

Potenziale fächerübergreifenden Unterrichts für Querschnittsaufgaben wie die einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Grenzen und Handlungsoptionen in der Oberstufe

Annalisa Biehl¹ & Martin Heinrich^{1,*}

¹ Universität Bielefeld,

Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

* Kontakt: Universität Bielefeld,

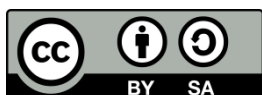
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,

Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld

martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Angesichts zunehmender gesellschaftlicher Herausforderungen wird seit einigen Jahren auch die Forderung nach einer schulischen Implementierung von überfachlichen Querschnittsaufgaben wie z.B. der Bildung für nachhaltige Entwicklung artikuliert. Wenngleich eine Integration derer mit dem Verweis auf den traditionellen Allgemeinbildungsanspruch des Gymnasiums begründet werden kann, wird die curriculare Etablierung und auch praktische Umsetzung durch die fachspezifischen Prüfungsregularien – insbesondere in der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe – beschränkt. Nach einer Skizzierung der Ansprüche der Kultusministerkonferenz an die gymnasiale Oberstufe als Ort, der zu einer „vertieften Allgemeinbildung“ führen soll, erfolgt eine kritisch-konstruktive Verknüpfung dieses Anspruchs mit der Behandlung von Querschnittsaufgaben in der Schule und hier dann insbesondere auch mit Blick auf die Querschnittsaufgabe Bildung für nachhaltige Entwicklung (Kap. 1). Im daran anschließenden, zweiten Kapitel werden Befunde aus einer Studie an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg zum fächerübergreifenden Unterricht in Profilen dargestellt und diskutiert. Schließlich erfolgt im dritten Kapitel ein Ausblick zu den Potenzialen fächerübergreifenden Unterrichts für Querschnittsaufgaben wie BNE unter der Perspektive eines kompetenzorientierten Allgemeinbildungsanspruchs.

Schlagerwörter: gymnasiale Oberstufe; Allgemeinbildung; Querschnittsaufgaben; Bildung; Nachhaltige Entwicklung; fächerübergreifender Unterricht



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Potentials of Cross-Curricular Teaching for Cross-Sectorial Issues like Education for Sustainable Development

Abstract: In view of growing societal challenges, the demand to implement cross-curricular issues like Education for Sustainable Development in school has been articulated for several years. Although this integration may be justified with reference to the traditional claim of general education at the upper secondary level, both the curricular implementation and the practical realization are constrained by subject-specific examination rules, especially during the qualification phase at the upper secondary level. After an outline of the requirements of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder for the upper secondary level as place where “deepened general education” shall be conveyed, this article critical-constructively links this claim with the treatment of cross-sectorial issues at school, specifically with regard to the cross-curricular topic Education for Sustainable Development (chapter 1). In the next chapter, the results of a study on cross-curricular teaching in the frame of so-called “profiles” at the Oberstufen-Kolleg are presented and discussed (chapter 2). Finally, in chapter 3, an outlook regarding the potentials of cross-curricular teaching for cross-sectorial issues like Education for Sustainable Education is given from the perspective of a competence-oriented general education.

Keywords: upper secondary level; general education; cross-sectorial issues; education; sustainable development; cross-curricular teaching

1 BNE und das Problem der „Querschnittsaufgaben“ auf der Folie der Ansprüche der Kultusministerkonferenz an die gymnasiale Oberstufe als Ort „vertiefter Allgemeinbildung“

Um die allgemeine Studierfähigkeit zu sichern, ist einer der wesentlichen Ansprüche der Kultusministerkonferenz an die Oberstufe, dass ihr Unterricht zu einer „vertieften Allgemeinbildung“ (KMK, 2018) führen solle. Es bleibt in den bildungspolitischen Dokumenten allerdings relativ unklar respektive bildungstheoretisch unterbestimmt, was hierunter zu verstehen ist (ausf. Lojewski, 2022).

Dies ist nunmehr in doppelter Hinsicht nicht überraschend: Neben der generellen Tendenz zur schlagwortartigen Verdichtung bildungstheoretischer Phänomene in bildungspolitischen Dokumenten (Heinrich, 2015; Heinrich et al., 2014) gilt, dass allein schon der fachwissenschaftliche Diskurs zur Allgemeinbildung (Tenorth, 1986; Vogel, 2009) sich als extrem uneinheitlich darstellt und dies über Jahrhunderte nach zu verfolgen ist (Tenorth, 1994). Zudem wird im Zuge dieser Diskurse immer wieder deutlich, wie im Schulsystem Restriktionen des „Schulischen“ (i.S. der „grammar of schooling“; vgl. Tyack & Tobin, 1994) diesem Allgemeinbildungsanspruch (Benner, 2002; Ilien, 2008; Klemm, 2009; Messner, 2003) immer auch wieder entgegenstehen (Heinrich, 2001).

Insofern stellt die Schule der Moderne als staatliches Konstrukt immer eine Institution dar, innerhalb derer einerseits der Anspruch aller auf eine allgemeine Bildung überhaupt erst ermöglicht werden konnte – ausgehend von der Forderung des Comenius (1599/1628), alle alles allseitig zu lehren, über die Diskurse in der französischen Revolution (Condorcet, 1791/1792) bis hin zu entsprechenden KMK-Standards (Klieme et al., 2003). Andererseits ist die Schule eine staatliche Institution, die auch Berechtigungen vergibt und damit nicht nur einer vertieften Allgemeinbildung, sondern auch einer Qualifikationsfunktion, Selektionsfunktion und Legitimationsfunktion dient (Fend, 2006) – ein System also, das gerade jenen Aspekten der Ermöglichung von Allgemeinbildung auch immer wieder formale Grenzen setzt (Heinrich, 2015c).

In der gymnasialen Oberstufe spitzt sich dieses Spannungsfeld zwischen der Ermöglichung einer vertieften Allgemeinbildung und den Prüfungsregularien noch einmal in einem bedeutsamen Maße zu (Heinrich et al., 2018, 2019, S. 153f.), was nicht zuletzt in Zeiten der Pandemie und dem unbedingten Festhalten an Abiturprüfungsterminen trotz widrigster Rahmenbedingungen (Frohn & Pozas, 2021) kenntlich wurde. Grund hierfür ist, dass die gymnasiale Oberstufe mit der Möglichkeit, die allgemeine Hochschulreife zu erteilen, als zentrale Selektionsinstanz für die akademische Bildung in Deutschland gelten muss (Heinrich, 2021).

So stellt sich nicht nur mit Blick auf die Oberstufe die Frage, wie tiefgehend der Allgemeinbildungsanspruch in ihr angesichts der – auch im internationalen Vergleich (Sliwka & Roth, 2021) – unflexiblen institutionellen Regularien (Lau et al., 2021) und eines standardorientierten Zentralabiturs (Trautwein et al., 2010) tatsächlich verwirklicht werden kann. Verschärfend stellt sich die Frage, inwiefern dann gerade in der Sekundarstufe II im Vergleich zur Sekundarstufe I angesichts ihrer kurzen Zeitspanne (zwei der drei Oberstufenjahre gelten als „Qualifikationsphase“ mit noch strikteren Regularien) auch noch der Anspruch einer „vertieften“ Allgemeinbildung realisiert werden soll (Heinrich et al., 2019; Huber, 2009a).

Mit Blick auf die traditionelle Bildungstheorie wäre der Anspruch zu formulieren, dass eine vertiefte Allgemeinbildung sicherlich nicht eine sein kann, die den üblichen Kritiken der Lebensferne und des „Fachidiotismus“ anheimfallen darf (Vogel, 2009). Demgegenüber müsste eine vertiefte Allgemeinbildung sich dadurch auszeichnen, möglichst souverän die Dialektik von Ich und Welt, wie sie im Humboldtschen Allgemeinbildungsbegriff angelegt ist, zu repräsentieren (Humboldt, 1960/1794). Dies bedeutet, dass sie nicht nur eine Wissensdimension umfassen darf, sondern angesichts der kritisch gewendeten erziehungswissenschaftlichen Bildungstheorie auch die Idee einer gesellschaftlichen Verantwortung beinhalten muss (Gruschka, 2001).

Solche vielfach fachlich nicht ganz eindeutig zuordenbaren Aspekte gesellschaftsrelevanter Allgemeinbildung werden im deutschen Schulsystem oftmals mit dem Begriff der sogenannten „Querschnittsaufgaben“ belegt (Bieber, 2016). Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie typischerweise derart komplexe Phänomene in den Blick nehmen, dass allein der Rückbezug auf ein einziges Fach nicht mehr hinreichend erscheint. Die Komplexität der Phänomene erfordert demgegenüber einen souveränen Blick, der die Fächergrenzen transzendiert und damit nicht mehr disziplinar gebunden ist. Angesichts dieser Komplexität sind die in den Querschnittsaufgaben benannten Themen dann oftmals auch gerade solche, die gesellschaftlich besonders relevante Phänomene kennzeichnen. Entsprechend gibt es einen Diskurs zur Behandlung von Querschnittsaufgaben in der Schule (vgl. Bieber, 2016, sowie Wiechmann & Becker, 2016) und hier dann insbesondere auch mit Blick auf die Querschnittsaufgabe „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Buddeberg, 2016).

Angesichts des zuvor dargestellten Spannungsfeldes von Ermöglichungsstrukturen und Begrenzungen vertiefter Allgemeinbildung in der Institution Schule stellen sich allerdings hier zahlreiche Probleme, so etwa die Frage, ob und wie fächerübergreifendes Lernen in Zeiten des Zentralabiturs und seiner starken Kursbindungen realisierbar ist (ausf. Lojewski, 2022), d.h., eine solche Zuwendung zum Phänomen einerseits den jeweiligen disziplinären Standards entsprechen kann und zugleich andererseits nicht diletterend dem Phänomen gegenüberstehen darf.

Dies gilt einmal mehr, als die Modi der (vermeintlichen) Sicherung der Qualitätsstandards im deutschen Bildungssystem in den letzten Jahren sehr stark an der ökonomischen Logik der OECD folgender Messvorgänge orientiert sind und eben jene Form der Leistungsmessung in ihren Prinzipien eigentlich der Logik einer Bildung für nachhaltige Entwicklung widerspricht (Heinrich, 2015b). Denn das Programm einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wurde oftmals geradezu als Gegenprogramm zu einer an der gängigen Ökonomie ausgerichteten Bildungsbewegung begriffen (Nikel & Heinrich,

2016), sodass es schon seltsam anmutet, wenn zuweilen auch dieses Bildungsprogramm mit Ideen wie Kompetenzmessung, Standards und Qualitätssicherung verknüpft wird.

Im Kontext der Kritik am BNE-Transfer (Bormann et al., 2016), dass sich ein emanzipatorisches Bildungskonzept nicht mit nicht-nachhaltigen Implementationsstrategien operationalisieren lasse (Nikel & Heinrich, 2016), sondern einer bildungstheoretischen Fundierung bedürfe (Heinrich, 2015a), stellt sich damit die Frage, wie stark Schule hier auch Begrenzungen für solche Querschnittsaufgaben setzt – sowohl mit der Einteilung der Welt in „Fächer“ als auch mit den schulischen Rahmenbedingungen.

Wie kann man diesem Dilemma entkommen, eine fachlich anspruchsvolle Bildung zu vermitteln und zugleich die komplexen Phänomene unserer Gegenwart in den Blick zu nehmen, ohne an der sich daraus ergebenden Komplexität zu scheitern?

Eine mögliche Antwort auf die im vorangegangenen Absatz gestellte Frage bieten die Arbeiten von Wolfgang Klafki. Mit seiner kritisch-konstruktiven Didaktik und seinem Entwurf von Allgemeinbildung gilt Klafki als prominenter Wegbereiter des fächerübergreifenden Unterrichts, da er in dieser theoretischen Grundlegung immer wieder darauf insistiert hat, die Gegenwartsbedeutung und die Zukunftsbedeutung des zu vermittelnden Gegenstands für die Schüler*innen in den Blick zu nehmen (Heinrich & Störländer, 2017). Im Folgenden soll daher nach der Skizzierung der Entwicklung des fächerübergreifenden Unterrichts allgemein und der Tradition am Oberstufen-Kolleg ein empirischer Blick auf den fächerübergreifenden Unterricht am Oberstufen-Kolleg gelegt werden, der im Anschluss an Klafkis theoretische Grundlegungen zur Gegenwartsbedeutung und Zukunftsbedeutung allgemeiner Bildung konzipiert wurde.

2 Der fächerübergreifende Unterricht in Profilen an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg: Kontext und Befunde einer Studie

Die Idee eines gefächerten Unterrichts besteht bereits seit der Antike, hielt sich über die Curricula des Mittelalters und wurde gleichsam reformiert durch Humboldt, dessen Entwurf die Inhalte modernen Unterrichts weitgehend beeinflusste (Hahn et al., 2014b). Die Aufteilung in Fächer wie auch die Auswahl derselben erscheinen uns als gegebene Selbstverständlichkeit. Diese Selbstverständlichkeit bricht jedoch immer mehr mit der Lebensrealität einer sehr komplexen und vernetzten Welt. Angesichts der zunehmenden Ausdifferenzierung wird auch die Forderung nach einer Reformation des klassischen Fächerkanons lauter. Probleme wie der Klimawandel sind nicht mehr aus den einzelnen Fachperspektiven heraus lösbar, sondern bedürfen einer interdisziplinären Zusammenarbeit, die im deutlichen Kontrast zum schulischen Arbeiten in einer strikten Fächerlogik steht. Daran schließt sich die Idee fächerübergreifenden Unterrichts an. Indem verschiedene Fachperspektiven integriert werden, sollen neben der inhaltlichen Bearbeitung zentraler gesellschaftlicher Herausforderungen auch stärker die überfachlichen Kompetenzen der Schüler*innen adressiert werden.

Erste Entwürfe fächerübergreifenden Unterrichts brachte die reformpädagogische Bewegung auf (Stübiger et al., 2006); Klafki rückte den fächerübergreifenden Unterricht dann ins Zentrum des wissenschaftlichen Diskurses (siehe Klafki, 2007/1985). Seit den 1970er-Jahren wird der fächerübergreifende Unterricht auch bildungspolitisch eingefordert (vgl. KMK, 1988/1977, 2018; KMK-Expertenkommission, 1995). Dennoch finden sich im Bundesgebiet – mitunter anders als in anderen europäischen Ländern, wie z.B. Schweden (Labudde, 2014) – nach wie vor nur wenige Beispiele systematisch umgesetzten fächerübergreifenden Unterrichts. Der Profilunterricht am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld stellt einen möglichen Entwurf fächerübergreifenden Unterrichts dar. Unter einem thematischen Schwerpunkt (Profil) werden mehrere einzelnen Fächer (Grundkurse) zusammengefasst, deren Unterricht auf diesen übergreifenden Schwerpunkt ausgerichtet wird. Entwickelt wurden die Profile auf Basis einer bildungstheoretischen Grundlage –

insbesondere in Anlehnung an die von Klafki formulierten Schlüsselprobleme (Klafki, 2007/1985) –, ergänzt durch Vorschläge der Lehrkräfte sowie durch Vorgaben der Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Oberstufen-Kollegs (Hahn et al., 2014c). Nachdem der Profilunterricht im Jahr 2011 eingeführt worden war, fand 2013 dessen erste größere Evaluation statt (vgl. Hahn et al., 2014a). Im folgenden Jahr wurden die Profile dahingehend verändert, dass im Jahrgang 12 weiterhin drei Fächer unter einem Profil zusammengefasst wurden (12 Unterrichtsstunden pro Woche), im Jahrgang 13 die Zahl allerdings auf zwei Fächer mit 8 Unterrichtsstunden in der Woche reduziert wurde. Aktuell werden am Oberstufen-Kolleg folgende Profile angeboten:

- a. Tomorrowland – wie wollen wir leben?
- b. Schönes machen – Schönes denken
- c. Arbeit und Leben – was kostet die Welt?
- d. Menschenbilder – Weltbilder
- g. Body and Soul – Gesund durchs Leben
- h. GenderBilder
- i. One World: Zusammen leben – anders leben?
- j. Mit Kopf, Herz und Hand

Im Profilunterricht lernen die Schüler*innen, dass zentrale gesellschaftliche Herausforderungen – sogenannte gesellschaftliche Schlüsselprobleme (Klafki, 2007/1985) – wie z.B. die Folgen des Klimawandels oder der zunehmenden Digitalisierung nur aus der Perspektive mehrerer Fächer betrachtet und bearbeitet werden können (Huber, 1998). Durch die Auseinandersetzung mit den verschiedenen fachspezifischen Theorien und Methoden findet eine „Transzendierung“ der einzelnen Fachperspektiven statt (Künzli, 2001). Die Schüler*innen identifizieren ganz automatisch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen fachlichen Perspektiven (Franzen & Schülert, 1986), da ihnen der Profilunterricht einen permanenten Perspektivenwechsel abverlangt (siehe dazu Kupsch & Schülert, 1996; Kupsch & Schumacher, 1994). So erfüllt der Profilunterricht eine wissenschaftspropädeutische Funktion (Fiedler-Ebke & Klewin, 2020; Hahn & Obbelode, 2014), die über die Vermittlung von fachspezifischen Methoden wissenschaftlichen Arbeitens hinausgeht (Huber, 1998). Die Schüler*innen werden zu einem „überfachliche[n] relativierende[n] Vergleich“, letztlich zu einer „Metareflexion“ (Huber, 2009b, S. 45) der fachlichen Perspektiven angeregt. Durch die Integration der einzelnen Fachperspektiven können Inhalte in einen historisch-gesellschaftlichen Kontext gestellt werden (Hahn & Obbelode, 2014; Huber, 1998). Sie sind nicht nur Gegenstände der Aneignung, sondern auch der kritischen Befragung und Reflexion (Fischer, 1983; Hahn & Obbelode, 2014). Der Profilunterricht dient somit nicht nur der Vorbereitung auf ein wissenschaftliches Studium, sondern darüber hinaus auch der Orientierung im Alltag: Jegliche Informationen können aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und so hinsichtlich ihrer Qualität bewertet und evaluiert werden (Hahn, 2008).

Ergänzend soll der Profilunterricht durch seine inhaltliche Offenheit sowie durch seinen Gegenwartsbezug den Kollegiat*innen ermöglichen, ihre individuellen lebensweltlichen Perspektiven auf die verschiedenen Themen in den Unterricht mit einzubringen (Hahn et al., 2014d). Dadurch sollen über die fachlichen Perspektiven hinaus Möglichkeiten der Reflexion geschaffen werden. Die Kollegiat*innen lernen, dass sich Vorstellungen über die Welt angesichts der Diversität der Mitschüler*innen unterscheiden und nur unter Berücksichtigung dieser verschiedenen Perspektiven Entscheidungen in Bezug auf die gegenwärtige sowie die zukünftige Gestaltung der Welt getroffen werden können (Hahn et al., 2014d).

Im Jahr 2013 fand die erste Evaluation des Profilunterrichts am Oberstufen-Kolleg statt, bei der die Schüler*innen den fächerübergreifenden Unterricht im Hinblick auf z.B. Unterrichtsmethoden, Prüfungsformate oder Inhalte und Themen bewerteten. Hahn et al. (2014c) schließen aus den Ergebnissen der Evaluationsdaten, dass der Profilunterricht zu dem Erhebungszeitpunkt seine wissenschaftspropädeutische Funktion erfüllt hatte.

Der Profilunterricht eröffnet Reflexionsmöglichkeiten der einzelnen Fachperspektiven, in denen neue Sichtweisen entwickelt werden (vgl. Hahn et al., 2014c). Auch die Auswahl der entsprechenden Profilthemen bewerten Hahn et al. (2014c) angesichts der Ergebnisse als positiv: Die Kollegiat*innen maßen dem Profilunterricht eine Bedeutsamkeit für ihre eigene Gegenwart sowie Zukunft bei, wobei sich auch Unterschiede zwischen den einzelnen Profilen zeigten. Anschließend an diese erste Untersuchung der Profile wurden in den letzten Jahren die Profile erneut in den Fokus der Forschung genommen. Die Ergebnisse dieser Studie werden im Folgenden dargestellt.

2.1 Stichprobe und Methode der VAmOS-Studie zum fächerübergreifenden Unterricht am Oberstufen-Kolleg

Ziel der aktuellen Untersuchung ist es, die Inhalte und Themen der Profile am Oberstufen-Kolleg erneut zu evaluieren, um insbesondere die Entwicklung des Profilunterrichts in den vergangenen Jahren abzubilden. Dazu wurden im Rahmen der Verlaufs- und Absolvent*innenstudie am Oberstufen-Kolleg (VAmOS) die Abiturjahrgänge des Jahres 2017 ($n = 114$), 2018 ($n = 82$) und 2020 ($n = 91$) in ihrem letzten Halbjahr am Oberstufen-Kolleg befragt. Im Jahr 2019 sowie im Jahr 2021 wurden ebenfalls Daten erhoben; allerdings liegen diese aktuell noch nicht als digitaler Datensatz vor (2019) bzw. war der Rücklauf von Fragebögen aufgrund der Corona-Pandemie und der damit verbundenen ausschließlichen Onlinebefragung sehr gering und damit nicht für eine Auswertung geeignet (2021). Die Kollegiat*innen wurden nach der *Gegenwartsbedeutung der Profile*, der *Zukunftsbedeutung des Profilthemas* und der *Eignung für Perspektivenwechsel* mit Sechser-Likert-Antwortskalen mit den Polen 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“ befragt (vgl. Hahn et al., 2014b):

- Die *Gegenwartsbedeutung des Profilthemas* (6 Items, $\alpha = .85$; Bsp.: „Ich konnte meine persönlichen Erfahrungen zum Thema in den Unterricht mit einbringen.“) bezieht sich auf die aktuelle Lebenssituation der Kollegiat*innen. Es wird danach gefragt, inwiefern diese ihre Alltagserfahrungen und -probleme, Interessen, Fähigkeiten, Alltagswissen und Wissen aus anderen Fächern in den Profilunterricht mit einbringen können, d.h., inwiefern das Profilthema die Kollegiat*innen in ihrer gegenwärtigen Lebenswelt abholt und inwiefern dazu Bezüge hergestellt werden.
- Die *Zukunftsbedeutung des Profilthemas* (9 Items, $\alpha = .93$; Bsp.: „Das Profilthema hat bei mir Fragen und Interessen aufgeworfen, mit denen ich mich in Zukunft beschäftigen werde.“) fragt einerseits danach, inwiefern die Kollegiat*innen dem Profilthema Bedeutsamkeit für ihre eigene zukünftige Lebensweise, d.h. für persönliche Ziele, Überzeugungen und Werte, beimessen. Andererseits werden die Kollegiat*innen in Anlehnung an die Schlüsselprobleme von Klafki (2007/1985) auch nach der empfundenen gesellschaftlichen Bedeutung des Profilthemas gefragt.
- Mit den Aussagen zur *Eignung für Perspektivenwechsel* (4 Items, $\alpha = .82$; Bsp.: „Das Profilthema eignet sich, um Unterschiede zwischen den einzelnen fachlichen Schwerpunkten aufzuzeigen.“) wird gefragt, inwiefern der Profilunterricht die Berücksichtigung anderer, neuer Perspektiven und so eine Reflexion bzw. Abwägung fachspezifischer Perspektiven ermöglicht.

2.2 Ergebnisse zum fächerübergreifenden Unterricht am Oberstufen-Kolleg

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler*innen dem Profilunterricht insgesamt eine starke *Gegenwartsbedeutung* zumessen (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite). Die Mittelwerte (M) liegen im Jahr 2017 bei $M = 4,01$ (Standardabweichung (SD) = 0,82), 2018 bei $M = 4,25$ ($SD = 0,88$) und im Jahr 2020 bei $M = 4,41$ ($SD = 1,00$) und damit deutlich über dem theoretischen Skalenmittel von 3,5. Die Kollegiat*innen geben insbesondere

an, dass sie in der Schule erworbenes Wissen in den Profilunterricht mit einbringen können, während persönliche Interessen und außerhalb der Schule erworbene Fähigkeiten etwas weniger Anwendung finden. Betrachtet man die Veränderung der Bewertung von 2017 im Vergleich zu 2020 finden sich deutliche Unterschiede. Während der Mittelwert im Jahr 2017 noch bei $M = 4,01$ ($SD = 0,82$) lag, steigt er im Jahr 2020 auf $M = 4,41$ ($SD = 1,00$). Auch tendenziell niedriger ausgeprägte Items, wie der Bezug zu außerschulisch erworbenen Fähigkeiten, finden 2020 eine deutlich höhere Zustimmung als zum ersten Messzeitpunkt: 2017 stieß diese Aussage bei 45,2 Prozent der Abiturient*innen auf Ablehnung, im Jahr 2020 sind es dagegen nur noch 27,2 Prozent. Durchgeführte Post-hoc-Tests ergaben unter der Anwendung des Benjamini-Hochberg-Verfahrens, dass die Schüler*innen aus der Erhebung 2020 die Gegenwartsbedeutung des Profiltemas insgesamt signifikant positiver bewerteten als die Kollegiat*innen des Abiturjahrgangs 2017 ($p = .006$). In den Konventionen Cohens (1988) handelt es sich um einen mittleren Effekt ($d = .44$).

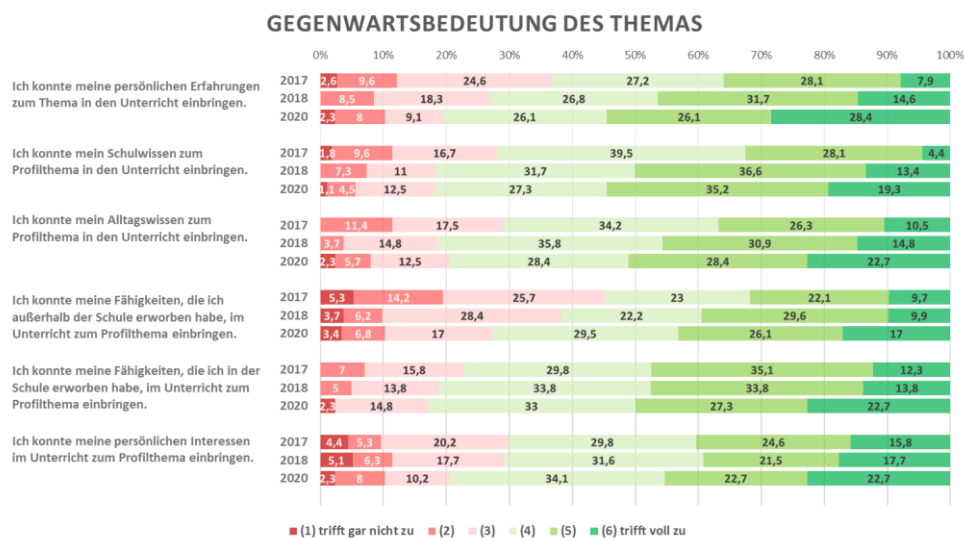


Abbildung 1: Gegenwartsbedeutung des ProfiltHemas eingeschätzt durch die Kollegiat*innen im Vergleich der Messzeitpunkte 2017, 2018 und 2020

Die *Zukunftsbedeutung* der Profile wird von den Kollegiat*innen etwas weniger positiv bewertet als die Gegenwartsbedeutung, wenngleich die Mittelwerte zu allen drei Messzeitpunkten immer noch deutlich über dem theoretischen Skalenmittel liegen (2017: $M = 3,73$ ($SD = 1,20$); 2018: $M = 3,86$ ($SD = 1,18$); 2020: $M = 3,87$ ($SD = 1,12$); vgl. Abb. 2 auf der folgenden Seite). Auffällig ist, dass Unterschiede zwischen den einzelnen Aussagen vorliegen: Die Zukunftsbedeutung der ProfiltHemas im Allgemeinen bzw. für die Gesellschaft (siehe die erste und die letzte Aussage) wird als äußerst wichtig erachtet (die Mehrheit der Kollegiat*innen stimmt den entsprechenden Aussagen zu und kreuzte die „5“ oder die „6“ an), während die Kollegiat*innen die Bedeutung für ihre persönliche Zukunft als geringer einschätzen. Hier bewegen sich die Ausprägungen überwiegend zwischen Zustimmung und Ablehnung. Dass das ProfiltHEMA bei der Entscheidungsfindung hilft, wie man leben möchte und was einem wichtig ist, trifft im Mittel sogar eher auf Ablehnung als auf Zustimmung. Auch in Bezug auf die Zukunftsbedeutung der ProfiltHemas zeigt der Vergleich der Mittelwerte einen positiven Trend an, wenngleich keine signifikanten Unterschiede vorliegen.

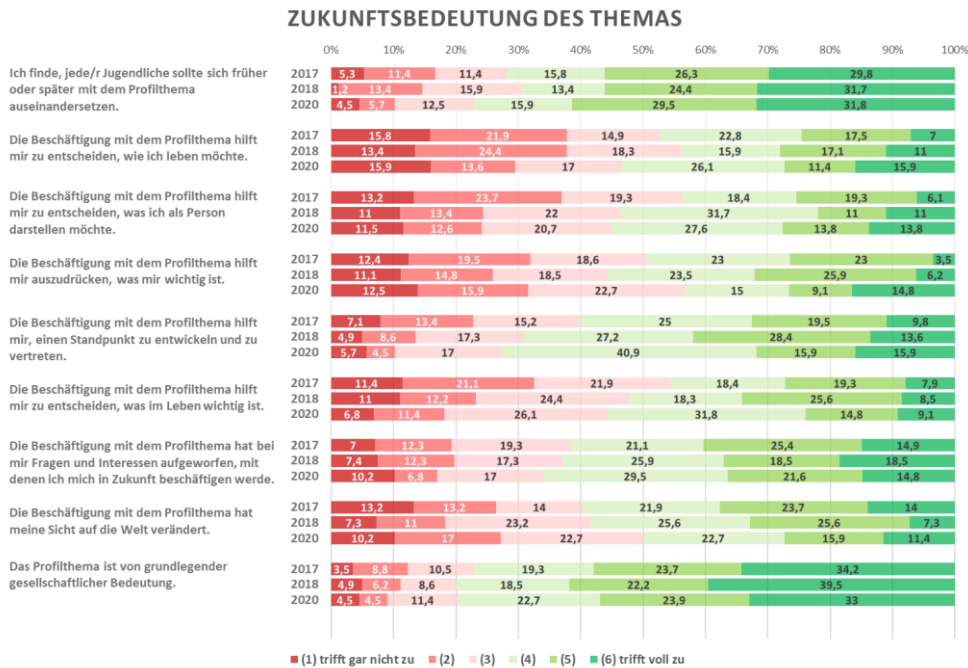


Abbildung 2: Zukunftsbedeutung des Profilthemas eingeschätzt durch die Kollegiat*innen im Vergleich der Messzeitpunkte 2017, 2018 und 2020

Auch die Möglichkeit, durch den Profilunterricht *Perspektivenwechsel* vollziehen zu können, wird von den Kollegiat*innen als durchaus gegeben eingeschätzt (vgl. Abb. 3). Zu allen Messzeitpunkten stimmte die Mehrheit der Abiturient*innen zu, dass der Profilunterricht eine sinnvolle Ergänzung des Fachunterrichts darstellt sowie dass durch diesen Stärken und Schwächen, Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede von bzw. zwischen den Fachperspektiven sichtbar werden. Die Mittelwerte für Perspektivenwechsel liegen 2017 mit $M = 3,96$ ($SD = 0,98$), 2018 mit $M = 4,22$ ($SD = 1,11$) sowie im Jahr 2020 mit $M = 4,27$ ($SD = 1,04$) dementsprechend ebenfalls für alle Aussagen über dem theoretischen Skalenmittel von 3,5. Zum letzten Messzeitpunkt findet sich eine zustimmende Haltung – variierend je nach abgefragter Aussage – sogar bei 70 bis 80 Prozent der Kollegiat*innen. Auch hier lassen sich über den Messzeitraum Veränderungen beobachten, wobei auch hier nur ein positiver Trend deutlich wird, jedoch keine signifikanten Unterschiede vorliegen.

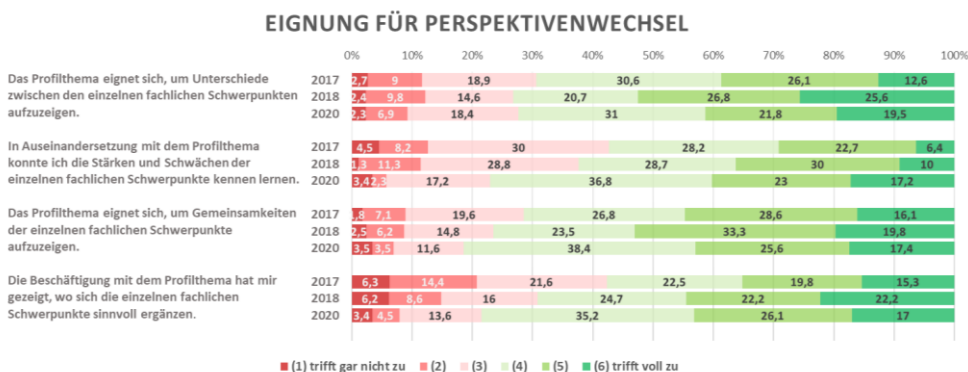


Abbildung 3: Eignung für Perspektivenwechsel eingeschätzt durch die Kollegiat*innen im Vergleich der Messzeitpunkte 2017, 2018 und 2020

Ein positiver Trend im Vergleich der Erhebungszeitpunkte lässt sich auch anhand der Mittelwerte der hier betrachteten Skalen verdeutlichen, wie die Abbildung 4 zeigt. Wie bereits berichtet, liegt ein signifikanter Unterschied ausschließlich bei der Gegenwartsbedeutung im Vergleich der Befragung im Jahr 2017 zu der im Jahr 2020 vor.

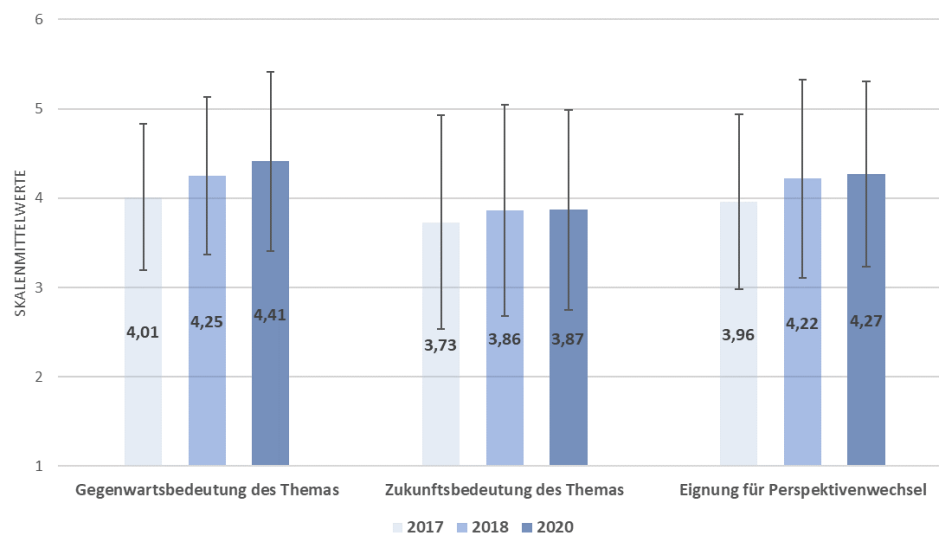


Abbildung 4: Deskriptive Mittelwertvergleiche der Skalen im Vergleich der Messzeitpunkte

2.3 Diskussion der Befunde zum fächerübergreifenden Unterricht am Oberstufen-Kolleg

Insgesamt bewerten die Kollegiat*innen den Profilunterricht sehr positiv. Wenngleich nur in Bezug auf die Gegenwartsbedeutung des Themas ein signifikanter Unterschied zwischen dem Jahr 2017 und dem Jahr 2020 festgestellt werden konnte, lässt sich auch bei der Zukunftsbedeutung des Profiltitels sowie bei der Eignung des Themas für Perspektivenwechsel ein positiver Trend in der Bewertung der Kollegiat*innen erkennen. Der Profilunterricht stellt für die Kollegiat*innen anscheinend einen wichtigen Teil ihres Gesamtunterrichts dar, der in den letzten Jahren nicht an Bedeutung verloren, sondern eher dazugewonnen hat. Auch im Vergleich zur ersten Evaluation der Profile lässt sich ein positiver Trend beobachten (vgl. Hahn et al., 2014c): Die Zukunftsbedeutung wurde als wesentlich geringer eingeschätzt ($M = 2,5$ im Jahr 2013, $M = 3,87$ im Jahr 2020). Auch die Eignung der Profile, Perspektivenwechsel vollziehen zu können, schätzen die Kollegiat*innen im Jahr 2020 im Vergleich zum Jahr 2013 als deutlich eher gegeben ein ($M = 3,45$ im Jahr 2013, $M = 4,27$ im Jahr 2020). In Bezug auf die Gegenwartsbedeutung liegt für das Jahr 2013 kein Gesamtmittelwert vor; die Autor*innen geben ausschließlich an, dass die Mittelwerte je nach Profil zwischen 3,1 und 4,1 variierten (vgl. Hahn et al., 2014c). Damit liegen alle Mittelwerte zur Gegenwartsbedeutung der Profiltitel im Jahr 2013 ebenso deutlich unter dem Gesamtmittelwert des letzten Messzeitpunktes der aktuellen Evaluation, welcher bei 4,41 liegt.

Einerseits sprechen die positiven Ergebnisse der Evaluation möglicherweise für eine verbesserte Unterrichtspraxis im Profilunterricht. Den Lehrkräften gelingt es vielleicht, z.B. aufgrund zunehmender Erfahrung mit den Profilen, besser, den Unterricht im Sinne der untersuchten Aspekte zu gestalten. Ließe sich – und dies wäre in weiteren Untersuchungen zu prüfen – der positive Trend in den vergangenen Jahren wirklich auf das Lehrendenhandeln zurückführen, wäre dies angesichts von Personalengpässen und Strukturveränderungen in den Profilen als bemerkenswert zu bewerten: Etliche Lehrende sind in Elternzeit gegangen oder haben das OS aus Alters- oder anderen Gründen verlassen.

Zwei Profile des ursprünglichen Angebots gibt es nicht mehr; andere haben sich im laufenden Betrieb thematisch deutlich anders ausrichten müssen. Neue Vertretungslehrende mussten sich äußerst schnell in die jeweilige Thematik einarbeiten. Ein Profil ist ganz neu entstanden („Mit Kopf, Herz und Hand“).

Dass in Bezug auf die Gegenwartsbedeutung des Profiltitels ein signifikanter Unterschied zwischen den Erhebungen im Jahr 2017 und im Jahr 2020 festgestellt werden kann, könnte andererseits – und dies wäre weitergehend zu untersuchen – auch auf die möglicherweise wachsende gesellschaftliche und damit auch lebensweltliche Bedeutung der Profiltitel für die Kollegiat*innen zurückgeführt werden. In dem Unterricht der Profile „One World: Zusammen leben – anders leben?“ oder „Tomorrowland – Wie wollen wir leben?“ konnten die Kollegiat*innen möglicherweise durch das Aufkommen der Fridays-for-Future-Bewegung in den Jahren 2018/2019 mehr persönliche Erfahrungen, Interessen wie auch Alltagswissen miteinbringen. Auch das Profiltitel „GenderBilder“ erscheint den Kollegiat*innen gegebenenfalls angesichts der wachsenden Präsenz in den (insbesondere sozialen) Medien wichtiger und damit gegenwartsbedeutender. Demnach lässt sich also schlussfolgern, dass die Profiltitel thematisch günstig ausgewählt worden sind.

Die Zukunftsbedeutung der Profile wird von den Kollegiat*innen hingegen etwas weniger positiv bewertet, was möglicherweise auf die für die Kollegiat*innen schwierig zu beantwortenden Aspekte wie „Das Profiltitel hilft mir zu entscheiden, wie ich leben möchte.“ oder „Die Beschäftigung mit dem Profiltitel hilft mir auszudrücken, was mir wichtig ist.“ zurückzuführen ist. Gerade die Zeit kurz vor dem Abitur ist geprägt von vielen Unsicherheiten und Fragen nach der zukünftigen Lebensgestaltung, die für die Kollegiat*innen in vielen Hinsichten noch offen ist, sodass möglicherweise noch nicht genau konkretisiert werden kann, was einem „wichtig ist“ oder „wie man leben möchte“.

Dass die Eignung der Themen, Perspektivenwechsel vollziehen zu können, auch äußerst positiv bewertet wurde, zeigt, dass der Profiltitel für die Kollegiat*innen nicht nur inhaltlich relevant ist, sondern – zumindest in dieser Hinsicht – auch auf ein wissenschaftliches Studium vorbereitet. Indem die Kollegiat*innen durch den Profiltitel Stärken und Schwächen einzelner Fachperspektiven benennen und vergleichen können, findet eine Aneignung überfachlicher Kompetenzen statt, die für ein Studium durchaus gewinnbringend sind.

Insgesamt fällt die Evaluation der Profile positiv aus, wobei in weiteren Untersuchungen zu ergründen wäre, ob es Unterschiede in der Bewertung zwischen den einzelnen Profiltitel gibt und auf welche Faktoren die beobachteten Trends zurückzuführen sind. Wenn auch unwahrscheinlich, ist es nicht auszuschließen, dass die Unterschiede zwischen den befragten Abiturjahrgängen möglicherweise durch Stichprobeneffekte bedingt sind. Das heißt, dass der positive Trend z.B. nicht auf die verbesserte Unterrichtspraxis, sondern auf unterschiedliche Merkmale in den Jahrgängen zurückzuführen ist, die ein entsprechend unterschiedliches Antwortverhalten herbeigeführt haben.

3 Ausblick

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass es durchaus didaktische Formate in der gymnasialen Oberstufe geben kann, die es vermögen, fächerübergreifend komplexe Phänomene in den Blick zu nehmen, hierbei auch zentralen Anforderungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu entsprechen und zudem sowohl der Gegenwartsbedeutung als auch der Zukunftsbedeutung von Bildungsinhalten Rechnung zu tragen.

Nun stellt sich die Frage, wie ein solcher fächerübergreifender, auf Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung gerichteter Oberstufenunterricht sich mit den modernen Anforderungen an Kompetenzorientierung, Standardsicherung und Qualitätssicherung vereinbaren lässt.

Hierfür bedarf es einer Denkungsart, die versucht, den Allgemeinbildungsanspruch der Didaktik Klafkis und moderne Ansprüche an Kompetenzorientierung miteinander zu verknüpfen (Heinrich & Störtländer, 2017). Bemerkenswert hierbei ist, dass in der ursprünglichen Definition von Kompetenzen, auf die in der standardbasierten Forschungsliteratur immer wieder rekurriert wird, sehr viele Elemente enthalten sind, die auch einem Anspruch auf vertiefte Allgemeinbildung gerecht werden würden. In der für die Bildungsstandards grundlegenden Klieme-Expertise (2003) wird entsprechend auf Weinerts Definition rekurriert. Der zufolge sind Kompetenzen

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f.).

Entlang einer so weit gefassten Vorstellung von Kompetenzen lässt sich auch ein kompetenzorientierter Allgemeinbildungsanspruch formulieren (vgl. Frohn & Heinrich, 2018, 2019), der sich dementsprechend auch mit den derzeitigen Ideologien der Qualitätssicherung im Zentralabitur vermitteln ließe – ohne ihrem Reduktionismus anheimfallen zu müssen. Hier liegt eine bislang theoretisch vielfach noch ungenutzte Anschlussfähigkeit des Allgemeinbildungsbegriffs an den Kompetenzdiskurs vor, wie Frohn und Heinrich konstatieren, wenn Humboldt im Jahre 1809 im Bericht an den König von der notwendigen „Entwicklung der menschlichen Kräfte“ sprach und hierbei formulierte: Die Sektion für Kultus berechne

„ihren allgemeinen Schulplan auf die ganze Masse der Nation und sucht diejenige Entwicklung der menschlichen Kräfte zu befördern, welche allen Ständen gleich nothwendig ist und an welche die zu jedem einzelnen Beruf nöthigen Fertigkeiten und Kenntnisse leicht angeknüpft werden können.“ (Humboldt, 1964/1809, S. 217f.)

Zu klären wäre also, ob der Humboldtsche Allgemeinbildungsbegriff sich notwendig dem funktionalistischen Qualifikationsdenken gegenüber sperren muss oder ob nicht vermittelt über eine spezifische Weltaneignungslogik des Individuums hier auch eine Integrationslogik bedient werden könnte. Aber wie müsste eine solche Allgemeinbildung aussehen, die nicht weltfremd, aber doch individuumszentriert, d.h., nicht krude funktionalistisch ist?

Zu überlegen wäre in einem solchen Kontext auch, wie die Vorstellung der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung sensu Klafki mit einem Allgemeinbildungsbegriff vermittelt werden kann, der auch den Kompetenzdefinitionen folgt. Eine gesellschaftskritische Reformulierung des Kompetenz-Konzepts könnte damit eine Brückenfunktion übernehmen zwischen den Ansprüchen der KMK auf Studierfähigkeit und den Rufen nach einer nicht für gesellschaftliche Reproduktionsfunktionen funktionalisierten Bildung für nachhaltige Entwicklung. Didaktisch derart konzipiert könnte fächerübergreifender Unterricht schließlich zu einer vertieften Allgemeinbildung führen, die dann auch nicht im Widerspruch zur eindimensionalen Verengung des gefächerten Kanons führt, sondern zu einer Bildung, die vermittelt über einen gesellschaftskritischen Kompetenzbegriff immer auch eine Bildung für nachhaltige Entwicklung ist.

Literatur und Internetquellen

- Benner, D. (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 68–90.
- Bieber, G. (2016). Querschnittsaufgaben in aktuellen deutschen Lehrplänen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (3), 278–286. <https://www.waxmann.com/artikelART101983>

- Bormann, I., Hamborg, S. & Heinrich, M. (Hrsg.). (2016). *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen* (Educational Governance, Bd. 34). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13223-1>
- Buddeberg, M. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (3), 267–277. <https://www.waxmann.com/artikel/ART101982>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Taylor and Francis.
- Comenius, J.A. (1959/1628). *Große Didaktik*. In neuer Übersetzung hrsg. v. A. Flitner. Küpper.
- Condorcet, J.A.N. de Caritat de (1966/1792). *Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens*. Ins Dt. übers. v. R. Schepp. Mit einer Einleitung v. H.-H. Schepp (Kleine pädagogische Texte). Beltz.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Eine Einführung*. VS.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS.
- Fiedler-Ebke, W. & Klewin, G. (2020). Eine besondere Oberstufe. Die immer noch außergewöhnliche Praxis der Versuchsschule nach 45 Jahren – Ein Überblick. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, (3), 98–120. https://doi.org/10.4119/we_os-3339
- Fischer, W. (1983). Wissenschaftspropädeutik. In H. Blankertz, J. Derbolav, A. Kell & G. Kutscha (Hrsg.), *Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.2) (S.703–706). Stuttgart.
- Franzen, G. & Schülert, J. (1986). Das Konzept der neuen Allgemeinbildung in der Entwicklung und Erprobung. In B. Hoffmann (Hrsg.), *Allgemeinbildung. Erprobungen – Entwicklungen – Erfahrungen* (Arbeitsmaterialien aus dem Bielefelder Oberstufen-Kolleg, Bd. 22) (S. 3–101). Kramer.
- Frohn, J. & Heinrich, M. (2018). Inkompetente Kompetenzorientierung? Das verkürzte Verständnis der Kompetenzorientierung und die Konsequenzen für die Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (1), 65–74. <https://doi.org/10.31244/dds/2018.01.05>
- Frohn, J. & Heinrich, M. (2019). Bildungsstandards und die vermeidbare Verkürzung individueller Kompetenzorientierung auf kognitive Leistungsfähigkeit. Konsequenzen des ‚neuen Allgemeinbildungsprogramms‘ für die Lehrkräftebildung. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 153–173). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3_7
- Frohn, J. & Pozas, M. (2021). „Und das Schwierigste ist und bleibt halt, alleine zu lernen“: Eine explorative Untersuchung zum Lehren und Lernen auf Distanz in der Oberstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4 (1), 84–105. <https://doi.org/10.11576/weos-4944>
- Gruschka, A. (2001). Unvermeidbar und ohnmächtig. Thesen zum Bedeutungswandel der Bildung. *Pädagogische Korrespondenz*, 28, 5–31. <https://doi.org/10.25656/01:8093>
- Hahn, S. (2008). Wissenschaftspropädeutik: Der „kompetente“ Umgang mit Fachperspektiven. In J. Keuffer & M. Kublitz-Kramer (Hrsg.), *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen* (S. 157–168). Beltz.
- Hahn, S., Heinrich, M. & Klewin, G. (Hrsg.) (2014a). *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014*. MV.

- Hahn, S., Heinrich, M. & Klewin, G. (2014b). Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014* (S. 5–14). MV.
- Hahn, S., Kemper, A., Kuhnen, S.U., Lojewski, J., Niebling, L. & Bornkessel, P. (2014c). Lehren und Lernen in fächerübergreifenden Profilen. Ergebnisse der Profilevaluation am Oberstufen-Kolleg aus dem Jahr 2013/2014. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014* (S. 139–172). MV.
- Hahn, S., Kemper, A., Kuhnen, S.U., Lojewski, J., Niebling, L. & Bornkessel, P. (2014d). Den Bildungsgehalt fächerübergreifender Profile bewerten. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014* (S. 173–233). MV.
- Hahn, S. & Obbelode, J. (2014). *Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg*. Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2001). *Alle, alles, allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung* (Schriftenreihe des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft, Bd. 8). Büchse der Pandora.
- Heinrich, M. (2015a). *BNE: Is the Medium the Message? Zur Transformation einer Bildungstheorie im Rahmen der UNO-Dekaden-Politik* (Forum Exkurse, Bd. 12). FORUM Umweltbildung im Umweltdachverband.
- Heinrich, M. (2015b). Eine Idee geht ihren Weg – oder einen anderen? Zum Verhältnis des Pädagogischen und des Politischen in der UNO-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. In FORUM Umweltbildung (Hrsg.), *BNE Reloaded. Boden: gefährdete Ressource – Naturerfahrung mit Smartphone? – Biodiversität vorwärts denken! – Startschuss: UN-Weltaktionsprogramm – Ideale Partner. Citizen Science & BNE* (Bildung für nachhaltige Entwicklung, Jahrbuch 2015) (S. 156–161). FORUM Umweltbildung.
- Heinrich, M. (2015c). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235–255). Waxmann.
- Heinrich, M. (2021). Richtige Noten im Falschen? Oder: Warum unsere Oberstufe immer exklusiver, ungerechter und irrationaler wird, je genauer wir die Leistungen messen. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4 (1), 170–177. <https://doi.org/10.11576/weos-4894>
- Heinrich, M., Fiedler-Ebke, W., Geweke, M., Hahn, S., Hinzke, J.-H., Klewin, G., Kuhnen, S.U., Lojewski, J. & Schweitzer, J. (2019). Individuelle Zugänge zum Werk Ludwig Hubers: Ein Nachruf und eine Spurensuche nach subjektiven Relevanzsetzungen. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2 (1), 127–160. https://doi.org/10.4119/we_os-3191
- Heinrich, M., Minsch, J., Rauch, F. & Vielhaber, C. (2014). „... es läuft viel in Richtung BNE ...“ Die Autoren der österreichischen Dekadenstrategie blicken zurück. In W. Sorgo & FORUM Umweltbildung im Umweltdachverband (Hrsg.), *Krisen- und Transformationsszenarios. Frühkindpädagogik, Resilienz & Weltaktionsprogramm* (Bildung für nachhaltige Entwicklung, Jahrbuch 2014) (S. 143–151). FORUM Umweltbildung.
- Heinrich, M., Palowski, M. & Schumacher, C. (2018). Ohnmacht versus Unternehmertum – Wirkungen von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung auf das lernende Subjekt in der Oberstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1 (1), 5–30. https://doi.org/10.4119/we_os-1105

- Heinrich, M. & Störtländer, J.C. (2017). PISA als epochaltypisches Schlüsselproblem der Erziehungswissenschaft? Zur Befähigungsdeprivation angesichts der Verkürzung allgemeiner Bildung auf kognitive Leistungsfähigkeit am Beispiel von Fluchterfahrungen. In K.-H. Braun, F. Stübiger & H. Stübiger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken* (S. 93–108). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18595-4_9
- Huber, L. (1998). Fächerübergreifender Unterricht – auch auf der Sekundarstufe II? In L. Duncker & W. Popp (Hrsg.), *Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele* (S. 18–33). Klinkhardt.
- Huber, L. (2009a). Von „basalen Fähigkeiten“ bis „vertiefte Allgemeinbildung“: Was sollen Abiturientinnen und Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 107–124). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91485-5_8
- Huber, L. (2009b). Fachunterricht und Fächerübergreifender Unterricht. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band I/II: Schule* (S. 397–411). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657764969_040
- Humboldt, W. von (1960/1794). Theorie der Bildung des Menschen. In W. von Humboldt, *Werke in fünf Bänden, Band 1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Hrsg. v. A. Flitner & K. Giel (S. 234–240). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. von (1964/1809). Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König (Dezember 1809). In W. von Humboldt (Hrsg.), *Werke in fünf Bänden, Band 4: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Hrsg. v. A. Flitner & K. Giel (S. 210–238). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ilien, A. (2008). *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns* (2., überarb. Aufl.). VS | GWV Fachverlage.
- Klafki, W. (1986). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (4), 455–476.
- Klafki, W. (2007/1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Beltz.
- Klemm, K. (2009). Von der Allgemeinbildung zu Bildungsstandards – eine Verfallsgeschichte? *DDS – Die Deutsche Schule*, 101 (2), 194–203.
- Klieme, E., Rost, J., Reiss, K., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Riquarts, K., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. [https://www.researchgate.net/publication/281345382_Zur-Entwicklung_nationaler_Bildungsstandards_Eine_Expertise_Stand_Juni_2003](https://www.researchgate.net/publication/281345382_Zur_Entwicklung_nationaler_Bildungsstandards_Eine_Expertise_Stand_Juni_2003)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (1988/1977). *Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*. Beschluss der KMK vom 07.07.1972. i.d.F. vom 11.04.1988. KMK.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2018). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung*. KMK.
- KMK-Expertenkommission (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (1995). *Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission*. KMK.
- Künzli, R. (2001). Schule als Ort des Wissens und seiner Bewertung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (3), 405–414. <https://doi.org/10.1007/s11618-001-0044-9>

- Kupsch, J. & Schülert, J. (1996). Perspektivenwechsel als reflexives Konzept für übergreifenden Unterricht am Beispiel ‚Rassismus‘. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42, 589–601.
- Kupsch, J. & Schumacher, M. (1994). Didaktische Annäherung an den Perspektivenwechsel. In U. Krause-Isermann, J. Kupsch & M. Schumacher (Hrsg.), *Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene* (S. 39–62). Oberstufen-Kolleg.
- Labudde, P. (2014). Fächerübergreifender naturwissenschaftlicher Unterricht. Mythen, Definitionen, Fakten. *ZfDN – Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 20, 11–19. <https://doi.org/10.1007/s40573-014-0001-9>
- Lau, R., Geweke, M. & Fechner, R. (2021). „Abitur im eigenen Takt“ – neu gedacht. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4 (1), 164–169. <https://doi.org/10.11576/weos-4892>
- Lojewski, J. (2022). *Die feinen Unterschiede – Schulkulturen in der gymnasialen Oberstufe Eine explorative Untersuchung anhand quantitativer Daten*. Dissertation, Universität Bielefeld.
- Messner, R. (2003). PISA und Allgemeinbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 400–412.
- Nikel, J. & Heinrich, M. (2016). Nicht-nachhaltige Implementierung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung? Empirische Analysen zur Governance des BNE-Transfers. In M. Heinrich & B. Kohlstock (Hrsg.), *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem* (Educational Governance, Bd. 29) (S. 261–283). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10084-1_14
- Sliwka, A. & Roth, M.L. (2021). Gerechtigkeit durch Flexibilisierung: Eine internationale Perspektive auf Gestaltungsmöglichkeiten der Oberstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4 (1), 178–186. <https://doi.org/10.11576/weos-4896>
- Stübiger, F., Ludwig, P., Bosse, D., Gessner, E. & Lorberg, F. (2006). *Bestandsaufnahme zur Praxis fächerübergreifenden Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe im Bundesland Hessen*. kassel university press.
- Tenorth, H.-E. (Hrsg.). (1986). *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*. Juventa.
- Tenorth, H.-E. (1994). „Alle alles zu lehren“: *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung* (WB-Forum, Bd. 82). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Trautwein, U., Neumann, M., Nagy, G., Lüdtke, O. & Maaz, K. (2010). Vorwort. In U. Trautwein, M. Neumann, G. Nagy, O. Lüdtke & K. Maaz (2010), *Schulleistungen von Abiturienten. Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand* (S. 11–14). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92037-5>
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has It Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>
- Vogel, P. (2009). Bildung, Lernen, Erziehung, Sozialisation. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 118–127). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_11
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Beltz.
- Wiechmann, J. & Becker, G. (2016). Die überfachlichen Zielsetzungen im institutionellen Bildungsauftrag des allgemeinbildenden Schulwesens. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (3), 287–305.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Biehl, A. & Heinrich, M. (2022). Potenziale fächerübergreifenden Unterrichts für Querschnittsaufgaben wie die einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Grenzen und Handlungsoptionen in der Oberstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 5, 64–79. https://doi.org/10.11576/we_os-6111

Online verfügbar: 23.12.2022

ISSN: 2627-4450



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>