



**Jahrbuch der
Wissenschaftlichen Einrichtung
Oberstufen-Kolleg,
Universität Bielefeld**

Ausgabe 5 | 2022

WE_OS-Jahrbuch

Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität

Bielefeld mit Forschungs- und Entwicklungsplan

Jahrgang 5 | 2022

Herausgeber*innen

Martin Heinrich, Gabriele Klewin

Geschäftsführerin

Sylvia Schütze



© Dieses Werk 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>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität Bielefeld dauerhaft frei verfügbar (open access).

© 2022. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2627-4450

Inhalt

Themenschwerpunkt des Jahrbuchs 2022: Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion

Martin Heinrich & Gabriele Klewin

Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion.

Von den spezifischen Herausforderungen für

Querschnittsaufgaben in der Oberstufe 1

Theoretische Grundlagen: Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion

Georg Feuser

Inklusion und Nachhaltigkeit 10

Beiträge aus dem Oberstufen-Kolleg zum Themenschwerpunkt: Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion

Ramona Lau

Mit Lisa durch die Oberstufe: Hintergründe und Anregungen zur Gewährung

und Umsetzung von Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe 26

Annalisa Biehl & Martin Heinrich

Potenziale fächerübergreifenden Unterrichts für Querschnittsaufgaben

wie die einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).

Grenzen und Handlungsoptionen in der Oberstufe 64

Lynn Keyser

Die Fridays-for-Future-Bewegung im Kontext von Schule.

Eine hegemonietheoretische Betrachtung potenzieller Spannungsverhältnisse 80

Christian Schweihofen, Tim Kirchhoff, Christian Arkenau, Holger Bekel,

Andreas Stockey, Norbert Tennhoff & Jesus de la Fuente Villar

Aufforstungsprojekte als Bürger*innenwissenschaft in der Oberstufe

im Kontext „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (AProBOS BNE).

Projektbericht zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien

für einen anwendungs- und methodenorientierten Unterricht 92

Konzepte und Impulse aus dem Verbund Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS)

Rolf Koerber

Das Konzept „Jugendschule“ an der Universitätsschule Dresden.

Herausforderungen mit Ernstcharakter gestalten 117

Jahresrückblick 2021 & Forschungs- und Entwicklungsplan für das Jahr 2022

Martin Heinrich & Gabriele Klewin

Zurück zur (neuen) Normalität? Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2022	128
Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg 2021	140
• Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung	140
• Publikationen von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung	144
◦ Schriftenreihen und Zeitschriften unter Mitherausgabe von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung	144
◦ Monographien und Herausgeber*innenbände von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung	144
◦ Zeitschriftenthemenhefte von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung	145
◦ Beiträge in Sammelbänden von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung	145
◦ Beiträge in Zeitschriften von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung	147
◦ Sonstige Publikationen von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung	150
• Tagungsbeteiligung und Veranstaltungsorganisation von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung	150
Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg 2016–2018	152
• Fort- und Weiterbildungsangebote von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	152
• Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	152
• Publikationen von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	154
◦ Monographien und Herausgeber*innenbände von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	154
◦ Zeitschriftenthemenhefte von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	154
◦ Beiträge in Sammelbänden von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	155
◦ Beiträge in Zeitschriften von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	155
• Tagungsbeteiligung und Veranstaltungsorganisation von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	157

Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion

Von den spezifischen Herausforderungen für Querschnittsaufgaben in der Oberstufe

Martin Heinrich^{1,*} & Gabriele Klewin¹

¹ Universität Bielefeld,
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg
* Kontakt: Universität Bielefeld,
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld
martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der Anspruch an die gymnasiale Oberstufe, zu einer vertieften Allgemeinbildung bei den Schüler*innen zu führen, ist angesichts der Konzentration auf ein einseitig verstandenes Literacy-Konzept erschwert zu erfüllen. Gleiches gilt für Querschnittsaufgaben und damit auch für die Themen Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion. Nach dieser allgemeinen Problematisierung werden in dieser Einführung die Beiträge des vorliegenden *Jahrbuchs* vorgestellt.

Schlagwörter: gymnasiale Oberstufe; Allgemeinbildung; Querschnittsaufgaben; Bildung; nachhaltige Entwicklung; fächerübergreifender Unterricht



English Information

Title: Education for Sustainable Development and Inclusion. On the Specific Challenges for Cross-Sectorial Issues in the Upper Secondary School

Abstract: The claim on upper secondary school to convey a deepened general education to the students is hard to meet, regarding the concentration on a unilaterally interpreted literacy concept. The same applies to cross-sectorial issues and thus also to education for sustainable development and inclusion. Subsequent to this general positioning, this introduction presents the contributions of this volume.

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

Mit den Themen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Inklusion greift das diesjährige *Jahrbuch* zwei gesellschaftlich wichtige Bereiche auf, die allerdings mit dem Problem der Verortung als Querschnittsaufgabe im Schulsystem zu kämpfen haben. Deshalb soll dies zunächst allgemein beleuchtet werden; anschließend wird spezifisch auf die beiden genannten Themen Bezug genommen, indem die Beiträge des *Jahrbuchs* vorgestellt werden.

1 BNE und Inklusion als „Querschnittsaufgaben“

Angesichts ihres Auftrags, eine „vertiefte Allgemeinbildung“ (KMK, 2018; s. auch Huber, 2009) zu vermitteln, darf sich Oberstufenpädagogik nicht davor scheuen, die großen gesellschaftlichen Themen in den Blick zu nehmen und sie auch pädagogisch-didaktisch zu bearbeiten:

„Die Entwicklung gesellschaftlich grundlegender Werthaltungen und Tugenden ist ebenso wie die Gewährleistung von kognitivem Orientierungswissen ein wesentliches Element des institutionellen Bildungsauftrages. Bereits in einer der ersten Initiativen zur Institutionalisierung des allgemeinbildenden Schulwesens, dem Gothaer Schulmethodus (vgl. Reyher 1697), wird neben den fachlichen Fähigkeiten u.a. im Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen und der Kenntnis des Katechismus auch die Förderung der Mores als Ziel des schulischen Bildungsauftrages benannt. Die erziehungsorientierten Aussagen im Bildungsauftrag werden heute überwiegend im Rahmen der überfachlichen Ziele bzw. der überfachlichen oder fächerübergreifenden Kompetenzen (cross-curricular competencies) thematisiert. Mit diesen Begriffen wird eine Gruppe schulischer Aufgaben bezeichnet, die sich von den fachlichen Aufgaben des schulischen Bildungsauftrages in verschiedener Hinsicht abgrenzen lässt (vgl. z.B. Eder/Hofmann 2012, S. 71):

- Im Unterschied zu den fachorientierten Aufgaben im ‚Horizont des Weltverstehens‘ (vgl. Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003, S. 83) spielen hier normative Haltungen eine wesentliche und unverzichtbare Rolle.
- Es handelt sich um Zielsetzungen, deren Bedeutung in erster Linie durch den expliziten Bezug zur Bewältigung außerschulischer Lebenssituationen begründet ist.
- Die Förderung überfachlicher Ziele ist zwar teilweise im didaktischen Format des Unterrichts denkbar (vgl. z.B. Heymann 1996; Klieme et al. 2007); hierauf weist bereits Herbart mit seinem Konzept des erziehenden Unterrichts hin (vgl. Herbart 1919/1805).

Unstrittig dürfte aber ebenfalls sein, dass die Entwicklung der überfachlichen Ziele nur im Sinne einer Querschnittsaufgabe anhand der verschiedenen schulpädagogischen Handlungsformen und zum Teil auch über verschiedene Inhaltsdomänen hinweg gelingen kann.“ (Wiechmann & Becker, 2016, S. 287f.)

Nun stellt sich allerdings die Frage, ob die Oberstufe hierfür ein geeigneter Ort ist, wenn sie zugleich mit Blick auf ihre Prüfungslogiken (Heinrich, 2021), die zum am höchsten

gratifizierten und damit auch umkämpften Schulabschluss führen sollen (Otto & Heinrich, 2018), in einer Art und Weise organisiert ist, die nur wenig Flexibilität zulässt (Lau et al., 2021). Wiechmann und Becker verwenden hier für den bundesdeutschen Kontext den Begriff der „Querschnittsaufgaben“ (s.o.), wenngleich dies, wie Bieber et al. (2016, S. 221) anmerken, „kein pädagogischer und auch kein originär bildungspolitischer Begriff“ sei, sondern vielmehr in seinem Gehalt eher eine Definition ex negativo darstelle, wenn nämlich von den fachlichen Inhalten bzw. der „gefächerten Welt“ (Hahn et al., 2014) abstrahiert werden soll: mit anderen Worten also alles, was sich nicht so richtig mit einem Fach fassen lässt, aber gesellschaftlich dennoch wichtig ist. Allerdings stellt der Begriff „Querschnittsaufgaben“ in Ermangelung einer weithin geteilten Definition auch eher eine Verlegenheitslösung dar, weil er eine Art Sammelkategorie für die ansonsten vorherrschende Begriffsvielfalt für das übergreifende Phänomen darstellt:

„Die Kultusministerkonferenz schreibt auf ihren Webseiten von ‚weiteren Unterrichtsinhalten‘ (KMK 2016, o.S.); in den Lehrplänen Baden-Württembergs spricht man von ‚Leitperspektiven‘ (MKJS Baden-Württemberg 2016b); im bayerischen Lehrplan PLUS werden solche Aufgaben als ‚schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele‘ bezeichnet (ISB 2016); im gerade fertiggestellten Lehrplan für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 der Länder Berlin und Brandenburg werden sie als ‚Basiscurricula‘ und ‚übergreifende Themen‘ ausgewiesen (SenBJW/MBJS 2015), in Hamburg als ‚Aufgabengebiete, die nicht einzelnen Unterrichtsfächern zugeordnet werden können und in der Regel mehrere Fächer und Lernbereiche zugleich betreffen‘ (BSB Hamburg 2011, S. 11).“ (Bieber, 2016, S. 280)

Nun könnte man versucht sein, diese babylonische Begriffsverwirrung als typisches Merkmal des deutschen Föderalismus zu brandmarken. Die freundlichere Lesart bestünde darin, die Komplexität des Phänomens selbst dafür verantwortlich zu machen. Während also in der Geschichte der Schule die Fächer dafür sorgten, durch ihre klare Perspektivierung Orientierung zu stiften (Benner, 2002), so führt eben jene damit oftmals unfreiwillig einhergehende Komplexitätsreduktion (Frohn & Heinrich, 2018) dazu, dass die gesellschaftlichen Phänomene, die mit ihnen benannt werden sollen, nicht mehr hinreichend – oder zumindest nicht ganzheitlich – in den Blick genommen werden können (Heinrich, 2001). Die Schwierigkeit mit der Bezeichnung wäre dann eher ein Ausdruck der „grammar of schooling“ (Tyack & Tobin, 1994). Für diese Lesart spricht, dass es auch in anderen deutschsprachigen Ländern keine einheitliche Terminologie gibt:

„Vergleichbares gibt es auch in den Lehrplänen Österreichs. Hier werden Querschnittsaufgaben unter den Bezeichnungen ‚Unterrichtsprinzipien‘ und ‚Bildungsanliegen‘ beschrieben (BMBF Österreich 2016), und für den Lehrplan 21 der Schweiz wurden die Termini ‚Module‘ bzw. ‚übergreifende Themen‘ gewählt, die – und das ist zugleich eine Besonderheit – der Leitidee ‚Nachhaltige Entwicklung‘ zugeordnet sind (D-EDK 2016, o.S.).“ (Bieber, 2016, S. 280)

Während in Österreich unter Praktiker*innen gerne der Satz kolportiert wird: „Wenn Du willst, dass etwas tot ist, dann mach es zum Unterrichtsprinzip!“ und damit zum Ausdruck gebracht wird, dass jedes Thema, das es nicht schafft, zu einem Unterrichtsfach zu werden, damit zwar einerseits verbal gewürdigt, zugleich aber in seiner praktischen Bedeutung für den Schulalltag nivelliert wird, so verweist die Schweizerische Lösung, den Gedanken der „Nachhaltigen Entwicklung“ als übergreifendes Prinzip der Querschnittsaufgaben zu denken, auf den Versuch einer Bündelung der Vielfalt gesellschaftlicher Aufgaben (vgl. Bieber, 2016, S. 284). Offen bleibt damit freilich, wie nunmehr „Nachhaltige Entwicklung“ und „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ zusammenhängen:

„Die Notwendigkeit der ganzheitlichen Betrachtungsweise nachhaltiger Entwicklung in der Schule in Form einer Querschnittsaufgabe wird auch auf bildungsadministrativer Seite gesehen. In einer 2007 gemeinsam von der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) veröffentlichten Empfehlung zu BNE wird dies

folgendermaßen begründet: ‚Die Komplexität nachhaltiger Entwicklung erfordert eine Thematisierung in möglichst vielen Fächern und in fachübergreifenden und fächerverbindenden Organisationsformen sowie als wichtiges Anliegen des Schullebens‘ (KMK/DUK 2007, o.S.).“ (Buddeberg, 2016, S. 270).

Mit Blick auf die Frage nach dem Zusammenhang von „Nachhaltiger Entwicklung“ und „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ scheint damit die Begründungsfigur gleichwohl etwas zirkulär, wie dies allerdings im BNE-Diskurs oftmals der Fall ist (Heinrich, 2015; Heinrich et al., 2014). Sinngemäß: Weil „Nachhaltige Entwicklung“ gesellschaftlich wichtig ist, muss es eine „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ geben, die wiederum dafür sorgen soll, dass im Bildungssystem alles berücksichtigt wird, was gesellschaftlich wichtig ist. Früher bezeichnete man das damit markierte Phänomen eher als „Allgemeinbildung“ (Klafki, 1986) – womit man wieder bei dem Problem wäre, wie denn nun in der Oberstufe eine solche Form der sogar „vertieften Allgemeinbildung“ (KMK, 2018; s. auch Huber, 2009) stattfinden soll, wenn diese doch so stark an den fachbezogenen Prüfungsregularien orientiert ist (s.o.) und damit die viel beschworene Gefahr der fachlichen Verengung des Allgemeinbildungsauftrags (Lojewski, 2022) einmal mehr gilt:

„Durch die überwiegende Orientierung der nationalen und internationalen Vergleichsstudien an den fachorientierten Kompetenzen des Literacy-Konzeptes (vgl. z.B. Baumert/Stanat/Demrich 2001; Tenorth 2004, S. 88) entsteht die Gefahr, dass dieser Teil des schulischen Bildungsauftrages weitgehend als dessen Ganzes begriffen, gemessen und damit beachtet wird.“ (Wiechmann & Becker, 2016, S. 288)

2 Von den Schwierigkeiten von Querschnittsaufgaben in der gymnasialen Oberstufe am Beispiel von BNE und Inklusion – zu den Beiträgen im vorliegenden *Jahrbuch*

Die besondere Herausforderung, BNE in der Oberstufe zu vermitteln, dürfte einmal mehr gelten, wenn ihre Vermittlung schon in der Schule allgemein ein Problem darstellt:

„Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) stellt aus konzeptioneller sowie bildungsadministrativer Sicht eine Querschnittsaufgabe für die Schulen dar, die sowohl fächerübergreifend als auch ganzheitlich im Schulalltag verankert werden soll. Empirische Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass diese Querschnittsaufgabe von der Mehrheit der Schulen noch nicht wahrgenommen wird.“ (Buddeberg, 2016, S. 267)

Dieses Schicksal der Transferproblematik (Bormann et al., 2016) teilt die BNE mit der ihr verwandten Querschnittsaufgabe der Inklusion, wie wir bereits im *Jahrbuch* 2018 mit Blick auf die Implementierungshürden von Inklusion in der Oberstufe (Lübeck et al., 2018) zeigen konnten. In seinem theoretischen Grundlagenbeitrag „Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion“ (S. 10–25 in diesem Heft) zeigt *Georg Feuser*, wie jenseits des inflationären Gebrauchs eine Begriffsschärfung dabei hilfreich sein kann, eben durch wechselseitige Bezugnahmen einen Horizont für eine nachhaltige Entwicklung zu eröffnen, mit dem Fluchtpunkt der Überwindung der „als exzessiv zu bezeichnenden, das ganze Schulsystem durchziehenden Selektions- und Exklusionsprozesse, was von Inklusion zu sprechen dann nicht mehr erforderlich machen würde“ (Feuser, 2022, S. 10).

Eine solche Perspektive wäre damit auch ein normativer Horizont zu den gegenwärtigen Entwicklungen:

„Die eingangs benannte Gefahr, wonach durch die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf das Literacy-Konzept möglicherweise wesentliche Teile des öffentlich formulierten Bildungsauftrages nicht angemessen beachtet werden, scheint angesichts der Aussagen zu den überfachlichen Bildungszielen nicht unbegründet. Ob die fehlende empirische Erfassung der entsprechenden Bildungsqualität tatsächlich zu einer einseitigen Akzentuierung der Schulentwicklung führt, kann aus den hier vorliegenden Ergebnissen natürlich nicht gefolgert

werden. Es ist durchaus denkbar, dass Schulen diesen Teil des institutionellen Bildungsauftrages wahrnehmen, auch wenn er in der bildungspolitischen Diskussion wenig Beachtung findet (vgl. Oelkers 1988). Eine empirische Erfassung ist daher angezeigt.“ (Wiechmann & Becker, 2016, S. 301)

Die beiden darauf folgenden Beiträge aus dem Oberstufen-Kolleg versuchen, diesen Optimismus zu plausibilisieren, indem sie zeigen, wie Schulen diesen Auftrag dennoch wahrnehmen können, indem bspw. *Ramona Lau* mit Blick auf die fachlichen Prüfungsanforderungen in ihrem Beitrag „Mit Lisa durch die Oberstufe“ „Hintergründe und Anregungen zur Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe“ (S. 26–63 in diesem Heft) bietet. In diesem wissenschaftlichen Begleittext zu einem als Online-Supplement zur Verfügung gestellten Flyer wird deutlich, wie gymnasiale Oberstufen in ihrem Alltag einen neuen Umgang mit Nachteilsausgleich finden können.

Die andere in obigem Zitat angesprochene Thematik der Verengung des Allgemeinbildungsanspruchs durch die fachlich verengten Messvorgänge und die damit einhergehenden Verkürzungen des Literacy-Konzepts in der öffentlichen Wahrnehmung thematisiert der Beitrag von *Annalisa Biehl* und *Martin Heinrich* mit dem Titel „Potenziale fächerübergreifenden Unterrichts für Querschnittsaufgaben wie die einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Grenzen und Handlungsoptionen in der Oberstufe“ (S. 64–79 in diesem Heft). Hier wird nach einer Skizzierung der ursprünglichen Ansprüche der Kultusministerkonferenz an die gymnasiale Oberstufe als Ort einer „vertieften Allgemeinbildung“ anhand einer Studie zum fächerübergreifenden Unterricht in Profilen dargestellt und diskutiert, wie an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg versucht wird, vermittelt über fächerübergreifenden Unterricht einem kompetenzorientierten Allgemeinbildungsanspruch gerecht zu werden (Frohn & Heinrich, 2019).

Gleichwohl sollten solche pädagogisch-didaktischen Versuche nicht aus dem Blick geraten lassen, dass das zuvor beschriebene Spannungsverhältnis von BNE und der „grammar of schooling“ (Tyack & Tobin, 1994) mit solchen Maßnahmen zwar konstruktiv angegangen, aber nicht aufgelöst werden kann. Kennzeichnend wurde das in den letzten Jahren nicht zuletzt an der Diskussion um die Schulpflicht, wenn Schüler*innen für Protestmärsche der Fridays-for-Future-Bewegung (FFF-Bewegung) dem Unterricht fernbleiben und die schulischen Akteur*innen hier oftmals ratlos und zuweilen auch autoritär reagieren. Dies zeigt *Lynn Keyser* in ihrer Analyse „Die Fridays-for-Future-Bewegung im Kontext von Schule. Eine hegemonietheoretische Betrachtung potenzieller Spannungsverhältnisse“ (S. 80–91 in diesem Heft).

Schule und insbesondere die gymnasiale Oberstufe müssen entsprechend in den nächsten Jahren Orte der Vermittlung zwischen diesen gesellschaftlichen Anforderungen finden. Ein besonderer Ort der „Vermittlung“ von BNE im doppelten Wortsinne könnte hier der Wald sein – so zumindest die These im Beitrag von *Christian Schweihofen*, *Tim Kirchhoff*, *Christian Arkenau*, *Holger Bekel*, *Andreas Stockey*, *Norbert Tennhoff* und *Jesus de la Fuente Villar* mit ihrem Plädoyer für „Aufforstungsprojekte als Bürger*innenwissenschaft in der Oberstufe im Kontext ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung‘ (AProBOS BNE). Projektbericht zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für einen anwendungs- und methodenorientierten Unterricht“ (S. 92–116 in diesem Heft). In ihrem Beitrag entwerfen sie Aufforstungsprojekte als didaktischen Ort, der sowohl wissenschaftspropädeutisches Arbeiten (Hahn, 2008) im naturwissenschaftlichen Unterricht der Oberstufe ermöglicht als auch eine Brücke zur gesellschaftlichen Lebenswelt der Schüler*innen schlägt, indem er die Aufforstungsaktivitäten als Bürger*innenwissenschafts-Projekte (bzw. Citizen-Science-Projekte) rahmt.

Eine solche Verknüpfung zwischen der Lebenswelt der Schüler*innen und dem Unterricht verfolgt auch der Text von *Rolf Koerber*. In seinem Gastbeitrag im Rahmen unserer *Jahrbuch*-Rubrik „Konzepte und Befunde aus dem Verbund Universitäts- und

Versuchsschulen (VUVS)“ mit dem Titel „Das Konzept ‚Jugendschule‘ an der Universitätsschule Dresden. Herausforderungen mit Ernstcharakter gestalten“ (S. 117–127 in diesem Heft) stellt er das Konzept der Jugendschule an der Universitätsschule Dresden sowie erste empirische Ergebnisse von Pilotierungen vor. Der Beitrag verweist damit darauf, wie es im für die Schule oftmals als „kritisch“ beschriebenen Jugendalter der Pubertät gelingen kann, Naturerfahrungen curricular an den Lehrplan zurückzubinden und doch zugleich einen Unterricht jenseits des klassischen Unterrichts zu organisieren. Wir werden aufmerksam mitverfolgen, wie die Lernerfahrungen dieser Jugendlichen aus der Sekundarstufe I dann fruchtbar gemacht werden können, wenn die Schüler*innen der Universitätsschule Dresden in den nächsten Jahren auch eine gymnasiale Oberstufe bekommen – und damit ebenfalls in eben jenes zuvor beschriebene Spannungsfeld von Prüfungsregularien und Abituranforderungen einerseits und dem Anspruch auf eine „vertiefte Allgemeinbildung“ (KMK, 2018, s. auch Huber, 2009) andererseits geraten. Letztlich wird sich dieses Spannungsfeld dann immer nur in der konkreten Praxis auflösen lassen, weshalb es unserer Ansicht nach Sinn macht, sich mit dem Konzept der Querschnittsaufgaben in der Oberstufe auseinanderzusetzen, begreift man diese als „schulart- und fachübergreifende bzw. überfachliche Aufgaben, die zugleich Teil des Schullebens und damit Teil der täglichen Praxis sein sollten.“ (Bieber et al., 2016, S. 221)

Literatur und Internetquellen

- Baumert, J., Stanat, P. & Demrich, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Sehne, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 15–68). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6_3
- 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.
- Bieber, G., Horstkemper, M. & Krüger-Potratz, M. (2016). Editorial zum Schwerpunktthema: Querschnittsaufgaben von Schule. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (3), 221–225.
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg. (2003). *Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven*. Wissenschaft & Technik.
- BMBF Österreich (Bundesministerium für Bildung und Frauen). (2016). *Unterricht und Schule*. <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/index.html>
- 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>
- BSB Hamburg (Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg). (2011). *Bildungsplan Stadtteilschule. Aufgabengebiete*. <http://www.hamburg.de/contentblob/2372700/data/aufgabengebiete-sts.pdf>
- Buddeberg, M. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (3), 267–277.
- D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz). (2016). *Lehrplan 21*. Gesamtausgabe. http://v-ef.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&k=1

- Eder, F. & Hofmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *bmbf – Nationaler Bildungsbericht 2012. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 71–109). Leykam.
- 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
- 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. (2014). 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). Monsenstein & Vannerdat.
- 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. (2015). *BNE: Is the Medium the Message? Zur Transformation einer Bildungstheorie im Rahmen der UNO-Dekaden-Politik* (Forum Exkurse, 12). FORUM Umweltbildung im Umweltdachverband.
- 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., 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* (Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung) (S. 143–151). FORUM Umweltbildung.
- Herbart, J.F. (1919/1805). *Pädagogische Schriften*. Hrsg. v. O. Willmann & T. Fritzscht. Zickfeldt.
- Heymann, H.W. (1996). *Allgemeinbildung und Mathematik*. Beltz.
- Huber, L. (2009). 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
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München). (2016). *Lehrplan PLUS Realschule. Schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele sowie Alltagskompetenz und Lebensökonomie*. <http://www.lehrplan-plus.bayern.de/uebergreifende-ziele/realschule>
- Klafki, W. (1986). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (4), 455–476.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.J. (2007). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. In Bundesministerium für Bildung

- und Forschung (Hrsg.), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise* (S. 5–174). BMBF.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2016). *Weitere Unterrichtsinhalte*. KMK. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte.html>
- 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 & DUK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland & Deutsche UNESCO-Kommission) (Hrsg.). (2007). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Empfehlung*. KMK & DUK. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15_Bildung_f_nachh_Entwicklung.pdf
- 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.
- Lübeck, A., Lau, R., Rath-Arnold, I., Schultz, N. & Wäcken, M. (2018). Empfehlungen zu einem Inklusionskonzept am Oberstufen-Kolleg Bielefeld: Ein Diskussionspapier der FEP-Gruppe „Kernaufgabe Inklusion am Oberstufen-Kolleg“. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1 (1), 63–83. https://doi.org/10.4119/we_os-1108
- MKJS Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg). (2016). *Verweisstruktur der Leitperspektiven und „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“*. http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/ALLG/ALLG_LP
- Oelkers, J. (1988). Öffentlichkeit und Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, (5), 579–599.
- Otto, J. & Heinrich, M. (2018). Individueller Bildungsprozess und/oder individuelle Rendite? Fragen nach dem Verhältnis von Reformpädagogik und Ökonomie am Beispiel des Oberstufen-Kollegs. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1 (1), 136–152. https://doi.org/10.4119/we_os-1112
- Reyher, A. (1697). *Methodus Oder Bericht/ Wie Nechst Göttlicher Verleyhung die Knaben und Mägdlein auf den Dorff schafften/ und in den Städten/ die üintere Classes der Schul-Jugend im Fürstenthum Gotha/ Kürtz- und nützlich unterrichtet werden können und sollen: Auf gnädigsten Fürstlichen Befehl aufgesetzt*. Christoph Reyher.
- SenBJW & MBS (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin, & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Brandenburg). (2015). *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10*. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf
- Tenorth, H.-E. (2004). Grundbildung – Allgemeinbildung: Basiskompetenzen und Steigerungsformen. *Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät*, 73, 87–98.
- 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>
- Wiechmann, J. & Becker, G. (2016). Die überfachlichen Zielsetzungen im institutionellen Bildungsauftrag des allgemeinbildenden Schulwesens. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (3), 287–305.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Heinrich, M. & Klewin, G. (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion. Von den spezifischen Herausforderungen für Querschnittsaufgaben in der Oberstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 5, 1–9. https://doi.org/10.11576/we_os-6141

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>

Inklusion und Nachhaltigkeit

Georg Feuser^{1,*}

¹ Universität Zürich

* Kontakt: Universität Zürich,
Institut für Erziehungswissenschaft,
c/o Erich Graf, Haltingerstrasse 17, 4057 Basel, Schweiz
gfeuser@swissonline.ch

Zusammenfassung: Fragen der Nachhaltigkeit sind heute in vielen wissenschaftlichen Disziplinen und Praxisfeldern geradezu omnipräsent. Der Begriff selbst ist nur aus seiner Entstehungsgeschichte heraus einigermaßen zu präzisieren, und er wird, dem Inklusionsbegriff vergleichbar, heute weitgehend inflationär gebraucht. Unter Aspekten der Schärfung beider Begriffe ist es dennoch sinnvoll, sie auch im Feld der Erziehungswissenschaft in Beziehung zu setzen und im Zusammenhang mit pädagogisch relevanten Problemstellungen zu präzisieren. Entsprechend versucht dieser Beitrag, unter dem Primat der Schaffung von Bildungsoptionen für alle und unter Einbezug von Fragen der Kultur und ethischen Dimensionen, die in ökonomischen, wirtschafts- und wachstumsfokussierten Fragestellungen weitgehend verloren gehen, einen integrierten Ansatz aufzuzeigen. Das bedeutet, auch in Feldern der Pädagogik zu klären, was letztlich Bestand haben soll, um im Sinne von Heydorn „die unmenschliche Repression der Vergangenheit als Kulturversagung“ (1980, S. 180) aufzuheben – und damit auch die als exzessiv zu bezeichnenden, das ganze Schulsystem durchziehenden Selektions- und Exklusionsprozesse, was von Inklusion zu sprechen dann nicht mehr erforderlich machen würde.

Schlagwörter: Inklusion; Nachhaltigkeit; Bildung; Unterricht; Allgemeine Pädagogik; Entwicklungslogische Didaktik; Lernen; Persönlichkeitsentwicklung; Selbstorganisation



English Information

Title: Inclusion and Sustainability

Abstract: Issues of sustainability are nearly omnipresent in many scientific disciplines and fields of practice today. The term itself can only be reasonably specified by looking at its genesis; it is largely used in an inflationary manner today. In order to clarify both terms, it is sensible, however, to relate them also in the field of educational science and to specify them in the context of pedagogically relevant problems. Thus, this contribution tries to point out an integrated approach – under the primacy of educational chances for all, including cultural issues and ethical dimensions, which get widely lost in the economical, profitable growth-focused discussions. This means to clarify also in fields of education what shall remain in the end, in order to cancel “the inhumane repression of the past as a refusal of culture“ (Heydorn, 1980, p. 180; transl. by the author) – and thus the excessive processes of selection and exclusion, which pervade the whole educational system; this means that it would no longer be necessary to talk about inclusion.

Keywords: inclusion; sustainability; education; instruction; General Pedagogy; Development-Logical Didactics; learning; personal development; self-organization

1 Zur Frage der Inklusion

Vielleicht ist unsere Arbeit in den Erziehungswissenschaften, soweit sie auf die Pädagogik ausgerichtet ist, in besonderer Weise mit der Erwartung verbunden, dass das Erkannte und oft ohne ausreichende Ressourcen und gegen große Widerstände in praxisrelevante Konzeptionen Umgesetzte in nachhaltiger Weise auch in der Praxis wirksam werden möge. Wenn mit einem solchen Anliegen ein Gesellschaftsprojekt von der Tragweite der Inklusion verbunden ist, das das etablierte Bildungssystem als allein schon juristisch in ein enges Korsett gepackte Reproduktionsmaschine des bestehenden Gesellschaftssystems nicht nur in Frage stellt, sondern strukturell tiefgreifend verändern müsste, will man den hinter dem Begriff der Inklusion stehenden Menschen-, Kinder- und Behindertenrechten gerecht werden, von denen als geltendes nationales Recht zu entsprechen ist, löst sich dieses mit dem Anspruch der Nachhaltigkeit verbundene Vorgehen schnell in vielfältige Dilemmata hinein auf, in denen nicht nur die akademischen Diskurse, sondern vor allem auch die Praxis der Inklusion feststeckt. Das Arrangement der Inklusion mit dem institutionalisierten, *selektierenden, ausgrenzenden und segregierenden, hierarchisch gegliederten und ständisch organisierten Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem* (sEBU) hat auch im fünften Jahrzehnt der Entwicklung der Integration resp. Inklusion in das Paradox der theoretisch weitgehend bejahten und praktisch ausschließlich bestehenden „selektierenden Inklusion“ geführt, in Bezug auf die ich von „Inklusionismus“ (Feuser, 2012, 2015, 2016, 2017, 2021) spreche. Damit löst die *Inklusion* die dem Begriff der *Integration* hinsichtlich deren Entwicklung seit den 1970er-Jahren fälschlicherweise und weitgehend undifferenziert unterstellte reine Ein- und Anpassung der als behindert geltenden Kinder, denen ein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ attestiert wird, in und an das bestehende Regelschulsystem nicht auf und verleiht ihrer Praxis, die ich als *Integration der Inklusion in die Segregation* beschreibe, ein falsches Etikett. Das negiert zielführende Suchbewegungen in der Unterrichtspraxis, die mit dem Begriff der Inklusion verbundene struktursystemische Transformation des sEBU in ein inklusives EBU (iEBU) zu realisieren, nicht. Glaubwürdig bleibt solches aber nur, wenn die Wege aus dem Gegenteil dessen heraus, das es zu erreichen gilt, nicht mit dem Ziel verwechselt werden und von vornherein kein Kind wegen Art oder Schweregrad seiner Beeinträchtigungen, seiner Abstammung und Herkunft ausgeschlossen bleibt. Das hohe Lied auf Best-Practice-Konzepte, wie immer sie gerade zustande kommen, sowie das auf weitgehend unhinterfragte

evidenzbasierte Modelle gestützte und noch hinter die „kognitive Wende“ in der Psychologie der 1970er-Jahre zurückfallende Verfahren der Response-to-Intervention (RTI) und dessen Einsatz sprechen eine andere Sprache und verdeutlichen, dass Forschung, Lehre und Praxis dessen, was als Inklusion oder inklusiv bezeichnet wird, längst in eine „Praxis des Machens“ geführt haben, mit der nicht angewendet wird, was man erkannt hat, weshalb im Sinne von Horst-Eberhard Richter auch nicht mehr erkannt werden kann, was zu machen ist (vgl. Richter, 1978, S. 23).

Für meine Arbeiten muss ich in Anspruch nehmen, dass eine anerkennungs-basierte und uneingeschränkte Teilhabe aller an einem Unterricht für alle, der allen alles zu lernen ermöglicht, schon für die Frühe Bildung in den Kindertagesheimen in Bremen der frühen 1980er-Jahre im Sinne des Inklusionsbegriffes selbstverständlich war. Unterricht ist im Sinne Vygotskijs (1987) nicht an ein bestimmtes Alter oder an eine bestimmte Institution gebunden (auch nicht an Schule), sondern daran, dass sich *Entwicklung* realisiert, und dies schon lange vor dem UN-Weltaktionsprogramm für behinderte Menschen von 1983, der UNESCO Salamanca-Erklärung von 1989 oder der nun auch schon über ein Jahrzehnt vorliegenden UN-BRK¹. Auf dieser Grundlage basieren auch das von Ewald Feyerer, Linz, initiierte und geleitete Socrates-CDI-Projekt „Integer“² und das postgraduale Masterprojekt EUMIE³ sowie das von David Wohlhart, Graz, veranlasste Socrates-II-Minerva Projekt ODL⁴ – alle mit europaweiter Beteiligung, bei denen wir intensiv zusammen arbeiteten. Es dürften gewiss viele Umstände zu benennen sein, dass diese Projekte keine unmittelbare Umsetzung in die Lehrer*innenbildung hinein gefunden haben, wohl auch den, dass sie auf subjektwissenschaftlicher Basis erkenntnistheoretisch den Menschen und das Mensch-Welt-Verhältnis philosophisch auf Grundlage des historischen und dialektischen Materialismus in Konzepten der Selbstorganisation der Materie und lebender Systeme fokussieren – ganz einfach ausgedrückt: die Pädagogik und den Unterricht in den Dienst der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen stellen und den Menschen nicht in den Dienst eines „Staatsgeistes“ (Bourdieu, 1998), der als Habitus tief in unseren Körper, unser Denken und Bewusstsein eingeschrieben ist und vor allem dadurch das Schulsystem beherrscht, dem sich die große Mehrheit der Lehrpersonen, bei aller partiellen Kritik, die man sich diesem im Grunde sakrosankten System gegenüber erlaubt, doch unterwirft. Sich gegen ein solches schon quasireligiöses System zu erheben, bedeutet, der Herrschaft die Macht zu rauben, was bei den Abhängigen Angst erzeugt und als Versündigung an einem über einen selbst erhabenen System erlebt werden kann, das im Kern als gut erachtet wird, was geradezu nach Aufklärung schreit. Bei allen Fortschritten der Entwicklung der Integration bzw. der Inklusion über die letzten vier-einhalb Jahrzehnte hinweg, wobei auch hier zu präzisieren und zu definieren wäre, was als Fortschritt bezeichnet werden kann, war damit auch stets ein Prozess ihrer Korruption verbunden und ein Bündel geradezu unsinniger Attribuierungen alles dessen, was im Unterricht thematisiert oder als Fach gelehrt wird, als inklusiv. Erkannt dürfte sein, dass Inklusion einer Pädagogik bedarf, die so allgemein und fundiert zu realisieren ist, dass sie niemand von Bildung ausschließt, und gleichwohl so spezifisch in ihrer Didaktik, dass Unterricht von jedem biographisch-sozialisatorischen Erfahrungshintergrund und Entwicklungsniveau der Lernenden her in der Spanne von „aktueller und nächster Zone der Entwicklung“ (vgl. Vygotskij, 1987) realisiert zu werden vermag, was der *Bildung* als Leitgröße bedarf, wie ich das mit der von mir entwickelten „Allgemeinen

¹ Siehe das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (UN-BRK) (BMAS, 2011): <http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?blob=publicationFile>. Die UN-BRK ist in Österreich am 26. Oktober 2008, in Deutschland am 26. März 2009 und in der Schweiz am 15. Mai 2014 in Kraft getreten.

² Zum Projekt „Integer“ (= Integrativer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder) siehe <https://www.georg-feuser.com/integer-integrativer-unterricht-behinderter-und-nichtbehinderter-kinder/>

³ Zum Projekt „EUMIE“ (= European Master of Inclusive Education) siehe <https://www.georg-feuser.com/eumie-european-master-of-inclusive-education/>

⁴ Zum Projekt „ODL“ (= Open Distant Learning) siehe <https://www.georg-feuser.com/odl-inclusive/>

Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ zu fassen versuche. Inklusion ist folglich in den Zusammenhang von Einheit und Differenz zu stellen, was unter der Prämisse von *Gleichheit, Gemeinwohl* und *sozialer wie Bildungs-Gerechtigkeit* auch auf den Begriff der *Nachhaltigkeit* verweist. Dieser Komplex ist nicht rein disziplinär zu bestimmen, wie das zahlreiche, sehr singular sich auf Inklusion beziehende Studien meinen leisten zu können und sich möglicherweise auch in einer im Rahmen der DGfE zu schaffenden Sektion niederschlagen könnte. Vielmehr bedarf er transdisziplinärer Diskurse,⁵ interdisziplinärer Kooperationen und einer multidisziplinären Handlungspraxis. Diese Kooperationen werden die fachlichen und disziplinären wissenschaftssystematischen Orientierungen dadurch verändern, dass sie die Ordnung des wissenschaftlichen Wissens und dessen Erforschung und das praktische Wissen integrativ miteinander verbinden (vgl. Mittelstraß, 2003).

2 Zur Frage der Nachhaltigkeit

Der Begriff Nachhaltigkeit und seine Verwendung stehen der Inflation des Begriffes Inklusion in nichts nach. Allerdings wird er nicht, dem Inklusionsbegriff vergleichbar, für das Gegenteil des mit ihm gemeinten verwendet, wie sich das in den Praxen „selektierender Inklusion“ zeigt. Der Forstwirtschaft des 18. Jahrhunderts entstammend ist mit Nachhaltigkeit ein Bewirtschaftungsprinzip der Art gemeint, dass nicht mehr Holz geschlagen wird, als entsprechend nachwachsen kann. Es geht um die Bewirtschaftung von Ressourcen in Kontexten der Ökologie und Ökonomie. Der Begriff des *Sustainable Development* erweitert das Begriffsverständnis mit Blick auf einen internationalen Zivilisationsprozess dahingehend, dass die Lebensbedingungen der gegenwärtig lebenden Generation verbessert, gleichzeitig damit aber die Lebenschancen künftiger Generationen nicht gefährdet werden sollen und mehr soziale Gerechtigkeit erreicht wird. Es kommt so zur globalen Integration von Umwelt- und Entwicklungsfragen. Der Bericht der von der UN eingesetzten Brundtland-Kommission⁶ von 1987 hob die Debatte um dauerhafte, umweltgerechte und zukunftsfähige Entwicklung auf die Ebene eines sozio-ökonomischen Kontextes, der politisch auf die Bekämpfung von Armut und die Sicherstellung der Grundbedürfnisse der Menschen zielt, was auch das nach Bildung einschließt. Dieses Ziel soll durch weiteres Wachstum und die Entwicklung neuer Technologien erreicht werden, was das herrschende neoliberale Wirtschafts- und Entwicklungsmodell und eine bereits pervertierte Konsumententwicklung nicht wirklich in Frage stellt. Definiert wird eine nachhaltige Entwicklung, dem Brundtland-Report folgend, als Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können (vgl. Hauff, 2011). Dabei sind drei Momente von zentraler Bedeutung:

- einerseits – mit hoher Priorität – die Befriedigung der *Grundbedürfnisse* vor allem der Ärmsten der Welt,
- andererseits die Beschränkungen, die der Stand der Technologie und der sozialen Organisation auf die Fähigkeit der Umwelt ausübt, gegenwärtige und zukünftige Bedürfnisse befriedigen zu können, und
- schließlich die Anlage wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung mit Blick auf ihre Dauerhaftigkeit.⁷

Dass die so genannten entwickelten Staaten dafür in besonderer Weise Verantwortung zu übernehmen haben, kam erst mit dem so genannten „Erdgipfel“ von Rio in den

⁵ Siehe <https://de.wikipedia.org/wiki/Transdisziplinarit%C3%A4t>

⁶ Siehe den Brundtland-Report unter https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/brundtland_report_563.htm

⁷ Siehe https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/brundtland_report_563.htm?sid=q0q0ij9sbhsqg1d8oi729f00d6

1990er-Jahren ins Bewusstsein, dies vor allem bezogen auf Klimafragen und Biodiversität. Damit sind nicht nur Transferleistungen finanzieller und technischer Art verbunden, sondern es wird auch das eigene Wirtschafts- und Konsumverhalten infrage gestellt, zumal die Weltbevölkerung in den nächsten fünf Jahrzehnten auf bis zu zwölf Milliarden Menschen anwachsen kann. Wie ein dementsprechendes gesellschaftliches (Umwelt-) Bewusstsein geschaffen werden soll, ist bis heute offen geblieben.

Hier sehe ich, analog zu den skizzierten wesentlichen Momenten, eine erste zentrale Schnittstelle zu den Feldern der Pädagogik und des Schulsystems über alle seine heute bestehenden Gliederungen hinweg. Ausgehend von den Bildungsbedürfnissen der Kinder und Schüler*innen wären in Prozessen von Bildung und Erziehung eine erkenntnisbasierte Generierung eines der Aufklärung verpflichteten und Mündigkeit ermöglichenden Wissens und die Aneignung von Handlungskompetenzen mit dem Fokus auf die Ausbildung von Gemeinsinn und solidarischer Verantwortung als Mitglied einer Weltgesellschaft anzustreben. Das würde ich als einen auf Nachhaltigkeit orientierten Unterricht bezeichnen (Nachhaltige Entwicklung, 2001), hinter den gerade mit Blick auf die Klimadebatte und die extreme Ungleichheit der Reichtumsverteilung und der Lebensmöglichkeiten der Gesellschaften der Erde nicht mehr zurück gegangen werden kann.

Von einer solchen, in logischer Schlussfolgerung erfolgenden Ausdeutung der zu schaffenden Bildungsoptionen sind nicht nur die Nachhaltigkeits-, sondern auch die Inklusionsdiskurse in ihrer vielfältigen Widersprüchlichkeit noch weit entfernt, was schon hinreichend deutlich geworden sein dürfte. So wird u.a. auch in der Kritik des von Wirtschaft und Finanzen favorisierten Drei-Säulen-Modells, das Ökologie, Ökonomie und Soziales gleichberechtigt zueinander in Beziehung setzt, die Frage aufgeworfen, inwieweit Wirtschaft und Soziales überhaupt mit Nachhaltigkeit zu tun haben und weshalb zukünftige Generationen oder Menschen anderer Erdteile eine stärkere Beachtung finden sollten. Das Modell repräsentiert die Steigerung der ökologischen und sozialen Effizienz und die Zusammenführung dieser Herausforderungen sowie deren Integration in ökonomisch ausgerichtete Managementstrategien.⁸ Dabei gehen Fragen der Kultur und ethische Dimensionen und deren Vernetzung zu einem integrierten Nachhaltigkeitsansatz weitgehend verloren. Ein Nachhaltigkeitsansatz ist keine singuläre Komponente, sondern sinnvoll nur als Schnittmenge der Wechselwirkung aller relevanten Momente zu begreifen, in die Entscheidungen derart eingehen müssen, was letztlich Bestand haben soll. Naomi Klein (2015) arbeitet in aller Deutlichkeit heraus, dass das neoliberale kapitalistische Wirtschaftssystem, das Wachstum über alles stellt, nicht einmal in einer regulierten und abgemilderten Form wird fortgeführt werden können. Zur Abwendung der Katastrophe eines Planetozids muss es zu grundlegenden Veränderungen des wirtschaftlichen und politischen Systems kommen, was mit dem bestehenden politischen System nicht realisiert werden kann. Das bedeutet, mit der innersten Logik des Kapitalismus in Widerspruch zu treten und zu erkennen, dass Marktgesetze und Naturgesetze nicht kompatibel sind und Naturgesetze nicht verändert werden können, wohl aber die Gesetze der Wirtschaft. Das impliziert einen Wertewandel und die Schaffung einer auf das Gemeinwohl gerichteten kollektiven Solidarität im Sinne neuer Formen von Einheit und Differenz. Wie anders als in Kontexten von Bildung soll das zu erreichen sein?

Carnau (2011) stellt fest: „Die Grundidee der Nachhaltigkeitsdebatte, die keine einheitliche Definition des Begriffes auszuweisen hat, basiert auf der einfachen Einsicht, dass ein System dann nachhaltig ist, wenn es selber überlebt und langfristig Bestand hat. Wie es konkret auszusehen hat, muss im Einzelfall geklärt werden“ (Carnau, 2011, S. 14). Wenn wir nicht die Augen vor der schon heute wirkmächtigen Realität des Sterbens des Planeten Erde verschließen oder in wirklichkeitsfremde Denkgebäude flüchten wollen, muss das weit differenziertere Konzept der „planetaren Grenzen“ des schwedischen Resilienzforschers Johan Rockström umfassend in die Nachhaltigkeitsdiskurse

⁸ Siehe https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/1_3_c_integratives_nachhaltigkeitsmodell_1541.htm

einbezogen und als politische Handlungsanleitung wirksam werden.⁹ Für uns gilt es zu begreifen, wie sehr wir als Angehörige der sogenannten entwickelten Gesellschaften unsere Lebens- und Konsumweise auf Kosten der Zerstörung der Biosphäre und der natürlichen Ressourcen der Erde betreiben – und: wie sehr das von uns noch immer aufrechterhaltene sEBU aufgrund seiner hierarchischen Strukturen, ständischen Orientierung und meritokratischen Funktionsweise in Verletzung grundlegender normativ-ethischer und sozialer Dimensionen einer humanen und demokratischen Pädagogik nicht nur zu tiefst in die Abrichtung der heranwachsenden Generation zu einem in jeder Hinsicht auch gegen Menschen rücksichtslosen marktkonformen Wirtschaften verstrickt ist, sondern diese aktiv betreibt. Der Grundidee der Nachhaltigkeitsdebatte folgend ist diese pädagogische Praxis, da sie noch immer bestens überlebt und einen über Jahrhunderte zurückzuverfolgenden, langfristigen Bestand hat, ohne jeden Zweifel als nachhaltig zu bezeichnen. Wir müssen uns auch der Frage stellen, ob wir mit der eingangs erwähnten Praxis „selektierender Inklusion“ in scheinbarer Umsetzung der UN-BRK nicht in entscheidender Weise zur Nachhaltigkeit des bestehenden sEBU beitragen – von der damit verknüpften Verletzung des Menschenrechts der dadurch weiterhin ausgeschlossen bleibenden Kinder und Jugendlichen ganz zu schweigen. Nicht in diese Falle zu geraten, ist nicht nur das Problem, den Ausgangspunkt der Inklusion in der Segregation nehmen zu müssen, sondern wesentlich eine Frage der Qualität pädagogischen Handelns über alle Schul- und Altersstufen hinweg, mithin in besonderer Weise auch eine Frage der Bildungsinhalte und Didaktik.

Während ich mit der Niederschrift dieser Ausführungen befasst war, konnte ich eine Sendung von Gert Scobel zur Thematik „Aufklärung neu denken“ zur Kenntnis nehmen, die mit Blick auf die so genannte Informationsgesellschaft die Fragen aufwirft, warum wir keine besseren Entscheidungen treffen und wo die Grenzen der Aufklärung liegen.¹⁰ In der Diskussion führte der an der ETH Zürich lehrende Philosoph Michael Hampe zur Frage der Rolle des Schulsystems folgendes aus:

„Wenn wir auf die Schulen schauen, dann können sie zwei verschiedene Aufgaben erfüllen gegenüber der Gesellschaft, was das Wissen und die Anwendung des Wissens angeht. Sie können versuchen, Menschen hervorzubringen, die in der bestehenden Gesellschaft möglichst erfolgreich sein werden. Das versuchen unsere gegenwärtigen Schulen. Wenn aber die gegenwärtige Gesellschaft in einer Lebensform steckt, die nicht fortsetzbar ist, dann ist dieses Ausbildungsziel völlig verfehlt. Das heißt, es müssen Kinder herangezogen werden, die in der Lage sind, eine neue Lebensform zu begründen, und zwar im Sinne der Ökologie und auch im Sinne der Politik, meiner Ansicht nach. Das heißt, die Schulen müssen eigentlich eine Antistruktur zu unserer gegenwärtigen Gesellschaft sein, indem sie das Wissen anders anwenden, als wir es bisher tun. Das verlangt sehr viel Mut und das verlangt jetzt, um unserem alten angestaubten Begriff zu verwenden, Weisheit. Und man kann sich fragen, wie sollen denn die armen Kinder weise werden und das Wissen, das ihnen zur Verfügung gestellt wird, anders anwenden, als wir es getan haben, weil wir gemerkt haben, die Art und Weise, wie wir das Wissen, nämlich als Herrschaftswissen anwenden, fahren wir unsere Lebensform an die Wand?“¹¹

Mit Herrschaftswissen spricht Michael Hampe zwei Momente an: die Herrschaft über die Natur und über die Menschen. Ihr die Macht zu rauben, was ich schon angesprochen habe, verdichtet sich zum Gebot der Stunde. Dass Hampe dafür den Begriff der *Weisheit* verwendet, führt an die Quellen unserer neuzeitlichen Didaktik zurück, deren heute entfaltetes Niveau als „entwicklungslogische Didaktik“ erlaubt, eine nicht und niemanden

⁹ Vier von neun „planetaren Grenzen“ gelten bereits als überschritten. Siehe <https://www.pik-potsdam.de/aktuelles/pressemitteilungen/vier-von-neun-planetaren-grenzen201d-bereits-ueberschritten>

¹⁰ Die Sendung wurde am 09.09.2021 auf 3sat ausgestrahlt. Sie ist bis 09.09.2026 verfügbar und in Bezug auf die hier behandelten Fragenkomplexe sehr zur Kenntnisnahme zu empfehlen. Siehe <https://www.3sat.de/wissen/scobel/scobel--aufklaerung-neu-denken-100.html>

¹¹ Das Zitat ist transkribiert; der zitierte Ausschnitt startet in der Sendung mit der Laufzeit ca. bei Minute 36:00 und dauert bis ca. Minute 37:30.

ausgrenzende und segregierende, auf Erkenntnisgewinn gerichtete und Aufklärung ermöglichende Allgemeine Pädagogik zu praktizieren, die, was uns mit Inklusion beschäftigt, obsolet macht und in sich aufhebt.

3 Auf der Suche nach *Weisheit*

Vor 365 Jahren stellte Johann Amos Comenius (1592–1679) in der Einleitung zum 11. Kapitel seiner *Didactica magna* fest, dass es Schulen, die ihrem vollkommenen Zweck entsprochen hätten, bisher nicht gegeben hat, und er definiert:

„Vollkommen ihrem Zwecke entsprechend nenne ich die Schule, die wahrhaftig eine Menschen-Werkstätte ist, wo nämlich der Geist der Lernenden erleuchtet wird vom Glanz der *Weisheit*, so dass er zugleich in alles Verborgene und Offenbare einzudringen vermag“ (Comenius, 2007/1657, S. 59),

und verbindet das damit, dass *alle alles umfassend* gelehrt werde. Man könnte das Zurückgreifen darauf als eine romantische Schwärmerei abtun, was sich aber schnell verbietet, wenn man bedenkt, dass im Zeitfenster seiner Lebens Epoche u.a. Persönlichkeiten wie Giordano Bruno (1548–1600), Francis Bacon (1561–1626), William Shakespeare (1564–1616), Galileo Galilei (1564–1642), Johannes Kepler (1571–1630), Thomas Hobbes (1588–1679), René Descartes (1596–1650), Baruch de Spinoza (1632–1677), Isaac Newton (1643–1727) und Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716) ihre Werke schufen, deren Bedeutung heute noch von hoher Aktualität ist und für die der Nachhaltigkeitsgedanke in besonderer Weise zutrifft. Von 1618 bis 1648 tobte der Dreißigjährige Krieg, der große Teile des „Heiligen Römischen Reichs“ überzog, das Land zerstörte und die Bevölkerung im Zusammenhang mit Seuchen um 45 bis mancherorts 70 Prozent dezimierte. Das mag uns berechtigt an Ereignisse der jüngeren Zeit erinnern, an Kriege, Fluchten, Brände, Fluten, die an apokalyptische Dimensionen denken lassen; auch an die Digitalisierung, die die Menschheit und nicht nur ihre Produktions- und Konsumtionsweise tiefgreifender verändern wird, als wir das heute schon gewahr werden wollen. In einer leider nicht veröffentlichten Studie verweist Erwin Reichmann-Rohr 1993 auf Wolfgang Ratke (1571–1632) und die „Entstehung der Didaktik aus dem Gedanken der Weltverbesserung“ und trifft damit im Grunde auch das Anliegen von Comenius. Beide setzen sich für eine „enzyklopädische Bildung“ im Sinne einer „Allunterweisung“, einer „Unterweisung Aller in Allem“ ein, was Ratke, so Reichmann-Rohr, „als pädagogisches Organ für eine Gesellschaftsreform“ dient, als „theoretische Bauzeichnung der Welt und praktisch-gegenständliche Anweisung zum Lebensvollzug“ (Reichmann-Rohr, 1993, S. 117). Bildung wird verstanden als „Aufklärung“ und „vernunftmäßige Erziehung“, die zum Widerspruch befähigen soll (Reichmann-Rohr, 1993, S. 121). Es galt, was für beide Begründer einer neuzeitlichen Didaktik zutreffend ist, ein Lehren und Lernen zu sichern, „das dem Objektiven, dem inhaltlichen Bildungsstoff ebenso gerecht werde wie dem lernenden Subjekt und seiner Tätigkeit“ (Reichmann-Rohr, 1993, S. 119). Indem allerdings den damaligen Landesherren ihre Regentschaftsbefugnis und dem Adel eine „natürliche“ Vorrangstellung nicht in Frage gestellt wurden, sondern allenfalls die „Unterordnung der feudalen Herrscher unter ein humanes, sprich bürgerliches Regulativ“ (Reichmann-Rohr, 1993, S. 125) verlangt wurde, blieben die Strukturen unverändert. Es blieb nur das Scheitern durch die Ausgrenzung und Verfolgung derer, die solche Veränderungen einforderten, und das über Jahrhunderte hinweg.

Um einen großen Sprung zu machen, erinnere ich nur an die Verfolgung und Ermordung bedeutender Reformpädagog*innen des 19. und 20. Jahrhunderts, so stellvertretend an den Pädagogen, Kulturpolitiker und Widerstandskämpfer Adolf Reichwein (1898–1944), der von den Faschisten erhängt wurde, an den spanischen Pädagogen Francesc Ferrer i Guàrdia (1859–1909), der eine an anarchistischen Vorstellungen orientierte Re-

formschule gründete und unter dem falschen Verdacht, an einem Attentat beteiligt gewesen zu sein, zum Tode verurteilt und erschossen wurde, oder an den Arzt und Pädagogen Janus Korczak (1878–1942). Heute ist das Mittel der Wahl die Ignoranz hinsichtlich der Geschichte des Fachs und der gesellschaftshistorischen Hintergründe der Entwicklung der Integration auf dem Hintergrund der Aufarbeitung der Nazi-Verbrechen an behinderten Menschen im Zusammenhang mit der 1968er-Bewegung und der Schaffung der naturphilosophischen und humanwissenschaftlichen Grundlagen einer subjektwissenschaftlich fundierten Pädagogik. Dieser Ahistorismus äußert sich auch darin, dass Studierenden für ihre BA- und MA-Arbeiten die Verwendung von Literatur, die älter als fünf bis zehn Jahre ist, untersagt wird und, wie ich zur Kenntnis nehmen musste, für eine Dissertation sogar die Verwendung von Büchern zugunsten von Zeitschriftenbeiträgen. Ich sehe das als eine moderne Form der Bücherverbrennung, die unglaublicherweise von Universitäten ausgeht.

Dieser Blick zurück zu den Ursprüngen einer Bildung für alle und der Grundlegung der Didaktik als einer Lehrkunst, diese bewältigen zu können, ist, so wage ich zu behaupten, ein Blick weit über unsere heute vorherrschenden pädagogischen Vorstellungen von Inklusion hinaus in eine Zukunft, die uns aus gegenwärtiger Perspektive nahezu unerreichtbar dünkt, und dies schon damals auf den Zusammenhang von Ökonomie, Ökologie und Soziales bezogen, den wir heute hinsichtlich seiner Realisierung mit dem Nachhaltigkeitsbegriff versehen, der – wie ich hoffe, nachvollziehbar aufgezeigt zu haben – aufs Engste mit dem korrespondiert, was seinen Wurzeln nach als Bildung zu bezeichnen ist. Ein solches Verständnis von Bildung wurzelt bei Comenius in der Pansophie im Sinne aller Zusammenhänge, die die Welt konstituieren – in einer Idee, würde ich ins Pädagogische gewendet sagen, mit Hilfe der Wissenschaften zur allumfassenden Erkenntnis der Dinge kommen zu können, der zutage liegenden wie der verborgenen, was, ins Psychologische gewendet, einem universalen Erziehungsprogramm entspricht, das in der Natur des Menschen selbst gegründet ist und einen universalen Frieden zum Ziel hat. Er schreibt u.a.:

„[...] der Mensch soll als vernünftiges Wesen sich nicht von fremder, sondern nur von der eigenen Vernunft leiten lassen, er soll nicht nur fremde Meinungen über die Dinge in Büchern lesen und verstehen, sich einprägen und wiedergeben, sondern bis zu den Wurzeln der Dinge vordringen und sich ihren ursprünglichen Sinn und Gebrauch aneignen [...]“ (Comenius, 2007, S. 63).

Das verweist auf den Kantschen Begriff von Mündigkeit, nämlich den Mut zu haben, sich seines eigenen Verstandes ohne Anleitung anderer zu bedienen. Ein Widerspruch in seiner Bildungskonzeption wird deutlich, wenn er verspricht, „die Schulen so einzurichten, das die gesamte Jugend – mit Ausnahme höchstens derer, denen Gott den Verstand versagt hat – dort gebildet wird [...]“ (Comenius, 2007, S. 63); aber dem steht eindeutiger, als es in der Mehrzahl aller im gegenwärtigen Diskurs um Inklusion vorgetragenen Vorstellungen ausgedrückt wird, die Feststellung entgegen: „Offensichtlich ist jeder Mensch von Geburt aus fähig, das Wissen von den Dingen zu erwerben“ (Comenius, 2007, S. 32), und: „Folglich gibt es nichts in der Welt, das der Mensch, der mit Sinnen und Vernunft begabt ist, nicht zu fassen vermöchte“ (Comenius, 2007, S. 33). Und an anderer Stelle folgert er:

„Denn je träger und schwächer einer von Natur aus ist, um so mehr bedarf er der Hilfe, um von seiner schwerfälligen Stumpfheit und Dummheit soweit wie möglich befreit zu werden. Und man findet keine so unglückliche Geistesanlage, dass sie durch Pflege nicht verbessert werden könnte“ (Comenius, 2007, S. 52);

denn: „Ebenso verwandeln sich die Pflege und Übung, die man dem Geiste auf vernünftige Weise angedeihen läßt, von selbst in Weisheit, Tugend und Frömmigkeit“ (Comenius, 2007, S. 63). Schließlich stellt er mit der Aussage: „Alle Menschen, so sehr sie sich

auch in ihren geistigen Anlagen voneinander unterscheiden, haben doch die gleiche Natur und sind mit den gleichen Organen versehen“ (Comenius, 2007, S. 70), eine bei aller individuellen Verschiedenheit anerkennungs-basierte Gleichheit her, denn er negiert mit dem Verstand nicht die menschliche Vernunft und hebt über diese Ebene die angemerkte Ausgrenzung wieder auf.

Sich der Erforschung, der Benennung und dem Durchdenken aller Dinge widmen zu können, was er damit in Zusammenhang bringt, „fähig zu sein, alles zu erkennen, zu benennen und zu verstehen, was es auf der Welt gibt“, auch „[...] den Bau des Weltalls und das Wirken der Elemente verstehen, Anfang, Ende und Mitte der Zeiten [...]“ (Comenius, 2007, S. 20), heißt für ihn, ein vernünftiges Geschöpf zu sein, unabhängig vom Entwicklungsniveau, auf dem dies realisiert wird. Beziehen wir noch seine Empfehlung mit ein, einem Begabten zwei oder drei Langsamere zum Belehren anzuvertrauen (vgl. Comenius, 2007, S. 70), kann eine Allgemeine Pädagogik in ihren historischen Dimensionen als grundgelegt angesehen werden. Bleibt die Frage, wie pädagogisch armselig und mutlos wir heute mit unserem Drehen, Wenden und Verbiegen dastehen, wenn es darum geht, dem Kern des Inklusionsgedankens realen Ausdruck zu verschaffen. „Denn“, so Comenius, „Schulen können reformiert werden“ (Comenius, 2007, S. 63).

4 Das bisher Heilige ist dumm und lächerlich¹²

„Bildung zur Universalität“ ist damals wie heute mehr denn je und gerade auch unter Aspekten von Inklusion und Nachhaltigkeit eine unabdingbare Notwendigkeit, und dies entgegen der Abrichtung der Kinder und Schüler*innen zur Ausübung von Funktionen, die Maschinen und andere Technologien noch nicht autonom ausführen können, ohne sich Menschen als biologisches Funktionsteil zu versklaven. Das ermöglicht, wie Heydorn betont, „die unmenschliche Repression der Vergangenheit als Kulturversagung“ (Heydorn, 1980, S. 180) aufzuheben und damit auch die fortgesetzten Exklusionen, was von Inklusion zu sprechen dann nicht mehr erforderlich macht (siehe dazu auch Lanwer, 2015; Wilsrecht, 2017). Die Aufgabe, der sich Forschung zu stellen und Lehre zu widmen hat, so meine Position, ist die Schaffung von Transparenz hinsichtlich der Wirkmechanismen der angesprochenen unmenschlichen Repression und Kulturversagung, die *alle* Schüler*innen betrifft, um daraus Hinweise für deren Aufhebung in der pädagogischen Praxis zu gewinnen. Solange wir meinen, mit dem Begriff Inklusion operieren zu müssen, sollten wir ihn grundsätzlich denken, denn das sEBU ist für *alle* Schüler*innen ein nicht inklusives und in gleicher Weise eine universale Bildung für alle unverzichtbar. Inklusion ist hinsichtlich ihres Grundanliegens und i.e.S. des Begriffes eine normativ zu entscheidende und in demokratischen Systemen eine gesellschaftliche Frage. Will die Pädagogik als eigenständige Wissenschaft erachtet werden, hat sie auszuarbeiten, *wie* das Menschenrecht auf Inklusion laut Artikel 24 in allen pädagogischen Domänen ohne Diskriminierung zu verwirklichen ist, was allein schon eine selektierende Inklusion verbietet und ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen einzulösen erfordert. Das kann heute als geleistet angesehen werden, auch wenn es an keinem Ort praktiziert wird und die alten Seilschaften wie Pech und Schwefel am sEBU festhalten. Entsprechend sind eindeutige Forderungen an die Bildungspolitik zu erheben, die eine juristische wie ethische Verpflichtung hat, die Schaffung von Praxisfeldern zu unterstützen, die einen pädagogischen und den diesen zugrundeliegenden humanwissenschaftlichen Erkenntnissen folgenden Schulbetrieb und Unterricht ohne Zugangsbeschränkungen und Ausgrenzung gestatten. Und es sind die steuernden und regulierenden Eingriffe aller außerschulischen Mächte, die Kultusbehörden eingeschlossen, entschieden zurückzuweisen.

¹² Diese Aussage erfolgt in Anlehnung an Nietzsches „Also sprach Zarathustra“ bezogen auf die zweite von drei Entwicklungsstufen des Geistes in der Rede „Von den drei Verwandlungen“: die Widerspenstigkeit und die Tötung des Drachens der Unwissenheit.

Damit stelle ich das Recht einer Gesellschaft nicht in Abrede, Ansprüche an die Pädagogik hinsichtlich der Tradierung und Weiterentwicklung ihrer Kultur zu stellen und dieses in einem Bildungskanon, aber nicht in einem Lehrplan festzuhalten. In Abrede stelle ich aber das Recht (in Deutschland personifiziert durch die Kultusminister*innen der Länder), mit einem in anderen Wissenschaftsbereichen nicht denkbaren Gesetzes- und Verordnungswerk in Form autokratischer und totalitärer Regulierung darüber zu bestimmen, wie in Feldern der Pädagogik zu arbeiten ist, um die berechtigten gesellschaftlichen Zielvorstellungen zu realisieren. Eine transdisziplinär und interdisziplinär hoch vernetzte Forschung muss verstärkt die im Bildungssystem permanent wirksamen Exklusions- und Separationsprozesse, deren Funktionskomponenten und die resultierenden Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen erheben und offenlegen, so dass Lehrpersonen, Eltern und politisch Verantwortliche eine solche dann eindeutig belegte und nachgewiesene menschenrechts- und kindeswohlwidrige Organisations- und Arbeitsweise des sEBU, der eben jedes Kind und alle Schüler*innen ausgesetzt sind, nicht mehr zu legitimieren bereit sind und eine solche Praxis als zu beenden erkennen. Die bestehenden politischen Restriktionen sind keine pädagogische Legitimation der Beibehaltung der von Heydorn benannten unmenschlichen Restriktionen und Kulturversagung. Eine NGO müsste die heute dazu vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse unter pädagogischen Leitfragen zusammenführen und der Öffentlichkeit zugänglich machen.

Was Comenius angestoßen hat, kulminiert in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts in der Grundlegung der „Kategorialen Bildung“ durch Wolfgang Klafki (1927–2016) und deren Weiterentwicklung zur „Allgemeinbildungskonzeption“ auf der Basis einer „kritisch-konstruktiven Didaktik“. Mit ihr geht es, kurz zusammengefasst, um drei Dimensionen: „Sie muss, wenn Bildung tatsächlich als demokratisches Bürgerrecht und als Bedingung der Selbstbestimmung anerkannt wird, *Bildung für alle* sein“, sie muss „*Bildung im Medium des Allgemeinen* sein“, und sie muss die „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ gewährleisten „als *Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten*“ (Klafki, 1996, S. 53f.) mit den Zielen der „Fähigkeit zur Selbstbestimmung“, der „Mitbestimmungsfähigkeit“ und der „Solidaritätsfähigkeit“¹³ (Klafki, 1996, S. 97f.). Dies soll anhand der Konzentration des Unterrichts auf „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (Klafki, 1996, S. 56) geschehen. Hier nennt Klafki z.B. die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, die neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien und die Ich-Du-Beziehungen (Klafki, 1996, S. 56ff.) – und eben keine Schulfächer im Einzelnen und keine Output-orientierten Leistungsstandards, die, als zu beherrschende Kompetenzen formuliert, modernistisch verbrämt werden. Es geht, wie Klafki betont, um eine „kritische Auseinandersetzung mit einem neu zu durchdenkenden Gefüge *des Allgemeinen als des uns alle Angehenden* und als Bildung *aller* uns heute erkennbaren *humanen Fähigkeitsdimensionen* des Menschen“ (Klafki, 1996, S. 40).

Mit der kategorialen Bildung gewinnt die Pädagogik ein dialektisches Niveau und durch die Entwicklungen einer kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik, u.a. vor allem durch die Arbeiten von Wolfgang Jantzen (2007) mit dem Schwerpunkt der Kulturhistorischen Schule, eine subjektwissenschaftliche Dimension, die mit den Schwerpunkten der Selbstorganisations- und Systemtheorie in meinen Arbeiten zur Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik (Feuser, 1995, 2011, 2013, 2018) verdichtet werden konnte.

An dieser Stelle sei eine kleine Vertiefung gestattet: Naturphilosophisch gesehen existieren für ein lebendes System, bildlich gesprochen, zwei sich dialektisch vermittelnde Wirklichkeiten: die der uns umgebenden Umwelt, mit der wir uns ständig austauschen, und die der in internen Prozessen der Selbstorganisation möglichen Erfahrungsbildung

¹³ Hier ist von „Fähigkeiten“ die Rede, die auf jedem entwicklungspsychologisch ausgliederbaren Niveau gefunden und entwickelt werden können, und nicht von Standards und messbarem Output.

über uns selbst, die Menschen und die Welt, und dies in der Spanne von einfachen reizbaren und zur Empfindung fähigen Zellfunktionen bis hin zur Bewusstheit eines Systems über sich selbst und seine Mensch-Welt-Verhältnisse. Die Fähigkeit, sich mit Mensch und Welt in Beziehung setzen und dieses in Form interner Abbildfunktionen rekonstruieren und dadurch seine Komplexität hinsichtlich der Erkenntnisse über Mensch und Welt¹⁴ steigern zu können, kann man begrifflich als das Verhältnis von *Persönlichkeitsentwicklung* und *Lernen* kennzeichnen. Spätestens seit den Studien von René Spitz (1887–1974) ist bis in die filmische Dokumentation hinein seit nahezu 80 Jahren belegt, dass soziale Deprivation und Isolation im Sinne externer Bedingungen der Austauschprozesse des Menschen auch ohne das Vorliegen organischer Beeinträchtigungen (sie wären interne Bedingungen der Isolation) zu schweren Entwicklungsstörungen und auch zum Tod führen können, was jede Einschränkung reziproker Kommunikationen und der damit unmittelbar verknüpften Kooperationen als pädagogische Strategie unter schwerster Strafe stellen müsste. Kein – unter welchen assistierten Bedingungen auch immer – lebender Mensch ist davon ausgenommen und gleich allen anderen als Subjekt das entwicklungslogische Produkt seiner Lebenswelt als je einmalig existierendes menschliches Lebewesen, wie es die nachfolgende Abbildung 1 zusammenfassend skizziert. Alles, was wir in der Gegenwart beobachten, sind Komponenten der Geschichte eines Systems in einem kohärenten Zusammenhang, der im Moment seiner nächsten Gegenwart und immer wieder neu hergestellt werden muss, was ständige austauschbezogene Veränderungen erforderlich macht, die immer in einer Gegenwart stattfinden.

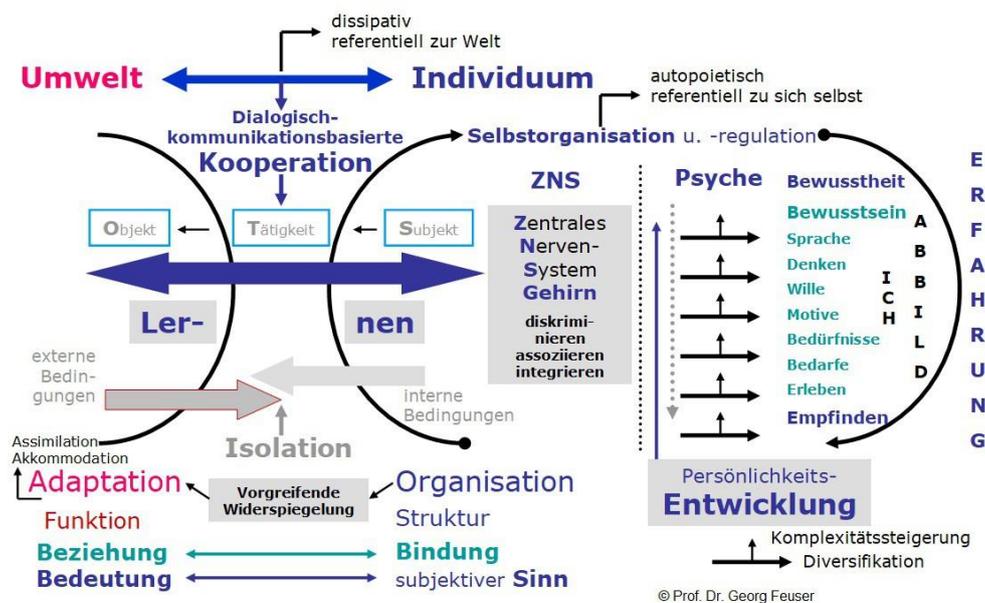


Abbildung 1: Das Austausch-Struktur-Modell menschlicher Aneignungsprozesse unter Bedingungen kommunikationsbasierter Kooperationen und interner und externer Bedingungen der Isolation

Damit ist pädagogisch gesehen die Heterogenität einer jeden Lerngemeinschaft eine grundsätzlich gegebene und die durch Schulformen und -stufen erzwungene Homogenisierung der Schüler*innen eine ordnungsstaatliche Vorgabe, die, lern- und entwicklungspsychologisch gesehen, eines vernünftigen Grundes entbehrt. Mithin ist auch das Erfordernis der *Individualisierung* eine pädagogische Banalität. Die Lösung liegt eben nicht darin, dass man die individuellen Differenzen kategorisiert und dadurch ontologisiert, sondern deren Dynamik in austauschbedingten Selbstorganisationsprozessen lebender

¹⁴ Mit dem Begriff „Mensch und Welt“ fasse ich das Gesamt dessen, was das Erkenntnisinteresse eines Menschen im Sinne seiner Bildungsbedürfnisse umfassen und darauf bezogen dem Anspruch einer *universalen Bildung* genügen kann.

Systeme begreift, die ständigen Änderungsdynamiken unterworfen sind. Dissipativ-autopoietische Systeme vermehren Komplexität und widersprechen ontologischem Reduktionismen. Kategoriale Ontologisierungen (ob nun eine Hochbegabung oder geistige Behinderung konstatiert wird) hat Formen neuer Kolonialisierungen zur Folge, wie sie sich in den schulformbezogenen Gettoisierungen ausdrücken. Auf dem Hintergrund der Selbstorganisation lebender Systeme ist jedes in seiner Lebensweise und so lange es lebt ein kompetentes System darin, sich selbst hervorzubringen und sich in Kooperation mit anderen selbst zu erhalten. Letztlich, darin kann man Luhmann (vgl. Luhmann, 2002, S. 33) folgen, sind Personen Strukturen der Autopoiese sozialer Systeme, die von Einheiten zu unterscheiden sind, die durch Gedanken eines Menschen erzeugt werden (z.B. Hochbegabte, Behinderte). Auch aus dieser Perspektive kann man den Behinderungs-begriff und eine kategoriale Praxis der Heil- und Sonderpädagogik, auch wenn sie durch die Zuschreibung eines „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ euphemistisch verbrämt wird, nur als obsolet betrachten. Jedes aktiv tätige Gehirn ist in der Lage, Unterscheidungen zu treffen, ohne die es nichts Wahrnehmbares geben würde. Folglich geht es nicht um die Negation individueller Differenzen, sondern um die mit ihrer kategorialen Einhegung und gesellschaftlichen Universalisierung verbundene Ontologisierung von beobachtbaren Merkmalen, deren Naturalisierung als persönliche Eigenschaften und um die darauf bezogene meritokratische Wertzumessung.

Lernen kann nun als ein vom Subjekt ausgehender, mittels der *sinnlich gegenständlichen Tätigkeit* (vgl. Leont'ev, 1982) in Handlungen und Operationen sich realisierender und auf die (Objekt-)Welt gerichteter Prozess verstanden werden. Er verläuft vom Subjekt über dessen Tätigkeit zum Objekt ($S \rightarrow T \rightarrow O$) und nicht umgekehrt ($O \rightarrow T \rightarrow S$), wie es in der von Bildungsplänen ausgehenden und in Fächern auf die Schüler*innen hin orientierten tradierten, eindimensional stofforientierten Didaktik bearbeitet und im schulischen Lernen praktiziert wird. Die Führungsgröße in diesen Prozessen ist das sich aktiv mit Natur und Gesellschaft auseinandersetzende Subjekt in seiner je einmaligen historischen Situation, das von seiner Biografie ausgehend zu betrachten ist und dessen Bedürfnisse, Erfahrungswelten, Interessen und Motive die Leitgrößen in pädagogischen Prozessen zu sein haben und nicht die in Fächern gebundenen curricularen und normativen Vorgaben. Damit ist auch die Entmachtung der schulform- und schulstufenspezifischen Lehrplanlogistik verbunden.

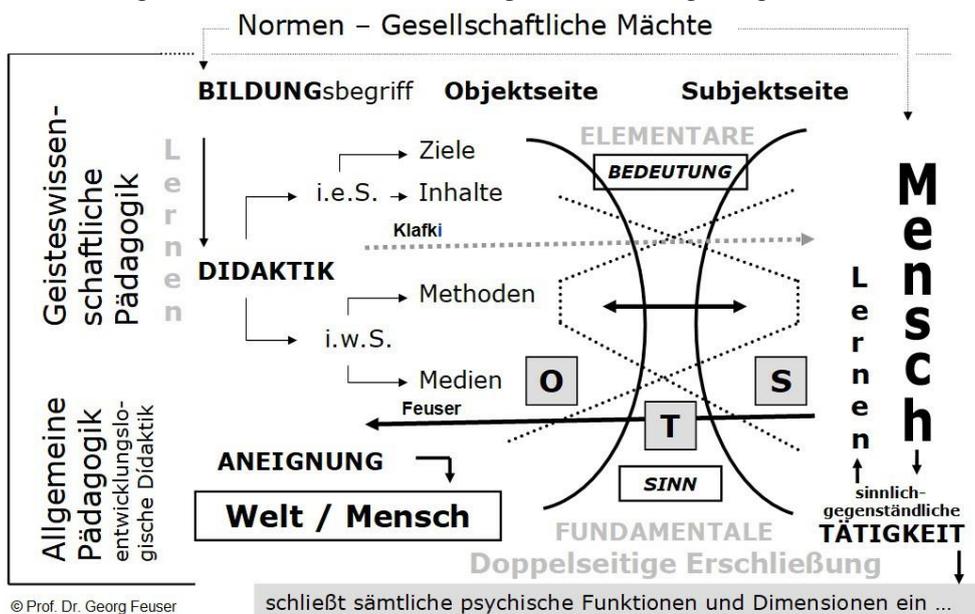


Abbildung 2: Die Didaktik der traditionellen geisteswissenschaftlichen Pädagogik ($O \rightarrow T \rightarrow S$) und der Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik ($S \rightarrow T \rightarrow O$) – die Didaktik vom Kopf auf die Füße gestellt

Es ist das Verdienst der Schwerpunkte gegenwärtiger Unterrichtsforschung, die Thematik der Inklusion bezogen auf Fachunterricht, Heterogenität, Differenzkonstruktion und Differenzierung gerade auf der Ebene der Sekundarstufe im wissenschaftlichen Diskurs zu halten. In Bezug auf die Frühe Bildung und die Primarschule sind solche Diskurse kaum mehr präsent, ohne dass die Frage der Inklusion in diesen pädagogischen Feldern inzwischen weitergehend gelöst worden wäre.

5 Die Umkehrung der Verhältnisse

364 Jahre nach Comenius hätten wir auf dem Fundament der Klafkschen Allgemeinbildungskonzeption und Didaktik und der kritisch-materialistischen Behindertenpädagogik die Weisheit zur Umkehrung der Verhältnisse im wahrsten Sinne des Wortes hin zu einer entwicklungslogischen Didaktik einer wirklich Allgemeinen Pädagogik und damit – wie vor 160 Jahren schon von Edouard Séguin (1812–1880) gefordert, der seiner Ideen wegen in die USA emigrieren musste und dort die „American Association of Mental Retardation“ (AAMR) mitbegründete, auf der auch die WHO fußt – nach Jahrhunderten der Ausgrenzung, Verfolgung und Ermordung der *anderen Andern* in Einheit mit der *Wiederherstellung der zusammenhanglos gewordenen Mittel und Werkzeuge der Erziehung* pädagogisch auch die Möglichkeit, die *Wiederherstellung der Einheit des Menschen in der Menschheit* Wirklichkeit werden zu lassen (vgl. Séguin, 1912/1866, S. 164). Damit könnte die Pädagogik in die Entwicklung einer Weltgesellschaft eintreten, die man vielleicht einmal als eine nachhaltige Entwicklung beschreiben kann.

Die Implikationen einer solchen Pädagogik und Didaktik sind mit dem bestehenden sEBU nicht kompatibel und erfordern, kurz skizziert, einen Unterricht,

- der von den Erfahrungs- und Wissensbeständen der Schüler*innen ausgeht und deren Erkenntnisinteresse zur Leitlinie hat, woraus konsequenterweise folgt,
- dass es keines vorgefassten Curriculums bedarf, denn die Themen/Inhalte/Vorhaben (im Sinne des Gemeinsamen Gegenstands) werden – wie es das Baum-Modell des didaktischen Feldes einer Allgemeinen Pädagogik verdeutlicht – von den Schüler*innen entwickelt, was
- einer Unterrichtsorganisation in Projekten und keines Fachunterrichts im herkömmlichen Stil bedarf, um ein Lernen in Kollektiven ermöglichen zu können, das im Sinne des didaktischen Fundamentums einer Allgemeinen Pädagogik durch kommunikationsbasierte Kooperationen an einem Gemeinsamen Gegenstand und eine entwicklungsniveauorientierte Individualisierung charakterisiert ist.

Wessen das unsererseits bedarf, hat schon Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) in seiner Arbeit *Emile oder Über die Erziehung* von 1762 deutlich in seiner Forderung artikuliert: „Menschen, seid menschlich, das ist eure vornehmste Aufgabe. Seid es jedem Lebensalter gegenüber, allen Ständen und allem, was menschlich ist. Welche Weisheit habt ihr denn noch außer der Menschlichkeit?“ (Rousseau, 2009/1762, S. 185) Wieder begegnen wir der Weisheit, der es wohl bedarf, um die Widersprüchlichkeit der Inklusion in ihren heutigen Gewändern von Forschung, Lehre und Praxis durch die Aufhebung der Strukturen und Praxen eines sEBU auf höheren und komplexeren wissenschaftlichen und praktischen Niveaus überwinden zu können, auf denen gleichwohl neue Widersprüche entstehen werden. Die Dilemmata, in denen wir stecken, werden also nicht verschwinden, denn, wie Adorno (1998a) schreibt: „Wer für die Erhaltung der radikal schuldigen und schäbigen Kultur plädiert, macht sich zum Helfershelfer, während, wer der Kultur sich verweigert, unmittelbar die Barbarei befördert, als welche Kultur sich enthüllte“ (Adorno, 1998a, S. 360). Es gilt also, sich die Weisheit anzueignen, in der Weltgesellschaft eine neue Kultur zu schaffen, die wohl auf der Ebene der sich gerade auch durch die Bildungsinstitutionen der Gegenwart praktizierten Pädagogik der Halbbildung nicht erreichen lässt, in die auch wir zutiefst verstrickt sind und die von Adorno als „[...] die

Verbreitung von Geistigem ohne lebendige Beziehung zu lebendigen Subjekten, nivelliert auf Anschauungen, die herrschenden Interessen sich anpassen“ (Adorno, 1998b, S. 576), beschrieben wird. „Denn Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (Adorno, 1998b, S. 94). Wenn ein Begriff dem nahe kommen müsste, dann der der Inklusion und die daraus zu generierende Weisheit, doch endlich Kinder, Jugendliche und Erwachsene und nicht mehr Fächer zu unterrichten – so einfach ist es.

Was uns dabei aber abverlangt werden muss, ist die Relativierung dessen, was Pierre Bourdieu (1998), wie schon eingangs erwähnt, begrifflich als „Staatsgeist“ fasst, dem wir unterworfen sind und der uns veranlasst, so zu denken, wie wir über Sachen und Menschen denken. Er spricht von einer „doxischen Unterwerfung“, die „uns mit allen Fasern des Unbewußten an die bestehende Ordnung bindet“ (Bourdieu, 1998, S. 119). Es sind „inkorporierte kognitive Strukturen“ (Bourdieu, 1998, S. 120), die dazu führen, dass die „Sichtweise der Herrschenden [...] sich als die allgemeine Sichtweise darstellt“ (Bourdieu, 1998, S. 121) – eben auch als die unsere. Finden wir den Ausgang aus der „doxischen Unterwerfung“ und unserer selbst verschuldeten Unmündigkeit, damit wir die Weisheit generieren können, derer wir bedürfen, um sie anderen Menschen in pädagogischen Feldern unserer Tätigkeit ermöglichen zu können! Ich bin heute der festen Überzeugung, dass das Gebäude des sEBU nicht so zu sanieren sein wird, dass es in nachhaltiger Weise als iEBU zu funktionieren vermag (nichts wäre mir lieber, als dass ich mich diesbezüglich gründlich irre). Es bedarf des Abrisses und eines Neubaus!

Literatur und Internetquellen

- Adorno, T.W. (1998a). *Negative Dialektik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Adorno, T.W. (1998b). Theorie der Halbbildung. In Theodor W. Adorno (Hrsg.), *Soziologische Schriften I* (S. 93–121, 574–577). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (Hrsg.). (2011). *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Berlin. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?sessionid=91CCE7AE8D2B1126958507E2A7D76516.delivery1-master?__blob=publicationFile&v=1
- Bourdieu, P.F. (1998). Staatsgeist. Genese und Struktur des bürokratischen Felds. In P.F. Bourdieu (Hrsg.), *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns* (S. 91–125). Suhrkamp.
- Carnau, P. (2011). *Nachhaltigkeitsethik – Normativer Gestaltungsansatz für eine global zukunftsfähige Entwicklung in Theorie und Praxis*. Hampe.
- Comenius, J.A. (2007). *Große Didaktik*. Klett-Cotta.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt.
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 4) (S. 86–100). Kohlhammer.
- Feuser, G. (2012). Der lange Marsch durch die Institutionen. Ein Inklusionismus war nicht das Ziel! *Behindertenpädagogik*, 51 (1), 5–34.
- Feuser, G. (2013). Die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 7) (S. 282–293). Kohlhammer.
- Feuser, G. (2015). Inklusion – Eine Forderung nach Gleichheit, Solidarität und Bildungsgerechtigkeit. *Behindertenpädagogik*, 54 (3), 257–269.

- Feuser, G. (2016). Die Integration der Inklusion in die Segregation. In U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe*. Klinkhardt.
- Feuser, G. (2017). Inklusion – Das Mögliche, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist. In G. Feuser (Hrsg.), *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts* (S. 183–285). Psychosozial. <https://doi.org/10.30820/9783837972078-183>
- Feuser, G. (2018). *Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik*. Lang. <https://doi.org/10.3726/b13242>
- Feuser, G. (2021). Vom Gebrauch der Wissenschaft für Inklusion in pädagogischen Feldern der Exklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/630/444>
- Hauff, V. (Hrsg.). (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/brundtland_report_563.htm?sid=q0q0ij9sbhsqg1d8oi729f00d6
- Heydorn, H.J. (1980). *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs* (Bildungstheoretische Schriften, Bd. 2). Syndikat.
- Jantzen, W. (2007). *Allgemeine Behindertenpädagogik* (2 Teile). Lehmanns Media.
- Klein, N. (2015). *Die Entscheidung: Kapitalismus vs. Klima*. Fischer.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (5. Aufl.). Beltz.
- Lanwer, W. (2015). Bildung zum Menschen – Anmerkungen zu Heinz-Joachim Heydorn aus einer kulturhistorischen Perspektive. In W. Lanwer & W. Jantzen (Hrsg.), *Jahrbuch der Luria-Gesellschaft* (S. 52–65). Lehmanns Media.
- Leont'ev, A.N. (1982). *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Pahl Rugenstein.
- Luhmann, N. (2002). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt.
- Mittelstraß, J. (2003). *Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit*. Universitätsverlag Konstanz.
- Nachhaltige Entwicklung (2001). In *Brockhaus – die Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden, Band 15: MOC bis Nord* (Studienausgabe; 20., überarb. u. aktual. Aufl.) (S. 322–325). Brockhaus.
- Reichmann-Rohr, E. (1993). *Die Sehnsüchte des Herrn Ratke oder die Entstehung der Didaktik aus dem Gedanken der Weltverbesserung*. Unveröff. Manuskript.
- Richter, H.-E. (1978). *Engagierte Analysen*. Rowohlt.
- Rousseau J.-J. (2009/1762). *Emile oder Über die Erziehung*. Reclam.
- Séguin, E. (1912/1866). *Die Idiotie und ihre Behandlung nach der physiologischen Methode*. Graeser & Cie.
- Vygotskij, L. (1987). *Ausgewählte Schriften, Band 2*. Pahl Rugenstein.
- Wilsrecht, F. (2017). *Die dialektischen Begriffe in der Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns. Zur Kritik des gegenwärtigen Bildungswesens*. Psychosozial. <https://doi.org/10.30820/9783837973051>

Beitragsinformationen¹⁵

Zitationshinweis:

Feuser, G. (2022). Inklusion und Nachhaltigkeit. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 5, 10–25. https://doi.org/10.11576/we_os-5845

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>

¹⁵ Vortrag anlässlich der Akademischen Abschiedsfeier von Christina Thomas am Oberstufen-Kolleg Bielefeld am 25. September 2021.

Mit Lisa durch die Oberstufe: Hintergründe und Anregungen zur Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe

Ramona Lau^{1,*}

¹ *Oberstufen-Kolleg Bielefeld / Universität Bielefeld*

** Kontakt: Oberstufen-Kolleg Bielefeld,
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld
ramona.lau@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Die Gewährung von Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe ist nicht nur eine persönliche Herausforderung für betroffene Schüler*innen und ihre Lehrkräfte, sondern auch eine ressourcielle für die gesamte schulische Einrichtung. Darf eine Schule für ihre Schüler*innen Nachteilsausgleich in Eigenverantwortung gewähren, so ist die Phase der Entscheidungsfindung zu konkreten Nachteilsausgleichsmaßnahmen besonders für die von standardisierten Leistungsanforderungen geprägte gymnasiale Oberstufe oftmals von Unsicherheit geprägt. Dies sind einige mögliche Gründe dafür, dass das im Kontext der aktuellen schulischen Rahmenbedingungen wichtige und vielfach notwendige Individualisierungsinstrument Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe oftmals nur zögerlich umgesetzt wird. In diesem Beitrag werden auf Basis empirischer Daten Herausforderungen rund um die Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich für die gymnasiale Oberstufe aufgezeigt und Anregungen zu ihrer Bewältigung vorgestellt. Im Supplement ist zudem ein Flyer verfügbar, der vielfältige handlungsbezogene Hinweise für den Umgang mit Nachteilsausgleich enthält. Die dort angesprochene fiktive Schülerin *Lisa* führt die Leser*innen auch durch diesen Beitrag.

Schlagwörter: Nachteilsausgleich; Oberstufe; Sekundarstufe II; Individualisierung; Schulautonomie



English Information

Title: With Lisa through the Upper Secondary School: Backgrounds and Suggestions for the Provision of Handicap Compensation at Upper Secondary School

Abstract: In upper secondary education, granting disadvantage compensation can be personally challenging for concerned students and present a resource challenge for the entire school. Seeing as the “gymnasiale Oberstufe” in Germany is characterized by standardized curricula and achievement goals, the decision-making process on which concrete measures to apply often is one of uncertainty if schools are allowed to grant disadvantage compensation autonomously. For these and other possible reasons, disadvantage compensation as a measure of individualization, though important and necessary within the current school system framework, is often applied only hesitantly in German upper secondary education. Based on empirical findings, this paper identifies some challenges of granting and implementing disadvantage compensation in the “gymnasiale Oberstufe” and presents suggestions for addressing them. The supplement contains a flyer with a variety of actionable advice on disadvantage compensation. Lisa, the fictitious student who is mentioned there, will also guide readers through this paper.

Keywords: disadvantage compensation; upper secondary level; individualization; school autonomy

1 Einführung – oder: Aufklärung tut Not

„In diesem Flyer verfolgen wir den Werdegang der fiktiven Schülerin Lisa von der Aufnahme in die gymnasiale Oberstufe einer Schule in Nordrhein-Westfalen bis zum Abitur. Wir beleuchten verschiedene Phasen, die rund um die Beantragung, Gewährung und Kommunikation eines Nachteilsausgleichs entstehen und die sich als besonders herausfordernd herausgestellt haben, und geben Anregungen zur Gestaltung dieser.“

Mit dieser Einleitung eines Flyers¹ wird verdeutlicht, worum es in diesem geht: niederschwellig für Schulleitungsmitglieder und Lehrende, für Schüler*innen, ihre Eltern sowie für weitere Personen mit Beratungsfunktion² Informationen rund um die Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe zu bieten.³ Orientierung bieten heißt in diesem Zusammenhang, handfeste praktische Hinweise rund um diese Aspekte zu formulieren. Dabei wurde bei der Erstellung des Flyers darauf geachtet, dass die u.a. in einem Forschungsvorhaben identifizierten Herausforderungen zur Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich im Alltag der Oberstufe aufgegriffen und positiv gewendet werden. Mit dieser Perspektive setzt sich der Flyer von den offiziellen Dokumenten zur Beantragung und Gewährung von Nachteilsausgleich ab, die z.B. das Land Nordrhein-Westfalen (NRW) zur Verfügung stellt (MSB, 2017). In diesen werden formalisierte Vorgaben mitgeteilt. Der Flyer wiederum kann neben dem Aufgreifen

¹ Der Flyer ist als Online-Supplement dieses Beitrags verfügbar.

² Letztgenannte Gruppe umfasst Personen der Schulsozialarbeit ebenso wie auch Personen der psychosozialen sowie allgemeinmedizinischen Versorgung von betroffenen Schüler*innen. Gerade niedergelassenen Ärzt*innen sowie Psychiater*innen und Psychotherapeut*innen werden zunehmend mit Fragen rund um die Gewährung von Nachteilsausgleich konfrontiert, so dass auch für diese jenseits ihrer eigentlichen Profession Hintergrundwissen wichtig wird.

³ Die Autorinnen dieses Flyers sind Margit Dietz, Ramona Lau und Anika Lübeck von der Universität Bielefeld bzw. dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Beratend haben auch Nina Thieme und Ariana Semnani von der Universität Bielefeld die Flyerkonzeption unterstützt. An dieser Stelle auch ein „Dankeschön“ für kritische Anmerkungen zum Flyer an Schüler*innen und Kolleg*innen verschiedener Schulen unterschiedlicher Bundesländer sowie Personen der psychosozialen Versorgung.

von Herausforderungen und damit deren Sichtbarmachung aufgrund des Formates zudem dazu dienen, das Konzept Nachteilsausgleich in der Oberstufe bekannter zu machen. Denn ein Flyer, der ausgelegt werden kann, ist in diesem Sinne ein niederschwelliges Produkt. Dass diese Verbreitung von Informationen zum Nachteilsausgleich Not tut, zeigen neben persönlichen Erfahrungen der Autorin⁴ auch Analysen von Autor*innen aus der Schweiz zu Nachteilsausgleich in der dortigen Oberstufe/Sekundarstufe II (z.B. Davier, 2017; Schellenberg et al., 2020b). Es gibt keinen Anlass zu der Vermutung, dass sich die von den Autor*innen vorgestellten Verhältnisse in Deutschland anders darstellen. Die folgenden Aussagen des Schweizer Martin Studer zu seinem 400-seitigen Praxishandbuch zum Nachteilsausgleich in der Oberstufe sind in diesem Sinne als Begründungsansatz für die verbreitete Unkenntnis zum Nachteilsausgleich in der Oberstufe zu beachten:

„[Es] muss wohl damit gerechnet werden, dass manche Ideen dieses Buches auf Widerstand stossen, weil das Gymnasium in seinem Selbstverständnis als selektionierende Institution, die den Zugang zu den Hochschulen mit auf Gleichbehandlung abzielenden Instrumenten steuert, ein Stück weit relativiert wird. Wir müssen uns von der Vorstellung trennen, dass alle SchülerInnen genau denselben Weg durchs Gymnasium beschreiten“ (Studer, 2019, S. 7).

Anders formuliert: Die Gewährung von Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe kann als „heißes Eisen“ angesehen werden, und dies mit der möglichen Konsequenz, dass das Konzept Nachteilsausgleich nicht breit kommuniziert wird.

Unterstrichen wird die Notwendigkeit, Wissen zum Konzept Nachteilsausgleich zu verbreiten, durch die Feststellung, dass „eine von elf Jugendlichen auf der Sekundarstufe II eine Beeinträchtigung“ hat (Schellenberg et al., 2020b, S. 13, beziehend auf Orr & Bachmann Hammig, 2009), der Kreis der möglicherweise Anspruchsberechtigten also groß ist, denn Nachteilsausgleich ist auch für Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen eine Option (Lau, 2019a; Seifried, 2019, S. 33).⁵ Dies ist in Kombination mit Ergebnissen von Studien zur Umsetzung von Nachteilsausgleich zu sehen, in denen Betroffene berichten,

„dass der Nachteilsausgleich unter anderem hilft, das langsame Arbeitstempo zu kompensieren. Ebenfalls wird sehr oft erwähnt, dass er hilft, Blockaden zu lösen und Stress abzubauen. Die Konzentration werde verbessert, Fehler können korrigiert werden. Der Nutzen des Nachteilsausgleichs ist für die Schülerinnen und Schüler teilweise auch über die schulische Leistung hinausgehend spürbar. So wird beispielsweise erwähnt, dass die Selbstwirksamkeit gestiegen ist und Lernchancen ermöglicht wurden“ (Schellenberg et al., 2020b, S. 8).

Niederschwellig zum Konzept Nachteilsausgleich informiert zu werden, ist also besonders für die möglicherweise Anspruchsberechtigten – die Schüler*innen – von hoher Relevanz (zur Notwendigkeit der Bereitstellung von Information zum Nachteilsausgleich aus inhaltlichen Erwägungen vgl. auch Kap. 3.1).

In diesem Beitrag werden Forschungsergebnisse zur Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich in der Oberstufe differenziert betrachtet und identifizierte Herausforderungen näher analysiert. Damit bietet er eine Ergänzung für die Rezipient*innen des Flyers, der diesem Beitrag als Online-Supplement beigefügt ist, die mehr Hintergrundinformationen zum Umgang mit Nachteilsausgleich im Alltag suchen. Was dieser Beitrag und auch der Flyer nicht leisten, das ist die Präsentation von Maßnahmen für ausgewählte Indikationen von Nachteilsausgleich. Hierzu wurden in den letzten Jahren zu den

⁴ Die Erfahrungen beziehen sich auf viele Beratungsgespräche zum Nachteilsausgleich in der Oberstufe mit betroffenen Schüler*innen und ihren Eltern, auf Fortbildungen, aber auch Gruppendiskussionen mit schulisch handelnden Akteur*innen zur Sache. Ebenso wurden Eindrücke in Interviews mit Schulleitungen in NRW gesammelt, die die Erfahrungen im besonderen Maße stützen.

⁵ Speziell zu Schüler*innen mit psychischen Beeinträchtigungen in der Oberstufe vgl. auch die Ausführungen von Wäcken (2019).

verschiedensten Kontexten im deutschsprachigen Raum einige umfangreiche Materialien publiziert, die in diesem Sinne nutzbar und vor allem als Inspiration für die Auswahl von individualisierten Maßnahmen für Schüler*innen (nicht nur) der gymnasialen Oberstufe zu empfehlen sind (z.B. Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg, 2013; Studer, 2019; Vollmer & Frohnenberg, 2021). Auch wird in diesem Beitrag keine Liste mit Indikationen für Nachteilsausgleich vorgestellt, da diese nie vollständig sein kann und sich die anspruchsbegründenden Indikationen und Regelungen von Bundesland zu Bundesland unterscheiden bzw. sich nach behördlichen Vorgaben auch innerhalb eines Bundeslandes ändern können.⁶ Das gilt in gleicher Weise für die Bedingungen zur Gewährung von Nachteilsausgleich.⁷ In diesem Sinne ist der Bezugspunkt für diesen Artikel zumeist das Bundesland Nordrhein-Westfalen. Aber da die vorliegenden Ausführungen grundsätzliche Zusammenhänge zu Nachteilsausgleich betreffen, sind sie für alle Personen, die sich mit Nachteilsausgleich in der Oberstufe beschäftigen, von Relevanz. Bevor nun die identifizierten Problemstellungen im Zusammenhang mit der Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe ausführlich in den Blick genommen werden, werden entsprechend zunächst zum Verständnis notwendige Hintergrundinformationen rund um das Konzept Nachteilsausgleich in der Oberstufe am Beispiel des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen vorgestellt.⁸

2 Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe (in Nordrhein-Westfalen) – Rahmeninformationen

Im Jahr 2008 durch ministerielle Vorlagen des damaligen Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW)⁹ für NRW eingeführt und in Ausschüssen unter Einbeziehung von Stellungnahmen verschiedener Verbände diskutiert und verabschiedet, wurde Nachteilsausgleich in der Oberstufe im Jahr 2010 in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe (APO-GOST) explizit berücksichtigt (IM NRW, 2009; MSW, 2008). Die Berücksichtigung von Nachteilsausgleich in der APO-GOST stand dabei nicht im Zusammenhang mit einem explizierten bildungspolitischen Blick auf schulische Inklusion, sondern die Regelungen zum Nachteilsausgleich wurden im Zuge der Einführung sog. „G8“-Ausbildungsgänge (Verkürzung der Schulzeit in Gymnasien auf acht Jahre) im Verbund mit weiteren APO-Änderungen eingebracht (MSW, 2008).

In § 13 Abs. 7 und 8 der APO GOST heißt es derzeit in NRW zum Nachteilsausgleich (APO-GOST, 2021):¹⁰

⁶ Beispielhaft sei hier erwähnt: Für Hamburg gelten explizierte Nachteilsausgleichsregelungen bezogen auf den Förderschwerpunkt *Pädagogik bei Krankheit*. Nachteilsausgleichsmaßnahmen umfassen hier neben den „üblichen Maßnahmen zum Nachteilsausgleich“ auch die „Verlängerung der prüfungsrelevanten Schuljahre bei gleichzeitiger Verkürzung der wöchentlichen Stundenverpflichtung, z.B.: Abitur kann durch zweifaches Durchlaufen der Oberstufe erreicht werden mit halber Fächer- bzw. Stundenverpflichtung und zwei Prüfungsphasen. Das Abschlusszeugnis enthält die Noten, die in den beiden Durchgängen erreicht wurden“ (Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg, 2013, S. 23f.). Für NRW gibt es derartige Regelungen (unter der Überschrift Nachteilsausgleich) nicht. Als Beispiel für sich (künftig) verändernde Regelungen vgl. Bott (2021, S. 438f.) zur „Dehnung des Besuchs der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe von zwei auf vier Schuljahre zur Kompensation behinderungsbedingter Nachteile“ für das Bundesland Sachsen.

⁷ Vgl. dazu beispielhaft für LRS die Zusammenstellung von Livonius (2020, S. 11f.).

⁸ Zur Auseinandersetzung mit dem Konzept Nachteilsausgleich i.S. einer Infragestellung in einer tatsächlich inklusiven Schule vgl. Kiene & Lau (2017).

⁹ Umbenennung in Ministerium für Schule und Bildung (MSB) im Zuge eines Regierungswechsels im Jahr 2017, so dass folgend sowohl die Bezeichnungen MSW als auch MSB für das nordrhein-westfälische „Schulministerium“ stehen.

¹⁰ Absatz 8 wurde im Jahr 2021 neu in APO-GOST eingefügt; in diesem Kontext wurde auch Absatz 7 erweitert.

„(7) Soweit es die Behinderung oder der sonderpädagogische Förderbedarf einer Schülerin oder eines Schülers erfordert, kann die Schulleiterin oder der Schulleiter Vorbereitungszeiten und Prüfungszeiten angemessen verlängern und sonstige Ausnahmen vom Prüfungsverfahren zulassen. Entsprechendes gilt bei einer besonders schweren Beeinträchtigung des Lesens und Rechtschreibens. Die fachlichen Leistungsanforderungen bei Abschlüssen und Berechtigungen bleiben unberührt. Sonstige Ausnahmen vom Prüfungsverfahren sind insbesondere die Nutzung von Werkzeugen, technischen Hilfsmitteln, besonderen räumlichen oder personellen Bedingungen und die Nutzung der vom Ministerium bereitgestellten modifizierten Klausuren für die Förderschwerpunkte Sehen, Hören und Kommunikation/Sprache oder anderer vom Ministerium bereitgestellter oder zugelassener Anpassungen der Prüfungsaufgaben.

(8) In der schriftlichen Abiturprüfung entscheidet an Stelle der Schulleiterin oder des Schulleiters die obere Schulaufsichtsbehörde über die Gewährung von Nachteilsausgleichen. Bei der Abiturprüfung ist die Verlängerung von Vorbereitungs- und Prüfungszeiten in der Regel nur dann zulässig, wenn diese Form des individuellen Nachteilsausgleichs Gegenstand der bisherigen Förderpraxis für die Schülerin oder den Schüler war. Das gilt auch für die Zulassung sonstiger Ausnahmen vom Prüfungsverfahren.“

Betrachtet man diese Ausführungen, so könnte aufgrund der sprachlichen Fokussierungen der Eindruck entstehen, dass Nachteilsausgleich ausschließlich in Prüfungskontexten von Relevanz ist. Dass aber auch das gesamte Schulleben (und damit der Unterricht) im Zusammenhang mit der Gewährung von Nachteilsausgleich in den Blick genommen werden muss, zeigen die o.g. Materialien zu konkreten Maßnahmen von Nachteilsausgleich; auch andere Autor*innen äußern sich entsprechend (vgl. u.a. Lau, 2019a; von Zimmermann & Wachtel, 2013).

Im Mai 2015 wurde vom MSW per Mail ein Hinweis an die „Schulleitungen aller öffentlichen und privaten Schulen in NRW“ verschickt, dass alle „am Schulleben Beteiligten [...] über die Fördermöglichkeiten durch Nachteilsausgleiche auf Basis der derzeit geltenden Rechtslage informiert werden“ sollen. Daher sind „für die einzelnen Schulformen bzw. Schulstufen Arbeitshilfen entwickelt worden, die [...] Orientierung bieten und Sie [die Schulleitungen; Anm. R.L.] in der Entscheidungsfindung unterstützen sollen“ (MSW, 2015). Eine derartige Arbeitshilfe wurde auch für die gymnasiale Oberstufe verfasst. Ihr Titel lautet:

„Arbeitshilfe: Gewährung von Nachteilsausgleichen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und/oder besonderen Auffälligkeiten für die Gymnasiale Oberstufe sowie für die Abiturprüfung – Eine Orientierungshilfe für Schulleitungen“ (MSB, 2017).

In diesem siebeneinhalbseitigen Dokument werden verschiedene Arbeitsschritte rund um Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich unter formalen Gesichtspunkten fokussiert, u.a. in den Teilkapiteln „Wer kann Nachteilsausgleich erhalten?“, „Wie kann Nachteilsausgleich aussehen?“ und „Wie wird Nachteilsausgleich dokumentiert?“. Eine Definition zum Nachteilsausgleich findet sich hier aber nicht – verwiesen wird auf die Arbeitshilfe für die Sekundarstufe I. In dieser heißt es dazu:

„Nachteilsausgleiche zielen darauf ab, Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, chronischen Erkrankungen und/oder Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung durch gezielte Hilfestellungen in die Lage zu versetzen, ihre Fähigkeiten im Hinblick auf die gestellten Anforderungen nachzuweisen. Diese Hilfen und Unterstützungsmaßnahmen werden als Nachteilsausgleiche bezeichnet“ (MSB, 2017, S. 3).

In der Arbeitshilfe für die gymnasiale Oberstufe werden zudem formalisierte Verfahrensfragen zur Beantragung und Genehmigung in der Schullaufbahn und für das Abitur sowie dafür notwendige Dokumentationsschritte thematisiert.

Mit diesem Dokument war das MSW aus seiner Sicht dem Auftrag des NRW-Landtags aus dem Jahr 2015 nachgekommen, „Schulleitungen, Kollegien, Eltern sowie

Schülerinnen und Schülern verständliche und ausreichende Informationen zu Fördermöglichkeiten und zur Gewährung von Nachteilsausgleichen auf der derzeitigen Rechtsgrundlage zur Verfügung“ (MSW, 2016) zu stellen (vgl. auch van den Hövel, 2016, S. 347). Gemäß ihrer Funktion als „allgemeine Vertretung der Landesbehörde im Bezirk“ (LOG NRW, 1962/2021) übernehmen es seither zudem die fünf NRW-Bezirksregierungen insbesondere gegenüber den schulischen Einrichtungen, Informationen zur Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich (in der gymnasialen Oberstufe) an diese Einrichtungen zu vermitteln sowie diese zu beraten.

Soweit in aller Kürze zu diesen wesentlichen Eckpfeilern der Gesetzgebung sowie zu Materialien der NRW-Landesregierung zum Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe. Für tieferes Interesse verweise ich auf die Darstellungen von Lau (in Vorbereitung).¹¹

Selbstverständlich stellen sich trotz dieser behördlichen Dokumente in der Praxis Fragen, denen es sich lohnt nachzugehen, z.B.:

- (1) Wer genau darf Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe gewährt bekommen?
- (2) Welche Maßnahmen sind bei welcher Ausgangslage sinnvoll?
- (3) Gehen alle Schulen mit Nachteilsausgleich in ihrer gymnasialen Oberstufe gleich um? Wie?
- (4) Gehen alle Bezirksregierungen (spätestens bei der Gewährung von Nachteilsausgleich für die landeseinheitlich gestellten Abiturprüfungen) mit Nachteilsausgleich gleich um, und wie rekontextualisieren Schulleitungsmitglieder das Konzept Nachteilsausgleich? Wie die Lehrenden? Wie die Schüler*innen?
- (5) Welche Probleme gibt es bei der Beantragung von Nachteilsausgleich? Und welche bei der Umsetzung gewählter Maßnahmen?

Besonders die beiden erstgenannten Fragen werden vielfach von Schüler*innen und ihren Eltern gestellt, was sich aus vielen im Internet zugänglichen Hinweisen von Initiativen als Vertretungen von Menschen mit bestimmten Bedürfnissen (z.B. aufgrund vorliegender LRS oder Autismus-Spektrum-Störung) ableiten lässt. Aber auch Schulleitungen und ihre Beratungsteams – so die Hinweise u.a. aus Gruppendiskussionen im Rahmen eines Fachtags¹² oder auch aus von der Autorin durchgeführten Fortbildungen zur Thematik – sind hierzu trotz der Dokumente und der Ausführungen von Ministerien und ihren behördlichen Vertretungen auf der Suche nach Antworten (vgl. auch Kap. 3.3). Auf diese Fragen gibt es zumindest in dem Sinne durch Publikationen Reaktionen, indem in diesen Zielgruppenbeispiele aus der Praxis aufgegriffen werden – natürlich ohne Anspruch auf Vollständigkeit (vgl. z.B. in Kap. 1 genannte Publikationen zu Maßnahmen von Nachteilsausgleich) und immer mit dem Hinweis, dass alle Angaben für das eigene Bundesland verifiziert werden müssen.¹³

¹¹ Dieser Arbeit sind auch manche der hier aufgeführten Passagen entnommen.

¹² Der Fachtag „Nachteilsausgleich in der Oberstufe“ wurde am 23.06.2016 im Oberstufen-Kolleg Bielefeld durchgeführt. Alle Äußerungen aus den Gruppendiskussionen beziehen sich somit auf die Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich im Bundesland NRW.

¹³ Zu beachten ist, wie bereits angedeutet, dass nicht in jedem Bundesland Deutschlands genau die gleichen Ursachen für Nachteilsausgleich als Anspruchsberechtigung gewertet werden. Im deutschsprachigen Raum gibt es darüber hinaus weitere z.T. gravierende Unterschiede bezüglich der Einschätzung der Nachteilsausgleichswürdigkeit von intrapersonalen Bedingungen. So kann z.B. vorliegende Dyskalkulie/Rechenschwäche in der Schweiz in der Oberstufe zur Gewährung von Nachteilsausgleich führen (vgl. u.a. Schellenberg et al., 2020b, S. 5, sowie Studer, 2019, S. 103ff.), in Deutschland nicht (KMK, 2007, S. 5f.; vgl. auch MSB, 2017, S. 5, für NRW). Auffällig ist auch, dass psychische Störungen bzw. Erkrankungen in der Schweiz explizit als Ursache für Nachteilsausgleich benannt (also gewährt) werden, in offiziellen Dokumenten in Deutschland zum Nachteilsausgleich in der Oberstufe aber zumeist nicht (vgl. keine Nennungen z.B. in KMK, 2011, oder – für NRW – in MSB, 2017); allerdings wird in der bereits angesprochenen NRW-Arbeitshilfe der Begriff der „Auffälligkeiten“ eingeführt, wenn auch nicht ausdifferenziert. In der Nachteilsausgleichsbroschüre Hamburgs wird dagegen geklärt, dass Nachteilsausgleich „infrage

Einige der weiteren Fragen werden oder wurden bereits durch Forschungsteams systematisch aufgegriffen. So beschäftigt sich Lau (2019b) mit der Rekontextualisierung von Nachteilsausgleich (in der gymnasialen Oberstufe) auf den Ebenen der Landes- und Bezirksregierungen sowie durch (erweiterte) Schulleitungen in NRW und widmet sich dabei den aufgeführten Fragen 3 und 4. Georg Geber (2019, 2020) fokussiert im Vergleich dazu auf Spannungsfelder für Lehrkräfte; Kiene und Lau (2017) nehmen Schüler*innen in den Blick. Bezüglich der fünften Frage („Welche Probleme gibt es bei der Beantragung von Nachteilsausgleich? Und welche bei der Umsetzung?“) sind die umfangreichen wissenschaftlichen Studien aus der Schweiz von Schellenberg et al. (2017) sowie Schellenberg et al. (2020b) zum Nachteilsausgleich in der Sekundarstufe II zu beachten. In diesen wurden die Perspektiven von Schüler*innen, Lehrpersonen sowie Fachpersonal der Berufsbildung für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen (Schellenberg et al., 2020b) bzw. die Perspektiven von Ämtern und allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen und ihren jugendlichen Absolvent*innen (Schellenberg et al., 2017) erfasst und analysiert. Die genannte Studie aus dem Jahr 2020 resultierte zudem in einem vielseitigen Leitfaden zum Umgang mit Beeinträchtigungen in der Sekundarstufe II (mit 20 Seiten Ausführungen zum Nachteilsausgleich), der sich an Lehrpersonen, Ausbildungsverantwortliche sowie andere Fachpersonen richtet (Schellenberg et al., 2020c). Wie angedeutet, geben die Studienergebnisse deutliche Hinweise auf Probleme bzw. Fallstricke bzgl. Umsetzung und Gewährung von Nachteilsausgleich. Formuliert werden zudem Hinweise, wie mit diesen umgegangen werden kann – dies in unterschiedlichen Abstraktionsgraden. Ein besonderes Verdienst der Studien ist die Durchführung einer (wenn auch nicht repräsentativen) Bestandsaufnahme mit Forschungsperspektive zum Nachteilsausgleich in der Sek. II in der deutschsprachigen Schweiz, die man sich auch für Deutschland wünschen würde, ebenso wie die Explizierung der Aussagen von Schüler*innen, die Nachteilsausgleich in Anspruch genommen haben (vgl. Schellenberg et al., 2020a).

Für Deutschland fehlen bislang wie angemerkt (umfangreiche) wissenschaftliche Studien zur Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich in der Oberstufe, also zur Praxis. Eine Forschungsgruppe des Oberstufen-Kollegs Bielefeld hat sich für das Bundesland NRW dieses Forschungsdesiderats angenommen und in einer Studie mit qualitativem Forschungsdesign Daten zu diesem Aspekt erhoben. Margit Dietz, Anika Lübeck und Ramona Lau haben in 21 Einzel- und Gruppeninterviews die verschiedensten Perspektiven auf Beantragung und Gewährung von Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe aufgezeichnet und analysiert.¹⁴ Zu Wort kamen Schüler*innen, Eltern

kommen [kann] für Schülerinnen und Schüler mit einer diagnostizierten psychischen bzw. seelischen Erkrankung (dies können Depressionen, Angststörungen, Bulimie/Anorexie, Psychosen, Neurosen, Anfallsleiden, ADHS oder andere sein)“ (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg, 2013, S. 7). Auch für die Diagnose LRS werden je nach Bundesland oder auch Staat unterschiedliche Nachteilsausgleichsmaßnahmen vorgesehen bzw. umgesetzt. Zum Beispiel werden in Deutschland in der gymnasialen Oberstufe zumeist alle sprachlich-formalen Fehler auch bei Vorliegen einer derartigen Diagnose gewertet (Bezug: „Die fachlichen Leistungsanforderungen bei Abschlüssen und Berechtigungen bleiben unberührt“; siehe u.a. APO-GOST NRW, § 13, Abs. 7) – allerdings abweichend davon vgl. aber auch die Regelungen in § 34 der Bayerischen Schulordnung (Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst) zur Notenschutzgewährung in der gesamten Schullaufbahn, dessen Inanspruchnahme aber im Zeugnis vermerkt wird. Dagegen wird in der Schweiz eine geringere Gewichtung dieser Fehler selbst für die Maturitätsprüfung empfohlen (Studer, 2019, S. 90f. und S. 338) und auch zumindest in einigen Kantonen durchgeführt (vgl. Studer, 2021, persönliche Mitteilung; siehe auch Meier-Popa & Ayer, 2020, S. 53). Eine Übersicht über bundesdeutsche Regelungen zu Nachteilsausgleich bei LRS auch mit Bezug auf die gymnasiale Oberstufe bietet Livonius (2020).

¹⁴ Zur Methode der umgesetzten problemzentrierten Leitfadentextinterviews vgl. Lamnek (2010) und Helfferich (2011). Die Analysen der Interviews bzw. Gruppendiskussionen erfolgten qualitativ durch thematisches Kodieren, basierend auf bzw. geleitet von einem induktiv erarbeiteten Codesystem. Durch diesen methodischen Zugriff in Kombination mit den leitfadengestützten Interviews konnten gruppenbezogene Sichtweisen auf den Themenkomplex Nachteilsausgleich herausgearbeitet und die erfassten Perspektiven miteinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Flick, 2007, S. 402ff.).

– jeweils Personen, die bzw. deren Kinder erfahrungsgemäß nachteilsausgleichsanspruchsberechtigt waren, Nachteilsausgleich aber z.T. nicht beantragt hatten –, Lehrkräfte, Schulleitungsmitglieder, pädagogisches Personal mit koordinierender Funktion, Vertreter*innen der Schulsozialarbeit sowie Vertreter*innen des nicht-pädagogischen Personals. Auch Daten aus Gruppendiskussionen, die in einem früheren Forschungsprojekt zur Sache durchgeführt worden waren, wurden in die Analysen zur Praxis des Umgangs mit Nachteilsausgleich einbezogen: Schulleitungsmitglieder, Schulsozialarbeiter*innen sowie Lehrende verschiedener Schulen NRWs mit gymnasialer Oberstufe haben 2016 zum Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe in ihren Statusgruppen miteinander diskutiert. Als Ergebnis der Analysen konnten wichtige „Dreh- und Angelpunkte“ bezüglich der Beratung, Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich ausgemacht werden, die im Folgenden akzentuiert vorgestellt werden. Dabei wird insbesondere auf mögliche Ansätze zum sinnvollen Umgang mit besonderen Herausforderungen hingewiesen, die handlungsorientiert im bereits vorgestellten Flyer komprimiert verarbeitet wurden.

Bevor in diese praxisbezogenen Darstellungen übergegangen wird, noch ein wichtiger Hinweis:

Die folgenden Ausführungen beziehen sich insbesondere auf die Gewährung von Nachteilsausgleich für Schüler*innen, die in der Oberstufe erstmalig systematisch mit Nachteilsausgleich in Berührung kommen. Dies kann z.B. aufgrund eines Schulwechsels der Fall sein oder weil die Ursache für einen Nachteilsausgleich erstmalig in dieser Stufe (ggf. in ihrer besonderen Ausprägung, d.h. in der die Leistungserbringung beeinflussenden Form) offenbar wird. Selbstverständlich werden bewährte Abläufe zur Gewährung von Nachteilsausgleich z.B. für Schüler*innen, die innerhalb einer Schule mit Nachteilsausgleich aus der Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe übergehen und in ihrer Schule bereits feste Ansprechpartner*innen für die dazu notwendigen vertrauensvollen Gespräche haben, durch die Ausführungen in diesem Beitrag dadurch nicht pauschal in Frage gestellt. Unter diesen Bedingungen können die folgenden Hinweise als Impuls dienen, die in der Einrichtung bestehende Praxis rund um die Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich insgesamt zu reflektieren.

3 Wesentliche Schritte und Herausforderungen rund um die Beratung, Gewährung und die Umsetzung von Nachteilsausgleich in der Oberstufe

Die Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich (in der Oberstufe) für eine*n Schüler*in ist für eine Schule ein sehr komplexer und sehr aufwändiger Prozess, der jahrelang z.T. erhebliche Ressourcen verschiedenster Art (personelle, zeitliche, räumliche und technische) der schulischen Einrichtung bindet – und diese benötigt. Zudem ist, wie im Weiteren gezeigt wird, die Beantragung und auch die Umsetzung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen für viele betroffene Schüler*innen ein emotionaler Kraftakt, der von den Betroffenen individuell sorgfältig abgewogen wird. Entsprechend gewährt keine schulische Einrichtung Nachteilsausgleich ohne sorgfältige Prüfung der vorliegenden Ursachen und ohne Abwägung der Sinnhaftigkeit von Maßnahmen. Und entsprechend nehmen auch Schüler*innen Nachteilsausgleich in der Oberstufe nur in Anspruch, wenn es ohne die individualisierten Maßnahmen zu (noch) deutlich(er)en Einschränkungen bzgl. der Darstellung ihres Leistungserbringungspotenzials kommen würde.¹⁵

¹⁵ Dieser Formulierung der „noch deutlicheren“ Einbußen liegt die Tatsache zugrunde, dass Nachteilsausgleichsmaßnahmen in der Regel keine vollständige Kompensation eines Nachteils leisten können bzw. qua amtlicher Vorgaben leisten dürfen. Zum Beispiel: Bei einer Lese-Rechtschreibstörung können eine Zeitzugabe und das Nutzen eines Laptops (ohne Rechtschreibprüffunktion) gewissen Druck nehmen und z.B. der*dem Schüler*in helfen, mühsam erworbene Fehlersuchstrategien anzuwenden. Die gemachten

Nachteilsausgleichsmassnahmen Mittelschulen

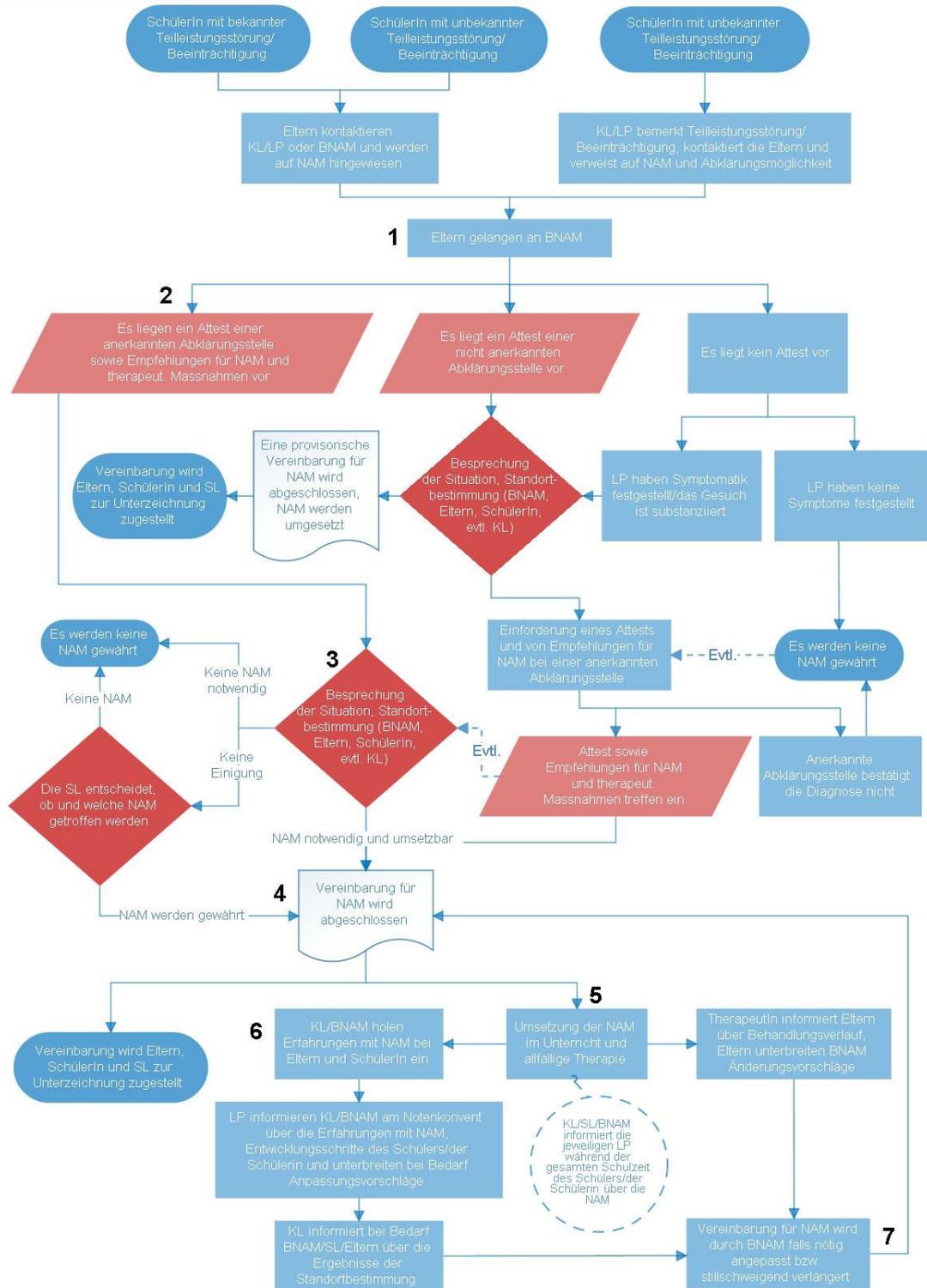


Abbildung 1: Aktivitäten rund um die Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich. Darstellung für die Schweiz (übernommen aus Studer, 2019, S. 52)

Fehler, von denen es aufgrund der neuronalen Ursachen von LRS – vgl. Langenfeld (2007) – noch immer vergleichsweise viele geben wird, werden trotzdem gewertet. Zudem kommt man nach der Klausur aufgrund einer Zeitzugabe zu spät zur folgenden Kurssitzung, hat keine Pause gehabt usw. Diese Einschätzung lässt sich nahezu beliebig für andere Ursachen von Nachteilsausgleich fortführen – die Darstellung zu LRS wurde lediglich gewählt, weil diese Beeinträchtigung wohl die bekannteste ist.

Um die Komplexität allein des Antragsverfahrens zu erfassen, reicht schon ein sehr oberflächlicher Blick auf Abbildung 1. Diese Darstellung möglicher Abläufe, die Studer (2019, S. 52) für die Schweiz schematisch skizziert hat und die im Wesentlichen auch für Nordrhein-Westfalen passend ist, bezieht sich in den oberen zwei Dritteln ausschließlich auf die möglichen Abläufe bis zu einer vorliegenden Vereinbarung/Gewährung zu Nachteilsausgleich, in der Abbildung mit einer „4“ gekennzeichnet.

Aus dieser Komplexität ergibt sich ein Potenzial an Herausforderungen rund um die Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich, dem nun nachgegangen wird. Dazu wird immer wieder auf Lisa geschaut, die bereits zu Beginn dieses Artikels vorgestellt wurde und deren Weg durch die Oberstufe unter den Bedingungen eines Nachteilsausgleichs nun vertiefend betrachtet wird. Entsprechend werden im Folgenden Aspekte thematisiert, die sich bei den Analysen der in weiter oben vorgestellten Forschungsprojekten erhobenen bzw. ausgewerteten Daten sowie aus der Analyse von Publikationen zur Praxis der Nachteilsausgleichumsetzung als wesentlich herausgestellt haben.

3.1 Wissen ermöglicht Schüler*innen Handlung: Informationen zum Nachteilsausgleich und zu Ansprechpartner*innen in der Schule

In diesem wie auch in den folgenden Teilkapiteln wird zunächst Bezug auf den Flyer genommen, indem kapitelrelevante Informationen aus diesem zitiert werden. Darauf aufbauend werden zu diesen Ausschnitten die Hintergründe aufgeklärt.

„Obwohl ich mich sehr anstrengte, stets alles gebe – ich schaffe es aufgrund bestimmter Umstände nicht, meine Leistungsfähigkeit gemäß meinen Möglichkeiten zu zeigen.“

Dieser Satz könnte von Lisa sein. Ein Nachteilsausgleich könnte ihr vielleicht helfen, doch möglicherweise ist ihr das Konzept nicht bekannt oder sie ist unsicher, ob und inwiefern ihre konkrete Ausgangslage sie zu einem Nachteilsausgleich berechtigt.

Ihre Schule sollte signalisieren: „Es gibt die Möglichkeit, einen Nachteilsausgleich in der Oberstufe in Anspruch zu nehmen – und wir laden dazu ein, dich darüber zu informieren!“ Dieses Signal kann Lisa in unterschiedlichen, sich ergänzenden Kontexten und Formaten vermittelt werden, zum Beispiel:

- Informationsveranstaltungen für ihren Jahrgang,
- Aushänge, Flyer,
- Thematisierung in Gesprächen mit Lisas Tutor*in/Mentor*in/Stufenleiter*in/Lehrer*innen, ...,
- Ausweisen konkreter Ansprechpartner*innen mit einer festen Sprechstunde.

*Dass ein gewährter Nachteilsausgleich **nicht in Zeugnissen, auch nicht im Abiturzeugnis, vermerkt wird**, erfährt Lisa schon jetzt, es beruhigt sie sehr.*

Studer (2019, S. 53) spricht von einer „Holschuld“ der Schüler*innen im Zusammenhang mit der Gewährung von Nachteilsausgleich, d.h., letztendlich liegt die Verantwortung dafür, Nachteilsausgleich zu beantragen, bei den Schüler*innen (bzw. bei ihren Erziehungsberechtigten, sofern sie noch nicht volljährig sind); sie müssen für sich selber einstehen (vgl. auch Schellenberg et al., 2020b, S. 13). Und auch wenn z.B. Lehrer*innen bestimmte Schüler*innen anlassbezogen auf die Möglichkeit, Nachteilsausgleich beantragen zu können, hinweisen können (oder sollten), so bleibt es besonders in der Oberstufe immer die Entscheidung der Schüler*innen, diesen Weg zu beschreiten. Dies dann trotz vermutlicher Anspruchsberechtigung nicht zu tun, kann verschiedene Gründe haben, von denen hier nun einigen nachgespürt wird.

- Eine möglicherweise notwendige Offenlegung der individuellen Beeinträchtigung vor Mitschüler*innen kann die Entscheidung, Nachteilsausgleich zu beantragen, beeinflussen. Denn bei vielen Beeinträchtigungen werden Maßnahmen des Nachteilsausgleichs auch für Mitschüler*innen sichtbar sein. So äußert sich ein*e Schüler*in:

Das ist immer eine kleine Überwindungsstufe, sage ich jetzt mal. Aber da ich auch auf der alten Schule recht offen damit umgegangen bin, weil meine Mitschüler das auch gut toleriert haben oder gut mit mir umgegangen sind, hatte ich auch gute Erfahrungen und war schon recht gefestigt über das Thema. Also es kamen natürlich jedes Mal Nachfragen [...]. Auch in der Elf gibt es ja ganz viele neue Kurse und ganz viele neue Mitschüler. Aber da hatte man zwei, drei Sätze, die man schon parat hatte, womit man alles schon erklären konnte. Also ich hatte damit keine Probleme (S 3, Pos. 49).

Diese*r Schüler*in hat offenbar einen Umgang mit der belastenden Situation der Explizierung seiner*ihrer Beeinträchtigung gefunden – aber auch bei ihr*ihm, die*der vergleichsweise souveränes Verhalten gelernt hat, wird die belastende Situation der Offenlegung deutlich.

- Der Wunsch bzw. das Ziel, so „normal“ wie möglich sein zu wollen, es in der Oberstufe noch mal neu ohne Nachteilsausgleich versuchen zu wollen, führt Schüler*innen zum Nachdenken, ob ein Nachteilsausgleich tatsächlich beantragt werden soll. In diesem Sinne hier zwei Aussagen:

Also für mich wäre es halt einfach toll und ein Wunsch, wenn ich halt einfach gleich wie die anderen wäre (S 2, Pos. 69).

Ich wollte einfach [...] sagen, ey, ich kann das auch ohne. Lasst mich doch alle in Ruhe. Kann ich nicht. Muss halt mir einfach eingestehen. Wahrscheinlich hätte ich's auch doch gekonnt, aber es wäre dann einfach wirklich nochmal deutlich schlechter ausgefallen. Mit viel mehr Mühe verbunden gewesen. (Zitat übernommen aus Lau, in Vorbereitung)

Diese Schüler*innen äußern ihren Wunsch, Nachteilsausgleich nicht benötigen zu müssen. Dieses Bedürfnis nach Normalität kann zu einer Ablehnung von Nachteilsausgleich führen. Diese Ablehnung kann für die Ausbildung in der Oberstufe dauerhaft sein oder aber wird aufgrund der Erfahrungen in der Oberstufe doch noch revidiert.

- Fehlerhafte Informationen z.B. zu formalen Aspekten erhalten bzw. Informationen falsch verstanden zu haben, kann die Beantragung von Nachteilsausgleich verhindern. Zum Beispiel wurde einer*einem Schüler*in gesagt (oder sie*er hatte es so verstanden),

dass wenn man einen Nachteilsausgleich in Anspruch nimmt, dass das dann später auch irgendwo vermerkt wird. Also dass irgendwie Arbeitgeber das später einsehen können, dass man so was in Anspruch genommen hat. Das entspricht nicht der Wahrheit, aber deswegen habe ich gezögert (S 1, Pos. 15).

Für diese*n Schüler*in gab es als (explizierte) Hürde auf dem Weg zu einem Nachteilsausgleich die Sorge, dass die Inanspruchnahme von Nachteilsausgleich Zukunftschancen verbaut, weil es dazu Vermerke in Abschlusszeugnissen gibt.

- (Hohe) Bürokratische Hürden, die von Seiten der Entscheidungsinstanzen aufgebaut werden oder von Schüler*innen als solche gesehen werden, können die Inanspruchnahme von Nachteilsausgleich verhindern. Dazu eine Äußerung:

Ich hätte halt noch einen neuen Test machen müssen. Das war eigentlich der Hauptgrund, warum ich es nicht in Anspruch genommen habe, und es war sehr, sehr schwierig für mich, eben eine Stelle zu finden, wo ich den richtigen Test machen konnte (S 1, Pos. 15).

Dieser*diesem betroffenen Schüler*in schien es nur schwer möglich, ein gefordertes Attest beizubringen, was als Grund für die Ablehnung der Nachfrage von Nachteilsausgleich angeführt wurde.

Wie ausgeführt: Die „Holschuld“ bzgl. der Beantragung von Nachteilsausgleich liegt besonders in der Oberstufe bei den betroffenen Schüler*innen. Aber selbstverständlich kommt auch den Eltern der jugendlichen Schüler*innen eine hohe Bedeutung zu. Sind diese informiert, so können sie die Informationen an ihre Kinder weitergeben; Gespräche zu und über Nachteilsausgleich finden auch in diesem Alter durchaus noch im häuslichen Bereich statt – dies eventuell mit dem Resultat einer Ablehnung von Nachteilsausgleich oder aber mit dem Resultat einer Stützung des Anliegens (vgl. auch Schellenberg et al., 2020b, S. 35).¹⁶ Manchmal kann das Engagement der Eltern auch als Antrieb für schulische Änderungen Ausdruck finden und damit die eigenen Kinder motivieren. Ein Eltern teil drückte sich dazu so aus:

Und ich habe gesagt, auch wenn wir das jetzt nicht mehr hinbekommen, weil auch die Mühlen sehr langsam waren, vielleicht schaffen wir es dann für die nächsten Kinder, die mit der gleichen Problematik hier sind und ihr Abi machen wollen, dass die das dann benutzen könnten, dass man einfach wachrüttelt (E 1, Pos. 47).

Aus diesen Ausführungen lässt sich schlussfolgernd ableiten: Fundierte Information zum Konzept Nachteilsausgleich, die durch kompetente Personen ggf. unter Einbeziehung von Informationsmaterial vermittelt wird, ist unabdingbar, um eine Inanspruchnahme von Nachteilsausgleich zu ermöglichen, zumindest ein Nachdenken darüber. Dieser Zusammenhang wurde auch durch die Bildungspolitik gesehen. 2014 hat in diesem Sinne die damals zuständige NRW-Schulministerin Sylvia Löhrmann im Rahmen einer Landtagsdebatte zum Nachteilsausgleich konstatiert:

„Einen rechtlichen Rahmen gibt es. Dennoch nehme ich den Eindruck der Antragsteller [debatteiert wurde ein Antrag der Fraktion PIRATEN] ernst, dass Schulen, Lehrkräfte und Betroffene verstärkt Informationen über Verfahrensform und Gewährung von Nachteilsausgleich erhalten sollen. Offenbar haben wir hier ein Vollzugsproblem“ (Landtag NRW, 2014; Ergänzung R.L.).

Die bereits vorgestellten Arbeitshilfen des „Schulministeriums“ NRW zur Gewährung von Nachteilsausgleich sollen hier aus Sicht der Bildungsadministration Abhilfe leisten (vgl. Kap. 2). Doch eine unkomplizierte und an die Alltäglichkeit der Prozesse angelehnte Informationsbeschaffung für Schüler*innen und ihre Eltern ist damit nicht gewährleistet, so zeigen alle Interviews mit diesen Akteursgruppen: Es gibt Informationsdesiderate. Dies gilt im Übrigen auch für das Kollegium: Auch Lehrer*innen, so unsere Auswertungen, greifen nicht auf amtliche Dokumente, sondern eher auf persönliche Gespräche zurück, wenn sie sich informieren wollen. Es braucht demnach niederschwellige Informationen

- zum Nachteilsausgleich an sich: Was ist das eigentlich?;
- zu wesentlichen formalen Eckpunkten wie Beantragungsmodalitäten oder Vermerke in Zeugnissen;
- zu Aspekten der schulischen Selbstwirksamkeitserfahrung von betroffenen Schüler*innen.

Ebenfalls benötigt man Informationen zu Ansprechpartner*innen in einer konkreten schulischen Einrichtung. Und es braucht eine Einschätzung zur „Stimmung“ bezüglich der Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich in der konkreten schulischen Einrichtung, um das Bedürfnis nach Normalität individuell im Kontext akzentuieren bzw. Hemmungen bezüglich der selbstgesteuerten Offenlegung von Ursachen für Nachteilsausgleich kanalisieren zu können.

¹⁶ Zum Aspekt der Attesterbringung, in die häufig die Eltern involviert sind, vgl. z.B. Studer (2019, S. 57).

Die genannten Informationen sollten breit und ohne aktive Recherche zugänglich sein. Man sollte auf sie stoßen, sozusagen über sie stolpern. Hierzu schafft in einem ersten Schritt die Auslage des konzipierten Flyers Abhilfe. Auch wenn nicht alle Fragen rund um das Konzept und die Gewährung von Nachteilsausgleich in diesem Flyer beantwortet werden (können bzw. sollen), so ist bereits die Auslage des Flyers in einer konkreten schulischen Einrichtung ein Signal an Schüler*innen, das ausdrückt: Wir gewähren natürlich auch in der Oberstufe Nachteilsausgleich und du bist uns mit deinem Anliegen willkommen. Es lässt sich ggf. zusätzlich ableiten: Vermutlich bist du nicht die einzige Person, die bei uns Nachteilsausgleich in Anspruch nimmt. Auch bekommen Schüler*innen mit diesem Flyer einen ersten Eindruck über Herausforderungen, die sich stellen können, z.B. bezüglich des Antragsverfahrens (vgl. Kap. 3.3) oder der Umsetzung des individuell gewährten Nachteilsausgleichs im Schulalltag (vgl. Kap. 3.5). Diese Informationen sollen nicht abschrecken, sondern offenlegen, welcher Weg vor den Schüler*innen liegt: ein Weg, den sie – und auch das ist eine Botschaft des Flyers – gemeinsam mit einer schulischen Ansprechperson, die die Schule auf ihrer Homepage oder in Infoheften für die Schüler*innen ausweist, beschreiten werden. Selbstverständlich werden im Flyer auch konkrete Informationen genannt, wie z.B. die Tatsache, dass die Inanspruchnahme von Nachteilsausgleich *nicht* in Zeugnissen vermerkt wird. Und es werden Anregungen z.B. zur Findung der individuellen Maßnahmen gegeben (vgl. auch Kap. 3.2.1). Und da der Flyer sich auch an das schulische pädagogische Personal richtet, werden durch diesen Handlungsperspektiven eröffnet. Das kann zur Folge haben, dass z.B. Lehrer*innen künftig bestimmte Schüler*innen gezielt ansprechen und diese auf die Möglichkeit, Nachteilsausgleich in Anspruch nehmen zu können, hinweisen.

Für Schulen, die diesen Flyer auslegen, ist der Handzettel gleichsam eine Aufforderung, weitere Informationen bereitzustellen und Personen auszuwählen, die sich fundiert zu Nachteilsausgleich informieren und die zur Beratung von Schüler*innen und ihren Eltern sowie zur Beratung von pädagogischem Personal zur Verfügung stehen. Das gilt gleichermaßen für eine niedrigschwellige Informationsbereitstellung auf der Website der Schule. Im Umkehrschluss kann man formulieren: Werden derartige Informationen nicht „einfach so“ in der Schule bereitgehalten, gibt es keine Ausweisung einer Ansprechperson zur Beratung, so wird eine Atmosphäre induziert, die die Zahl der Anträge zu Nachteilsausgleich negativ beeinflussen kann. Das betrifft gleichermaßen die einzelne Schule wie die zuständigen Schulbehörden.

Hat sich dank bereitgestellter Informationen ein*e Schüler*in dazu entschieden, Beratung zu Nachteilsausgleich in Anspruch nehmen zu wollen, so rückt das Beratungsgespräch in den Blick – dazu nun mehr in Kapitel 3.2.

3.2 Beratung zur Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich: Individualisierung ernst nehmen

Auszug aus dem Flyer:

*Motiviert durch die Informationen seitens der Schule sucht Lisa, ggf. gemeinsam mit ihren Eltern, ein persönliches Gespräch, um die eigene Situation zu klären. Es empfiehlt sich, dass es in der Schule eine*n Ansprechpartner*in für die Beratung zum Nachteilsausgleich gibt, ohne dass diese Beratung an andere Funktionen (Jahrgangskoordination, Leitungsfunktion o.ä.) gekoppelt ist.*

Im Beratungsgespräch (ggf. auch in folgenden Gesprächen) wird Lisas Ausgangssituation geklärt (Was hemmt sie bei der Leistungserbringung?), dabei ein Blick auf ggf. bereits vorhandene ärztliche Atteste geworfen bzw. deutlich gemacht, dass derartige Bescheinigungen zur Befassung eines möglichen Antrags notwendig sind. Zudem wird über einen eventuell zuvor erhaltenen Nachteilsausgleich gesprochen und

zunächst eine Wunschsituation formuliert: Wie könnte Lernen und schulisches Arbeiten für Lisa optimal gestaltet werden?

Wir laden dazu ein, an dieser Stelle offen und kreativ zu denken und Möglichkeiten nicht zu schnell einzuengen. Dies gelingt am besten, wenn Beratung und Entscheidung getrennt voneinander erfolgen.

Darauf aufbauend werden mögliche Maßnahmen des NTAs konkretisiert. Beratungsschwerpunkte sind insbesondere der schulische Alltag (Unterricht, Pausensituationen), aber auch Prüfungssituationen. Gemeinsam wird überlegt, ob und mit welcher Formulierung der Grund für Lisas NTA bei der schulinternen Kommunikation der Maßnahmen (bis zur Ebene Lehrpersonen) weitergegeben werden darf. Lisa erfährt zudem, dass Maßnahmen zum Nachteilsausgleich, die vor dem Abitur zum Tragen kommen, schulintern geregelt werden. Erst für die Abiturprüfungen selbst ist ein Nachteilsausgleich bei der Schulaufsichtsbehörde zu beantragen; hierfür ist Lisas Schule zuständig.

*Das Beratungsgespräch wird selbstverständlich – wie alle folgenden Gespräche – in Lisas Schüler*innenakte dokumentiert.*

Ist auf Seiten der Schülerin bzw. des Schülers die Entscheidung gefallen, sich zu Belangen rund um Nachteilsausgleich beraten zu lassen, so erfolgt eine Kontaktaufnahme und Terminvereinbarung mit der beratenden Person (ggf. unter Einbeziehung von Eltern, auf Wunsch der Schüler*innen auch von Freund*innen und/oder ggf. bei Bedarf auch Bezugspersonen der psychosozialen Versorgung). Eine derartige Beratungsperson ist, so zeigen von uns erhobene Daten, im schulischen Alltag unterschiedlichen Statusgruppen zugehörig: Zum Beispiel berät entweder (schwerpunktmäßig) die*der didaktische Leiter*in oder die*der Schulleiter*in, die*der Oberstufenkoordinator*in, möglicherweise ein*e Schulsozialarbeiter*in, eine Sonderpädagogin bzw. ein Sonderpädagoge (in Gymnasien/Einrichtungen mit ausschließlich gymnasialer Oberstufe i.d.R. nicht, da keine Sonderpädagog*innen für diese Einrichtungen vorgesehen sind), ein*e bestimmte*r Lehrer*in ohne Leitungsfunktion, ein Mitglied eines Beratungsteams usw. Wichtig ist: Es sollte grundsätzlich eine Person geben, die sozusagen „den Hut“ auf hat (W1, Pos. 139); eine „Expertenfigur im Haus“ wird als sinnvoll erachtet (L2, Pos. 57), Jugendliche finden „klar definierte Ansprechpersonen“ nützlich (Krauss & Schellenberg, 2020, S. 3). Doch wer kann oder sollte das sein? Zur Beantwortung der Frage ist es sinnvoll, zunächst einen Blick auf die Inhalte eines Beratungsgesprächs zu werfen.

Basierend auf Erfahrungen aus Fortbildungen sowie vielen Beratungsgesprächen zum Nachteilsausgleich lassen sich die nachfolgend aufgeführten Beratungsinhalte identifizieren (vgl. dazu für einige Aspekte z.B. Studer, 2019, S. 61ff., oder Meier-Popa & Ayer, 2020, S. 50f.). Beratungsinhalte sind in der Regel:

- allgemeine Informationen bzw. Aufklärung zum Konzept Nachteilsausgleich in der Oberstufe, dabei Klärung wesentlicher Eckpunkte, z.B. zu Fragen der Ausweisung von Nachteilsausgleich in Zeugnissen;
- gemeinsame Reflexionen zur konkreten Anspruchsberechtigung der zu beratenden Person, auch basierend auf Erfahrungen, dabei Klärung von Vorbedingungen (Diagnosen, ggf. früher gewährter Nachteilsausgleich usw.);
- Einordnung der Entscheidungsbefugnisse der Schule im Verhältnis zu den übergeordneten Behörden;
- formale Vorgaben – Attestfragen: Einordnung von Attesten und Hinweise zur Attestqualität auch gemäß Erfahrungen zu Erwartungen übergeordneter Entscheidungsbehörden; ggf. Hilfestellungen zur Suche einer Abklärungsstelle (vgl. auch Studer, 2019, S. 55ff.);

- Erarbeitung individuell sinnvoller Nachteilsausgleichsmaßnahmen aus Sicht der Schülerin bzw. des Schülers – sowohl für Prüfungssituationen als auch (und besonders) für alltägliche Unterrichtssituationen bzw. das Schulleben im Allgemeinen, dabei Einbringung der Perspektive der Lehrer*innen;
- Antragsverfahren, ggf. Unterstützung der Antragsstellung (Bereitstellung eines Formblattes; vgl. auch Studer, 2019, S. 53ff.);
- Hinweise zur Kommunikation des Nachteilsausgleichs im Schulleben (vgl. Kap. 3.4 und 3.5), dabei auch Klärung datenschutzrelevanter Aspekte (vgl. auch Studer, 2019, S. 62, sowie Kunz, 2020, S. 39);
- Hinweise zur Evaluation der konkreten Nachteilsausgleichsmaßnahmen (vgl. Kap. 3.6);
- Hinweise zur Eigenverantwortung der Schülerin bzw. des Schülers im Kontext der Umsetzung gewährter Maßnahmen des Nachteilsausgleichs (vgl. Kap. 3.5).

Darüber hinaus ist es wichtig, dass die Beratungsperson neben anderen Vertrauenspersonen (z.B. gewählte*r Tutor*in) auch im weiteren Verlauf der Ausbildung beständig als Ansprechpartner*in für die*den Schüler*in zur Verfügung steht. Als weiterer Aspekt ist zu beachten, dass ein Beratungsgespräch für die zu beratende Person sehr belastend sein kann: Sie muss sich z.B. ein Stück weit einer ihr ggf. zunächst fremden Person gegenüber öffnen, ihre Beeinträchtigung(en) offenlegen, dazu in einen Austausch gehen. Die Überlegungen zu individuellen Nachteilsausgleichsmaßnahmen bedingen zudem, dass sich die*der Schüler*in die sie*ihn belastenden Situationen imaginiert, um hierzu mögliche Hilfen entwickeln zu können. Entsprechend sollte das Gespräch ohne Zeitdruck geführt werden; ein gewisses Vertrauensverhältnis muss aufgebaut werden (mindestens 60 Minuten, in der Regel deutlich mehr, sind deshalb nach Erfahrungen besonders für ein Erstgespräch zu veranschlagen; für Evaluationsgespräche gilt dies analog).

Aus diesen Ergebnissen ergibt sich u.a., dass die beratende Person

- über umfangreiches Wissen und Erfahrungen zur Gewährung von Nachteilsausgleich verfügen sollte (auch um z.B. Kolleg*innen beraten zu können),
- die Abläufe (auch unterrichtliche) in der konkreten Schule gut kennt,
- Offenheit bezüglich möglicher Maßnahmen zeigt, ohne Überlegungen der Schülerin bzw. des Schülers mit Verweis auf schulische Ressourcen abzuwenden bzw. zu kanalisieren.

Als Schlussfolgerung kann abgeleitet werden, dass ein Mitglied der (erweiterten) Schulleitung *nicht* mit der Beratung zur Gewährung von Nachteilsausgleich schwerpunktmäßig betraut werden sollte. Es könnte sich nämlich ein Konflikt ergeben zwischen der offenen Erarbeitung von Maßnahmen und deren Umsetzung als Schulleitungsmitglied. Konkret kann das bedeuten – muss es natürlich nicht! –, dass in einem Beratungsgespräch zwar der Wunsch nach vermeintlich unkonventionellen, ggf. teuren (i.S. einer Anschaffung) und/oder z.B. umfangreiche personelle Ressourcen bedürfenden Maßnahmen aufkommen könnte, diese aber aufgrund ihrer angenommenen Nicht-Machbarkeit durch die Leitungsperson nicht weiter thematisiert wird. Auf diese Weise kann – muss nicht! – die Schule lediglich erprobte und für sie gut machbare Maßnahmen in den Blick nehmen, ohne sich dabei weiterzuentwickeln. Und sie läuft Gefahr, den tatsächlichen Bedürfnissen der Schüler*innen gemäß der Intention von Nachteilsausgleich nicht gerecht werden zu können. Natürlich wird auch ein Nicht-Leitungsmitglied eine derartige „Schere“ im Kopf haben. Aber aufgrund des fehlenden Rollenkonfliktes ist die Hoffnung berechtigt, dass diese weniger ausgeprägt „schneidet“. Letztendlich entscheidet die Schulleitung über die Gewährung des Nachteilsausgleichs für die Schüler*innen. Somit werden bestimmte Maßnahmen ggf. ohnehin nicht zum Tragen kommen (können) – aber die Konfrontation mit möglicherweise unkonventionellen Vorschlägen kann auf Dauer Effekte haben (vgl. dazu auch Kap. 3.3). Weiterhin ist es empfehlenswert, dass es ein Team von z.B. drei Personen gibt,

die diese Beratungsfunktion übernehmen können. Die Personen könnten sich auf die drei Jahrgänge der Oberstufe verteilen und – einmal einer Jahrgangsstufe zugeordnet – deren Schüler*innen mit Blick auf Nachteilsausgleich bis zum Abitur begleiten. So kann eine Teamstruktur aufgebaut werden und durch teaminterne Aktivitäten eine fortschreitende Professionalisierung der Mitglieder erzielt werden. Trivial mutet die Bemerkung an, dass diese Beratungstätigkeiten vergütet werden sollten, was sich aber in der Realität nicht immer zeigt. Abschließend sei noch die interessante Frage fokussiert, ob ggf. ein*e in der Schule angestellte*r Schulsozialarbeiter*in schwerpunktmäßig diese Beratungsfunktion übernehmen sollte bzw. kann. Es spricht einiges dafür, z.B. die professionelle Distanz bezüglich der Aufgaben zur Schulleitung oder die Nähe zu den auch nicht-unterrichtlichen Bedürfnissen der Schüler*innen. Dagegen spricht allerdings u.a., dass die Schulsozialarbeiter*innen in der Regel wenig intensiv in unterrichtliche Abläufe eingebunden sind, so dass in Gesprächen die Projektion bestimmter Unterrichtssituationen, in denen Nachteilsausgleich zum Tragen kommen könnte, ggf. schwierig zu leisten ist. Deshalb ist diese Option hier nicht berücksichtigt. In jedem Fall aber sollte es eine enge Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und der zu Nachteilsausgleich beratenden Person(en) geben. Das betrifft besonders die Gewährung von Nachteilsausgleich für Personen aufgrund vorliegender psychosozialer Bedingungen.¹⁷

3.2.1 Das Finden geeigneter Nachteilsausgleichsmaßnahmen unterstützen

Selbstverständlich ist die Formulierung geeigneter individueller Maßnahmen zur (möglichst umfangreichen) Kompensation eines Nachteilsausgleichs ein Kernstück jeder Beratungssituation. Hier nicht mit einer „Schere“ im Kopf bzgl. der Machbarkeit von Maßnahmen zu arbeiten (s.o.), ist ein wesentliches Kennzeichen einer guten Findungsphase. Studer (2019, S. 65ff.) gibt zu dieser Herausforderung wichtige Hinweise, die sowohl die Perspektive der Schüler*innen als auch die der Institution berücksichtigen. Er expliziert dabei sog. Einstellungsregler zu Einflussfaktoren wie Scham, Bagatellisierung oder Möglichkeiten der Schule, derer man sich in der Findungsphase als Berater*in bewusst sein sollte. Bevor aber einzelne Maßnahmen mit diesem gedanklichen Instrument bedacht werden können, muss zunächst der Blick auf das geöffnet werden, was überhaupt ein Bedürfnis auf Seiten der Schüler*innen sein könnte. Dabei gilt es, eine hohe Hürde zu überspringen: Selbst dazu zu denken, was ihnen helfen könnte, ihren Nachteil ein Stück weit zu kompensieren, fällt den meisten Schüler*innen äußerst schwer. Dies hat vielfältige Gründe, wie viele Gespräche zeigen. Zum Beispiel:

- Bisher wurde den Schüler*innen (in ihrer abgebenden Schule) Nachteilsausgleich aktiv verwehrt (vgl. dazu auch Lau, in Vorbereitung) – trotz angenommener Berechtigung. Entsprechend stellt sich im Beratungsgespräch für die Schüler*innen die Frage nach ihren Bedürfnissen oder Wünschen im Kontext ihrer Benachteiligung zum ersten Mal und wird äußerst zurückhaltend betrachtet.
- Ggf. wurde schon einmal Nachteilsausgleich gewährt, aber ohne längere Rücksprache wurde (zumeist) lediglich über Zeitzugaben in Prüfungssituationen verhandelt – was noch helfen könnte, auch und besonders im Unterrichtsalltag, wurde nicht thematisiert.
- Die Berührung mit Nachteilsausgleich erfolgt erstmalig – es gibt noch keine Ideen. Dabei ist immer zu beachten: Auch ärztliches/therapeutisches Personal verfügt

¹⁷ Selbstverständlich sind alle Akteur*innen, die in einer Schule systematisch in Beratungszusammenhänge involviert sind, bezüglich der Interaktionen zu berücksichtigen.

Wichtig ist: Nicht in jeder Schule wird es Personen geben, die über ein umfassendes Wissen zu Nachteilsausgleich verfügen. Das sollte aber natürlich nicht davon abhalten, sich auf den Weg zu machen, zu Nachteilsausgleich zu beraten und Maßnahmen zu gewähren. In diesem Sinne gilt wie so oft: Der Weg ist das Ziel, d.h., die Professionalisierung rund um Nachteilsausgleich erfolgt Schritt für Schritt und immer auch in Wechselwirkung mit den betroffenen Schüler*innen.

selbstverständlich nicht über Hintergrundwissen zur Gewährung von Nachteilsausgleich in der Schule (und besonders in der Oberstufe), so dass von dieser Seite häufig auch keine Unterstützung in vorbereitenden Gesprächen erwartet werden kann bzw. sollte.

- Und auch wenn es sich Schritt für Schritt ändert: Gefragt zu werden, was sie brauchen, was sie sich wünschen würden, ist für Schüler*innen noch zu häufig eine noch nie gemachte schulische Erfahrung (vgl. dazu auch Fußnote 17).

Umso wichtiger ist es, dass die beratende Person über Erfahrungen verfügt, so dass sie – im günstigsten Fall basierend auf ihrer Expertise oder durch dann doch gezielte Nachfragen zu den konkreten Beeinträchtigungen – Schritt für Schritt helfen kann, zu möglichen Gedankenexperimenten zu kommen. Ein Blick auf das schulbezogene Freizeitverhalten (*Was hilft dir, wenn du zu Hause für die Schule arbeitest?*) der zu beratenden Schüler*innen kann hierzu eine Möglichkeit sein. Die Erfahrung zeigt zudem, dass viele Schüler*innen bereits eine eigene Barriere im Kopf haben. Die Aussage „aber das geht in der Schule ja gar nicht“ ist in Beratungsgesprächen sehr häufig zu hören – und kann oftmals positiv kontrastiert werden. Auch Bemerkungen wie „das ist ja unfair den anderen gegenüber“ fallen häufig. Hier gilt es also besonders, eine Sensibilisierung für die eigenen Bedürfnisse zu induzieren, das Recht auf Nachteilsausgleich zu kommunizieren und ggf. zunächst eine Gegensteuerung durch weitestgehende Öffnung der Möglichkeiten in der Kommunikation vorzunehmen: „Was würdest du dir wünschen?“ kann eine zentrale Frage sein. Diese Frage sollte unbedingt auch auf den Unterricht an sich bezogen werden. Denn ihre meiste Zeit verbringen die Schüler*innen nicht in Prüfungen, sondern im Unterricht, der (auch) auf Prüfungen vorbereitet. Da Schüler*innen, die die Oberstufe besuchen, vorab im normierenden Schulsystem sozialisiert worden sind, sind „Überreaktionen“ auf diese Frage eher selten. Dennoch müssen Maßnahmen bereits im Beratungsgespräch negiert werden, wenn sie von der Bildungsadministration explizit ausgeschlossen werden (z.B. sog. „Notenschutz“ bei LRS in den meisten Bundesländern oder kein Nachteilsausgleich bei Dyskalkulie in Deutschland). Selbstverständlich muss auch immer wieder abgewogen werden, wann ggf. durch (gewünschte) Maßnahmen eine Überkompensation bzgl. der vorliegenden Bedürfnisse erfolgen könnte – dies ist auch wichtiger Gegenstand in Evaluationsgesprächen (vgl. Kap. 3.6). Etwaige sinnvolle Konfrontationen mit belastenden Situationen besonders bei psychosozialen Ursachen für Nachteilsausgleich sollten wiederum mit dem außerschulischen therapeutischen Personal bzw. der Schulsozialarbeit rückgekoppelt werden, damit durch Nachteilsausgleichsmaßnahmen eine Progression des Verhaltens nicht konterkariert wird. Es ist dabei nicht Aufgabe der therapeutisch nicht geschulten Lehrperson(en), diese Konfrontation einzufordern. Letztendlich kann es nur darum gehen, gemeinsam mit der*dem betroffenen Schüler*in geeignete Maßnahmen herauszufiltern, ggf. auch Schritt für Schritt, wie es diese*r Schüler*in beschreibt:

Mit der [der beratenden Person] habe ich dann auch echt viel besprochen und erarbeitet und sie hatte ja auch schon mehrere Vorerfahrungen gemacht. Es war halt noch nicht fix sozusagen alles. Wir haben hier alles ausprobiert, Laptop in der ersten Klausur. Und dann die Vorlese-App benutzen. Also das waren halt auch alles neue Sachen, die halt nur für mich persönlich gut funktioniert haben (S 3, Pos. 43; Ergänzung R.L.).

Eine derartige stufenweise Findungsphase benötigt eine Schulleitung, die diese Progression mitträgt und gegenüber vorgesetzten Entscheidungsträgern begründet. Denn zumindest in NRW wird in diesem Kontext folgendes kommuniziert:

„In dem Umfang, den die Art der individuellen Beeinträchtigung zulässt, sollen analog dazu Nachteilsausgleiche im Verlauf der Gymnasialen Oberstufe nach Möglichkeit sukzessive abgebaut werden. Dies korrespondiert mit den Bestimmungen der Kultusministerkonferenz“ (MSB, 2017, S. 2).

Auch wenn hier keine „Muss-Regelung“ vorliegt, so ist doch anzunehmen, dass diese Aussage zum erwarteten Nachteilsausgleichsabbau eine eigene Dynamik entwickeln kann, so dass ein *Ausbau* von Nachteilsausgleichsmaßnahmen im Zuge einer Findungsphase aufgrund einer derartigen Formulierung auch auf Ablehnung auf Seiten der Schulleitung stoßen kann. Auch die Forderung nach kontinuierlich in der Schullaufbahn gewährtem Nachteilsausgleich (vgl. APO-GOST, 2021, Abs. 8), der nur ausnahmsweise für das Abitur genehmigt wird, wenn nicht auch in der Sekundarstufe I ein Nachteilsausgleich vorliegt (Bezirksregierung Detmold, 2021), dürfte diese Wirksamkeit entfalten. Und in Korrespondenz zumindest dazu führen,

dass immer so der Druck aufgebaut wird, oh, wir müssen jetzt schon ganz frühzeitig Nachteilsausgleich installieren, damit der dann auch im Abitur gewährt werden kann. Also dass man eigentlich keine Zeit hat, sondern dass auf einmal so eine Drucksituation in der Elf entsteht. Also man kann irgendwie, das ist so ein bisschen gefühlt von mir, man kann gar nicht abwarten, wie entwickelt sich das in der Elf, sondern man drängt schon irgendwie schnell dazu, so einen Antrag zu stellen, damit das vorbereitet werden kann (W 1, Pos. 141).

In Kenntnis dieser sich widersprechenden Anforderungen bzw. Bedürfnisse zur Beratung zu Nachteilsausgleichsmaßnahmen muss das Beratungsgespräch unter Reflexion dieser erfolgen. Dabei ist es einerseits sinnvoll, die behördliche Sicht zu kommunizieren, und andererseits, gemeinsam mit den zu beratenden Schüler*innen ihren individuellen Weg zu erarbeiten.

Zusammengefasst lässt sich ausführen:

Beratungen von Schüler*innen zum Nachteilsausgleich sollten von fortgebildeten Personen des pädagogischen Personals ohne Schulleitungsfunktion in Abstimmung mit der möglicherweise im Haus tätigen Schulsozialarbeit und ggf. weiteren Vertrauenspersonen durchgeführt werden. Die Beratung sollte ergebnisoffen bezüglich individuell sinnvoller Nachteilsausgleichsmaßnahmen erfolgen. In den Blick genommen werden sollten Prüfungssituationen, der Unterricht sowie das Schulleben insgesamt.

Sind alle Beratungsinhalte besprochen und Fragen geklärt, steht als nächster Schritt die Beantragung von Nachteilsausgleich und die Entscheidung dazu an. Hierzu nun im Folgenden Details.

3.3 Antrag und Entscheidung

Lisa entscheidet sich auf Grundlage der Beratungen und nach Bedenkzeit, einen NTA in Anspruch zu nehmen. Sie stellt – als Minderjährige mit Unterstützung ihrer Erziehungsberechtigten – einen entsprechenden Antrag an die Schulleitung. Ein schulinternes Antragsformular hat sie von ihrer Beratungsperson erhalten; ein Antrag ist auch formlos möglich. Die Entscheidung über die Gewährung und die individuell sinnvollen Maßnahmen trifft die Schulleitung in Rücksprache mit der Beratungsperson sowie i.d.R. unter Einbeziehung der betreffenden Lehrer*innen und der*dem betroffenen Schüler*in gemäß ihrer pädagogischen Einschätzung der Sachlage. Auch die Attestlage wird in dem Entscheidungsprozess berücksichtigt. Bei Bedarf bittet die Schulleitung die zuständige Schulaufsichtsbehörde um Beratung. Die Gewährung sollte befristet erfolgen, um Evaluations- und Anpassungsprozesse zu stärken.

Die Umsetzung von NTA stellt für Schulen einen Kraftakt dar, weil sie neben dem Engagement vieler Personen Ressourcen (sächlich, räumlich, personell) erfordert, die häufig limitiert sind. Dennoch empfehlen wir auch für die Entscheidungsebene, sich zu trauen, Neues und vielleicht zunächst abwegig Erscheinendes zu bedenken und auszuprobieren, also schlussendlich zu gewähren. Es lohnt sich.

Die Entscheidung zur *Beantragung* eines Nachteilsausgleichs ist für die betroffenen Schüler*innen derart komplex und emotional herausfordernd, dass auch noch in der Antragsphase entschieden wird, Nachteilsausgleich nicht in Anspruch zu nehmen. Ein*e Schüler*in führt dazu aus:

Da sollte ich halt so einen Antrag schreiben. Das habe ich dann auch nicht so ganz kapiert. Und dann war mir das so ein bisschen zu viel. Und dann dachte ich mir so, dann mache ich es lieber nicht und ich versuche es halt doch auf dem normalen Weg (S 2, Pos. 83–87).

Gemäß dieser Aussage wird die Inanspruchnahme von Nachteilsausgleich auf den ersten Blick durch die Hürde der Antragsstellung verhindert; letztendlich war für diese*n Schüler*in das Stellen eines Antrags offenbar nur der letzte Puzzlestein – besser: Prüfstein – im Prozess der Entscheidungsfindung. Zweifel manifestieren sich hier an der scheinbar hohen Anforderung, einen (formlosen) Antrag zu formulieren; letztendlich fällt eine Entscheidung. Entsprechend ist es sinnvoll, die Antragsphase als solche wertzuschätzen, dabei unbedingt Reflexionsschleifen für die Schüler*innen im privaten bzw. auch therapeutischen Umfeld zu ermöglichen und nicht zu schnell ein Antragsformular bereitzustellen und den Beratungsprozess damit abzuschließen. Es ist selbstverständlich, dass auch die Antragsphase durch die Beratungsperson begleitet wird, damit die Entscheidung für oder gegen Nachteilsausgleich nicht daran scheitert, dass Formalitäten tatsächlich nicht verstanden oder aufkommende Hindernisse bzgl. der Beibringung von Attesten nicht geklärt werden, sondern eine Entscheidung aus inhaltlichen Erwägungen gefällt wird.

Die Entscheidung darüber, ob für eine*n Schüler*in Nachteilsausgleich gewährt wird bzw. welche konkreten Maßnahmen umgesetzt werden sollen, obliegt in NRW in der gesamten Oberstufenausbildung der betreffenden Schüler*innen der Schulleitung.¹⁸ Dabei gilt für NRW zur Erinnerung: Eine Schulleitung „*kann* [...] Vorbereitungszeiten und Prüfungszeiten *angemessen* verlängern und *sonstige Ausnahmen* vom Prüfungsverfahren zulassen“ (APO-GOST, 2021, § 7; Hervorh. R.L.; vgl. auch Kap. 2). Damit wird der Schulleitung im äußerst sensiblen Feld der Leistungserbringung in der gymnasialen Oberstufe ein Spielraum eröffnet, individuelle Entscheidungen treffen zu können. Die Entscheidungsprozesse, so zeigt sich, sind in der Konsequenz auf Seiten der Schulleitungen durch vielfältige Unsicherheiten beeinflusst, von denen sich einige aus folgenden exemplarischen Aussagen ableiten lassen:

- a. *Also ich hab in diesem Beispiel LRS, was dann auch auftauchte [...] da bin ich auch nicht geschult, welche Zurechnungen da zum Beispiel. Was psychische Auffälligkeiten angeht und welche Syndrome sich dahinterstecken und da ist einfach Unsicherheit da (G 1, Pos. 30).*
- b. *Was diese Attestlage anbelangt, haben wir häufiger auch den Eindruck, dass die Frage der Formulierung in dem Attest oft davon abhängt, ob der eine Schüler bei uns Glück hatte mit seinem Therapeuten, der die Formulierung kennt und das Attest entsprechend formuliert, und der andere, der eben vielleicht der bessere Therapeut und der schlechtere Attestschreiber ist, sodass wir am Ende eben genau in der Situation sind, dass wir zwei Leute haben, die wir in unserer Wahrnehmung für vergleichbar halten, wo wir aber nach Attestlage sagen müssten, da müssen wir ja ungleich mit umgehen, und das hat dann die Folge, dass wir in so eine Beratungsschleife rein gehen (G 1, Pos. 37).*
- c. *Das heißt, man braucht auch ne gewisse Attestkompetenz der Ärzte, die dahinterstehen (G1, Pos. 39).*

¹⁸ Am Beispiel LRS zeigt Livonius (2020, S. 10ff.) auf, welche Varianten es bundesweit bzgl. der Entscheidungsebene bezogen auf Nachteilsausgleich gibt: Nachteilsausgleich für die Schullaufbahn (in der gymnasialen Oberstufe) beschließen je nach Bundesland die Schulleitungen, Prüfungsvorsitzenden, Klassen- oder Jahrgangskonferenzen, Schulaufsichtsbehörden oder die Lehrer*innenkonferenz. Für die Abschlussprüfungen verändern sich zumeist die Entscheidungsinstanzen, aber auch hier finden sich vielfältige Unterschiede zwischen den Bundesländern.

- d. *Das Andere ist doch auch ne Frage, auch vielleicht, ja wie mutig bin ich selbst, also das Kollegium auch selbst, das Thema in den Fokus zu rücken und auch zu sagen, o.k., wir nehmen dann jeden Schüler dann einzeln in den Fokus und überlegen, was hilft dem (G 1, Pos. 40).*

Die sie verunsichernde Frage, ob eine bestimmte Beeinträchtigung nachteilsausgleichswürdig ist, wird immer wieder durch Schulleitungen gestellt (vgl. Zitat a), wenn sie diejenigen sind, die entscheiden. Dies resultiert zuweilen in dem Wunsch nach einem Katalog mit Diagnosen, der für Entscheidungsprozesse herangezogen werden kann (vgl. Lau, in Vorbereitung). Auch verunsichert Schulleitungen die an sich selbst gestellte Anforderung, dass eine eigene Einschätzung der Schwere einer Beeinträchtigung von Nöten ist, um diese als wesentlich für Nachteilsausgleich anzunehmen (Zitate a und b). Aber hierzu, so die Überlegung, sei man gar nicht ausgebildet. Vorliegende Atteste werfen darüber hinaus ein Schlaglicht auf die Umsetzung des Konzepts Nachteilsausgleich: Auf welcher Basis darf (in der Oberstufe) entschieden werden? Braucht es Atteste, reicht nicht die Expertise der Schule, des Kollegiums aus (Zitate b und c)? Der Vergleich mehrerer Schüler*innen kann in Ablehnungsprozessen bzgl. Anfragen münden, oder aber eine Einrichtung stellt sich der Situation (Zitat b). Grundsätzlich geht es in den Äußerungen auch um Gleichbehandlung und/oder Individualisierung von Schüler*innen in einem (perspektivisch) inklusiven Schulsystem (siehe auch unten). Zitat d verweist in diesem Zusammenhang auf die Konsequenzen, die die Gewährung von Nachteilsausgleich in der Oberstufe auf die Haltung des Kollegiums bzgl. des Umgangs mit einer heterogenen Schüler*innenschaft haben kann oder soll. Dass es laut zitierter Person Mut dazu braucht, Fragen von Individualisierung in der Oberstufe anzufassen – gar zu explizieren –, lässt dabei aufhorchen.

Bevor zu den Entscheidungsprozessen auf Seiten der Schulleitung die diesbezüglichen Anregungen aus dem Flyer zur Sprache kommen, ist es an dieser Stelle dringend angezeigt, den hier genannten Unsicherheiten der Schulleitungen bezüglich ihrer Ursache nachzuspüren, sie nicht nur in einen Tipp zu überführen. Denn autonom für ihre Einrichtung und die darin wirkenden Akteur*innen Entscheidungen zu treffen, das ist für Schulleitungen ja grundsätzlich keine neue Situation. Entsprechend kann mögliche Verunsicherung durch erstmalig geforderte Entscheidungsbefugnis nicht als alleinige Erklärung der Unsicherheiten im Zuge der Entscheidungsprozesse rund um Nachteilsausgleich gelten. Vielmehr rückt hier in den Blick, dass die Gewährung von Nachteilsausgleich systemimmanente Aspekte der Ausbildung in der gymnasialen Oberstufe tangiert. Zur Verdeutlichung dienen (durchaus auch kontrastierend) folgende Aussagen:

- *Also für mich ist ganz, ganz wichtig, dass die Fairness irgendwie erhalten bleibt und dass das wirklich überall gleich behandelt wird ungefähr, und da fehlen mir einfach momentan noch so Kriterien halt, an denen man sich orientieren kann, weil ich denke immer, dass jeder damit anders verfährt. Und das finde ich irgendwie unfair. (G 3, Pos. 4)*
- *[...] weil es ist ein Abitur, es ist ein Reifezeugnis, ist ne Qualifikation, die halt einem sehr viele Berechtigungen einräumt, und wenn das nicht vernünftig gehandhabt wird und auch so gehandhabt wird, dass wirklich gleiche Bedingungen zum Abitur führen, dann kann man es sich auch sparen, dann kann man diese Prüfung abschaffen, und es muss so auch gehandhabt werden. (Zitat aus Lau, in Vorbereitung)*
- *„SchülerInnen mit einem Nachteilsausgleich bei Prüfungen müssen in dieser Situation anders behandelt werden als ihre MitschülerInnen. Die Ungleichbehandlung stellt sicher, dass sie nicht benachteiligt werden. Wenn solche Massnahmen vergessen gehen oder nicht korrekt umgesetzt werden, misst man die Leistungen der betroffenen SchülerInnen nicht angemessen.“ (Studer, 2019, S. 49)*

Als zentraler Gesichtspunkt wird in allen drei Zitaten die Gleichbehandlung von Schüler*innen in der gymnasialen Oberstufe, an deren Abschluss die Allgemeine Hochschulreife steht, im Kontext der Gewährung von Nachteilsausgleich thematisiert. Das

überrascht nicht, denn die gymnasiale Oberstufe ist die Schulstufe, in der Leistungsanforderungen äußerst prominent den Alltag bestimmen und zudem Standardisierungsinstrumente immer mehr an Bedeutung gewinnen, so dass am Ende der Ausbildung in den schriftlichen Abiturprüfungen alle Schüler*innen eines Bundeslandes in einem Fach Gleiches zur gleichen Zeit bearbeiten. In diesem Kontext kann die aus der Gewährung von Nachteilsausgleich resultierende Ungleichbehandlung einzelner als Herausforderung für das System empfunden werden – und verunsichern. Wie weit darf man gehen? Was ist zu viel? Dabei ist zu beachten, dass es doch eigentlich lediglich darum geht,

„Bedingungen zu finden, unter denen Kinder und Jugendliche ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen können, ohne dass die inhaltlichen Leistungsanforderungen grundlegend verändert werden. Eine Leistung, die mit Maßnahmen eines Nachteilsausgleichs erbracht worden ist, stellt eine gleichwertige, zielgleiche Leistung dar“ (KMK, 2011, S. 10).

Doch trotz dieses von der KMK im Jahr 2011 festgelegten (engen) Rahmens für Nachteilsausgleich, nach dem die Leistungsanforderungen nicht durch Nachteilsausgleichsmaßnahmen tangiert sind, stellt sich vielen Entscheidungsträger*innen die Frage nach der Fairness einer Ungleichbehandlung; man befindet sich auf dem Grat „zwischen Ungleichbehandlung und Bevorzugung“ (Glockengiesser et al., 2012, S. 26). Es liegt die Vermutung nahe, dass letztendlich aus Sicht der Schulleitung durch die Gewährung von Nachteilsausgleich die „zentrale schulische ‚Währung‘“ Leistung (Rabenstein et al., 2013, S. 674) Gefahr läuft, entwertet zu werden – wie im o.g. Interviewauszug zur Abschaffung von Abitur expliziert wird.

Tatsächlich ist die Anerkennung einer heterogenen Schüler*innenschaft mit selbstverständlich vorliegenden unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen letztendlich insbesondere in der gymnasialen Oberstufe damit verbunden, sich in dem Spannungsfeld „Leistung und Inklusion“ (Inklusion als Zuspitzung von Heterogenität) zu positionieren. Die Fragen „Was ist erlaubt?“ und „Was kann ich als Schulleitung auch gegenüber meinem Kollegium vertreten?“ lassen sich nur dann individuell eindeutig und mit Klarheit in der Vermittlung beantworten, wenn diese Positionierung reflektiert erfolgt ist. Damit geht einher, dass die Position sich verändern kann – je nach weiteren Erkenntnissen und Erfahrungen in diesem Spannungsfeld (ausführlich zu diesem Spannungsfeld Leistung und Inklusion und den Anforderungen an Reflexion vgl. Arndt et al., 2021). Erfolgt dies nicht, also gibt es keine situativ gefestigte Position zum Umgang mit Heterogenität in der gymnasialen Oberstufe, werden vermutlich alle weiteren Entscheidungsprozesse von Unsicherheit gekennzeichnet bleiben. Entsprechend können keine formelhaften Anregungen zum Entscheidungsprozess gegeben werden; es kann keine Rezepte geben. Entsprechend wurde im Flyer der Appell formuliert, sich zu trauen und auch mal ungewöhnliche Wege zu gehen – mit dem Zusatz: „es lohnt sich“. Hinter diesem Appell verbirgt sich aber mehr als ein bloßes „Anfeuern“ von Schulleitungen, sondern er bezieht sich auf das Moment der Autonomieübernahme bzw. -übergabe der jeweiligen Schule auch gegenüber vorgesetzten Behörden. Für den Beschluss von Nachteilsausgleich(smaßnahmen) ist „die fachlich-pädagogische Einschätzung durch die Schule“ entscheidend, so formuliert es die bereits vorgestellte Arbeitshilfe des MSB (2017, S. 6). Argumentiert man hierzu mit Heinrich (2007, S. 59ff.), so kann man hier eine Grauzonen- und Gestaltungsautonomie identifizieren, die den Schulen zugestanden wird bzw. die diese inhaltlich umsetzen können (vgl. Lau, 2019b). Den verantwortlich handelnden Akteur*innen wird pädagogische Freiheit als Raum für Verantwortlichkeit gewährt – dies um den Preis bzw. mit der Chance (je nach Sichtweise), bislang ungeahnte bzw. unbemerkte Verfügungsrechte wahrnehmen und zugunsten der individuellen Förderung von Schüler*innen durch Nachteilsausgleich umsetzen zu können. Damit einher geht die Aufforderung zur Rekontextualisierung der behördlichen Vorgaben zur Gewährung von Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe, mit den ggf. daraus resultierenden Verunsicherungen (ausführlich zu Rekontextualisierungsprozessen, Autonomieübertragung und -verneinung im Zuge der Gewährung von Nachteilsausgleich in der

gymnasialen Oberstufe vgl. Lau, in Vorbereitung). Dabei ist selbstverständlich auch zu beachten, dass in einigen Bundesländern, z.B. in NRW, spätestens im Zuge der Abiturprüfungen betroffener Schüler*innen eine Pflicht zur Rechenschaftslegung der Schule zum Umgang mit Nachteilsausgleich gegenüber ihren vorgesetzten Behörden besteht, soll Nachteilsausgleich auch in den Abiturprüfungen in Anspruch genommen werden (vgl. auch Kap. 3.7). Denn bisher umgesetzte Entscheidungen und Maßnahmen müssen vorgestellt und begründet werden. Dass vorgesetzte Behörden auch schon vor diesem Zeitpunkt über verschiedene Instrumente (etwa informelle Gespräche, Dienstgespräche, Gespräche zu aktuellen Nachteilsausgleich-Abitur-Anträgen mit Bezug auf derzeit noch in der Verantwortung der Schule stehende „Fälle“) auf den Umgang der Schulen mit Nachteilsausgleichsanträgen Einfluss zu nehmen versuchen, verwundert nicht.¹⁹

Entsprechend und umso mehr versteht sich der im Flyer formulierte Appell an die Schulleitungen im Zusammenhang mit der Gewährung von individuellem Nachteilsausgleich, „sich zu trauen, Neues und vielleicht zunächst abwegig Erscheinendes zu bedenken und ggf. auszuprobieren“, als Erinnerung an zugestandene Autonomie und als Aufforderung, sich reflektiert zu positionieren.

Wurde ein Nachteilsausgleich genehmigt, so muss die Schulleitung diesen „im Haus“ kommunizieren. Dazu Näheres im folgenden Teilkapitel 3.4.

3.4 Kommunikation zum gewährten Nachteilsausgleich – die Mesoebene

Nachdem Lisas Nachteilsausgleich gewährt wurde und die konkreten Maßnahmen feststehen, informiert die Schulleitung alle relevanten Personen(gruppen) über die Maßnahmen. Dazu gehören:

- die*der Schüler*in selbst und Erziehungsberechtigte,
- die Leitungshierarchie mit Stufenkoordinator*innen,
- die Lehrer*innen von Lisa, ggf. Sonderpädagog*innen,
- die*der Tutor*in/Mentor*in von Lisa,

gegebenenfalls auch (in Abhängigkeit von der Art des Nachteilsausgleichs)

- Schulsozialarbeiter*innen,
- Hausmeister*innen,
- das Sekretariat, IT-Beauftragte etc.

Im Idealfall gibt es ein Gespräch mit allen Beteiligten, in dem die Maßnahmen besprochen und Rückfragen geklärt werden. Wichtig ist es zu vermitteln, dass die getroffenen Maßnahmen auf die individuelle Situation Lisas bezogen formuliert worden sind. Zudem erhalten alle Beteiligten eine schriftliche Darstellung der Maßnahmen. Selbstverständlich sind datenschutzrechtliche Vorgaben jederzeit zu beachten.

„Eines der wichtigsten Themenfelder für eine erfolgreiche Umsetzung und Implementierung eines Nachteilsausgleichs und inklusiver Didaktik bildet die Kommunikation“ – so Schellenberg et al. (2020b, S. 78) in ihrer Diskussion zu ihrer Studie zur Gewährung von Nachteilsausgleich in der Sekundarstufe II für die Schweiz. Weiterhin konstatieren die Autor*innen:

„Für Schüler und Schülerinnen mit einem Nachteilsausgleich scheinen umfassende gelingende kommunikative Prozesse von enormer Wichtigkeit zu sein, da sie dadurch Wertschät-

¹⁹ Im Vergleich zu NRW gehen andere Bundesländer hier andere Wege bezogen auf die Autonomiegewährung für innerschulisch handelnde Akteure. So wird z.B. im Bundesland Bayern LRS individualisiert durch eine schulpsychologische Stellungnahme festgestellt, die auch Empfehlungen zu Nachteilsausgleichsmaßnahmen enthält. Auf dieser Basis entscheidet dann die Schulleitung (vgl. dazu auch Livonius, 2020, S. 11, sowie Rath-Arnold, 2022).

zung und Anerkennung erhalten, insofern ihre Bedürfnisse von den Lehrpersonen wahrgenommen und berücksichtigt werden. So bilden Offenheit und Interesse der Lehrpersonen an den Bedürfnissen der Schülerschaft hinsichtlich Umsetzung der Massnahmen und inklusive Didaktik die Grundlage für ein gutes Wohlbefinden in der Schule“ (ebd.).

Lienhard-Tuggener (2015, S. 12) sieht ebenfalls den Austausch zu Nachteilsausgleichsmaßnahmen als hoch relevant an und führt dazu aus:

„Nachteilsausgleichsmaßnahmen stehen immer im folgenden Spannungsfeld: Sie stellen eine bewusste Ungleichbehandlung dar, um Gleichbehandlung zu erzeugen. Dieser Widerspruch ist nur dann keiner, wenn diese Ungleichbehandlung klar kommuniziert und gut nachvollzogen werden kann – sowohl innerhalb des Kollegiums der Schule als auch innerhalb der Klasse oder gegebenenfalls auch gegenüber der Elternschaft.“

Auch die Daten zu den Erhebungen für diesen Beitrag weisen auf die hohe Wichtigkeit gelingender kommunikativer Prozesse im Kontext der Umsetzung gewährter Nachteilsausgleichsmaßnahmen hin. Und es lassen sich bezüglich der Betrachtungsebenen zum Informationsaustausch die auch von Schellenberg et al. (2020b, S. 78) identifizierten erfassen: die der Schule als System (die Mesoebene) sowie die des Unterrichts (hier: Mikroebene). In diesem Teilkapitel wird nachfolgend auf die Mesoebene geschaut; die Mikroebene gerät dann in Kapitel 3.5 in den Blick.

Gelingende Informationsvermittlung und Austausch zu gewährten Maßnahmen können so aussehen:

Da hatten wir einen Termin, wo wirklich Simons²⁰ ganze Lehrer, ich glaube, einer konnte nicht, die anderen waren alle, zwei Gespräche gab es sogar, einmal mit Eltern und seiner Therapeutin [...] und einmal nur mit Simon und seiner Therapeutin, und das war geplant. (E 2, Pos. 41).

Diese Beschreibung eines Elternteils eines Schülers zu Umständen der Kommunikation der für ihr Kind gewährten Nachteilsausgleichsmaßnahmen auf der Systemebene „Schule“ verdeutlicht eine Idealvorstellung: Alle an der Umsetzung von Nachteilsausgleich betroffenen Personen kommen an einen Tisch, erfahren Fakten und Hintergründe zur individuellen Situation, können Fragen, ggf. Unsicherheiten klären (vgl. auch Studer, 2019, S. 314). Beachtet werden muss bei einem derartigen Gespräch bzw. bei allen anderen Informationstransfervarianten, dass neben der Schulsozialarbeit auch nicht-pädagogisches Personal zum Nachteilsausgleich einer Person informiert werden sollte, wenn es nötig scheint, dass dieses einbezogen werden muss. Das betrifft z.B. die Systemadministration für technische Geräte, das betrifft das Personal der Verwaltung und selbstverständlich auch das Personal der Haustechnik. Zwar sind diese Personen häufig nicht in die Umsetzung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen einbezogen, aber sie haben ggf. häufiger mit den betroffenen Personen zu tun und können so noch mehr Verständnis zeigen. Weitere Wege zur Kommunikation stellen schriftliche Varianten dar; z.B. werden die Lehrer*innen der Schüler*innen mit Nachteilsausgleich per Mail in Kombination mit schriftlichen Dokumenten informiert (L2, Pos. 39; L5, Pos. 48). In den meisten Interviews wurde diese Vorgehensweise von den Lehrer*innen als grundsätzlich hilfreich und ausreichend bezeichnet (z.B. LR 2, Pos. 27; LR 4, Pos. 3; LR 5, Pos. 45); es gibt aber auch Stimmen, die diese Art der Kommunikation als unzureichend empfinden (LR 1, Pos. 39). Letzteres ist besonders dann der Fall, wenn lediglich ein Nachteilsausgleich für Prüfungen gewährt wird und kein „pädagogischer Nachteilsausgleich“, der auch im Unterrichtsalltag zum Tragen kommt. Auf diese Weise bleibt eine Unsicherheit, ob man der*dem Schüler*in wirklich gerecht wird. Wurde dagegen auch pädagogischer Nachteilsausgleich gewährt, so wird die Situation für die Lehrer*innen fassbarer. Selbstverständlich sollte sich ein Gespräch zwischen Lehrperson und Schüler*in an die Mitteilung des gewährten Nachteilsausgleichs anschließen – doch dazu mehr in Kapitel 3.5.

²⁰ Alle Namensnennungen wurden anonymisiert.

Bezogen auf die Systemebene Schule ist die Kommunikation zu Nachteilsausgleichsmaßnahmen (zu Recht) durch datenschutzrechtliche Vorgaben beeinflusst, die Kommunikationsprozesse nicht immer vereinfachen. Dazu zwei Stimmen:

Das finde ich, wenn ich Leute unterrichte, auch psychisch, vieles möchte ich doch wissen. Und das wird hier auf so eine ganz, wie ich finde, merkwürdig verschwurbelte Art diskret behandelt (LR 4, Pos. 31).

Alles wird hier immer unter dem größten Geheimhaltungsdeckel gemacht (LR 1, Pos. 23).

Beide Lehrpersonen kontrastieren in ihren Aussagen den Umgang mit Informationen zu Schüler*innen mit besonderen Ausgangslagen (und nicht nur mit Nachteilsausgleichsmaßnahmen) in ihrer alten Schule mit ihrer aktuellen – es wird deutlich: Schulen gehen unterschiedlich mit den Daten ihrer Schüler*innen um. Letztendlich gibt es klare Vorschriften, welche Informationen zu Schüler*innen weitergegeben werden, ohne dass deren explizites Einverständnis zur Datenweitergabe vorliegt. Entsprechend ist es von großer Wichtigkeit, den Aspekt der Informationsweitergabe mit den Schüler*innen (und ihren Sorgeberechtigten) bereits im Beratungsgespräch zu thematisieren: Was darf mitgeteilt werden, was nicht – auch dies sollte Gegenstand der Beratungsgespräche zu Nachteilsausgleich sein (vgl. Kap. 3.2).

Zusammenfassend gilt, dass die individuelle Umsetzung von Nachteilsausgleich für Schüler*innen nur gelingen kann, wenn alle an der Umsetzung Beteiligten dazu klar formulierte Informationen erhalten haben. Beachtet werden muss dabei, dass gerade in der Oberstufe aufgrund des Kurssystems und durch gegebene Kursbelegungspflichten immer wieder Wechsel der Lehrpersonen für eine*n Schüler*in vorkommen, so dass die Informationsweitergabe immer wieder neu in den Blick rückt (Wetzel, 2020, S. 32). Die Kommunikation sollte vorzugsweise in einem persönlichen Gespräch erfolgen, ausweichend auch in schriftlicher Kommunikation, wobei verschiedene Varianten kombiniert werden sollten, damit Informationen von den Adressat*innen nicht übersehen werden (L3, Pos. 96; W1, Pos. 101).

Da viele der weitergeleiteten oder auch vergessenen Informationen unmittelbar Einfluss auf das Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit der betroffenen Schüler*innen im Unterricht haben, rückt nun die Mikroebene mit Nachdruck in den Blick: Was sind die Anforderungen an kommunikative Prozesse auf der Systemebene Unterricht? Hierzu nun ausführliche Darstellungen in Kapitel 3.5.

3.5 Kommunikation zum gewährten Nachteilsausgleich – die Mikroebene

Im Schulalltag ist die vertrauensvolle Kommunikation zu Lisas Nachteilsausgleich hoch relevant. Folgende Bereiche rücken in den Blick.

Unterricht: *Kommen Sie miteinander ins Gespräch! Dies gilt insbesondere, wenn die Nachteilsausgleichsmaßnahmen bislang nur schriftlich kommuniziert wurden. Hierzu sind (auch abhängig von Lisas Persönlichkeit und Beeinträchtigung sowie ihrer Bereitschaft, sich zu dieser zu äußern) verschiedene Möglichkeiten denkbar:*

- *Lisa vertritt ihren Nachteilsausgleich aktiv selbst.*

*In diesem Fall kommen Lehrpersonen und Schülerin problemlos in Kontakt und können Fragen und Bedürfnisse offen miteinander kommunizieren. Dies gilt auch für eine möglicherweise als notwendig erachtete Kommunikation zum Nachteilsausgleich mit Mitschüler*innen.*

- *Lisa scheut Gespräche sowohl mit ihren Lehrer*innen als auch mit den Mitschüler*innen zu ihrem Nachteilsausgleich.*

*In diesem Fall ist jede Lehrperson umso mehr in der Verantwortung, auf die Einhaltung und Umsetzung der Maßnahmen zu achten und immer wieder das respektvolle und vertrauliche Gespräch mit Lisa zu suchen. Ggf. können die Nachteilsausgleich-Beratungsperson und Lisas Tutor*in/Mentor*in hier Hilfestellung leisten.*

Prüfungssituationen: Hier gilt aus Erfahrung: Eine rechtzeitige und vorausschauende Planung ist unabdingbar. Dazu ist es in der Regel sinnvoll, im Team (Lehrer*innen, Stufenkoordinator*innen, ...) das Vorgehen abzusprechen. Für die konkrete Prüfungssituation müssen die Maßnahmen in der Regel im Vorfeld organisiert werden, so z.B.

- bei Zeitzugabe und/oder individuellem Prüfungsraum: Planung von Aufsichten und Raumbelastung,
- bei technischer Unterstützung: Sicherstellung, dass notwendige Technik (z.B. Laptop mit entsprechender Software, MP3-Player ...) verfügbar und einsatzbereit ist.

*Auch Lisa trägt dazu bei, dass alles reibungslos funktioniert, indem sie ihre Lehrer*innen vor einer Prüfung zu ihren prüfungsrelevanten Nachteilsausgleichsmaßnahmen anspricht.*

Leitend sollte immer sein, dass belastende und stressige Situationen während der Prüfung für die*den Schüler*in (und damit auch für die Lehrer*innen) vermieden werden. Andernfalls wird jeder NTA konterkariert.

Die Notwendigkeit eines Austausches zwischen Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen/mit Nachteilsausgleich und ihren Lehrer*innen wurde bereits in Kapitel 3.4 deutlich, Lehrer*innen wünschen sich Informationen, um angemessen auf die Bedürfnisse ihrer Schüler*innen reagieren zu können. In diesem Teilkapitel wird nun den Umständen dieses Austausches nachgespürt.

Die Kommunikation zur Umsetzung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen zwischen Lehrperson und Schüler*in hat in den meisten Fällen zwei Inhaltsebenen: Zum einen können die Beeinträchtigungen, die zu den Maßnahmen geführt haben, thematisiert werden, zum anderen die Maßnahmen selber. Besonders die letzte Ebene sollte immer Gegenstand von Gesprächen sein. Es gilt, sich nach Möglichkeit für dieses Gespräch Zeit zu nehmen; einmal investiert, trägt sie zum Wohlbefinden aller bei und verhindert zeitaufwändige und belastende Konfliktgespräche. Doch warum ist ein derartiger Austausch notwendig? Ein*e Gesprächspartner*in äußerte sich in diesem Zusammenhang folgendermaßen:

Also dass manche [Lehrpersonen] sich einerseits überfordert fühlen damit, also dass alles so individualisiert wird und jeder kriegt irgendwie also so, das sind dann so Stimmen, oh Gott, wo führt das hin? Wie soll ich das alles schaffen? Dann auch mit den Zeitverlängerungen, dass es so ein Durcheinander gibt, dass man gar nicht genau weiß, wer beendet eigentlich wie jetzt seine Klausur und dann, ja. Oder auch, dass, glaube ich, so die Notwendigkeit manchmal in Frage gestellt wird. Also muss man das wirklich machen? (W 1, Pos. 101; Ergänzung R.L.)

Thematisiert werden in diesem Zitat Verunsicherungen im Umgang mit konkreten Nachteilsausgleichsmaßnahmen auf Seiten der Lehrpersonen: „Schaffe ich das?“ steht im Mittelpunkt. Auch wird eine Frage akzentuiert, die an die von Schulleitungen erinnert (vgl. Kap. 3.3), nämlich die nach der Notwendigkeit von Nachteilsausgleich. Das überrascht nicht, sind doch die Lehrer*innen diejenigen, die das Leistungssystem der Schule – spezifisch das der gymnasialen Oberstufe – tradieren bzw. vertreten (sollen). Schellenberg et al. (2020b, S. 79) führen dazu aus:

„Lehrpersonen stehen häufig im Spannungsfeld zwischen den Anforderungen, die das System Schule an die Schülerschaft stellt, und den individuellen Fähigkeiten und Ressourcen

der einzelnen Schüler und Schülerinnen. [...] Speziell an den Mittelschulen scheint der Anspruch nach individuellen guten Leistungen zum beruflichen Habitus der Lehrpersonen zu zählen. Die damit einhergehende Haltung, Einstellung und Erwartung der Lehrpersonen, dass der einzelne Schüler, die einzelne Schülerin schulische Leistung allein und individuell erreichen muss, zeigt zudem den elitären und selektierenden Charakter der Mittelschulen, hier der Gymnasien, auf. Dieses enge Verständnis von Schule, im Besonderen, was Schule als System zusammenhält, spiegelt die Funktion der Schule in der Gesellschaft wider. Das System Schule hat die Aufgabe, die Gesellschaft in ihrer bestehenden Form zu reproduzieren.“

Die systemische Reproduktionsfunktion besonders der Ausbildung in der gymnasialen Oberstufe ist in den Bildungswissenschaften hinlänglich diskutiert (Heinrich, 2015). Für Lehrer*innen stellen sich in diesem Zusammenhang aber keine akademischen, sondern unterrichtsbezogene, „alltägliche“ Fragen, zu denen sie – analog zu den Schulleitungen – eine individuelle Antwort finden müssen. Diese zu finden – und sich dabei zu positionieren – sollte in einem Austausch mit den betroffenen Schüler*innen erfolgen. Dieser Austausch bietet somit die Chance, nicht nur die konkrete Situation besser zu verstehen bzw. bewältigen zu können, sondern auch sich weiterzuentwickeln. Entsprechend ist die Befassung mit den „spezifischen Bedingungen und Anforderungen hinsichtlich des Nachteilsausgleichs der Schüler und Schülerinnen“ in Kombination mit der Umsetzung der individualisierten Maßnahmen mehr als „eine gelingende Kommunikation über die Art und Weise eines Nachteilsausgleichs“ (Schellenberg et al., 2020b, S. 79, unter Bezugnahme auf Wenning, 2018, S. 123).

Selbstverständlich geht es in den Gesprächen zwischen Lehrperson und Schüler*in aber auch immer und vor allem um die konkrete Besprechung von Maßnahmen – wobei nicht alle Situationen im Beratungsgespräch antizipiert und nicht alle Situationen in einem Nachteilsausgleich festgehalten werden können. Entsprechend ist es für die Lehrperson wichtig, auch die Umstände, die Ursachen, die zu einem Nachteilsausgleich führen, in den Blick zu nehmen, um grundsätzlich in der Lage zu sein, adäquat reagieren zu können. Oder wie ein*e Schüler*in es formuliert:

Aber es gab schon Situationen, da habe ich ... Ich kann jetzt nichts Konkretes sagen, aber da habe ich gedacht, ey, wenn du ein bisschen mehr Ahnung davon hättest, was bei mir überhaupt los ist, dann würde mir das schon helfen (S 5, Pos. 179).

Häufig möchte man aber den Schüler*innen nicht „zu nahe treten“ und dennoch die Umstände, die zum Nachteilsausgleich führen, verstehen (LR 5, Pos. 119). Dabei gibt es durchaus Unterschiede in der kommunikativen Situation, je nachdem, aufgrund welcher Ursachen ein Nachteilsausgleich gewährt wurde, so wie diese Lehrperson es ausdrückt: „Mir hilft es tatsächlich zu wissen, [...] da ist ein Nachteilsausgleich aufgrund psychischer Probleme. Da ist der Nachteilsausgleich aufgrund von Lese-Rechtschreibschwäche und so“ (LR 5, Pos. 57).

Wie sich kommunikative Prozesse zwischen Lehrperson und Schüler*in gestalten und wer sie initiiert, das kann unterschiedlich sein. Letztendlich ist es immer die Aufgabe der Lehrperson, ein Gespräch zum Verständnis der Nachteilsausgleichsmaßnahmen zu suchen. Dabei ist zunächst größtmögliche Diskretion geboten. Denn auch wenn für die meisten Maßnahmen anzunehmen ist, dass sie über kurz oder lang auch für Mitschüler*innen sichtbar werden, ist insbesondere ohne Rücksprache mit der*dem betroffenen Schüler*in die Thematisierung der Tatsache Nachteilsausgleich und der Maßnahmen vor einer Lerngruppe ein absolutes Tabu.

Erfahrungen zeigen, dass die beiden folgenden Varianten zu kommunikativen Prozessen zwischen Lehrperson und Schüler*in von Bedeutung sind:

- a. Die*der Schüler*in sucht das (erste) Gespräch.
- b. Die Lehrperson sucht das (erste) Gespräch.

Letztere Situation wird sich erfahrungsgemäß insbesondere dann ergeben, wenn die*der Schüler*in sich scheut, den Nachteilsausgleich offensiv zu vertreten, und auch, wenn er*sie sich entschieden hat, (zunächst) die Ursache für den Nachteilsausgleich nicht offen kommunizieren zu wollen. In diesen Situationen muss äußerst sensibel auf Initiative der Lehrperson ein Gespräch gesucht und geführt und die Maßnahmen müssen auch ohne die Ursachenbeschreibung in den Blick genommen werden. Bezüglich der Kommunikation des gewährten Nachteils gegenüber Mitschüler*innen ist es in diesen Fällen am besten, gemeinsam eine allgemeine Formulierung zu entwickeln, die klar verdeutlicht, dass hier besondere Maßnahmen vorliegen und zustehen. Wohlwissend, dass die grundsätzliche Akzeptanz gegenüber Ungleichbehandlung bestimmter Personen bei Mitschüler*innen steigt, wenn es für diese Ungleichbehandlung eine plausible Erklärung gibt (Studer, 2019, S. 317f.), darf dies nicht bedeuten, dass Druck auf Schüler*innen ausgeübt wird, die Ursache nun doch zu offenbaren. Im Gegenteil ist es besonders förderlich, wenn in der Kursgruppe – in der Schule – ein „individualisierender Geist“ herrscht, so dass sich eine sich manifestierende Ungleichbehandlung durch spezifische Nachteilsausgleichsmaßnahmen lediglich als Variante von Individualisierung darstellt.

Die unter a. gekennzeichnete Variante ist vermutlich die häufigste – hier sucht die*der betreffende Schüler*in das Gespräch mit der Lehrperson. Auch in diesen Situationen kann es aber sein, dass die weitere Gesprächsführung in der Verantwortung der Lehrperson liegt; das gilt vor allem dann, wenn spezifische Unterrichtssituationen in den Blick genommen werden.²¹

Grundlegend gilt für jeglichen Austausch zwischen Lehrperson und Schüler*in: Die Umsetzung der gewährten Nachteilsausgleichsmaßnahmen im Unterricht steht nicht zur Disposition (vgl. auch Studer 2019, S. 315); eine Adaption kann selbstverständlich thematisiert werden. Es obliegt aber alleine der*dem Schüler*in, den individuell gewährten Nachteilsausgleich situativ passend zu gestalten, was auch häufig vorkommt (vgl. Kiene & Lau 2017; auch Kallenbach, 2019, S. 116ff., in seiner Persiflage zu Nachteilsausgleich). Die Lehrpersonen wiederum sollten nicht ohne Absprachen die Entscheidung treffen, Maßnahmen umzusetzen oder nicht.

Über diese Einzelgespräche hinausgehend hat es sich als besonders vorteilhaft gezeigt, wenn zu einer bestimmen Diagnose oder Symptomatik eine kleine Fortbildungseinheit von Professionellen (z.B. Therapeut*innen) für Lehrpersonen angeboten wird. Teilnehmer*innen sind entsprechend die Lehrer*innen der von der Symptomatik betroffenen Person und natürlich alle Interessierten. Ein betreffender Schüler und eines seiner Elternteile berichten zu einer derartigen Veranstaltung zu Autismus-Spektrum-Störungen mit dem Schwerpunkt Asperger-Symptomatik:

Und dann haben wir [Beratungsperson in der Schule, Therapeutin, Eltern, Schüler] hier ein Treffen organisiert, wo fast alle meine Lehrer dabei waren, und haben dann eben ein bisschen darüber aufgeklärt, was Asperger überhaupt ist und wie es sich bei mir gerade im Unterricht zeigt. Und dann wussten die Bescheid. [...] Und das war also das Wichtigste, dass die Lehrer Bescheid wissen (S 5, Pos. 69; Ergänzung R.L.).

Und das fand ich ganz, ganz toll, weil ich glaube, dass das Simon sehr geholfen hat, und da hat er auch ganz viel Rückmeldung von Lehrkräften dazu gekriegt, dass sie das ganz spannend und interessant fanden und ihnen selber viel gebracht hat (E 2, Pos. 41).

²¹ Die Annahme, dass diese Variante die häufigste ist, beruht auf der Erfahrung, dass die betroffenen Schüler*innen auch in ihrem nicht-schulischen Alltag immer wieder mit Barrieren, die sich ihnen aufgrund ihrer Beeinträchtigung in den Weg stellen, konfrontiert sind und die Schüler*innen zur Überwindung dieser ihre Beeinträchtigung explizieren (müssen). Grundlegend ist aber zu bedenken, dass Schüler*innen das Ansprechen von Lehrpersonen vielfach erst lernen müssen, so wie es auch ein*e Schulleiter*in in einem Interview betont hat: Man kann, „glaube ich, gerade in der Elf nicht davon ausgehen, dass denen das leichtfällt, auf die Lehrer zuzugehen. Dann ist das aber eine besondere Situation, wo man die erstmal daran einüben muss, dass man auch ansprechen kann“ (L4, Pos. 232–237).

Aus den bisherigen Hinweisen wurde bereits deutlich, dass die betroffenen Schüler*innen dazu aufgefordert sind, ihren Nachteilsausgleich vertreten zu können (initiativ oder reaktiv) – sie stehen immer wieder im Fokus, müssen sich ggf. gegenüber ihren Mitschüler*innen dazu äußern. Für die wenigsten gestaltet sich dies so souverän, wie die folgende Person berichtet, wobei sich die hier vorgestellte Reaktion auf Fragen erst in vielen Jahren herauskristallisieren musste.

Ich durfte dann ja am Laptop im Unterricht schreiben, Klausuren am Laptop schreiben, und natürlich bekommt man dauernd Sprüche. Aber ich bin der Meinung, dass wir jetzt alle erwachsen genug dafür sein sollten, einfach vollkommen drüber zu stehen und dann zu sagen ja, ey, wir können gerne tauschen. Du kannst gerne am Laptop schreiben und ich bin nicht mehr, hab nicht mehr diese Einschränkung. Gerne. Und dann waren auch immer alle still. Also ich wurde nicht gemobbt, falls es darauf hinauslaufen sollte. Auf gar keinen Fall. Ich glaube die Fragen kamen auch mehr aus Interesse, als aus „hihi, du blöder Kleiner“, was auch immer (Zitat entnommen aus Kiene & Lau, 2017, S. 184).

Grundsätzlich, so wurde auch schon in Kapitel 3.2.1 akzentuiert, ist die wiederkehrende Anforderung, sich zu den spezifischen Ursachen von Nachteilsausgleich äußern zu müssen, für Schüler*innen belastend und eine Herausforderung. Dennoch ist es wichtig, dass sie mit zunehmendem Alter und damit auch und besonders in der gymnasialen Oberstufe immer stärker für ihren Nachteilsausgleich einstehen und mit dafür Sorge tragen, dass er „läuft“. Dazu ist es hilfreich, dass die Schüler*innen unter Verweis auf ihren Gewährungsbescheid situativ in problematischen Situationen bestimmte Maßnahmen vertreten können. Besonders wichtig ist dies im Vorfeld von Prüfungssituationen. Denn Prüfungen im schulischen Bereich stellen besondere Anforderungen an das gesamte System Schule:

Klausuren sind natürlich eine Situation, an der Nachteilsausgleiche besonders virulent werden. Etwa, wenn es um Zeitvorgaben oder extra Räume geht. [...] Ich erlebe also an anderen Schulen und man spricht ja mit Kollegen anderer Schulen auch, dass so ein Klausurplan geradezu etwas Heiliges ist. [...] Und Klausurpläne enthalten natürlich immer auch Raum- und Zeitpläne. Insofern wir unsere Klausuren im Regelfall, wenn es nicht Leistungsfachklausuren sind, in den Kurszeiten schreiben, [...] erübrigt sich normalerweise die Klärung von Raum- und Zeitfragen, weil es ja in der Kurszeit ist. Aber deswegen, weil sich das erübrigt, ist es eben auch nicht geregelt. Und deswegen sitzt am Ende ja der einzelne Kollege da und hat seine Viertelstunde mehr zu klären. Das macht die Sache, glaube ich, besonders lästig, weil es nicht sehr zentral geregelt ist, also weil nicht die gute Schulleitung dafür sorgt, dass ich trotzdem in die Pause komme, sondern ich muss das irgendwie als einzelner Lehrer machen. Das ist ein Problem, weil dasjenige, was eben nicht zentral organisiert ist, eben auch vielleicht unter dem Tisch fällt. Und es ist tatsächlich auch nicht einfach, auf der Ebene auch dieser längeren Klausuren, die wir ja teilweise schreiben, das Problem zu lösen. Denn wir haben einfach nicht die Menge an [...] Räumen, um alle gleichzeitig, ohne nicht den kompletten Unterricht umzuorganisieren [...], schreiben zu lassen. (L 5, Pos. 105).

In diesem Zitat wird u.a. expliziert, dass – obwohl es nicht sein sollte – bestimmte Nachteilsausgleichsmaßnahmen gerade in Prüfungssituationen aus dem Blick der Lehrpersonen geraten können. Diese Erfahrungen führen zu der Anregung, dass die von Nachteilsausgleich betroffenen Schüler*innen auch im Vorfeld von Prüfungssituationen aller Art Verantwortung für ihren Nachteilsausgleich übernehmen sollten und die Lehrpersonen (erneut) auf ihre Situation bzw. Maßnahmen aufmerksam machen. In den allermeisten Fällen wird dies nicht notwendig sein; in den Ausnahmefällen aber verhindert dieses Verhalten, dass belastende und stressige Situationen während der Prüfungen entstehen.

Nachteilsausgleich wird in der Regel nicht einmalig für die gesamte Ausbildungszeit gewährt. Entsprechend rücken Evaluationsprozesse in den Blick des folgenden Kapitels 3.6.

3.6 Evaluation und Adaption des Nachteilsausgleichs

*Nach einem individuell vereinbarten Zeitraum, spätestens aber nach einem Jahr, kommen Lisa und ihr*e Berater*in wieder zusammen: Ihr Nachteilsausgleich wird evaluiert.*

*Zur Vorbereitung der Evaluationsgespräche werden Lisas Lehrer*innen von der Schulleitung z.B. mit einem Formblatt schriftlich um Rückmeldungen gebeten, inwieweit*

- *Lisa ihren Nachteilsausgleich in Anspruch genommen hat,*
- *Lisas Nachteilsausgleich für den fachlichen Kontext als sinnvoll erachtet wird,*
- *Vorschläge zur Ausgestaltung des Nachteilsausgleichs vorliegen.*

*Im Beratungsgespräch wird mit Lisa ihre bisherige Ausbildung unter den Bedingungen des Nachteilsausgleichs reflektiert. Unter Einbeziehung der Rückmeldungen von Lisas Lehrer*innen wird über mögliche Anpassungen der Maßnahmen nachgedacht, dabei auch Lisas Beeinträchtigung in ihrer aktuellen Ausprägung thematisiert. Die Attestlage wird geklärt; ggf. müssen aktuelle Bescheinigungen vorgelegt werden. Als Ergebnis kann ein Abbau von spezifischen Maßnahmen, eine Fokussierung auf bestimmte Aspekte oder auch ein Ausbau des Nachteilsausgleichs empfohlen werden. Werden die Maßnahmen als angemessen beurteilt, ist die Fortführung zu empfehlen. Wie schon bei der Einführung des Nachteilsausgleichs entscheidet im Anschluss die Schulleitung über die Fortführung von Lisas Nachteilsausgleich unter Einbeziehung der Beratungsergebnisse. Sie kommuniziert ihre Entscheidung in beschriebener Art und Weise.*

Individuelle Evaluationsgespräche sind ein wesentlicher Eckpfeiler, der die Umsetzung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen begleitet. Über ihre Bedeutung werden die Schüler*innen deshalb frühzeitig informiert. Selbstverständlich können Evaluationsgespräche häufiger erfolgen; eine Mindestzahl von einem Gespräch pro Jahr ist aber angeraten, wobei eine Terminierung z.B. im letzten Viertel eines Schuljahres zumeist passend ist. Zu diesem Zeitpunkt können sowohl die unterrichtliche Situation als auch das Geschehen in Prüfungen in den Blick genommen werden; dabei gilt: Die Umsetzung des Nachteilsausgleichs wird multiperspektivisch evaluiert. Wichtig sind die Eindrücke der nachteilsausgleichsberechtigten Person sowie die der unterrichtenden Lehrer*innen.

Um die Eindrücke der Lehrer*innen zu erheben, kann entweder eine Gesprächsrunde mit allen durchgeführt werden oder die Eindrücke werden über ein formalisiertes Verfahren (initiiert durch die Schulleitung) schriftlich rückgemeldet. Erhoben werden sollte für jeden besuchten Kurs, ob die gewährten Maßnahmen aus Sicht der Lehrer*innen in Anspruch genommen werden – welche ggf. gar nicht – und vor allem ob es Vorschläge für die weitere Ausgestaltung des Nachteilsausgleichs gibt. Schellenberg et al. (2020c, S. 37) schlagen in diesem Zusammenhang vor: „Damit der Aufwand auf allen Seiten klein bleibt, richtet man den Evaluationsprozess organisatorisch am besten so ein, dass fehlende Rückmeldungen als positive Signale gedeutet werden.“ Die Eindrücke der Lehrer*innen sollten zum jeweiligen Evaluationsgespräch mit den betroffenen Schüler*innen vorliegen.

Die Evaluation auf Seiten der Schüler*innen sollte zwei Perspektiven beinhalten: Zum einen kann synchronisiert anonym von allen betroffenen Schüler*innen erfragt werden, ob bzw. wie die Umsetzung ihres Nachteilsausgleichs in den Kursen grundsätzlich funktioniert. Auf diese Weise wird deutlich, ob Nachteilsausgleich überhaupt berücksichtigt wird, ob es Konflikte gibt und weitere Aspekte. Diese Daten sind eine wichtige Grundlage für hausinterne Fortbildungsprozesse zum Nachteilsausgleich. Zum anderen wird im Evaluationsgespräch ausführlich über die Sinnhaftigkeit der jeweils gewährten

Maßnahmen gesprochen. Diese individuelle Sicht der Schüler*innen ist von größter Bedeutung und dabei immer als die wichtigste Entscheidungsgrundlage für die Fortschreibung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen anzusehen. Denn eine Nicht-Inanspruchnahme von Maßnahmen kann Gründe haben, die die Lehrkraft, weil sie mit der Situation der Schülerin bzw. des Schülers ja häufig nicht im Detail vertraut sein wird, durchschauen kann und muss.²² Selbstverständlich müssen Diskrepanzen in den Rückmeldungen thematisiert werden – sie sind eine der Grundlagen für weitere Überlegungen zur künftigen Ausgestaltung des Nachteilsausgleichs. Für die Perspektivenbildung für das kommende Ausbildungsjahr sei erneut (vgl. Kap. 3.2.1) daran erinnert, dass es gilt, an den Bedürfnissen der Schüler*innen orientiert zu überlegen, wie es weitergehen kann. Der bereits zitierte behördliche Hinweis (für NRW), dass in „dem Umfang, den die Art der individuellen Beeinträchtigung zulässt, [...] Nachteilsausgleiche im Verlauf der Gymnasialen Oberstufe nach Möglichkeit sukzessive abgebaut werden“ sollen (MSB, 2017, S. 2), kann dieser Orientierung aber entgegenstehen. Zumindest kann dieser Hinweis so verstanden werden, besonders, wenn er zusätzlich von behördlichen Vertreter*innen kommuniziert wird. Entsprechend äußerte eine Person in einer Gruppendiskussion, dass

*[...] da auch deutlich werde, in dieser Dokumentation, dass der Nachteilsausgleich peu à peu abgebaut wird und ne Angleichung stattfindet, sofern das jetzt keine gesundheitlichen Beeinträchtigungen sind, die man eh nicht abbauen kann. Also das ist ja klar. Wenn jetzt ne Blindheit oder so, ist das völlig logisch. Das muss man nicht erwähnen. Aber bei ner LRS zum Beispiel, dass es da wichtig sei, den Nachteilsausgleich ab der Sek. I nach und nach abzubauen. Das fände ich jetzt mal als Frage nochmal ganz spannend, weil da bei uns so durchklang, ich meine das zumindest so verstanden zu haben [bei einer Dienstbesprechung], ich bin jetzt mal vorsichtig, dass sie [die*der behördliche Vertreter*in] gesagt hat, dass man bei LRS für das Abitur eigentlich so gut wie keine Chance mehr habe, nochmal einen Nachteilsausgleich zu bekommen. Bis zum Abitur kann ja die Schulleitung, klar. Das ist zum Beispiel immer so ne Frage, die bei uns immer mal wieder im Raum steht (G 2, Pos. 8; Ergänzung R.L.).*

Dem ist entgegenzuhalten, dass eine gut begründete (letztendlich auf Attesten beruhende) Beibehaltung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen oder sogar ein Ausbau von Maßnahmen je nach Beeinträchtigungssituation immer möglich ist und auch für Abiturprüfungen beantragt werden kann und sollte.²³ Letztendlich obliegt es der Schulleitung, erweitere Nachteilsausgleichsmaßnahmen zu genehmigen oder abzulehnen. Die Schulleitung stellt sich dieser Aufgabe – hieran sei nochmals erinnert – immer in pädagogischer Verantwortung. Und genehmigt die Schulleitung eine Erweiterung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen, so tut sie dies in dem Bewusstsein, dass ihre schulische Einrichtung mit jeder dieser weiteren Nachteilsausgleichsmaßnahmen ressourciell an oder über ihre Grenzen gebracht wird. Aus dieser Genehmigung trotz schwieriger Umstände lässt sich also ableiten: Die neu installierte Maßnahme war notwendig.

In jedem Evaluationsgespräch werden den Schüler*innen selbstverständlich alle bereits in früheren Gesprächen mitgeteilten formellen Umstände rund um die Gewährung von Nachteilsausgleich erneut erklärt. Das reicht von Hinweisen zum Eigenengagement über die Notwendigkeit, aktualisierte Atteste beizubringen, bis hin zu Fragen der Ge-

²² Zum Beispiel: Ein Schüler bekommt als Nachteilsausgleich auf Basis einer attestierten Diagnose „Angststörung“ u.a. eine Verlängerung der Prüfungszeit gewährt. Nimmt der Schüler diese Zeitzugabe nicht in Anspruch, so muss dies nicht bedeuten, dass er diese nicht benötigt. Im Gegenteil führt häufig alleine die Tatsache, dass er diese Zeitzugabe in Anspruch nehmen *kann*, dazu, dass seine Angststörung in der Prüfungssituation nicht akut wird, er also Leistung erbringen kann. Weiter zeigt die Nichtinanspruchnahme des Zeitzuschlags, dass er mit seinem Nachteilsausgleich verantwortungsvoll umgeht und diesen nur bei Bedarf umsetzt. Diese Zusammenhänge sind den Lehrer*innen aber aufgrund ihrer Unkenntnis über die Situation des Schülers ggf. nicht bewusst.

²³ Hierzu der orientierende Hinweis, dass selbstverständlich auch in der universitären Ausbildung Nachteilsausgleich in Anspruch genommen werden kann (vgl. Ludwig, 2016; Rapp, 2018), ebenso wie in der beruflichen (vgl. Vollmer & Frohnenberg, 2021). Anschlussmaßnahmen sind also möglich.

währung von Nachteilsausgleich im Abitur. Hierzu kann es sinnvoll sein, dass alle Schüler*innen, die in der Oberstufe Nachteilsausgleich erhalten, in einer gemeinsamen Runde zusammenkommen. Dies setzt aber voraus, dass die Schüler*innen mit dieser Vorgehensweise einverstanden sind. Die oben angesprochene anonyme Befragung zur Umsetzung von Nachteilsausgleich kann in einer derartigen Runde gut umgesetzt werden.

Mit jeder Evaluation nähert man sich Schritt für Schritt den Abiturprüfungen; hierzu muss der Nachteilsausgleich neu gedacht werden. In diesem Sinne folgen im nächsten Kapitel 3.7 die entsprechenden Ausführungen zur Sache.

3.7 Der Nachteilsausgleich im (schriftlichen) Abitur

Antragstellung zu Beginn der Qualifikationsphase 2

Lisa befindet sich im letzten Schuljahr ihrer Oberstufenausbildung. Damit rücken ihre Abiturprüfungen in den Blick und somit auch ihr Nachteilsausgleich. Denn: Für Lisas Abiprüfungen gelten die bisher durch die Schulleitung genehmigten Maßnahmen nicht. Um einen Nachteilsausgleich auch im Abitur in Anspruch nehmen zu können, muss von der Schulleitung ein Antrag zur Gewährung auf Nachteilsausgleich bei der zuständigen Schulaufsichtsbehörde gestellt werden. Um diesen Antrag zu formulieren, wird Lisas Nachteilsausgleich erneut evaluiert (s.o.), und ihre Bedürfnisse bezogen auf das spezielle Prüfungssetting werden besprochen. Unterschieden werden Bedürfnisse für die schriftlichen und mündlichen Prüfungen. Ein Nachteilsausgleich für mündliche Prüfungen wird in der Regel durch die Schule befasst und gewährt.

Auf Basis der Ergebnisse dieses Beratungsgesprächs stellt die Schulleitung im Herbst des Jahres für Lisa einen Antrag auf Gewährung von Nachteilsausgleich im Abitur bei der zuständigen Behörde. In der Regel liegt die behördliche Entscheidung zum beantragten Nachteilsausgleich zum kommenden Halbjahr vor.

Es sei daran erinnert: Auch ein für die Abiturprüfungen gewährter Nachteilsausgleich wird nicht im Abschlusszeugnis vermerkt.

Durchführung der Prüfungen

Aufgrund der rechtlichen und formalen Besonderheiten von Abiturprüfungen (z.B. fester Termin mit zentral gestellten schriftlichen Prüfungsaufgaben) ist der Umsetzung von Lisas Nachteilsausgleich in den Prüfungen besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Das betrifft insbesondere Nachteilsausgleichsmaßnahmen, die technische Hilfsmittel einbeziehen. Diese müssen auf Funktionsfähigkeit geprüft, zudem sollten Ersatzgeräte bereitgehalten werden. Wir empfehlen deshalb, die Umsetzung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen für das Abitur besonders in den Blick zu nehmen.

Den Abiturprüfungen kommt in Deutschland eine herausragende Bedeutung zu. Und da die (weiter zunehmenden) bildungspolitischen Standardisierungsbestrebungen zum (schriftlichen) Abitur zu einem streng geordneten Ablauf der schriftlichen Prüfungen in den jeweiligen Bundesländern führen, werden diese Prüfungen in einem aufwändigen Format durchgeführt. Unter diesen Bedingungen muss es wohl als konsequent bezeichnet werden, dass bezüglich der Gewährung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen in den Abiturprüfungen den Schulen (in NRW) die Entscheidungsbefugnis entzogen wird: Grauzonenautonomie und Gestaltungsautonomie der Schulen (vgl. Kap. 3.3) spielen nun keine Rolle mehr; die zuständigen oberen Schulaufsichtsbehörden entscheiden über die individuellen Nachteilsausgleichsmaßnahmen (vgl. dazu auch Lau, 2019b, S. 180f.). Entsprechend wird auch der individuelle Nachteilsausgleich für Schüler*innen neu fokussiert, was zunächst in einem spezifischen Antragsverfahren resultiert.

3.7.1 Antragstellung zur Gewährung von Nachteilsausgleich im Abitur²⁴

In Nordrhein-Westfalen stellt zum Beispiel die Schulleitung für die betroffenen Schüler*innen jeweils einen Antrag auf Gewährung von Nachteilsausgleich für die (schriftlichen) Abiturprüfungen bei der zuständigen Bezirksregierung. Dieser Antrag erfolgt mit Hilfe eines Formulars, das aktuell im Vergleich der fünf Regierungsbezirke NRWs nicht einheitlich gestaltet ist (vgl. z.B. Bezirksregierung Detmold, 2021, oder Bezirksregierung Köln, 2021), oder, wenn kein Formular zur Verfügung gestellt wird, in Verantwortung der beantragenden Schule jeweils bis zum Herbst eines Jahrs. In einem der angesprochenen Anträge wird nach der „Dauer des gewährten Nachteilsausgleichs“ gefragt; es gibt neben der Option „ein Nachteilsausgleich wurde bereits in der Sekundarstufe I gewährt“ ankreuzbare Felder für „zu Beginn oder während der EF“ bzw. „zu Beginn oder während der Q1 oder Q2“ (Bezirksregierung Köln, 2021). Entsprechend wird deutlich, dass selbstverständlich auch Nachteilsausgleich beantragt werden kann, wenn der Nachteilsausgleich noch nicht in der Sekundarstufe I gewährt wurde. Selbstverständlich ist für diese Fälle eine gesonderte Begründung gefordert (Bezirksregierung Detmold, 2021; Bezirksregierung Köln, 2021). Da keine direkte Kontaktaufnahme von betroffenen Schüler*innen mit der antragsbefassenden und -gewährenden Behörde von Seiten der Behörde vorgesehen ist, muss der in Vertretung der betroffenen Schüler*innen erfolgenden Antragsstellung durch die Schule eine besonderer Bedeutung zugesprochen werden. Entsprechend ist es unabdingbar, dass sich die Beratungsperson für Nachteilsausgleich und die jeweiligen betroffenen Schüler*innen erneut treffen und Schüler*in für Schüler*in ausführlich die individuellen Bedürfnisse für die Abiturprüfungen besprochen werden. Und besonders wenn der Nachteilsausgleich erstmalig in der gymnasialen Oberstufe gewährt wurde, sollte jede Maßnahme ausführlich begründet werden. Nach Möglichkeit füllen die beiden Personen den zu stellenden Antrag gemeinsam aus, damit die Schüler*innen ihre Position auch tatsächlich wahrgenommen sehen. Selbstverständlich hat auch bezüglich dieser Antragstellung schließlich die Schulleitung die Verantwortung, den Antrag zu vertreten – diesmal gegenüber der vorgesetzten Schulaufsichtsbehörde, die ggf. Nachfragen hat. Bezüglich mündlicher Abiturprüfungen obliegt die Entscheidung zum Nachteilsausgleich im Abitur in NRW dagegen den Schulleitungen.

Die Erfahrungen zeigen, dass die oberen Schulaufsichtsbehörden den Anträgen der Schulen bezüglich der beantragten Maßnahmen in Form und Umfang nicht immer (vollständig) folgen. Die Bescheide, die den Schüler*innen und den Schulleitungen zugestellt werden, enthalten allerdings keine Begründungen zur Entscheidung. Dies führt bei im Vergleich zum Antrag abweichenden Beschlussfassungen u.a. zu Erklärungsversuchen auf Seiten der Schüler*innen, die z.B. ausführen:

Da versuchen die ja auch echt, nicht zu viel zu gewähren. Weil das ja wieder nicht regelkonform sein könnte. [...] [Sie sollten] ruhig auch mehr Einfluss und mehr Möglichkeiten den einzelnen Schulen geben. Weil die einzelnen Schulen, die kennen ja diese einzelnen Personen. Und da können die da ein bisschen besser mit umgehen und regeln (S 3, Pos. 123–125; Ergänzung R.L.).

Hier entsteht also der Eindruck, dass die Schulaufsichtsbehörde nicht individuell entscheidet, sondern unausgesprochene Regeln über die gut begründeten individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen stellt. Da auch die Schulleitungen keine offiziellen Begründungen zu den Bescheiden erhalten, bleibt viel Interpretationsspielraum zu den Entscheidungen der zuständigen Schulaufsichtsbehörden. Und kommentarlose Bescheide, die von den Anträgen der Schule und damit von der häufig über Jahre für eine*n Schüler*in erfolgreiche Praxis des Nachteilsausgleichs abweichen, führen auf Seiten der Schulleitung zur Verunsicherung bezüglich ihrer Entscheidungsspielräume. Hierzu eine Person mit Schulleitungsfunktion:

²⁴ Je nach Bundesland können die formalen Abläufe zur Gewährung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen in den (schriftlichen) Abiturprüfungen variieren.

Ich möchte nicht, dass ähm, finde das immer so unangenehm. Ich bin ja bereit, pädagogische Spielräume auszunutzen. Und wenn das die Botschaft ist, na gut, es ist so ein bisschen zweischneidig (L 4, Pos. 284–288).

Entsprechend lässt sich unter Einbeziehung der Ausführungen in Kapitel 3.3 ergänzend zu diesen konstatieren, dass auch möglicherweise unterschiedliche Sichtweisen von Schulleitungen im Vergleich zu ihren vorgesetzten Behörden Verunsicherungen der Schulleitungen bezüglich der Gewährung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen zur Folge haben können – mit der möglichen Konsequenz, dass nicht die pädagogische Einschätzung der Schulleitungen zum individuellen Bedürfnis der Schüler*innen während der Schulausbildung das ausschlaggebende Kriterium ist, sondern die antizipierte oder auch explizierte Sicht der Bezirksregierung für die Abiturprüfungen. Ist dies aber der Fall, so muss gefolgert werden, dass die Grauzonen- und Gestaltungsautonomie der Schulen bezüglich des individualisierten schulinternen Umgangs mit beeinträchtigten Schüler*innen durch eine Variante einer evaluationsbasierten Autonomie abgelöst wird (Heinrich, 2007, S. 68ff.), die als solche aber nicht offen in ihren regulierenden Auswirkungen kommuniziert wird.

Hat die zuständige Aufsichtsbehörde einen Nachteilsausgleich für eine*n Schüler*in genehmigt, so ist nun wieder die Schule aufgefordert, die Umsetzung in dem komplexen Prüfungssetting zu gewährleisten.

3.7.2 Durchführung der Abiturprüfungen unter Gewährung von Nachteilsausgleich

Und dann ging das [zur Verfügung gestellte] Handy aber leider nicht an. Und dann war es echt die ganze Zeit nicht an. Und ich hatte auch eine längere Zeit, und dann kam ein Lehrer schon rein und wollte mich rausholen. Und dann habe ich gesagt, ja das Handy funktioniert leider nicht. (S 3, Pos. 67; Ergänzung R.L.)

Alle verantwortlichen Menschen hatten sich organisiert, alle Geräte für den Nachteilsausgleich waren vorbereitet und überprüft – doch dann versagt dennoch die Technik in der Vorbereitungsphase einer mündlichen Prüfung. Dies kann passieren, ist aber ein wichtiger Hinweis an alle für (Abitur-)Prüfungen verantwortlichen Personen, sich (und besonders die Technik) einerseits besonders auf diese vorzubereiten und andererseits zusätzliche personelle Ressourcen zur Verfügung zu halten, falls Personen ergänzend z.B. für Aufsichten gebraucht werden.

Dieses Beispiel zur Umsetzung von Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe zeigt erneut sehr anschaulich, dass Schüler*innen, die Nachteilsausgleich in Anspruch nehmen, in besonderer Weise gefordert sind. Und es zeigt, dass Schulen einen hohen Aufwand betreiben müssen, um die gerechtfertigten Nachteilsausgleichsmaßnahmen ermöglichen zu können. Entsprechend sei hier nochmals betont, dass keine Schule Nachteilsausgleich leichtfertig gewährt und kein*e Schüler*in Nachteilsausgleich „einfach so“ in Anspruch nimmt. Im Umkehrschluss heißt das, dass jedem Antrag auf Nachteilsausgleich und jeder Gewährung von Nachteilsausgleich durch eine Schulleitung und besonders auch durch die übergeordnete Schulaufsichtsbehörde mit Respekt begegnet werden muss, denn sie sind Ausdruck notwendiger Individualisierung in einem hoch standardisierten Schulsystem.

4 Abschluss

Mit den in diesem Artikel erläuterten Anregungen zur Umsetzung von Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe, die im korrespondierenden Flyer fokussiert dargestellt werden, wird ein Beitrag dazu geleistet, den im vorherigen Abschnitt angesprochenen Respekt auch im Alltag leben zu können. Was dieser Artikel nicht leisten kann und will, das ist die Präsentation einfacher Aussagen zugunsten einer individuellen Positionierung zum Thema Nachteilsausgleich. Dass eine Positionierung im Alltag notwendig und gewünscht ist, das verdeutlicht diese*r Lehrer*in, wenn sie*er sagt:

Also jetzt, ich bin jetzt nicht generell jetzt gegen dieses, dass man individuell fördern soll, und den Nachteilsausgleich zu geben, diese Heterogenität zu sehen, finde ich alles wichtig. Aber trotzdem muss man da auch, muss man da halt genau hinschauen. Und da bin ich so momentan in so na Phase, wo ich mich selber erstmal positionieren muss. Wo ich mich selber erstmal finden muss (G 3, Pos. 13–15).

Zu dieser Selbstpositionierung gehören einerseits Fakten zur Sache. Äußerst wichtig sind aber andererseits vor allem Austauschprozesse, die die gewünschte Positionierung induzieren können. Diese zu ermöglichen ist Sache der Schule, z.B. durch die Freistellung von Kolleg*innen für spezifische Fortbildungsangebote (zu einer sinnvollen Fortbildungsvariante in diesem Sinne vgl. Lau et al., 2019). Das alles kostet Zeit. Doch wie bereits im Flyer an einer anderen Stelle angemerkt: Es lohnt sich!

Literatur und Internetquellen

- APO-GOST. (2021, 17. November). *Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe. Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe*. Fassung vom 29.01.2021. MSB. <https://bass.schul-welt.de/9607.htm>
- Arndt, A.-K., Becker, J., Lau, R., Lübeck, A., Heinrich, M., Löser, J.M., Urban, M. & Werning R. (Hrsg.). (2021). *DiMaWe – Die Materialwerkstatt, 3* (2: Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung). <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/issue/view/339>
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. *Baye-rische Schulordnung. § 34 BaySchO*. <https://gesetze.legal/bayern/bayscho/34>
- Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg. (2013, April). *Handreichung Nachteilsausgleich*. <https://li.hamburg.de/contentblob/3897592/fb84b9706cfa759bc2fb89ba6008d738/data/download-pdf-handreichung-nachteilsausgleich.pdf>
- Bezirksregierung Detmold. (2021). *Antrag auf einen individuellen Nachteilsausgleich in landeseinheitlich gestellten Abiturklausuren am Gymnasium/Gesamtschulen, Abiturklausuren am Berufskolleg, ZP 10 Prüfungen an Waldorfschulen*. <https://www.bezreg-detmold.nrw.de/wir-ueber-uns/organisationsstruktur/abteilung-4/dezernat-48/schulrecht/nachteilsausgleich>
- Bezirksregierung Köln. (2021). *Antrag auf Nachteilsausgleich Abitur 2021 nach 13 (7) APO GOST*. https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/leistungen/abteilung04/43/nachteilsausgleich/form_antrag_nachteilsausgleich.pdf
- Bott, W. (2021). Inklusion und Chancen(un)gleichheit. Eine Betrachtung anhand gerichtlicher Entscheidungen. *DDS – Die Deutsche Schule, 112* (4), 433–441. https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART104636&uid=frei
- Davier, R. von. (2017). Information als Baustein für die Umsetzung des Nachteilsausgleichs in der Regelschule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 23* (10), 11–17.

- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (vollst. überarb. u. erw. Neuausg.). Rororo.
- Geber, G. (2019). Zwischen Abweichung, Normalität und Chancengleichheit – Grauzonen in Konzeptualisierungen von Nachteilsausgleichen. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. von Stechow & B. Klocke (Hrsg.), *Lehren und Lernen. Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität* (Lehren und Lernen, Bd. 2) (S. 183–190). Klinkhardt.
- Geber, G. (2020). Nachteilsausgleiche als individuelle Maßnahmen? – Spannungsfelder für Lehrkräfte in Schulen als Organisation. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N.C. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 270–275). Klinkhardt.
- Glockengiesser, I., Henrich, C., Lienhard, P., Scheuner, E. & Schriber, S. (2012). Nachteilsausgleich – wichtig, aber alles andere als trivial. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18 (7–8), 25–29.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung*. VS.
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitus, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235–255). Waxmann.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- IM NRW (Innenministerium des Landes Nordrhein-Westfalen). (2009, 27. März). *Verordnung zur Änderung der Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOSt)*. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=11319&menu=1&sg=0&keyword=APO%20GOSt
- Kallenbach, B. (2019). *Des Nachteils Vorteil ist der Nachteil*. BoD.
- Kiene, A. & Lau, R. (2017). Nachteilsausgleich und Selbstwirksamkeitserfahrungen in einer (perspektivisch) inklusiven Oberstufe. Führt die Gewährung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen zur Bildungsgerechtigkeit? In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung, Bd. 2) (S. 181–188). Klinkhardt.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2007). *Grundsätze zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben oder im Rechnen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003 i.d.F. vom 15.11.2007. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Lese-Rechtschreibschwaeche.pdf
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2011, 20. Oktober). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- Krauss, A. & Schellenberg, C. (2020). Zumeist hilfreich. Forschungsprojekt „Enhanced Inclusive Learning“ zum Nachteilsausgleich. *Transfer: Berufsbildung in Forschung und Praxis*, (3), 1–4. https://edudoc.ch/record/212181/files/schweizerische_gesellschaft_fuer_angewandte_berufsbildungsforschung_-_zumeist_hilfreich.pdf
- Kunz, D. (2020). Gelingende Kommunikation für Schülerinnen und Schüler. In C. Schellenberg, M. Pfiffner, A. Krauss & P. Georgi-Tscherry (2020), *Umgang mit Beeinträchtigungen auf Sekundarstufe II: Ein Leitfaden für Lehrpersonen, Ausbildungsverantwortliche und andere Fachpersonen* (S. 38–41). Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich und Hochschule für Soziale Arbeit Luzern. <https://>

- www.hfh.ch/sites/default/files/old/documents/Dokumente_FE/Leitfaden_Umgang_mit_Beeintraechtigungen_nb.pdf
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Beltz.
- Landtag NRW. (2014). *Plenarprotokoll 16/51. 51. Sitzung, 19.02.2014: Mehr Chancengleichheit durch verlässliche Gewährung von Nachteilsausgleichen für Schülerinnen und Schüler mit Teilleistungsschwächen* (S. 4985–4990). <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMP16-51.pdf>
- Langenfeld, C. (2007). Maßnahmen des Nachteilsausgleichs und des besonderen Schutzes für Schüler und Schülerinnen mit Legasthenie an allgemeinbildenden Schulen. *RdJB – Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 55 (2), 211–229.
- Lau, R. (2019a). Jenseits von Prüfungen. Pädagogischer Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe. *Schule inklusiv*, 2 (5), 44–45.
- Lau, R. (2019b). Rekontextualisierungen zum Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe. Exemplarische Analysen für NRW. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. von Stechow & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität* (Lehren und Lernen, Bd. 2) (S. 175–182). Klinkhardt.
- Lau, R. (in Vorbereitung). „Offenbar haben wir hier ein Vollzugsproblem“. *Rekontextualisierungen zur Gewährung von Nachteilsausgleich am Beispiel des Bundeslandes NRW* (Arbeitstitel). Dissertationsschrift, in Vorbereitung.
- Lau, R., Heinrich, M. & Lübeck, A. (2019). Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2, 82–99. https://doi.org/10.4119/we_os-3188
- Lienhard-Tuggener, P. (2015). Nachteilsausgleich – oder die Herausforderung, Gerechtigkeit durch Ungleichbehandlung herzustellen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 21 (3), 11–16.
- Livonius, U. (2020). *Nachteilsausgleich für LRS-Schüler in der Sek.: Probleme erkennen – Möglichkeiten nutzen – Chancengleichheit gewährleisten* (5. bis 13. Klasse). AOL.
- LOG NRW. (1962/2021). *Landesorganisationsgesetz*. Zugegriffen: 9. Mai 2019. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?sg=0&menu=0&bes_id=3934&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=471192_id=3934&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=426169
- Ludwig, D. (2016). Nachteilsausgleiche – Welche Bedeutung haben sie für die Hochschulen? *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61 (4), 368–379.
- Meier-Popa, O. & Ayer, G. (2020). *Der Nachteilsausgleich und sein Stellenwert in der inklusiven Bildung*. Edition SZH/CSPS.
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2017, Juli). *Arbeitshilfe: Gewährung von Nachteilsausgleichen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und/oder besonderen Auffälligkeiten für die Gymnasiale Oberstufe sowie für die Abiturprüfung – Eine Orientierungshilfe für Schulleitungen*. https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/3-Arbeitshilfe_GymnasialeOberstufe-und-Abiturpruefung.pdf
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2008). *Entwurf einer „Verordnung zur Änderung der Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe“*. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV14-2241.pdf>
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2015). Schulmail 27.05.2015: *Orientierungshilfe zur Gewährung von Nachteilsausgleichen*. Unveröffentlichtes Manuskript. Liegt als Kopie vor.
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2016). *Schriftlicher Bericht zum Thema „Umsetzung des Landtagsbeschlusses*

- vom 29. April 2015 zum Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler mit Teilleistungsstörungen“. Vorlage 16/4042. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV16-4042.pdf>
- Orr, A.C. & Bachmann Hammig, S. (2009). Inclusive Postsecondary Strategies for Teaching Students with Learning Disabilities: A Review of the Literature. *Learning Disability Quarterly*, 32 (3), 181–196. <https://doi.org/10.2307/27740367>
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31 (5), 668–689.
- Rapp, A. (2018). Chancengleichheit per Nachteilsausgleich – aber wie? Vernetzung von Beratung, Rechtsprüfung und studienzielgerechter Umsetzung als Modell fairer Prüfungsverfahren. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 13 (3–4), 72–75.
- Rath-Arnold, I. (2022). *Schulpsychologische Stellungnahme für LRS für das Bundesland Bayern*. Unveröff. E-Mail.
- Schellenberg, C., Hofmann, C. & Georgi, P. (2017). *Laufbahnen auf der Sekundarstufe II mit Nachteilsausgleich. Schlussbericht zur Befragung der kantonalen Ämter, Schulen und Jugendlichen*. https://www.hfh.ch/sites/default/files/old/documents/Dokumente_FE/1_20_Laufbahnen_auf_Sek_II_mit_NA_Schlussbericht.pdf
- Schellenberg, C., Krauss, A., Pfiffner, M. & Georgi-Tscherry, P. (2020a). Inklusive Didaktik und Nachteilsausgleich an Berufsfachschulen und Gymnasien. Ergebnisse des Forschungsprojektes „Enhanced inclusive Learning“. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26 (7–8), 17–25.
- Schellenberg, C., Krauss, A., Pfiffner, M., De Martin, M. & Georgi-Tscherry, P. (2020b). *EIL – Enhanced Inclusive Learning. Nachteilsausgleich und andere unterstützende Massnahmen auf der Sekundarstufe II*. Schlussbericht. Hochschule Luzern. <https://www.hfh.ch/media/1448/download>
- Schellenberg, C., Pfiffner, M., Krauss, A. & Georgi-Tscherry, P. (2020c). *Umgang mit Beeinträchtigungen auf Sekundarstufe II: Ein Leitfaden für Lehrpersonen, Ausbildungsverantwortliche und andere Fachpersonen*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich und Hochschule für Soziale Arbeit Luzern. https://www.hfh.ch/sites/default/files/old/documents/Dokumente_FE/Leitfaden_Umgang_mit_Beeintraechtigungen_nb.pdf
- Seifried, K. (2019). Kinder und Jugendliche mit psychischen Erkrankungen. Eine Aufgabe der inklusiven Schule. *Schule inklusiv*, (2), 30–33.
- Studer, M. (2019). *Nachteilsausgleich im Gymnasium. Ein Handbuch für die Praxis*. Verlag am Tobelacker.
- Studer, M. (2021, 14. Dezember). *Nachteilsausgleich zu LRS in der Schweiz*. Unveröff. E-Mail.
- van den Hövel, W. (2016). Nachteilsausgleich bei Teilleistungsstörungen. *Schulverwaltung NRW*, (12), 346–347.
- Vollmer, K. & Frohnenberg, C. (2021). *Nachteilsausgleich für behinderte Auszubildende. Handbuch für die Ausbildungs- und Prüfungspraxis*. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung (2., unveränd. Aufl.). Barbara Budrich.
- von Zimmermann, N. & Wachtel, P. (2013). Nachteilsausgleich aus pädagogischer Sicht. *Schulverwaltungsblatt Niedersachsen*, (11), 499–452. https://www.mk.niedersachsen.de/download/79797/_Nachteilsausgleich_aus_paedagogischer_Perspektive_von_Nina_von_Zimmermann_und_Dr._Peter_Wachtel_SVBl_11_2013.pdf
- Wäcken, M. (2019). Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen in der Oberstufe – Wege zu einer verstärkten Kooperation zwischen Schulen und Institutionen der psychosozialen Versorgung. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2, 100–107. https://doi.org/10.4119/we_os-3189

Wenning, N. (2018). Inklusive Schule und kommunikative Prozesse. In I.C. Welzenbach-Vogel (Hrsg.), *Kommunikation in der Schule* (2., aktual. Aufl.) (S. 123–151). Klinkhardt.

Wetzel, V. (2020). Chancengerechtigkeit als Aufgabe des Nachteilsausgleichs. Handhabung an der Sekundarschule Küsnacht. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26 (7/8), 27–33.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Lau, R. (2022). Mit Lisa durch die Oberstufe: Hintergründe und Anregungen zur Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 5, 26–63. https://doi.org/10.11576/we_os-5429

Online-Supplement:

Flyer: Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe. Anregungen zur Umsetzung

Online verfügbar: 18.05.2022

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>

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 ($d = .44$).

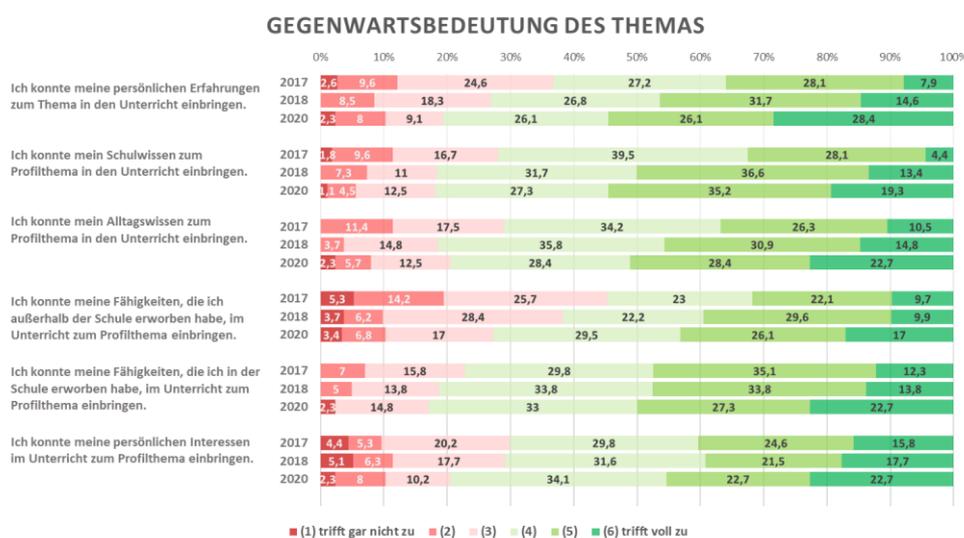


Abbildung 1: Gegenwartsbedeutung des ProfiltHemas eingeschätzt durch die Kollegiat*innen im Vergleich der Messzeitpunkte 2017, 2018 und 2020

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.

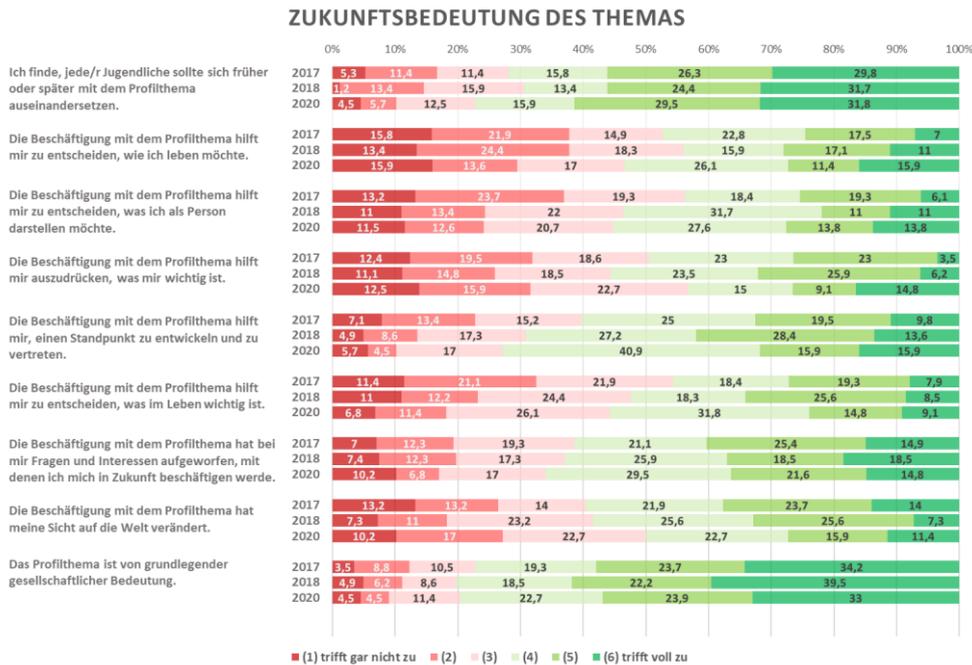


Abbildung 2: Zukunftsbedeutung des Profilthemas eingeschätzt durch die Kollegiat*innen im Vergleich der Messzeitpunkte 2017, 2018 und 2020

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.

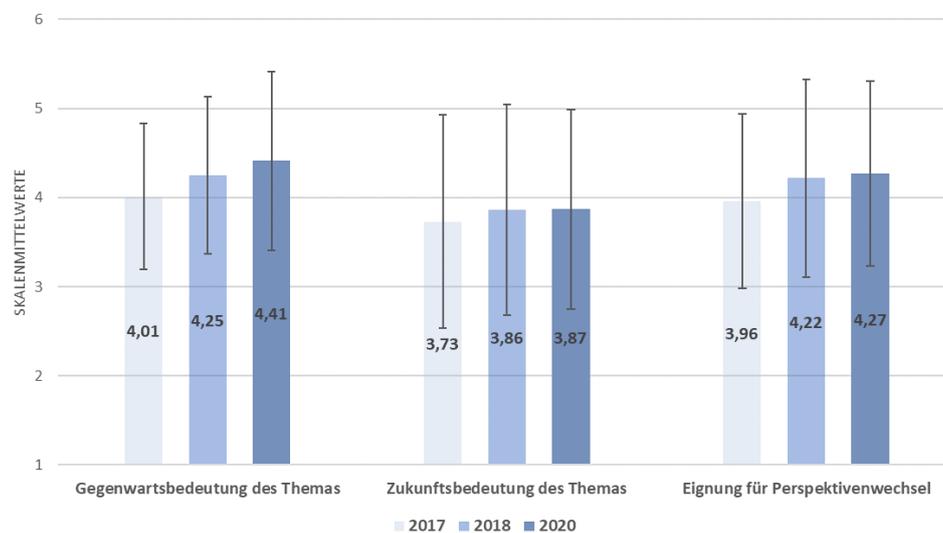


Abbildung 4: Deskriptive Mittelwertvergleiche der Skalen im Vergleich der Messzeitpunkte

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>

Die Fridays-for-Future-Bewegung im Kontext von Schule

**Eine hegemonietheoretische Betrachtung
potenzieller Spannungsverhältnisse**

Lynn Keyser^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld,*

Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

** Kontakt: Universität Bielefeld,*

Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,

Universitätsstr. 23,

33615 Bielefeld

lynn.keyser@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Spätestens, wenn die Schüler*innen, die sich in der Fridays-for-Future-Bewegung (FFF-Bewegung) engagieren, dem Unterricht fernbleiben, müssen die schulischen Akteur*innen, aufgrund der in Deutschland geltenden Schulpflicht, reagieren. Im folgenden Beitrag werden die möglichen Spannungsverhältnisse zwischen der FFF-Bewegung und der Schule – neben der Schulpflicht – aus einer hegemonietheoretischen Perspektive betrachtet. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, welche Handlungsoptionen (und Grenzen) der Schule in dem fest institutionalisierten Kontext gesetzt sind, wenn sie die Kinder und Jugendlichen bei der Artikulation politischer Interessen unterstützen möchte.

Schlagwörter: Jugend; Diskursanalyse; Hegemonie



English Information

Title: The Fridays for Future Movement in the Context of Schools. A Hegemony-Theoretical Discussion of Potential Tension Relations

Abstract: School actors must react, at the latest, when students involved in the Fridays for Future movement stay away from class. Therefore, the following article will examine the possible tensions between the FFF-movement and the school – from a hegemony-theoretical perspective. In doing so, it will also explore the question of what possibilities (and limits) of action school have when they want to support children and young people in articulating their political interests.

Keywords: adolescence; Fridays for Future movement; discourse (hegemony) theory; discourse analysis

1 Die Fridays-for-Future-Bewegung im Kontext von Schule

Die Fridays-for-Future-Bewegung hat sich 2018 infolge des dreiwöchigen Schulstreiks der Schülerin Greta Thunberg ab dem 20. August 2018 in Schweden entwickelt (vgl. Sommer et al., 2019, S. 2). Durch die mediale Inszenierung dieser Aktion wurden andere Schüler*innen in der ganzen Welt auf den Protest für eine bessere Klimapolitik aufmerksam, und es wurden lokale Demonstrationen geplant und umgesetzt (vgl. Sommer et al., 2019, S. 2). Daraus entwickelte sich auch in Deutschland eine bundesweite Bewegung, die zwar aus einzelnen Ortsgruppen besteht und überwiegend lokal umgesetzt wird, aber auch durch globale und/oder deutschlandweite Protestaktionen sowie z.B. durch eine übergeordnete Homepage der Bewegung (vgl. Fridays for Future, 2022) repräsentiert wird.

Obwohl sich die FFF-Bewegung, anders als bisherige (politische) Jugendbewegungen, mit ihrem Schulstreik bzw. den Forderungen nicht an die Bildungsinstitution an sich richtet (vgl. Rucht, 2019, S. 7), sondern an politische Akteur*innen (vgl. Budde, 2020, S. 226), ist die Schule spätestens dann zum Handeln aufgerufen, wenn Schüler*innen aufgrund ihres Engagements dem Unterricht fernbleiben. Dabei gibt es unterschiedliche Reaktionen vonseiten der Schule – von Sanktionierung bis hin zur Unterstützung der Aktionen (vgl. Budde, 2020; Rucht, 2019) –, wobei viele Schüler*innen den „auf ihnen lastenden Sanktionsdruck“ (Rucht, 2019, S. 7) reduziert haben, indem sie nicht mehr jeden Freitag demonstrieren und/oder „Demonstrationen zeitlich so ansetzten, dass lediglich zwei oder drei Schulstunden“ (Rucht, 2019, S. 7) betroffen sind. Daran anschließend lässt sich nun die Frage stellen, wie die unterschiedlichen Reaktionen der schulischen Akteur*innen, die durchaus auch sehr positiv ausfallen (vgl. Rucht, 2019, S. 7), zustande kommen bzw. welche möglichen Spannungsverhältnisse – neben der Schulpflicht – zwischen der Fridays-for-Future-Bewegung und dem Bildungssystem Schule bestehen.

Da in pädagogischen Beziehungen, die im Schulsystem zwischen den Schüler*innen und den (erwachsenen) schulischen Akteur*innen angelegt sind, „immer auch [...] Macht und Herrschaftsaspekte“ (Scherr, 2016, S. 192) eine Rolle spielen, liegt es nahe, sich dem Verhältnis zwischen der FFF-Bewegung und der Schule aus einer hegemonietheoretischen Perspektive, in Anlehnung an Laclau und Mouffe (2020), zu nähern. Im folgenden Beitrag werden daher zunächst – exemplarisch – die Forderungen der Fridays-for-Future-Bewegung an die neue Bundesregierung mithilfe der Hegemonieanalyse nach Nonhoff (2006) in den Blick genommen (Kap. 2). Dabei handelt es sich allerdings um eine erste (explorative) Annäherung, sodass kein Anspruch auf eine vollständige Diskursanalyse (Hegemonieanalyse) besteht. Im darauffolgenden Kapitel sollen dann – aus einer hegemonietheoretischen Perspektive – die möglichen Spannungsverhältnisse zwischen der Fridays-for-Future-Bewegung und der Schule herausgearbeitet werden (Kap. 3). Die Erkenntnisse der ersten beiden inhaltlichen Kapitel werden im Anschluss

dazu genutzt, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, welche Handlungsmöglichkeiten und -grenzen sich für die Schule im Kontext der Spannungsverhältnisse ergeben (Kap. 4). Dabei wird auf die *Frankfurter Erklärung* (Eis et al., 2015) Bezug genommen, die in Reaktion auf die Frage der Neutralität in der politischen Bildung im Kontext des Beutelsbacher Konsens verfasst wurde (vgl. Lösch, 2020, S. 385). Der Beitrag endet mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick für sich anschließende Forschungsvorhaben (Kap. 5).

2 Forderungen der Fridays-for-Future-Bewegung aus einer hegemonietheoretischen Perspektive

Auf der Homepage der Fridays-for-Future-Bewegung finden sich unter anderem Forderungen, die die Bewegung an die neue Bundesregierung „in den ersten 100 Tagen“ (Fridays for Future, 2022, o.S.) ihrer Amtszeit gerichtet hat. In der Erläuterung zu diesen Forderungen werden folgende Passagen aufgeführt, die im Anschluss mithilfe zentraler Begriffe der Hegemonietheorie nach Laclau und Mouffe (2020) und dabei in Anlehnung an die Hegemonieanalyse nach Nonhoff (2006) analysiert werden sollen:

„Es gibt für jede künftige Regierung den klaren Auftrag aus der *Gesellschaft und der Wissenschaft, alles dafür zu tun, die 1,5°C-Grenze nicht zu überschreiten*. Die vorliegenden Forderungen zu erfüllen, kann der Anfang ernsthafter Anstrengungen sein.

[...] Die *Einhaltung der 1,5°C-Grenze* scheitert nicht an der Machbarkeit oder vermeintlichen Zielkonflikten. Sie *scheitert an politischem Willen*. Diesen politischen Willen muss die neue Bundesregierung jetzt beweisen.

[...] Es darf nicht *die alleinige Aufgabe der Jugend sein*, Verantwortung für die Priorisierung von *Klimagerechtigkeit* zu übernehmen. Da die Politik diese kaum wahrnimmt, sehen wir uns gezwungen, weiter zu streiken, bis gehandelt wird!

Wir als Fridays for Future Deutschland sind eine überparteiliche Bewegung gleichgesinnter Klimaaktivist*innen und *solidarisieren uns mit allen, die sich friedlich für unsere Forderungen einsetzen*“ (Fridays for Future, 2022, o.S.; Hervorh. L.K.).

Obwohl die ersten 100 Tage der neuen Bundesregierung, für die diese Forderungen explizit formuliert wurden, schon verstrichen sind, erscheint der Auszug für eine erste (explorative) Analyse als geeignet, da er als strukturhomolog zu anderen Auszügen/Forderungen und/oder Pressemitteilungen auf der Fridays-for-Future-Homepage, sowohl in Bezug auf die formalen Aspekte wie die Sprache als auch in Bezug auf inhaltliche Aspekte, bezeichnet werden kann.

In einem ersten Schritt soll die Frage beantwortet werden, ob die FFF-Bewegung aus hegemonietheoretischer Perspektive als (gegen-)hegemoniales Projekt bezeichnet werden kann. Dabei soll in diesem Beitrag unter einem (gegen-)hegemonialen Projekt der Versuch verstanden werden, „das Feld der Diskursivität zu beherrschen“ (Laclau & Mouffe, 2020, S. 147) und damit Bedeutung zu erlangen. Es soll dabei nicht darum gehen, zu beurteilen, wie „erfolgreich“ das (gegen-)hegemoniale Projekt der FFF-Bewegung ist. Zur Identifikation der FFF-Bewegung als (gegen-)hegemoniales Projekt werden zunächst im Anschluss an Wullweber (2014), der sich auf die Hegemonietheorie nach Laclau und Mouffe bezieht, die folgenden drei Kriterien herangezogen (vgl. Wullweber, 2014, S. 279ff.):

- (1) Im Rahmen eines hegemonialen Projektes müssen über eine bestimmte Zeit hinweg hegemoniale Artikulationen getätigt werden, die so konstruiert sein müssen, dass sie den Anschein erwecken, statt Partikularinteressen die (allgemeinen) Interessen der Gesellschaft zu verfolgen.
- (2) Hegemoniale Projekte stehen nicht im „Widerspruch zur hegemonialen räumlich und temporär fixierten politischen Ordnung“ (Wullweber, 2014, S. 280).

- (3) Es bedarf „bestimmter gesellschaftlicher Kräfte, die das hegemoniale Projekt unterstützen und bestärken“ (Wullweber, 2014, S. 289).

Bevor diese Kriterien auf die FFF-Bewegung übertragen bzw. mit ihr abgeglichen werden, soll noch der Begriff der Artikulation mit Bezug auf ein Zitat von Laclau und Mouffe erläutert werden: Die Autor*innen verstehen unter Artikulationen „jede Praxis, die eine Beziehung zwischen Elementen so etabliert, dass ihre Identität als Resultat der artikulatorischen Praxis modifiziert wird“ (Laclau & Mouffe, 2020, S. 139). Der Diskurs, verstanden als „strukturierte Totalität“ (Laclau & Mouffe, 2020, S. 139), entsteht laut Laclau und Mouffe erst aus unterschiedlichen Artikulationen, also (nicht-)sprachlichen Tätigkeiten, die unterschiedliche Elemente (im Diskurs) miteinander verbinden und somit ihre Bedeutung verändern (vgl. Wullweber, 2014, S. 273).

Mit diesem Begriffsverständnis sollen nun die Kriterien nach Wullweber (2014) auf die Fridays-for-Future-Bewegung bezogen werden. Die FFF-Bewegung formuliert in den Forderungen an die neue Bundesregierung sowie in anderen Kontexten (vgl. Sommer et al., 2019) die Einhaltung der „1,5°C-Grenze“ (Fridays for Future, 2022, o.S.) als ihr Kernziel. Die getätigten Artikulationen wiederholen sich seit Beginn der Bewegung im Jahr 2018 regelmäßig und werden als Interesse der Gesellschaft formuliert, indem z.B. in den Forderungen darauf hingewiesen wird, dass es den „klaren Auftrag aus der Gesellschaft und der Wissenschaft [gebe], alles dafür zu tun, die 1,5°C-Grenze nicht zu überschreiten“ (Fridays for Future, 2022, o.S.). Die spezifische Forderung wird somit scheinbar im Interesse der Gesellschaft formuliert, sodass Partikularinteressen in den Hintergrund treten bzw. nicht vorhanden zu sein scheinen (vgl. Kriterium 1). Durch die Ratifizierung des Pariser Klimaabkommens im Jahr 2015 (vgl. Sommer et al., 2019, S. 2) und die damit einhergehende Bestätigung der deutschen Regierung, den „weltweiten Temperaturanstieg möglichst auf 1,5° Grad Celsius, auf jeden Fall aber auf deutlich unter zwei Grad Celsius“ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2022, o.S.) zu beschränken, scheint die FFF-Bewegung nicht im Widerspruch zur aktuellen politischen Ordnung zu stehen (vgl. Kriterium 2). Allerdings betonen die Akteur*innen der Bewegung, dass die „Einhaltung der 1,5°C-Grenze nicht an der Machbarkeit, [...] [sondern] an politischem Willen“ (Fridays for Future, 2022, o.S.) scheitere. Sie fordern damit eine radikale(re) Klimapolitik, sodass die Bewegung wiederum als *gegenhegemoniales* Projekt gelesen werden könnte.¹

Bezogen auf das dritte Kriterium, das darauf verweist, dass die FFF-Bewegung als hegemoniales Projekt gesellschaftliche Unterstützung erhalten müsse, kann festgehalten werden, dass sich im Anschluss an die Bewegung zahlreiche Untergruppen (Scientists for Future, Parents for Future usw.) gebildet haben (vgl. dazu auch Rucht, 2019, S. 5). Über die „Stärke“ bzw. die „Wirkkraft“ dieser gesellschaftlichen Unterstützung soll hier kein Urteil gebildet werden; es lässt sich aber dokumentieren, dass die Bewegung in der Gesellschaft (in Teilen) durchaus anschlussfähig zu sein scheint (vgl. Kriterium 3).

Letztlich lässt sich die FFF-Bewegung also in diesem Beitrag, unter Bezugnahme auf die Kriterien Wullwebers, als *gegenhegemoniales* Projekt fassen, und es kann im Folgenden der Versuch unternommen werden, die hegemoniale Strategie – hier verstanden als Bemühung der FFF-Bewegung, hegemonial zu werden² – zu analysieren. Dabei soll jedoch nochmals darauf hingewiesen werden, dass es nicht Ziel des folgenden Beitrags ist, den „Erfolg“ des *gegenhegemonialen* Projektes herauszuarbeiten. Im Anschluss an Laclau und Mouffe soll lediglich davon ausgegangen werden, dass die FFF-Bewegung bzw. ihr Projekt darauf abzielt, „das Feld der Diskursivität zu beherrschen“ (Laclau & Mouffe, 2020, S. 147).

¹ Was als *gegenhegemonial* bzw. *hegemonial* identifiziert werden kann, hängt letztlich auch von der Perspektive der Forschenden und/oder des Projektes, in welchem die Artikulationen getätigt werden, ab.

² Daher wird hier der Begriff der hegemonialen Strategie verwendet, auch wenn die FFF-Bewegung in diesem Beitrag als ein *gegenhegemoniales* Projekt gelesen wird.

Zur (explorativen) Analyse der hegemonialen Strategie wird sich, wie angekündigt, an der Hegemonieanalyse nach Nonhoff (2006) orientiert, wobei sich das methodische Vorgehen in diesem Beitrag zunächst auf das Herausarbeiten der drei „Kernstrategeme“ (Nonhoff, 2006, S. 213) fokussiert. „Als Kernstrategeme werden sie bezeichnet, weil sie zusammengenommen hinreichend sind, um die hegemoniale Strategie zu erfassen“ (Nonhoff, 2006, S. 214). Im Rahmen einer ausführlichen Analyse wäre es dann natürlich Aufgabe der Diskursforschenden, weitere Strategeme zu ergänzen bzw. herauszuarbeiten (vgl. Nonhoff, 2006, S. 214).

Zunächst lässt sich festhalten, dass im Rahmen einer jeden hegemonialen Strategie eine „spezifische Forderung“ (Nonhoff, 2006, S. 213) artikuliert wird, „die zugleich einen Mangel an Allgemeinem evoziert“ (Nonhoff, 2006, S. 213). Die Forderung wird dabei als die Möglichkeit inszeniert, den Mangel – durch die Umsetzung der Forderung – beheben oder zumindest reduzieren zu können (vgl. Nonhoff, 2006, S. 213f.). Die spezifische Forderung der Fridays-for-Future-Bewegung besteht, wie oben beschrieben, darin, den (menschengemachten) Klimawandel zu stoppen, indem die 1,5-Grad-Grenze nicht überschritten wird (vgl. Fridays for Future, 2022, o.S.). Der Mangel besteht also – laut Artikulation der Bewegung – darin, dass keine ausreichenden Maßnahmen ergriffen werden, um den Klimawandel bzw. die Klimakrise aufzuhalten, obwohl – das zeige die Wissenschaft und wird durch die Bewegung eingefordert (vgl. Fridays for Future, 2022, o.S.) – verschiedene Möglichkeiten existieren würden. Die folgenden Strategeme sind für die weitere Betrachtung der hegemonialen Strategie von Relevanz und sollen daher, nach einer kurzen theoretischen Einbettung, für die Rekonstruktion der FFF-Strategie fruchtbar gemacht werden.

Strategem A: „Äquivalenzierung differenter, am Allgemeinen orientierter Forderungen“ (Nonhoff, 2006, S. 214)

Durch „Äquivalenzketten bzw. [...] Äquivalenzierung“ (Nonhoff, 2006, S. 215) werden im Rahmen der hegemonialen Forderung Gemeinsamkeiten zwischen „zunächst differenten diskursiven Elementen“ (Nonhoff, 2006, S. 215) hergestellt, sodass sich auch andere an die hegemoniale Forderung anschließen, da sie ihre (zunächst differenten) Forderungen durch die Strategie der Äquivalenzierung in der hegemonialen Forderung repräsentiert sehen (vgl. Nonhoff, 2006, S. 214).

Strategem B: „Antagonistische Zweiteilung des diskursiven Raums“ (Nonhoff, 2006, S. 215)

Verschiedene Forderungen bzw. Gruppen, die diese Forderungen artikulieren und die somit zu den Subjekten dieser Forderungen werden, können als äquivalent gesetzt werden, sobald der Fokus auf dem liegt, was sie verbindet: auf dem Wunsch nach der Behebung des Mangels (vgl. Nonhoff, 2006, S. 215). Die „Kontraritätsrelation“ (Nonhoff, 2006, S. 215), also das, was in Opposition zu dem steht, was mithilfe der Forderung erreicht werden soll und was damit der Überwindung des Mangels gegenübersteht, kann ebenfalls als Äquivalenzkette konstruiert werden im Sinne von „hier alles, was den Mangel an Allgemeinem beheben will; dort alles, was der Behebung entgegensteht“ (Nonhoff, 2006, S. 216). Somit entwirft die hegemoniale Strategie zwei Äquivalenzketten, die sich konfligierend gegenüberstehen (vgl. Nonhoff, 2006, S. 216).

Strategem C: „Repräsentation“ (Nonhoff, 2006, S. 216)

Es gibt zwei Möglichkeiten, durch die die hegemoniale Forderung zum Repräsentanten der Äquivalenzkette und damit als „höher stehend“ (Nonhoff, 2006, S. 218) als die diskursiven Elemente der Äquivalenzkette konstruiert wird. Aber unabhängig davon, wie die Repräsentationsbeziehung zwischen der hegemonialen Forderung und der Äquivalenzkette hergestellt wird, führt dies jeweils zu „Bruchstellen“ (Nonhoff, 2006, S. 218)

innerhalb der Ordnung, weil u.a. infrage gestellt werden kann, warum z.B. nur die (hegemoniale) Forderung der Repräsentierenden für die Beseitigung des Mangels erfüllt werden sollte bzw. Vorrang hat, da doch alle Elemente der Äquivalenzkette (somit werden sie ja erst äquivalent gesetzt) das gleiche Ziel verfolgen (vgl. Nonhoff, 2006, S. 217f.).

Anhand des Beispielmaterials der FFF-Bewegung wäre hier – im Kontext des Strategems A (Äquivalenzierung) – der Verweis der Bewegung auf die „Klimagerechtigkeit“ (Fridays for Future, 2022, o.S.) zu nennen. Die Fridays-for-Future-Bewegung definiert in einem Blogbeitrag im Jahr 2020, was sie unter Klimagerechtigkeit versteht. Dabei schreibt die FFF-Bewegung unter anderem, dass

„Kinder und Jugendliche auf der ganzen Welt [...] in Zukunft mit den Folgen einer [sic!] heruntergewirtschafteten Planeten, der Erderwärmung und strukturellen Ungerechtigkeiten wie Rassismus, Sexismus und soziale[r] Ungerechtigkeit kämpfen müssen, die nochmals von der Klimakrise verstärken [sic!] werden. Klimagerechtigkeit bedeutet, dass wir das 1,5°C Ziel erreichen müssen, um die schlimmsten Folgen der Erderwärmung zu verhindern“ (Fridays for Future, 2020, o.S.).

Dieser Ausschnitt macht deutlich, wie unterschiedliche diskursive Elemente wie Rassismus, Sexismus³ usw. durch die Verbindung mit der Klimagerechtigkeit – als einer Forderung der Bewegung – an die zentrale Forderung, die Einhaltung der 1,5°Grad (vgl. Fridays for Future, 2022, o.S.), anschlussfähig gemacht werden. Schließlich – so laut Strategem der Äquivalenzierung – meint die Einhaltung des Pariser Klimaabkommens letztlich auch die Erfüllung von Klimagerechtigkeit, was dann wiederum den Mangel an struktureller Gerechtigkeit beheben oder zumindest bearbeiten könne (vgl. Strategem A).

In den Forderungen für die ersten 100 Tage der Bundesregierung wird die Politik als das Feindbild für die Behebung des Mangels, also das Aufhalten bzw. die Eindämmung der Klimakrise, durch die Einhaltung der 1,5-Grad-Grenze konstruiert. So gibt es auf der einen Seite den Mangel an „politischem Willen“ (Fridays for Future, 2022, o.S.) und auf der anderen Seite die FFF-Bewegung und alle anderen Gruppen, mit denen sich die FFF-Bewegung solidarisiert, sofern sie sich „friedlich für [ihre] Forderungen einsetzen“ (Fridays for Future, 2022, o.S.). Durch die Aussage, es dürfe „nicht die alleinige Aufgabe der Jugend sein, Verantwortung für die Priorisierung von Klimagerechtigkeit zu übernehmen“ (Fridays for Future, 2022, o.S.), könnten Erwachsene per se als potenzielle Gegner*innen bei der Behebung des Mangels verstanden werden, zumindest jene, die als Erwachsene identifiziert werden können und sich nicht (politisch) für entsprechende Forderungen, die mit der spezifischen Forderung der FFF-Bewegung äquivalent gesetzt werden, einverstanden zeigen bzw. entsprechend handeln (vgl. Strategem B).

Das Strategem C macht nochmals deutlich, dass es im Kampf darum, „das Feld der Diskursivität zu beherrschen“ (Laclau & Mouffe, 2020, S. 147), immer auch zu Brüchen kommen kann/kommt und die spezifische Forderung der Fridays-for-Future-Bewegung bzw. deren Relevanz von anderen gesellschaftlichen Gruppen, auch von jenen, deren Forderungen durch das erste Strategem (A) äquivalent gesetzt werden (z.B. andere Klimaaktivist*innen, aber auch Wissenschaftler*innen), infrage gestellt werden kann (vgl. Strategem C).

Zusammenfassend lässt sich die Fridays-for-Future-Bewegung anhand ihrer Forderungen aus einer hegemoniethoretischen Perspektive als ein gegenhegemoniales Projekt lesen, das mit der Forderung nach einer radikalen Klimapolitik im Widerspruch zur „hegemonialen räumlich und temporär fixierten politischen Ordnung“ (Wullweber, 2014, S. 280) steht und dabei eine hegemoniale Strategie, hier verstanden als Versuch, *hegemonial zu werden* (vgl. Laclau & Mouffe, 2020, S. 147), aufweist.

³ In diesem Beitrag werden Rassismus, Sexismus etc. – im Kontext des Klimadiskurses – als diskursive Elemente gelesen. Sie könnten natürlich auch als eigene Diskurse verstanden und untersucht werden.

3 Mögliche Spannungsverhältnisse zwischen der FFF-Bewegung und der Schule

Anders als bei anderen (politischen) Jugendbewegungen aus der Vergangenheit (ausführlich: Nugel, 2012) richten sich der Streik der Fridays-for-Future-Bewegung bzw. die artikulierten Forderungen nicht an die Institution Schule selbst, sondern die Forderungen werden an politische Akteur*innen gerichtet (vgl. Budde, 2020, S. 226).

Da die FFF-Aktivist*innen für ihre Demonstrationen teilweise dem Unterricht fernbleiben und sie das „wöchentliche Bestreiken der Schule [...] [als] ein[en] bewusst gewählte[n] Regelübertritt [...] [und damit] zivilen Ungehorsam als legitime Protestform“ (Fridays for Future, 2019, o.S.) erachten, hat sich ein eigener Diskurs über die Rechtmäßigkeit dieses Verhaltens im Kontext der Schulpflicht entwickelt (z.B. Kreil, 2019; vgl. Rucht, 2019, S. 4f.).

Ohne sich in diesem Diskurs positionieren zu wollen, lässt sich daran anschließend die Frage stellen, in welchem Verhältnis – aus hegemonietheoretischer Perspektive – die Schule zur Fridays-for-Future-Bewegung steht und „wie sich [im Kontext der FFF-Bewegung] die Schule als Institution positionieren“ (Budde, 2020, S. 218) könnte.

Denn die Schule bzw. ihre (erwachsenen) Akteur*innen müssen auf die FFF-Bewegung bzw. ihr Handeln reagieren – spätestens beim Fernbleiben vom Unterricht. Dabei entsteht ein erstes Spannungsverhältnis: In den Forderungen der Fridays-for-Future-Bewegung werden jene Erwachsenen als Feinde für die Behebung des Mangels identifiziert (vgl. Strategem B), die sich nicht „friedlich für [ihre] [...] Forderungen einsetzen“ (Fridays for Future, 2022, o.S.). Damit sind alle Erwachsenen gemeint, die nicht entsprechend einer radikalen Klimapolitik agieren, also z.B. Handlungen unterlassen und/oder ausüben, die der Einhaltung der 1,5-Grad-Grenze gegenüberstehen. Durch die Artikulationen innerhalb der FFF-Bewegung entsteht so das Konstrukt einer aktiven, verantwortungsbewussten „Jugend“, die neben den politischen Akteur*innen auch alle anderen Erwachsene aufruft, ebenfalls (entsprechend der Forderungen) aktiv zu werden, um den Mangel, der das Allgemeinwohl verhindert, zu beheben. Es zeigt sich somit ein generationaler Konflikt, der sich in der Struktur des Schulsystems, welches durch das Generationenverhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen gekennzeichnet ist, abbildet (vgl. Budde, 2020, S. 225). Somit ist es irrelevant, wie die schulische Reaktion auf die FFF-Bewegung ausfällt, also ob z.B. das Fernbleiben vom Unterricht von der Schulleitung/den Lehrkräften gewährt, unterstützt oder sanktioniert wird, denn in jedem Fall verbirgt sich dahinter der generationale Konflikt, den die Schule „nicht wirklich entschärfen kann“ (Budde, 2020, S. 225).

Da der Schule die Aufgabe zugeschrieben wird, die „gesellschaftliche [...] und generationale [...] Ordnung“ (Budde, 2020, S. 225) zu reproduzieren, kann in Anlehnung an die Hegemonietheorie nach Laclau und Mouffe (2020) davon ausgegangen werden, dass die Schule als Institution die etablierte Ordnung (wenn auch nicht stabil, da die etablierte Ordnung ebenfalls niemals Stabilität aufweisen kann; vgl. Laclau & Mouffe, 2020, S. 206f.), repräsentiert. Wird dieser These gefolgt, handelt es sich somit nicht nur um einen generationalen Konflikt, sondern auch um einen Konflikt zwischen zwei (gegen-) hegemonialen Projekten, die im schulischen Kontext, spätestens beim Fernbleiben vom Unterricht/von der Schule aufgrund des Engagements in der Bewegung, aufeinandertreffen: die Schule als tendenziell hegemoniales Projekt,⁴ welches die etablierte Ordnung zu verteidigen versucht, und die FFF-Bewegung als gegenhegemoniales Projekt (vgl. Laclau & Mouffe, 2020). Dies wäre dann, neben dem generationalen Konflikt, ein zweites mögliches Spannungsverhältnis zwischen der Schule und der FFF-Bewegung,

⁴ Diese These bedarf selbstverständlich einer vertieften Analyse aus einer hegemonietheoretischen und -analytischen Perspektive. Des Weiteren sind selbstverständlich nicht alle Schüler*innen Teil des (gegen-) hegemonialen Projektes, genauso wenig, wie alle Lehrkräfte Teil des hegemonialen Projektes der Schule sind.

wobei die aufgeführten Spannungen sicherlich nicht als additiv zu betrachten sind, sondern als sich gegenseitig überlagernd. Während sich dann die Sanktionierung des Fehlens im Unterricht als „autoritäre Lösung generationaler Konflikte“ (Budde, 2020, S. 225) lesen ließe, könnte die Unterstützung der Aktivist*innen durch die Lehrkräfte, z.B. durch das Thematisieren der Forderungen der Bewegung als Gegenstand von Unterricht, als „Pädagogisierung politischer Konflikte“ (Budde, 2020, S. 216) verstanden werden. Die Klimakrise wird dann zu einem „didaktisch zu bearbeitende[n] Gegenstand“ (Budde, 2020, S. 225) und die Forderungen der FFF-Bewegung geraten in den Hintergrund, da sie sich ja nicht auf eine Verbesserung der (didaktischen) Vermittlung der Klimakrise und/oder möglicher Handlungsoptionen zur Bearbeitung dieser in der Schule beziehen (vgl. Budde, 2020, S. 226), sondern, wie bereits aufgezeigt, speziell politische Akteur*innen in Bezug auf eine fehlende radikale Klimapolitik ansprechen und dabei auch jene Erwachsene als Feinde für die Behebung des Mangels identifizieren, die sich nicht für eine radikale Klimapolitik engagieren bzw. entsprechend der Einhaltung der 1,5-Grad-Grenze handeln (vgl. Fridays for Future, 2022, o.S.). Die Thematisierung und Bearbeitung der Klimakrise als Gegenstand von Unterricht kann sich dadurch zwar als eine Aufnahme/Akzeptanz und/oder Unterstützung der Forderungen der Fridays-for-Future-Bewegung erweisen – gleichzeitig wird damit aber auch das Politische der Jugendbewegung „pädagogisiert“ (Budde, 2020, S. 226) und somit relativiert (vgl. Budde, 2020, S. 226).

Die Reaktionen der schulischen Akteur*innen hängen sicherlich von der jeweiligen Schulkultur, den Einstellungen der einzelnen Lehrkräfte usw. ab, könnten aber, unabhängig davon, ob diese sich als gewährend, unterstützend oder sanktionierend erweisen, auch als (eventuell unbewusste) Positionierung⁵ zur etablierten Ordnung, im Sinne von Nähe oder Distanz, z.B. in Bezug auf die Klimapolitik, gelesen werden. Das Sanktionieren des Fernbleibens vom Unterricht wäre dann eben nicht nur als „autoritäre Lösung generationaler Konflikte“ (Budde, 2020, S. 225) zu verstehen, sondern als Versuch, die hegemoniale Ordnung (hier im Kontext der Klimapolitik) zu reproduzieren und die Kinder und Jugendlichen entsprechend *zu erziehen* (vgl. Lösch, 2020, S. 402). Somit ließe sich bei den (erwachsenen) schulischen Akteur*innen, die das Fernbleiben von der Schule sanktionieren, potenziell eine Nähe zur etablierten Ordnung vermuten. Lehrkräfte, die die Fridays-for-Future-Aktivist*innen und dabei z.B. das Fernbleiben vom Unterricht unterstützen, könnten z.B. selbst eine radikalere Klimapolitik einfordern und Teil anderer Untergruppen der Fridays-for-Future-Bewegung sein (z.B. Teachers for Future), sodass sich hierbei beispielsweise eine Distanz zur etablierten Klimapolitik zeigen könnte. Unterstützende Lehrkräfte, die die Bewegung entpolitisieren, indem sie sie zum Gegenstand von Unterricht machen (vgl. Budde, 2020, S. 226), könnten aber auch eine Nähe zur etablierten Ordnung aufweisen, indem sie die Schüler*innen, die sich in der Bewegung engagieren, als Effekt der eigenen Verstrickung mit der etablierten Ordnung, einzugliedern versuchen (vgl. Laclau & Mouffe, 2020, S. 206).

In Anbetracht dieser Spannungsverhältnisse lässt sich nun die Frage stellen, welche Handlungsoptionen (und Grenzen) die Schule in dem fest institutionalisierten Kontext hat, um Kinder und Jugendliche – „jenseits von Disziplinierung und fürsorglicher Belagerung“ (Budde, 2020, S. 227) – bei der „Artikulation politischer Interessen“ (Budde, 2020, S. 227) zu unterstützen.

⁵ Weiterführende Fragen, wie z.B. ob die Positionierung unbewusst oder bewusst erfolgt; ob es Unterschiede zwischen unterschiedlichen Lehrkräften gibt, und, wenn ja, warum diese zustande kommen (und welchem Verständnis von Bewusstsein gefolgt werden soll), sollen nicht Gegenstand dieses Beitrags sein.

4 Handlungsoptionen (und Grenzen) für die Schule im Kontext der Fridays-for-Future-Bewegung

Die Frankfurter Erklärung, in der 2015 „23 Wissenschaftler*innen und politische [...] Bildner*innen [...] Prinzipien und Ziele kritisch-emanzipatorischer Bildung in sechs Grundsätzen“ (Lösch, 2020, S. 391) formuliert haben, erscheint vor allem im Kontext der hier aufgeworfenen Frage als hilfreich, um eine Idee davon zu entwickeln, was Aufgabe der Schule in Hinsicht auf die Fridays-for-Future-Bewegung, jenseits der „Reproduktion der gesellschaftlichen und generationalen Ordnung“ (Budde, 2020, S. 225), sein könnte. Dabei geht es in der Erklärung u.a. darum, Kinder und Jugendliche zu befähigen, „kritisch zu denken“ (Eis et al., 2015, S. 1) und Räume zur Verfügung zu stellen, „durch die sie sich Politik als gesellschaftliches Handlungsfeld aneignen können“ (Eis et al., 2015, S. 2). Im Kontext der Frage nach den Handlungsoptionen der Schule soll hier vor allem auf das dritte und vierte Prinzip der Frankfurter Erklärung Bezug genommen werden.

Das dritte Prinzip der Frankfurter Erklärung bezieht sich auf die Machtkritik und beschreibt, dass „[s]elbstbestimmtes Denken und Handeln [...] durch Abhängigkeiten und sich überlagernde soziale Ungleichheiten beschränkt“ (Eis et al., 2015, S. 1) wird. Aufgabe einer kritisch-emanzipatorischen Bildung sei es daher, diese „Macht- und Herrschaftsverhältnisse [...] wahrzunehmen und zu analysieren“ (Eis et al., 2015, S. 1). Daran angeschlossen sei es Aufgabe der Politischen Bildung, herauszuarbeiten, „[...] wie Ausschlüsse produziert und Grenzen gezogen werden: etwa zwischen privat und öffentlich, sozial und politisch, illegitim und legitim, Expert_innen und Laien“ (Eis et al., 2015, S. 1).

Wenn der Diskurs um die didaktische Aufbereitung des Klimawandels hier als Gegenstand von Unterricht/Schule aus den genannten Gründen erst einmal nicht in den Blick genommen werden soll, könnte es also eine Handlungsoption der Schule sein, die Macht- und Herrschaftsverhältnisse, in denen sich die Schüler*innen, die sich in der FFF-Bewegung engagieren, ebenso wie jene, in denen sich die Lehrkräfte bewegen, transparent zu machen. Dazu gehört dann auch das Phänomen, dass den jungen Aktivist*innen ihr Wissen über die Klimakrise (in der Schule, in der Bildungspolitik etc.) abgesprochen bzw. kritisch hinterfragt wird: Diese Erscheinung, die als Adulthood bezeichnet wird, beruht nämlich ebenfalls „auf gesellschaftlichen Diskriminierungs-, Macht- und Herrschaftsverhältnissen zwischen ‚vollwertigen‘ Menschen (Erwachsenen) einerseits und ‚werdenden‘ Menschen (Kindern oder Jugendlichen) andererseits“ (Meade, 2020, S. 87). Dadurch wäre sowohl die Sichtbarmachung/Bewusstwerdung des generationalen Konfliktes (vgl. Budde, 2020, S. 225) als auch des eventuellen Bestehens eines „hegemonialen Projekt-Konfliktes“ im schulischen Kontext angesprochen.

Dabei werden „Vorurteile und Diskriminierung [...] nicht als individuelle Fehltritte verstanden, sondern als Ideologien und Machtpraktiken offengelegt, die in Subjektivierungsprozesse eingeschrieben sind und erlernt werden“ (Lösch, 2020, S. 395). Daran schließt sich dann auch das vierte Prinzip der Frankfurter Erklärung an: „Reflexivität: Politische Bildung ist selbst Teil des Politischen, Lernverhältnisse sind nicht herrschaftsfrei, Politische Bildung legt diese Einbindung offen“ (Eis et al., 2015, S. 2).

Lehrkräfte sollten sich ihrer eigenen politischen Motiven bewusst sein/werden und diese transparent machen, damit die „Überwältigung[en] [von Schüler*innen] reflektiert und vermieden werden“ (Lösch, 2020, S. 396). Im Konkreten hieße das, „Pseudopartizipation als Vortäuschung, Instrumentalisierung oder Disziplinierung zu analysieren und zu verstehen, statt sie simulativ zu affirmieren“ (Lösch, 2020, S. 397). Damit wären auch die Reaktionen der Schule/Lehrkräfte auf die FFF-Bewegung bzw. das Fernbleiben vom Unterricht gemeint, die zumindest – gemeinsam mit den Schüler*innen – reflektiert werden könnten.

Hierbei zeigt sich vermutlich dann aber auch eine Grenze für das Handeln vonseiten der Schule: Während Querschnittsthemen wie der Klimawandel unterrichtlich bisher kaum eingebunden werden, stehen „außerunterrichtliche [...] pädagogische [...] Angebote [...] konflikthaft zu schulischen Ordnungen“ (Budde, 2020, S. 222). Es stellt sich also die Frage, welcher Raum für die genannten Reflexionsgespräche zur Verfügung stehen könnte, wenn die Schule – so zumindest die hier aufgestellte These – potenziell Repräsentant der etablierten Ordnung ist. Denn somit wären die (erwachsenen) Akteur*innen der Schule potenziell auch Teil eines hegemonialen Projektes, das das gegenhegemoniale Projekt der FFF-Bewegung wiederum als Feindbild identifiziert (vgl. Nonhoff, 2006, S. 215f.). Die Disziplinierung der Jugendlichen wäre damit nicht nur als „autoritäre Lösung generationaler Konflikte“ (Budde, 2020, S. 225) zu verstehen, sondern als eine hegemoniale Strategie im Sinne von: Es gibt „kein Subjekt [...], das absolut radikal und von der herrschenden Ordnung nicht wieder eingliederbar ist“ (Laclau & Mouffe, 2020, S. 206). Funktion der hegemonialen Strategie der Schule wäre es somit, die etablierte Ordnung zu verteidigen (vgl. Laclau & Mouffe, 2020). Dies würde sich dann eventuell in Ansätzen zeigen, die darauf abzielen, „Kinder und Jugendliche zur Demokratie oder Partizipation zu ‚erziehen‘“ (Lösch, 2020, S. 402), statt die Herrschaftsverhältnisse, in die auch die unterstützenden oder sanktionierenden Lehrkräfte involviert sind, transparent zu machen (vgl. Eis et al., 2015, S. 1). Hiermit wären dann aber wiederum andere Diskurse über die Verstrickung bzw. ihre Reflexionsmöglichkeiten aufgerufen, die an dieser Stelle nicht weiterverfolgt werden können.

5 Fazit

Das Verhältnis zwischen der Fridays-for-Future-Bewegung und der Schule ist also – aus hegemonietheoretischer Perspektive – durch mindestens zwei Spannungsverhältnisse, die sich gegenseitig überlagern, geprägt. Als erstes Spannungsverhältnis zeigt sich der generationale Konflikt zwischen Erwachsenen und „der Jugend“, welcher durch das Generationenverhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen reproduziert wird (vgl. Budde, 2020, S. 225). Die Jugend wird dabei jedoch durch den Diskurs konstruiert und existiert empirisch nicht, da ja nicht alle Jugendlichen Teil der FFF-Bewegung sind. Die Reaktionen der Lehrkräfte auf das Fernbleiben der Schüler*innen vom Unterricht erweisen sich entweder als „autoritäre Lösung generationaler Konflikte“ (Budde, 2020, S. 225), bei der die Schüler*innen z.B. für das Fernbleiben von der Schule aufgrund ihres Engagements sanktioniert werden, oder als Pädagogisierung eines politischen Anliegens, indem die Forderungen der FFF-Bewegung didaktisch aufbereitet werden (vgl. Budde, 2020, S. 226) und/oder das Fernbleiben vom Unterricht z.B. durch Projektphasen unterstützt bzw. verdeckt wird (vgl. Rucht, 2019, S. 7). Das politische Anliegen der FFF-Bewegung wird somit relativiert und entpolitisiert (vgl. Budde, 2020, S. 226).

Das zweite Spannungsverhältnis ergibt sich aus der These, dass die Schule als Repräsentant der etablierten Ordnung gelesen werden kann, sodass es naheliegt, dass in der Schule z.B. die aktuelle Klimapolitik, aber auch Vorstellungen von Demokratie, Partizipation von Kindern und Jugendlichen usw. im schulischen Kontext reproduziert werden (vgl. Budde, 2020, S. 225) und sich diese Annahmen als Aufgabe der Schule in der *Erziehung* von Kindern und Jugendlichen niederschlagen (vgl. Lösch, 2020, S. 402). Wenn dieser These gefolgt wird, könnten die unterschiedlichen Reaktionen der Lehrkräfte wiederum als ihre eigene Positionierung zur etablierten Ordnung verstanden werden: Gewähren sie die Schulstreiks während des Unterrichts und/oder unterstützen sie diese, würde sich dadurch eventuell eine gewisse Distanz zur etablierten Ordnung (z.B. in Hinsicht auf die Klimapolitik) ausdrücken. Die (erwachsenen) schulischen Akteur*innen sind dann vielleicht sogar selbst Teil der Fridays-for-Future-Bewegung und/oder einer ihrer Untergruppen (z.B. Parents for Future, Teachers for Future etc.). Die Einbindung der Forderungen der FFF-Bewegung in den Unterricht und damit die Entpolitisierung

und Entschärfung der politischen Anliegen der FFF-Bewegung (vgl. Budde, 2020, S. 226) könnten aber auch als Nähe zur etablierten Ordnung, im Sinne einer *Eingliederung* der Kinder und Jugendlichen *in* bzw. *Erziehung zur* etablierten Ordnung (Klimapolitik), verstanden werden (z.B. vgl. Lösch, 2020, S. 402). Sanktionieren die Lehrkräfte/ die Schulleitungen die Schüler*innen, die sich in der FFF-Bewegung engagieren und damit ihre Schulpflicht vernachlässigen, könnte sich damit eine potenzielle Nähe zur etablierten Ordnung vermuten lassen. Dabei beziehen sich die Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die in pädagogischen Beziehungen angelegt sind (vgl. Scherr, 2016, S. 192), nicht nur auf die generationale Ordnung, sondern auch auf die etablierte, hegemoniale Ordnung, wobei festgehalten werden soll, dass es vermutlich kaum möglich und vielleicht auch nicht sinnvoll ist, diese Ordnungen getrennt voneinander zu analysieren, da sie sich sehr wahrscheinlich gegenseitig bedingen. Im Anschluss daran sind auch die Spannungsverhältnisse als nicht isolierbar zu betrachten.

Von der Annahme ausgehend, dass diese Spannungsverhältnisse nicht aufzulösen sind, könnte es eine Aufgabe der Schule sein, diese Macht- und Herrschaftsverhältnisse transparent zu machen und die eigene Verstrickung der Lehrkräfte reflektieren zu lassen (vgl. Eis et al., 2015; Lösch, 2020). Inwiefern diese Verstrickung jedoch reflektiert werden kann, ist eine andere Frage, deren Beantwortung nicht Gegenstand dieses Beitrags sein kann/soll.

Wie aber bereits zu Beginn dieses Textes betont, handelt es sich bei den (explorativen) Ausführungen um keine vollständige Diskursanalyse, und es wurde sich dem Verhältnis zwischen der FFF-Bewegung und der Schule lediglich angenähert. In sich anschließenden Forschungsprojekten könnte sich daher vertieft mit der Analyse der hegemonialen Strategie der FFF-Bewegung und daran angeschlossen mit dem Verhältnis zur Schule – aus einer hegemonietheoretischen und -analytischen Perspektive – auseinandergesetzt werden. Dabei wird auch die Frage zentral, ob die Schule als Repräsentant der etablierten Ordnung gelesen werden kann und welche Bedeutung dies für die FFF-Bewegung und ihr Projekt hat. Dabei wäre es auch interessant, die damit eventuell einhergehenden Positionierungen der Lehrkräfte zur etablierten Ordnung herauszuarbeiten.

Literatur und Internetquellen

- Budde, J. (2020). Die Fridays-for-Future-Bewegung als Herausforderung für die Schule – Ein schulkritischer Essay. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (2), 216–228. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.08>
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. (2022). *Klimaabkommen von Paris*. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. <https://www.bmz.de/de/service/lexikon/klimaabkommen-von-paris-14602>
- Eis, A., Lösch, B., Schröder, A. & Steffens, G. (2015, Juni). *Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung*. https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter_erklaerung.pdf
- Fridays for Future (2019, 18. Juni). *Solidarisierung mit Ende Gelände*. Fridays for Future. <https://fridaysforfuture.de/solidarisierung-mit-ende-gelände/>
- Fridays for Future (2020, 13. September). *Was ist Klimagerechtigkeit*. Fridays for Future. <https://fridaysforfuture.de/zeit-fuer-klimagerechtigkeit-keingradweiter-teil-i-was-ist-klimagerechtigkeit/>
- Fridays for Future (2022). *Forderungen. 100 Tage. Erläuterung*. Fridays for Future. <https://fridaysforfuture.de/forderungen/100-Tage/>
- Kreil, M. (2019). Fridays for Future: Schulstreik für den Klimaschutz. *juridikum. zeitschrift für kritik | recht | gesellschaft*, 30 (4), 455–459. <https://doi.org/10.33196/juridikum201904045501>

- Laclau, E. & Mouffe, C. (2020). *Hegemonie und radikale Demokratie: Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Hrsg. u. übers. v. M. Hintz & G. Vorwallner (Passagen Philosophie). Passagen.
- Lösch, B. (2020). Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In C. Gärtner & J.-H. Herbst (Hrsg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik: Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (S. 383–402). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28759-7_21
- Meade, P. (2020). Reaktionen auf Schüler*innenrebellion: Adulthood im Diskurs um Greta Thunberg und die „Fridays for Future“-Bewegung. In R. Budde & U. Markowska-Manista (Hrsg.), *Childhood and Children’s Rights between Research and Activism: Honouring the Work of Manfred Liebel* (S. 85–119). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29180-8_7
- Nonhoff, M. (2006). *Politischer Diskurs und Hegemonie: Das Projekt „Soziale Marktwirtschaft“*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839404249>
- Nugel, M. (2012). Jugendbewegung(en). In S. Borrmann & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 1–30). Beltz Juventa.
- Rucht, D. (2019). Faszinosum Fridays for Future. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 69 (47/48), 4–9.
- Scherr, A. (2016). Macht, Herrschaft und Gewalt. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics* (S. 191–197). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11928-7_20
- Sommer, M., Rucht, D., Haunss, S. & Zajak, S. (2019, August). *Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland*. Institut für Protest- und Bewegungsforschung. <https://protestinstitut.eu/publikationen/fridays-for-future-profil-entstehung-und-perspektiven-der-protestbewegung-in-deutschland/>
- Wullweber, J. (2014). Leere Signifikanten, hegemoniale Projekte und internationale Innovations- und Nanotechnologiepolitik. In E. Herschinger & J. Renner (Hrsg.), *Diskursforschung in den Internationalen Beziehungen* (S. 270–306). Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845255873_270

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Keyser, L. (2022). Die Fridays-for-Future-Bewegung im Kontext von Schule. Eine hegemonietheoretische Betrachtung potenzieller Spannungsverhältnisse. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 5, 80–91. https://doi.org/10.11576/we_os-6100

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>

Aufforstungsprojekte als Bürger*innenwissenschaft in der Oberstufe im Kontext „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (AProBOS BNE)

Projektbericht zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien
für einen anwendungs- und methodenorientierten Unterricht

Christian Schweihofen^{1,5,*}, Tim Kirchhoff^{2,5},
Christian Arkenau¹, Holger Bekel¹, Andreas Stockey¹,
Norbert Tennhoff³ & Jesus de la Fuente Villar⁴

¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld

² Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg Bielefeld

³ Zentrum für Wald und Holzwirtschaft beim Landesbetrieb
Wald und Holz NRW (fachlich beratend)

⁴ Escola de Capataces Forestais de Lourizan, Galizien (fachlich beratend)

⁵ geteilte Erstautorenschaft

* Kontakt: Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld,
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld
christian.schweihofen@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In diesem Beitrag stellen wir den angestrebten doppelten Nutzen unseres Projektes für Bildung und Biotope sowie erste Einblicke und einen Ausblick in die Arbeiten dar, zu denen wir Materialien entwickeln. Dies ist gleichsam ein Übersichtsbeitrag, der das Verständnis einzelner Materialbeiträge späterer Veröffentlichungen rahmen kann. Wir argumentieren zur Relevanz von Aufforstungsprojekten im naturwissenschaftlichen Unterricht der Oberstufe auf zwei Ebenen. Zunächst analysieren wir didaktisch denkend, warum der fachliche Inhalt des Aufforstens für eine oberstufengemäße Aufarbeitung besonders geeignet ist. Anschließend erläutern wir die Bedeutung von Bürger*innenwissenschafts-Projekten (bzw. Citizen-Science-Projekten) zur Aufforstung für den (naturwissenschaftlichen) Unterricht in der Oberstufe. Im dritten Abschnitt stellen wir aus der Sachlogik von Aufforstungsprojekten fachliche und methodische Materialbausteine vor, mit denen Schulen den Einstieg in solche nachhaltigen Aufforstungsprojekte leichter finden können. Es folgen ein Ausblick auf Evaluationsstrategien zur Weiterentwicklung der Materialien und ein kurzer, hoffentlich einladender Einblick in die Ausweitung des Projekts AProBOS BNE zu einem informellen Netzwerk.

Schlagwörter: Bildung; Nachhaltige Entwicklung; Aufforstung; Praxisforschung; Unterrichtsmaterial



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: Reforestation Projects as Citizen Science in Upper Secondary School in the Context of “Education for Sustainable Development” (AProBOS BNE) – Project Report on the Development of Teaching Materials for Application- and Method-Oriented Instruction

Abstract: In this paper, we present the intended dual benefits of our project for education and for biotopes, as well as initial insights and an outlook into the work for which we are developing materials. This overview contribution also provides a frame for understanding individual material contributions in publications to follow. We argue for the relevance of inquiry projects in science education in upper secondary school on two levels. First, we analyze didactically why the subject matter of reforestation is particularly suitable for upper-level instruction. We then explain the relevance of citizen science projects on reforestation for (science) teaching at upper secondary level. Against the background of reforestation projects’ subject logic, we present subject-specific and methodological material modules in the third section, which can support schools in finding their way into such sustainable reforestation projects more easily. The paper closes with an outlook on evaluation strategies for further development of the materials and a short, hopefully inviting, insight into the expansion of the AProBOS BNE project into an informal network.

Keywords: education; sustainable development; reforestation; practical research; teaching materials

1 Relevanz des Themas „Aufforstung“

Die Relevanz von Aufforstungsprojekten im naturwissenschaftlichen Unterricht der Oberstufe ergibt sich auf zwei Ebenen. Zunächst analysieren wir didaktisch denkend, warum der fachliche Inhalt des Aufforstens für eine oberstufengemäße Aufarbeitung besonders geeignet ist. Anschließend erläutern wir die Bedeutung von Bürger*innenwissenschafts-Projekten (bzw. Citizen-Science-Projekten) zur Aufforstung für den (naturwissenschaftlichen) Unterricht in der Oberstufe.

1.1 Didaktische Relevanz des fachlichen Inhalts

„Bauern, Forstwirte, Architekten – Klimawandel bedeutet auch eine radikale Entwertung von Erfahrungswissen.“

Ein dritter Punkt schließlich, der kaum jemandem klar ist – aber in seiner Tragweite kaum zu überschätzen: [...] Wir gehen (bewusst oder unbewusst) davon aus, dass man aus der Vergangenheit ableiten kann, wie man sich sinnvollerweise heute und künftig verhalten sollte. Welche Pflanzen ein Landwirt anbaut, [...] wie und wo man ein Haus baut, wo eine Gesellschaft Städte ansiedelt [...] – all dies ist abgeleitet aus Gewohnheiten und aus Wissen, das häufig über Generationen oder gar Jahrhunderte gewachsen ist. Doch wenn sich das Klima deutlich verändert, dann passen Bauernregeln, Bauvorschriften und vieles andere nicht mehr. Klimawandel bedeutet deshalb auch eine radikale Entwertung menschlichen Erfahrungswissens.“ (Reimer & Staud, 2021, S. 15f.)

Das Thema „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (UNESCO, 2014, 2015) ist seit Jahren mehr oder weniger wirksam auf der schulischen Agenda (KMK, 2005a, 2005b; MSB NRW, 2019). Der Klimawandel ist seit Jahrzehnten ein im schulischen Kontext überwiegend akademisch thematisiertes Problem (Hößle, 2009). Nun haben Hitze-, Dürre- und Starkregenereignisse das Problem regionalisiert und spürbar gemacht. Zudem hat die Bewegung „Fridays for Future“ dazu geführt, dass der Handlungsdruck politisch nicht mehr ignoriert oder bagatellisiert werden kann (z.B. von Wehrden et al., 2019). Dies betrifft auch den Bereich der Wälder. Die aktuell trockenheißen Jahre als

mögliches Zeichen des Klimawandels verstärken für jedermann erkennbar die Problematik wenig stabiler, oft einseitig ertragsorientiert bewirtschafteter und wenig naturnaher Fichtenforste. Stark geschwächt können diese leicht vom Borkenkäfer befallen und zerstört werden. Aber auch forstwirtschaftlich stark genutzte und ausgelichtete Laubbaumareale werden zunehmend Opfer von heißen, trockenen und lichtintensiven Sommern (Weber, 2021). Zudem führen klassische Maßnahmen, wie das radikale Ausräumen der Flächen mit schwerem Gerät, die auf kleineren Flächen noch ökologisch aufzufangen sind, durch die aktuellen Größenordnungen von Flächen und Maschinen dazu, dass die Resilienz eines Ökosystems Wald drastisch gefährdet ist. Das heißt, dass ausgeräumte Flächen durch Beschattungsverlust und Temperaturerhöhung, durch Bodenverdichtung und Austrocknung sowie resultierende Wind- und (Stark-)Regenerosion und durch erhöhte Stickstoffeinträge aus den Verkehrs- und Industrieabgasen sich nur schwerlich von selbst wieder als Waldfläche regenerieren können und ggf. versteppen. Das Ministerium für Umwelt, Landwirtschaft, Natur- und Verbraucherschutz des Landes Nordrhein-Westfalen (MULNV NRW) hat dazu das „Waldbaukonzept“ aktualisiert (MULNV NRW, 2019) und ein „Wiederbewaldungskonzept [...] für eine nachhaltige Walderneuerung auf Kalamitätsflächen“ (MULNV NRW, 2020) herausgegeben.

In dieser Gemengelage gibt es eine Fülle von Initiativen, bei denen Unternehmen gerne auch mit Schulen – zumeist presswirksam – Aufforstungen von kleinen Teilflächen betreiben (Zeiger, 2021) oder Schulen von sich aus mit der Kommune kooperieren und sich für Aufforstungen engagieren. Unserer Einschätzung nach sind diese begrüßenswerten, punktuellen Maßnahmen grundsätzlich zu unterstützen. Jedoch werden sie einerseits ohne die notwendigen kontinuierlichen Pflegemaßnahmen dem Zweck des Wiederbewaldens ökologisch nicht gerecht, weil die gepflanzten Bäume sich nicht gegen Trockenheit, Hitze und vor allem Überwuchs durch Adlerfarn oder Brombeere durchsetzen werden und schlicht absterben. Andererseits verschenken punktuelle Maßnahmen große pädagogische (Handeln im Klimawandel) und wissenschaftspropädeutische Potenziale, wenn sie nicht kontinuierlich und dauerhaft dokumentiert und evaluiert werden, denn es geht teilweise auch um den Aufbau neuen Erfahrungswissens. Alle aktuellen forst- und waldwirtschaftlichen Maßnahmen, also auch die der Aufforstungen, stehen nämlich vor dem von Reimer und Staud (2021) im Eingangszitat dargestellten Problem: Niemand weiß, ob die aktuellen, Holozän-bezogenen erfahrungsbasierten Maßnahmen für das Anthropozän mit seinen bereits beobachtbaren, aber nur schwer kalkulierbaren systemischen Veränderungen weiter funktional sind.

Hier wird die besondere Verknüpfung zum Ansatz der Bürger*innenwissenschafts-Projekte (im Folgenden Citizen-Science-Projekte¹) deutlich. Relevante ökologische Datenerhebungen, zum Beispiel zum Insektensterben oder zur Populationsdynamik der Singvögel, erfolgen mittlerweile durch eine breite Beteiligung interessierter Bürger*innen (z.B. Bonn et al., 2017; Bonney et al., 2009; Randler, 2021). Wir streben an, derartige Citizen-Science-Projekte zur Aufforstung in den Schulunterricht der Oberstufe zu integrieren, um den Schüler*innen einen entsprechenden Kompetenzerwerb und Interessenszuwachs zu ermöglichen. In unseren praktischen Teilprojekten (für eine detaillierte Übersicht s. Online-Supplement 1) systematisieren wir drei unterschiedliche Typen von Aufforstungsaktivitäten, für die das Oberstufen-Kolleg und seine Partnerschulen, die sich seit der Initiierung bereits gefunden haben, Konzepte entwickeln:

1. Aktuell notwendig erscheinen *Wiederaufforstungen* auf solchen Flächen, auf denen durch sogenannte Kalamitäten (Schadereignisse wie Stürme, Trockenheit, Krankheitserreger (Insekten, Pilze u.ä.), die sich wechselseitig verstärken) ganze Waldbereiche absterben. Dies betrifft v.a. naturferne Fichtenreinbestände; allerdings drohen weitere drastische Ereignisse selbst für naturnahe Buchen-, Eschen- und Ahorn-

¹ Da wir einerseits eine bessere Lesbarkeit und andererseits ein Erasmus-Projekt zu diesem Bereich anstreben, bevorzugen wir hier den Anglizismus.

mischbestände. Sämtliche Wiederaufforstungen dieser Art folgen einer vorhergehenden massiven CO₂-Freisetzung und können hier nur dazu verhelfen, im Zeitraum von Jahrzehnten wieder CO₂-Speicherungen zu ermöglichen.

2. Manche Forstbetriebe setzen durch einen präventiven *Waldumbau* seit längerem darauf, die Anfälligkeit von altersgleichen Reinbeständen im Rahmen der nicht naturnahen Bewirtschaftungsform großflächiger Altersklassenforste (Anpflanzung, Wachstum, Durchforstung, Ernte durch Kahlschlag, Neuanpflanzung) durch das frühzeitige Einbringen jüngerer Bäume auch anderer Arten (Unterbau, Lichtthieb², Naturverjüngung) zu reduzieren. Dies ist eine Form des Waldumbaus, der das Biotop lokal nicht vollständig zerstört und keinen anfälligen Wiederaufbau erfordert. Allerdings wird hier auch keine erhöhte CO₂-Speicherung ermöglicht, aber immerhin erstrebt, die Speicherfähigkeit zu erhalten, bevor es zu einer Katastrophe kommt.
3. *Waldgründungen* sind demgegenüber Maßnahmen, die eine bisherige Nicht-Waldfläche, z.B. eine Brache oder eine Ackerfläche, in eine Waldfläche umwandeln. Aber auch das Pflanzen bzw. Ergänzen von Stadt- oder Alleebäumen sowie das Einrichten von Agroforstsystemen als besondere Form der Kombination aus Land- und Forstwirtschaft fallen in diese Rubrik. Durch derartige Maßnahmen ergeben sich tatsächlich Möglichkeiten, neue CO₂-Senken zu erschließen, was dann allerdings perspektivisch von der Nutzung der Bäume abhängt.

In diesen drei Bereichen von Aufforstungsaktivitäten werden praktische Beispiele und Ansätze für mögliche, praktisch relevante Untersuchungen im Rahmen von Aufforstungsmaßnahmen und deren Dokumentation entwickelt (s. Kap. 3: Beschreibung der geplanten Materialien).

1.2 Oberstufenbezogene Relevanz von Citizen-Science-Projekten zur Aufforstung

„Gibt es überhaupt noch wirklich neue didaktische Ansätze? Ist nicht alles, was an der Schule sinnvollerweise gemacht werden sollte, bereits einmal gesagt, aufgeschrieben und ausprobiert worden? Nein, nicht [sic] dass alle guten didaktischen Ansätze bereits zum Standardrepertoire unserer Schulen gehören. Davon sind wir meilenweit entfernt. Aber die Liste vielversprechender Ansätze ist lang und wartet nur darauf, konsequent in guten Unterricht umgesetzt zu werden.“ (Rost, 2002, S. 10)

Diesem Zitat folgend ist es das Anliegen der nachfolgend dargestellten Materialwerkstatt, einen essenziellen Material-Beitrag dazu zu leisten, dass die hier kurz genannten, allseits bekannten und viel gepriesenen didaktischen Ansätze und Konzepte in Unterrichtsprojekten, die sich inhaltlich einer nachhaltigen, naturnahen Wiederaufforstung widmen, synergistisch zusammenwirkend „konsequent in guten Unterricht umgesetzt [...] werden“ (Rost, 2002, S. 10):

- Wissenschaftspropädeutik, Scientific Literacy, Methodenorientierung, das hypothetisch-deduktive Verfahren der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung: Für den naturwissenschaftlichen Unterricht sind diese Aspekte wesentliche Bestandteile der von der Kultusministerkonferenz (KMK) definierten Kompetenzbereiche (vgl. KMK, 2005a, 2005b, 2005c, 2020).
- Bildung für nachhaltige Entwicklung, Partizipationsfähigkeit, Anwendungs- und Handlungsorientierung, d.h. Beschäftigung mit real existierenden gesellschaftlich-ökologischen Problemen und daraus resultierenden empirisch zu untersuchenden Fragestellungen (z.B. bereits de Haan, 1999, S. 269ff.; Scholz, 2011; UNESCO, 2014, 2015).

² Dies bezeichnet das dosierte Auflichten durch gezielte Fällungen (Einzelbaumentnahmen), um hinreichend Lichteinfall im Wald zu ermöglichen.

- Citizen Science im Themenspektrum von Environmental Literacy, gesellschaftlicher Relevanz ökologischer Themen und evidenzbasierten politischen Entscheidungen (Bonn et al., 2017; Leopoldina, 2021).

Für eine konsequente unterrichtliche Umsetzung dieser Aspekte ist es von großer Bedeutung, vielleicht sogar zwingend notwendig, dass der Mut zu einem konsequent exemplarischen und methodenorientierten Unterricht vorhanden ist und dieser nicht durch die Forderung nach der strikten wortgetreuen Exekution langer Listen von Inhalten und Kompetenzerwartungen in fachspezifischen Kernlehrplänen erstickt wird. Das synergetische Zusammenwirken der Punkte erfolgt bei der Behandlung des Themas „Nachhaltige und naturnahe Wiederaufforstung und seine Bedeutung für zukunftsweisende Gesellschaftsentwicklung im Kontext des zu erwartenden Klimawandels“ in einer problem- und methodenorientierten Betrachtung.

Naturwissenschaftliche Forschungsmethoden kennenzulernen, hat selbst im Hochschulstudium den Charakter von technischen Einweisungen, von Reproduktion klassischer Methoden und von zeitlich gerafften Lehrgängen. Das eigentliche „Forschen“ lehrt die Hochschule in der Regel erst in den Performanzsituationen von Qualifizierungsarbeiten und -projekten, also quasi nach dem Studium. In der Schule, wo die Kernlehrpläne einen erheblichen Druck auf der Ebene des inhaltlichen Stoffinputs ausüben, gilt dieses noch verschärft. Lehrkräfte nutzen für praktische Arbeiten im Unterricht meist eine „rezeptartige“ Anweisung, welche von ihren Schüler*innen technisch ausgeführt wird, um möglichst erfolgreich in einer Schulstunde zu experimentieren und die im Lehrplan definierten Inhalte und Kompetenzen zu vermitteln (Abrahams & Millar, 2008; Abrahams & Reiss, 2012).

Diese methodisch-didaktische Problematik ist eingebettet in das Konstruktionsparadox funktional differenzierter Gesellschaften. Die Wissenschaft selbst hat gegenüber der industrienahen Drittmittelforschung zumindest als Grundlagenforschung das Problem, ihr Wissen dort, nämlich im Wissenschaftssystem, zu erzeugen, wo es nicht gebraucht wird. Schule wiederum als Lernort für die Vorbereitung und Anbahnung wissenschaftspropädeutischer Kompetenzen ist also üblicherweise doppelt abgeschottet gegen das Einüben und Entwickeln sinnvoller Erkenntnisgewinnung.

Der Stoff und die Methoden sind zudem in der Regel nicht mehr so neu und aktuell, nachdem sie durch die Entwicklungszyklen von Kernlehrplänen und Implementationen gegangen sind.³ Zudem sind Schulen derart stark aus der gesellschaftlichen Realität ausgelagert, dass es normalerweise jenseits des Bedarfs von qualifizierten und bewerteten

³ Raum für das Aufgreifen aktueller Ereignisse, Erkenntnisse, Phänomene oder Entwicklungen, wie sie in den letzten Dürre- und Hitzejahren gegeben waren, ist in der Stofffülle der Kernlehrpläne nicht explizit vorgesehen. Die dort z.T. eingeräumten hypothetischen Freiräume verdampfen in der schulischen Realität. Eine signifikante Reduktion von sogenannten Kompetenzerwartungen, die durch die „inhaltsbezogene“ Fixierung auf fachliche Gegenstände im Konstrukt der „Inhaltsfelder“ das Dogma einer Outputsteuerung im Bildungswesen konterkarieren, hätte bei der Angleichung der Kernlehrpläne für den bundesweit bereitgestellten Aufgabenpool zentraler Abschlussprüfungen bestanden. Der „Kern“ der biologischen Bildung schien in unterschiedlichen Bundesländern ein jeweils anderer. Es wäre also denkbar gewesen, in einer transparenten, breit geführten Debatte mit Einbezug von Fachleuten und Praktiker*innen den kleinsten gemeinsamen Nenner dieser verschiedenen Kerne zu suchen, um den tatsächlichen Kern der fachlichen Bildung zu erschließen. Vergleicht man demgegenüber die Ergebnisse für Nordrhein-Westfalen, so mussten die schulinternen Beispiellehrpläne 2014 noch 133 Netto-Wochenstunden für die Q1 und Q2 festlegen/vorhalten (www.schulentwicklung.nrw.de, 2014), während es 2022/23 bereits 152 Wochenstunden sind (schulentwicklung.nrw.de, 2022). Der Kern wird also erheblich größer; der eher „theoretische“ Freiraum wird dadurch noch weiter eingeschränkt. Kompetenzorientiertes Lernen mit seinem notwendigen Schwerpunkt auf Üben, Anwenden und Transferieren wird zunehmend erschwert. Systemzeiten in der Eigenlogik justitierbarer Abschlussvergabe, wie z.B. die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Klausuren, sowie das verbindlich geforderte explizite Vermitteln und Vorbereiten auf vorgeschriebene Überprüfungsformen mit ihren teils sehr komplexen Handlungsstrukturen, Feiertage, Exkursionen o.ä. werden nicht erkennbar eingerechnet. Die Neigung von Schulgemeinschaften, Unterrichtszeit in Projektphasen zu investieren, ist unter diesen Bedingungen faktisch nicht weit verbreitet.

Absolvent*innen kein gesellschaftliches Nutzungsinteresse an dem gibt, was in Schule prozessiert und produziert⁴ wird.

Das Entwickeln von Fragestellungen, das Entwerfen von überprüfbaren Hypothesen und die eigenständige Planung und Durchführung von Versuchen, um das Wesen naturwissenschaftlicher Erkenntnisprozesse zu erleben und einzuüben, kann maximal exemplarisch erfolgen und bleibt die Ausnahme statt die Regel.

Im Rahmen unseres Citizen-Science-Ansatzes zur Planung, Durchführung, Auswertung und Dokumentation von konkreten, standortspezifischen Aufforstungsprojekten in enger Kooperation mit Waldbesitzenden und Forstaufsicht, die in den sogenannten „Waldpartnerschaften“ eine organisatorische Vernetzung eingehen, sollen Schüler*innen Möglichkeiten erhalten, in einen gesellschaftlich-politisch relevanten Erkenntnisprozess eingebunden zu werden und das Erkenntnisinteresse der beteiligten Personen regelmäßig zu erleben. Insbesondere vor dem Hintergrund der These, dass der Klimawandel bisheriges, auch empirisch-wissenschaftliches Erfahrungswissen weitgehend wertlos erscheinen lässt (Reimer & Staud, 2021), gewinnt die systematische, lokale Begleitforschung, unterstützt durch Bürger*innen (bzw. Schüler*innen), signifikant an Bedeutung. In dem hier verfolgten Ansatz steckt also eine erhebliche gesellschaftliche, pädagogische und wissenschaftspropädeutische Relevanz, exemplarisch die ökologischen Grundlagen für die eigene Zukunft lokal und mit den eigenen Händen zu gestalten und diesen Prozess empirisch zu begleiten.

Allerdings bietet sich nach den Rückmeldungen auf Lehrkräftefortbildungen zum Thema unter den derzeitigen Bedingungen und Strukturen im Regelschulsystem in Nordrhein-Westfalen (NRW) hierfür wohl vor allem ein Projektkurs an. Er baut auf dem fachlichen Lernen des an den Kernlehrplan gebundenen Referenzkurses auf, kann es aber spezifisch ausweiten. Und in zeitlicher Hinsicht sieht er eine explizite Forschungs- und Projektarbeitsphase explizit vor. Leider sind Projektkurse entgegen ihrer pädagogischen und wissenschaftspropädeutischen Bedeutung eher eine Ausnahmesituation schulischen Lernens.

Das Problem ist jedoch, dass es für solche langfristigen, stark vernetzten und hochkomplexen Projekte und Projektkurse noch keine themenspezifisch ausgearbeiteten Materialien gibt. Dieses Desiderat wollen wir in dieser Materialwerkstatt⁵ aufgreifen: Es sollen Materialien für den naturwissenschaftlichen Unterricht in der Oberstufe entwickelt und erprobt werden, mit denen Schüler*innen exemplarisch an Aufforstungsprojekten und einer hiermit verbundenen Erkenntnisgewinnung teilhaben können.

2 Theoretische und didaktische Einordnung

Aufgrund der Bedeutung für den Natur- und Umweltschutz wird *Citizen Science* (Bürger*innenwissenschaft; vgl. Bonn et al., 2017) als ein wichtiger Trend des 21. Jahrhunderts angesehen (Bonney et al., 2009; Randler, 2021). Das Projekt *Bürger schaffen Wissen – Wissen schafft Bürger* (GEWISS) legt seiner *Citizen Science Strategie 2020 Deutschland* die folgende Definition von Citizen Science zugrunde:

„Citizen Science umfasst die aktive Beteiligung von Bürgerinnen und Bürgern in verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses in den Geistes-, Natur- und Sozialwissenschaften. Die Beteiligung reicht von der Generierung von Fragestellungen, der Entwicklung eines Forschungsprojekts über Datenerhebung und wissenschaftliche Auswertung bis hin zur Kommunikation der Forschungsergebnisse. Dabei kann sich die Zusammenarbeit zwischen Forschungseinrichtungen und institutionell ungebundenen Personen sehr unterschiedlich gestalten, von völlig eigeninitiierten ‚freien‘ Projekten über eine transdisziplinär organisierte

⁴ Entsprechend scheint das Investment gesehen zu werden.

⁵ Eine Materialwerkstatt bezeichnet eine Form von Forschungs- und Entwicklungsprojekten am Oberstufen-Kolleg, welche sich an einem gleichnamigen Modell zur Erarbeitung von schulischen und hochschuldidaktischen Materialien orientiert (vgl. Schweitzer et al., 2019).

Zusammenarbeit bis hin zur Anleitung durch wissenschaftliche Einrichtungen. Gemeinsames Ziel aller Citizen-Science-Projekte ist das Schaffen neuen Wissens. Hierbei wird an Forschungsfragen gearbeitet, deren Beantwortung ein[en] Erkenntnisgewinn für die Wissenschaft sowie oft auch für Praxis und Politik mit sich bringt.“ (Bonn et al., 2017, S. 13)

Demnach wird als Citizen Science die aktive Beteiligung von nicht hauptberuflich forschenden Bürger*innen in Forschungsprojekten mit dem Ziel, einen Beitrag zum wissenschaftlich, gesellschaftlich oder politisch relevanten Erkenntnisgewinn zu leisten, beschrieben. Hierbei partizipieren die Teilnehmenden in unterschiedlicher Art und Weise an verschiedenen Phasen eines Forschungsprozesses (Bonn et al., 2017). Die an Citizen-Science-Projekten Teilnehmenden werden ihrerseits ein Teil von „echten“ wissenschaftlichen Untersuchungen und erwerben durch ihre Teilnahme Kenntnisse in Bereichen naturwissenschaftlicher Kompetenzen (s. KMK, 2005a, 2005b, 2020), zum Beispiel über die spezifische Forschungsfrage und die angewandten Methoden zur (naturwissenschaftlichen) Erkenntnisgewinnung (Bonney et al., 2009; Randler, 2021).

Ein wesentliches Merkmal von Citizen Science ist die Partizipation an Forschungsprozessen. In den Naturwissenschaften orientieren sich diese an der Logik des *naturwissenschaftlichen Wegs der Erkenntnisgewinnung*, also einem hypothetisch-deduktiven Problemlöseprozess (Bruckermann et al., 2017). Hierbei wird ausgehend von einem beobachteten Phänomen oder Problem eine Fragestellung formuliert und werden Hypothesen deduktiv abgeleitet. Diese werden anschließend überprüft, indem eine entsprechende Untersuchung geplant, durchgeführt, ausgewertet und interpretiert wird (Bruckermann et al., 2017; Hammann, 2007; Klahr, 2000; Klahr & Dunbar, 1988; Mayer, 2018; Stiller et al., 2020; Wellnitz & Mayer, 2013). Die Ergebnisse werden anschließend dokumentiert, präsentiert und transferiert (Bruckermann et al., 2017). Hieraus ergeben sich häufig neue Phänomene, Probleme und Fragestellungen, sodass sich diese Teilschritte zyklisch anordnen (Mayer & Ziemek, 2006; Stiller et al., 2020).

Analysiert man die Anforderungsstrukturen der für die Beteiligung an Citizen Science notwendigen Fähigkeiten in einem Abgleich mit den Kernlehrplänen Biologie NRW von 2022, so erkennt man sehr große Überschneidungen zu den verbindlichen Überprüfungsformen im Rahmen der Leistungserbringung (MSB NRW, 2022a). Diese sind im Kernlehrplan Biologie von 2014 noch detaillierter aufgeschlüsselt (MSB NRW, 2014) und zeigen, dass die Beteiligung an der Planung, Durchführung und Auswertung der Aufforstungsmaßnahmen ein ideales, komplexes und situationsnahes Lernfeld bietet, um oberstufengemäße Formen des Lernens und Leistens zu gestalten.

Citizen-Science-Projekte könnten in diesem Sinne einen Beitrag zu *Forschendem Lernen* bzw. *Forschungsorientiertem Lernen* leisten. Forschendes Lernen stellt den Anspruch gegenüber den Lernenden, einen kompletten Forschungsprozess in seinen wesentlichen Phasen eigenständig zu durchlaufen und aktiv hieran teilzuhaben, d.h., diesen „(mit)[zu]gestalten, [zu] erfahren und [zu] reflektieren“ (Huber, 2014, S. 25). Lernende können beispielsweise eigene Ideen für Forschungsprojekte, deren Gestaltung und Durchführung einbringen (Stiller, 2019). Währenddessen werden die Lernenden durch ihre Lehrenden betreut und unterstützt (Stiller, 2019). Neben Forschendem Lernen spricht Huber (2014) von Forschungsorientiertem Lernen.⁶ Dies zielt darauf ab, Lernende auf eigene Forschung vorzubereiten, d.h., sie „möglichst rasch, zur aktuellen Forschung hin[zu]führen, an sie heran[zu]führen oder sie auf einen Stand [zu] bringen, auf dem sie selbst zu forschen beginnen könnten“ (Huber, 2014, S. 24). Bei Forschungsori-

⁶ Neben Forschendem Lernen und Forschungsorientiertem Lernen führt Huber (2014) Forschungsbasiertes Lernen an. Forschungsbasiertes Lernen gründet auf (aktueller) Forschung und behandelt deren Ausgangslage (Huber, 2014). Nach Huber und Reimann (2019) liegt beim Forschungsbasierten Lernen der Lernfokus auf dem Verstehen von Forschung. In den Aufforstungsprojekten soll dieser stärker auf dem Üben (Forschungsorientiertes Lernen) und ggf. „Selber-Forschen“ (Forschendes Lernen; Huber & Reinmann, 2019, S. 95) liegen.

entiertem Lernen können vorherige Schritte des Forschungsprozesses von den Lernenden nachvollzogen werden und müssen nicht, wie beim Forschenden Lernen, von ihnen durchlaufen oder miterlebt worden sein.

Für die Hochschullehre sowie für den schulischen Unterricht haben sich Forderungen nach Forschendem Lernen und Forschungsorientiertem Lernen als eine zentrale Lehr-Lernmethode etabliert (Bruckermann et al., 2017; Fichten, 2010; Heinrich & Klewin, 2018; Hinzke, 2019; Hodson, 2014; Reitinger, 2013; Stiller, 2019). In der unterrichtlichen Praxis zeigt sich jedoch, dass Lehrende beim praktischen Arbeiten, z.B. Untersuchen oder Experimentieren, oft „rezeptartige“ Vorgehensweisen implementieren, ohne diese (kritisch) zu reflektieren, um zu gewährleisten, dass die Lernenden die Tätigkeiten innerhalb einer Schulstunde „erfolgreich“ erledigen können (Abrahams & Millar, 2008; Abrahams & Reiss, 2012; Hodson, 2014). Beispielsweise bearbeiten die Lernenden vorgegebene Probleme oder Fragestellungen, indem sie eine vorstrukturierte Untersuchung durchführen, die Ergebnisse liefert, welche für Dritte nicht oder nur wenig von Interesse sind (Stiller, 2019). Eine solche unterrichtliche Umsetzung ermöglicht Lernenden jedoch – wenn überhaupt – nur bedingt einen authentischen und selbstständigen Forschungsprozess im Sinne Forschenden Lernens (Reitinger, 2013), eher im Sinne Forschungsorientierten Lernens (vgl. Huber & Reinmann, 2019).

Im Vergleich zu der beschriebenen unterrichtlichen Praxis könnte sich durch in den Unterricht eingebundene Citizen-Science-Projekte ein bedeutsamer Mehrwert für den Erwerb naturwissenschaftlicher Kompetenzen (s. KMK, 2005a, 2005b, 2020) in einem wissenschaftspropädeutischen naturwissenschaftlichen Unterricht, der an Forschendem Lernen oder Forschungsorientiertem Lernen orientiert ist, ergeben. Mithilfe der Einbettung von praktischen Arbeiten in Citizen-Science-Projekte könnte es im naturwissenschaftlichen Unterricht gelingen, diese Aktivitäten und die hieraus gewonnenen Erkenntnisse der Lernenden als Lernprozesse in „echte“ Forschungsprozesse zu integrieren und anhand „echter“ Erkenntnisinteressen Dritter und gesellschaftlich-relevanter Themen (z.B. Aufforstung als Beitrag zum Klimaschutz) bedeutsam zu rahmen. Dies kann sich hinsichtlich kognitiver und affektiv-motivationaler Aspekte wiederum positiv auf Lernprozesse auswirken (z.B. Hofstein & Lunetta, 2004; Ryan & Deci, 2017).

Eine weitere, erkenntnistheoretische Differenzierung ergibt sich durch die Anlage der Untersuchungen „im Feld“. Eine labortechnische Experimentierweise liefert zwar kontrollierbarere Versuchsbedingungen, ist dafür aber in ihrer Anwendbarkeit und Aussagekraft in Bezug auf komplexe ökologische Realitäten in gegenläufiger Weise eingeschränkt (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite). Diese Erkenntnislogik, in der sich „systematische Erhebungen mit Interventionen“ methodisch zwischen abnehmender Kontrollierbarkeit der Bedingungen und zunehmender Realitätsnähe in einem Bereich zwischen klassischen (Schul-)Experimenten und zufälligen Beobachtungen verorten lassen, ist eine zu reflektierende Besonderheit von Aufforstungsprojekten als Citizen-Science-Projekten.

Inwieweit eine Metareflexion zum „Wesen der Biologie“ als Wissenschaft (Dittmer & Zabel, 2019) unter dem Zeitdruck dichter Kernlehrpläne fundiert und effektiv stattfinden kann, ist eine spannende Frage. Die langfristig angelegten Untersuchungen bieten einerseits zumindest einen guten Vergleichsansatz, um im Vergleich zu Kursraum-Experimenten aus den Basiskursen Naturwissenschaft des Oberstufen-Kollegs aus den Unterschieden und Gemeinsamkeiten die Prinzipien der Erkenntnisgewinnung zu beobachten. Andererseits ergibt sich aus der Langzeitanlage der systematischen Erhebungen, dass die Lernenden nur Ausschnitte des Prozesses aktiv mitgestalten können. Wer Baumarten vorschlägt, das Aussäen mit plant, vorgedachte Pflanzpläne umsetzt oder bei schon gepflanzten Bäumen Zuwachsraten misst, der muss einen erheblichen Teil der Tätigkeiten verstehen, durchdringen und mit Sinn füllen können. Dies gilt insbesondere im Oberstufen-Kolleg, weil kein Vorlauf aus der Sekundarstufe I in Bezug auf die Aufforstungen besteht. Hier liegt ein besonderer Schwerpunkt aller Projektgruppen darin, die eigenen

Arbeiten und Ergebnisse sachlich klar und kommunikativ verständlich zu fixieren, z.B. durch Erklärvideos, kleine Anleitungen oder Berichte, so dass nachfolgende Gruppen daran anknüpfen können. In dem Sinne gewinnt die Notwendigkeit von Anleitungen einen erheblichen Stellenwert, um eine Anwendung des Gelernten im Gelände oder bei der Auswertung zu ermöglichen. Folgt man Kirschner et al. (2006), dann ist eine gute Instruktion hilfreich, solange es später hinreichend Raum und sinnvolle Herausforderungen für Anwendungen des Gelernten gibt. Ebenso ist eine sorgfältig betriebene Datensammlung und -sicherung in den einzelnen Projektgruppen wichtig, damit auch andere Projektgruppen (z.B. des Oberstufen-Kollegs) darauf zurückgreifen können oder die Daten in größere, externe (Aufforstungs-)Projekte eingehen können.

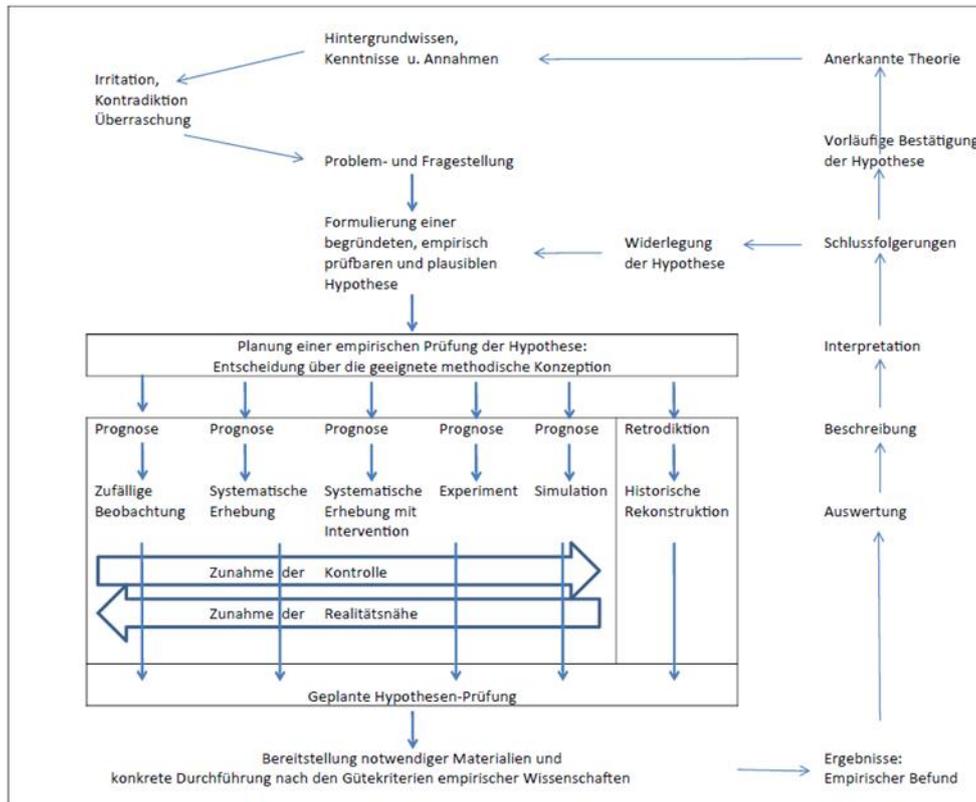


Abbildung 1: Der Zusammenhang zwischen dem hypothetisch-deduktiven Vorgehen und verschiedenen methodischen Grundkonzeptionen der empirischen Wissenschaften (veränderte und ergänzte eigene Darstellung in Anlehnung an Graf, 2013)

3 Beschreibung der geplanten Materialien

Zunächst werden die geplanten Materialien beschrieben, welche in verschiedenen schulischen Kontexten (Kurse am Oberstufen-Kolleg und Regelschulen; s. Kap. 4: Einsatz der Materialien am Oberstufen-Kolleg und bei schulischen Kooperationspartnern; s. Kap. 6: Ausblick auf die kommende Projekt- und Materialentwicklung: Fortschreitender Klimawandel und Aufforstungen in europäischer Perspektive) eingesetzt werden sollen. Diese Kontexte werden in Kapitel 4 eingehender beschrieben.

Aus dem Oberstufen-Kolleg gibt es im Rahmen des Versuchsschulauftrags eine Reihe an Veröffentlichungen zu methodisch-didaktischen Konzeptionen für den naturwissenschaftlichen Unterricht inklusiver entsprechender Materialien. Sie erfassen u.a. folgende Bereiche:

- wissenschaftspropädeutischer Unterricht (z.B. Stockey, 2007);
- fächerübergreifendes Lernen (z.B. Hahn, 2011, Hahn et al., 2014; Stockey & Rösel, 2008);
- naturwissenschaftliche Grundbildung (z.B. Ohly & Strobel, 2008);
- Projektunterricht (z.B. Schumacher et al., 2013);
- methoden- und kompetenzorientiertes Lernen (z.B. Wilde et al., 2020);
- Forschen(des) Lernen (z.B. Graf et al., 2020);
- Bildung für nachhaltige Entwicklung (z.B. Stockey, 2020).

Die inhaltliche Ausrichtung der Aufforstungsprojekte als Citizen Science stellen nun aber einen neuen Unterrichtskontext dar, so dass mindestens eine Anpassung bzw. eine Neuentwicklung von Materialien erforderlich wird, die aber auf diesen Fundamenten aufbaut. Dies betrifft die Ziel-, die Inhalts- und die Methodenebene. Dabei sind die wesentlichen neuen Qualitäten und Herausforderungen dieser Projekte in der Kurszeiträume übergreifenden zeitlichen Perspektive, in der Öffnung des Unterrichts in Richtung fester Waldpartnerschaften mit gegenseitigen Verbindlichkeiten, in dem Beforschen realer, komplexer Systemeffekte, in der Berichtspflicht gegenüber den externen Partnern sowie in den durch die Maßnahmen gleichzeitig angestrebten, nachhaltigen Stabilisierungen von lokalen Ökosystemen zu sehen.

Die Teilschritte der langfristigen und sehr komplexen Planung, Durchführung, Auswertung und Dokumentation eigener Aufforstungen sind nur idealtypisch sukzessive abzarbeiten. Die diesbezügliche Materialentwicklung und -erprobung erfolgt daher immer anhand aktueller Möglichkeiten und Notwendigkeiten (z.B. Jahreszeiten, Kursgruppen, Projektkonzeptionen, Personalkapazitäten). Dabei haben auch dynamische Entwicklungen durch teils neue Kooperationen einen Einfluss auf die thematischen Aspekte. Im Folgenden werden prozessbezogene Teilschritte und erwartbare Materialien zunächst konzeptionell dargestellt, aber auch an konkreten Beispielen illustriert, die sich im ersten Arbeitsjahr entwickelt haben.

3.1 Vorbereiten und Planen.

Die Auswahl und Voruntersuchung von möglichen Wiederaufforstungs-, Waldumbau- oder Waldgründungsflächen ergibt sich erfahrungsgemäß auf unterschiedlichen Wegen und erfolgt eher pragmatisch denn systematisch planbar.

Unter ökologischen Aspekten ist es dabei wichtig zu erkennen, inwieweit das naive aktuelle Bild natürlicher Wälder oder gar „Ur“-Wälder in Europa unter humanem Einfluss entstanden ist und steht. Ob „Wald“ als steriler Wirtschaftsforst, naturnaher Forst oder gar als überwiegend naturbelassener Wald existiert oder angelegt wird, sollte im Hinblick auf die beobachtbaren und damit künftig erwartbaren Folgen eingeschränkter Stabilität und folglich gefährdeter Resilienz diskutiert werden. Dabei spielen die klimazonalen und geologischen Standortfaktoren, aber auch die lokalen und regionalen Einflüsse des möglichen Waldmikroklimas sowie die aktuellen Veränderungen eine erhebliche Rolle, um insbesondere Konsequenzen für die Aufforstung und Bewirtschaftung von Waldflächen ziehen zu können. Dass dabei das Anpflanzen von Baumarten nicht willkürlich und losgelöst vom Standort erfolgen kann, wird an Beispielen verdeutlicht.

3.1.1 Analyse

Aus der ersten Sichtung und einer genaueren Analyse der konkreten Fläche und der angestrebten Funktion der Waldfläche in Absprache mit den Forstberatern und dem*der Waldbesitzenden ergeben sich grundsätzliche Ideen für die Waldgestaltung und damit in der Folge auch Aspekte, die als Interventionen der Untersuchung eingeplant werden können. Hierbei ist es wesentlich, ob es sich um eine wieder aufzuforstende, eine für den

Klimawandel präventiv umzubauende oder um eine neu zu gründende Waldfläche handelt, denn während der Aufwuchsphase der Setzlinge herrschen völlig unterschiedliche biotische und abiotische Umweltfaktoren.

Angestrebte Materialien für diese drei unterschiedlichen Bereiche liefern Sachinformationen für Lehrkräfte und Schüler*innen oder methodische Anleitungen (z.B. den Bestand an Naturverjüngung bestimmen, Bodenuntersuchungen durchführen, Klimadaten erheben/sammeln). Welche jeweils denkbaren Untersuchungs- und Interventionsmöglichkeiten sich ergeben können, wird exemplarisch verdeutlicht (s. auch Online-Supplement 1).

Die Materialien sollen aber auch Anreize für die Vorbereitung von Rollenspielen und Podiumsdiskussionen zur Öffnung von Schule bieten, die letztlich in die Realität hineingetragen werden, wenn über die konkrete Bepflanzung der Versuchsflächen entschieden werden soll.

3.1.2 Untersuchung planen

In diesem planerischen Abschnitt spielt zunächst die *Auswahl prognostisch möglichst geeigneter Baumarten* vor dem Hintergrund des Klimawandels eine Rolle. So möchten wir z.B. auf einer Fläche „Am Wittenberg“ (ca. 30 min. Busfahrt vom Oberstufen-Kolleg entfernt) in Absprache mit den Waldbesitzenden in den nächsten Jahren je etwa 100 Bäume von mindestens vier Baumarten der mediterran-montanen oder sub-mediterranen Klimazone aus montanen Standorten pflanzen und deren An- und Aufwachsen dokumentieren. Hierbei sollen die Kollegiat*innen in Projekten oder in Grundkursen in Profilen⁷ an der Auswahl der Arten sowie dem Prozess der Gestaltung der Anpflanzung beteiligt werden. So hat ein erstes Projekt im Winter 2020/21 gut begründet Flaumeichen (*Quercus pubescens*), Blumeneschen (*Fraxinus ornus*), Edelkastanien (*Castanea sativa*) und Hopfenbuchen (*Ostrya carpinifolia*) als potenzielle Baumarten vorgeschlagen, die zum Winter 2022/23 aus Südtirol beschafft und gepflanzt werden.

Insgesamt ist es notwendig, dass Sachinformationen zu Fragen des (auch lokalen) Klimawandels, der Anpassung von Baumarten (Klimahüllen) und Herkunft, der forst- bzw. waldspezifisch relevanten Unterscheidung von Monokultur/Forst oder Mischwald/Ökosystem sowie der Anlage von quasi-experimentellen Pflanzplänen vermittelt und transparent gemacht werden. In den hierzu zu entwickelnden Materialien liegt der fachliche Fokus auf der Artauswahl für naheliegende Klimaszenarien und auf der Diskussion über die Chancen und Risiken der Einführung außereuropäischer Baumarten in europäische Ökosysteme (z.B. Eukalyptus in Spanien und Portugal). Anhand dieser Informationen sollen im nächsten Schritt konkrete Bestockungspläne gestaltet werden.

Für die *Gestaltung von konkreten Pflanzplänen*, z.B. für ökologisch wertvolle, naturnahe und dennoch forstwirtschaftlich nutzbare Ökosysteme anstelle von Plantagen, gehen wir von den unterschiedlichen Waldfunktionen aus (Wirtschaftswald, Rohstofflieferant, CO₂-Speicher, Erholungs- und Klimafaktor), reflektieren Fragen nachhaltiger Bauwirtschaft (Stahl-Beton und/oder Holz) oder der Energie- und Papierwirtschaft sowie der traditionellen, aktuellen und künftigen Erntemethoden und ihrer Implikationen für die Waldgestaltung (Mischwald, Altersklassenwald, Kahlschlagwirtschaft, Rückegassen etc.). Es sollen in Projekten und vor allem in Grundkursen im Profil (s. Fiedler-Ebke & Klewin 2020) entsprechende Materialien entwickelt und erprobt werden, die es unseren Kollegiat*innen bzw. Schüler*innen erlauben, experimentelle Pflanzkonzepte zu entwickeln, die diese komplexen Faktoren berücksichtigen. Dabei sind auch lokale Standortfaktoren zu berücksichtigen. Ein Bezug zu den Materialien zu den Baumarten für den Klimawandel, zu Standortbestimmungen und zur Bestimmung von Klimafaktoren wird dabei ebenso gesucht, wie es Anregungen gibt, klassische Anbauformen

⁷ Frei wählbare Projekte finden am Ende jeden Kurshalbjahres statt; Profile bündeln den Unterricht in drei Fächern zu einem gemeinsamen Thema (Fiedler-Ebke & Klewin 2020).

(Pflanzverband) und alternative Konzepte (Trupp-Pflanzungen) als Interventionsparameter zu erkennen.

Wesentlich bei der Konzeption sind Fragen der empirischen Auswertung. Welche Parameter der abhängigen Variablen, z.B. des Wuchserfolges oder der Vitalität, sollen anhand welcher Indikatoren später z.B. gemessen, gezählt oder gewogen werden? Und welche Aspekte der unabhängigen Variablen sind dabei zu kontrollieren bzw. als Parameter bei der Auswertung der Daten zu bedenken? Hierzu erarbeiten wir eine Matrix, die auch bei der Evaluation und Dokumentation eine Rolle spielt (s. Online-Supplement 2).

3.2 Bäume anziehen (Sammeln, Säen, Verschulen)

Diese notwendigen Schritte von Aufforstungen erfolgen im Regelfall durch Forstbetriebe und professionelle Baumschulen. Dann spielen sie keine Rolle für den Unterricht. Sie bieten aber auch besondere Erfahrungs-, Lern- und Erkenntnisgelegenheiten ganzheitlicher Art. Es heißt, in den verschiedenen Projekten alle Abschnitte des Lebenszyklus vom Samen zum Baum zu begleiten und daran Chancen für Untersuchungen zu nutzen. Das Planen, Durchführen und Auswerten von solchen Untersuchungen soll über Materialien erschließbarer gemacht werden. In Kooperation und Absprache mit dem Amt für Forstverwaltung Bozen, dem Regionalforstamt Ostwestfalen, dem Zentrum für Wald und Holzwirtschaft beim Landesbetrieb Wald und Holz NRW in Arnsberg sowie der Escola de Capataces Forestais de Lourizan erfolgt die Anzucht von Bäumen auf unterschiedlichen Arealen des Schulgeländes. Dabei werden experimentelle Bezüge vor allem zu den biotischen und abiotischen Substratfaktoren sowie zur Einbeziehung von Mykorrhiza-Bildung hergestellt. Analog zu den Keimungsversuchen aus dem Kurskonzept des Basiskurs Naturwissenschaften am Oberstufen-Kolleg, die an Gräsern bzw. Getreidesorten erfolgen (Haunhorst et al., 2020; Stockey, 2010), sollen hier Baumsamen (z.B. von Stiel- oder Traubeneiche, Weißtanne u.a.) und in Ausnahmen z.B. Pappel- oder Weidenstecklinge als Versuchsobjekte zum Einsatz kommen (Wald und Holz NRW, 2017). Die existierenden Materialien aus dem Kurskonzept des Basiskurs Naturwissenschaften sollen entsprechend ergänzt, adaptiert und weiterentwickelt werden. Im Unterschied zu den Versuchen aus dem Kurskonzept des Basiskurs Naturwissenschaften werden die Versuchsobjekte hier nicht nur auf der Dachterrasse angezogen, sondern ggf. auch auf dem Pflanzkamp (s.u.) verschult, mehrjährig gezogen und später ausgepflanzt. Ein besonderes empirisches Vorhaben entwickelt sich aktuell in Kooperation mit verschiedenen Partnerschulen in Ostwestfalen und in Pontevedra/Galizien (s. Kap. 6: Ausblick).

3.3 Pflanzen und Pflegen

Es gibt sehr unterschiedliches Pflanzmaterial, wie ein Blick in den Leistungskatalog einer gut sortierten Forstbaumschule zeigt. Wie alt, wie groß, wann und wie oft verschult ein Baum ist, spielt ebenso eine Rolle wie die Frage, ob es sich um eine Containerpflanze mit Wurzelballen oder eine wurzelnackte Pflanze handelt. Dies hat Konsequenzen für die Pflanzmethodik und das Anwuchsverhalten in unterschiedlichen Biotopen. Hier bieten sich vielfältige Möglichkeiten für Untersuchungsaspekte, aber ggf. auch Probleme für Vergleiche. Ebenso sind Fragen des Verbiss- und Fegeschutzes relevant, denn Jungpflanzen sind sowohl Nahrungsquelle als auch Markierungs- und Abriebstelle für den Bast am Geweih (u.a. von Rehböcken). Hierzu entwickeln wir Informationen für Schüler*innen und exemplarische Untersuchungskonzepte, die aber eine fachkundige Beratung und Begleitung durch Fachleute unserer Erfahrung nach nicht ersetzen können. Das gilt auch für die nötigen Pflegemaßnahmen, ohne die eine Aufforstung je nach Standort so gut wie aussichtslos sein kann. Pflegemaßnahmen lassen sich zeitlich z.T. gut mit Maßnahmen des Messens und Dokumentierens verknüpfen.

3.4 Evaluieren und Dokumentieren

In einer ersten Lehrerfortbildung stellten wir am Beispiel unserer eigenen Versuchsfläche, die mit etwa 220 Schwarznussbäumen bestockt wurde, vor, wie der Aufwuchserfolg dokumentiert und bewertet werden kann. Hier werden experimentell die Effekte von unterschiedlichen Verbiss- und Fegeschutzmaßnahmen sowie unterschiedlicher Bodenparameter auf den Aufwuchserfolg der Bäume kritierial erhoben, während Beschattungs- oder Feuchteaspekte eher intervallskalierte Parameter darstellen. Als Materialien werden hier Sachinformationsblätter, Experimentier-, Erhebungs-, Berechnungs- und Auswertungsanleitungen sowie Konzepte für Stundenverläufe entwickelt und erprobt, die von den Schüler*innen nachvollzogen, reflektiert und für die jeweilige Situation angepasst werden müssen. Mit der Zeit werden kontinuierlich längsschnittliche Daten zum Aufwuchserfolg der Bäume erhoben. Für diese Daten werden wir im Rahmen der Materialwerkstattarbeit versuchen, ein Eingabe- und Speicherformat zu entwickeln (s. Kap. 3.6: Speicherung und Nutzung der Daten). Diese Datentabelle soll einer langfristigen und zentralen Sicherung der Daten dienen. Anhand dieser Datentabelle sollen Dritte (z.B. Kollegiat*innen und andere Nutzer*innen) die Möglichkeit zur Teilhabe im Sinne von Citizen Science erhalten, um z.B. Teilfragen in den verschiedenen Projekten zu untersuchen und im Bedarfsfall eigenständige Analysen zu Teilfragen durchführen zu können.

Des Weiteren sollen Anleitungen und Anregungen zur statistischen Aus- und Bewertung von Messdaten aufbereitet und angepasst werden, die u.a. für das Erstellen von Untersuchungsberichten genutzt werden. Es sollen bspw. folgende Fragen adressiert werden: Wie werden erfasste Daten ausgewertet und wie können Evidenzen geprüft und ermittelt werden? Hierzu liegen bereits adaptierbare Materialien zum Verfassen eines Untersuchungsberichtes (vgl. Hackenbroch-Kraft et al., 2004; Stockey, 2004; Stockey & Habigsberg, 2011) und zum Reflektieren, Dokumentieren und Resümieren der Untersuchung (vgl. Stockey & Habigsberg, 2011) vor. Als Zielsetzung der Materialwerkstatt geht es hier um die Übertragung eines Ansatzes von Stockey und Habigsberg (2011) auf die „Empirische Gelände-Erhebung im Rahmen eines Aufforstungsprojektes“.

3.5 Prüfungsaufgaben und Klausuren

In den ersten Kursdurchgängen bis hin zum Abitur sind projektbezogene Materialien und Klausuraufgaben entwickelt und eingesetzt worden, die es den Lernenden erlauben, ihre Fähigkeiten zu den Schritten der Planung, Durchführung und Auswertung von systematischen Erhebungen mit Interventionsanteilen einzubringen. Die Aufgaben beziehen die Überprüfungsformate des Kernlehrplans NRW (s.o.) mit ein, und sie sollen ebenfalls als ein Material aufbereitet werden. Eine Grundlage für die Klausurformate, in denen Kollegiat*innen die Fähigkeit zeigen können, aus Biotopinformationen (mögliche unabhängige Variablen) und einem gegebenen Pool von Messdaten zu Aufforstungen (mögliche abhängige Variablen) für jeweilige Standorte geeignete Forschungsfragen zu entwickeln, Hypothesen zu generieren und plausibel zu begründen, um dann gezielt Datensätze auszuwählen und statistisch zu Ergebnissen und Bewertungen zu kommen, sind entsprechende Datensätze, die schrittweise entstehen.

3.6 Speicherung und Nutzbarkeit der Daten

Wie oben angedeutet bezieht sich das Material nicht nur auf didaktisch-methodische Aspekte des Unterrichts zur Durchführung eigener praktischer Tätigkeiten, sondern es bietet sich auch an, den Umgang mit den zu gewinnenden Daten im Sinne von Citizen-Science-Projekten über Material zu unterstützen sowie die Daten selbst als Material zu nutzen. Wir wollen dazu prüfen, inwieweit alle ökologischen Daten, die im Rahmen der Aufforstungsprojekte erhoben werden, in einer auf (alle) Einzelfälle anwendbaren Master-Datentabelle (MDT) im Excel-Format erfasst und dokumentiert werden können, damit sie Interessierten aus dem Bildungssektor, aber auch aus der Forstwirtschaft jederzeit

zur Verfügung stehen. Aus einer solchen MDT könnten für fallspezifische Forschungs-desiderate Datenmasken abgeleitet und verwendet werden.

Wir haben dazu eine erste Variablenmatrix (Online-Supplement 2) entwickelt, die exemplarisch abiotische und biotische Umweltfaktoren auflistet, die als unabhängige Variablen den Aufwuchserfolg der gepflanzten und betreuten Bäume beeinflussen. Einige dieser Faktoren sind experimentell beeinflussbar (z.B. Verbisschutzmaßnahme), andere durch den Standort vorgegeben (z.B. Bodenfeuchtigkeit). Als Kriterien für den Aufwuchserfolg, d.h. als abhängige Variablen, fokussieren wir auf leicht und einfach beobachtbare, messbare oder zählbare Indikatoren. Kollektive Kriterien wie zum Beispiel der Deckungsgrad der Baumkronen auf einer Fläche sind ggf. später zu ergänzen. Die anzustrebende Datenbank sollte es ermöglichen, Indikatoren und entsprechende Baumdaten auszuwählen, um diese dann auszuwerten. In der ersten Erprobungsstufe nutzen die Kollegiat*innen für kleine Untersuchungsberichte eine vorgegebene Excel-datentabelle. Sie werten die Daten für Fragestellungen aus, die den Einfluss der Beschattung, der Bodenstruktur oder des Verbisschutzes auf den Wuchserfolg untersuchen. Die Datenstruktur und -eingabe sollen im Verlauf des Projektes weiterentwickelt und optimiert werden, um diese möglichst praktikabel und handhabbar zu gestalten.

4 Einsatz der Materialien am Oberstufen-Kolleg und bei schulischen Kooperationspartnern

Die in Kapitel 3 beschriebenen Materialien werden für verschiedene Kontexte des schulischen Alltags entwickelt, erprobt, optimiert und genutzt. Die Materialien sollen am Oberstufen-Kolleg im Basiskurs Naturwissenschaften, in den Grundkursen v.a. in den fächerverbindenden Profilen „Tomorrowland“ (2) und „Body and Soul“ (7), in einem fächerübergreifenden Grundkurs „Klimawandel“ sowie in den jahrgangübergreifenden Projekten eingesetzt werden (zu den Kursformaten s. Fiedler-Ebke & Klewin, 2020).

Eine früh begonnene Kooperation mit dem Evangelischen Gymnasium Werther zur Entwicklung und Erprobung der Materialien wird organisationsbezogen durch eine enge Zusammenarbeit in den Strukturen der Kompetenzteams Bielefeld und Gütersloh und einem hieraus resultierenden kontinuierlichen Fortbildungsangebot für Lehrpersonen aus der Region Ostwestfalen-Lippe verstärkt. Diese Konstruktion soll gewährleisten, dass die entstehenden Materialien gleichermaßen für die Kurse des Oberstufen-Kollegs und des Evangelischen Gymnasium Werther und darüber hinaus für alle anderen Regelschulen des Landes NRW nutzbar sind. Erste gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer*innen haben bereits gezeigt, dass die Kooperationspartner*innen auf personeller Ebene effektiv, konstruktiv und sehr verlässlich zusammenarbeiten können und die unterschiedlichen Erfahrungshorizonte sich fruchtbar ergänzen.

In der Folge dieser Fortbildungen sind neben dem Evangelischen Gymnasium Werther zwei weitere Schulen aus der Region 2022 in ein kleines Netzwerk von Schulen eingetreten. Sie entwickeln in Kooperation mit dem Oberstufen-Kolleg sukzessive Konzepte, wie einzelne Waldbaumaßnahmen in den Schulbetrieb zu integrieren sind (Online-Supplement 1). Hierbei spielen inhaltlich der dargestellte Aussaatversuch (s.o.) und methodisch die Kooperation mit der Forschungsstelle von Wald und Holz NRW eine zentrale, verbindende Rolle. Die Schulen berichten von großen Herausforderungen, diese projekthaften Ansätze in das dichte Netz von Regelungen und Absprachen zur Abdeckung der Kernlernpläne einzubinden, weil es dort an Freiräumen fehlt (s.o.). Sie beginnen aber trotzdem mit den Projekten, weil sie sie für pädagogisch sinnvoll und fachlich herausfordernd halten.

Insgesamt könnten an Regelschulen besonders Projektkurse für den Einsatz der Materialien geeignet sein, weil sie „Spielraum für die inhaltliche Ausgestaltung sowie für fachübergreifendes und projektorientiertes Arbeiten“ (APO-GOST, 2022, § 11, Abs. 8;

MSB NRW, 2022b) bieten. In dieser Materialwerkstatt ist daher die Kooperation zwischen dem Oberstufen-Kolleg und dem Evangelischen Gymnasium Werther die zentrale unterrichtliche Schnittstelle in der Entwicklung und Erprobung der Materialien sowie im Transfer der Materialien in eine Regelschule.

In der Materialentwicklung und -erprobung soll das Konzept *Forschungsorientiertes Lernen* nach Huber (2014) aufgegriffen werden, wenn bspw. ein Schwerpunkt auf die Sensibilisierung für Forschungsmethoden gesetzt wird und die Schüler*innen zunächst zu einer angemessenen Anwendung und einem reflektierten Umgang befähigt werden sollen. *Forschendes Lernen* (Huber, 2014) erfolgt ggf. in Facharbeiten oder besonderen Lernleistungen, welche an einen Projektkurs anschließen und für welche die Materialien auch genutzt werden könnten.

5 Entwicklung und geplante Evaluation der Materialien

Die Materialien sollen unter der Berücksichtigung der Perspektiven von Lehrkräften und Schüler*innen entwickelt und evaluiert werden. Für die Planung der Evaluationen sind die Rahmenbedingungen des Unterrichts bestimmend, in welchem die zu evaluierenden Materialien eingesetzt werden. Im Fall der Aufforstungsprojekte sind diese jedoch kaum oder gar nicht plan- und absehbar (z.B. Jahreszeiten und Wetterlage sowie Projektkonzeptionen und Personalkapazitäten; s. Kap. 3: Beschreibung der geplanten Materialien). Um möglichst flexibel auf die aktuellen Bedingungen und Situationen zu reagieren, greifen wir das Konzept *Design Thinking* auf.

Das Konzept *Design Thinking* stammt ursprünglich aus dem Unternehmensmanagement und wird für innovative, benutzerorientierte Produktentwicklungen und -optimierungen genutzt (Knapp et al., 2016; Micheli et al., 2019). *Design Thinking* orientiert sich hierbei an Arbeitsweisen von Designern und Entwicklern und versucht Probleme, wie zum Beispiel „wicked problems“, also Probleme, die in komplexe Wechselwirkungen auf Systemebene verstrickt sind, durch iterativ-experimentelle Arbeitsweisen zu lösen (Micheli et al., 2019). Dieser Problemlöseprozess kann „Trial-and-Error“-Elemente enthalten, um verschiedene Produktlösungen mit den Endnutzer*innen und Projektbeteiligten zu testen (Beverland et al., 2015). *Design Thinking* wird iterativ gestaltet, um das zu behandelnde Problem zu klären und um Zyklen der experimentellen Lösungserstellung auszulösen (Rylander, 2009), die oft durch *User Research* (vgl. Goodman & Kuniavsky, 2012) zur Entwicklung von Erkenntnissen begleitet werden (Liedtka, 2015; Micheli et al., 2019). In diesem Prozess spielen Skizzen und Prototypen eine wichtige Rolle, um Ideen greifbar zu machen (McCullagh, 2013) und die Stärken und Schwächen einer Produktidee zu identifizieren, zu verstehen und mögliche Ansätze zur Weiterentwicklung zu erkennen (Brown, 2008; Micheli et al., 2019).

Werden Unterrichtsmaterialien oder -konzepte als Produkte verstanden, so sollte sich das Konzept *Design Thinking* auf die Entwicklung und Optimierung von Unterrichtsmaterialien übertragen und anwenden lassen, dessen Einsatz und Erprobung komplexen Bedingungen unterliegen (s. Kap. 3: Beschreibung der geplanten Materialien). Da sich im Fall unseres Entwicklungsprojektes der Entwicklungs- und Evaluationsvorgang der Materialien erst während des Prozesses selbst ergibt und an die aktuellen Bedingungen angepasst werden muss, beschreiben wir nun schemenhaft das geplante Ablaufmuster der Entwicklung und Evaluation:

In einem ersten Schritt sollen ein Materialentwurf in einer *Community of Practice* von den Lehrenden der Materialwerkstatt anhand eines Fragenkatalogs diskutiert und die Diskussionsergebnisse dokumentiert werden. Eine erste Version des Fragenkatalogs wird aktuell unter der Berücksichtigung von Qualitätskriterien für Unterrichtsmaterialien (zusammenfassend z.B. Asbrand & Lang Wojtasik, 2009) erstellt. Dieser soll bspw. folgende Fragen enthalten:

- Welche didaktisch-methodischen Überlegungen und Ideen sind bei der Entwicklung der Materialien berücksichtigt worden? Zum Beispiel:
 - notwendige vs. vorhandene Vorkenntnisse;
 - Verstehbarkeit;
 - erkennbarer Anwendungsbezug (Sinnstiftung, Nutzen);
 - Grad der Mitgestaltung im Hinblick auf Citizen Science (Handlungsmöglichkeiten).
- Ist das Material angemessen benutzer*innenorientiert (i.S.v. Gestaltung und Sprache)?
- Gibt es weitere relevante didaktische Überlegungen, die erst bei der Materialbesprechung evident werden und künftig vorab noch berücksichtigt werden sollten?
- Welche Schlussfolgerungen zur Überarbeitung ergeben sich vor dem Einsatz in der eigenen unterrichtlichen Erprobung dieser Materialien?

Anhand der Ergebnisse aus der ersten Diskussionsrunde sollen im zweiten Schritt das zu erprobende Material überarbeitet und der Fragenkatalog ggf. angepasst oder erweitert werden. Nach der Überarbeitung wird das Material im Unterricht unter den aktuellen Bedingungen (z.B. Jahreszeit und Wetter) im Rahmen von Aufforstungsmaßnahmen eingesetzt. Hieran schließt wiederum eine Diskussion des Materials in einer *Community of Practice* von Lehrenden der Materialwerkstatt und ggf. weiterer Kooperationspartner*innen an. Die Diskussion soll wieder anhand des optimierten und angepassten Fragebogenkatalogs stattfinden, um zu diskutieren, welche Stärken und Schwächen der Materialien sich aus den Erfahrungen der Lehrkräfte in den konkreten Unterrichtssituationen für deren Weiterentwicklung ergeben. Zudem sollen mit Schüler*innen, die mit diesem Material gearbeitet haben, Interviews (z.B. Mey & Mruck, 2010) durchgeführt und ausgewertet (z.B. qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, 2010, 2015) werden, um „Stolpersteine“ (z.B. Verständnisprobleme bei der Arbeit mit dem Material) aus Schüler*innenperspektive zu identifizieren, um Verbesserungsvorschläge zu erhalten und um herauszuarbeiten, inwiefern die angestrebten Zusammenhänge mit dem Kurs und dem Konzept der Aufforstungsprojekte von den Schüler*innen real wahrgenommen werden. Anhand dieser Erkenntnisse sollen die Materialien von den Lehrenden der Materialwerkstatt optimiert werden. An dieser Stelle kann ggf. der zweite Schritt wiederholt werden, um das optimierte Material erneut zu erproben und die Optimierung zu evaluieren. Schließlich soll das entwickelte, erprobte und optimierte Material für den Transfer in Regelschulen als mögliche Handlungsempfehlungen publiziert und nutzbar werden.

Dieser Entwicklungs- und Evaluationsprozess könnte durch die Einbindung von Lehrkräften in den geplanten Lehrerfortbildungen erweitert werden. Die Teilnehmenden einer Lehrerfortbildung könnten Beispiele und Anregungen für mögliche Materialien zum Thema Aufforstung erhalten, diese für ihren Unterricht diskutieren, adaptieren und dort einsetzen. Im Anschluss an den unterrichtlichen Einsatz könnte eine zweite Diskussionsrunde der Lehrkräfte stattfinden, in der bspw. Vor- und Nachteile der Materialien sowie bei der Adaption und während der unterrichtlichen Umsetzung aufgetretene Probleme reflektiert und mögliche Handlungsempfehlungen dokumentiert werden.

Darüber hinaus ist denkbar, dass zur Entwicklungsarbeit der Materialwerkstatt weitere Forschungsprojekte durchgeführt werden. Daher werden in Vorarbeit für mögliche folgende Forschungs- und Entwicklungsprojekte Aspekte von einer BNE auf Schüler*innenebene im Rahmen von Projektphasen erhoben (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite). Diese sollen sowohl vor als auch nach einem Aufforstungsprojekt erfasst werden, um den Einfluss der Teilnahme an einem Aufforstungsprojekt auf die jeweiligen Konstrukte evaluieren zu können oder weitere Fragestellungen zu untersuchen.

Tabelle 1: Auswahl möglicher Messinstrumente zu Aspekten von BNE (nach Moormann et al., 2021)

Konstrukt	Skala (Autor*innen, Jahr)	Beispielitem (Itemanzahl)
<i>Naturverbundenheit</i>	Inclusion of Nature in Self (Schultz, 2002)	<i>Graphische Items mit zwei Kreisen („Natur“ und „Selbst“), die sich zunehmend mehr überlappen. (1)</i>
<i>Umwelteinstellung (Preservation und Utilisation)</i>	Major-Environmental-Values-2-Modell (Bogner & Wiseman, 2006)	<i>Preservation: „Es stört mich, wenn Wald- oder Wiesenflächen von neuen Straßen oder Wohnsiedlungen bebaut werden.“ (10) Utilisation: „Nur nützliche Tiere und Pflanzen sollten unter Schutz gestellt werden.“ (10)</i>
<i>Interesse an der Natur</i>	Nature Interest Scale (Kleespies et al., 2021)	<i>„Ich würde gerne mehr über die Natur erfahren.“ (9)</i>
<i>wahrgenommene Verantwortung gegenüber der Natur</i>	wahrgenommene Verantwortung (Kals et al., 1998)	<i>„Für den Schutz von Wasser, Boden und Luft bin ich selbst verantwortlich.“ (12)</i>

6 Ausblick auf die kommende Projekt- und Materialentwicklung: Fortschreitender Klimawandel und Aufforstungen in europäischer Perspektive

Haben wir zu Beginn des Projektes noch über die klassischen Waldfunktionen nachgedacht, zu deren Erhalt wir mit dem Projekt auch praktisch beitragen wollen, verschieben sich die Prioritäten mit den zunehmenden Dürre- und Hitzeerfahrungen. So fehlte bei der Exkursion im Herbst 2022 das fließende Wasser in der Unterkunft, weil der Brunnen ausgetrocknet war. Nachdem die Fichte als ehemaliger „Brotbaum“ aus den Waldbaukonzepten verschwunden ist, thematisiert der Landesbetrieb Wald und Holz nun auf relevanter Datenbasis die Frage, inwieweit die Rotbuche als der typische, konkurrenzstärkste Waldbaum Mitteleuropas noch eine Zukunft hat. Die Birken und Kiefern sind nach Aussage des Abteilungsleiters Forsten auf den Bielefelder Standorten kaum zu halten. Das Eschentriebsterben (Heinze, 2018) folgte dem Ulmensterben (Preller, 2010). Auf trockeneren, aber selbst auf optimalen Lößboden-Standorten verbreitet sich die Rußrindenkrankheit beim Ahorn (Burgdorf & Straßer, 2020). Ein Revierförster aus der Region bewertet die in den letzten Jahren in der Forschung zum Umgang mit dem Klimawandel gestellte Frage, welche Zukunftsbaumarten mögliche forstwirtschaftliche Erträge in den nächsten Ernteperioden bieten können, als obsolet. Seine primäre Frage ist, ob sich das Ökosystem Wald als solches überhaupt in den nächsten zehn bis zwanzig Jahren halten oder regenerieren kann. Er untermauert die absolute Notwendigkeit, neue Konzepte systematisch zu erproben, weil alles Wissen der letzten Jahrzehnte durch den dramatischen, raschen Wandel der Umweltfaktoren, insbesondere im Hinblick auf die Sommertrockenheiten, keine belastbaren Orientierungen mehr bietet (s. auch Reimer & Staud, 2021).

Vor diesen erschreckenden Hintergründen nehmen wir (leider) einerseits eine wachsende Relevanz unserer lokalen schulischen Aufforstungsinitiativen wahr, und andererseits drücken die produktiven Beteiligungen und Unterstützungen der kooperierenden Waldbesitzenden, Förster*innen und der Forschungsabteilung des Landesbetriebs Wald und Holz eine Notwendigkeit und Akzeptanz der systematischen Erhebungen mit Interventionsanteilen im Rahmen von Citizen Science aus. Dabei sollte sich der Schwerpunkt von Wiederaufforstungen stärker auf den Waldumbau verlagern, um nicht erst wie bei den Fichtenreinkulturen Kahlflecken bei Ulmen-, Eschen-, Buchen-, Ahorn-, Birken-, Kiefern- und anderen Rein- und Mischbeständen zu riskieren, die unter aktuellen Klimabedingungen nur sehr schwer zu einem neuen Wald aufzuforsten sind. Die Frage nach der Stabilität des Ökosystems Wald: „Kann es die Ausfälle einzelner Arten kompensieren?“ ist offenbar schon von der Frage nach der Resilienz abgelöst: „Kann ein Ökosystem Wald überhaupt wieder regeneriert werden?“ Eine ähnliche Ausrichtung des präventiven naturnahen Waldumbaus begleitet das Oberstufen-Kolleg im Zukunftswald Unterschönau/Thüringen (Bergwaldprojekt, o.D.; von Riewel, 2021). Dort hat das Bergwaldprojekt e.V. mit der Greenpeace-Stiftung eine 200 Hektar große Waldfläche mit hauptsächlichem Fichtenbestand als Versuchsfläche für eine naturnahe, resilienzerhaltende Bewirtschaftung erworben.

In Bielefeld sind neben dem Gymnasium Werther, das bei einer etwa 3 Hektar großen Fichtenkalamitätsfläche zur Wiederaufforstung beiträgt, zwei weitere Schulen mit der Planung eigener Maßnahmen eingestiegen. Die Gesamtschule Brackwede unterstützt auf etwa 1 Hektar die Wiederaufforstung einer vom Eschentriebsterben betroffenen Fläche der von Bodenschwingschen Stiftungen Bethel. Und die Olof-Palme-Gesamtschule in Hiddenhausen kooperiert mit dem Umweltamt der Kommune, um zu versuchen, auf einer 1,5 Hektar Ackerfläche einen Wald zu entwickeln. Das Oberstufen-Kolleg ist für eine neue, etwa 3 Hektar große Fläche am trockenen Südhang des Teutoburger Waldes in eine Waldpartnerschaft eingeladen worden. Am dortigen Zickzackweg zeigt die mit privaten Spendengeldern aufgeforstete Teilfläche nur spärliche Erfolge, und der überwiegende Teil des offenen Hanges ist zwei Jahre nach dem Fichtensterben immer noch nicht naturverjüngt.

Über eine angebaute Erasmus-Kooperation zwischen dem Oberstufen-Kolleg und der Escola de Capataces Forestais de Lourizan in der galizianischen Küstenstadt Pontevedra und der Sekundarstufenschule Johan Carballeira sowie zwei französischen Fachschulen entsteht ein kleines europäisches Netzwerk von in der naturnahen Aufforstung engagierten Schulen, die regelmäßige Besuche zum kooperierten Arbeiten vorbereiten. So streben die Partnerschulen in Absprache mit der Nationalparkverwaltung der Atlantikinseln „Islas de Cies“ und lokalen „comunidade de montes“ (Asociación Forestal de Galicia, o.D.) die Zurückdrängung invasiver Baumarten aus den Nationalparkgebieten, die Wiederetablierung ursprünglicher küstennaher Lorbeerwälder sowie die Wiederaufforstung im Naturpark Courel an, wo durch Waldbrände innerhalb weniger Tage 12.500 Hektar Wald in einer bisher unbekanntem Brandintensität vernichtet wurden.

Im Rahmen dieser Erasmus-Kooperationen wollen die Schulen die Möglichkeit nutzen, einen Untersuchungsansatz so zu entwickeln und abzustimmen, dass man in unterschiedlichen Regionen mit lokal unterschiedlichen Baumarten dennoch vergleichbar erarbeiten kann, wie Bäume möglichst gut ins Ökosystem integriert werden können. So soll erhoben werden, inwieweit das Mikrobiom und die minerale Struktur des Anzuchtsubstrats einen Effekt auf den späteren Aufwuchserfolg haben. Die Anzucht von teils selbst gesammeltem Saatgut aus regionalen, zertifizierten Saatgutbeständen erfolgt in standardisierten Pflanzcontainern, die entweder das Originalsubstrat vom Standort, reine Blumenerde oder eine Mischung von beidem enthalten. Hier ist die Hypothese, dass standortspezifisches Aufwachsen ggf. trotz vergleichsweise reduziertem Setzlingswachstum durch Anpassung an das Standortsubstrat und durch Ausbildung spezifischer Mykorrhiza für einen perspektivisch besseren Aufwuchserfolg sorgt. Hierzu werden die

Schulen sogar durch Mitarbeiter*innen der Forschungsabteilung von Wald und Holz NRW beraten. Dies gewährleistet einerseits, dass methodisch mit der Fachdisziplin abgestimmt gearbeitet wird, dass den vorgeschlagenen Baumarten fachlich nachvollziehbare Chancen zugebilligt werden und dass ggf. auch der Zugang zu forstlich zertifiziertem Saatgut aus passenden Herkünften vermittelt wird. Andererseits wird dadurch das bestehende echte Interesse an den Erfahrungen und Daten gezeigt.

Alle diese Projekte leben vom europäischen, bürgerlichen Engagement, fördern in Spanien gemeinschaftlich bewirtschaftete Flächen und bedienen keine kommerziellen Interessen. Alle Projekte wollen Teilaspekte ihrer Aufforstungsprojekte als Interventionsmaßnahmen mit Mitteln der Bürger*innenforschung systematisch erheben und auswerten. Und die Projekte werden Materialien austauschen, übersetzen, testen und weiterentwickeln.

Literatur und Internetquellen

- Abrahams, I. & Millar, R. (2008). Does Practical Work Really Work? A Study of the Effectiveness of Practical Work as a Teaching and Learning Method in School Science. *International Journal of Science Education*, 30 (14), 1945–1969. <https://doi.org/10.1080/09500690701749305>
- Abrahams, I. & Reiss, M.J. (2012). Practical Work: Its Effectiveness in Primary and Secondary Schools in England. *Journal of Research in Science Teaching*, 49 (8), 1035–1055. <https://doi.org/10.1002/tea.21036>
- AFG (Asociación Forestal de Galicia) (Hrsg.). (o.D.). *A organización dunha comunidade de montes*. <https://asociacionforestal.gal/as-comunidades-de-montes-vecinais-en-man-comun/a-organizacion-dunha-comunidade-de-montes/#>
- Asbrand, B. & Lang-Wojtasik, G. (2009). Qualitätskriterien für Unterrichtsmaterialien entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 32 (2), 8–13. <https://doi.org/10.25656/01:9585>
- Bergwaldprojekt (Hrsg.). (o.D.). *Zukunftswald Unterschöngau*. <https://www.bergwaldprojekt.de/projekte/sonderprojekte/zukunftswald-unterschoenau>
- Beverland, M.B., Wilner, S.J.S. & Micheli, P. (2015). Reconciling the Tension between Consistency and Relevance: Design Thinking as a Mechanism for Brand Ambidexterity. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43 (5), 589–609. <https://doi.org/10.1007/s11747-015-0443-8>
- Bogner, F.X. & Wiseman, M. (2006). Adolescents' Attitudes towards Nature and Environment: Quantifying the 2-MEV Model. *Environmentalist*, 26, 247–254. <https://doi.org/10.1007/S10669-006-8660-9>
- Bonn, A., Richter, A., Vohland, K., Pettibone, L., Brandt, M., Feldmann, R., Goebel, C., Grefe, C., Hecker, S., Hennen, L., Hofer, H., Kiefer, S., Klotz, S., Kluttig, T., Krause, J., Küsel, K., Liedtke, C., Mahla, A., Neumeier, V. ... Vogel, J. (2017). *Grünbuch Citizen Science Strategie 2020 für Deutschland*. Bürger schaffen Wissen – Wissen schafft Bürger (GEWISS). <https://epub.wupperinst.org/frontdoor/index/index/docId/6815>
- Bonney, R., Cooper, C.B., Dickinson, J., Kelling, S., Phillips, T.B., Rosenberg, K.V. & Shirk, J. (2009). Citizen Science: A Developing Tool for Expanding Science Knowledge and Scientific Literacy. *Bioscience*, 59 (11), 977–984. <https://doi.org/10.1525/bio.2009.59.11.9>
- Brown, T. (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review*, 86 (6), 84–92.
- Bruckermann, T., Arnold, J., Kremer, K. & Schlüter, K. (2017). Forschendes Lernen in der Biologie. In T. Bruckermann & K. Schlüter (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Experimentierpraktikum Biologie* (S. 11–26). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53308-6_2

- Burgdorf, N. & Straßer, L. (2020). Aktuelle pilzliche Erkrankungen bei Ahorn. *LWF aktuell*, 1 (124), 46–49. https://www.lwf.bayern.de/mam/cms04/waldschutz/dateien/a124_pilzliche_erkrankungen_ahorn.pdf
- de Haan, G. (1999). Zu den Grundlagen der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in der Schule. *Unterrichtswissenschaft*, 27 (3), 252–280. <https://doi.org/10.25656/01:7735>
- Dittmer, A. & Zabel J. (2019). Das Wesen der Biologie verstehen: Impulse für den wissenschaftspropädeutischen Biologieunterricht. In J. Groß, M. Hammann, P. Schmie-mann & J. Zabel (Hrsg.), *Biologiedidaktische Forschung: Erträge für die Praxis* (S. 93–110). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-58443-9_6
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhard (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Fiedler-Ebke, W. & Klewin, G. (2020). Eine besondere Oberstufe: Die immer noch au-bergewöhnliche Praxis der Versuchsschule nach 45 Jahren – Ein Überblick. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 3 (1), 98–120. https://doi.org/10.4119/we_os-3339
- Goodman, E. & Kuniavsky, M. (2012). *Observing the User Experience: A Practitioner's Guide to User Research*. Elsevier.
- Graf, D. (2013). *Experimente für den Biologieunterricht: Erkenntnisgewinnung und kompetenzorientierte Vermittlung biologischer Inhalte*. Oldenbourg.
- Graf, C., Inger, G., Jacobs, N., Köstner, M., Schumacher, C., Stiller, C., Stockey, A., Stroot, T. & te Poel, K. (2020). Forschendes Lernen in der Sekundarstufe II: For-schungs- und Entwicklungsprojekt Forschendes Lernen in der Oberstufe (FlidO) am Oberstufen-Kolleg. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 112–122). Waxmann.
- Hackenbroch-Krafft I., Jung-Paarmann, H. & Kroeger, H. (2001). *Auf dem Wege zur Facharbeit* (AMBOS, Bd. 48). Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Hahn, S. (2011). Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg: Eine Zwi-schenbilanz zu Konzept, Umsetzung und Entwicklungspotentialen. In M. Artmann, P. Herzmann & K. Rabenstein (Hrsg.), *Das Zusammenspiel der Fächer beim Ler-nen. Fächerübergreifender Unterricht in den Sekundarstufen I und II: Forschung, Didaktik, Praxis* (S. 137–161). Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bv.10>
- Hahn S., Heinrich M. & Klewin G. (Hrsg.) (2014). *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014* (Schriftenreihe Forschungspraxis – Praxisforschung, Bd. 2). Monsenstein & Vannerdat.
- Hammann, M. (2007). Das Scientific Discovery as Dual Search-Modell. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung – ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (S. 187–196). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3_17
- Haunhorst, D., Stockey, A. & Wilde, M. (2020). Die ökologische Nische: Ein Dosis-Wirkungs-Experiment zur Ermittlung des physiologischen Spektrums verschiede-ner Getreidearten. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (2), 107–116. <https://doi.org/10.4119/pflb-3308>
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester – Gover-nanceanalysen eines bildungspolitischen Programms. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester* (Bildung und Sport, Bd. 13) (S. 3–25). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_1
- Heinze, B. (2018). Eschentriebsterben: wie die Alten, so auch die Jungen? *Forstzeitung*, 9, 26–28.

- Hinzke, J.-H. (2019). Forschendes Lernen im Unterricht gestalten. Begriffsklärung, Potenziale, Gelingensfaktoren. *Hamburg macht Schule*, 31 (2), 5–8.
- Hodson, D. (2014). Learning Science, Learning about Science, Doing Science: Different Goals Demand Different Learning Methods. *International Journal of Science Education*, 36 (15), 2534–2553. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.899722>
- Höbke, C. (2009). Klimawandel im Unterricht. *Biologie in unserer Zeit*, 39 (5), 307–307. <https://doi.org/10.1002/biuz.200990071>
- Hofstein, A. & Lunetta, V.N. (2004). The Laboratory in Science Education: Foundations for the Twenty-First Century. *Science Education*, 88 (1), 28–54. <https://doi.org/10.1002/sce.10106>
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62, 32–39.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>
- Kals, E., Schuhmacher, D. & Montada, L. (1998). Experiences with Nature, Emotional Ties to Nature and Ecological Responsibility as Determinants of Nature Protect Behavior. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 25, 326–337.
- Kirschner, P.A., Sweller, J. & Clark, R.E. (2006). Why Minimal Guidance during Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41 (2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Klahr, D. (2000). *Exploring Science: The Cognition and Development of Discovery Processes*. The MIT Press.
- Klahr, D. & Dunbar, K. (1988). Dual Space Search During Scientific Reasoning. *Cognitive Science*, 12 (1), 1–48. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1201_1
- Kleespies, M.W., Doderer L., Dierkes P.W. & Wenzel V. (2021). Nature Interest Scale – Development and Evaluation of a Measurement Instrument for Individual Interest in Nature. *Frontiers in Psychology*, 12, Art. 774333. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.774333>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2005a). *Bildungsstandards im Fach Biologie für den mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Luchterhand.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2005b). *Bildungsstandards im Fach Chemie für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Luchterhand.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2005c). *Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Luchterhand.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2020). *Bildungsstandards im Fach Biologie für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020. Wolters Kluwer Deutschland.
- Knapp, J., Zeratsky, J. & Kowitz, B. (2016). *Sprint: How to Solve Big Problems and Test New Ideas in Just Five Days*. Simon & Schuster.

- Leopoldina (Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina e.V. – Nationale Akademie der Wissenschaften). (2021). *Was ist evidenzbasierte Politikgestaltung?* <https://www.leopoldina.org/themen/evidenzbasierte-politikgestaltung/politikgestaltung-22/>
- Liedtka, J. (2015). Perspective: Linking Design Thinking with Innovation Outcomes through Cognitive Bias Reduction. *Journal of Product Innovation Management*, 32 (6), 925–938. <https://doi.org/10.1111/jpim.12163>
- Mayer, J. (2007). Erkenntnisgewinnung als wissenschaftliches Problemlösen. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (S. 177–186). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3_16
- Mayer, J. (2018). Erkenntnisse mit naturwissenschaftlichen Methoden gewinnen. In H. Gropengießer, U. Harms & U. Kattmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Biologie* (S. 56–61). Aulis.
- Mayer, J. & Ziemek, H.-P. (2006). Offenes Experimentieren. Forschendes Lernen im Biologieunterricht. *Unterricht Biologie*, 317, 4–12.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- McCullagh, K. (2013). Stepping Up: Beyond Design Thinking. *Design Management Review*, 24 (2), 32–34. <https://doi.org/10.1111/drev.10238>
- Mey, G. & Mruck, K. (2010). Interviews. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 423–435). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_30
- Micheli, P., Wilner, S.J., Bhatti, S., Mura, M. & Beverland, M.B. (2019). Doing Design Thinking: Conceptual Review, Synthesis and Research Agenda. *Journal of Product Innovation Management*, 36 (2), 124–148. <https://doi.org/10.1111/jpim.12466>
- Moormann, A., Lude, A. & Möller, A. (2021). Wirkungen von Naturerfahrungen auf Umwelteinstellungen und Umwelthandeln. In U. Gebhard, A. Lude, A. Möller & A. Moormann (Hrsg.), *Naturerfahrung und Bildung* (S. 57–78). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35334-6_4
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Biologie*. MSB NRW.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2019). *Leitlinie Bildung für nachhaltige Entwicklung*. MSB NRW.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2022a). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Biologie*. MSB NRW.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2022b). *Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe*. <https://bass.schul-welt.de/9607.htm>
- MULNV NRW (Ministerium für Umwelt, Landwirtschaft, Natur- und Verbraucherschutz des Landes Nordrhein-Westfalen). (2019). *Waldbaukonzept Nordrhein-Westfalen – Empfehlungen für eine nachhaltige Waldbewirtschaftung*. MULNV NRW. <https://www.umwelt.nrw.de/naturschutz/wald/waldbewirtschaftung/waldbau/>
- MULNV NRW (Ministerium für Umwelt, Landwirtschaft, Natur- und Verbraucherschutz des Landes Nordrhein-Westfalen). (2020). *Wiederbewaldungskonzept Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen für eine nachhaltige Walderneuerung auf Kalamitätsflächen*. MULNV NRW. <https://www.umwelt.nrw.de/mediathek/broschue>

- ren/detailseite-broschueren?backId=147&broschueren_id=14328&cHash=b41d91070a4383b25903d750f79a5280
- Ohly, K.P. & Strobl, G. (2008). *Naturwissenschaftliche Bildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Oberstufe*. Beltz.
- Preller, J. (2010). Das heimliche Sterben der Ulmen. *Landwirtschaftliches Wochenblatt Westfalen-Lippe*, 35, 52–53.
- Randler, C. (2021, 25. August). Leaders Inspiring the Next Generation of Citizen Scientists – An Analysis of the Predictors of Leadership in Birding. *Frontiers in Ecology and Evolution*. <https://doi.org/10.3389/fevo.2021.727719>
- Reimer, N. & Staud, T. (2021). *Deutschland 2050*. Kiepenhauer & Witsch.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3zbh>
- Rost, J. (2002). Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 25 (1), 7–12. <https://doi.org/10.25656/01:6176>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Rylander, A. (2009). Design Thinking as Knowledge Work: Epistemological Foundations and Practical Implications. *Design Management Journal*, 4 (1), 7–19. <https://doi.org/10.1111/j.1942-5074.2009.00003.x>
- Scholz, R.W. (2011). *Environmental Literacy in Science and Society – from Knowledge to Decision*. Cambridge University Press.
- schulentwicklung.nrw.de. (2014). *Schulinterner Beispiellehrplan zum Kernlehrplan Biologie 2014*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/biologie/hinweise-und-beispiele/index.html>
- schulentwicklung.nrw.de. (2022). *Schulinterner Beispiellehrplan zum Kernlehrplan Biologie 2022*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/biologiebrneu-ab-2022-23/hinweise-und-materialien/hinweise-und-materialien.html>
- Schultz, P.W. (2002). Inclusion with Nature. The Psychology of Human-Nature Relations. In P. Schmuck & P.W. Schultz (Hrsg.), *The Psychology of Sustainable Development* (S. 61–78). Kluwer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0995-0_4
- Schumacher C., Rengstorf, F. & Thomas C. (2013). *Projekt: Unterricht – Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schweitzer, J., Heinrich, M. & Streblov, L. (2019). Hochschuldidaktische Qualitätssicherung und Professionalisierung im Medium von Materialentwicklung. Ein Arbeitsmodell von Materialwerkstätten. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 1–29. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1538>
- Stiller, C. (2019). Forschendes Lernen am Oberstufen-Kolleg Bielefeld: Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt FLiDO („Forschendes Lernen in der Oberstufe“). *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2 (1), 7–23. https://doi.org/10.4119/we_os-3181
- Stiller, C., Allmers, T., Habigsberg, A., Stockey, A. & Wilde, M. (2020). Erkenntnisgewinnung in den Naturwissenschaften: Von der Hypothese zur Theorie. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (2), 28–39. <https://doi.org/10.4119/pflb-3302>
- Stockey, A. (2004). Alles ist möglich, aber nicht gleichzeitig! Experimentelle und empirische Facharbeiten in Biologie. In I. Hackenbroch-Krafft, H. Jung-Paarmann & H. Kroeger (Hrsg.), *Auf dem Wege zur Facharbeit. Erfahrungen und Beispiele aus verschiedenen Fächern* (Ambos, Bd. 48) (S. 77–79). Oberstufen-Kolleg Bielefeld.

- Stockey, A. (2007). „Im Wald und auf der Heide“ – Ökologische Tagesexkursionen: empirische Geländeerhebungen als Kern eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts. In R. Bähr, J. Bessen, W. Emer, G. Günther-Boemke & H.-H. Schwarz (Hrsg.), *Schule auf Reisen. Exkursionen als Möglichkeit vielseitigen Lernens in der Sekundarstufe II* (Ambos, Bd. 50) (S. 103–117). Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Stockey, A. (2010). Vom Sein zum Sollen. Zur Grenzwertfestlegung in Toxikologie und Umweltschutz – Sekundarstufe II. *Ethik & Unterricht*, 3 (10), 39–45.
- Stockey, A. (2020). BNE in der Sekundarstufe II. Entwicklung, Erprobung und Transfer am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In A. Keil, M. Kuckuck & M. Faßbender (Hrsg.), *BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Fachdidaktische Perspektiven und Forschungen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung* (S. 167–181). Waxmann.
- Stockey, A. & Habigsberg, A. (2011). Einen (natur)wissenschaftlichen Untersuchungsbericht schreiben. In U. Horst & K.-P. Ohly (Hrsg.), *Analysemethoden – Texte, Töne Bilder* (Lernbox Lernmethoden und Arbeitstechniken, Heft 4) (S. 23–29). Auer.
- Stockey, A. & Rösel, B. (2008). Environmental Systems – Structure, Function and Evolution. Eine bilinguale Grundkurssequenz zur Einführung in die Naturwissenschaften. In K.-P. Ohly & G. Strobl (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Oberstufe* (S. 150–170). Beltz.
- UNESCO. (2014). *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514>
- UNESCO. (2015). *Introduction to Inquiry – An Online Course for Teachers about the Inquiry Learning Cycle*. UNESCO.
- von Riewel, H. (2021). Unser Zukunftswald in Unterschönau – oder was Wald mit Quantenphysik zu tun hat. *Bergwaldprojekt Journal*, 25, 3–11.
- von Wehrden, H., Kater-Wettstädt, L. & Schneidewind, U. (2019). Fridays for Future aus nachhaltigkeitswissenschaftlicher Perspektive. *GAIA-Ecological Perspectives for Science and Society*, 28 (3), 307–309. <https://doi.org/10.14512/gaia.28.3.12>
- Wald und Holz NRW (Hrsg.). (2017). *Weißtanne – gesät statt gepflanzt. Anleitung zur manuellen Plätzesaat*. Eigenverlag.
- Weber, K.F. (2021, 5. Juni). *Zur Dynamik von naturnahen Buchenwäldern – Thesen, Aussagen*. https://bund-helmstedt.de/fileadmin/helmstedt/pdf/39_Waldbrief_05-06-2021_Dynamik_der_Buchenwaelder_Thesen_Aussagen.pdf
- Wellnitz, N. & Mayer, J. (2013). Erkenntnismethoden in der Biologie – Entwicklung und Evaluation eines Kompetenzmodells. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 19, 315–345.
- Wilde, M., Stiller, C. & Stockey, A. (Hrsg.). (2020). *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (2: Der Basiskurs Naturwissenschaften am Oberstufen-Kolleg Bielefeld). <https://doi.org/10.4119/pflb-3299>
- Zeiger, V. (2021, 10. Dezember). Förderschüler und Azubis forsten auf. Ein zerstörter Hektar Waldfläche am Teuto wird mit Eichen und Robinien bepflanzt. *Westfalen-Blatt*. <https://www.westfalen-blatt.de/owl/forderschuler-und-azubis-forsten-auf-2502431?pid=true>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schweihofen, C., Kirchhoff, T., Arkenau, C., Bekel, H., Stockey, A., Tennhoff, N. & de la Fuente Villar, J. (2022). Aufforstungsprojekte als Bürger*innenwissenschaft in der Oberstufe im Kontext „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (AProBOS BNE). Projektbericht zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für einen anwendungs- und methodenorientierten Unterricht. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 5, 92–116. https://doi.org/10.11576/we_os-6138

Online-Supplements:

- 1) Übersicht über die Teilprojekte
- 2) Variablenmatrix für die Auswertung von Einflussfaktoren auf den Wachstumserfolg von Bäumen

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>

Das Konzept „Jugendschule“ an der Universitätsschule Dresden

Herausforderungen mit Ernstcharakter gestalten

Rolf Koerber^{1,*}

¹ Technische Universität Dresden

* Kontakt: Technische Universität Dresden,
Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken,
01062 Dresden
rolf.koerber@tu-dresden.de

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird das Konzept der *Jugendschule* an der Universitätsschule Dresden dargestellt. Einer theoretisch-historischen Fundierung folgt die Darstellung der konzeptionellen Umsetzung und erster Beispielaktionen einschließlich erster empirischer Ergebnisse. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick ab.

Schlagwörter: Herausforderung; Handlungsorientierung; Berufsorientierung; Erlebnispädagogik; Erfahrungslernen; Bewährung; Adoleszenz; Gemeinschaftsschule; Universitätsschule; Schulversuch; Sachsen



English Information

Title: The Concept *Youth School* at the University School Dresden. Shaping Challenges with Seriousness

Abstract: In this article, the concept of the *youth school* at the University School Dresden is presented. A theoretical-historical foundation is followed by a presentation of the conceptual implementation and first examples including first empirical results. The article concludes with an outlook.

Keywords: challenges; action orientation; vocational orientation; wilderness experience; experiential education; probation; adolescence; community school; university school; laboratory school; Saxony

1 Grundlagen

Fußend auf entwicklungspsychologischen Erkenntnissen zur Adoleszenz und in Anlehnung an reformpädagogisch inspirierte Konzepte und Programme (z.B. John Dewey, Maria Montessori, Celestin Freinet, Kurt Hahn, Hartmut v. Hentig) sollen die Schüler*innen der Universitätsschule Dresden (USD) (Langner & Heß, 2020) ab Klasse 7 eine „Jugendschule“ oder „soziale Erfahrungsschule“ (Montessori, 1979) durchlaufen.

Kurt Hahn entwickelte seine Ansätze einer „Erlebnistherapie“ für Jugendliche in der Pubertät bereits in den 1930er-Jahren und setzte sie international in mehreren von ihm gegründeten (und bis heute existierenden) Internaten sowie in schulergänzenden Angeboten sogenannter „Kurzschulen“ um, die unter dem Namen „Outward Bound“ bekannt sind (Hahn, 1998/1952). Im Mittelpunkt dieser Aktivitäten in der Natur und im Zusammenhang mit Rettungsdiensten oder Arbeitseinsätzen steht die Erfüllung einer „Sehnsucht nach ernster Bewährung“, wie Hahn es nennt (Hahn, 1998/1952, S. 276). Dabei geht es einerseits darum, Teil von etwas Größerem zu sein und sich zugehörig zu fühlen, andererseits um die Hingabe an eine als sinnvoll und notwendig empfundene Sache, die zu einem (Lern-)Zustand führt, den Psycholog*innen als „flow“ bezeichnen (Csikszentmihalyi, 2014).

Insbesondere von Dewey und Montessori, die solche Zustände selbstvergessenen und intensiven Lernens mit ihren Modellen auch anstreben, setzt Hahn sich durch seine konsequente Fokussierung auf Jugendliche anstatt auf Kinder ab. Sein Schulmodell ist durch vier Elemente geprägt (Hahn, 1998/1962):

- Training und Bewegung als Ausgleich zu kognitiver Leistung;
- Expeditionen im Sinne einer ganzheitlichen, naturnahen Erfahrung;
- Projekte, die größere Ziele verfolgen;
- Dienste für die Allgemeinheit, also etwa Rettungsdienste, Feuerwehr- oder Arbeitseinsätze in der Forst- und Landwirtschaft.

Darüber hinaus empfahl Hahn auch sogenannte „Stadtrandschulen“, die sich die Erfahrungen der Internate zu Nutze machen könnten, ohne deren Nachteile in Kauf nehmen zu müssen (Hahn, 1998/1962, S. 304). Auch wenn Hahn nicht näher auf die Nachteile isolierter Internate eingeht, lässt sich folgern, dass die Isolation einerseits zur Entfremdung von der Familie und der Gesellschaft führen kann und dass andererseits innerhalb der Internate problematische Strukturen entstehen können, die z.B. Missbrauchstaten begünstigen können, wie einige Beispiele in der Vergangenheit gezeigt haben. Demgegenüber steht positiv der ganzheitliche pädagogische Ansatz einer Einheit von Leben und Lernen.

Hartmut v. Hentig, dem die Konzepte Hahns vertraut waren, auch wenn er sie teils kritisch sah (Friese, 2000, S. 336ff.), bezeichnet seinen Vorschlag als „entschulte Mittelstufe“ (v. Hentig, 2006, S. 21) und schlägt vor, zwei komplette Jahrgänge (7 und 8

oder 8 und 9) in außerschulischen Projekten zu beschäftigen. Hentig bezieht sich dabei explizit auf die „First Street School“ von Goodman und Dennison, erweitert diese „Lebensschule“ jedoch in eine andere Altersgruppe, die der 13- bis 15-Jährigen (Hentig, 2006, S. 40). Aktuell kann auch auf die Erfahrungen des US-Amerikanischen Modells „Community Environmental Experience Project“ (CEEP) verwiesen werden, das – fußend auf den Ideen Kurt Hahns – seit 1967 bis heute erfolgreich mit Jugendlichen arbeitet (vgl. Koerber, 2013; Miramontes, 2007). Die Ergebnisse von Miramontes zu diesem Projekt zeigen, wie insbesondere die Selbstwirksamkeitsüberzeugung Jugendlicher durch naturnahe Herausforderungen mit Ernstcharakter deutlich gestärkt werden kann (Miramontes, 2007, S. 180). Die gemeinsam gemeisterte Herausforderung zu Beginn eines Schuljahres wird als Grundlage eines reflektierten gemeinsamen Lernens in der Folge beschrieben (Miramontes, 2007, S. 181).

Grundidee der Jugendschule ist es, Jugendliche vor Herausforderungen mit Ernstcharakter zu stellen und sie bei der Bewältigung dieser Herausforderungen zu begleiten. Solche erfahrungsbasierten Lernsituationen sind sowohl motivierend als auch nachhaltig lernwirksam (Koerber, 2019a). Dabei sollen naturnahe und berufsnaher Erfahrungsräume erschlossen und genutzt werden. Diese Erfahrungen sind mit den Lernpfaden an der Universitätsschule verbunden, führen zu einem dokumentierten Kompetenzerwerb und erlauben die Bearbeitung von Lernbausteinen (Langner, in Vorbereitung). Klassisch außerschulische Lernarrangements werden so in die Schule zurückgeholt.

Eine pädagogisch-praktische Grundlage der Lernarrangements, neben den von Langner und Heß (2020) beschriebenen Grundlagen des Lernens an der USD, ist der Lernzirkel nach David Kolb (1984; vgl. auch Miramontes, 2007, S. 202): konkrete Erfahrung – reflektierende Beobachtung – abstrakte Konzeptualisierung – aktives Experimentieren/Erproben (– konkrete Erfahrung ...). Die Jugendschule ist keinem Fach spezifisch zugeordnet, doch findet sich eine curriculare Anbindung der Methodik an die übergeordneten Lernziele des Faches „Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales“ (WTH) in Sachsen wieder (Lehrplan WTH, SMK, 2019):

- Erkennen komplexer Zusammenhänge der Lebens- und Arbeitswelt in übergreifender ökonomischer Betrachtungsweise;
- Lösen realitätsbezogener Aufgaben- und Problemstellungen durch sach- und fachgerechtes Umgehen mit Artefakten, Verfahren und Informationen;
- kooperatives und partnerschaftliches Lernen und Arbeiten unter besonderer Berücksichtigung der Fähigkeiten zur Selbst- und Fremdbewertung.

2 Konzeptionelle Umsetzung an der Universitätsschule Dresden

Unmittelbar angebunden ist die Jugendschule an die Universitätsschule Dresden, die konzeptionell explizit die Integration außerschulischer Lernorte in die Arbeit der Schule und die Vernetzung mit dem Gemeinwesen vorsieht (Langner & Heß, 2020). Dabei kommt der Projektarbeit ein besonderes Gewicht zu (Langner & Koerber, im Erscheinen). Die Universitätsschule Dresden ist eine öffentliche Schule, die ab Schuljahr 2022/23 als Gemeinschaftsschule mit den Klassenstufen 1 bis 12 geführt wird und sowohl zum mittleren Bildungsabschluss als auch zum Abitur führt (SMK, 2021). Damit gelten ab Klassenstufe 5 die Lehrpläne des Freistaats Sachsen für Gymnasien (GY) und Oberschulen (OS) (SMK, 2019). Im Schuljahr 2022/23 werden an der Universitätsschule Dresden die Klassenstufen 1 bis 8 besuchelt. Die Jugendschule befindet sich mit den Klassenstufen 7 und 8 noch in der Pilotierung.

Drei Elemente beschreiben die Grundidee der Jugendschule: Selbstständigkeit lernen, Arbeit erfahren, Orientierung gewinnen. Diese Elemente werden in vier Phasen entwickelt, wobei die Phasen 1 bis 3 aufeinander aufbauen:

Phase 1 (Jahrgangsstufe 7)

Heranführung und Vertrautmachen/Entdecken: Die Schüler*innen werden mit ihrer Umwelt unmittelbar in Kontakt gebracht. Dazu gehören Wanderungen in der Natur, die Zubereitung von Nahrung, Zeltaufbau und einfache Überlebenstechniken. Diese Phase betont die „Expedition“ im Sinne Kurt Hahns: die Bewährung unter Naturbedingungen unter Anwendung erprobter Fahrtentechniken (Hahn, 1998/1962, S. 302). Die Jugendlichen können sich am Ende der Phase sicher in einer natürlichen Umgebung bewegen und unter Aufsicht auch dort übernachten. Sie beherrschen die Verwendung des Equipments und erfahren den Wert einer Gruppe, die Hand in Hand arbeitet. Teamfähigkeit und Gruppengeist werden durch diese Phase in der Klassenstufe 7 gestärkt.

Phase 2 (Jahrgangsstufe 8)

Die Jugendlichen arbeiten in Gruppen in einem land- oder forstwirtschaftlichen Betrieb oder einem Umweltzentrum an einem Projekt. Sie verbringen (mehrmals) mehrere Tage mit Selbstversorgung im Betrieb (evtl. Internat oder Zeltplatz), werden von Fachkräften angeleitet und verrichten land-/forstwirtschaftliche Tätigkeiten unter Aufsicht. In dieser Tätigkeit erfahren sie Selbstwirksamkeit im Sinne einer Mitgestaltung der (Um-)Welt und der Verantwortungsübernahme für das eigene Leben. Das Bewusstsein für nachhaltige Entwicklung und eine nachhaltige Lebensführung wird in dieser Phase gestärkt; Zielorientierung und Geduld sind gefordert. Reflexion und Weiterentwicklung sind Teil dieser Phase; die Teamentwicklung wird gefördert.

Phase 3 (Jahrgangsstufe 9/10)

Einzelnen oder in Kleingruppen arbeiten die Jugendlichen in Handwerks- oder Industriebetrieben oder lernen in überbetrieblichen Ausbildungszentren die Grundlagen eines Berufs kennen. Dabei handelt es sich um ausgedehnte schulbegleitende Praktika, die einer beruflichen Grundbildung dienen. Diese sind auch in landwirtschaftlichen Betrieben oder sozialen Diensten möglich. Die Phase wandelt den eingangs beschriebenen „Dienst“ im Sinne Kurt Hahns (Hahn, 1998/1962, S. 303, 306) etwas ab, da es sich hier nicht um einen eigenen Notdienst der Schule handelt, bleibt aber dabei, dass sich die Jugendlichen in dieser Phase als Teil eines Ganzen erleben, das in die Gesellschaft integriert ist. Begleitendes schulisches Ziel ist die Bearbeitung konkreter Werkaufgaben, die die Selbstwirksamkeitserfahrung fördern.

Phase 4 (parallel zu Phase 3, Jahrgangsstufe 9/10)

In Kleingruppen sammeln die Jugendlichen weitere Outdoorerfahrungen und erwerben entsprechende Fähigkeiten, die ihre Selbstwirksamkeit unterstützen. Je nach Art des Projekts und dem Alter der Schüler*innen angemessen finden diese Projekte ohne Lernbegleiter*innen statt. Denkbar sind hier Seil- und Klettergärten, selbstgeplante und selbst durchgeführte Tagesausflüge, Rad-, Wander- oder Bootstouren, ggf. auch mit Übernachtungen. Außerdem sind umfangreichere Projekte bei Partner*innen aus der Land-/Forstwirtschaft oder in Betrieben denkbar. Idee dieser Phase ist, dass die Jugendlichen eigene Ideen entwickeln und auch Schulfahrten selbst organisieren. Dabei werden sie in der Reflexion und Umsetzung begleitet und bei Bedarf unterstützt.

Transition

Übergänge werden an der Universitätsschule bewusst gestaltet: Der Beginn der Jugend- schule am Beginn der Jahrgangsstufe 7 wird durch ein gemeinsames Zeltlager markiert, ihr Ende durch eine begleitete Selbsterfahrung gegen Ende der Jahrgangsstufe 9 oder 10, z.B. eine Nacht allein im Wald. Diese (vorbereitete und reflektierte) Erfahrung markiert den Übergang entweder in eine Ausbildung oder in die gymnasiale Oberstufe.

Ausblick: Sekundarstufe 2

Auf der Grundlage der Jugendschule sind die Jugendlichen in der Sekundarstufe 2 in der Lage, eigene (auch längere) Ausflüge und Reisen zu planen und durchzuführen. Solche Reisen können auch in schulische Projekte integriert werden. Dabei kann auch auf Programme wie z.B. ZIS Stiftung für Jugendreisen (<https://www.zis-reisen.de>) oder Herausforderungsprojekte (<https://deutsches-schulportal.de/konzepte/das-projekt-herausforderung/>) zurückgegriffen werden, oder es können größere Reiseprojekte geplant und umgesetzt werden.

3 Die Jugendschule – schulorganisatorisch

Die Jugendschule in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 ist kein ergänzendes Angebot (Koerber, 2019b), sondern eine integrierte und an den entwicklungspsychologischen Bedürfnissen der Altersstufe orientierte Unterrichtsform an der USD, die (vor allem in Jahrgang 7/8) bis zu 25 Prozent der Lernzeit umfassen kann (eine Woche pro Monat). Die Jugendschule als immanenter Teil der Schule verbindet unterrichtliches Lernen mit außerschulischen Lernorten und Kooperationspartnern (z.B. Umweltzentrum Dresden, Bund der Pfadfinderinnen und Pfadfinder Sachsen). Es erfolgen (siehe exemplarisches Beispiel im Folgenden) eine Umsetzung der Lehrplanziele aller Fächer (Gymnasium/Oberschule), strukturiert und dokumentiert durch die Lernpfade, sowie eine Differenzierung zwischen Anforderungsniveaus. Lernpfade an der USD (vgl. ausführlich Langner, in Vorbereitung) sind eine Übertragung der in Sachsen verbindlichen Lehrpläne, die es ermöglichen, die verbindlichen Lernziele der Lehrpläne in den individuellen Lernwegen der Schüler*innen nachzuzeichnen. Die Lernziele werden an der USD durch Projekt- und Werkstattarbeit erreicht und durch die Absolvierung von Lernbausteinen abgesichert. So wird das Lernen an der USD von Fächern entkoppelt, und der Unterricht kann auf ganz unterschiedliche Art und Weise erfolgen.¹ Der Unterricht im Rahmen der Jugendschule ist folglich eng verzahnt mit den Fragestellungen der Projekte der Schüler*innen (Langner et al., 2021; Langner & Koerber, im Erscheinen).

Exemplarische Darstellung der Bildungsinhalte und Lehrplanbezüge am Beispiel der „Jugendschulwoche“ im Mai 2022 (Pilotprojekt, daher hier für 6/7 (2022) dargestellt; die Planung bezieht sich auf Jahrgang 7)

Schüler*innen der Jahrgangsstufen 6/7 (7) planten und organisierten unter pädagogischer Anleitung ein einwöchiges Zeltlager im Erzgebirge. Im Rahmen dieses Lagers führten sie unter Aufsicht und Anleitung eines Waldbesitzers kleinere Waldarbeiten durch und beschäftigten sich mit zahlreichen Bildungsinhalten rund um das Thema Wald und Forstwirtschaft. Durch die Selbstversorgung im Lager, die Notwendigkeit, als Gruppe in einer herausfordernden Umgebung das eigene Leben zu gestalten, und den Aspekt der Nachhaltigkeit wurden weitere Themen be- und erarbeitet. Zeitlich wurden diese Themen in der Vorbereitungs-/Planungsphase (Januar bis März), während der An- und Abreise (inhaltliche Vorbereitung und Reflexion) und während des eigentlichen Lagers bearbeitet.

¹ In diesem Beitrag kann das Konzept der Lernpfade nur angedeutet werden – hier ist auf künftige Publikationen von Langner (in Vorbereitung) zu verweisen (zu den Grundlagen siehe Langner & Heß, 2020). Wenn in diesem Beitrag weiterhin von „Unterricht“ die Rede ist, so dient dies der Verdeutlichung der Tatsache, dass weder die Jugendschule noch die Projekte extracurricular zu denken sind, sondern vielmehr den Unterricht an der USD ausmachen.

Das exemplarische Beispiel für Lehrplanbezüge (SMK, 2019)

- Entwickeln eines Grundverständnisses für die bedeutende Rolle des Menschen in der Natur (Gym Biologie)
- Entwickeln von Problemlösefähigkeiten (OS Mathematik)
- Erkennen komplexer Zusammenhänge der Lebens- und Arbeitswelt in übergreifender ökonomischer Betrachtungsweise (WTH – Kl. 7)
- Lösen realitätsbezogener Aufgaben- und Problemstellungen durch sach- und fachgerechtes Umgehen mit Artefakten, Verfahren und Informationen (WTH – Kl. 7)
- Kooperatives und partnerschaftliches Lernen und Arbeiten unter besonderer Berücksichtigung von Selbst- und Fremdbewertung (WTH – Kl. 7)

Tabelle 1: Exemplarische Darstellung spezifischer Unterrichtsinhalte unterschiedlicher Fächer im Rahmen der Jugendschulwoche im Mai 2022

Anmerkungen: Verwendete Abkürzungen gem. sächsischer Lehrpläne (SMK, 2019): Bio = Biologie; De = Deutsch; Ge = Geschichte; Geo = Geographie; GRW = Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft; GY = Gymnasium; LB = Lernbereich; Ma = Mathematik; Mu = Musik; OS = Oberschule; UE = Unterrichtseinheit; WB = Wahlbereich; WTH = Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales

Ziel/Inhalt	Fach/Lernbereich/Jahrgang	UE
Planung, Kalkulation, Organisation: Kennen grundlegender Bedürfnisse als Basis menschlichen Denkens und Handelns, Wirtschaften Einblick gewinnen in das Bearbeiten realitätsnaher Problemlösungsprozesse: projektorientiertes Arbeiten mögliche Themen: Organisieren einer Spendenaktion, Mathematik beim Schulsportfest, Vermeiden von Verpackungsmüll Bildung für nachhaltige Entwicklung Kennen des Vergleichens verschiedener Angebote bezüglich Preis und Leistung: projektorientiertes Unterrichten Kennen des – Lesens von Zeitplänen – Erstellens von Fahrtrouten – Berechnens von Fahrtkosten	WTH 7/1 Ma/GY 5/1 Ma/OS 5/WB3	10
Anwenden von ernährungsphysiologischen Kenntnissen bei der Lebensmittelauswahl – Lebensmittel als Nährstoffträger, Klassifizierung der Lebensmittel, Nährwerttabelle – Lebensmittelauswahl und Lebensmitteleinkauf	WTH/OS 8/3 BIO/OS, Kl. 7, LB 1	8
Einblick gewinnen in verschiedene Partizipationsmodelle und -formen: Partizipationsstufen, Partizipationspyramiden, projektbezogene, basisdemokratische und repräsentative Formen der Partizipation	GRW/GY 7/2	4

11:00	Pause und Reflexionszeit, Portfolio/Tagebucharbeit	1 UE
12:00	Vorbereitung Mittagessen	
12:30	Mittagessen	
13:00	individuelle Ruhe/Pausenzeit	
13:30	Arbeit individuell und in Gruppen	2 UE
15:30	Pause und Reflexionszeit in der Gruppe, ggf. in verschiedenen Kleingruppen, je nach Aufgaben, Zusammentragen der Tagesergebnisse, Eingliederung in größere Zusammenhänge	2 UE
17:00	Vorbereitung Abendessen, individuelle Zeit	
18:00	Abendessen/Aufräumen	
19:00	Reflexion des Tages in der Gesamtgruppe, kulturelle Aktivitäten (Literatur/Musik)	2 UE
21:30	Zeltzeit	
22:30	Lagerruhe	

Nach dieser Rechnung ergibt sich während eines Tages eine „Unterrichtszeit“ von 10 UE. Selbst wenn davon ausgegangen wird, dass nicht jeder Tag der Jugendschule diese 10 UE erreichen wird, kann im Durchschnitt von 8 UE, insgesamt also 40 UE/Woche ausgegangen werden. Damit wird in der Jugendschule die Mindestzahl von 38 Wochenstunden erreicht bzw. übertroffen.

3 Erste empirische Ergebnisse

Im Schuljahr 2021/22 wurden drei Pilotprojekte der Jugendschule an der Universitätschule Dresden umgesetzt, aus denen erste empirische Ergebnisse abgeleitet werden können:

- (1) ein Einführungszeltlager im September 2021, an dem (mit wenigen Ausnahmen) alle 150 Schüler*innen der Klassenstufen 6 und 7 teilnahmen;
- (2) freiwillige Ganztagsangebote, die auf Selbstständigkeit/Berufsorientierung abzielten (z.B. Kochen/Ernährung, Pfadfinden);
- (3) ein freiwilliges Waldlager im Mai 2022, an dem 30 Schüler*innen der Klassenstufen 6 und 7 teilnahmen.

Das Einführungszeltlager hatte einen doppelten Zweck: Einerseits sollte es den Übergang in eine neue Schulstufe markieren und den Zusammenhalt der (neuen) Stammgruppen (Langner & Heß, 2020, S. 24f.) verbessern; andererseits sollte durch eine Übernachtung in Zelten auf dem Schulgelände ein erster Vorgeschmack auf die Idee der Jugendschule entstehen. Zu diesem Projekt liegen inzwischen die Ergebnisse einer Interviewstudie im Rahmen einer Staatsexamensarbeit (Schneevoigt, 2022) vor, aus der hervorgeht, dass bereits die sehr kurze Fremdheitserfahrung Effekte zeigt und beide Zwecke erreicht werden konnten. Jugendliche beschrieben die Erfahrung als cool, spannend, abenteuerlich, als Einschnitt („Erinnerungspunkt“) und als Schritt, um selbstständiger zu werden und um als Stammgruppe besser zusammenzuwachsen. Als Herausforderungen wurden das Kochen mittels Holzfeuer und die Übernachtung in Zelten genannt. Das Interesse der Schüler*innen in diesem Alter an naturnahen ganzheitlichen Erfahrungen ist sehr groß. Auf der Grundlage dieser ersten Erfahrungen wurden die weiteren Pilotprojekte entwickelt. Insbesondere das Interesse an Ganztagsangeboten im Bereich

„Pfadfinden“ zeigt die nachhaltige Wirkung des ersten Projekts, ebenso wie die überraschend hohe Bereitschaft zur Beteiligung an einem einwöchigen Waldlager (Jugendschulwoche) im Erzgebirge. Dieses stellte die Jugendlichen vor durchaus ungewohnte Herausforderungen, denn es handelte sich nicht um einen Campingplatzaufenthalt (oder ein Schulhoflager), sondern um eine, wenn auch geschützte, echte Wildnissituation.

Die Schüler*innen betonten in ihren Reflexionen vor allem Aspekte der Selbstwirksamkeit („Wir konnten alles selber machen“); dabei nahmen sie in Kauf, dass diese zu Lasten des Komforts ging (Zeltsituation, Qualität des Essens). Das soziale Klima der Gruppe hat sich durch die gemeinsam erfolgreich gemeisterte Herausforderung deutlich verbessert – die Zusammenarbeit untereinander lief besser, Probleme wurden gemeinsam gelöst; die Schüler*innen haben verstanden, dass letztlich alle Aufgaben von ihnen selbst bewältigt werden mussten.

Als erstes Ergebnis der Jugendschulwoche 2021 und des Waldlagers 2022 kann festgehalten werden, dass die Tagesabläufe sich einschleifen mussten und dass noch nicht alle konzeptionell geplanten Lehrplaninhalte umgesetzt werden konnten. Dem sozialen Lernen kam jedoch eine deutlich größere Wirkung zu, als konzeptionell erwartet; dies bestätigt die Feststellungen von Miramontes für das amerikanische Referenzprojekt, die darüber hinaus auch eine deutliche Motivationssteigerung und die Verbesserung schulischer Leistungen im Anschluss an eine solche Wildniserfahrung feststellen konnte (Miramontes, 2007, S. 200–204). Das sächsische Pilotprojekt ist – nach Einschätzung der beteiligten Lernbegleiter*innen – in seiner Wirkung noch zwischen einer klassischen Klassenfahrt und dem Umsetzen einer lehrplanbezogenen Jugendschularbeit anzusiedeln. Es bedarf hier weiterer konzeptioneller und praktischer Arbeit, um eine noch breitere Erfüllung der Lehrplaninhalte zu realisieren, sowie empirischer Studien, um feststellen zu können, welcher Art die Wildniserfahrungen sein müssen, um ähnlich positive Effekte hervorzubringen.

Im laufenden Schuljahr sind daher weitere Pilotprojekte geplant, bevor die Jugendschule voraussichtlich mit dem Schuljahr 2023/24 als fester Baustein vollständig an der Universitätsschule Dresden umgesetzt werden kann. Hierzu braucht es auch die Etablierung eines festen Orts, an der derzeit konzeptionell und organisatorisch gearbeitet wird. Im Schuljahr 2022/23 wird auch die geplante Berufsorientierung pilotiert.

Als vorläufiges Fazit nach dem ersten Pilotjahr einer Jugendschule ist zu konstatieren, dass das hier dargestellte Konzept offenbar trägt, die Umsetzung jedoch ein bis zwei weitere Schuljahre in Anspruch nehmen wird, um im geplanten Umfang realisiert werden zu können. In einem auf 15 Jahre angelegten Modellversuch (Langner & Heß, 2020) ist dies ein gut vertretbarer Zeitraum.

Literatur und Internetquellen

- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8>
- Friese, P. (2000). *Kurt Hahn. Leben und Werk eines umstrittenen Pädagogen*. Diss. Universität Oldenburg. Selbstverlag.
- Hahn, K. (1998/1952). Kurzschulen. Bericht über Outward Bound. In M. Knoll (Hrsg.), *Kurt Hahn: Reform mit Augenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen* (S. 273–279). Klett-Cotta.
- Hahn, K. (1998/1962). Erziehung und die Krise der Demokratie. Erläuterungen zur Erlebnispädagogik. In M. Knoll (Hrsg.), *Kurt Hahn: Reform mit Augenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen* (S. 291–308). Klett-Cotta.
- Hentig, H. v. (2006). *Bewährung: Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein*. Beltz.
- Koerber, R. (2013). Wildnisschule – ein Projekt für Jugendliche. *e&l – erleben und lernen: internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen*, (3/4), 47–49.

- Koerber, R. (2019a). Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden erfahrungsbasiert vermitteln. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer: Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 191–219). wbv.
- Koerber, R. (2019b). Schulgänzende Förderung von Begabungen. Außerschulische Präventions- und Förderkonzepte von Stiftungen und Initiativen. In M. Schweder (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Abseits. Erste Annäherungen* (S. 104–117). Beltz Juventa.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Langner, A. (in Vorbereitung). Lernpfade. Individuelle Entwicklungswege in der Schule durch digital gestützte Dokumentationssysteme ermöglichen. Voraus. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (1/2023).
- Langner, A. & Heß, M. (2020). Die Universitätsschule Dresden – das Schulkonzept. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 3 (1), 11–36. https://doi.org/10.4119/we_os-3340
- Langner, A., Heß, M., & Wiechmann, K. (2021). Projektarbeit: Struktur und Methode. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4 (1), 187–204. <https://doi.org/10.11576/weos-4948>
- Langner, A. & Koerber, R. (2023, im Erscheinen). Projektarbeit als Instrument zur Optimierung schulorganisatorischer Strukturen. In S. Weber, C. Fahrenwald & A. Schröer (Hrsg.), *Organisationen optimieren? Beiträge zum DGfE-Kongress „Optimierung“* (Jahrbuch Organisationspädagogik). Springer VS.
- Miramontes, L.M.P. (2007). *Exploring At-Risk Youths' Personal and Social Development During Wilderness Experiences*. Diss. University of Northern Colorado.
- Montessori, M. (1979). *Von der Kindheit zur Jugend*. Herder.
- Schneevoigt, L. (2022). *Rituale und Fremdheitserfahrungen als Gestaltung von Übergängen in einen neuen Lebensabschnitt am Beispiel der Jugendschule*. Unveröff. Staatsexamensarbeit an der TU Dresden (Betreuende: Wittig/Pieper).
- SMK (Sächsisches Staatsministerium für Kultus) (Hrsg.). (2019). *Lehrpläne der Fächer an Oberschulen und Gymnasien in der Fassung von 2019*.
- SMK (Sächsisches Staatsministerium für Kultus). (2021). *Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Gemeinschaftsschulen im Freistaat Sachsen. Schulordnung Gemeinschaftsschulen vom 22. Juni 2021* (SächsGVBl, S. 713).

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Koerber, R. (2022). Das Konzept „Jugendschule“ an der Universitätsschule Dresden. Herausforderungen mit Ernstcharakter gestalten. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 5, 117–127. https://doi.org/10.11576/we_os-5940

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>

Zurück zur (neuen) Normalität?

Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2022

Gabriele Klewin¹ & 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: Der Forschungs- und Entwicklungsplan beginnt mit einer Reflexion darüber, inwieweit die Corona-Pandemie die Forschungs- und Entwicklungsarbeit sowie auch die Schulentwicklungsarbeit beeinflusst hat (Kap. 1). Die Veränderungen in der Schulentwicklung werden daraufhin beschrieben (Kap. 2). Nachfolgend werden die laufenden und die kommenden Projekte des Forschungs- und Entwicklungsplans vorgestellt (Kap. 3). Die Anpassung des Forschungs- und Entwicklungsmodells für das Oberstufen-Kolleg ist Gegenstand des darauffolgenden Abschnitts (Kap. 4). Der Forschungs- und Entwicklungsplan schließt mit einem weiteren Rückblick auf das Jahr 2022 und dem Ausblick auf die Aktivitäten der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg im Jahr 2023 (Kap. 5).

Schlagwörter: Forschung und Entwicklung; Oberstufe; Praxisforschung; Schulentwicklung



English Information

Title: Back to the (New) Normal? Research and Development Plan of the Action Research Department “Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg” in the year 2022

Abstract: The research and development plan begins with a reflection on the extent to which the Corona pandemic has influenced the research and development work as well as the school development work (chapter 1). Subsequently, the changes in school development are described (chapter 2). The current and future projects of the research and development plan are then presented (chapter 3). The adaptation of the research and development model for the “Oberstufen-Kolleg” is subject of the following section (chapter 4). The research and development plan concludes with a further review of the year 2022 and a prospect on the activities of the “Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg” in 2023 (chapter 5).

Keywords: research and development; upper secondary school; practitioner research; school development

1 Alles wieder beim Alten? Forschung und Entwicklung nach (?) der Corona-Pandemie

Die letzten beiden Jahre haben wir den Forschungs- und Entwicklungsplan jeweils mit dem Bericht darüber begonnen, wie die Corona-Pandemie die Forschungs- und Entwicklungsarbeit sowie auch die Schulentwicklungsarbeit beeinflusst hat. War das im ersten Jahr der Pandemie 2020 sehr dominant, so war im letzten Jahr sowohl von einer gewissen „Routine“ die Rede als auch von der zunehmenden Rückkehr zur Präsenz. Bei der Frage der Präsenztermine gibt es inzwischen kaum noch Corona-bedingte Einschränkungen, so dass der Eindruck entstehen könnte, es wäre wieder „Alles beim Alten“. Und Vieles kann auch in der Tat wieder so stattfinden wie vor der Pandemie – Treffen von Forschungs- und Entwicklungsgruppen im Oberstufen-Kolleg, Erhebungen vor Ort, Vorträge auf Feld II (dem zentralen offenen Raum im Oberstufen-Kolleg). Dennoch bleibt die Frage, welche Folgen die Pandemie nicht nur ganz allgemein für Schüler*innen hat,¹ sondern auch spezifisch für die Kollegiat*innen. Im letzten Jahrbuch hatten wir Überlegungen zu einem übergeordneten Forschungs- und Entwicklungsprojekt zu dieser Thematik vorgestellt, die so nicht realisiert wurden; allerdings gibt es inzwischen ein Projekt hierzu (siehe unten).

Aber auch für Lehrende der Versuchsschule und Mitarbeitende in der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg haben sich einige Dinge geändert; Home-Office ist selbstverständlicher geworden, ebenfalls die Nutzung von digitalen Tools für Besprechungen und Arbeitsgruppenkooperation. Gleichzeitig – das hat sich bei einer Befragung der Oberstufen-Kolleg-Lehrenden zum Schulentwicklungsmodell gezeigt –, besteht der Wunsch nach gemeinschaftlichem Austausch, der in der Pandemie nicht stattfinden konnte. Die Veränderungen in der Schulentwicklung sollen deshalb hier als erstes aufgegriffen werden (Kap. 2). Nachfolgend werden die laufenden und die kommenden Projekte des Forschungs- und Entwicklungsplans vorgestellt (Kap. 3). Eine Veränderung, die nicht mit der Corona-Pandemie zusammenhängt und so auch nicht geplant war, ist die erneute Reflexion und darauf aufbauend die Anpassung des Forschungs- und Entwicklungsmodells für das Oberstufen-Kolleg (Kap. 4). Angestoßen wurde sie durch den Wissenschaftlichen Beirat für das Oberstufen-Kolleg, als deutlich wurde, dass die neuen Formate der Forschung und Entwicklung und insbesondere die Beratung durch den Wis-

¹ Siehe dazu z.B. *Covid-19 Education Research* (<https://schul-barometer.net/factsheets/>).

senschaftlichen Beirat in Bezug auf diese Formate noch stärker diskutiert werden müssen. Nur dort, wo sie mit Forschungs- und Entwicklungsprojekten verbunden sind, werden die Kooperationen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg skizziert, da diese im letzten *Jahrbuch* recht ausführlich thematisiert wurden und viele bestehende Kooperationen weiterlaufen. Der Forschungs- und Entwicklungsplan schließt mit einem weiteren Rückblick auf das Jahr 2022 und dem Ausblick auf die Aktivitäten der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg im Jahr 2023 (Kap. 5).

2 Schulentwicklung ex post – Schulentwicklung ad hoc – Schulentwicklung ex post 2.0

Mit Beginn des Schuljahres 2019/20 wurde das bestehende Schulentwicklungsmodell des Oberstufen-Kollegs probeweise durch ein Modell abgelöst, das stärker auf die Professionalisierung der Lehrenden setzt (Heinrich, 2021; Klewin & Heinrich, 2019). Im Unterschied zum klassischen Vorgehen in der Schulentwicklung (Rolff, 2018), aber auch zu neueren Ansätzen, die z.B. die Digitalisierung berücksichtigen (Förtsch & Stöffler, 2020; Labusch, Eickelmann & Conze, 2020), fällt die Entscheidung für die Themen, die an Schulentwicklungstagen und in den zusätzlich zu diesen bereitgestellten Zeitkontingenten bearbeitet werden, vorrangig individuell durch die Lehrenden. Sie entscheiden damit zum Teil ebenfalls, wann sie sich zusätzlich zu Schulentwicklungstagen mit Schulentwicklung beschäftigen. Die Arbeit in weiteren Schulentwicklungsgruppen ist nicht ausgeschlossen, muss aber von den Lehrenden selbst entschieden und organisiert werden. Gemeinsame Schulentwicklungszeiten waren im neuen Modell nur zu Beginn und zum Abschluss des Schuljahres vorgesehen. Der Termin zum Ende des Schuljahres war dafür vorgesehen, die stattgefundenen Aktivitäten zu systematisieren und so herauszuarbeiten, welche thematischen Entwicklungsbedarfe es gab bzw. gibt – eine Schulentwicklung ex post sozusagen (Heinrich & Klewin, 2020).

Im ersten Halbjahr lief das Modell, zumindest aus Sicht der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, gut an. Es gab Schulentwicklungsaktivitäten sowohl ausgehend von Forschungs- und Entwicklungsprojekt-Gruppen, die auf diese Weise den internen Transfer ihrer Ergebnisse befördern wollten, als auch von Schulentwicklungsgruppen, die sich mit einem spezifischen Problem, einer spezifischen Fragestellung auseinandergesetzt haben. Darüber hinaus haben einige Lehrende die Zeit auch für individuelle Fortbildungen genutzt. Durch die Corona-Pandemie kamen diese Aktivitäten zunächst nahezu vollständig zum Erliegen. Noch stattfindende Schulentwicklungsaktivitäten bezogen sich auf Fragen und Probleme, die durch die Pandemie aufgeworfen wurden und – damit in Zusammenhang stehend – auf Fragen der Digitalisierung. Es war also eine Schulentwicklung ad hoc. Der Zeitraum für das Ausprobieren des neuen Schulentwicklungsmodells wurde aus diesem Grund verlängert und auch die datengestützte Rückmeldung zum Modell wurde verschoben. Im Sommersemester 2022 erstellte die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg eine Befragung mittels Fragebogen, an der im Idealfall das gesamte Kollegium hätte teilnehmen sollen, und führte Kurzinterviews mit Personen, die im Rahmen des Schulentwicklungsmodells Veranstaltungen angeboten hatten. Einschränkend muss zu den Ergebnissen gesagt werden, dass das Schulentwicklungsmodell nach dem Lockdown nicht in derselben Weise wieder durchgeführt wurde wie zuvor und dass mit der Fragebogenerhebung nur eine Teilnahme von weniger als 50 Prozent der Lehrenden erreicht wurde. Allerdings stimmen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung mit denen der Interviews in weiten Teilen überein, und darüber hinaus wurden sie dem Kollegium auf einem Schulentwicklungstag vorgestellt und diskutiert, so dass die Hinweise als hinreichend valide eingeschätzt werden können.

Aus den Ergebnissen sollen nur die wichtigsten dargestellt werden, die zudem Einfluss auf die Umgestaltung des Modells hatten. Aus der schriftlichen Befragung sind dies die Einschätzungen zum weiteren Vorgehen im Schulentwicklungsprozess, genauer: die

Antworten auf die Frage, wie die Schulentwicklungsarbeit zukünftig organisiert sein soll und ob es Themen gibt, die von größeren Gruppen des Kollegiums bzw. der Schulgemeinschaft bearbeitet werden sollten.

Die folgende Abbildung zeigt in visualisierter Form die Antworten auf die Frage nach der zukünftigen Schulentwicklungsarbeit. Es zeigt sich, dass ein großer Teil der Befragten das Modell grundsätzlich unterstützt, allerdings mit kleineren (*Konkrete Verbesserungsvorschläge*) oder größeren Veränderungen (*Modell modifiziert fortsetzen*). Die Frage war als offene Frage gestellt; im Nachhinein sind die Antworten kategorisiert worden; zur Illustration sind aber auch Originalaussagen mit aufgeführt. Der bereits in der Einleitung angesprochene Wunsch nach gemeinschaftlichen Aktivitäten wird verschiedentlich geäußert. Dies wird auch durch die Antworten auf die Frage nach Themen, die einer Bearbeitung durch eine größere Gruppe bedürfen, gestützt. 23 von 28 Personen, die diese Frage beantwortet haben, stimmen dem zu und nennen konkrete Themen. Gleichzeitig ist es aber der Mehrheit der Befragten wichtig oder sehr wichtig, die Schulentwicklungstätigkeit individuell wählen zu können.



Abbildung 1: Visualisierte Auswertung der Frage nach dem zukünftigen Schulentwicklungsmodell (eigene Darstellung)

Das Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Vergemeinschaftung findet sich auch in den Interviews wieder. Die Interviews bieten die Möglichkeit, differenzierter auf die Meinungen zum und Erfahrungen mit dem Schulentwicklungsmodell zu blicken. So lässt sich als Ergänzung zur Frage von gemeinschaftlichen oder individuellen Schulentwicklungsaktivitäten auch das Spannungsfeld zwischen der individuell bedeutsamen und damit auch motivierenden Auseinandersetzung mit selbst gewählten Themen und den gemeinsamen Aufgaben der Schule als Organisation herausarbeiten. Deutlich wurde in den Interviews ebenfalls, dass die Möglichkeit für die Lehrenden, selber die Zeiten für Schulentwicklungsaktivitäten zu wählen, zwar geschätzt wird, aber auch Probleme mit sich bringt. Neben den organisatorischen Problemen, innerhalb einer Schulentwicklungsgruppe Termine zu finden, sind die didaktischen schwerwiegender. So fällt es vielen Lehrenden schwer innerhalb des ihnen hierfür individuell zugestandenem Zeitkontingents Unterricht zugunsten von Schulentwicklungsaktivitäten ausfallen zu lassen bzw. die Kollegiat*innen für diese Zeit mit Aufgaben zu versorgen, da nicht alle Kollegiat*innen gut selbstständig arbeiten können oder auch weil z.B. in der Abiturphase die Unterrichtszeit besonders wichtig ist.

Anhand der Ergebnisse der Befragung und der Interviews sowie der Diskussion über die Ergebnisse auf einem Schulentwicklungstag am Ende des Schuljahres 2021/22 wurde

von der Koordinierungsgruppe Schulentwicklung ein Vorschlag für ein verändertes Modell erarbeitet und dem Kollegium zu Beginn des Schuljahres 2022/23 vorgestellt. Beibehalten wurde die Möglichkeit zur Bearbeitung vielfältiger Schulentwicklungsthemen, die individuell vorgeschlagen und gewählt werden können; allerdings sollte es auch möglich sein, dass Themen, die dringend bearbeitet werden müssen, weil sie z.B. rechtliche Vorgaben betreffen oder virulente Probleme aufgreifen, auch für die Schulentwicklungsarbeit gesetzt werden können. Neu war, dass die Termine für die Schulentwicklungsarbeit von der Kollegleitung in Absprache mit der Koordinierungsgruppe Schulentwicklung festgelegt werden und nicht von einzelnen Lehrenden oder Lehrendengruppen. Dies entspricht dem Wunsch von Lehrenden, wie nicht nur in den Interviews deutlich geworden ist.

Die ersten Erfahrungen zeigen, dass sowohl Themen bearbeitet werden, für die eine längere Bearbeitungszeit notwendig ist, als auch solche, die innerhalb eines Schulentwicklungs(halb)tags abgeschlossen werden können. Aktuell findet die Auseinandersetzung mit den Schulentwicklungsthemen in kleineren Arbeitsgruppen statt; ein gemeinsames Thema für das gesamte Kollegium wurde bislang noch nicht vorgeschlagen oder gesetzt. Für eine thematische Einschätzung ist es noch zu früh, da das veränderte Modell erst ein knappes Schulhalbjahr erprobt wird. Am Ende des Schuljahres 2022/23 werden wir gemeinsam Bilanz ziehen und überlegen, ob das Modell auch im kommenden Schuljahr so durchgeführt werden soll oder ob weitere Änderungen nötig sind. Dann wird sich auch zeigen, ob der in der Überschrift dieses Kapitels genutzte Begriff „Schulentwicklung ex post 2.0“ wirklich zutreffend ist.

3 Aktuelle und kommende Projekte des Forschungs- und Entwicklungsplans

In der Regel finden sich unter dieser Überschrift grundsätzliche Überlegungen zum Forschungs- und Entwicklungsmodell und die Beschreibung von einzelnen Forschungs- und Entwicklungsprojekten (FEPs). In diesem Jahr werden beide Punkte getrennt berichtet, da durch die intensive Beratung des Modells im Wissenschaftlichen Beirat neue Impulse für die Entwicklung gegeben wurden, so dass diese ausführlicher behandelt werden sollen.

Bei der Vorstellung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten werden wir uns in diesem Jahr auf die neu angelaufenen Projekte und größere Veränderungen in laufenden Projekten konzentrieren. Die Flexibilisierung sowohl der Laufzeiten als auch der Anfangszeiten von Projekten des Forschungs- und Entwicklungsplans hat dazu geführt, dass über die meisten der hier vorgestellten Projekte bereits im letzten Jahr berichtet wurde. Informationen über alle FEPs können auch über die Homepage der Wissenschaftlichen Einrichtung (<https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/w eos/forschungsprojekte/fue-projekte/>) abgerufen werden. Abbildung 2 auf der folgenden Seite zeigt alle Forschungs- und Entwicklungsprojekte über drei Schuljahre. Auch wenn sich der hier vorliegende Forschungs- und Entwicklungsbericht rückblickend nur auf das zweite Halbjahr 2021/22 und das erste Halbjahr 2022/23 bezieht und prospektiv auf das zweite Halbjahr 2022/23 und das erste Halbjahr 2023/24, können so die Laufzeiten der Projekte besser deutlich werden.²

² Eine doppelte Linie zeigt den Anfang bzw. das Ende der Laufzeit eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts.

Schuljahr 2021/22		Schuljahr 2022/23		Schuljahr 2023/24	
erstes Halbjahr	zweites Halbjahr	erstes Halbjahr	zweites Halbjahr	erstes Halbjahr	zweites Halbjahr
Leitbild					
Unterrichtshospitation					
IGO					
BiBi Mint					
FLidO					
Spin off FLidO					
Grenzgänge Transfer					
VAmOS					
Dokumentation der fächerübergreifenden Kurse in den Profilen und der vierten Säule					
Antragsphase	Wortgewand(t)				
Antragsphase	Bildungsgang				
	Spin off Bildungsgang und Corona				
Antragsphase	Materialwerkstatt Aufforstung				
	Anforschung psy. erkr. S.*				
	Materialwerkstatt Latein				
	Materialwerkstatt Mathematik				
	Anforschung	Lehrer*innenfortbildung			
	Antragsphase	Digitalisierung am OS			

Anmerkung: * = psychisch erkrankte Schüler*innen.

Abbildung 2: Übersicht über abgeschlossene, laufende und kommende Forschungs- und Entwicklungsprojekte (eigene Darstellung)

Für fünf Projekte endete die Laufzeit im Schuljahr 2020/21

- „Leitbild“
- „Kollegiale Unterrichtshospitation“
- „Inklusion in der Gymnasialen Oberstufe“ (IGO)
- „Bielefelder Binnendifferenzierung in den Mint-Fächern“ (BiBi Mint)
- „Partizipation durch Forschendes Lernen in der Oberstufe? Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zu didaktischen Implikationen von Subjektpositionen einer heterogenen Schüler*innenschaft in Prozessen des Forschenden Lernens“

Die Arbeit des FEPs „Leitbild“ war verbunden mit der Redaktionsgruppe „Leitbild“, die einen stärkeren Schwerpunkt auf die Formulierung des Leitbildes und das Einbringen in

Schulentwicklungsprozesse hatte. Diese stärker auf Entwicklung ausgerichtete Arbeit wird fortgesetzt. Und auch die Arbeit des FEPs „Kollegiale Unterrichtshospitation“ hat einen starken Schwerpunkt auf Entwicklung. Hier wird zu prüfen sein, wie das erarbeitete Konzept in der Schule implementiert werden kann. Von den Projekten IGO und BiBi Mint liegen vielfältige Veröffentlichungen vor (siehe unten). Aber auch ihre Arbeit geht in veränderter Form weiter. So sind die Erkenntnisse des Projektes BiBi Mint in die Beantragung des BMBF-Verbundprojekts „Lernprozessbegleitende Diagnostik und Fachdidaktik – gestufte digitale Lernhilfen als Professionalisierungskonzept für adaptiven Unterricht – DiLernProfis“ eingeflossen (vgl. <https://tinyurl.com/5p457xbf>). Vom letzten Projekt, dass im Schuljahr 2020/21 ausgelaufen ist – dem Projekt „Partizipation durch Forschendes Lernen in der Oberstufe?“ –, werden wir berichten, wenn das ursprüngliche Projekt „Forschendes Lernen in der Oberstufe“ (FLiDO), aus dem das Spin-off-Projekt entstanden ist, ebenfalls seine Arbeit abgeschlossen hat.

Neben dem Projekt FLiDO haben drei weitere Projekte die Arbeit des letzten Jahres fortgesetzt. Sie sind im letzten *Jahrbuch* beschrieben worden.

- „Bildungsbiografische Grenzgänge in der Sekundarstufe II – Transferprojekt“ (Grenzgänge Transfer)
- „Verlaufs- und Absolvent*innenstudie am Oberstufen-Kolleg“ (VAmOS)
- „Dokumentation der fächerübergreifenden Kurse in den Profilen und der vierten Säule“

Erneut herausgegriffen werden soll allerdings das Projekt VAmOS als dauerhaft eingerichtetes Projekt. Derzeit überarbeitet das Projekt die bisher eingesetzten Instrumente mit dem Ziel, aktuelle Fragestellungen und Themen der Schulentwicklung aufzugreifen und den Umfang der Fragebögen zu reduzieren. Die Kooperation mit der Stadt Unna zu Fragen der Studien- und Berufsorientierung wird fortgesetzt und auf die Sekundarstufe I ausgeweitet. Dazu besteht eine Kooperation mit der Wissenschaftlichen Einrichtung der Laborschule, genauer mit der Absolvent*innenstudie der Laborschule. Die Kooperation der beiden Absolvent*innenstudien soll auch über die Zusammenarbeit bei den Befragungen für die Stadt Unna hinaus intensiviert werden. Dabei werden die Möglichkeiten einer Verknüpfung der beiden Studien ausgelotet. Das Kooperationsprojekt hat die Abkürzung KoLOS („Kooperation Laborschule und Oberstufen-Kolleg“).

Neu begonnen haben drei Forschungs- und Entwicklungsprojekte sowie drei Materialwerkstätten. Die Anforchung zur Vernetzung von Institutionen, die mit psychisch erkrankten Schüler*innen arbeiten, hat nicht zu einem Antrag auf ein längeres Forschungs- und Entwicklungsprojekt geführt. Allerdings ist das Thema so relevant, dass evtl. ein neuer Anlauf genommen wird. Neu ihre Arbeit aufgenommen haben also sechs Projekte:

- „Wortgewand(t): sich Sprache aneignen, schreibend lernen, Diskurse mitgestalten“
- „Oberstufe im Spiegel von Lern- und Bildungsgangreflexionen“ (Bildungsgang)
- „Spin off ‚Bildungsgang und Corona‘“
- Materialwerkstatt „Aufforstungsprojekte als Bürger*innenwissenschaft in der Oberstufe im Kontext ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung‘“ (AProBOS BNE)
- „Inklusionssensible Materialien für den lateinischen Fremdsprachenunterricht“ (Materialwerkstatt Latein)
- „Schreiben im sprachsensiblen Mathematikunterricht“ (Materialwerkstatt Mathematik)

Das Projekt „Wortgewand(t)“ setzt die Arbeit des Vorgängerprojektes „Integration neu zugewandter Jugendlicher in der gymnasialen Oberstufe“ (IntegrO) fort, geht aber auch darüber hinaus (zum Folgenden siehe Fiedler-Ebke et al., 2022). Die übergeordnete Frage für fünf Teilprojekte ist: „Wie lassen sich die vielfältigen Bedürfnisse und Erfahrungswelten in Hinblick auf sprachliche und kulturelle Diversität mit den Zielen der

Oberstufe zusammenbringen?“ (Fiedler-Ebke et al., 2022, S. 1) Die Teilprojekte lassen sich unter drei Perspektiven bündeln. Die erste legt den Fokus auf die gestreckte Eingangsphase für neu zugewanderte Kollegiat*innen. Hier soll zum einen erforscht werden, welche Gründe es für den Abbruch der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg gibt; zum anderen soll ein Basiscurriculum Deutsch als Zweitsprache (weiter) ausgearbeitet werden. Die zweite Perspektive ist die auf Schreiben als Medium des Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Unter dieser Perspektive werden die Ergebnisse des schulübergreifenden Netzwerks zum Schreiben im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe (NeSFu; <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/weos/hps/nesfu/>) so aufbereitet, dass sie auch von nicht am Netzwerk beteiligten Lehrkräften genutzt werden können. Die Arbeit im schulübergreifenden Netzwerk ist zwar inzwischen abgeschlossen, aber die beteiligten Lehrkräfte haben z.B. die Möglichkeit, über einen Fachtag am Thema weiterzuarbeiten. Zur zweiten Perspektive gehört ebenfalls die Entwicklungsarbeit zum wissenschaftspropädeutischen Schreiben, z.B. in Form einer Facharbeit. Die dritte Perspektive trägt die Überschrift „Diskurse reflektieren und mitgestalten“ (Fiedler-Ebke et al., 2022, S. 4); hier geht es um Empowerment von Kollegiat*innen, die nicht zur Mehrheitsgesellschaft gehören. Nicht nur die Größe dieses Projektes stellt eine Besonderheit dar, sondern auch die Tatsache, dass zwei Mitglieder des FEPs einzelne Aspekte der Arbeit vertiefend beforschen und damit eine akademische Qualifikation (Promotion; Habilitation) verbinden.

Das Projekt „Bildungsgang“ sowie auch das daraus entstandene Projekt „Bildungsgang und Corona“ analysieren Reflexionstexte, die verpflichtend von Kollegiat*innen kurz vor dem Abitur geschrieben werden müssen (zum Folgenden siehe Geweke, Keymer & Schlingmeyer, 2022, sowie Geweke, 2022). Die Kollegiat*innen sollen in dieser Reflexion ihr Lernen und ihre Lernfortschritte in der Oberstufe betrachten. Obwohl diese Texte von allen Kollegiat*innen geschrieben werden müssen, haben die ersten Analysen ergeben, dass sie sich dennoch dafür eignen, daraus Anregungen für die Schulentwicklung des Oberstufen-Kollegs zu ziehen. Erste Analysen haben ebenfalls gezeigt, dass die Corona-Pandemie und ihre Folgen für die Kollegiat*innen in den Reflexionstexten thematisiert werden, obwohl nicht ausdrücklich danach gefragt wird. Aus diesem Grund soll in einem zusätzlichen Projekt dieser Aspekt analysiert werden.

Drei Projekte sind dem Format der Materialwerkstatt zuzurechnen (Schweitzer, Heinrich & Streblov, 2019), in denen Unterrichtsmaterialien diskutiert, getestet und so weiterentwickelt und bearbeitet werden, dass sie veröffentlicht werden können. In der Regel umfasst eine Materialwerkstatt den Zeitraum eines Schuljahres. Die Materialwerkstatt „Aufforstungsprojekte als Bürger*innenwissenschaft in der Oberstufe im Kontext ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung‘“ weicht davon ab, da sie auf drei Jahre angelegt ist und recht umfassend Materialien erarbeiten will. Eine ausführliche Beschreibung des Projektes findet sich in diesem *Jahrbuch* (Schweihofen et al., 2022). Die beiden anderen Materialwerkstätten entsprechen dem „klassischen“ Modell. In der Materialwerkstatt „Inklusionssensible Materialien für den lateinischen Fremdsprachenunterricht“ findet eine Kooperation mit einer Teilmaßnahme des Bielefelder Projektes der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung BiProfessional³ statt. Die Materialwerkstatt „Schreiben im sprachsensiblen Mathematikunterricht“ will Schreibförderung auch explizit im Mathematikunterricht durchführen. Damit sollen gerade Kollegiat*innen, die Schwierigkeiten mit der Bildungssprache haben, gefördert werden.

Die Übersicht über die laufenden Projekte zeigt eine weite Spanne von Themen, wobei in vielen der Umgang mit Diversität ein wichtiger Aspekt ist. Bleiben abschließend noch die beiden Projekte zu erwähnen, die sich aktuell in der Anforstungs- bzw. Antragsphase befinden: Die schon lange aufgeworfene Frage, wie das Oberstufen-Kolleg

³ Das Vorhaben BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1908).

in der Lehrer*innenfortbildung tätig werden kann, wird im Antrag „Fortbildung durch das Oberstufen-Kolleg“ aufgegriffen. Die Antragsgruppe zur „Digitalisierung am Oberstufen-Kolleg“ greift ein Thema auf, dass viele Schulen beschäftigt (Feldhoff et al., 2022) und das auch in den nächsten Jahren weiter aktuell sein wird (siehe z.B. Gutachten der SWK, 2022). Über den Fortgang dieser Projekte werden wir im nächsten *Jahrbuch* berichten.

4 Weiterentwicklung des Forschungs- und Entwicklungsmodells für das Oberstufen-Kolleg

Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit des Oberstufen-Kollegs hat sich nicht nur durch die systematisch angelegte konzeptionelle Weiterentwicklung des Forschungs- und Entwicklungsmodells im Jahr 2017 (Gemeinsame Leitung, 2017) verändert, sondern auch durch die Einführung neuer Formate (Heinrich & Klewin, 2019) sowie die Flexibilisierung der Laufzeiten. Deshalb hätten wir das, was im *Jahrbuch* 2021 steht, auch für 2022 konstatieren können:

„Im letzten *Jahrbuch* haben wir geschrieben, dass es keine grundlegenden Änderungen im Forschungs- und Entwicklungsmodell gegeben hat, da die in den letzten Jahren vorgenommenen Weiterentwicklungen erst mit ausreichend Zeit umgesetzt und erprobt werden sollen. Dies ist auch in diesem Jahr der Fall; allerdings werden die Auswirkungen der Veränderungen noch stärker sichtbar als 2020.“ (Heinrich & Klewin, 2021)

Eine Auswirkung ist die stärkere Differenzierung der Formate, die z.T. auch an Abbildung 2 deutlich wird. So sind sowohl klassische Forschungs- und Entwicklungsprojekte als auch Materialwerkstätten sowie Dokumentationsprojekte Teil der Forschungs- und Entwicklungsarbeit. Darüber hinaus sind, wie bereits in Kapitel 3 berichtet, aus dem FEP „Wortgewand(t)“ bzw. genauer aus dem vorangegangenen FEP zwei Qualifikationsprojekte hervorgegangen, die mit FEP-Stunden gefördert werden. Und auch an das abgeschlossene FEP „Inklusion“ ist ein Qualifikationsprojekt (Promotion) angeschlossen. Die unterschiedlichen Formate der Forschungs- und Entwicklungsarbeit werden also genutzt und scheinen sich zu bewähren. Dementsprechend hätte es aus unserer Sicht zunächst keinen weiteren Veränderungsbedarf gegeben. In der Sitzung des Wissenschaftlichen Beirats im Januar dieses Jahres wurde allerdings deutlich, dass es Unklarheiten hinsichtlich der aktuellen Formate von Projekten des Forschungs- und Entwicklungsplans gibt und auch unterschiedliche Perspektiven hinsichtlich des Stellenwerts von Forschung in klassischen Forschungs- und Entwicklungsprojekten bestehen. Daraufhin hat sich die Sitzung des Wissenschaftlichen Beirats im Oktober 2022 zum großen Teil mit dem Forschungs- und Entwicklungsmodell des Oberstufen-Kollegs beschäftigt.

Die intensive Befassung mit den oben angeführten Fragen, für die den Mitgliedern des Wissenschaftlichen Beirats an dieser Stelle nochmals gedankt sei, hat zu Anregungen für die Weiterarbeit geführt, von denen die umfassendste hier aufgegriffen werden soll. So hat der Wissenschaftliche Beirat empfohlen, auch Projekte durchzuführen, die vorrangig Entwicklung ins Zentrum ihrer Arbeit stellen. Dies können Projekte sein, in denen zunächst Curricula, Konzeptionen oder anderes entwickelt werden und sich Forschung, ggf. im Sinne von Evaluation, anschließt, oder auch solche, in denen Forschung am Anfang steht und die Ergebnisse als Grundlage für Entwicklung dienen. Denkbar ist auch, dass Forschung zu Beginn konzeptionell berücksichtigt wird und auch bereits Daten erhoben werden, dann aber eine Phase der reinen Entwicklung folgt. Die genaue Konkretisierung ist Aufgabe der Wissenschaftliche Einrichtung und der Gemeinsamen Leitung für das Jahr 2023. Ebenso gilt es, das Verhältnis von Entwicklungsprojekten im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsplans und anderen Schulentwicklungsprojekten zu klären. Im nächsten *Jahrbuch* werden wir entsprechend das sich aus den derzeit

in vielfältigen Gremien und Gruppen geführten Diskussionen ergebende erweiterte Verständnis von Forschung und Entwicklung genauer beleuchten.

5 Weiterer Rückblick für das Jahr 2022 und Ausblick auf das Jahr 2023

Eine Aufgabe für das Jahr 2023 wurde bereits im vorangegangenen Kapitel angesprochen: die Konkretisierung der Anforderungen an Entwicklungsprojekte im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsplans und damit auch die aktualisierte Beschreibung des Forschungs- und Entwicklungsmodells des Oberstufen-Kollegs. Dazu werden auch die Kooperationen im Verbund der Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS) hilfreich sein, denn Entwicklungsprojekte gibt es z.B. an der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden bereits seit längerem. Diese wechselseitige Unterstützung soll ein Kern des Verbundes sein. In diesem Jahr konnten die Mitglieder sich erstmals seit der Gründung 2020 in Präsenz treffen und sich zu aktuellen Fragen der jeweiligen Schulen austauschen. Dieser Austausch soll auch im nächsten Jahr auf einem Präsenztreffen fortgesetzt werden, das entweder an der Heliosschule – Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln oder an der Universitätsschule Dresden stattfinden wird. Einen vertieften Austausch wird es darüber hinaus im Rahmen eines Hospitationsprogramms des VUVS geben; Mitglieder der Standorte Siegen, Potsdam und Bielefeld sind dabei, ein entsprechendes Konzept auszuarbeiten. Eine Kooperation des gesamten Verbundes gibt es mit der Online-Zeitschrift *Spe – Innovative Schulpraxis entwickeln – Journal für forschungsbasierte Schulentwicklung* (<https://journals.qucosa.de/inspe>), die von Kolleg*innen der Universität Dresden herausgegeben wird.

Das Treffen des VUVS war angegliedert an die internationale Abschlussstagung des Projektes „LabSchoolsEurope – Participatory Research for Democratic Education“ (<https://www.labschoolseurope.eu/>). Diese Tagung wurde organisiert und durchgeführt von den Kolleg*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule, fand in Kooperation mit dem VUVS statt und nutzte am ersten Tagungstag die Räume des Oberstufen-Kollegs. Der Austausch mit Vertreter*innen von Laborschulen aus zwölf Ländern bot vielfältige Einblicke in ihre Arbeit (vgl. Kurz et al., 2022) und Anregungen für unsere eigene.

Mit dem Stichwort Tagungen sind wir bei einer der Hauptaufgaben, die die Arbeit der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg im nächsten Jahr bestimmen wird. Zum fünfzigjährigen Jubiläum des Oberstufen-Kollegs im Jahr 2024 sind elf Tagungsveranstaltungen bzw. Fachtage mit Kooperationspartner*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg geplant, die den Schwerpunkt Oberstufe haben sollen. Zwei dieser Tagungen werden in Kooperation mit der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule durchgeführt, denn nicht nur das Oberstufen-Kolleg feiert Jubiläum, sondern auch die Laborschule. Da die erste der geplanten Tagungen schon im Februar 2024 stattfindet, haben die Vorbereitungen bereits begonnen und werden 2023 verstärkt unsere Arbeit bestimmen, auch wenn natürlich die Forschungs- und Entwicklungsarbeit unsere Kernaufgabe bleibt. Gerade mit den beiden Projekten, die sich noch in Beantragung befinden, werden zwei Themen aufgeworfen – Lehrer*innenfortbildung und Digitalisierung –, die uns auch noch länger beschäftigen werden. Aber mehr dazu im nächsten *Jahrbuch*.

Literatur und Internetquellen

- Feldhoff, T., Radisch, F., Maag-Merki, K., Jude, N., Brauckmann-Sajkiewicz, S., Maaz, K., Arndt, M., Habeck, L., Suter, F., Wüst, O., Rettinger, T., Reschke, K. & Selcik, F. (2022). *Erfahrungen von Schulleiter*innen in Deutschland, Österreich und der Deutschschweiz während der Covid-19-Pandemie. Zentrale Ergebnisse der Längsschnittstudie „S-CLEVER. Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen“*. www.s-clever.org
- Fiedler-Ebke, W., Guschker, B., Hartner, C., Kirmes, S., Mateo i Ferrer, M., Olejnik, A., Volkwein, K. & Wernicke, A. (2022). *Antrag für das FEP „Wortgewand(t): sich Sprache aneignen, schreibend lernen, Diskurse mitgestalten“*. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Förtsch, M. & Stöffler, F. (2020). *Die agile Schule. 10 Leitprinzipien für Schulentwicklung im Zeitalter der Digitalisierung*. AOL.
- Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs. (2017). *Modell für die Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg*. Beschlossen durch die Gemeinsame Leitung am 5. Juli 2017. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Geweke, M. (2022). *Antrag Spin off „Bildungsgang und Corona“*. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Geweke, M., Keymer, S. & Schlingmeyer, K. (2022). *Antrag „Oberstufe im Spiegel von Lern- und Bildungsgangreflexionen“*. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Heinrich, M. (2021). Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? Ein persönlicher Rückblick auf die Schulentwicklungsdebatte der letzten zwanzig Jahre und ein Plädoyer für eine professionssensible Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 291–313). Springer VS.
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2019). Praxisforschung und Transfer – Weiterentwicklungen von Lehrer*innenforschung im Anschluss an Ludwig Huber. Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2019. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2, 161–199. https://doi.org/10.4119/we_os-3205
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2020). Forschungs- und Entwicklungsplan ex post. Vernetzung, Forschung und Entwicklung im Pandemiejahr 2020. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 3, 185–219. https://doi.org/10.4119/we_os-4027
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2021). Herausforderungen und Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Forschungs- und Entwicklungsplan in Zeiten der Corona-Pandemie 2.0. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 205–228. https://doi.org/10.11576/we_os-5015
- Klewin, G. & Heinrich, M. (2019). Schulentwicklung, Praxisforschung und interner Transfer. Das neue FEP-SE-Transfermodell am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2, 117–126. https://doi.org/10.4119/we_os-3192
- Kurz, B., Zenke, C.T., Beadle, K., Dieckmann, J.W., Drah, C., Hofmann, C., Kemper, K. & Matthias, A. (2022). LabSchoolsEurope: Partizipative Schulforschung und Demokratiepädagogik in europäischen Laboratory Schools. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, 1, 148–158. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6040
- Labusch, A., Eickelmann, B. & Conze, D. (2020). *ICILS 2018 #Transfer. Gestaltung digitaler Schulentwicklung in Deutschland*. Waxmann.
- Rolff, H.-G. (2018). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Beltz.

- Schweihofen, C., Kirchhoff, T., Arkenau, C., Bekel, H., Stockey, A., Tennhoff, N. & de la Fuente Villar, J. (2022). Aufforstungsprojekte als Bürger*innenwissenschaft in der Oberstufe im Kontext „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (AProBOS BNE). Projektbericht zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für einen anwendungs- und methodenorientierten Unterricht. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 5, 92–116. https://doi.org/10.11576/we_os-6138
- Schweitzer, J., Heinrich, M. & Streblov, L. (2019). Hochschuldidaktische Qualitätssicherung und Professionalisierung im Medium von Materialentwicklung. Ein Arbeitsmodell von Materialwerkstätten. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 1–29. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1538>
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz). (2022). *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule*. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. KMK. <http://dx.doi.org/10.25656/01:25273>

Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg 2021

(erstellt von Susanne Redeker)

Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Heinrich, M. (2021, Februar). *Reflexion, Leistung und Inklusion. Ergebnisse eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes*. Vortrag im Rahmen der Abschlussveranstaltung der Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“, gem. mit A.-K. Arndt, J. Becker, R. Lau, J.M. Löser, A. Lübeck, M. Urban & R. Werning, 18.02.2021, Goethe-Universität Frankfurt am Main & Berlin, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, Februar). *Reflexion, Leistung und Inklusion. Ein Ansatz für die fallorientierte Aus- und Fortbildung von Lehrkräften*. Videovortrag im Rahmen der Abschlussveranstaltung der Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“, gem. mit J. Becker, R. Lau, A. Lübeck, A.-K. Arndt, J.M. Löser, M. Urban & R. Werning, 19.02.2021, Goethe-Universität Frankfurt am Main & Berlin, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, Februar). *Was folgt?* Vortragsimpuls und Abschlussplenum, gem. mit W. Böttcher, auf der Tagung „Chancenungleichheit: geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert“ der Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht (KBBB), 21.02.2021, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, Februar). *Bildungsrecht*. Organisation & Moderation des Symposiums auf der Tagung „Chancenungleichheit: geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert“ der Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht (KBBB), gem. mit J. Hugo, 22.02.2021, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, Februar). *Aufgaben der AG „Kooperation von Wissenschaft und (Fortbildungs-)Praxis“ (KoWiPra)*. Impuls im Rahmen des Auftakts zum Tag der digitalen Lehrerbildung, 26.02.2021, Universität Duisburg-Essen, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, März). *Rollenfindung in der multiprofessionellen Zusammenarbeit als dynamische und fortwährend unabgeschlossene Aufgabe!* Vortrag bei der GEW Niedersachsen, 01.03.2021, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, März). Einführung und Moderation der *Dritten Community of Research des Verbundprojekts „Passungsverhältnisse Kultureller Bildungsnetzwerke und Kultur(en) in ländlichen Räumen im Kontext sozialer Teilhabe“ (PAKKT)*, 02.03.2021, Universität Bielefeld, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, März). *Praxisphasen – falscher Fokus?! Oder: falscher Fokus in den Praxisphasen?!* Keynote auf der Tagung: „Praxisphasen – falscher Fokus?!“ des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, 04.03.2021, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, März). *Profession und Organisation im Transfer inklusiver Bildung. Zur Verschränkung von Transferstrategien am Beispiel des MQInkBi-ProFiS-Projekts und des QLB-BiProfessional-Projekts*. Vortrag auf der BMBF-Bildungsforschungstagung 2021, Forum 6: „Transfer in der inklusiven Bildung“, 09.03.2021, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, März). *Wer, wie, was? Wieso, weshalb, warum? Governanceanalysen zur multiprofessionellen Handlungskoordination in der phasenübergreifenden Lehrer*innenbildung*. Vortrag im Forum 13: „Veränderungsprozesse multiprofessioneller Zusammenarbeit in Bildungseinrichtungen“ auf der BMBF-Bildungsforschungstagung, gem. mit S. Strauß & N. Kolleck, 10.03.2021, digitales Format.

- Heinrich, M. (2021, April). *Zentrum Inklusionssensible Lehrer*innenbildung*. Vortrag zur Vorstellung des Zentrums im Rahmen des Austauschtreffens „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt – Erfahrungen aus den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften“, gem. mit L. Streblow, 13.04.2021, Bielefeld.
- Heinrich, M. (2021, April). *Grundkonsens inklusive Bildung*. Podium zur Reflexion der Workshop-Ergebnisse bei der Transferveranstaltung zum Grundkonsens inklusive Bildung, QUA-LiS NRW, gem. mit R. Werning (Leibniz Universität Hannover) & A. Hennemann (Leitung AB 3, QUA-LiS NRW), 14.04.2021, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, Mai). *Stolpersteine und Synergien von (regionalen) Bildungsnetzwerken – Adaptionen/Aktualisierungen mit Blick auf die Pandemie-Frage*. Vortrag auf der Bottroper Bildungskonferenz „Bildung ist Mehr. Bedeutung von Netzwerken für gelingende Bildungsbiographien ... auch in der Krise“, 19.05.2021, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, Mai). *Multiprofessionelle Teams in der Schule. Bildungspolitische Tendenzen der Entdifferenzierung und Bielefelder Alternativen*. Vortrag bei der Veranstaltung des GEW-Hauptvorstands „Schule der Zukunft – Lernen & Lehren nach der Pandemie. Multiprofessionelle Zusammenarbeit in Zeiten von Corona“, 27.05.2021, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, Juni). *Beratung und Supervision in der Bildung von Lehrer*innen*. Begrüßung und Einführung in das Tagungsthema bei der Online-Tagung „Beratung und Supervision in der Bildung von Lehrer*innen“, gem. mit S. Bender, 18.06.2021, Universität Bielefeld, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, Juli). *Multiparadigmatische Praxisforschung? Zum Spannungsverhältnis von Forschung und (Schul)Entwicklung am Beispiel des Oberstufen-Kollegs Bielefeld*. Vortrag bei der Online-Konferenz der Kommission Schulforschung und Didaktik der DGfE, gem. mit G. Klewin, 02.07.2021, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, Juli). *Bi*DSL – Digitalisierungsstrategie für die Lehrer*innenbildung*. Vortrag auf der Bielefeld-School-of-Education-Konferenz, gem. mit B. Lütje-Klose, 08.07.2021, Universität Bielefeld, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, September). *Bildungsrecht als Grenzfall – disziplinäre Eigenlogiken von Rechts- und Erziehungswissenschaft*. Organisation & Moderation des Roundtables zur Tagungseröffnung (Keynote) auf der Sektionstagung (AEPF & KBBB) der Sektion Empirische Bildungsforschung der DGfE „Grenzen sprengen – Forschung verbinden. Interdisziplinäre empirische Forschung jenseits klassischer Handlungsfelder“, gem. mit J. Hugo, 13.09.2021, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, September). *Bildungsrechtliche Grenzfälle. Chancenungleichheit im Kontext von Inklusion und Übergängen*. Organisation & Moderation des Symposiums auf der Sektionstagung (AEPF & KBBB) der Sektion Empirische Bildungsforschung der DGfE „Grenzen sprengen – Forschung verbinden. Interdisziplinäre empirische Forschung jenseits klassischer Handlungsfelder“, gem. mit J. Hugo, 14.09.2021, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, September). *Hochschuladäquat und berufsfeldbedeutsam? Reflexion und Professionalisierung in der ersten Phase der Lehrerbildung am Beispiel der Formate rekonstruktive Kasuistik und Lerntagebuch*. Chair & Einführungsimpuls zum Symposium 6 im Rahmen der Jahrestagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik zum Thema „Reflexion & Reflexivität in Unterricht, Schule & Lehrer*innenbildung“, gem. mit K. te Poel, 23.09.2021, Universität Osnabrück, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, September). *Professionalisierung von Lehrkräften für den reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe: Empirische Ergebnisse zur schulischen Praxis und Fortbildung*. Chair & Einführung auf dem Symposium des

- Verbundprojektes „ReLLink“ im Rahmen der Jahrestagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik zum Thema: „Reflexion & Reflexivität in Unterricht, Schule & Lehrer*innenbildung“, gem. mit M. Urban, 24.09.2021, Universität Osnabrück, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, September). *Reflexionspause! Reflexives Probehandeln in Lehrer:innenfortbildungen durch praxisreflexive Kasuistik & Nach der Fortbildung ist vor der Fortbildung: Erste Ergebnisse der rekonstruktiven Evaluation des reflexiven Fortbildungsformats*. Doppelvortrag im Rahmen der Jahrestagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik zum Thema: „Reflexion & Reflexivität in Unterricht, Schule & Lehrer*innenbildung“, gem. mit R. Lau & A. Lübeck, 24.09.2021, Osnabrück, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, September). *Digitalisierungsstrategien und Transferproblematiken im Rahmen einer multiparadigmatischen phasenübergreifenden Lehrer*innenbildung*. Vortrag auf der QLB-Tagung zum Thema „Digitalisierung in der Lehrer:innenbildung: Praxis digital gestalten“, 30.09.2021, Universität Leipzig, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, Oktober). Einführung und Moderation der *Vierten Community of Research des Verbundprojekts „Passungsverhältnisse Kultureller Bildungsnetzwerke und Kultur(en) in ländlichen Räumen im Kontext sozialer Teilhabe“ (PAKKT)*, 04.10.2021, Universität Bielefeld, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, November). *Meta-Reflexivität und ... – Schnittstelleneffekte für die Theorie-Praxis-Relationierung in der phasenübergreifenden Lehrer*innenbildung*. Vortragsimpuls im Rahmen des Forums „Meta-Reflexionen zur phasenübergreifenden Lehrer*innenbildung: Schnittstellenphänomene und ihre Wirkungen auf das Theorie-Praxis-Verhältnis“ beim 3. Programmkongress der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, 12.11.2021, Berlin, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, November). *Digitalisierungsstrategie in der Lehrer*innenbildung zwischen Fachspezifik und Querschnittsthematiken*. Symposiums-Beitrag beim BI.teach – Tag für die Lehre, 17.11.2021, Universität Bielefeld, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, November). *Professionssensible Digitalisierung in der Lehrer*innenbildung – Herausforderung zwischen Fachspezifik und Querschnittsthematiken?* Organisation & Moderation des Symposiums beim BI.teach – Tag für die Lehre, gem. mit N. Valdorf, 17.11.2021, Universität Bielefeld, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, November). *Ausbildung von Lehrer*innen an der Universität Bielefeld*. Vortrag anlässlich des Besuchs des Parlamentarischen Staatssekretärs Klaus Kaiser an der Universität Bielefeld, gem. mit B. Lütje-Klose (Prorektorin Studium & Lehre), 19.11.2021.
- Heinrich, M. (2021, November). *Struktur des Projekts BiProfessional und Anbindung an die BiSEd*. Impulsvortrag auf dem Treffen des nationalen QLB-Netzwerks „Inklusion in der Lehrkräftebildung“, 19.11.2021, Universität Bielefeld, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, November). *Meta-Reflexionen zur phasenübergreifenden Lehrer*innenbildung. Schnittstellenphänomene und ihre Wirkungen auf das Theorie-Praxis-Verhältnis*. Organisation & Moderation des Forums auf dem 3. Programmkongress der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, gem. mit A. Wehner, G. Wolfswinkler & L. Streblow (Netzwerk Praxisreflexion), 22.11.2021, Berlin, digitales Format.
- Heinrich, M. (2021, Dezember). *Nutzung von Daten zur Qualitätsentwicklung im schulischen Bereich*. Podiumsdiskussion mit D. Wagner (Stadt Freiburg), S. Pacher (Regierungspräsidium Tübingen), Moderation: G. Klein (Direktor des IBBW – Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg), 09.12.2021, digitales Format.
- Kleinert, S.I. (2021, April). *Binnendifferenziert und digital unterrichten – Einsatz digitaler gestufter Lernhilfen im Naturwissenschafts- und Mathematikunterricht*.

- Workshop und Vortrag beim BiSEd-Kolloquium, gem. mit P. Hamers et al., 28.04.2021, Bielefeld.
- Klewin, G. (2021). *10 Jahre Bielefelder Leitkonzept zur Ausgestaltung des Praxissemesters*. Vortragsreihe im Rahmen des BiSEd-Kolloquiums, gem. mit P. Josting, A. Schöning, N. Ukley & V. Schwier, Universität Bielefeld.
- Klewin, G. (2021, Juli). *Multiparadigmatische Praxisforschung? Zum Spannungsverhältnis von Forschung und (Schul)Entwicklung am Beispiel des Oberstufen-Kollegs Bielefeld*. Vortrag auf der Online-Konferenz der Kommission Schulforschung und Didaktik der DGfE, gemeinsam mit M. Heinrich, 02.07.2021, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, digitales Format.
- Klewin, G. (2021, September). *Die Bielefelder Versuchsschulen und das Konzept des „Lehrer-Forschers“*. Vortrag auf der 29. Jahrestagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik beim Symposium „Reflection in and/or on action – Schulische Praxisforschung als Reflexionsgeschehen“, gem. mit C.T. Zenke, 24.09.2021, Universität Osnabrück, digitales Format.
- Klewin, G. (2021, September). *Praxisforscher*innen als „reflective practitioner“? Der Stellenwert der Reflexion in der Praxisforschung*. Impulsvortrag auf der 29. Jahrestagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik beim Symposium „Reflection in and/or on action – Schulische Praxisforschung als Reflexionsgeschehen“, 24.09.2021, Universität Osnabrück, digitales Format.
- Klewin, G. (2021, September). *„Reflection in and/or on action“ Schulische Praxisforschung als Reflexionsgeschehen*. Vortrag auf der 29. Jahrestagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik, gem. mit B. Kurz, A. Textor & C.-T. Zenke, 24.09.2021, Universität Osnabrück, digitales Format.
- Klewin, G. (2021, September). *Lehren aus Corona – Lernen und Lehren nach Corona*. Kurzvortrag beim forschungsorientierten Round-Table „COVID-19 und Bildungsforschung: gesellschaftliche Krisen und deren Auswirkungen auf Schule und Bildung“ des WELS – World Education Leadership Symposium, gem. mit M. Geweke, 29.09.2021, digitales Format.
- Lübeck, A. (2021, Februar). *Reflexion, Leistung und Inklusion. Ein Ansatz für die fallorientierte Aus- und Fortbildung von Lehrkräften*. Videovortrag im Rahmen der Abschlussveranstaltung der Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“, gem. mit J. Becker, R. Lau, A.-K. Arndt, M. Heinrich, J.M. Löser, M. Urban & R. Werning, 19.02.2021, Goethe-Universität Frankfurt am Main & Berlin, digitales Format.
- Lübeck, A. (2021, September). *Reflexionspause! Reflexives Probehandeln in Lehrer:innenfortbildungen durch praxisreflexive Kasuistik & Nach der Fortbildung ist vor der Fortbildung: Erste Ergebnisse der rekonstruktiven Evaluation des reflexiven Fortbildungsformats*. Doppelvortrag im Rahmen der Jahrestagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik zum Thema: „Reflexion & Reflexivität in Unterricht, Schule & Lehrer*innenbildung“, gem. mit R. Lau & M. Heinrich, 24.09.2021, Universität Osnabrück, digitales Format.
- Stiller, C. (2021). *Oh No, That's Disgusting! Influence of Disgust and Different Teaching Methods on Students' Interest*. Vortrag bei der 14th Conference of the European Science Education Research Association (ESERA) an der University of Minho, Braga, Portugal, gem. mit L. Kaiser & M. Wilde, digitales Format.

Publikationen von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung
Schriftenreihen und Zeitschriften unter Mitherausgabe von
Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

Schriftenreihen

- Heinrich, M.: Mitherausgeber der Schriftenreihe *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*, gemeinsam mit H. Altrichter, T. Brüsemeister, X. Büeler, U. Clement, R. Langer, M. Rürup & J. Wissinger. Wiesbaden: Springer VS, 2006ff.
- Heinrich, M.: Mitherausgeber der Schriftenreihe *Oberstufe gestalten*, gemeinsam mit H. Altrichter, S. Hahn & L. Huber. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014ff.
- Heinrich, M. & Wernet, A.: Herausgeber der Schriftenreihe *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 2013ff.
- Schütze, S.: Mitherausgeberin der Schriftenreihe *Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung*, gemeinsam mit P. Bagoly-Simó, C. Heinze, K. Mahamud Angulo, E. Matthes, J. Van Wiele & Werner Wiater. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003ff.
- Schütze, S.: Mitherausgeberin der Reihe *Sämtliche Werke und Briefe von F.A.W. Diesterweg*, gemeinsam mit G. Geißler, K. Goebel, M. Heinemann & H.F. Rupp. Berlin-Ost: Volk und Wissen 1956–1990, Neuwied: Luchterhand 1998–2003, Berlin: de Gruyter 2014ff.

Zeitschriften

- Heinrich, M. & Klewin, G. (seit Jg. 1, 2018): ständige Herausgeber*innen von *WE_OS-Jb – Jahrbuch und Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld* (vgl. https://www.biejournals.de/index.php/we_os/index).
- Heinrich, M. & Klewin, G. (seit Jg. 1, 2019): ständige Herausgeber*innen, gemeinsam mit L. Streblov (Bielefeld School of Education), von *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* (vgl. <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb>).
- Heinrich, M. (seit Jg. 1, 2019): ständiger Herausgeber, gemeinsam mit J. Schweitzer & L. Streblov (Bielefeld School of Education), von *DiMawe – Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht* (vgl. <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/index>).

Monographien und Herausgeber*innenbände von Mitarbeiter*innen der
Wissenschaftlichen Einrichtung

- Heinrich, M. & Klewin, G. (Hrsg.). (2021). *Herausforderungen und Perspektiven für die Oberstufe* (WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld, 4). https://www.biejournals.de/index.php/we_os/issue/view/368
- Matthes, E., Kesper-Biermann, S., Link, J.-W. & Schütze, S. (Hrsg.). (2021). *Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte: Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.36198/9783838557083>

Zeitschriftenthemenhefte von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Arndt, A.-K., Becker, J., Lau, R., Lübeck, A., Heinrich, M., Löser, J.M., Urban, M. & Werning, R. (Hrsg.). (2021). *Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenausbildung und -fortbildung*. Themenheft der Zeitschrift *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2). 100 S. Verfügbar unter: <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/issue/view/339>
- Freudenau, T., Klewin, G., Reh, A., Schwier, V., Stövesand, B. & Ukley, N. (Hrsg.). (2021). *Forschendes Lernen konkret – Hochschuldidaktisches Material zur Lehrer*innenbildung*. Themenheft der Zeitschrift *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (4). 81 S. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.11576/dimawe-4599>
- Gasterstädt, J., Geese, N., Lübeck, A., Reißer, G., Strecker, A., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Heinrich, M., Rohrmann, A., Urban, M. & Weinbach, H. (Hrsg.). (2021). *Rollenklärung in der inklusiven Schule. Konzepte und Materialien für die Aus- und -fortbildung des an Schulen tätigen Personals*. Themenheft der Zeitschrift *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (3). 55 S. Verfügbar unter: <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/issue/view/340>
- Hahn, S., Volkwein, K., Brondies, J., Kemper, A., Kuhnen, S.U., Olejnik, A., Sagasser, H. & Stiller, C. (Hrsg.). (2021). *Selbstständigkeit als pädagogischer Horizont der Oberstufe – Eine qualitative Untersuchung zum Verständnis von Selbstständigkeit in der pädagogischen Praxis der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg*. Themenheft der Zeitschrift *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (4). 145 S. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.11576/pflb-4097>
- Hugo, J., Edelstein, B., Manitus, V. & Heinrich, M. (Hrsg.). (2021). *Chancenungleichheit aus bildungsrechtlicher Perspektive*. Themenheft der Zeitschrift *DDS – Die Deutsche Schule*, 113 (4). 95 S. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.31244/dd.2021.04>
- Klewin, G. & Hinzke, J.-H. (Hrsg.), gem. mit M. Bonsen. (2021). *Forschendes Lernen*. Themenheft der Zeitschrift *Lernende Schule*, (95).

Beiträge in Sammelbänden von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., Reißer, G., Rohrmann, A., Strecker, A. & Urban, M. (2021). Lehrpersonen und Schulbegleitungen als multiprofessionelle Teams in der ‚inkluisiven‘ Schule. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke & A. Moldenhauer (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung) (S. 189–208). Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2021). Die Reaktionsformen. In A. Gruschka, M. Pollmanns & C. Leser (Hrsg.), *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Zur Ontogenese des moralischen Urteils* (S. 91–105). Barbara Budrich [Wiederabdruck von Auszügen aus M. Heinrich (1999). Zum Stand einer Theorie der Ontogenese bürgerlicher Kälte. Oder: „Wie man kalt wird“ (Teil 3). *Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft*, 24, 5–31]. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gbrzh5.8>
- Heinrich, M. (2021). Drohende Dekomposition. „Jeder hat ein Anrecht darauf!“ und: „Es muss irgendwie doch ein neutrales Losverfahren kommen“. In A. Gruschka, M. Pollmanns & C. Leser (Hrsg.), *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Zur Ontogenese des moralischen Urteils* (S. 154–157). Barbara Budrich [Wiederabdruck von Aus-

- zügen aus M. Heinrich (2000). Was tun? Zur Diskontinuität von moralischem Wissen, moralischem Urteil und moralischem Handeln. *Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft*, 25, 58–71]. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gbrzh5.8>
- Heinrich, M. (2021). Reflektierte Hinnahme von Kälte. „Und wenn ich sage, so läuft es halt, dann ist das ja nicht so, dass ich sage, so ist das nun mal“. In A. Gruschka, M. Pollmanns & C. Leser (Hrsg.), *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Zur Ontogenese des moralischen Urteils* (S. 152–154). Barbara Budrich [Wiederabdruck von Auszügen aus M. Heinrich (2000). Was tun? Zur Diskontinuität von moralischem Wissen, moralischem Urteil und moralischem Handeln. *Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft*, 25, 58–71]. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gbrzh5.8>
- Heinrich, M. (2021). Reflektierte Identifikation mit der Kälte. Die Funktion als Norm. In A. Gruschka, M. Pollmanns & C. Leser (Hrsg.), *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Zur Ontogenese des moralischen Urteils* (S. 157–159). Barbara Budrich [Wiederabdruck von Auszügen aus M. Heinrich (2000). Was tun? Zur Diskontinuität von moralischem Wissen, moralischem Urteil und moralischem Handeln. *Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft*, 25, 58–71]. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gbrzh5.8>
- Heinrich, M. (2021). Reflektierter Protest gegen die Kälte. Subversion als einzige Chance. In A. Gruschka, M. Pollmanns & C. Leser (Hrsg.), *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Zur Ontogenese des moralischen Urteils* (S. 159–162). Barbara Budrich [Wiederabdruck von Auszügen aus M. Heinrich (2000). Was tun? Zur Diskontinuität von moralischem Wissen, moralischem Urteil und moralischem Handeln. *Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft*, 25, 58–71]. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gbrzh5.8>
- Heinrich, M. (2021). Richtige Noten im Falschen? In F. Stöffler, J. Droste, R. Fechner, I. Gembach-Röntgen, M. Grieben, A. Lehmann, C. Prühs & M. Thoma (Hrsg.), *Pädagogik. Die flexible Oberstufe: Wie Schulen Freiräume schaffen und nutzen können* (S. 135–142). Beltz.
- Heinrich, M. (2021). Theorie der Ontogenese Bürgerlicher Kälte. In A. Gruschka, M. Pollmanns & C. Leser (Hrsg.), *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Zur Ontogenese des moralischen Urteils* (S. 89–91). Barbara Budrich [Wiederabdruck von Auszügen aus M. Heinrich (1999). Zum Stand einer Theorie der Ontogenese bürgerlicher Kälte. Oder: „Wie man kalt wird“ (Teil 3). *Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft*, 24, 5–31]. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gbrzh5.8>
- Heinrich, M. (2021). Triebkräfte und Entwicklungsmomente der Ontogenese von Kälte. In A. Gruschka, M. Pollmanns & C. Leser (Hrsg.), *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Zur Ontogenese des moralischen Urteils* (S. 162–170). Barbara Budrich [Wiederabdruck von Auszügen aus M. Heinrich (1999). Zum Stand einer Theorie der Ontogenese bürgerlicher Kälte. Oder: „Wie man kalt wird“ (Teil 3). *Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft*, 24, 5–31]. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gbrzh5.8>
- Heinrich, M. (2021). Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? Ein persönlicher Rückblick auf die Schulentwicklungsdebatte der letzten zwanzig Jahre und ein Plädoyer für eine professionssensible Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 291–313). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_14
- Heinrich, M. (2021). Zur Eigenlogik des Vermessens im Spannungsfeld von Leistung und Inklusion. Ein Essay zum Zusammenhang von kriterialer, asozialer und pseu-

- doindividueller Bezugsnorm in Notengebung und Leistungsmessung im Bildungssystem. In D. Kemethofer, J. Reitingger & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 243–260). Waxmann.
- Heinrich, M. & Uecker, M. (2021). Idealisierung falscher Praxis. Vom richtigen Leben im falschen. In A. Gruschka, M. Pollmanns & C. Leser (Hrsg.), *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Zur Ontogenese des moralischen Urteils* (S. 138–147). Barbara Budrich [Wiederabdruck von Auszügen aus M. Heinrich & M. Uecker (2000). Vom richtigen Leben im Falschen. Idealisierung falscher Praxis als Reaktion auf bürgerliche Kälte. *Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft*, 26, 39–48].
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G. & Koch, B. (2021). Antinomie, Irritation oder Erkenntnisinteresse? Studierende wählen ihr Forschungsthema im Praxissemester. In N. Böhme, B. Dreer, S. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung* (S. 447–453). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9_49
- Lau, R., Lübeck, A. & Rath-Arnold, I. (2021). Auf dem Weg zu einer inklusiven Oberstufe durch Peer-to-Peer-Fortbildung. Erfahrungen zur Umsetzung einer kollegialen Professionalisierungsarbeit zum Thema Potentialförderung für alle am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In K. Resch, K. Lindner, B. Streese, M. Proyer & S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schulentwicklung: ÖFEB Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 182–190). Waxmann.
- Matthes, E., Kesper-Biermann, S., Link, J.-W. & Schütze, S. (2021). Einleitung. In E. Matthes, S. Kesper-Biermann, J.-W. Link & S. Schütze (Hrsg.), *Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte: Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 7–10). Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.36198/9783838557083>
- Matthes, E. & Schütze, S. (2021). Unterrichtsmedien. In G. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe & M. Caruso (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder* (S. 267–272). Klinkhardt utb.
- Schütze, S. (2021). Geschichte der institutionalisierten Kleinkindererziehung. In E. Matthes, S. Kesper-Biermann, J.-W. Link & S. Schütze (Hrsg.), *Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte: Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 113–134). Klinkhardt utb.

Beiträge in Zeitschriften von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Demmer, C., Lübeck, A. & Heinrich, M. (2021). Wer hilft wem, wie, wann, warum, es selbst zu tun? Zur Reflexion der Antinomie von Autonomie und Heteronomie in der Tätigkeit von Schulbegleitungen und Lehrkräften. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (3), 28–36. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4138>
- Fiedler-Ebke, W., Matthias, A., Gold, J. & Voß, I. (2021). „... dass ich da jeden Tag meine sozialen Kontakte habe. Das fehlt mir auf jeden Fall!“ Explorative Zugänge zur Lebenswelt von Jugendlichen in pandemischen Zeiten. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*, 4 (1), 55–75. <https://doi.org/10.11576/weos-4942>
- Gold, J., Voß, I., Fiedler-Ebke, W. & Matthias, A. (2021). Mobilitätsforschung an den Versuchsschulen im Lockdown?! Flexibilisierung in schulischer Praxis und Praxisforschung. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*, 4 (1), 76–83. <https://doi.org/10.11576/weos-5001>
- Heinrich, M. (2021). Das selbstpositionierte Selbst in der multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung. Plädoyer für eine starke Individuierung in der Hochschullehre.

- PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (5: Selbstdeutung, Positionierung & Rollenfindung: Zum Selbst in der universitären Lehrer*innenbildung, hrsg. von K. Bekemeier, P. Goerigk, J. Schweitzer, V. Schwier & E. Wolf), 59–72. <https://doi.org/10.11576/pflb-4800>
- 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 an der Universität Bielefeld*, 4 (4), 170–177. <https://doi.org/10.11576/weos-4894> [unveränderter Nachdruck aus F. Stöffler, J. Droste, R. Fechner, I. Gembach-Röntgen, M. Grieben, A. Lehmann, C. Prüß & M. Thoma (Hrsg.), (2021). *Die flexible Oberstufe. Wie Schulen Freiräume schaffen und nutzen können* (S. 135–142). Beltz; Wiederabdruck mit freundlicher Genehmigung des Beltz Verlags].
- Heinrich, M., Gasterstädt, J., Geese, N., Lübeck, A., Reißer, G., Strecker, A., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Rohrmann, A., Urban, M. & Weinbach, H. (2021). Rollenklärung in der inklusiven Schule: Konzepte und Materialien für die Aus- und Fortbildung – eine Einführung in das Themenheft. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (3: Rollenklärung in der inklusiven Schule. Konzepte und Materialien für die Aus- und Fortbildung des an Schulen tätigen Personals, hrsg. von J. Gasterstädt, N. Geese, A. Lübeck, G. Reißer, A. Strecker, N. Blasse, J. Budde, C. Demmer, M. Heinrich, A. Rohrmann, M. Urban & H. Weinbach), 1–7. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4166>
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2021). Herausforderungen und Perspektiven für Forschung und Entwicklung: Forschungs- und Entwicklungsplan in Zeiten der Corona-Pandemie 2.0. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*, 4, 205–229. <https://doi.org/10.11576/weos-5015>
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2021). Wie durch Perspektiven aus Problemen Herausforderungen werden! Editorial zum Jahrbuch 2021 der Wissenschaftlichen Einrichtung der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg zum Thema „Herausforderungen und Perspektiven für die Oberstufe“. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*, 4, 1–6. <https://doi.org/10.11576/weos-5008>
- Heinrich, M., Klewin, G. & Streblov, L. (2021). Kontinuitäten und Diskontinuitäten im Zusammenspiel von Praxis, Forschung, Praxisforschung, Bildung und Lehrer*innenbildung angesichts eines Praxistrends der Forschungsförderung. Editorial zum dritten Jahrgang des Journals „PraxisForschungLehrer*innenBildung“ (PFLB). *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (1), V–XXVII. <https://doi.org/10.11576/pflb-5068>
- Heinrich, M., Schweitzer, J. & Störtländer, J.C. (2021). Eine Entwicklung schreibt sich selber fort! Editorial zum dritten Jahrgang der Zeitschrift „Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht“. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (1), V–XXIV. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5065>
- Hugo, J., Edelstein, B., Manitus, V. & Heinrich, M. (2021). Editorial zum Schwerpunktthema: Chancenungleichheit aus bildungsrechtlicher Perspektive. Inklusion, Übergänge und Homeschooling im Fokus. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113 (4), 373–380. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.04.01>
- Hugo, J. & Heinrich, M. (2021). Zu den Eigenlogiken rechts- und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf Bildung – die Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) auf der Suche nach ihrem dritten ‚B‘. *Erziehungswissenschaft*, 32 (62), 11–22. <https://doi.org/10.3224/ezw.v32i1.02>
- Klewin, G. (2021). Mit Essen spielt man nicht! Material für ein spielerisches Herangehen an die induktive Kategorienbildung im Kontext der qualitativen Inhaltsanalyse

- (inkl. zwei Online-Supplements). *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (4: Forschendes Lernen konkret – Hochschuldidaktische Materialien zur Lehrer*innenbildung, hrsg. von T. Freudenau, G. Klewin, A. Reh, V. Schwier, B. Stövesand & N. Ukley), 57–63. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4730>
- Klewin, G. (2021). Professionalisierung durch Praxisforschung. Welchen Gewinn hat Praxisforschung für individuelle Professionalisierung und Schulentwicklung? *Lernende Schule*, (94), 20–22.
- Klewin, G. & Hinzke, J.-H. (2021). Was ist forschendes Lernen? Ein Überblick über Modelle auf drei Ebenen. *Lernende Schule*, (95), 4–5.
- Klewin, G., Hinzke, J.-H. & Bonsen, M. (2021). Editorial zum Heft „Forschendes Lernen“. *Lernende Schule*, (95), 1.
- Klewin, G., Holler-Nowitzki, B. & Koch, B. (2021). Ist das schon Praxisforschung? Hochschuldozentinnen forschen zum Praxissemester. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenBildung*, 3 (1), 1–18. <https://doi.org/10.11576/pflb-4349>
- Klewin, G., Ukley, N., Reh, A., Freudenau, T., Schwier, V. & Stövesand, B. (2021). Forschendes Lernen konkret – Hochschuldidaktische Materialien zur Lehrer*innenbildung: Editorial zum Themenheft. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (4: Forschendes Lernen konkret – Hochschuldidaktische Materialien zur Lehrer*innenbildung, hrsg. von T. Freudenau, G. Klewin, A. Reh, V. Schwier, B. Stövesand & N. Ukley), 1–7. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4599>
- Lau, R., Arndt, A.-K., Becker, J., Heinrich, M., Löser, J.M., Lübeck, A., Urban, M. & Werning, R. (2021). Reflexionsimpulse im Schnittfeld von Professionalisierung und Schulentwicklung. Konzeptuelle Überlegungen zur sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik im Rahmen einer schulinternen Fortbildung zu Leistung und Inklusion. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2: Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung, hrsg. von A.-K. Arndt, J. Becker, R. Lau, A. Lübeck, M. Heinrich, J.M. Löser, M. Urban & R. Werning), 73–100. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4130>
- Lau, R. & Lübeck, A. (2021). „Draußen“ oder „Draußen“: Exklusion von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus „inkluisiven“ Lerngruppen: Ein Fortbildungssetting zu unterrichtsorganisationalem Handeln. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2: Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung, hrsg. von A.-K. Arndt, J. Becker, R. Lau, A. Lübeck, M. Heinrich, J.M. Löser, M. Urban & R. Werning), 49–59. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4128>
- Lau, R. & Lübeck, A. (2021). Notengebung auf Wunsch? Zieldifferente Leistungsbeurteilung im Spannungsfeld von (vermuteten) Bedürfnissen und realen Konsequenzen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2: Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung, hrsg. von A.-K. Arndt, J. Becker, R. Lau, A. Lübeck, M. Heinrich, J.M. Löser, M. Urban & R. Werning), 38–48. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4127>
- Lau, R. & Lübeck, A. (2021). „Wie komme ICH eigentlich zu einer Note?“ Ein Fortbildungssetting zur Reflexion von Leistungsbewertung im Schulalltag. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2: Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung, hrsg. von A.-K. Arndt, J. Becker, R. Lau, A. Lübeck, M. Heinrich, J.M. Löser, M. Urban & R. Werning), 17–26. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4125>
- Lau, R. & Lübeck, A. (2021). „Wie kommen WIR eigentlich zu einer Note?“ Ein Fortbildungssetting zur Reflexion professionsbezogener Konzepte zur Leistungsbewertung in inklusiven Lerngruppen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2: Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und

- Materialien für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung, hrsg. von A.-K. Arndt, J. Becker, R. Lau, A. Lübeck, M. Heinrich, J.M. Löser, M. Urban & R. Werning), 27–37. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4126>
- Lübeck, A. & Demmer, C. (2021). Zwischen Unterricht und Unterstützung: Fortbildung zur Reflexion von Rollenvorstellungen und Zielsetzungen in der Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (3: Rollenklärung in der inklusiven Schule. Konzepte und Materialien für die Aus- und Fortbildung des an Schulen tätigen Personals, hrsg. von J. Gasterstädt, N. Geese, A. Lübeck, G. Rißler, A. Strecker, N. Blasse, J. Budde, C. Demmer, M. Heinrich, A. Rohrmann, M. Urban & H. Weinbach), 17–27. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4143>
- Lübeck, A. & Lau, R. (2021). Reflexion als Kernelement von Lehrer*innenfortbildungen: Erprobung und Evaluation von „sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik“ als neues Fortbildungsformat. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2: Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung, hrsg. von A.-K. Arndt, J. Becker, R. Lau, A. Lübeck, M. Heinrich, J.M. Löser, M. Urban & R. Werning), 60–72. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4129>
- Steffens, U., Heinrich, M. & Döbelstein, P. (2021). Das Netzwerk „Empiriegestützte Schulentwicklung“ (EMSE) als Forum des Wissenstransfers für die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder. *berufsbildung – Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 75 (188), 11–13.
- Stiller, C., Lojewski, J. & Kuhnen, S.U. (2021). Das OS auf Distanz: Wie erlebten Kollegiat*innen in der Eingangsphase das Lernen unter Corona-Bedingungen? *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*, 4 (1), 7–43. <https://doi.org/10.11576/weos-4943>
- Stiller, C., Stockey, A., Hahn, S. & Wilde, M. (2021). On the Stairway to Competence to Scientific Inquiry. *School Science Review*, 102 (380), 67–74.
- Stiller, C. & Wilde, M. (2021). Einfluss gestufter Lernhilfen als Unterstützungsmaßnahme beim Experimentieren auf den Lernerfolg im Biologieunterricht. *ZfE – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (3), 743–763. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01017-4>
- Thieme, N. (2021). Zur Unverzichtbarkeit von Schulsozialarbeit in der Oberstufe: Ein wissenschaftliches Plädoyer. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität*, 4 (1), 141–159. <https://doi.org/10.11576/weos-4961>

Sonstige Publikationen von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Heinrich, M. (2021). *Handlungssicherheit durch Irritation? Lehrer(fort-)bildungskonzepte für die professionelle Rollenfindung im multiprofessionellen Team*. Broschüre des GEW Hauptvorstands (verschieden * gleich * gemeinsam. Zusammenarbeit im Multiprofessionellen Team). GEW.

Tagungsbeteiligung und Veranstaltungsorganisation von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Klewin, G. (April, 2022). *Austauschtreffen des Verbundes der Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS)*, 22.04.2021, digitales Format.
- Schütze, S. (2021, März). „*Nation, Nationalism and School*“. Webinar der Internationalen Gesellschaft für Schulbuch- und Bildungsmedienforschung, der Società di politica educazione e storia und der Società inter-nazionale per la storia comparata dell'educazione. Tagungsorganisation, gem. mit L. Bellatalla, P. Genovesi (beide Universität Parma, Italien) & E. Matthes (Universität Augsburg), 15.03.2021, digitales Format.

Schütze, S. (2021, Oktober). „*Die Corona-Pandemie und ihre Auswirkungen auf Schule, Lernen und Bildungsmedien*“. Symposium der Internationalen Gesellschaft für Schulbuch- und Bildungsmedienforschung, gem. mit E. Matthes, 02.10.2021, digitales Format.

Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg 2021

Fort- und Weiterbildungsangebote von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

- Guschker, B. (2021, Februar). *Fortbildungstag zum wissenschaftspropädeutischen Schreiben*, in Kooperation mit dem Kompetenzteam Bielefeld, digitales Format.
- Guschker, B. (2021, Mai). *Fortbildungsnachmittag zu Peer-Rückmeldungen*, in Kooperation mit dem Kompetenzteam Bielefeld, digitales Format.
- Guschker, B. (2021, September). *Fortbildungstag zu lernförderlichen Rückmeldungen zu Schüler*innentexten*, in Kooperation mit dem Kompetenzteam Bielefeld, Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Guschker, B. (2021ff.). *Schulinternes Netzwerk zum Schreiben im Fachunterricht am Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Regelmäßige digitale und präsenste Treffen im schulinternen Netzwerk mit Fortbildungsimpulsen in der ganzen Gruppe sowie kooperativer Materialentwicklung in Tandems aus Fach- und Sprachlehrenden.
- Lau, R. (2021, Juni). *Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe*. Sitzung im Seminar von Y. Wilke: „Didaktik der Oberstufe“, 22.06.2021, Universität Bielefeld.
- Lau, R. (2021, Juni). *Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe*. Sitzung im Seminar von Y. Wilke: „Didaktik der Oberstufe“, 24.06.2021, Universität Bielefeld.
- Lau, R. (2021, Dezember). *Heterogenität in der Sekundarstufe – und ich*. Sitzung im Seminar v. G. Klewin: „Begleitseminar Praxissemester Bildungswissenschaften III, Lehramt GymGe – Fallforschung/Forschendes Lernen“, 17.12.2021, Universität Bielefeld.

Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

- Geweke, M. (2021, Januar). *Arbeitsergebnisse des Innovationslabors „Neue Oberstufe“: Abend der Innovationen – die Innovationslabore der Deutschen Schulakademie stellen sich vor*. Präsentation beim Webinar, 21.01.2021, digitales Format.
- Geweke, M. (2021, März). *Alternative Prüfungsformate und Leistungskontrollen*. Präsentation im Rahmen der Tagung „Forum Neue Oberstufe“, 22.03.2021, digitales Format.
- Geweke, M. (2021, März). *Netzwerktreffen der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises: Regionale Preisträgerkonferenz*. Moderation des Veranstaltungsmoduls der Region West, 18.–19.03.2021, digitales Format.
- Geweke, M. (2021, März). *Netzwerktreffen der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises: Regionale Preisträgerkonferenz*. Wiederwahl zur Sprecherin der Preisträgerschulen der Region West, 19.03.2021, digitales Format.
- Geweke, M. (2021, März). *Rahmenbedingungen für individuelle Wege zum und im Abitur. Welche Vision haben wir für eine Oberstufe und ein Abitur der Zukunft?* Workshop im Rahmen des Forums „Neue Oberstufe“ der Deutsche Schulakademie, gem. mit R. Lau (Oberstufen-Kolleg), R. Fechner (Ganztagsgymnasium Klosterschule Hamburg) & F. Stöffler (Deutsche Schulakademie), 23.03.2021, Berlin & digitales Format.
- Geweke, M. (seit 2021, Mai). *AG Zukunft der Preisträgerschulen und der neuen Bildungseinheit der Robert-Bosch-Stiftung*. Mitarbeit in der Funktion als Sprecherin der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises der Region West, 10.05.2021, Berlin & digitales Format.
- Geweke, M. (2021, Juni). *Kriterien Deutscher Schulpreis 2022*. Workshop-Mitarbeit, 22.06.2021, digitales Format.
- Geweke, M. (2021, September). *Die Arbeit des Netzwerks der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises*. Präsentation und Moderation eines Thementisches, gem.

- mit A. Blaneck (Deutsche Schulakademie) beim Orientierungstreffen für Preisträgerschulen, 14.09.2021, Berlin.
- Geweke, M. (2021, September). *Kreativität, vernetztes Denken und Resilienz*. Moderation von Tagungsmodulen bei der Bundesweiten Preisträgerkonferenz, 23.–24.09.2021, digitales Format.
- Geweke, M. (2021, September). *Lehren aus Corona – Lernen und Lehren nach Corona*. Kurzvortrag im forschungsorientierten Round-Table „COVID-19 und Bildungsforschung: gesellschaftliche Krisen und deren Auswirkungen auf Schule und Bildung“ des WELS – World Education Leadership Symposium, gem. mit G. Klewin, 29.09.2021, digitales Format.
- Geweke, M. (2021, November). *Heterogene Schüler*innen – heterogene Wege zum Abitur*. Workshop und Moderation im Rahmen des BüZ-Forums „Innovationen in der Gymnasialen Oberstufe“, einer Tagung des Schulnetzwerks „Blick über den Zaun“, gem. mit R. Lau, 13.11.2021, digitales Format.
- Guschker, B. (2021, März). *Wege in der Oberstufe für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen*. Beitrag zum Online-Workshop im Rahmen des Online-Forums „Neue Oberstufe“ der Deutschen Schulakademie, gem. mit R. Fechner (Ganztagsgymnasium Klosterschule Hamburg) & D. Ullrich (Leistungssportkoordinator, Carl-von-Weinberg-Schule in Kassel), digitales Format.
- Guschker, B. (2021, Juni). *Lesen, um zu schreiben – propädeutische Textformen an der Schule*. Beitrag zum Online-Workshop im Rahmen der internationalen Tagung „Lesen und Schreiben: Texte rezipieren, integrieren, produzieren“, gem. mit K. Schindler, L. Decker & S. Hensel, Fachhochschule Nordwestschweiz/Pädagogische Hochschule Brugg-Windisch.
- Hamers, P. (2021, Februar). *Modellieren mit Exponentialfunktionen/gestufte Lernhilfen*. Workshop auf der deutschlandweiten digitalen Jahrestagung der MUED.ev., 18.02.2021, digitales Format.
- Hamers, P. (2021, April). *Binnendifferenziert und digital unterrichten – Einsatz digitaler gestufter Lernhilfen im Naturwissenschafts- und Mathematikunterricht*. Workshop & Vortrag beim BiSed-Kolloquium, gem. mit S.I. Kleinert et al., 28.04.2021, Bielefeld.
- Hamers, P. (2021, November). *Exponentialfunktionen mit gestuften Lernhilfen unterrichten*. Präsenz-Workshop beim Arbeitskreis Mathematik von bischöflichen Gymnasien, 04.11.2021.
- Hamers, P. (2021, November). *Modellieren mit Exponentialfunktionen/gestufte Lernhilfen*. Workshop auf der Regionaltagung OWL der MUED.ev., 22.11.2021, digitales Format.
- Lau, R. (2021, Januar). *Potentialförderung mit der PSI Theorie – auch in der Oberstufe*. Vortrag beim 3. Schweizer Begabungs- und Begabtenförderungskongress, gem. mit I. Rath-Arnold, Basel (Schweiz).
- Lau, R., (2021, Februar). *Reflexion, Leistung und Inklusion. Ein Ansatz für die fallorientierte Aus- und Fortbildung von Lehrkräften*. Videovortrag im Rahmen der Abschlussveranstaltung der Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“, gem. mit J. Becker, A. Lübeck, A.-K. Arndt, M. Heinrich, J.M. Löser, M. Urban & R. Werning, 19.02.2021, Goethe-Universität Frankfurt am Main & Berlin, digitales Format.
- Lau, R. (2021, März). *Rahmenbedingungen für individuelle Wege zum und im Abitur. Welche Vision haben wir für eine Oberstufe und ein Abitur der Zukunft?* Workshop im Rahmen des Forums „Neue Oberstufe“ der Deutsche Schulakademie, gem. mit M. (Oberstufen-Kolleg), R. Fechner (Ganztagsgymnasium Klosterschule Hamburg) & F. Stöffler (Deutsche Schulakademie), 23.03.2021, Berlin, digitales Format.

- Lau, R. (2021, September). *Reflexionspause! Reflexives Probehandeln in Lehrer:innenfortbildungen durch praxisreflexive Kasuistik & Nach der Fortbildung ist vor der Fortbildung: Erste Ergebnisse der rekonstruktiven Evaluation des reflexiven Fortbildungsformats*. Doppelvortrag im Rahmen der Jahrestagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik zum Thema: „Reflexion & Reflexivität in Unterricht, Schule & Lehrer*innenbildung“, gem. mit A. Lübeck & M. Heinrich, 24.09.2021, Universität Osnabrück, digitales Format.
- Lau, R. (2021, November). *Heterogene Schüler*innen – heterogene Wege zum Abitur*. Workshop und Moderation im Rahmen des BüZ-Forums „Innovationen in der Gymnasialen Oberstufe“ auf der Tagung des Schulnetzwerks „Blick über den Zaun“, gem. mit M. Geweke, 13.11.2021, digitales Format.
- Mateo i Ferrer, M. (2021, Juni). *„Die Fremden ergreifen das Wort“*. Ein Philosophieprojekt von Fremden für Fremde. Workshops im Rahmen des Fachtag Philosophie an der Universität Bielefeld über das Thema „Das Fremde“, 26.06.2021, Bielefeld. Verfügbar unter: <https://cmsedit.uni-bielefeld.de/fakultaeten/philosophie/ereignisse/4kjf93u58sh0>
- Mateo i Ferrer, M. (2021, September). *Teilnahme mit einer Präsentation „Digitaler Markt der Möglichkeiten“*. Bildungskonferenz der Landeshauptstadt Hannover „Chancen und Herausforderungen digitalen Lernens“, 07.09.2021, Hannover. Verfügbar unter: <https://www.hannover.de/Leben-in-der-Region-Hannover/Verwaltunggen-Kommunen/Die-Verwaltung-der-Landeshauptstadt-Hannover/Dezernate-und-Fachbereiche-der-LHH/Bildung,-Jugend-und-Familie/Fachbereich-Schule/Bildungsb%20C3%BCro/Bildungskonferenz/Bildungskonferenz-2021>
- Mateo i Ferrer, M. (2021, Oktober). *ZusammenKUNFT – Ein Schulprojekt für die Emanzipation durch Dialog und kritische Reflexion*. Vortrag im Rahmen der Tagung „Solidarität in der globalen Gesellschaft. Dialog und Befreiung in einer digitalen Zukunft“, 14.–16.10.2021, Salzburg (Österreich).
- Mateo i Ferrer, M. (2021, November). *Präsentation und Diskussion über die Unterrichtsmaterialien zum Text von Simmel „Exkurs über den Fremden“*. Im Rahmen der Materialwerkstatt, 04.11.2021, Universität Bielefeld.
- Mergelkuhl, T. (Juni, 2021). *Schulseitige Perspektive(n) auf das Leitkonzept*. Vortrag im Rahmen der Vortragsreihe „10 Jahre Bielefelder Leitkonzept zur Ausgestaltung des Praxissemesters“, gem. mit R. Nocon-Stoffers, 17.06.2021, Universität Bielefeld.
- Schweihofen, C. & Mergelkuhl, T. (September, 2021). *Zur Bedeutung von Lernmaterialien in der zweiten und dritten Phase der Sportlehrer*innenbildung – Das Beispiel symbolhafter Medien als greifbare Stützen für die Kommunikation*. Vortrag auf dem 5. SYMPOSION SPORTPÄDAGOGIK „Lernmaterialien im Sportunterricht“, 29.09.2021, Bergische Universität Wuppertal.

Publikationen von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

Monographien und Herausgeber*innenbände von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

- Decker, L., Guschker, B., Hensel, S. & Schindler, K. (2021). *Wissenschaftliches Schreiben lernen in der Sekundarstufe II: Fachdebatte und Praxisprojekte* (Theorie und Praxis der Schreibwerkstatt, Bd. 11). wbv Media.

Zeitschriftenthemenhefte von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

- Arndt, A.-K., Becker, J., Lau, R., Lübeck, A., Heinrich, M., Löser, J.M., Urban, M. & Werning, R. (Hrsg.). (2021). *Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung*. Themenheft der Zeitschrift *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2). 100 S. Verfügbar unter: <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/issue/view/339>

Hahn, S., Volkwein, K., Brondies, J., Kemper, A., Kuhnen, S.U., Olejnik, A., Sagasser, H. & Stiller, C. (Hrsg.). (2021). *Selbstständigkeit als pädagogischer Horizont der Oberstufe – Eine qualitative Untersuchung zum Verständnis von Selbstständigkeit in der pädagogischen Praxis der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg*. Themenheft der Zeitschrift *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (4). 145 S. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.11576/pflb-4097>

Beiträge in Sammelbänden von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

Geweke, M. (2021). Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte – Gestreckte Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In F. Stöffler, J. Droste, R. Fechner, I. Gembach-Röntgen, M. Grieben, A. Lehmann, C. Prühs & M. Thoma (Hrsg.), *Pädagogik. Die flexible Oberstufe: Wie Schulen Freiräume schaffen und nutzen können* (S. 103–105). Beltz.

Lau, R. (2021). Heterogenität und Inklusion in der gymnasialen Oberstufe – eine Skizze. In F. Stöffler, J. Droste, R. Fechner, I. Gembach-Röntgen, M. Grieben, A. Lehmann, C. Prühs & M. Thoma (Hrsg.), *Pädagogik. Die flexible Oberstufe: Wie Schulen Freiräume schaffen und nutzen können* (S. 129–134). Beltz.

Lau, R., Geweke, M. & Fechner, R. (2021). Heterogene Schüler*innen – heterogene Wege zum Abitur: „Abitur im eigenen Takt“ – neu gedacht. In F. Stöffler, J. Droste, R. Fechner, I. Gembach-Röntgen, M. Grieben, A. Lehmann, C. Prühs & M. Thoma (Hrsg.), *Pädagogik. Die flexible Oberstufe: Wie Schulen Freiräume schaffen und nutzen können* (S. 152–156). Beltz.

Lau, R., Lübeck, A. & Rath-Arnold, I. (2021). Auf dem Weg zu einer inklusiven Oberstufe durch Peer-to-Peer-Fortbildung. Erfahrungen zur Umsetzung einer kollegialen Professionalisierungsarbeit zum Thema Potentialförderung für alle am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In K. Resch, K. Lindner, B. Streese, M. Proyer & S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schulentwicklung: ÖFEB Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 182–190). Waxmann.

Mergelkuhl, T. (2021). Wirksamkeit über Zielklarheit praktisch anbahnen. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Wirksamer Sportunterricht*. (Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten, Bd. 17) (S. 148–158). Schneider Hohengehren.

Schweihofen, C. (2021). Exekutive Funktionen im Lehrplan. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 52 (3), 399–407. <https://doi.org/10.1007/s12662-021-00774-y>

Schweihofen, C., Mergelkuhl, T. & Dreiling, N. (2021). Medien für den mehrperspektivischen Sportunterricht nutzen?! In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht – Evaluation und Innovation* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 3) (S. 244–253). Hofmann.

Beiträge in Zeitschriften von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

Fiedler-Ebke, W., Matthias, A., Gold, J. & Voß, I. (2021). „... dass ich da jeden Tag meine sozialen Kontakte habe. Das fehlt mir auf jeden Fall!“ Explorative Zugänge zur Lebenswelt von Jugendlichen in pandemischen Zeiten. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*, 4 (1), 55–75. <https://doi.org/10.11576/weos-4942>

Gold, J., Voß, I., Fiedler-Ebke, W. & Matthias, A. (2021). Mobilitätsforschung an den Versuchsschulen im Lockdown?! Flexibilisierung in schulischer Praxis und Praxisforschung. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*, 4 (1), 76–83. <https://doi.org/10.11576/weos-5001>

Haunhorst, D., Hüfner, C., Kastrup, V., Mergelkuhl, T., Röllke, K. & Wilde, M. (2022). Sport und Biologie fächerübergreifend unterrichten. Die Planung und Umsetzung

- fächerübergreifender Unterrichtskonzepte im Rahmen eines universitär begleiteten Schulpraktikums. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 5 (1), 26–42. <https://doi.org/10.11576/hlz-5152>
- Herbers, H. (2021). Distanzunterricht am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität*, 4 (1), 44–54. <https://doi.org/10.11576/weos-4998>
- Herzig, N. (2021). Exkurs über das (nächste) Fremde: Perspektiven aus der lateinischen Fachdidaktik. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*, 4 (1), 131–140. <https://doi.org/10.11576/weos-5010>
- Lau, R., Arndt, A.-K., Becker, J., Heinrich, M., Löser, J.M., Lübeck, A., Urban, M. & Werning, R. (2021). Reflexionsimpulse im Schnittfeld von Professionalisierung und Schulentwicklung: Konzeptuelle Überlegungen zur sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik im Rahmen einer schulinternen Fortbildung zu Leistung und Inklusion. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2: Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung, hrsg. von A.-K. Arndt, J. Becker, R. Lau, A. Lübeck, M. Heinrich, J.M. Löser, M. Urban & R. Werning), 73–100. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4130>
- Lau, R., Geweke, M. & Fechner, R. (2021). „Abitur im eigenen Takt“ – neu gedacht. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*, 4 (1), 164–169. <https://doi.org/10.11576/weos-4892>
- Lau, R. & Lübeck, A. (2021). „Dinnen“ oder „Draußen“: Exklusion von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus „inkluisiven“ Lerngruppen: Ein Fortbildungssetting zu unterrichtsorganisationalem Handeln. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2: Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung, hrsg. von A.-K. Arndt, J. Becker, R. Lau, A. Lübeck, M. Heinrich, J.M. Löser, M. Urban & R. Werning), 49–59. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4128>
- Lau, R. & Lübeck, A. (2021). Notengebung auf Wunsch? Zieldifferente Leistungsbeurteilung im Spannungsfeld von (vermuteten) Bedürfnissen und realen Konsequenzen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2: Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung, hrsg. von A.-K. Arndt, J. Becker, R. Lau, A. Lübeck, M. Heinrich, J.M. Löser, M. Urban & R. Werning), 38–48. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4127>
- Lau, R. & Lübeck, A. (2021). „Wie komme ICH eigentlich zu einer Note?“: Ein Fortbildungssetting zur Reflexion von Leistungsbewertung im Schulalltag. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2: Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung, hrsg. von A.-K. Arndt, J. Becker, R. Lau, A. Lübeck, M. Heinrich, J.M. Löser, M. Urban & R. Werning), 17–26. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4125>
- Lau, R. & Lübeck, A. (2021). „Wie kommen WIR eigentlich zu einer Note?“: Ein Fortbildungssetting zur Reflexion professionsbezogener Konzepte zur Leistungsbewertung in inklusiven Lerngruppen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2: Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung, hrsg. von A.-K. Arndt, J. Becker, R. Lau, A. Lübeck, M. Heinrich, J.M. Löser, M. Urban & R. Werning), 27–37. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4126>
- Lübeck, A. & Lau, R. (2021). Reflexion als Kernelement von Lehrer*innenfortbildungen: Erprobung und Evaluation von „sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik“ als neues Fortbildungsformat. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2: Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte

und Materialien für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung, hrsg. von A.-K. Arndt, J. Becker, R. Lau, A. Lübeck, M. Heinrich, J.M. Löser, M. Urban & R. Werning), 60–72. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4129>

Mateo i Ferrer, M. (2021). ZUSAMMENKUNFT. Ein Verein von Fremden für Fremde. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*, 4 (1), 106–120. <https://doi.org/10.11576/weos-4999>

Mateo i Ferrer, M., Derya, A., Cantó-Milà, N. & Rath-Arnold, I. (2021). Aiguafreda: Eine interkulturelle Erfahrungsreise von Oberstufenschüler*innen als Türöffner zur Neugestaltung der Gesellschaft. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*, 4 (1), 121–130. <https://doi.org/10.11576/weos-5000>

Tagungsbeteiligung und Veranstaltungsorganisation von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

Mateo i Ferrer, M. (2021, Januar). Mitorganisation des *Fachtag Philosophie zum Thema „Das Fremde“*, 26.–27.01.2021, Universität Bielefeld.

Wäcken, M., Keyser, L. & Schultz, N. (2021, Oktober). Organisation einer *Kooperationsveranstaltung mit verschiedenen Einrichtungen der psychosozialen Versorgung in Bielefeld*, 27.10.2021, Oberstufen-Kolleg Bielefeld.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Klewin, G. & Heinrich, M. (2022). Zurück zur (neuen) Normalität? Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2022. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 5, 128–157. https://doi.org/10.11576/we_os-6144

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>