DDS Die Deutsche Schule
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS – Die Deutsche Schule
118. Jahrgang 2026, Heft 1, S. 58–65
https://doi.org/10.31244/dds.2026.01.06
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2026

Dennis Dietz, Peter große Prues, Manuel Hermes & Yoshiro Nakamura

Zehn Thesen zu Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung

Zusammenfassung

Im Zuge sich wandelnder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen von Schule und Bildung rücken sogenannte Querschnittsthemen verstärkt in den Fokus bildungspolitischer Diskussionen. Themen wie Nachhaltigkeit, Digitalisierung, Inklusion oder Demokratiebildung stellen neue Anforderungen und Erwartungen an Unterricht, Schulen und Lehrkräftebildung. Trotz dieser wachsenden Bedeutung fehlt bislang eine systematische theoretische Fundierung des Querschnittsthemen-Begriffs. Die zehn Thesen in diesem Beitrag zielen darauf, den Begriff theoretisch zu schärfen, seine Reichweite zu bestimmen und Implikationen für die Lehrkräftebildung aufzuzeigen.
Schlüsselwörter: Transformation; Lehrerbildung; Herausforderung; Bildungstheorie; gesellschaftlicher Wandel

Ten Theses on Cross-Curricular Issues in Teacher Education

Abstract

In the wake of changing social conditions in schools and education, so-called cross-curricular issues are increasingly becoming the focus of education policy discussions. Topics such as sustainability, digitalization, inclusion, and democracy education place new demands and expectations on teaching, schools and teacher education. Despite this growing importance, there is still no systematic theoretical foundation for the concept of cross-curricular issues. The ten theses argued in this article aim to sharpen the concept theoretically, determine its scope, and highlight implications for teacher education.
Keywords: transformation; teacher education; challenge; educational theory; social change

Vorbemerkung

Die folgenden Thesen sind die Neufassung einer erstmals im Juni 2024 publizierten Version (Dietz et al., 2024). Diese ging auf eine Diskussionsvorlage zurück, die im Rahmen eines Workshops beim 16. Bundeskongress der Zentren für Lehrkräftebildung und Professional Schools of Education 2023 in Münster eingebracht wurde. Basis der nun erfolgten Überarbeitung und Weiterentwicklung sind vielfältige Rückmeldungen, die wir seitdem

in Gesprächen und Veranstaltungen mit Vertreter*innen anderer Standorte und anderer Standpunkte erhalten haben. Für diese Anregungen sind wir äußerst dankbar und sie lassen uns hoffen, dass unser Beitrag den beginnenden Diskurs zur theoretischen Verortung der Querschnittsthemen weiter anregen kann.

These 1:
Der Begriff „Querschnittsthemen" ist (noch immer) theoretisch unscharf und konzeptionell diffus – das behindert auch eine wirksame Umsetzung.

Trotz zunehmender Bedeutung im Diskurs der Lehrkräftebildung fehlt dem Ansatz, große gesellschaftliche Herausforderungen als Querschnittsthemen in Schule und Lehrkräftebildung zu implementieren (im Folgenden kurz: „QT" oder „QT-Ansatz"), noch immer theoretische Schärfe und konzeptionelle Konkretion (Hermes & Saß, 2025). Der Begriff „Querschnittsthema" wird in verschiedenen Kontexten und Abwandlungen – etwa als Querschnittsaufgabe, Querschnittskompetenz oder Transversalthema – verwendet, ohne dass eine etablierte Definition oder ein weitreichender Konsens über den QT-Ansatz existiert (Bieber, 2016; Bieber & Hempel in diesem Heft; große Prues & Kunze, i. Dr.; Hempel, 2025). Diese Unklarheit erschwert nicht nur die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit QT. Ohne eine präzisere begriffliche und konzeptionelle Fundierung besteht auch das Risiko, dass der QT-Begriff als Containerbegriff kursiert, der wenig Orientierung oder Anhaltspunkte zur konkreten Umsetzung bietet. Mit These 2 folgt daher der Versuch einer Definition.

These 2:
Querschnittsthemen sind in Bildungskontexten Themen, die aus gesellschaftlichen Gegenwartsdiagnosen oder Zukunftserwartungen hervorgehen, eine inter- bis transdisziplinäre Bearbeitung erfordern und strukturell verankert werden sollen.

Gesellschaftliche Herausforderungen als Bezugspunkt: QT sind eng mit gesellschaftlichen Problemdeutungen und Zukunftsprognosen verknüpft (s. These 3). Sie beziehen sich auf sogenannte „Große gesellschaftliche Herausforderungen" (Wissenschaftsrat, 2015) und greifen Diskurse mit hoher Dringlichkeit und transformativem Potenzial auf.

Inter- und Transdisziplinarität: QT zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht einem einzelnen Schulfach oder einer eindeutigen Bezugswissenschaft im derzeitigen Fächerkanon zugeordnet werden können. Ihre Bearbeitung erfordert inter- bis transdisziplinäre Zugänge im Sinne einer Einbeziehung verschiedener Formen von Wissen, Erfahrungen und Wertorientierungen einschließlich der Einbindung außerwissenschaftlicher Perspektiven, etwa von zivilgesellschaftlichen Akteur*innen, Praktiker*innen oder Betroffenen (Renn, 2023; exemplarisch für das Querschnittsthema „Bildung für nachhaltige Entwicklung": Hermann & Wilhelm, 2023).

Strukturelle Verankerung: QT im Bildungsbereich sind in der Regel mit starken Erwartungen und den Anliegen unterschiedlicher Interessengruppen verbunden (Bildungspolitik, Schulen, Verbände, Stiftungen u. a.). QT sind hier ‚Aufgaben', die strukturell in Schulen und in die Lehrkräftebildung eingebunden werden sollen. Durch eine Verankerung in Curricula, Ausbildungsformaten und institutionellen Strukturen wird eine effektive und verlässliche Bearbeitung dieser Themen gesucht, was für die beteiligten Institutionen und Personen verschiedene Herausforderungen mit sich bringt (s. Thesen 4–8).

These 3:
Der Querschnittsthemen-Ansatz ist eine Reaktion auf eine als zunehmend dynamisch und unsicher interpretierte Welt.

Der QT-Ansatz ist ein Versuch, auf eine als zunehmend dynamisch und unsicher interpretierte Welt zu reagieren, indem komplexe Sachprobleme als fächerübergreifende Bildungsaufgaben fokussiert und implementiert werden sollen. In einer pluralistischen Gesellschaft, in der es herausfordernd sein kann, Probleme auf der Basis weitgehend geteilter politischer, ethischer, religiöser oder kultureller *Überzeugungen* zu bearbeiten, setzt der QT-Ansatz bei den konkreten Gegenwarts*erfahrungen* an und versucht, die gemeinsamen Herausforderungen selbst bildungsprogrammatisch zu fokussieren. Der QT-Ansatz ist als solcher nicht nur eine theoretisch-konzeptionelle Sichtweise, sondern auch eine strategische, zumeist bildungspolitische Entscheidung, um auf tatsächliche oder angenommene Anforderungen der Gegenwart zu reagieren. Dabei ist oft unklar, wer den QT-Ansatz als allgemeine Strategie initiiert, verfolgt und verbindlich macht.

These 4:
Der Querschnittsthemen-Ansatz fordert die Lehrkräftebildung an Hochschulen in spezifischer Weise heraus.

In der Regel besteht die erste Phase der Lehrkräftebildung aus einem Hochschulstudium. Charakteristisch für Hochschulen ist die Freiheit von Forschung und Lehre (vgl. Art. 5, Abs. 3 im Grundgesetz), die umso mehr unter Druck gerät, je stärker von außen (Querschnitts-)Themen ‚gesetzt' und mit einer drängenden Nützlichkeitserwartung versehen werden. Diese Erwartung ist „bis zu einem bestimmten Punkt legitim und gesellschaftlich funktional" (Schimank, 2021, S. 45). Wenn Forschung und Lehre allerdings zu sehr auf „Responsivität für außerwissenschaftliche Belange […] getrimmt" werden, „kann die Wissenschaftsfreiheit gefährdet werden" (Schimank, 2021, S. 45). Der QT-Ansatz lässt die – wohl unaufhebbare – Herausforderung der hochschulischen Lehrkräftebildung, „Diener zweier Herren [Wissenschaft/Wahrheit und Gesellschaft/Nützlichkeit] zu werden, ohne sich zu verrenken" (Tenorth, 1999, S. 64), besonders deutlich hervortreten.

These 5:
Der Querschnittsthemen-Ansatz birgt das Risiko, Probleme der ‚Erwachsenen-Welt' in die ‚Welt der Kinder' zu verlagern.

Der QT-Ansatz birgt das Risiko einer Verlagerung von Verantwortlichkeiten (vgl. Arendt, 1958, S. 7, 23). Diese Verlagerung kann in mehrfacher Hinsicht problematisch wirken (Hermes & Dietz, 2025). Sie könnte etwa zu einer Indifferenz auf Seiten der eigentlich Verantwortlichen führen: Das Problem ist vermeintlich ‚gelöst', indem die jungen Menschen durch ein entsprechendes Bildungsprogramm für- und vorsorglich ausgestattet werden, die Herausforderungen *in Zukunft* zu bewältigen. Für die Kinder und Jugendlichen sowie für die Lehrkräfte wären mit einem als Delegation verstandenen QT-Ansatz weitere Konsequenzen verbunden. So zöge mit dieser Verlagerung auch eine bestimmte Krisenrationalität in die Bildungskontexte ein, mit der die Gefahr einer Überforderung und Bedrückung verbunden sein könnte. Mut und Lust an Gestaltung von Zukunft würden damit eher verhindert als geschaffen. Für Lehrkräfte kann ferner die innere Dissonanz entstehen, sich in ihrem professionellen Selbstverständnis als Agent*innen dieser Delegation identifizieren und mit dieser Rolle arrangieren zu müssen, mitunter auch verbunden mit dem Gefühl einer mangelnden professionellen Vorbereitung auf diesen Auftrag. Zudem wäre eine Form der Entpolitisierung beziehungsweise Ent*demokratisierung* zu bedenken, insofern diese Problemverlagerung eine normative, nicht aushandelbare Festsetzung der als relevant und dringlich wahrgenommenen Themen darstellt (vgl. Hamborg, 2020, bes. S. 173).

These 6:
Jedes Querschnittsthema hat eine Bildungs- und eine Erziehungsseite.

Neben der Formulierung von spezifischen Inhalten und Kompetenzen sind QT bildungspolitisch häufig von der Zielvorgabe begleitet, dass eine aktive, selbstbestimmte und kritische Bearbeitung eines gesellschaftlich als relevant erachteten Problems angeregt und ermöglicht werden soll. Entsprechend erfordert der QT-Ansatz einerseits *Bildung* im Sinne von individueller Persönlichkeitsentfaltung und Mündigkeit. Andererseits ist der QT-Ansatz primär im Modus von *Erziehung* im Sinne der bewussten, intendierten Setzung normativer Präferenzen und der Entwicklung entsprechender Wertvorstellungen angelegt: Kinder *sollen* die Probleme vor Augen haben, ihnen kompetent begegnen können und sollen sie auch angehen *wollen*. Sie selbst werden dabei als die QT aktiv mitbestimmende Individuen kaum in den Blick genommen. In diesem Spannungsfeld scheint das pädagogische Pendel des QT-Ansatzes stark in die Richtung der Erziehungsseite auszuschlagen. Angesichts dessen kommt bei der Bearbeitung von QT der Betonung und kompensatorischen Stärkung der ‚Bildungsseite' und des „*Eigenrecht[s]* des Jugendalters" (Weniger, 1964, S. 80, Hervorh. i. O.) besondere Bedeutung zu.

These 7:
Die Umsetzung des QT-Ansatzes hängt von den subjektiven Überzeugungen und impliziten Bildungsverständnissen der beteiligten Akteur*innen ab.

Die konkrete (hoch-)schulische Implementierung von QT wird maßgeblich durch Interaktionen von (bildungs-)politischen Leitideen (Makro-Ebene), schul- bzw. institutionsspezifischen Elementen (Meso-Ebene) sowie individuellen Deutungsmustern und subjektiven Theorien der beteiligten Akteur*innen (Mikro-Ebene) bestimmt (Dietz & Vetter, 2025; große Prues, 2025). In Bildungsplänen und Curricula sind QT in der Regel inhaltlich breit gefasst und bieten den umsetzenden Akteur*innen Interpretationsspielräume hinsichtlich Relevanz, Zielsetzung und fachlicher Verortung und Zuständigkeit. Aus der Offenheit und komplexen Vielfältigkeit der Vorgaben resultiert eine Heterogenität schulischer Praktiken, denen über das ‚freie Spiel' individueller Überzeugungen hinaus häufig eine gemeinsame Orientierung fehlt. Die letztendliche Umsetzung hängt damit wie bei anderen komplexen Anforderungskatalogen stark von den subjektiven Überzeugungen der beteiligten Akteur*innen ab.

These 8:
Der Querschnittsthemen-Ansatz ist nicht grundsätzlich neu, verändert aber Sichtweisen, Rollenverständnisse und Anforderungen im Bildungsbereich.

Der QT-Ansatz ist in seinem Anspruch nicht völlig neu. Die Erwartung an Schule und Lehrkräftebildung, gesellschaftliche Herausforderungen aufzugreifen und die nächste Generation an den Transformationsprozessen aktiv teilhaben zu lassen, wird in Deutschland spätestens seit den 1960er Jahren artikuliert und prominent in Klafkis Forderung, „Schlüsselprobleme" ins Zentrum des Unterrichts zu rücken, ausgestaltet (Klafki, 2007). In einigen Punkten unterscheidet sich der QT-Ansatz davon allerdings: So geht der Impuls stärker von politischer Seite und bestimmten Interessengruppen aus statt von den wissenschaftlichen Fachdiskursen selbst. Auch ist mit dem QT-Ansatz eine stärkere Erwartung an strukturelle Verankerung verbunden. Vor allem aber wird er mit einer höheren Dringlichkeit artikuliert und steht vor dem Hintergrund einer verunsicherten „Weltwahrnehmung" (s. These 3). Waren Klafkis „Schlüsselprobleme" noch relativ greifbar und erschienen als über Wissensbestände der Disziplinen bearbeitbar, charakterisiert die QT, dass sie derart komplex und in ihrer Entwicklung so offen sind, dass sie einer inter- bis transdisziplinären Bearbeitung bedürfen.

Daraus ergeben sich insbesondere für bislang eher fachlich orientierte Schulen und fachlich sozialisierte Lehrkräfte veränderte Anforderungen: Prüfung und QT-bezogene Überarbeitung von Lehrplänen, fächerübergreifendes Denken und Anpassung schulischer Strukturen. Der QT-Ansatz beansprucht, Schüler*innen (und damit auch Lehrkräfte) nicht nur kognitiv-intellektuell, sondern zudem kommunikativ, emotional und handlungsbezogen auf die vielschichtigen Anforderungen vorzubereiten. Lehrkräfte nähmen dabei eine neue Rolle ein: Sie wären nicht primär Fachvermittler*innen, sondern auch involvierte Mitgestalter*innen der gesellschaftlichen Bearbeitung von Querschnittsthemen.

These 9:
Der Querschnittsthemen-Ansatz braucht die ‚Autonomie der Lehrkräftebildung'.

Die einst von Weniger (1964) herausgestellte „Autonomie der Pädagogik" grenzt die eigengesetzliche Entwicklung der Individuen von Einflussnahmen und Instrumentalisierungen externer Kräfte ab und folgert daraus zugleich die Autonomie der sich damit befassenden Wissenschaft. Für den QT-Ansatz ergibt sich daraus die Forderung nach einem diskursiven Raum zwischen pädagogischer Verantwortung, gesellschaftlicher Erwartung und wissenschaftlicher Bearbeitung. Dieser Raum wäre im Falle der Lehrkräftebildung im inter- bis transdisziplinären Diskurs von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und ggfs. außerhochschulischen Akteur*innen zu schaffen. Lehrkräftebildung ist also selbst eine Querschnittsaufgabe im universitären Wissenschaftssystem.

Ein solcher auf wissenschaftsgebundene Lehrkräftebildung ausgerichteter QT-Diskurs hätte die Spannungen zwischen Souveränität durch Bildung und Unsicherheit durch die Volatilität der Welt (s. These 3), zwischen Erkenntnisorientierung und Wertebezug (s. These 4) und zwischen individueller Freiheit und gesellschaftlicher Anforderung (s. These 6) zu reflektieren und könnte so die ‚Autonomie der Lehrkräftebildung' demonstrieren und stärken.

These 10:
Der QT-Ansatz muss systemisch verstanden werden.

Die thematische Einbettung der QT in die verschiedenen Diskursfelder findet in der Lehrkräftebildung nicht nur ihren Ort, sondern reorganisiert diesen Ort auch und fordert Prozesse und Strukturen heraus. Es stellt sich die Frage, wie Lehr-Lern-Formate an Hochschulen und Schulen beschaffen sein müssen, um den vielfältigen Anforderungen von QT gerecht zu werden, aber auch, um Formen ihrer reflexiven Einbindung und diskursiven Verortung im Zusammenhang von Zielen und Werten und hinsichtlich der Funktion von Bildung zu finden.

Indem Herausforderungen aufgrund von gesellschaftlichen Transformationsprozessen in das Bildungssystem hineingetragen werden, stellen sie nicht nur Anforderungen an die Bildungsziele, sondern an die Verfasstheit der Bildungsinstitutionen selbst. So entsteht eine ‚transformative Lehrkräftebildung' unter den Fragestellungen: Wie kann Lehrkräftebildung aus ihrer zu entwickelnden Autonomie heraus (s. These 9) die Transformation der Gesellschaft im Medium der Bildung bearbeiten? Und wie transformiert sich Lehrkräftebildung selbst hinsichtlich der Bearbeitung dieser QT zu einem wirksamen Austragungsort der Diskurse über die zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen der Gegenwart und der Zukunft?

Literatur und Internetquellen

Arendt, H. (1958). *Die Krise in der Erziehung*. Angelsachsen-Verlag.

Bieber, G. (2016). Querschnittsaufgaben in aktuellen deutschen Lehrplänen. *DDS – Die Deutsche Schule, 108* (3), 278–286.https://www.waxmann.com/artikelART101983

Dietz, D., große Prues, P., Hermes, M., & Nakamura, Y. (2024). *10 Thesen zum Querschnittsthemen-Ansatz*. https://doi.org/10.48693/610

Dietz, D., & Vetter, D. (2025). *Demokratiebildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Ein Plädoyer für die Meso-Ebene*. Fokus Lehrerbildung. https://doi.org/10.58079/14dn9

Große Prues, P. (2025). Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. Empirische Einblicke in Subjektive Theorien von Lehrkräften. In M. Hermes, A. Lengler, N. Meister & M. Saß (Hrsg.), *Lehrkräftebildung im Wandel. Gesellschaftliche Herausforderungen als Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung* (S. 105–126). Tectum. https://doi.org/10.5771/9783828851269-105

Große Prues, P., & Kunze, I. (i. Dr.). Herausforderungen der Implementierung von Querschnittsaufgaben in die Lehrer:innenbildung. In R. Porsch, T. Leonhard, S. Luttenberger & S. Kopp-Sixt (Hrsg.), *Handbuch Professionalisierung pädagogischer Praxis*. UTB.

Hamborg, S. (2020). Bildung in der Krise. Eine Kritik krisendiagnostischer Bildungsentwürfe am Beispiel der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In H. Kminek, F. Bank & L. Fuchs (Hrsg.), *Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 169–184). Goethe-Universität Frankfurt.

Hempel, C. (2025). *Fächerübergreifender Unterricht. Einführung in ein schulisches Format zukunftsfähiger Bildung*. Wochenschau Verlag. https://doi.org/10.36198/9783838564722

Hermann, M., & Wilhelm, M. (2023). Transdisziplinäre Wege zu BNE an Pädagogischen Hochschulen: Ansätze an der PH Luzern. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *18* (4), 117–133. https://doi.org/10.21240/zfhe/18-04/07

Hermes, M., & Dietz, D. (2025). Querschnittsthemen als Aufgabe der Lehrkräftebildung. Zu-Mutungen mit pädagogischem Potenzial. *journal für lehrerInnenbildung, 25* (2), 56–65. https://doi.org/10.35468/jlb-02-2025-04

Hermes, M., & Saß, M. (2025). Große gesellschaftliche Herausforderungen als Querschnittsthemen (in) der Lehrkräftebildung. Eine Bestandsaufnahme und grundlagentheoretische Annäherung im Anschluss an die Arbeit im Marburger Projekt ProPraxis. In M. Hermes, A. Lengler, N. Meister & M. Saß (Hrsg.), *Lehrkräftebildung im Wandel. Gesellschaftliche Herausforderungen als Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung* (S. 1–39). Tectum. https://doi.org/10.5771/9783828851269-1

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Beltz.

Renn, O. (2023). Konzepte und Strategien transdisziplinärer Forschung. Ein Überblick. In J. Blank, C. Bergmüller & S. Sälzle (Hrsg.), *Transformationsanspruch in Forschung und Bildung. Konzepte, Projekte, empirische Perspektiven* (S. 21–44). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996774

Schimank, U. (2021). Universitäten und Gesellschaft im Wandel. Folgen für die Wissenschaftsfreiheit? *Aus Politik und Zeitgeschichte, 71* (46), 42–47. https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/wissenschaftsfreiheit-2021/343235/universitaeten-und-gesellschaft-im-wandel/

Tenorth, H.-E. (1999). Der Status der Erziehungswissenschaft. Kritik des wissenschaftstheoretischen Fatalismus. In G. Pollak & R. Prim (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen kritischer Reflexion und Dienstleistung*. *Festschrift zum 65. Geburtstag von Helmut Heid* (S. 58–69). Deutscher Studien Verlag.

Weniger, E. (1964). Die Autonomie der Pädagogik. In E. Weniger, *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung* (3. Aufl., S. 71–87). Beltz.

Wissenschaftsrat. (2015). *Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier*. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-15.html

Dennis Dietz, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Heidelberg School of Education im Bereich Enhancing Future Literacies in Teacher Education, Universität Heidelberg und Pädagogische Hochschule Heidelberg.
E-Mail: dietz@heiedu.uni-heidelberg.de, ORCID: 0009-0007-4736-4388
Korrespondenzadresse: Heidelberg School of Education, Bergheimer Straße 104, 69115 Heidelberg

Peter große Prues, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik, der Universität Osnabrück.
E-Mail: peter.grosse.prues@uni-osnabrueck.de, ORCID: 0000-0003-3717-332X
Korrespondenzadresse: Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik, Heger-Tor-Wall 9, 49074 Osnabrück

Manuel Hermes, Dr., Referent am Zentrum für Lehrkräftebildung und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg.
E-Mail: manuel.hermes@uni-marburg.de, ORCID: 0009-0006-4777-6107
Korrespondenzadresse: Philipps-Universität Marburg, Zentrum für Lehrkräftebildung, Bunsenstraße 2, 35032 Marburg

Yoshiro Nakamura, Dr., Leiter der Stabsstelle Lehrkräftebildung/Zentrum für Lehrkräftebildung an der Universität Osnabrück.
E-Mail: yoshiro.nakamura@uni-osnabrueck.de
Korrespondenzadresse: Universität Osnabrück, Zentrum für Lehrkräftebildung, Postfach 44 69, 49069 Osnabrück