachenkonzepten in der späteren Praxis anbahnen: Hierfür können sie die unterschiedlichen Sprachenangebote (Fremdsprachenangebote, Herkunftssprachlicher Unterricht, Unterricht in der Mehrheitssprache) und ggf. vorhandene Konzepte in ihren Schulpraktika analysieren und reflektierend bewerten (EUCIM-TE Consortium 2011, S. 34).

Literatur

Ahrenholz, B., Jeuk, S., Lütke, B., Paetsch, J. & Roll H. (Hg.) (2019): *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen.* Berlin: De Gruyter.

Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Konzepte und Begriffe. In: Dies. (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder.* Münster u.a.: Waxmann, S. 11-36.

[7] In Anlehnung an Ehlich (2013) wird mit dem Begriff „sprachliche Basisqualifikationen" ein umfassendes Verständnis von Sprachaneignung vertreten, das über die Bereiche „Grammatik" und „Lexikon" hinausgeht. Ehlich unterscheidet dafür sprachliche Basisqualifikationen auf Ebene der phonischen, der pragmatischen, der semantischen, der morphologisch-syntaktischen, der diskursiven und der literalen Qualifikation.

[8] Mit dem Begriff der „fächerspezifischen Diskursfähigkeiten" werden im Projekt „Umbrüche gestalten" die sprachlichen Anforderungen des Fachunterrichts beschrieben, welche u. a. aus fach- und bildungssprachlichen Elementen sowie interaktiven Problemlösungen bestehen.

Becker-Mrotzek, M.; Gogolin, I.; Roth, H.-J.; Stanat, P. (Hg.) (2023): *Grundlagen der sprachlichen Bildung.* Münster, New York: Waxmann.

Brandt, H. & Gogolin, I. (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht. Herausforderungen und Beispiele.* Münster u.a.: Waxmann.

Budde, M. & Michalak, M. (2017). Sprachenfächer und ihr Beitrag zur fachsprachlichen Förderung. In: Michalak, M. (Hrsg.): *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen.* Baltmannsweiler: Schneider, S. 9-33.

Decker, L., Kaplan, I. & Siebert-Ott, G. (2019). Professionalisierung angehender Lehrkräfte im DSSZ-Modul. Lernarrangements und Begleitforschung im Rahmen des Projektes Ako. In: Ahrenholz, B., Jeuk, S., Lütke, B., Paetsch, J. & Roll H. (Hrsg.). *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen.* Berlin: De Gruyter, S. 303- 320.

Dobutowitsch, F., Neumann, U., Salem, T. & Michel, U. (2013). *Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 2. Qualitätsmerkmale für Sprachbildungsnetzwerke.* Münster u.a.: Waxmann (= FörMig Material Bd. 6).

Ehlich, K. (2013). Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 105 (2), S. 199-209.

EUCIM-TE Consortium (Hrsg.) (2011). *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (IALT): National Adaption of the European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching North Rhine Westphalia (NRW), Germany.* Köln: Universität zu Köln.

Fürstenau, S. (2012). Grundlagen und Einführung: Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. In: Dies. (Hrsg.): *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung.* Wiesbaden: Springer VS, S. 1-24.

Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2012). Sprachenvielfalt. Fakten und Kontroversen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 5 (2), S. 7-20.

Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit.* Wiesbaden: Springer VS, S. 107-127.

Gogolin, I.; Hansen, A.; McMonagle, S.; Rauch, D. P. (Hg.) (2020): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung.* Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.

Heithorst, M. (2025): *Perspektiven von Lehrkräften auf Sprache im Fach. Eine qualitative Studie.* Dissertation. München: Springer-Verlag.

Heppt, B. (2024*): Sprache und Lernen - Diagnostik, Erwerb und Förderung sprachlicher Kompetenzen im Kontext Schule.* Habilitationsschrift. Berlin. Online verfügbar unter https://doi.org/10.18452/30046. (Stand: 13.10.2026).

Hoch, B. & Wildemann, A. (2019). Qualifizierung für den Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit. Konzeption und Evaluation eines lehramtsübergreifenden Zertifikats. In: HLZ, Bd. 2 Nr. 3. *Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die inklusive Schule – Fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Ansätze.* Verfügbar unter: https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/issue/current (23.09.2023).

IQB Bildungstrends (2025): *Nationales Bildungsmonitoring auf Basis der Bildungsstandards der KMK.* Online verfügbar unter www.iqb.hu-berlin.de/bt (13.10.2026).

Jambor-Fahlen, S. (2018). *Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeiten. Faktencheck.* Herausgegeben vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln. Verfügbar unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Mercator-Institut_Faktencheck_Entwicklung_der_Lese-_und_Schreibleistungen_screen_final.pdf (13.10.2026).

Kaplan, I. (2022): *Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule.* Eine qualitative Studie. Dissertation. Münster, New York: Waxmann.

Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J. & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: Diehl, C., Hunkler, C. & Kristen, C. (Hrsg.). *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten.* Wiesenbaden: Springer VS, S. 157-241.

Kultusministerkonferenz (2019). *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken.* Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf (13.09.2026).

Kultusministerkonferenz (2025): *„Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken“* Dokumentation der aktuellen Maßnahmen in den Ländern nach den zehn Grundsätzen einer erfolgreichen Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2025/2025_11_27-Bildungssprachliche_Kompetenzen_Dokumentation.pdf (13.09.2026).

Lengyel, D. (2017). Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (2), S. 153-174.

Maahs, I.-M.; Triulzi, M.; Winter, C. (2026): *Sprache – Macht – Diversität*: Waxmann Verlag

Michalak, M.; Feigenspan, K. (2022): Zum Zusammenspiel von fachbezogenem und sprachlichem Lernen. Ein Diskussionsbeitrag aus fachdidaktischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 2023, 20.12.2022 (Volume 16), 95-111. Online verfügbar unter https://doi.org/10.1007/s42278-022-00163-w. (13.10.2026).

McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobi-as C. (2023): IGLU 2021. Zentrale Befunde im Überblick. In: McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/ Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (Hrsg.): *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre.* Münster und New York: Waxmann Verlag. S. 13–25.

Neumann, A. & Bogner, A. (2017). Veränderungen in der Lehrkräftebildung: Beispiel Berufliche Bildung im Niedersächsischen Mercator-Projekt „Umbrüche gestalten. Sprachenförderung und -bildung als integrale Bestandteile innovativer Lehramtsausbildung in Niedersachsen“. In: Terrasi-Haufe, E. & Börsel, A. (Hrsg.). *Sprache und Sprachbildung in der Beruflichen Bildung*. Münster u.a.: Waxmann, S. 77-91.

Neumann, A. & Dobutowitsch, F. (2020) (Hrsg.). *Von Projekten zur Profilbildung. Sprachliche Bildung in der universitären Lehrkräftebildung.* Baltmannsweiler: Schneider.

Neumann, A. & Tessmer, E. (2020). Umbrüche gestalten 2014 bis 2017 gestaltete Umbrüche? In: Neumann A. & Dobutowitsch, F. (Hrsg.). *Von Projekten zur Profilbildung. Sprachliche Bildung in der universitären Lehrkräftebildung.* Baltmannsweiler: Schneider, S. 9-23.

Neumann, A. & Buhrfeind, I. (2026): *Aspekte differenzsensiblen Deutschunterrichts*. Weinheim: Beltz Juventa Verlag. DOI 10.3262/978-3-7799-8608-9.

Niedersächsisches Kultusministerium (2016a). *Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche in der Berufsfachschule Sozialpädagogische Assistentin/Sozialpädagogischer Assistent*. Hannover. Verfügbar unter: https://www.nibis.de/uploads/2bbs-kuels/sopaedass.pdf (23.09.2023).

Niedersächsisches Kultusministerium (2016b). *Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche in der Fachschule Sozialpädagogik*. Hannover. Verfügbar unter https://www.mk.niedersachsen.de/download/127339/Anlage_1_Synopse_EB-BbS_Rahmenrichtlinien_Fachschule_Sozialpaedagogik.pdf (13.10.2026).

Quehl, T., Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept auf dem Weg zur Bildungssprache.* Münster u. a.: Waxmann.

Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M. & Stanat, P. (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“: Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung*. Verfügbar unter: http://www.biss-sprachbildung.de/ueber-biss/biss-expertise (23.09.2023).

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Book.

Stanat, P., Schipolowski, S., Mahler, N., Weirich, S. & Henschel, S. (2019). *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich.* Münster u. a.: Waxmann.

5. Bildung für nachhaltige Entwicklung

Das Profilstudium Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) richtet sich an alle Studierenden, die sich fragen: Was ist meine Rolle als Lehrkraft im Kontext gegenwärtiger Herausforderungen? Wie kann ich meine Schüler*innen unterstützen, Eigeninitiative für die Gestaltung einer nachhaltigeren Zukunft zu entwickeln?“

Im BNE-Profil setzen sich die Studierenden mit Konzepten einer nachhaltigen Entwicklung auseinander. Dabei erweitern sie ihre professionellen Kompetenzen und ihr Wissen, sodass sie als zukünftige Lehrkräfte ihre eigene Rolle, ihren Unterricht und ihr Wirken in der Schule an einem reflektierten, zeitgemäßen Bildungsverständnis ausrichten können, das individuelle und gesellschaftliche Fähigkeiten zur Reflexion und zur Mitgestaltung von lokalen und globalen Transformationsherausforderungen stärkt. Das erfolgt auf drei verschiedenen Ebenen:

- Auf der **individuellen Ebene** stehen die Auseinandersetzung mit Kernkonzepten sowie die Entwicklung und Reflexion einer eigenen Nachhaltigkeitsperspektive im Zentrum.
- Auf der **Unterrichtsebene** steht im Vordergrund, wie die Studierenden ihre (zukünftige) Unterrichtsplanung und -praxis sowie Lernumgebungen so gestalten können (Lehrkräfte-Kompetenzen), dass Schüler*innen darin unterstützt werden, Kompetenzen für die Mitgestaltung von Transformationsprozessen in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung zu erwerben (Schüler*innen-Kompetenzen).
- Auf der **Schulebene** geht es darum, wie die eigene (zukünftige) Schule als Teil ihres lokalen Sozialraums und der Welt ein Ort für Transformation werden kann (Whole-School-Approach).

Diese Unterscheidung dient als Orientierungshilfe. Alle Inhalte und Kompetenzen sind jedoch holistisch relevant. Lernerfahrungen auf allen drei Ebenen können auf einer übergeordneten Ebene reflektiert werden: Wie habe ich mich persönlich weiterentwickelt? Wie kann das, was ich gelernt habe für meinen (zukünftigen) Unterricht relevant sein? Und wie ist es für meine Rolle und meine Mitwirkung an einer (späteren) Schule und ihrem lokalen Umfeld relevant?

5.1 Thematische Einführung in das Profilstudium BNE

Wie sieht eine nachhaltige Zukunft aus? Beispiele für Nicht-Nachhaltigkeit wie ökonomische Unsicherheit, klimabedingte Naturkatastrophen, Krieg, Desinformation und Propaganda prägen den Alltag und die Lebenswelt vieler junger Menschen heute. Um diesen problemzentrierten, oft mit erheblichen Ängsten verbundenen Zukunftsszenarien entgegenzutreten, wurden auf verschiedenen Ebenen Weichen gestellt, um Bildung als Möglichkeitsraum für eine positive, hoffnungsvolle Zukunftsgestaltung zu entwickeln und zu stärken. Die Vereinten Nationen (UN) haben 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development-Goals, SDGs) veröffentlicht, darunter das Ziel 4: Hochwertige Bildung (United Nations, 2015). Darin wird ausdrücklich gefordert, dass BNE weltweit auf allen Bildungsebenen umgesetzt werden soll, um das Lernen für Frieden, Global Citizenship, Menschenrechte und den Weg zu einer nachhaltigeren Zukunft zu fördern (ebd.). Um dies zu erreichen, sollen Bildungsfachkräfte dabei unterstützt werden, sich mit dem Wissen, den Fähigkeiten und den Einstellungen auseinanderzusetzen, die für nachhaltiges Lernen – sowohl für sie selbst als auch für ihre Arbeit im Bildungsbereich – notwendig sind.

In Deutschland verankern und konkretisieren der nationale Aktionsplan für BNE (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017), die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), das Forderungspapier der Bundesschüler*innenkonferenz (Bundesschülerkonferenz, 2023) und der BNE-Erlass in Niedersachsen (Niedersächsisches Kultusministerium, 2021) die Ziele und Forderungen der SDGs auf unterschiedlichen Ebenen des föderalen Bildungssystems (Baumgärtner et al., 2025; Schreiber & Siege, 2016). Dabei wird die Bedeutung der Lehrkräftebildung für die Implementation von BNE hervorgehoben.

Trotz der bildungspolitischen Relevanz von BNE berichten die meisten Lehrkräfte, dass BNE in ihrem Studium nicht (66%) oder nur selten (22%) vorkam (Grund & Brock, 2022). Nur in Einzelfällen wird von einer querschnittlichen Verankerung berichtet. Zudem geben 62% der deutschen Schulleitungen an, dass der aktuelle Stand der BNE-Integration an ihren Schulen unzureichend ist, bzw. dass das gesamte Schulleben keinen Bezug zu BNE hat (Holst et al., 2025).

Doch was ist nachhaltige Entwicklung? Da das Verständnis von nachhaltiger Entwicklung eng mit Wertvorstellungen verbunden ist, gibt es keine eindeutige, allgemeingültige Definition. Die am weitesten verbreitete Definition stammt von der sogenannten Brundtland-Kommission (1987):

> *Dauerhafte Entwicklung ist Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, daß künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können. (Hauff, 1987, S. 46).*

Um zu definieren, worin diese Bedürfnisse und Bestrebungen im jeweiligen Kontext bestehen könnten, ist die Bereitschaft zur Reflexion sowie zur ständigen Neubewertung der aktuellen Situation und zum Abgleich mit den erwünschten Zielen erforderlich. Verschiedene Modelle können bei diesem Prozess helfen, wie beispielsweise das Modell der planetaren Grenzen[9] (Rockström et al., 2023) und die 17 Nachhaltigkeitsziele im Hochzeitstortenmodell[10] (Rockström & Sukhdev, 2016).

Als umfassendes Bildungskonzept schließt BNE hieran an. Sie basiert auf einem kompetenzorientierten Ansatz, der nicht die reine „Vermittlung" von als „nachhaltig" definiertem Wissen, Einstellungen oder Verhaltensweisen ins Zentrum stellt, sondern die Verständigung über die Idee der Nachhaltigkeit und die Beteiligung an einer kollektiven Suche und Entwicklung von Lösungen für Transformationsherausforderungen. Im Anschluss an die zuvor benannte Definition der Brundtland-Kommission (1987) lässt sich als Ziel von BNE formulieren, sowohl Kinder als auch Erwachsene zu befähigen, so zu handeln, dass eine global und generational gerechte Bedürfnisbefriedigung möglich und die Zukunft lebensfähig und lebenswert ist. Bezogen auf Schüler*innen definiert das Niedersächsische Kultusministerium Folgendes:

> *Ziel von BNE ist es, Schülerinnen und Schüler zu einem selbstbestimmten, mitgestaltenden, verantwortungsbewussten und solidarischen Leben in der globalisierten Gesellschaft zu befähigen. Im Vordergrund steht die Förderung von zukunftsfähigem und transformativem Denken und Handeln. Das Lernen für die Zukunft vermittelt über Faktenwissen hinaus Fähigkeiten und Werte, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen, kritisch zu hinterfragen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen. Dabei werden ökologische, ökonomische, soziale, politische, kulturelle sowie ethische und religiöse Dimensionen berücksichtigt. (Niedersächsisches Kultusministerium, 2021, S. 2)*

Innerhalb der BNE ist eine analytische Unterscheidung zwischen einem instrumentellen Ansatz (BNE 1) und einem emanzipatorischen Ansatz (BNE 2) verbreitet (Vare & Scott, 2007). Während BNE 1 auf die Vermittlung von Wissen in Bezug auf individuelles Verhalten abzielt, rückt BNE 2 die Befähigung zum kritischen Denken ins Zentrum. Um zu betonen, dass beide Ansätze nicht isoliert voneinander zu betrachten sind, wird aktuell ergänzend der transformative Ansatz BNE 3 diskutiert, die BNE 1 und 2 kombiniert (Pettig & Singer-Brodowski, 2024).

Es gibt eine Vielzahl von Kompetenzmodellen, die Vorschläge unterbreiten, welche Kompetenzen im Kontext von BNE relevant sind. Allen Kompetenzmodellen ist gemeinsam, dass sie über reinen Wissenserwerb (BNE 1) hinausgehen und auf kritisches Denken, Lösungsorientierung, Reflexionsfähigkeit und lebenslanges Lernen abzielen (BNE 2). BNE-Kompetenzen gelten daher als erlernbar, aber nicht lehrbar (Barth et al., 2007). Sie können nicht direkt durch einzelne

[9] Dieses Modell stellt die Ressourcen die Erde dar im Vergleich zum menschlichen Konsum, um eine Schätzung von nachhaltigem Verbrauch zu präsentieren. Diese soll ermöglichen, eine gerechtere und nachhaltigere Gesellschaft zu bauen (Rockström et al. (2023)) https://doi.org/10.1038/s41586-023-06083-8

[10] Hier sind die 17 Nachhaltigkeitsziele organsiert wie eine Hochzeitstorte. Die ökologischen Ziele sind die Basis, in der Mitte sind Ziele der Gesellschaftsebene, und oben sind die ökonomischen Ziele. So wird bildlich präsentiert, wie alle Ziele miteinander verbunden und wechselseitig voneinander abhängig sind (Rockström und Sukhdev (2016). https://www.stockholmresilience.org/research/research-news/2016-06-14-how-food-connects-all-the-sdgs.html

Lernaktivitäten erworben werden, sondern entstehen in einem komplexen, nicht-linearen Zusammenspiel unterschiedlicher Lernerfahrungen.

Im schulischen Kontext ist BNE nicht als bloßes „Thema“ zu verstehen, denn sie geht über einzelne Unterrichtsthemen und -einheiten hinaus. Sie bezieht sich weder ausschließlich auf den Unterricht noch auf vereinzelte Projekte. Sie schließt die gesamte Schulgemeinschaft ein und ist in alle Aspekte des Schulalltags integriert – vom Curriculum und der Schulkultur über das Schulgebäude und den Schulweg bis hin zu Netzwerken und Kooperationen sowie der Jahresplanung, der Tagesstruktur und spontanen Aktivitäten. Darauf verweist das Konzept des „Whole School Approach“ (Tilbury & Galvin, 2022).

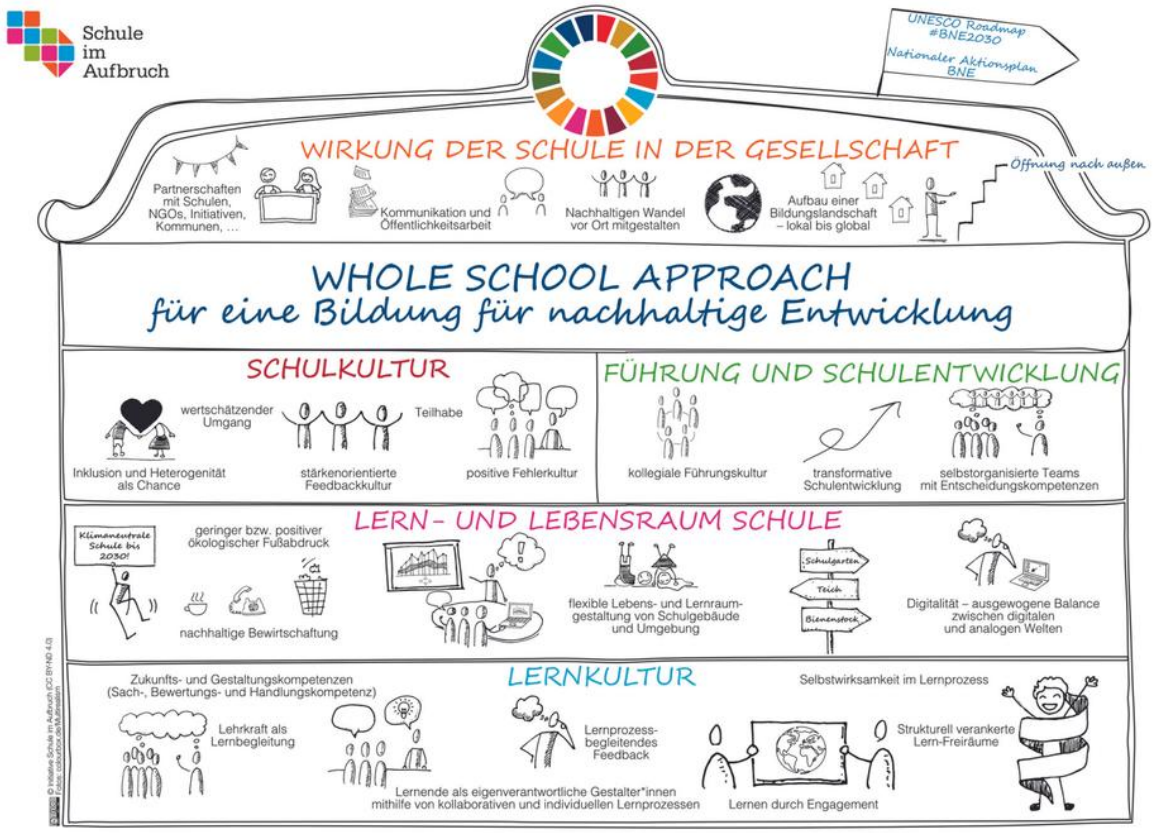


Abb. 1: Whole School Approach (CC BY-ND 4.0 Schule im Aufbruch)

(Angehende) Lehrkräfte betrifft BNE sowohl als (zukünftige) Mitglieder einer Schulgemeinschaft und Lernbegleiter*innen ihrer Schüler*innen als auch als Lernende im eigenen Studium. Das BNE-Profilstudium regt Studierende an, sich mit verschiedenen Konzepten nachhaltiger Entwicklung und BNE-Ansätzen auseinanderzusetzen und eigene, begründete Positionen zu entwickeln. Darauf aufbauend können sie reflektieren, was BNE für ihr Rollenverständnis als Lehrkraft, ihre Unterrichtspraxis und ihr Engagement in der Schulentwicklung bedeuten kann.

5.2 Inhalte und Lernziele[11]

Im Folgenden werden Inhalte und Lernziele des BNE-Profilstudiums benannt, die den Studierenden als Orientierung dienen und je nach eigenen Bedürfnissen und Studienschwerpunkten unterschiedlich mit Inhalt gefüllt werden können[12]. Die Offenheit der Inhalte und Ziele bietet einen Rahmen, an dem jede*r Einzelne eigene Erfahrungen und Lernwege ausrichten kann (Korthagen, 2016).

Sie sind in drei Ebenen unterteilt: die *Individualebene*, die *Unterrichtsebene* und die *Schulebene*. Auf diese Weise bekommen die Studierenden die Gelegenheit, in einem transformativen Lernprozess sich selbst, ihre (zukünftige) Unterrichtspraxis und ihre (zukünftige) Schule (einschließlich ihres Umfelds) weiterzuentwickeln. Jede Ebene ist in Kompetenzen für *Wissen*, *Fähigkeiten*, und *Haltung* untergliedert (UNESCO, 2005).

Individualebene:

Der Prozess einer nachhaltigen Transformation fängt auf der individuellen Ebene an. Um die Schüler*innen beim Erwerb von Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung begleiten zu können, müssen zunächst die eigenen Kompetenzen ausgebaut und die eigene Haltung reflektiert werden. Die Studierenden werden darin unterstützt, das besondere Potential der universitären Lehrkräftebildung zu erkennen und zu nutzen.

Auf der Individualebene erhalten die Studierenden des BNE-Profils die Möglichkeit, sich mit verschiedenen Konzepten einer BNE auseinanderzusetzen, ein eigenes differenziertes Nachhaltigkeitsverständnis zu entwickeln, fachspezifische und fächerübergreifende Herangehensweisen für berufspraktische Herausforderungen im Kontext von BNE zu finden und sich dabei ihrer eigenen Werte und Haltungen bewusst zu werden.

- Wissen

Die Studierenden kennen verschiedene Nachhaltigkeitsmodelle und BNE-Konzepte und können deren Bedeutung für das eigene (zukünftige) Lehrer*innenhandeln reflektieren. Sie betrachten ihre eigenen Studien- bzw. Unterrichtsfächer aus einer Nachhaltigkeitsperspektive und sind in der Lage, Beiträge ihrer Fächer zur Bearbeitung von Fragestellungen im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung zu identifizieren. Dabei berücksichtigen sie auch Perspektiven anderer Fächer und erkennen interdisziplinäre Verbindungen sowie lokale, regionale und globale Bezüge.

- Fähigkeiten

Die Studierenden können im Kontext von (Nicht-)Nachhaltigkeit systemische Zusammenhänge identifizieren und vor dem Hintergrund einer generational und global gerechten Bedürfnisbefriedigung bewerten. Sie entwickeln eigene Visionen einer nachhaltigeren Zukunft und können – auch gemeinsam mit Studierenden anderer Fächer – Projekte planen, umsetzen, evaluieren und reflektieren, die diese Visionen bearbeitbar machen. Dabei stellen sie themenspezifisch Verbindungen zwischen globalen, regionalen und lokalen Aspekten her.

- Haltung

Die Studierenden setzen sich mit gesellschaftspolitischen Ursachen der Nicht-Nachhaltigkeit und anderen kritischen Fragen der Nachhaltigkeit auseinander. Dabei sind sie sich ihrer eigenen Bedürfnisse, Werte und Überzeugungen bewusst. Sie reflektieren die Bedeutung ihrer (zukünftigen) Rolle als Lehrkraft für Veränderungsprozesse und entwickeln professionelle Selbstwirksamkeit in Bezug auf ihre eigene Handlungsfähigkeit.

[11] Die Kompetenzen wurden zusammengestellt aus: Baumgärtner et al. (2025); de Haan (2008); Schreiber und Siege (2016); The RSP Partnership (2019); UNESCO (2017); United Nations Economic Commission for Europe "Environment for Europe" and Sustainable Development Section European Division (2012)

[12] Anregungen zur fachspezifischen Ausgestaltung erhalten die Studierenden im KMK-Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, Abschnitt 4: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf

Unterrichtsebene:

Die zweite Ebene bezieht sich auf BNE in der (zukünftigen) Unterrichtsplanung und -praxis. Ziel des BNE-Profilstudiums auf der Unterrichtsebene ist die Anwendung von Konzepten und Kompetenzmodellen einer BNE auf (den eigenen zukünftigen) Unterricht und (die eigenen zukünftigen) Schüler*innen. Einerseits lernen die Studierenden des BNE-Profils zu beurteilen, inwiefern Unterrichtskonzepte und -methoden, die sie während des Studiums kennenlernen, zur Förderung der BNE-Kompetenzen ihrer Schüler*innen beitragen. Andererseits lernen sie, selbst Unterrichtseinheiten unter BNE-Gesichtspunkten zu planen, umzusetzen und auszuwerten.

- Wissen

Die Studierenden kennen Lernziele und Kompetenzen einer BNE, insbesondere unter Bezugnahme auf das Konzept der Gestaltungskompetenz (de Haan 2008), den UNESCO-Kompetenzrahmen (UNESCO, 2017) und den KMK-Orientierungsrahmen (Schreiber & Siege, 2016). Sie ordnen diese im Kontext der Lernziele, Kompetenzen und Curricula ihrer Studien- und Unterrichtsfächer ein. Darüber hinaus sind sie vertraut mit pädagogischen Rahmenbedingungen und didaktischen Konzepten zur Förderung dieser Kompetenzen bei (ihren) Schüler*innen.

- Fähigkeiten

Die Studierenden können bestehende Unterrichtskonzepte und -methoden beurteilen sowie eigene Unterrichtseinheiten entwickeln, durchführen, auswerten und sie mit Zielsetzungen einer BNE begründen. Dabei betrachten sie (potenzielle) Unterrichtsgegenstände in ihrer (angemessenen) Komplexität und ihrem globalen Kontext. Sie planen Unterrichtseinheiten und Studienprojekte partizipativ, realitätsnah und handlungsorientiert. Dabei berücksichtigen sie die heterogenen Bedürfnisse innerhalb der Lerngruppe. Zur Umsetzung nutzen sie beispielsweise Ansätze des forschenden und Schüler*innenzentrierten Lernens und greifen auf Lernorte innerhalb und außerhalb der Schule (bzw. Universität) sowie auf interdisziplinäre Zusammenarbeit zurück.

- Haltung

Die Studierenden sind sich ihres (pädagogischen) Handelns, seiner Folgen und ihrer Vorbildfunktion als (zukünftige) Lehrkraft bewusst und übernehmen Verantwortung für ihren (zukünftigen) Unterricht und ihre Projekte. Sie entwickeln eine offene, respektvolle und zuversichtliche Haltung gegenüber ihrem Schüler*innen und Kolleg*innen bzw. ihren Kommilitone*innen und Lehrenden (und darüber hinaus).

Schulebene:

BNE endet nicht im Klassenzimmer. Sie schließt sowohl gezielte (unterrichtliche) Lernprozesse ein als auch solche, die „ganz nebenbei“ (Barth, 2015, S. 93) stattfinden wie die gemeinsamen Pausen, Wege zwischen Klassenzimmern und Gebäuden, und alles, was zu einem Schultag gehört. Dadurch hat die Schule das Potenzial, als Dreh- und Angelpunkt für Veränderungen zu fungieren, die sich auf den lokalen Sozialraum und darüber hinaus auswirken. Ziel des BNE-Profilstudiums auf der Schulebene ist es, die Studierenden in die Lage zu versetzen, Kriterien der (Nicht-)Nachhaltigkeit in ihrer Institution – sowohl ihrer Universität als auch ihrer (zukünftigen) Schule – anzuwenden sowie Ressourcen und Interventionsmöglichkeiten zu identifizieren, die eine nachhaltige Entwicklung unterstützen. Um an der Entwicklung ihrer (zukünftigen) Institution partizipieren zu können, benötigen die Studierenden Kompetenzen zur inter- und transdisziplinären Zusammenarbeit, verbunden mit der Bereitschaft, selbst Verantwortung zu übernehmen und dem Bewusstsein für die Grenzen des eigenen Einflussbereichs.

- Wissen

Die Studierenden sind mit dem Whole-School- bzw. Whole-Institution-Approach vertraut und können die Schule als System beschreiben. Dazu zählen neben dem Curriculum u.a. die Schulkultur, das Schulgebäude, die Personalentwicklung sowie die Netzwerke und Kooperationspartner*innen der Schule. Darüber hinaus kennen die Studierenden Kriterien, anhand derer sich (Nicht-)Nachhaltigkeit im System erkennen lässt und können ihren eigenen Einflussbereich als (zukünftige) Lehrkraft realistisch einschätzen.

- Fähigkeiten

Die Studierenden sind in der Lage, Entwicklungs- und Interventionsmöglichkeiten im Feld (ihrer zukünftigen) Schule zu identifizieren. Sie verfügen über Fähigkeiten zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen, transdisziplinären Teams. Dabei können sie die unterschiedlichen Bedürfnisse und Ziele der Beteiligten identifizieren, die für eine gerechte Entwicklung zur Nachhaltigkeit innerhalb und außerhalb der Schule relevant sind.

- Haltung

Die Studierenden lassen sich auf unbekannte und komplexe Zukunftsszenarien ein und begegnen diesen mit Kreativität, Flexibilität und Zuversicht. Vor dem Hintergrund der Vision einer nachhaltigeren Zukunft zeigen sie die Bereitschaft, selbst Verantwortung zu übernehmen oder andere zu dabei zu unterstützen.

5.3 Empfohlene Literatur

Baumgärtner, D., Petrischak, H. & Wessela, E. (Hrsg.). (2025). KMK/BMZ Orientierungsrahmen Globale Entwicklung: Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe. Engagement Global gGmbH.

Carrapatoso, A., Kenner, S., Bergmüller-Hauptmann, C., Inkermann, N. & Reinhardt, V. (Hrsg.). (2026). Handbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung. utb GmbH. https://doi.org/10.36198/9783838563800

de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung: in Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung,. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fischer, D., Grauer, C., Holst, J. & Schlieszus, A.-K. (2025). Nachhaltigkeit leiten – Zukunftsorientierte Schulentwicklung mit dem Whole School Approach. Ein Toolkit für Schulleitungsteams. In Greanpeace e.V. (Hrsg.), Schools for Earth - Das Greenpeace Schulprojekt. https://doi.org/10.60813/QX1Z-F872

Hinzke, J.-H., Herzig, T. & Weber, L. (2024). Bildung für nachhaltige Entwicklung als Herausforderung für die Lehrer*innenbildung. Orientierungen von Lehramtsstudierenden zu Nachhaltigkeit und nachhaltigkeitsbezogener Bildung. Zeitschrift für Bildungsforschung, 14(3), 357–373. https://doi.org/10.1007/s35834-024-00444-7

Rieckmann, M. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden. merz | medien + erziehung, 65(4), 12–19. https://doi.org/10.21240/merz/2021.4.7

Schreiber, J.-R. & Siege, H. (Hrsg.). (2016). Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung: ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm 'Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, 2016. Cornelsen. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf

UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

Literaturverzeichnis

Barth, M. (2015). *Implementing sustainability in higher education: Learning in an age of transformation. Routledge studies in sustainable development*. Routledge.

Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M. & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *8*(4), 416–430. https://doi.org/10.1108/14676370710823582

Baumgärtner, D., Petrischak, H. & Wessela, E. (Hrsg.). (2025). *KMK/BMZ Orientierungsrahmen Globale Entwicklung: Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe*. Engagement Global gGmbH.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO Weltaktionsprogramm.* https://www.bne-portal.de/bne/de/nationaler-aktionsplan/nationaler-aktionsplan.html

Bundesschülerkonferenz. (2023). *Gemeinsam für #Zukunft Bildung: Ein Forderungspapier der deutschen Lernenden im Namen der Bundesschülerkonferenz.* https://bundesschuelerkonferenz.com/wp-content/uploads/2023/10/GemeinsamFuerZukunftBildungFORDERUNGSPAPIER-BUNDESSCHUeLERKONFERENZBILDUNGS-KONGRESS2023.pdf.

Grund, J. & Brock, A. (2022). *Formale Bildung in Zeiten von Krisen – die Rolle von Nachhaltigkeit in Schule, Ausbildung & Hochschule: Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf Basis einer Befragung von > 3.000 jungen Menschen und Lehrkräften.* Institut Futur, Freie Universität Berlin. https://doi.org/10.17169/refubium-36890

Hauff, V. (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft: Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. World Commission on Environment and Development.

Korthagen, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning towards professional development 3.0: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 387–405. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523

Niedersächsisches Kultusministerium. (2021, 1. März). *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an öffentlichen allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen sowie Schulen in freier Trägerschaft: RdErl. d. MK v. 1.3.2021 - Az. 23.5 80009/ 1 - VORIS 22410 -*. Niedersächsisches Kultusministerium. https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/schulerinnen_und_schuler_eltern/bildung_fur_nachhaltige_entwicklung_bne/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-bne-90480.html

Pettig, F. & Singer-Brodowski, M. (2024). Learning in Relation with a Changing World: Thinking Beyond ESD 1 and ESD 2 Towards ESD 3. *Journal of Education for Sustainable Development, 18*(2), 176–201. https://doi.org/10.1177/09734082251347383

Rockström, J., Gupta, J., Qin, D., Lade, S. J., Abrams, J. F., Andersen, L. S., Armstrong McKay, D. I., Bai, X., Bala, G., Bunn, S. E., Ciobanu, D., DeClerck, F., Ebi, K., Gifford, L., Gordon, C., Hasan, S., Kanie, N., Lenton, T. M., Loriani, S., . . . Zhang, X. (2023). Safe and just Earth system boundaries. *Nature, 619*(7968), 102–111. https://doi.org/10.1038/s41586-023-06083-8

Rockström, J. & Sukhdev, P. (2016). *A new way of viewing the Sustainable Development Goals.* Stockholm University. https://www.stockholmresilience.org/research/research-news/2016-06-14-how-food-connects-all-the-sdgs.html

Schreiber, J.-R. & Siege, H. (Hrsg.). (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung: ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ).* 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, 2016. Cornelsen. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf

The RSP Partnership. (2019). *A Rounder Sense of Purpose: Educational Competencies for Sustainable Development.* https://aroundersenseofpurpose.eu

Tilbury, D. & Galvin, C. (2022). *Input paper: A whole school approach to learning for environmental sustainability.* https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-02/input-paper-whole-school-approach-sustainability.pdf

UNESCO. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): international implementation scheme.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

United Nations. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development.* United Nations. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a Change. *Journal of Education for Sustainable Development*, *1*(2), 191–198. https://doi.org/10.1177/097340820700100209