



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

Ausgabe 7 | 2024

WE_OS-Jahrbuch

Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität

Bielefeld mit Forschungs- und Entwicklungsplan

Jahrgang 7 | 2024

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).

© 2024. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2627-4450

Inhalt

Themenschwerpunkt des Jahrbuchs 2024: Oberstufe weiter denken! Fächerübergreifender Unterricht und weitere Impulse zur Flexibilisierung der Oberstufe

Martin Heinrich & Gabriele Klewin

Oberstufe weiter denken! Editorial zum Themenheft
„Fächerübergreifender Unterricht und weitere Impulse
zur Flexibilisierung der Oberstufe“ 1

Fächerübergreifender Unterricht in der Oberstufe

Martin Heinrich

Suchbewegungen zum fächerübergreifenden Unterricht in der Sekundarstufe II –
fächerübergreifender Unterricht am Oberstufen-Kolleg.
Eine Einführung in den Themenschwerpunkt 6

Michaele Geweke

Entstehungsgeschichte der fächerübergreifenden Profile
an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg.
Schul- und Unterrichtsentwicklung im Spannungsfeld
von Tradition und Innovation 20

Stefan Keymer, Ramona Lau & Thomas Willberg

Leitgedanken für den fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe.
Grundsätze und Begründungen
zu fächerübergreifend-thematisch orientierten Kurskonzepten 28

Angela Kemper

Zur didaktischen Grundlegung und Konzeption der Portfolioarbeit
im fächerübergreifenden Mathematikunterricht am Oberstufen-Kolleg.
Eine erfahrungsgesättigte Dokumentation für Lehrkräfte zum „Nacherfinden“ 40

Birgit Guschker & Jutta Kießling-Braß

Weil es Geist und Körper angeht.
Dem Thema *Hate Speech* in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul
der Sekundarstufe II durch wissenschaftliches Schreiben
und Bewegungstheater begegnen 57

Impulse für eine flexiblere Oberstufe

Lynn Keyser & Michaele Geweke

Wahrnehmungen der Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das Lernen
und den Bildungsgang durch die Kollegiat*innen des Oberstufen-Kollegs.
Das Tutor*innensystem als Unterstützungsmaßnahme? 74

<i>Agnieszka Czech-Rogoyska & Erol Acar</i> Tandem-Lernen, gelingende Kommunikation und Partizipation in internationalen Austauschprojekten. Die deutsch-polnische Jugendbegegnung Bielefeld – Rzeszów	86
---	----

<i>Michael Hölscher, Wiebke Bergjürgen, Anne Wernicke, Maria Beranek, Martin Heinrich, Anke Langner & Udo Buscher</i> Gymnasiale Oberstufe flexibilisieren durch Stundenplanung	98
--	----

Impulse aus dem Verbund Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS)

<i>Anke Langner & Matthias Ritter</i> Raum schafft Struktur und Strukturen schaffen Raum. Schulraum aus Sicht der Universitätsschule Dresden	110
--	-----

Jahresrückblick und Forschungs- und Entwicklungsplan

<i>Gabriele Klewin und Martin Heinrich</i> 50 Jahre Oberstufe weiter denken. Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2024	128
---	-----

Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg 2023	141
--	-----

- Fort- und Weiterbildungsangebote von Mitarbeiter*innen der
Wissenschaftlichen Einrichtung
- Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen
Einrichtung
- Publikationen von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung
- Schriftenreihen und Zeitschriften unter Mitherausgabe von Mitarbeiter*innen
der Wissenschaftlichen Einrichtung
- Schriftenreihen
- Zeitschriften
- Monographien und Herausgeber*innenbände von Mitarbeiter*innen der
Wissenschaftlichen Einrichtung
- Zeitschriftenthemenhefte von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen
Einrichtung
- Beiträge in Sammelbänden von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen
Einrichtung
- Beiträge in Zeitschriften von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen
Einrichtung
- Weitere Publikationen von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen
Einrichtung
- Sonstige Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen
Einrichtung
- Tagungsbeteiligung und Veranstaltungsorganisation von Mitarbeiter*innen
der Wissenschaftlichen Einrichtung

Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg 2023	148
--	-----

- Fort- und Weiterbildungsangebote von Mitarbeiter*innen der
Versuchsschule
- Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule
- Publikationen von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule
- Monographien und Herausgeber*innenbände von Mitarbeiter*innen der Versuchs-
schule

◦ Beiträge in Sammelbänden von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	151
◦ Beiträge in Zeitschriften von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	151
• Sonstige Transferaktivitäten	151

Anhänge

... zum Beitrag von Angela Kemper

Online-Supplement 1: Aufgabenstellung des Portfolios 12.1	
Online-Supplement 2: Aufgabenstellung des Portfolios 12.2	
Online-Supplement 3: Bewertungsbogen für die beiden Portfolios	
Online-Supplement 4: Arbeitsblatt zur IUCr-Bezeichnung der Bandornamentgruppen	
Online-Supplement 5: Musterblatt der 17 Wallpapergroups	
Online-Supplement 6: Flussdiagramm zur Zuordnung zu den Wallpapergroups nach der IUCr-Bezeichnung	
Online-Supplement 7: Beispiel für einen Input: hier Hilfe zur Aufgabe 4 des Portfolios 12.2	

... zum Beitrag von Birgit Guschker & Jutta Kießling-Brasch

Online-Supplement 1: <i>Birgit Guschker</i> : Material – Schreiben 1: Kommunikationswissenschaftliche Definition des Phänomens und Einführung in die Charakteristika der Alltäglichen Wissenschaftssprache (AWS)	
Online-Supplement 2: <i>Birgit Guschker</i> : Zusatzmaterial – Schreiben 1: Fach- und Wissenschaftssprache verstehen	
Online-Supplement 3: <i>Vanessa Plaewe</i> : Material – Schreiben 2: Einen Text zum Thema Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit lesen und verstehen	
Online-Supplement 4: <i>Birgit Guschker</i> : Material – Schreiben 3: Fälle von „Hate Speech“ vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien analysieren – Schreibauftrag	
Online-Supplement 5: <i>Birgit Guschker</i> : Material – Schreiben 4: Kriterienkatalog für das Peerfeedback	
Online-Supplement 6: <i>Birgit Guschker</i> : Material – Schreiben 5: Einen wissenschaftlichen Text schreiben – Reflexion des Schreibprozesses	
Online-Supplement 7: <i>Jutta Kießling-Brasch</i> : Material – Bewegungstheater 1: Einführende oder begleitende Übungen – Schulung der Sinne – Körperwahrnehmung	
Online-Supplement 8: <i>Jutta Kießling-Brasch</i> : Material – Bewegungstheater 2: Was ist Bewegungstheater?	
Online-Supplement 9: <i>Jutta Kießling-Brasch</i> : Material – Bewegungstheater 3: Bewegungsgestaltung im Bereich Gymnastik / Tanz	
Online-Supplement 10: <i>Jutta Kießling-Brasch</i> : Material – Bewegungstheater 4: Bewegungsgestaltung im Bereich Gymnastik / Tanz	
Online-Supplement 11: <i>Jutta Kießling-Brasch</i> : Material – Bewegungstheater: Gestaltungsaufgabe zum „Hate Speech“-Modul	

... zum Beitrag von Gabriele Klewin & Martin Heinrich

Online-Supplement: Projekte des Forschungs- und Entwicklungsplans	
---	--

Oberstufe weiter denken!

**Editorial zum Themenheft „Fächerübergreifender Unterricht
und weitere Impulse zur Flexibilisierung der Oberstufe“**

Martin Heinrich^{1,*} & Gabriele Klewin¹

¹ *Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*

** Kontakt: Universität Bielefeld,*

Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE_OS),

Universitätsstr. 23,

33615 Bielefeld

martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Im vorliegenden Editorial soll die zugrunde liegende Intention des Schwerpunktthemas des Jahrbuchs herausgestellt werden (Kap. 1). Schon der Titel des Jahrbuchs, „Oberstufe weiter denken!“, greift in seiner Mehrdeutigkeit sowohl die Frage möglicher disziplinärer Verengungen auf, die durch einen Fächerübergreif „geweitet“ werden könnten, als auch anderweitige pädagogische Impulse, die – im Sinne der Zielperspektive einer Flexibilisierung der Oberstufe – vielleicht dabei helfen könnten, die Oberstufe weiter(-hin) „weiter“ zu denken. Abschließend (Kap. 2) folgt ein kurzer Ausblick auf die Beiträge des Jahrbuchs.

Schlagwörter: gymnasiale Oberstufe; fächerübergreifender Unterricht



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Rethinking Upper Secondary Education. Editorial for the Issue on Interdisciplinary Teaching and Further Impulses for a More Flexible Upper Secondary School

Abstract: This editorial aims to highlight the underlying intention of the Yearbook's thematic focus (Section 1). The title of the Yearbook, "Rethinking Upper Secondary Education", in its ambiguity, addresses both the issue of potential disciplinary narrowing, which could be 'broadened' through interdisciplinary approaches, and other pedagogical impulses that might assist in rethinking upper secondary education in line with the goal of making it more flexible. Finally, Section 2 provides a brief overview of the contributions to the Yearbook.

Keywords: upper secondary school; interdisciplinary teaching

1 Zur Intention des Jahrbuchs: Fächerübergreifender Unterricht und weitere Impulse zur Flexibilisierung der Oberstufe

Mit dem Thema des fächerübergreifenden Unterrichts widmet sich das diesjährige Jahrbuch einem Topos, der in den letzten Jahren der Krise(n) (Häcker & Rosa, 2024) noch einmal besonderes Augenmerk erfahren hat. So fordert etwa Kolleck:

„Fächerübergreifendes Lernen: Nicht zuletzt zeigt gerade der Ausbruch der Pandemie, dass Fragen der Biologie, der Physik, der Mathematik und der Gesellschaftswissenschaften, aber auch konkret der BNE sowie der (trans)kulturellen und der politischen Bildung interdisziplinär betrachtet werden müssen. Die Neustrukturierung des schulischen Lernens zu Zeiten der Covid-19-Pandemie bietet die ideale Möglichkeit, Themen interdisziplinär aufzugreifen und eine Verknüpfung der bisher getrennten Schulfächer zu befördern.“ (Kolleck, 2020, S. 23)

Der Zwang zum global-systemischen Denken in Zeiten der Krise erschien kurzfristig als Innovationsmotor, so etwa wenn Frohn und Pozas (2021, S. 99) konstatierten, dass „Bemühungen um eine Öffnung des Unterrichts – z.B. im Hinblick auf fächerübergreifendes Unterrichten – im Distanzlernen offenbar z.T. zielführender umgesetzt werden als im regulären Unterricht, auch unter Mitwirkung der Lernenden.“ Auch Steinl und Vogelsaenger berichteten – bei geeigneter didaktischer Umsetzung – geradezu euphorisch von dem Mehrwert lebensweltlicher Bedeutsamkeit fächerübergreifenden Unterrichts in Zeiten der Pandemie:

„Die Kinder und Jugendlichen arbeiteten in Lernteams; dadurch waren von vornherein alle eingebunden, nahezu niemand ging in Zeiten des Distanzlernens verloren. Unterrichtsinhalte wurden fächerübergreifend und projektorientiert gesehen, die Lernenden an inhaltlichen Schwerpunkten und Prozessen beteiligt und daher initiativ, interessengeleitet, die Lehrenden auch Lernende, die gespannt auf die kreativen Ergebnisse ihrer Schüler*innen warteten.“ (Steinl & Vogelsaenger, 2020, S. 180)

Auch, wenn der flächendeckende Fernunterricht zum Glück der Vergangenheit angehört, so stellt sich auch postpandemisch angesichts zunehmender Digitalität im Unterricht die Frage, inwiefern die Pandemie nicht auch didaktisch Bedeutsames hat besonders sichtbar werden lassen. So konstatieren zumindest Frohn und Pozas:

„Zur Ermöglichung von Kompetenzerleben scheint der ‚Fernunterricht‘ spezifisches Potenzial für fächerübergreifendes Lernen zu bergen. Hier gilt es perspektivisch, durch fachspezifische und fachübergreifende Forschungsansätze zu analysieren, welche Fachverbindungen hier besonders vielversprechend sein können und wie das fächerübergreifende Lernen auch durch kooperative Lehr-Lern-Formen umgesetzt werden kann.“ (Frohn & Pozas, 2021, S. 99)

Mit dem Thema des fächerübergreifenden Unterrichts widmet sich das diesjährige Jahrbuch aber nicht nur einem aktuell besonders attraktiv erscheinenden und damit immer unter dem Verdacht des „Modischen“ stehenden Aspekt unterrichtlichen Handelns, sondern auch – wie gezeigt werden soll – einem geradezu klassischen Topos, der das Oberstufen-Kolleg seit Jahrzehnten curricular-konzeptionell begleitet hat. Gerade vor dem Hintergrund des 50jährigen Jubiläums der Versuchsschule erscheint es uns naheliegend, ein solches, lang gehegtes Entwicklungsprojekt in den Blick zu nehmen¹ – auch um die aktuelle Praxis sowohl historisch als auch im Sinne einer Verortung im Diskurs zu betrachten.

Der Titel des Jahrbuchs – „Oberstufe weiter denken!“ – greift in seiner Mehrdeutigkeit dabei sowohl die Frage möglicher disziplinärer Verengungen auf, die durch einen Fächerübergreif „geweitet“ werden könnten, als auch anderweitige pädagogische Impulse, die – im Sinne der Zielperspektive einer „flexiblen Oberstufe“ (Fechner, 2021) – vielleicht dabei helfen könnten, die Oberstufe weiter(-hin) „weiter“ zu denken.

2 Ausblick auf die Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht am Oberstufen-Kolleg und zu den weiteren Impulsen

Angesichts der im ersten Beitrag (vgl. Heinrich, S. 6–19 in diesem Band) dargestellten sowohl theoretisch-konzeptionellen als auch forschungsmethodischen Varianz der Zugänge im allgemeindidaktischen Diskurs sowie der Vielzahl spezifischer Entwicklungen an der Versuchsschule können im vorliegenden Jahrbuch nur ein paar wenige Schlaglichter auf das Phänomen des fächerübergreifenden Unterrichts am Oberstufen-Kolleg geworfen werden. Historisch verortet werden diese Entwicklungen in einem kurzen geschichtlichen Abriss zum fächerübergreifenden Denken am Oberstufen-Kolleg, der in der Profilbildung kulminiert (vgl. den Beitrag von Geweke, S. 20–27 in diesem Band). Daran schließt aus schulpraktischer Perspektive eine Selbstvergewisserung an. In den final im Kollegium am 11.12.2024 diskutierten Leitgedanken für den fächerübergreifenden Unterricht am Oberstufen-Kolleg wurden die übergreifenden Argumentationslinien im Sinne einer Selbstvergewisserung der Lehrenden verabschiedet. Diese Leitgedanken werden entsprechend als „aktueller Stand der schulpraktischen Diskussion“ hier im Jahrbuch veröffentlicht (vgl. Keymer et al., S. 28–39 in diesem Band). Um den Leser*innen jedoch nicht nur Einblicke in die konzeptionelle Arbeit geben zu können, sondern zugleich diese Konzeptionen auch durch konkrete Umsetzungsbeispiele anschaulich werden zu lassen, folgen zwei Beiträge von Lehrenden des Oberstufen-Kollegs, die mit Online-Supplements zugleich bis hin zu konkreten Arbeitsblättern und Aufgabenstellungen für den Unterricht illustrieren, wie fächerübergreifender Unterricht am Oberstufen-Kolleg konzeptionalisiert werden kann und wird. Dies gilt sowohl für die Verbindung von Kunst und Mathematik (vgl. den Beitrag von Kemper, S. 40–56 in diesem Band) als auch für Sport und Deutsch (vgl. den Beitrag von Guschker & Kießling-Braß, S. 57–73 in diesem Band).

Nach dieser sowohl historischen als auch systematischen sowie schließlich exemplarischen Darstellung fächerübergreifenden Unterrichts am Oberstufen-Kolleg folgen im Jahrbuch noch vier weitere Impulse für eine Öffnung bzw. Flexibilisierung des Oberstufenunterrichts. Das reflexive Moment im Bildungsgang (vgl. den Beitrag von Keyser &

¹ Insbesondere der ehemalige Wissenschaftliche Leiter des Oberstufen-Kollegs, Ludwig Huber, hat sich den Fragen des fächerübergreifenden Unterrichts gewidmet, wie Hahn im Rückblick treffend kommentiert: „Wäre Ludwig Huber in der Kanonfrage nicht als Anwalt der Schüler*innen aufgetreten und hätte die Bedeutung von Interessenorientierung und Wahlmöglichkeiten sowie ungefächerten und fächerübergreifenden Lerngelegenheiten hervorgehoben, die Auseinandersetzung um eine oberstufengerechte Didaktik und Curriculumentwicklung wäre sicherlich um einige Kapitel ärmer geblieben.“ (Hahn, in: Heinrich et al., 2019, S. 137)

Geweke, S. 74–85 in diesem Band) spiegelt ebenso eine Weitung von Schüler*innenperspektiven wider wie das Tandemlernen im Schüler*innenaustausch (vgl. den Beitrag von Czech-Rogoyska & Acar, S. 86–97 in diesem Band). Die nicht zuletzt durch fächerübergreifenden Unterricht noch einmal komplexer werdende Stundenplanung sowie die sich aus solcher Komplexität für interessengeleitete Fächerwahlen ergebenden Restriktionen sind Gegenstand eines Beitrags zur Entwicklung einer digitalen Technologie in reformpädagogischer Absicht (vgl. den Beitrag von Hölscher et al., S. 98–109 in diesem Band).

Bevor dann traditionell der Forschungs- und Entwicklungsplan (Klewin & Heinrich, S. 128–152) das Jahrbuch beschließt, erfolgt noch ein Impuls aus dem seitens der WE_OS koordinierten Verbund der Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS). Die – angesichts der drängenden Erfordernisse – eher ungewollt sehr „offene Planung“ der räumlichen Erschließung an der Universitätsschule Dresden (vgl. den Beitrag von Langner & Ritter, S. 110–127 in diesem Band) dokumentiert pädagogischen Pragmatismus angesichts bürokratischer und architektonischer Herausforderungen. Dadurch, dass an der Universitätsschule Dresden nach ihrer Gründung nun nach mehrjährigem Aufwachsen der Schüler*innenjahrgänge auch der Schritt in die Oberstufe ansteht, wird man auch dort nicht umhinkommen, die Oberstufe weiter zu denken!

Literatur und Internetquellen

- Czech-Rogoyska, A. & Acar, E. (2024). Tandem-Lernen, gelingende Kommunikation und Partizipation in internationalen Austauschprojekten. Die deutsch-polnische Jugendbegegnung Bielefeld – Rzeszów. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 86–97. https://doi.org/10.11576/we_os-7653
- Fechner, R. (2021). Die flexible Oberstufe: Konzepte und Studien zu einer auf Individualisierung zielenden Oberstufenreform. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4 (1), 160–163. <https://doi.org/10.11576/weos-4893>
- 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>
- Geweke, M. (2024). Entstehungsgeschichte der fächerübergreifenden Profile an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg. Schul- und Unterrichtsentwicklung im Spannungsfeld von Tradition und Innovation. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 20–27. https://doi.org/10.11576/we_os-7620
- Guschker, B. & Kießling-Braß, J. (2024). Weil es Geist und Körper angeht. Dem Thema „Hate Speech“ in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul der Sekundarstufe II durch wissenschaftliches Schreiben und Bewegungstheater begegnen. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 57–73. https://doi.org/10.11576/we_os-7678
- Häcker, T., im Gespräch mit H. Rosa (2024). Krise als Erfahrung der Unverfügbarkeit. Krisen und Ungewissheit aus resonanztheoretischer Perspektive. *Friedrich Jahresheft 2024: Krise* (hrsg. v. F. Carl, A. Feindt, T. Häcker, A. Paseka & B. Wischer), 12–15).
- Heinrich, M. (2024). Suchbewegungen zum fächerübergreifenden Unterricht in der Sekundarstufe II – fächerübergreifender Unterricht am Oberstufen-Kolleg. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 6–19. https://doi.org/10.11576/we_os-7706
- 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
- Hölscher, M., Bergjürgen, W., Wernicke, A., Beranek, M., Heinrich, M., Langner, A. & Buscher, U. (2024). Gymnasiale Oberstufe flexibilisieren durch Stundenplanung. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 98–109. https://doi.org/10.11576/we_os-7696
- Kemper, A. (2024). Zur didaktischen Grundlegung und Konzeption der Portfolioarbeit im fächerübergreifenden Mathematikunterricht am Oberstufen-Kolleg. Eine erfahrungsgesättigte Dokumentation für Lehrkräfte zum „Nacherfinden“. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 40–56. https://doi.org/10.11576/we_os-7698
- Keymer, S., Lau, R. & Willberg, T. (2024). Leitgedanken für den fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe. Grundsätze und Begründungen zu fächerübergreifend-thematisch orientierten Kurskonzepten. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 28–39. https://doi.org/10.11576/we_os-7713
- Keyser, L. & Geweke, M. (2024). Wahrnehmungen der Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das Lernen und den Bildungsgang durch die Kollegiat*innen des Oberstufen-Kollegs. Das Tutor*innensystem als Unterstützungsmaßnahme? *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 74–85. https://doi.org/10.11576/we_os-7619
- Klewin, G. & Heinrich, M. (2024). 50 Jahre Oberstufe weiter denken. Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2024. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 128–152. https://doi.org/10.11576/we_os-7727
- Kolleck, N. (2020). Bildung für die Zukunft in Zeiten globaler Krisen? Chancen und Dilemmata in der demokratischen und (trans)kulturellen Bildung sowie der Bildung für nachhaltige Entwicklung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (6), 14–26. <https://doi.org/10.4119/pflb-3914>
- Langner, A. & Ritter, M. (2024). Langner, A. & Ritter, M. (2024). Raum schafft Struktur und Strukturen schaffen Raum. Schulraum aus Sicht der Universitätsschule Dresden. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 110–127. https://doi.org/10.11576/we_os-7629
- Steinl, V. & Vogelsaenger, W. (2020). Didaktik und pädagogische Beziehungen in Zeiten der Pandemie: Ein Praxisbericht. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (6), 175–192. <https://doi.org/10.4119/pflb-3910>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Heinrich, M. & Klewin, G. (2024). Oberstufe weiter denken! Editorial zum Themenheft „Fächerübergreifender Unterricht und weitere Impulse für eine flexiblere Oberstufe“. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 1–5. https://doi.org/10.11576/we_os-7704

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Suchbewegungen zum fächerübergreifenden Unterricht in der Sekundarstufe II – fächerübergreifender Unterricht am Oberstufen-Kolleg

Eine Einführung in den Themenschwerpunkt

Martin Heinrich^{1,*}

¹ *Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*

** Kontakt: Universität Bielefeld,*

Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE_OS),

Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld

martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der Beitrag gibt im Modus diskursiver Suchbewegungen auf allgemeindidaktischer Basis einen Überblick über den Diskurs zum fächerübergreifenden Unterricht in der gymnasialen Oberstufe (Kap. 1). Hierfür wird auch die Abgrenzung zur Lernfelddidaktik der Beruflichen Bildung thematisiert, ebenso wie die Spezifik bürokratischer resp. schulrechtlicher bzw. prüfungsrechtlicher Verengungen pädagogischer Ansprüche durch die strikten Prüfungsregularien, wie sie insbesondere für die gymnasiale Oberstufe kennzeichnend sind. Hintergrund sind hier die hohen rechtlichen Verbindlichkeiten im Rahmen des Zentralabiturs, die oftmals fächerübergreifenden Unterricht pädagogisch und schulisch schwer organisierbar werden lassen. Dies zeigt sich auch, wenn anschließend (Kap. 2) spezifischer auf die Vielfalt der Entwicklungen fächerübergreifenden Unterrichts am Oberstufen-Kolleg eingegangen wird. Hier werden zunächst mit Blick auf fächerübergreifende Profile sowie den Projektunterricht sowohl organisatorische als auch didaktische Aspekte beleuchtet, bevor dann allgemeindidaktische (Fächerübergreifend und Querschnittsaufgaben von Schule), fachdidaktische (methodische Konsequenzen des Fächerübergreifens) und prüfungsrechtliche (bspw. Portfolioprüfungen) Implikationen beleuchtet werden. Der Beitrag endet mit einem Hinweis auf die große Varianz der theoretisch-konzeptionellen und forschungsmethodischen Zugänge sowie mit einem Plädoyer dafür, die Auseinandersetzung mit dem fächerübergreifenden Unterricht am Oberstufen-Kolleg auch in den nächsten Jahren ähnlich engagiert zu betreiben wie bisher, um auch hiermit die Oberstufe weiter zu denken!

Schlagerwörter: gymnasiale Oberstufe; fächerübergreifender Unterricht



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Explorations Regarding Interdisciplinary Teaching at Upper Secondary School – Interdisciplinary Teaching at the Experimental School Oberstufen-Kolleg. An Introduction to the Thematic Focus

Abstract: The article provides an overview of the discourse on interdisciplinary teaching at upper secondary school in the mode of discursive explorations on a general didactic basis (Section 1). For this purpose, it addresses the differentiation regarding the learning field didactics of vocational education, as well as the specifics of bureaucratic resp. school law or examination rules narrowing pedagogical demands by strict regulations, which are particularly characteristic of the upper secondary school level. The background is the high legal obligations within the framework of the centralised Abitur, which often make interdisciplinary teaching difficult to organise in terms of pedagogy and schooling. This can also be seen when the variety of developments in interdisciplinary teaching at the experimental school Oberstufen-Kolleg is examined in more detail (Section 2). Here, both organisational and didactic aspects are examined with a view to interdisciplinary profiles and project teaching, before general didactic implications (subject overlapping and cross-disciplinary tasks of schools), subject-didactic implications (methodological consequences of subject overlapping) and examination regulations (e.g. portfolios) are highlighted. The article ends with a reference to the great variance in theoretical-conceptual and research-methodological approaches as well as a plea to continue the debate on interdisciplinary teaching at the Oberstufen-Kolleg in the coming years with the same commitment as before, in order to continue rethinking of upper secondary teaching!

Keywords: upper secondary school; interdisciplinary teaching

1 Suchbewegungen zum fächerübergreifenden Unterricht in der gymnasialen Oberstufe

Zur Suchbewegung wird die Reflexion über fächerübergreifenden Unterricht schon automatisch deshalb, weil typischerweise unter diesem Begriff vielfältige didaktische Ansätze oder Prinzipien sich versammeln bzw. in der Folge dieser Topos als Sammelkategorie fungiert. Im Folgenden schließe ich mich definitorisch im Sinne eines Arbeitsbegriffs der pragmatischen Strategie von Haunhorst et al. (2022) an:

„Unter dem Konzept des fächerübergreifenden Unterrichts wird eine Vielzahl von Konzeptionen und Begriffen subsummiert, die teilweise synonym verwendet werden und es damit deutlich erschweren, Forschungsergebnisse zusammenzufassen und zu vergleichen (Kramer & Wegner, 2020; Labudde, 2014). Um für diesen Beitrag eine definitorische Klarheit zu schaffen, wird die häufig rezipierte Definition unterschiedlicher Organisationsformen des fächerübergreifenden Unterrichts nach Labudde (2014) aufgegriffen, der wiederum an Konzepte von Huber (1994) anknüpft und in seinem Beitrag auch Definitionen anderer Autor*innen darstellt. Entscheidend ist zunächst, ob der Fächerübergriff auf der Ebene der Inhalte oder auf Ebene der Stundentafel stattfindet. Beim Fächerübergriff auf der Ebene der Inhalte findet der Unterricht innerhalb des klassischen Fächerkanons statt. Dies kann beispielsweise bedeuten, dass Inhalte aus der Biologie im Sportunterricht vermittelt werden (fachüberschreitend), die Inhalte im Sport- und Biologieunterricht sich wechselseitig aufeinander beziehen (fächerverbindend) oder zu einer gemeinsamen Leitfrage in beiden Fächern separat gearbeitet wird (fächerkombinierend). Bei einem Fächerübergriff auf der Ebene der Stundentafel werden zum Beispiel in Projektwochen fächerübergreifende Angebote als Ergänzung zum Fachunterricht gemacht (fächerergänzend) oder der Fachunterricht selbst ist als fachübergreifender Kurs angelegt (integriert).“ (Haunhorst et al., 2022, S. 28)

Die mit diesen Ausdifferenzierungen allgemeindidaktisch gefasste Vorstellung fächerübergreifenden Unterrichts wird im Rahmen des vorliegenden Jahrbuchs zudem noch einmal auf die Spezifika des Oberstufenunterrichts hin ausgelegt werden müssen (Häsing 2009). Denn angesichts des Anspruchs der gymnasialen Oberstufe, eine „vertiefte Allgemeinbildung“ (KMK, 2018) zu vermitteln, wird seit Jahrzehnten (Lojewski, 2023) in der Oberstufenpädagogik nach Elementen Ausschau gehalten, die den klassischen Fachunterricht, wenn nicht transzendieren, so doch versuchen, dessen Grenzen etwas zu weiten (Huber, 1998).

In diesem Sinne hatten wir im vorletzten Jahrbuch (Heinrich & Klewin, 2022) die Frage der Querschnittsthemen bzw. „Querschnittsaufgaben“ (Bieber, 2016, S. 221) von Schule aufgegriffen, da auch in diesen überfachliche Ziele und fächerübergreifende Kompetenzen (*cross-curricular competencies*) systematisch miteinander vermittelt werden (vgl. Wiechmann & Becker, 2016, S. 287–288). Dies geschieht allerdings oftmals jenseits des Fachunterrichts, da nicht zuletzt die schulischen Prüfungslogiken (Heinrich, 2021) insbesondere in der Oberstufe (Heinrich et al., 2018) nur wenig Flexibilität zulassen (Lau et al., 2021). Diese Engführung des Fachlichen im Modus von Prüfungsregularien gilt insbesondere für den am stärksten umkämpften Schulabschluss – wohlgermerkt „Schulabschluss“, nicht „Bildungsabschluss“ (Heinrich & Häcker, i.Dr.) – das Abitur! So lassen die vielfältigen curricularen Bestimmungen im Zentralabitur (Trautwein et al., 2010) die Verankerung von überfachlichem Lernen in der stark „gefächerten Welt“ (Hahn et al., 2014a) der allgemeinbildenden Schule oftmals nicht ohne Weiteres zu. Eine Flexibilisierung der Oberstufe wäre hier wünschenswert und zukunftsweisend (Fechner, 2021).

Hier hat beispielsweise die Berufliche Bildung eine durchaus andere Tradition, Allgemeinbildung im Medium des Berufs (Blankertz, 1963) zu denken. In der Didaktik der Lernfelder der Beruflichen Bildung (Wilbers, 2022, S. 39) können als Handlungsfelder definierte berufliche Phänomene seit mehreren Jahrzehnten – durch die Kultusministerkonferenz nicht nur legitimiert, sondern sogar gefordert (KMK, 2021) – zum strukturierenden Movers der Curricula werden, und zwar gemäß der Arbeitsprozessorientierung gerade jenseits traditioneller Fachlogiken:

„Arbeitsprozessorientierung im Rahmenlehrplan hat die Funktion, das Lernen an fachsystematisch strukturierten Inhalten zu überwinden zugunsten eines Lernens, dessen Inhalte auf Arbeitsprozesse bezogen sind. Hierbei sollen Arbeitsprozesse wissenschaftlich fundiert verstanden werden. Dementsprechend sollen die Lernfelder sich nicht an Teilgebieten wissenschaftlicher Fächer orientieren, sondern von Arbeitsprozessen in beruflichen Handlungsfeldern ausgehen und entsprechend strukturiert werden.“ (KMK, 2021, S. 29)

Die gymnasialen Lehrpläne der allgemeinbildenden Schule orientieren sich demgegenüber genau an jenen Fächertraditionen. Schon in der Antike kristallisierte sich die Orientierung an Fächern bzw. Disziplinen heraus (Hahn et al., 2014b), nicht zuletzt dokumentiert in dem Topos der *Septem Artes liberales*: „„Frei“ hießen diese Künste (oder wie es uns verständlicher klingt: Disziplinen), weil sie dem antiken Verständnis zufolge für den freien, nicht versklavten Menschen zugänglich waren.“ (Blankertz 1982, S. 14) Schon hierin spiegelt sich von Anfang an im Sinne einer ungewollten Dialektik des Bildungsbegriffs (Vogel, 2009) der Grundgedanke der Autonomie durch Bildung zugleich in seiner emanzipatorischen sowie seiner exklusiven und damit exkludierenden Logik wider.

Ketzerisch könnte man damit sogar fragen, ob im Vergleich zur Beruflichen Bildung nicht gerade die (elitäre) Fächerorientierung in der gymnasialen Oberstufe, die durch disziplinäre Komplexitätsreduktionen Orientierung stiften soll (Benner, 2002) und in Kombination mit besonders strikten fachbezogenen Prüfungsregularien auftritt, eine emanzipatorische Allgemeinbildung geradezu verunmöglicht. Paradox würde durch die damit erzeugte fachliche Verengung der Allgemeinbildungsauftrag der Oberstufe dann

nicht durch die Fächerorientierung erfüllt, sondern die proklamierte „vertiefte[] Allgemeinbildung“ (KMK, 2018) geradezu verhindert.

Einmal mehr erscheint dann die Lernzieldidaktik der Beruflichen Bildung als Provokation für den gymnasialen Allgemeinbildungsanspruch, wenn die gymnasiale Fächerorientierung – wie gemäß Haunhorst et al. (2022) ein Review der Studien von Herzmann et al. (2011), Labudde (2014) und Moegling (2010) nahelegt – allzu stark von gesellschaftlicher Komplexität und jugendlicher Lebenswelt abstrahiert:

„Die in der Regel fachbezogen gestalteten Lernumgebungen erlauben, definierte fachliche Phänomene zu identifizieren und unterrichtlich zu bearbeiten. Gleichzeitig ist diese Beschränkung auf eine Fachperspektive eine didaktische Reduktion, die einerseits viele fachliche Wissensbestände für Schüler*innen einfacher verständlich macht, aber andererseits die Kontextgebundenheit der Unterrichtsinhalte verringert, wenn Aspekte anderer Unterrichtsfächer ausgeblendet werden (Herzmann et al., 2011). Eine mögliche Folge ist träges Wissen, welches auf Grund der fehlenden Verknüpfung zwischen Faktenwissen und Anwendungssituation nicht abgerufen werden kann (Renkl, 2004). In einer Vielzahl von Untersuchungen zeigte sich, dass fächerübergreifender Unterricht als ein möglicher Lösungsansatz gesehen werden kann.“ (Haunhorst et al., 2022, S. 27)

Ganz gleich, ob man hierfür nun auf Entwürfe fächerübergreifenden Unterrichts durch reformpädagogische Bewegungen rekurriert (Stübiger et al., 2008, S. 377) oder auf Klafkis (1986) Allgemeinbildungsbegriff (vgl. Biehl & Heinrich, 2022), so stellt sich übergreifend immer wieder die Frage, inwieweit die Perspektivierung von Welt durch die Fachperspektive(n) förderlich oder hinderlich ist. Diese kritische Rückfrage an die Wissenschaftsdisziplinen und ihren das Denken „disziplinierenden“ Charakter gilt im Übrigen für die Oberstufendidaktik mit ihrem wissenschaftspropädeutischen Anspruch insgesamt, ganz gleich ob man eher von fächerübergreifenden oder fächerverbindenden Konzepten ausgeht, wie Herzig ausführt:

„Um zu definieren, was *interdisziplinärer* sowie *fächerübergreifender* und *fächerverbindender* Unterricht ist, muss ein Blick in die allgemeine Didaktik der Erziehungswissenschaft geworfen werden. Ein Konsens hinsichtlich einer einheitlichen Definition ist insofern festzustellen, als dass alle Begriffe implizieren, mehrere (Unterrichts-)Fächer zu umfassen. Dies vorausgesetzt, ist *Interdisziplinarität* als Inbegriff dieser Implikation das für alle Formen eines solchen Unterrichts konstituierende Merkmal.“ (Herzig, 2023, S. 99; Hervorh. i.O.)

Eingedenk der zuvor geäußerten Kritik an möglicher Perspektivverengung und mangelndem Lebensweltbezug reproduziert sich im fächerübergreifenden Unterricht somit inhaltlich die Komplexitätsherausforderung der Interdisziplinarität (Stichweh, 2017) sowie forschungsmethodisch die Frage multiparadigmatischer Wissenschaft (Balog & Schüle, 2008; Kneer & Schroer, 2009), die wiederum in der offenen Frage danach kulminiert, wie eine „multiparadigmatische Lehrer*innenbildung“ (Heinrich et al., 2019) ausgestaltet sein müsste. Denn nur, wenn Lehrkräfte auch Interdisziplinarität und Multiparadigmatik nicht als Überforderung (Berkemeyer, 2019) oder professionstheoretisch übermäßige Komplexitätssteigerung (Cramer, 2019) betrachten, die sich womöglich nur im antinomisch konstituierten pädagogischen Handeln vermitteln lässt (Schlömerkemper, 2019), wird schließlich an Schulen auch häufiger fächerübergreifend unterrichtet werden. Denn bislang scheint dies nur äußerst selten der Fall zu sein (Haunhorst et al., 2022, S. 32–33). Insofern gilt womöglich immer noch Hubers Diagnose aus den neunziger Jahren, als er titelte: „Wissenschaftspropädeutik und Fächerübergreifender Unterricht – Eine unerledigte Hausaufgabe der allgemeinen Didaktik“ (Huber, 1994, S. 243). Im Folgenden soll nun eruiert werden, inwieweit das Oberstufen-Kolleg als reformorientierte gymnasiale Oberstufe gegebenenfalls inzwischen seine Hausaufgaben gemacht hat.

2 Fächerübergreifender Unterricht am Oberstufen-Kolleg

Allein schon die Tatsache einer „Zwischenbilanz“ (Hahn, 2011) zum Konzept, zur Umsetzung und zu den Entwicklungspotenzialen des fächerübergreifenden Unterrichts am Oberstufen-Kolleg vor über zehn Jahren zeigt, wie stark dieser Topos die Curriculumentwicklung an der Versuchsschule geprägt hat. Nicht nur die zahlreichen Publikationen Ludwig Hubers zur Thematik (bspw. Huber, 1994, 1997, 1998, 2009a), sondern auch didaktische Diskussionen über die Bedeutung des Perspektivenwechsels (Kupsch & Schumacher, 1994) oder Reflexionen zu „Leitunterscheidungen für fächerübergreifenden Unterricht“ (Isensee et al., 1997, S. 47), zum Kompetenzerwerb im fächerübergreifenden Unterricht (Feurle et al., 2011) bis hin zu einem Orientierungsrahmen für das fächerübergreifende Arbeiten im Oberstufen-Kolleg (Feurle et al., 2012) sowie schließlich die Konzeptionierung daraufhin abgestimmter Evaluationsverfahren (Henkel, 2005) für die Evaluation der Zusammenhänge „Studienfachorientierung und fächerübergreifender Unterricht“ (Henkel & van de Wetering, 2006, S. 5) zeugen von engagierten Diskursen an der Versuchsschule.

Als aber wohl markantestes Merkmal des Unterrichts am Oberstufen-Kolleg entlang der Definition unterschiedlicher Organisationsformen fächerübergreifenden Unterrichtens nach Labudde (2014) muss wohl gelten, dass der Fächerübergreifend nicht nur auf der Ebene der Inhalte stattfindet, sondern seit über zehn Jahren im so genannten „Profilunterricht“ auch seinen Niederschlag in der Stundentafel gefunden hat. Diese im Jahr 2011 am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld eingeführte Form fächerübergreifenden Unterrichts wurde bereits zwei Jahre später einer ersten größeren Evaluation unterzogen (Hahn et al., 2014c). Im Profilunterricht werden in der Jahrgangsstufe 12 drei Kurse (= 12 Unterrichtsstunden pro Woche) bzw. im Jahrgang 13 zwei Kurse (= 8 Unterrichtsstunden pro Woche) unter einem Schwerpunktthema in einem so genannten „Profil“ gebündelt. Angesichts seiner Bedeutung für das Verständnis dessen, wie fächerübergreifender Unterricht am Oberstufen-Kolleg stattfindet, soll diese Organisationsform im Folgenden durch einen etwas längeren und dennoch bereits stark komprimierten Passus kurz skizziert werden:

„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).“ (Biehl & Heinrich, 2022, S. 68)

Auch, wenn es am Oberstufen-Kolleg also bereits vor dieser Institutionalisierung des fächerübergreifenden Unterrichts in den so genannten „Profilen“ ab dem Jahr 2011 vielfältige Überlegungen zum Fächerübergreifend gab (vgl. den Beitrag von Geweke, S. 20–27 in diesem Band) und aktuell ebenfalls neben den Profilen (vgl. den Beitrag von Keymer et al., S. 28–39 in diesem Band), muss dennoch diese feste Institutionalisierung in der Stundentafel als Meilenstein bzw. wesentliche Zäsur in der Praxis fächerübergreifenden Unterrichtens am Oberstufen-Kolleg angesehen werden.

Eine weitere fächerübergreifende Besonderheit am Oberstufen-Kolleg stellen die so genannten Basiskurse dar, innerhalb derer die Grundlagen für wissenschaftspropädeutisches Arbeiten gelegt werden. Dies lässt sich gut illustrieren an dem die naturwissenschaftlichen Fächer zusammenführenden „Basiskurs Naturwissenschaften“ (Hahn et al., 2012). Anschließend an frühere Konzeptionierungen einer „Einführung in das naturwissenschaftliche Arbeiten“ (Fischer et al., 2007) im Rahmen eines fächerübergreifenden Grundkurses in der Orientierungsphase wurde die Orientierung an Basiskompetenzen (Hahn et al., 2011) zum leitenden Prinzip. Eine umfassende Dokumentation findet sich dann in einem Themenheft der Zeitschrift *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung* (Wilde et al., 2020). Hier sind die theoretischen Leitlinien (Stiller et al., 2020a) wie die Erkenntnisgewinnung in den Naturwissenschaften (Stiller et al., 2020c) sowie die Grundsätze der Unterrichtskonzeption (Stiller et al., 2020b) beschrieben, gefolgt von konkreten Einsatzszenarien im Unterricht, etwa zu:

- Energie und Energieerhaltung am Beispiel des Fadenpendels (Allmers & Wilde, 2020)
- Konzentrationsbestimmung von Kochsalzlösungen (Allmers et al., 2020a)
- Lösungswärme energetisch betrachtet (Stiller et al., 2020d)
- Ionenwanderungen in Kochsalzlösungen (Allmers et al., 2020b)
- der osmotischen Wirkung von Kochsalz (Schumacher et al., 2020)
- Materialien zur ökologischen Nische (Haunhorst et al., 2020) und
- Selektion und Evolution (Stiller et al., 2020e)

Eine weitere Besonderheit am Oberstufen-Kolleg ist die spezifische Organisationsform des Projektunterrichts (Fiedler-Ebke & Klewin, 2020), innerhalb derer der Fächerübergreifend auch zentrales Kriterium ist, wie Emer ausführt:

„Zur didaktischen Weiterentwicklung der Projektdidaktik am OSK wurde für die eigene Praxis und den Transfer in die Lehrer*innenbildung ein praxistauglicher gestufter Projektbegriff, orientiert am Projektverlauf, auf drei Ebenen erarbeitet. Er ist zugleich ein Kriterienkatalog für die Bestimmung eines Projekts: zwei Aspekte der Themengenerierung (Gesellschafts- und Lebenspraxisbezug), drei Kriterien für die notwendigen Arbeitsformen (selbstbestimmtes, ganzheitliches und fächerübergreifendes Arbeiten) und zwei Zielhorizonte (Produktorientierung und kommunikative Vermittlung).“ (Emer, 2019, S. 38)

Der Fächerübergreifend wird hiermit zum zentralen Kriterium für Projektunterricht. Letzter geht in diesem aber nicht auf, sondern darüber hinaus, wie Huber (1997, S. 31) klarstellt: „Vereint, aber nicht eins: Fächerübergreifender Unterricht und Projektunterricht“.

Vergleichbares gilt für die selbstverständliche Integration des Fächerübergreifenden in neue Entwicklungen, wie etwa bei der Beschulung neuzugewanderter Kollegiat*innen:

„Neben der Entwicklung im Bereich DaZ sowie der Förderung der Bildungssprache und der Fachsprachen fand besonders im Rahmen des fächerübergreifenden Unterrichts in den Profilen der Hauptphase und im Projektunterricht interkulturelle Schulentwicklung statt – z.B. bei einem Projekt im Gender-Profil zum Thema Brautkleider und Hochzeitsrituale in

Kooperation mit dem Stadttheater Bielefeld, bei Exkursionen und bei Theaterprojekten zu den Themen ‚Heimat‘ und ‚Was ist normal, was ist verrückt?‘, an denen jeweils größere Gruppen neuzugewanderter Kollegiat*innen beteiligt waren.“ (Guschker et al., 2018, S. 118)

Hiermit wird deutlich, dass das Prinzip des fächerübergreifenden Unterrichtens neben Unterrichtspraktiken, innerhalb derer die konkrete fachliche Ausgestaltung noch fachdidaktische Orientierungen deutlich werden lässt (bspw. Herzig, 2021), auch Querschnittsthemen wie Gesundheit (Mergelkuhl, 2016) oder Bildung für Nachhaltige Entwicklung (Schweihofen et al., 2022) adressiert.

Neben solchen thematischen Akzenten beeinflusst das fächerübergreifende Unterrichten aber auch nachhaltig die didaktischen Praktiken insgesamt, etwa wenn Forschendes Lernen im fächerübergreifenden Profil (Biologie, Deutsch und Pädagogik) verortet wird (vgl. Stiller, 2019, S. 14f.), „Formen der Mitbestimmung im Unterricht und ihre didaktischen Implikationen“ (Bornkessel et al., 2015, S. 157) deutlich werden, Binnendifferenzierung im Fächerübergreifend organisiert wird (Kleinert et al., 2020) oder sich schließlich Fragen der „Leistungsnachweise in fächerübergreifenden Kontexten“ (Hofmann et al., 2014, S. 71) stellen.

Auch, wenn die theoretisch-konzeptionellen (Schweihofen et al., 2014) und die forschungsmethodischen (Hahn et al., 2014d) Zugänge weiterhin eine große Varianz aufweisen, so zeigt sich an den vielfältigen Arbeiten, wie lebendig und engagiert die Auseinandersetzung mit dem fächerübergreifenden Unterricht am Oberstufen-Kolleg gelebt wird. Auch für den fächerübergreifenden Unterricht am Oberstufen-Kolleg gilt damit, dass es auch in den nächsten Jahren darum gehen wird, die Oberstufe weiter zu denken!

Literatur und Internetquellen

- Allmers, T. & Wilde, M. (2020). Energie und Energieerhaltung am Beispiel des Fadenpendels. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (2), 40–52. <https://doi.org/10.4119/pflb-3303>
- Allmers, T., Stiller, C. & Wilde, M. (2020a). Konzentrationsbestimmung von Kochsalzlösungen: Ein Vergleich zwischen verschiedenen Methoden. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (2), 53–66. <https://doi.org/10.4119/pflb-3304>
- Allmers, T., Beyer-Sehlmeyer, G., Schumacher, F. & Wilde, M. (2020b). Ionenwanderungen in Kochsalzlösungen: Ein Schülerexperiment zur Bestimmung des elektrischen Leitwerts von Kochsalzlösungen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (2), 80–96. <https://doi.org/10.4119/pflb-3306>
- Balog, A. & Schüle, J.A. (Hrsg.). (2008). *Soziologie, eine multiparadigmatische Wissenschaft. Erkenntnisnotwendigkeit oder Übergangsstadium?* Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91017-8>
- Behrensen, B. & Solzbacher, C. (2016). *Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis*. Beltz
- 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. <https://doi.org/10.25656/01:3821>
- Berkemeyer, N. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung – Fortschritt, Überforderung oder Rückschritt? Anfragen an einen Versuch zur Pflege akademischer Eitelkeiten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 466–470. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.08>
- Bieber, G. (2016). Querschnittsaufgaben in aktuellen deutschen Lehrplänen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (2), 278–286. <https://doi.org/10.25656/01:25963>

- 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
- Blankertz, H. (1963). *Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen* (Aneignung und Begegnung, Bd. III). Pädagogischer Verlag Schwann.
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Büchse der Pandora.
- Bornkessel, P., Hahn, S., Kemper, A., Kuhnen, S.U. & Niebling, L. (2015). Formen der Mitbestimmung im Unterricht und ihre didaktischen Implikationen. Ergebnisse aus der formativen Evaluation fächerübergreifender Profile am Oberstufen-Kolleg. In S. Hahn, J. Asdonk, D. Pauli & T. Zenke (Hrsg.), *Differenz erleben – Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik in der Schule* (S. 157–168). Wochenschau Wissenschaft.
- Cramer, C. (2019). Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 471–478. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.09>
- Emer, W. (2019). Projektdidaktik in der Praxis: Feldstudie aus dem Oberstufen-Kolleg zu Weiterentwicklung und Transfer der Projektdidaktik. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2, 36–41. https://doi.org/10.4119/we_os-3184
- Fechner, R. (2021). Die flexible Oberstufe. Konzepte und Studien zu einer auf Individualisierung zielenden Oberstufenreform. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 160–163. <https://doi.org/10.11576/weos-4893>
- Feurle, G., Kraft, M. & Thormann, E. (2011). Kompetenzerwerb im fächerübergreifenden Unterricht am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In M. Artmann, P. Herzmann & K. Rabenstein (Hrsg.), *Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in Sekundarstufen I und II: Forschung, Didaktik, Praxis* (S. 251–265). Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bvv.16>
- Feurle, G., von Fabek, H., Guschker, B., Habigsberg, A., Hahn, S. & Thormann, E. (2012). Orientierungsrahmen für das fächerübergreifende Arbeiten im Oberstufen-Kolleg. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 7 (2), 73–93.
- 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, R., Kupsch, J., Stockey, A. & Wenzel, A. (2007). *Einführung in das naturwissenschaftliche Arbeiten. Ein fächerübergreifender Grundkurs in der Orientierungsphase der SEK II* (Blaue Reihe Unterrichtsmaterialien, Bd. 118). Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg.
- 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). Klett-Cotta.
- Franzen, G. & Schülert, J. (1986). Das Konzept der neuen Allgemeinbildung in der Entwicklung und Erprobung. In B. Hoffmann (Hrsg.), *Allgemeinbildung. Erprobungen – Entwicklungen – Erfahrungen* (S. 3–101) (AMBOS, Bd. 22). Oberstufen-Kolleg des Landes NW an d. Univ. Bielefeld.

- Geweke, M. (2024). Entstehungsgeschichte der fächerübergreifenden Profile an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg. Schul- und Unterrichtsentwicklung im Spannungsfeld von Tradition und Innovation. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 20–27. https://doi.org/10.11576/we_os-7620
- Guschker, B., Geweke, M., Hartner, C., Kirmes, S., Mateo i Ferrer, M. & Otto, J. (2018). Wege zu Abitur und Fachhochschulreife für neuzugewanderte junge Menschen: Die Forschungs- und Entwicklungs-Arbeit zur Inklusion neuzugewanderter Jugendlicher am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1 (1), 106–125. https://doi.org/10.4119/we_os-1110
- Häsing, P. (2009). *Fächerübergreifender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Studie*. Kassel University Press. <https://doi.org/10.25656/01:3340>
- 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. (2011). Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg. Eine Zwischenbilanz zu Konzept, Umsetzung und Entwicklungspotentialen. In M. Artmann, P. Herzmann & K. Rabenstein (Hrsg.), *Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in den Sekundarstufen I und II: Forschung, Didaktik, Praxis, Prolog* (S. 137–161). <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bv.10>
- Hahn, S., Heinrich, M. & Klewin, G. (Hrsg.) (2014a). *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014* (Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 2). Monsenstein und Vannerdat.
- 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* (Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 2) (S. 5–14). Monsenstein und Vannerdat.
- 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* (Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 2) (S. 139–172). Monsenstein und Vannerdat.
- 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* (Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 2) (S. 173–233). Monsenstein und Vannerdat.
- Hahn, S. & Obbelode, J. (2014). *Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg*. Klinkhardt.
- Hahn, S., Stockey, A. & Wilde, M. (2011). Basiskurs „Naturwissenschaften“. Anleitung zur selbstgesteuerten Erarbeitung zentraler Methoden und Basiskonzepte der Naturwissenschaften in der Eingangsphase der Oberstufe. *MNU – Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 64 (1), 47–52.
- Hahn, S., Stockey, A. & Wilde, M. (2012). „Basiskurs Naturwissenschaften“. In S. Hahn & J. Oelkers (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg* (S. 255–272). Klinkhardt.

- 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*innen-bildung*, 5 (1), 26–42. <https://doi.org/10.11576/hlz-5152>
- Haunhorst, D., Stockey, A. & Wilde, M. (2020). Die ökologische Nische: Ein Dosis-Wirkungs-Experiment zur Ermittlung des physiologischen Spektrums verschiedener Getreidearten. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (2), 107–116. <https://doi.org/10.4119/pflb-3308>
- 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, 170–177. <https://doi.org/10.11576/weos-4894>
- Heinrich, M. & Häcker T. (im Druck). „Bildungsabschluss“ als Unwort des Jahres 2025? Überlegungen zur notwendigen Offenheit des Bildungsbegriffs für das Subjekt und die KI. *Friedrich Jahresheft* (2025).
- 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
- 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, 5–30. https://doi.org/10.4119/we_os-1105
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 244–259. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Henkel, C. (2005). Evaluation im Kontext von Praxis- und Grundlagenforschung. Die Konstellation dieser Forschungstypen am Beispiel von fächerübergreifenden Grundkursen am Oberstufen-Kolleg. In G. Glässing & C. Henkel (Hrsg.), *Schulinterne Evaluation. Prinzipien und Beispiele* (AMBOS, Bd. 49) (S. 13–31). Oberstufen-Kolleg des Landes NW an d. Univ. Bielefeld.
- Henkel, C. & van de Wetering, D. (2006). Studienfächerorientierung und fächerübergreifender Unterricht. Abschlussbericht zur Evaluation der Grundkurse der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg 2002–2005. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 1 (2), 5–58.
- Herzig, N. (2021). Exkurs über das (nächste) Fremde. Perspektiven aus der lateinischen Fachdidaktik. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 131–140. <https://doi.org/10.11576/weos-5010>
- Herzig, N.T. (2023). *Ciceros Paradoxa Stoicorum als interdisziplinäre Schullektüre für die Fächer Latein und Philosophie. Eine Untersuchung eines fächerübergreifenden Kompetenzgewinns* (Acta Didactica Classica, 4). Propylaeum. <https://doi.org/10.11588/PROPYLAEUM.1002>
- Herzmann, P., Artmann, M. & Rabenstein, K. (2011). Forschungen zum fächerübergreifenden Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Ausgangspunkte, Befunde und Perspektiven. In K. Rabenstein, M. Artmann & P. Herzmann (Hrsg.), *Fächerübergreifender Unterricht in den Sekundarstufen I und II. Forschung, Didaktik, Praxis* (S. 23–45). Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bv.5>
- Hofmann, T., Fiedler-Ebke, W., Mateo i Ferrer, M. & Döring, T. (2014). Leistungsnachweise in fächerübergreifenden Kontexten. In S. Hahn (Hrsg.), *Studien zum fä-*

- cherübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014* (Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 2) (S. 71–138). Monsenstein und Vannerdat.
- Huber, L. (1994). Wissenschaftspropädeutik und Fächerübergreifender Unterricht – Eine unerledigte Hausaufgabe der allgemeinen Didaktik. In M.A. Meyer & W. Plöger (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht* (S. 243–253). Beltz.
- Huber, L. (1997). Vereint, aber nicht eins: Fächerübergreifender Unterricht und Projektunterricht. In D. Hänsel (Hrsg.), *Handbuch Projektunterricht* (S. 31–53). Beltz.
- 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). Fachunterricht und Fächerübergreifender Unterricht. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band II, Teilband 1: Schule* (S. 397–411). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657764969_040
- Huber, L. (2009b). 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
- Isensee, W., Kupsch, J. & Schülert, J. (1997). Leitunterscheidungen für fächerübergreifenden Unterricht. In W. Emer, J. Kupsch & J. Schülert (Hrsg.), *Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht in der gymnasialen Oberstufe* (S. 47–61). Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Keymer, S., Lau, R. & Willberg, T. (2024). Leitgedanken für den fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe. Grundsätze und Begründungen zu fächerübergreifend-thematisch orientierten Kurskonzepten. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 28–39. https://doi.org/10.11576/we_os-7713
- 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.
- Kleinert, S.I., Hamers, P., Bekel-Kastrup, H., Haunhorst, D., Tegtmeier, N. & Wilde, M. (2020). Fächerübergreifender Unterricht zwischen den Basiskursen Naturwissenschaften und Mathematik. *DiMawe –Die Materialwerkstatt*, 2 (1), 1–8. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3282>
- 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 (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2021). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf
- Kneer, G. & Schroer, M. (2009). Soziologie als multiparadigmatische Wissenschaft. Eine Einleitung. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 7–18). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2_1
- Kramer, N. & Wegner, C. (2020). Fächerübergreifender Unterricht im Fächerverbund Naturwissenschaften und Sport. Darstellung eines systematischen Reviews. *HLZ –*

- Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 689–715. <https://doi.org/10.4119/hlz-2544>
- 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* (AMBOS, Bd. 38) (S. 39–62). Universität Bielefeld, Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Labudde, P. (2014). Fächerübergreifender naturwissenschaftlicher Unterricht – Mythen, Definitionen, Fakten. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 20 (1), 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, 164–169. <https://doi.org/10.11576/weos-4892>
- Lojewski, J. (2023). *Schulkulturen in der gymnasialen Oberstufe. Eine explorative Studie zu kulturellen Passungsverhältnissen und Schule-Milieu-Komplexen in der Sekundarstufe II*. Dissertation, Universität Bielefeld. Klinkhardt.
- Mateo i Ferrer, M. (2017). „El repte de l’ensenyament interdisciplinari“ [Die Herausforderung des fächerübergreifenden Unterrichts]. *Perspectiva Escolar*, (392), 54–59.
- Mergelkuhl, T. (2016). Gesundheit fächerübergreifend unterrichten. In E. Balz, R. Erlemeyer, V. Kastrup & T. Mergelkuhl (Hrsg.), *Im Schulsport die Gesundheit fördern* (S. 149–163). Meyer & Meyer.
- Moegling, K. (2010). *Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns. Didaktische Grundlagen, Modelle und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufen I und II*. Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3zkw>
- Renkl, A. (2004). Fürs Leben lernen: Träges Wissen aus pädagogisch-psychologischer Sicht. *Schulmagazin 5–10*, 72 (4), 5–8.
- Schlömerkemper, J. (2019). Perspektiven der professionellen Kompetenz-Entwicklung. Ein Beitrag zur Diskussion über „multi-paradigmatische“ Lehrerbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 456–465. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.07>
- Schumacher, F., Beyer-Sehlmeyer, G., Henrich, S., Polte, S., Stockey, A. & Wilde, M. (2020). Osmotische Wirkung von Kochsalz: Ein Schülerexperiment zur Bestimmung der Zellsaftkonzentration bei verschiedenen Gemüsearten. *PFLB – Praxis-ForschungLehrer*innenBildung*, 2 (2), 97–106. <https://doi.org/10.4119/pflb-3307>
- Schweihofen, C., Kirchoff, 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
- Schweihofen, C., Mergelkuhl, T. & Kakies, R. (2014). Kompetenzorientierung im Sportunterricht im Fächerverbund mit Biologie, Psychologie und Englisch – die Suche nach einer Domäne. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014* (Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 2) (S. 50–70). Monsenstein und Vannerdat.

- Stichweh, R. (2017). Interdisziplinarität und wissenschaftliche Bildung. In H. Kauhaus & N. Krause (Hrsg.), *Fundiert forschen*. Springer VS, S. 181–190. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15575-9_14
- 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, 7–23. https://doi.org/10.4119/we_os-3181
- Stiller, C., Hahn, S., Stockey, A. & Wilde, M. (2020a). Experimentierend zu mehr Selbstbestimmung. Der Basiskurs Naturwissenschaften: Theoretische Leitlinien und empirische Hinweise. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (2), 5–16. <https://doi.org/10.4119/pflb-3300>
- Stiller, C., Stockey, A. & Wilde, M. (2020b). Vom Konzept in den Unterricht. Wie geht es nach der Entwicklung und Erprobung des Kurskonzeptes Basiskurs Naturwissenschaften weiter? *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (2), 17–27. <https://doi.org/10.4119/pflb-3301>
- Stiller, C., Allmers, T., Habigsberg, A., Stockey, A. & Wilde, M. (2020c). Erkenntnisgewinnung in den Naturwissenschaften. Von der Hypothese zur Theorie. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (2), 28–39. <https://doi.org/10.4119/pflb-3302>
- Stiller, C., Beyer-Sehlmeyer, G., Friedrich, G., Stockey, A. & Allmers, T. (2020d). Lösungswärme energetisch betrachtet: Ein Schülerexperiment zur Bestimmung der konzentrationsabhängigen Lösungsenthalpie beim Lösen verschiedener Salze. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (2), 67–79. <https://doi.org/10.4119/pflb-3305>
- Stiller, C., Bekel-Kastrup, H. & Stockey, A. (2020e). Selektion und Evolution: Ein Schülersimulationsexperiment zur selektiven Wirkung der Räuber-Beute-Beziehung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2, 117–128. <https://doi.org/10.4119/pflb-3309>
- Stübig, F., Ludwig, P.H. & Bosse, D. (2008). Problemorientierte Lehr-Lern-Arrangements in der Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Organisation und Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (3), 376–395.
- Trautwein, U., Neumann, M., Nagy, G., Lüdtke, O. & Maaz, K. (Hrsg.). (2010). *Schulleistungen von Abiturienten. Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92037-5>
- 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
- Wiechmann, J. & Becker, G. (2016). Die überfachlichen Zielsetzungen im institutionellen Bildungsauftrag des allgemeinbildenden Schulwesens. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (3), 287–305. https://www.pedocs.de/volltexte/2023/25964/pdf/DDS_2016_3_Wiechmann_Becker_Die_ueberfachlichen_Zielsetzungen.pdf
- Wilbers, K. (2022). *Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden* (7. Aufl.). epubli. <https://doi.org/10.25656/01:24386>
- Wilde, M., Stiller, C. & Stockey, A. (2020). Editorial zum Themenheft: Der Basiskurs Naturwissenschaften am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (2), 1–4. <https://doi.org/10.4119/pflb-3299>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Heinrich, M. (2024). Suchbewegungen zum fächerübergreifenden Unterricht in der Sekundarstufe II – fächerübergreifender Unterricht am Oberstufen-Kolleg. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 6–19. https://doi.org/10.11576/we_os-7706

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Entstehungsgeschichte der fächerübergreifenden Profile an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

Schul- und Unterrichtsentwicklung im Spannungsfeld von Tradition und Innovation

Michaele Geweke^{1,*}

¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

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

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die Entstehung und kontinuierliche Weiterentwicklung des fächerübergreifenden Unterrichts am Oberstufen-Kolleg. Seit der Gründung der Versuchsschule im Jahr 1974 ist der fächerübergreifende Unterricht ein zentraler Bestandteil des schulspezifischen Arrangements von Unterrichtsarten. Im Sinne einer breiten Allgemeinbildung sollen die Kollegiat*innen hier die Spezialisierung in ihren Schwerpunktfächern überschreiten und ein Lernen über die Perspektiven des Einzelfaches hinaus einüben. Während der fächerübergreifende Unterricht im ursprünglichen College-Modell im Wesentlichen in Einzelkursen organisiert war, die durch eine breite konzeptionelle Offenheit geprägt waren, wurde nach der Umstrukturierung der Versuchsschule in eine experimentelle gymnasiale Oberstufe im Jahr 2002 eine größere konzeptionelle Verbindlichkeit angestrebt. Infolge der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zur gymnasialen Oberstufe wurde der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg ab 2011 weitgehend in Profilen organisiert, einer Bündelung von jeweils drei Grundkursen, die themenorientiert kooperieren.

Schlagwörter: Fächerübergreifender Unterricht; Didaktik; Oberstufe



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: History of the Interdisciplinary Profiles at the Experimental School Oberstufen-Kolleg

Abstract: This article provides an overview of the emergence and continuous development of interdisciplinary teaching at the Oberstufen-Kolleg. Since the foundation of the experimental school in 1974, interdisciplinary teaching has been a central component of the school's specific arrangement of teaching methods. In the spirit of a broad general education, students are encouraged to go beyond specialization in their core subjects and practice learning beyond the perspectives of the individual subject. While interdisciplinary teaching in the original college model was essentially organized in individual courses, which were characterized by a broad conceptual openness, a greater conceptual commitment was sought after the restructuring of the experimental school into an experimental upper secondary school in 2002. As a result of the resolutions of the Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs on the upper secondary school, interdisciplinary teaching at the Oberstufen-Kolleg was largely organized in profiles from 2011 – a bundling of three basic courses each, which cooperate on a topic-oriented basis.

Keywords: interdisciplinary teaching; didactics; upper secondary school

1 Zur Tradition fächerübergreifenden Unterrichts am Oberstufen-Kolleg

Der fächerübergreifende Unterricht gehört seit Gründung des Oberstufen-Kollegs im Jahr 1974 zur curricularen Grundausstattung der Versuchsschule und ist in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Oberstufen-Kollegs durchgehend verankert.

Hartmut von Hentigs innovatives Konzept einer neuen Tertiärstufe, einer Zusammenfassung von Oberstufe und Grundstudium in Anlehnung an das amerikanische College-Modell, sah ein System von Unterrichtsarten vor, „die in einem produktiven Spannungsverhältnis zueinander stehen und sich wechselseitig ergänzen“ (Huber, 2005b, S. 154). Das Grundgerüst bildeten zum einen zwei frei kombinierbare Wahlfächer (in etwa vergleichbar mit den Leistungskursen der Oberstufe), zum anderen das fächerübergreifende Lernen, das in den Kursen des „Ergänzungsunterrichts“ und der Projektarbeit des „Gesamtunterrichts“ stattfand. Im fächerübergreifenden Unterricht sollten die Kollegiat*innen – im Sinne einer breiten Allgemeinbildung – die fachliche Spezialisierung, die ihnen in den Wahlfächern zuteil wurde, überschreiten und die Kooperation über die Fächer hinweg einüben. Dabei waren die Projekte des Gesamtunterrichts eher handlungsorientiert, während die Kurse des Ergänzungsunterrichts auf Reflexion zielten. Es ging im Ergänzungsunterricht um

„ein Lernen über die Grenzen, die mit der Perspektive eines jeden Faches nun einmal gegeben sind, und ein Lernen über die Grenzen hinaus, insoweit es um die Verständigung mit anderen geht, für die die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel Voraussetzung ist“ (Huber, 2005a, S. 120).

Die Kurse des Ergänzungsunterrichts waren Oberthemen zugeordnet, die von den drei Fachbereichen (Äquivalent zu den heutigen Aufgabenfeldern der Oberstufe; vgl. Kultusministerkonferenz, 2024, S. 7) festgelegt wurden. Eine schriftliche Gruppenarbeit als Abiturvorleistung und eine daran anknüpfende mündliche Abiturprüfung gingen als benotete Prüfungsleistungen aus dem Ergänzungsunterricht in das Abitur ein. Kursleistungen wurden nicht benotet. Über diese formalen Grundgegebenheiten hinaus war es allerdings nicht gelungen, ein gemeinsames Konzept für den Ergänzungsunterricht vorzulegen: Während Hartmut von Hentig sich eine eher lehrgangsartige Organisation des

Ergänzungsunterrichts vorstellte, die eine systematische Umsetzung seines Allgemeinbildungskonzeptes gewähren sollte, war es der Aufbaukommission des Oberstufenkollegs wichtig, dass die Kollegiat*innen im fächerübergreifenden Bereich größtmögliche Wahlfreiheit hätten (Jung-Paarmann, 2014, S. 85). Aus dem fehlenden Konsens entstand ein „produktives Chaos“ (Jung-Paarmann, 2014, S. 137), das Kollegiat*innen und Lehrenden Freiräume zum Experimentieren gab.

2 Vom kreativen Chaos zum Fächerverbund

Für Kollegiat*innen bot der Ergänzungsunterricht die Möglichkeit, ihren inhaltlichen Interessen zu folgen, neue Interessen zu entwickeln und individuelle Schwerpunkte zu setzen (Glässing, 1999). Die breite Palette an Einzelkursen bot Kollegiat*innen zudem die Chance, ein eigenes Curriculum zu entwickeln, selbstorganisiertes Arbeiten und Lernen einzuüben, aber auch auf der Grundlage des themenorientierten, ungefächerten, auch die Lebenswelten integrierenden Zugangs neue Formen der Partizipation und Kooperation im schulischen Kontext zu praktizieren (Petrasch, 1999; Trinks, 1999). Für Lehrende war der Ergänzungsunterricht ein Bereich, in dem sie jenseits des Fachunterrichts fachliche Interessen vertiefen und überfachliche Interessen weiterentwickeln konnten, in dem sich Lebenswelt und fachliches Denken gegenseitig befruchten konnten und in dem ein produktiver Umgang mit Nichtwissen auch auf Seiten der Lehrenden die Chance eröffnete, eine neue Lehrer*innenrolle zu erproben (Strobl, 1999). Durch die Generierung ständig neuer Themen entwickelte sich der Ergänzungsunterricht zu einer produktiven Curriculumwerkstatt, aus der – im Rahmen der „Blauen Reihe“ oder der AMBOS-Publikationen – zahlreiche Materialien und Anregungen für andere Schulen hervorgingen. Zudem bildeten sich neue Schwerpunkte heraus, die Grundlage für innovative Wahlfächer wie Umweltwissenschaften, Gesundheitswissenschaften, Frauenstudien und Informatik waren (Jung-Paarmann, 2014, S. 316–358).

Die konzeptionelle Offenheit des Ergänzungsunterrichts hatte allerdings auch ihre Kehrseite: Die Priorität individueller Interessen, ein Anspruch der Interdisziplinarität, der nicht immer eingehalten wurde, und eine mangelnde inhaltliche und methodische Abstimmung zwischen den Einzelkursen, auch im Sinne der Progression und Sequenzialität des Lernens, waren Schwachstellen, die Weiterentwicklungsbedarfe aufzeigten (Huber & Effe-Stumpf, 1994, S. 71; Rhode-Jüchtern, 1999, S. 112). Grundvoraussetzungen einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung, wie eine systematische Einführung in wissenschaftliche Arbeitstechniken und die Förderung (fach-)sprachlicher Kompetenzen, aber auch die Entwicklung einer eigenen wissenschaftskritischen Position konnten angesichts des fehlenden Gesamtkonzepts nicht angemessen sichergestellt werden (Jung-Paarmann, 2014, S. 300). Hinzu kam ein grundsätzliches Problem, das auch den Ergänzungsunterricht tangierte: „Zwischen den hochschulbezogenen Zielen und den anders gerichteten Förderungswünschen und -bedürfnissen eines Teils der Kollegiatinnen und Kollegiaten besteht eine dauernde Spannung. Sie war im Konzept nicht mitgedacht“ (Huber, 2005b, S. 157).

Angesichts dieser Probleme gab es ab Mitte der 80er Jahre mehrere Versuche einer stärkeren Systematisierung auf organisatorischer und inhaltlicher Ebene: Die Ergänzung der Kursankündigungen um eine konzeptionelle Einordnung des jeweiligen Kursthemas, die Einrichtung von Hearings mit den Kurslehrenden des Ergänzungsunterrichts, die Einführung der von der Systemtheorie inspirierten didaktischen Grundfigur des Perspektivenwechsels als konzeptionelle Klammer und Strukturierungshilfe oder die Einrichtung von Themenschwerpunkten waren Initiativen von Gremien und Arbeitsgruppen, die im Gesamtkollegium jedoch keine breite Akzeptanz fanden (Jung-Paarmann, 2014, S. 302–316).

Die Neustrukturierung des Oberstufen-Kollegs vom vierjährigen College-Modell zu einer dreijährigen experimentellen Oberstufe im Jahr 2002 bedeutete auch für den fächerübergreifenden Unterricht weitreichende Veränderungen (Huber, 2005c, S. 200f.; und Asdonk & Kroeger, 2003). Neu war die Gliederung der Ausbildung in zwei Phasen. Zu den in der neuen Ausbildungs- und Prüfungsordnung festgelegten Strukturmerkmalen des *Neuen Oberstufen-Kollegs (NeOS)* gehörten nun orientierende fächerverbindende Grundkurse in der Eingangsphase (Jahrgangsstufe 11) und fächerübergreifende themenorientierte Grundkurse in der Hauptphase (Jahrgangsstufen 12 und 13). Der Ausgleich der unterschiedlichen Voraussetzungen der Kollegiat*innen wurde im neu entwickelten Konzept der Basis- und Brückenkurse in der Eingangsphase aufgegriffen.

In den *fächerverbindenden* Grundkursen der Eingangsphase sollten Kollegiat*innen – neben ihren beiden bereits vor Beginn der Ausbildung gewählten Studienfächern – weitere Fächer kennenlernen. Die Kurse fassten jeweils Gruppen benachbarter Fächer unter einem gemeinsamen Thema zusammen (z.B. Philosophie, Evangelische Theologie und Geschichte im Grundkurs *Krieg und Frieden*). Ziele waren zum einen die Einführung in das fächerübergreifende Arbeiten, zum anderen eine breite Orientierung über die am Oberstufen-Kolleg angebotenen Studienfächer, damit Kollegiat*innen eine begründete Entscheidung über die Bestätigung oder Revision ihrer Fachwahl treffen konnten. Das Konzept wurde nach der Änderung der Ausbildungs- und Prüfungsordnung im Jahr 2011 jedoch nicht weiterverfolgt. Bereits die Kommission des ersten Peer Reviews, die das Oberstufen-Kolleg in der Phase der Umstrukturierung und Neuorientierung beraten sollte, hatte angesichts der heterogenen Kollegiat*innenschaft eine Überarbeitung des Konzepts empfohlen und anstelle des Unterrichts in Fächergruppen Fachunterricht mit fächerübergreifenden Phasen „mit einem integrierten progressiven Methodencurriculum“ vorgeschlagen (Bos et al., 2005, S. 53).

Die *fächerübergreifenden* Grundkurse der Hauptphase wurden in der Regel als zweisemestrige Sequenzen angeboten und waren nun fachlichen Schwerpunkten (Literatur, Ästhetische Bildung, Politik, Theologie/Philosophie, Mathematik und Naturwissenschaften) zugeordnet, die in den Kurscurricula ein deutliches Gewicht erhielten. Dadurch sollte der systematische Aufbau von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen gestärkt werden. Das Prinzip der Themenorientierung und, damit verbunden, die Funktion der fächerübergreifenden Kurse als Gegengewicht zur Spezialisierung in den beiden Studienfächern wurde auch in der neuen Struktur beibehalten. Innerhalb der fachlichen Schwerpunkte hatten die Kollegiat*innen jeweils mehrere Themen zur Auswahl. Neu war im Rahmen der Gesamtqualifikation ein System der punktuellen Benotung von Leistungen in den Hauptphasenkursen, das auch für den fächerübergreifenden Unterricht galt. In die Abiturprüfungen ging der fächerübergreifende Unterricht mit einer Klausur in einer Grundkurssequenz eines Aufgabenfeldes sowie mit einer mündlichen Prüfung auf der Basis des Ausbildungsportfolios ein.

Ein Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkt für die Grundkurse der Hauptphase war die Weiterentwicklung des wissenschaftspropädeutischen Konzepts durch die Beschreibung fächerübergreifender Kompetenzen (Hahn, 2008). Parallel dazu arbeitete das Kollegium an der Neu- und Weiterentwicklung fächerübergreifender Kurs- und Prüfungsformate sowie an hausinternen Rahmencurricula für die einzelnen Themenschwerpunkte.

Im Jahr 2007 warf eine weitere Umgestaltung der Ausbildung ihre Schatten voraus. Die Beschlüsse der KMK zur gymnasialen Oberstufe aus dem Jahr 2006 sollten weitgehend auch am Oberstufen-Kolleg umgesetzt werden, was erneut mit erheblichen strukturellen Anpassungen an das Regelsystem verbunden war (Asdonk, 2011). Um Vorstellungen dazu zu entwickeln, wie das Oberstufen-Kolleg als Versuchsschule unter den neuen Rahmenbedingungen ab 2010 aussehen könnte, wurde Anfang 2007 eine Denk- und Visionsgruppe mit Beteiligten unterschiedlicher Statusgruppen ins Leben gerufen (Geweke

& Obst, 2008). In den von der Denkgruppe entwickelten Zukunftsperspektiven spielte der fächerübergreifende Unterricht als Strukturmerkmal des Oberstufen-Kollegs weiterhin eine zentrale Rolle. Inspiriert vom Hamburger Modell einer Profileroberstufe entschied sich das Oberstufen-Kolleg für eine Bündelung von Grundkursen zu thematisch orientierten Profilen, ohne jedoch den Ansatz einer vertieften fachlichen Spezialisierung in nach wie vor zwei Studienfächern aufzugeben. Damit nutzte das Oberstufen-Kolleg die Chance, an seine langjährigen Erfahrungen mit dem fächerübergreifenden Unterricht anzuknüpfen, diesen aber inhaltlich und strukturell weiterzuentwickeln.

Die Arbeit an den Profilen bildete den Schwerpunkt der Schulentwicklung in den Ausbildungsjahren 2009/10 und 2010/11 (Klewin et al., 2012, S. 39–41). Zur Strukturierung eines bildungstheoretisch begründeten Gesamtangebotes dienten – in Anlehnung an Hartmut von Hentigs „Allgemeine Lernziele“ – acht Dimensionen, die jeweils einen Aspekt allgemeiner Bildung abdecken sollten und eine heuristische Funktion hatten. Weitere Entwicklungslinien waren Profildeen und Vorarbeiten aus dem Kollegium, sowie die Prüfungs- und Belegobligatorik in den Kernfächern, die durch die KMK-Vorgaben gestärkt werden sollten. Trotz anfänglicher Bedenken fügten sich diese Prozesse der Profilentwicklung letztendlich gut zusammen. Nach ausführlicher Diskussion der Arbeitsergebnisse in acht hausöffentlichen „Dimensionsgesprächen“ wurde im April 2010 ein Setting von zehn Profilen verabschiedet, deren didaktische Ausgestaltung von den jeweiligen Profilverantwortlichen übernommen wurde. Der Unterricht in den Profilen der Hauptphase begann im Wintersemester 2011/12.

Im Peer Review 2010 fanden das neu entwickelte Konzept und der Prozess der Profilentwicklung eine durchaus positive Resonanz. Die Kommission konstatierte „eine sehr kreative Problemlösung für die Frage, wie interdisziplinärer Unterricht als Regelprinzip organisiert werden kann, ohne sich lediglich auf Projekte zu beschränken“ und bewertete „die systematische und aufeinander abgestimmte Veränderung des schulinternen Curriculums“ als passenden Entwicklungsansatz (Helsper et al., 2011, S. 24). Des Weiteren hielten die Gutachter*innen die Entwicklung für „wegweisend, gerade im Blick auf den Auftrag, Versuchsschule für die gymnasiale Oberstufe zu sein und praktikable Modelle für eine heterogene Schülerschaft zu entwickeln“ (Helsper et al., 2011, S. 24).

3 Der erste Profildurchgang

Im September 2011 begann der erste Profildurchgang (Kemper, 2012). Vorausgegangen waren Informationsveranstaltungen und eine individuelle Beratung aller Kollegiat*innen des Aufnahmejahrgangs 2010. Das ursprüngliche Modell zeichnete sich durch folgende Merkmale aus, die auch im Prozess der Weiterentwicklung im Wesentlichen Bestand haben sollten: Aufgrund der neuen Prüfungs- und Belegvorschriften der KMK sind für die einzelnen Kollegiat*innen – in Abhängigkeit von der jeweiligen Studienfachkombination – ca. die Hälfte der angebotenen Profile wählbar. Neben der Abdeckung der Obligatorik sollen die Kollegiat*innen mit der Wahl ihres Grundkursprofils einen weiteren interessenorientierten Schwerpunkt neben den Studienfächern setzen können. In jedem Profil werden vier Grundkurse thematisch gebündelt, die bereits in sich fächerübergreifend angelegt sein können und von denen jeweils zwei durchlaufend konzipiert sind. Der Unterricht im Profil umfasst zwölf von vierunddreißig Wochenstunden und findet in festen Kursgruppen statt.

Auch nach der Implementationsphase stand der Schulentwicklungsprozess am Oberstufen-Kolleg ganz im Zeichen der Profile: Im Juni 2012 beschloss das Kollegium, in den Schuljahren 2012/13 und 2013/14 die Unterrichtsentwicklung auf den fächerübergreifenden Unterricht und die Förderung fächerübergreifender Kompetenzen in der Hauptphase zu fokussieren (Hahn & Obbelode, 2014, S. 87–90). Grundlage war ein Modell zur Unterrichtsentwicklung, das die folgenden Dimensionen abbildete: Inhalte

und Themen, Unterrichtsmethoden und Organisationsformen, Partizipation und Ressourcenstärkung sowie Formen der Leistungserbringung, -bewertung und Prüfung. Diese Dimensionen dienten auch der Strukturierung sowohl der Profildokumentation als auch der Evaluation der fächerübergreifenden Kurse und Profile in der Hauptphase.

Darüber hinaus war der fächerübergreifende Unterricht Gegenstand mehrerer Forschungs- und Entwicklungsprojekte. U.a. wurde ein Orientierungsrahmen für das fächerübergreifende Arbeiten in der Hauptphase entwickelt, der „sowohl erfahrene als auch neu einsteigende KollegInnen bei der Planung, Durchführung und Auswertung ihrer dem Prinzip der Wissenschaftspropädeutik verpflichteten Kurse unterstützen“ sollte (Feurle et al., 2012, S. 74).

Der erste Durchgang der Profile war begleitet von kritischen Stimmen der Kollegiat*innen zum hohen Verpflichtungsgrad des neuen Modells. Im Februar 2012 führten die Kollegiat*innen mit Unterstützung der Wissenschaftlichen Einrichtung eine repräsentative Befragung des Aufnahmejahrgangs 2011 zu den Profilen durch, deren Ergebnisse zu ersten strukturellen Veränderungen führten (Hahn et al., 2015, S. 214f.): Den Kollegiat*innen des Aufnahmejahrgangs 2011 wurde die Möglichkeit eingeräumt, im letzten Ausbildungsjahr auf ein Profilfach zu verzichten, sofern die Belegverpflichtungen dies zuließen. Verstetigt wurde diese strukturelle Modifikation im Sommersemester 2014 auf der Grundlage weiterer Kollegiat*innenbefragungen, einer ersten Sichtung der Profildokumentationen und erster Ergebnisse einer breit angelegten Profilevaluation im Rahmen der Verlaufs- und Absolvent*innenstudie am Oberstufen-Kolleg (VAmOS) (Hahn et al., 2014). Die Profile umfassten nun noch drei fachliche Schwerpunkte, die mit zwölf Stunden pro Woche in der Jahrgangsstufe 12 angeboten wurden, während sich in der Jahrgangsstufe 13 das Angebot auf die beiden durchlaufenden Profilfächer mit acht Stunden pro Woche reduzierte.

Die Evaluation der Profile durch die VAmOS-Projektgruppe fiel insgesamt positiv aus: Es konnte gezeigt werden, dass die Profile ihre wissenschaftspropädeutische Funktion erfüllen, indem sie ausgehend von fächerübergreifenden Themen „auch fachliche Inhalte und Methoden vermitteln und dies i.d.R. zu reflektierten Einsichten in die verschiedenen Fachperspektiven [...] führt“ (Hahn et al., 2014, S. 169). Bisweilen gelingt es auch, neue Zugänge zu bisher eher „fremd“ gebliebenen Fächern zu schaffen. Die Evaluationsergebnisse legen nahe,

„dass die Ausrichtung der Profile an übergreifenden Themen mit relativ hoher Gegenwartsbedeutung für Schülerinnen und Schüler das Interesse an verschiedenen oftmals altbekannten Fächern wieder kultivieren und wichtige Einsichten in die Perspektiven dieser Fächer vermitteln kann“ (Hahn et al., 2014, S. 166).

Außerdem ermöglicht der Profilunterricht Möglichkeiten der Partizipation der Kollegiat*innen, wenn auch weniger bezogen auf die Unterrichtsplanung, sondern vielmehr im Blick auf Individualisierungsmöglichkeiten im Kursverlauf.

4 Fazit und Ausblick

Die Entstehungsgeschichte der fächerübergreifenden Profile ist nicht nur ein Beispiel für Schul- und Unterrichtsentwicklung im Spannungsfeld von Tradition und Innovation, sondern auch für die Fähigkeit der Versuchsschule, strukturelle Veränderungen produktiv als Impulse zur Weiterentwicklung aufzugreifen. Wie diese Entwicklung weitergeht, zeigen die folgenden Beispiele aus dem Profil „schönes denken, schönes machen“ sowie aus dem „Gender-Profil“. Vermittelt über solche Beispiele werden am Oberstufen-Kolleg auch immer wieder die Grundsätze diskutiert, die dem fächerübergreifenden Unterricht zugrunde liegen. Diese diskursiven Prozesse finden ihren Ausdruck im Text zu den „Leitlinien“, der diesem Beitrag folgt.

Literatur und Internetquellen

- Asdonk, J. (2011). Zwischen Anpassung und Experiment – eine neue Prüfungsordnung für das OS. *einblicke: Das Studienjahr 2010/2011*, 11–13.
- Asdonk, J. & Kroeger, H. (2003). Start des neuen Oberstufen-Kollegs. *einblicke: Das Studienjahr 02/03*, 22–23.
- Bos, W., Lange, H., Langer, C., Menzel-Prachner, C., Oelkers, J. & Risse, E. (2005). *Peer Review Oberstufen-Kolleg. Abschlussbericht*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Feurle, G., von Fabeck, H., Guschker, B., Habigsberg, A., Hahn, S. & Thormann, E. (2012). Orientierungsrahmen für das fächerübergreifende Arbeiten im Oberstufenkolleg. *TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 7 (2: Interdisziplinarität, hrsg. von S. Hahn & G. Klewin), 73–93.
- Geweke, M. & Obst, G. (2008). Der Arbeitsprozess der Denkgruppe 2007/2008. *einblicke: Das Studienjahr 2007/2008*, 5–6.
- Glässing, G. (1999). Den eigenen Weg finden. In L. Huber, J. Asdonk, H. Jung-Paarman, H. Kroeger & G. Obst (Hrsg.), *Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld* (S. 64–74). Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- 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., Kemper, A. & Klewin, G. (2015). Bedingungen einer demokratischen Schulentwicklung. In S. Hahn, J. Asdonk, D. Pauli & C.T. Zenke (Hrsg.), *Differenz erleben – Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik in der Schule* (S. 207–218). Wochenschau Verlag.
- Hahn, S., Kemper, A., Kuhnen, S.U., Lojewski, J., Niebling, L. & Bornkessel, P. (2014). Lehren und Lernen in fächerübergreifenden Profilen. Ergebnisse der Profilevaluation am Oberstufen-Kolleg aus dem Schuljahr 2013/14. 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). Monsenstein und Vannerdat.
- Hahn, S. & Obbelode, J. (Hrsg.). (2014). *Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg. Der Schulentwicklungsplan für die Jahre 2012 bis 2020*. Klinkhardt.
- Helsper, W., von Ilsemann, C., Klötzer, R., Oelkers, J., Lemmermöhle, D., Risse, E., Spichal, D. & Terhart, E. (2011). *Peer-Review-Verfahren 2010 am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Bericht und Empfehlungen der Kommission*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Huber, L. (2005a). Warum fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe II? In L. Huber & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Versuchsschulen und das Regelschulsystem – Bielefelder Erfahrungen* (S. 109–124). AMBOS.
- Huber, L. (2005b). Allgemeinbildung und Wissenschaftspropädeutik: Warum und wozu ein Oberstufen-Kolleg? In L. Huber & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Versuchsschulen und das Regelsystem – Bielefelder Erfahrungen* (S. 149–160). AMBOS.
- Huber, L. (2005c). Die Umstrukturierung des Oberstufen-Kollegs zu Beginn des Jahrtausends. In L. Huber & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Versuchsschulen und das Regelsystem – Bielefelder Erfahrungen* (S. 185–203). AMBOS.
- Huber, L. & Effe-Stumpf, G. (1994). Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg. Versuch einer historischen Einordnung. In U. Krause-Isermann, J. Kupsch & M. Schumacher (Hrsg.), *Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene* (Arbeitsmaterialien aus dem Oberstufen-Kolleg, Bd. 38) (S. 63–86). Oberstufen-Kolleg.
- Jung-Paarman, H. (2014). *Reformpädagogik in der Praxis. Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005*. Klinkhardt.

- Kemper, A. (2012). Stand der Arbeit in den Profilen. *einblicke: Das Studienjahr 2011/12*, 11–12.
- Klewin, G., Kroeger, H., Müller, M. & Tassler, A. (2012). Bericht der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg. In S. Hahn & J. Oelkers (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg: Selbst- und Peerbericht über die Entwicklungen der Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung Oberstufen-Kolleg in den Jahren 2005 bis 2010* (S. 29–50). Klinkhardt.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2024, 6. Juni). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung*. Beschluss der KMK 07.07.1972 i.d.F. vom 06.06.2024. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf
- Petrasch, S. (1999). Wie ich mir mein eigenes Curriculum entwickelte. In L. Huber, J. Asdonk, H. Jung-Paarmann, H. Kroeger & G. Obst (Hrsg.), *Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld* (S. 75–80). Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Rhode-Jüchtern, T. (1999). Fächerübergreifender Unterricht: Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven. In L. Huber, J. Asdonk, H. Jung-Paarmann, H. Kroeger & G. Obst (Hrsg.), *Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld* (S. 107–115). Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Strobl, G. (1999). Standbein und Spielbein. Was bedeutet der fächerübergreifende Unterricht für Lehrende? In L. Huber, J. Asdonk, H. Jung-Paarmann, H. Kroeger & G. Obst (Hrsg.), *Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld* (S. 116–124). Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Trinks, S. (1999). Vom Nutzen selbst organisierten Lernens – ein Rückblick. In L. Huber, J. Asdonk, H. Jung-Paarmann, H. Kroeger & G. Obst (Hrsg.), *Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld* (S. 125–129). Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Geweke, M. (2024). Entstehungsgeschichte der fächerübergreifenden Profile an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg. Schul- und Unterrichtsentwicklung im Spannungsfeld von Tradition und Innovation. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 20–27. https://doi.org/10.11576/we_os-7620

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Leitgedanken für den fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe

Grundsätze und Begründungen zu fächerübergreifend-thematisch orientierten Kurskonzepten

Stefan Keymer^{1,*}, Ramona Lau¹ & Thomas Willberg¹

¹ *Versuchsschule Oberstufen-Kolleg*

* *Kontakt: Versuchsschule Oberstufen-Kolleg,*

Universitätsstr. 23,

33615 Bielefeld

stefan.keymer@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der vorliegende Text stellt ein Arbeitspapier dar, das von einer Autor*innengruppe erstellt und von dem Kollegium der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg positiv befasst wurde. Es dokumentiert den derzeitigen Rahmen der curricularen Entwicklung der Grundkurse am Oberstufen-Kolleg. Der Text regt zunächst zum Nachdenken über fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe an (Kap. 1). Darauf folgend werden der Versuchsauftrag des Oberstufen-Kollegs sowie Grundsätze für die Grundkurskonzeption der Hauptphase der Versuchsschule dargestellt (Kap. 2). Fußend auf einer Vorstellung von Interdisziplinarität im Unterricht wird der Gewinn fächerübergreifender und themenorientierter Kurskonzepte für die Ausbildung von Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe thematisiert (Kap. 3). Auf der Grundlage der Regularien für Fachübergreifenden Unterricht in Nordrhein-Westfalen (Kap. 4) wird abschließend die spezifische Ausformung von Fachübergreif in den Grundkursen diskutiert und dabei eine Antwort auf die Frage gegeben: „Wie denkt und organisiert das Oberstufen-Kolleg Fachübergreif in den Grundkursen?“ (Kap. 5)

Schlagwörter: gymnasiale Oberstufe; fächerübergreifender Unterricht; Grundkurskonzeption; Interdisziplinarität



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Guiding Principles for Interdisciplinary Teaching in the Upper Secondary School. Principles and Rationales for Interdisciplinary and Theme-Oriented Course Concepts

Abstract: This text is a working paper prepared by a group of authors and approved by the staff of the experimental school Oberstufen-Kolleg. It documents the current framework of the curricular development of the basic courses at the Oberstufen-Kolleg. The text begins by encouraging reflection on interdisciplinary teaching in the upper school (Section 1). This is followed by the experimental mission of the Oberstufen-Kolleg and principles for the basic course concept of the main phase of the experimental school (Section 2). Based on an idea of interdisciplinarity in teaching, the advantages of interdisciplinary and theme-oriented course concepts for the education of upper secondary school students are discussed (Section 3). Finally, based on the regulations for interdisciplinary teaching in North Rhine-Westphalia (Section 4), the specific form of interdisciplinary teaching in the basic courses is discussed in order to provide an answer to the question: “How does the Oberstufen-Kolleg think about and organise interdisciplinary teaching in the basic courses?” (Section 5)

Keywords: upper secondary school; interdisciplinary teaching; basic course concept; interdisciplinarity

Der vorliegende Text stellt ein Arbeitspapier dar, das von einer Autor*innengruppe erstellt und von dem Kollegium der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg positiv befasst wurde. Es dokumentiert den derzeitigen Rahmen der curricularen Entwicklung der Grundkurse am Oberstufen-Kolleg.

Denkanstöße für den fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe

Wer sich auf den Weg macht, etwas über die Welt und die Vielfalt der Perspektiven auf sie zu lernen, soll darin unterstützt werden, sich in der Welt zu orientieren. Fächerübergreifender Unterricht trägt dem Rechnung, indem er Themen und nicht Fächer in den Mittelpunkt der Betrachtungen stellt. Er vermittelt optimalerweise Mut, sich der Komplexität der Wirklichkeit zu stellen, und hilft, sich Werkzeuge anzueignen, die man benötigt, um sich mit ihr auseinanderzusetzen. Für die Konzeption fächerübergreifenden Unterrichts müssen folgende Denkanstöße berücksichtigt werden:

- Kein Fach, keine Wissenschaft kann die ganze Wirklichkeit erfassen. Deshalb sollte der Blick auf die Leistungen einer wissenschaftlichen Disziplin auch immer durch einen Blick auf seine Grenzen begleitet werden.
- Schule will den lernenden Zugang zu einer Wirklichkeit eröffnen, die ausgesprochen komplex ist und deren zahlreiche Facetten unzählige Lerngelegenheiten bieten. Dieser Komplexität tragen fächerübergreifende Kurse Rechnung – einerseits, indem sie verschiedene fachliche Perspektiven mit Blick auf die Wirklichkeit entfalten, andererseits dadurch, dass sie zeigen, dass es die unterschiedlichsten thematischen Ansatzpunkte gibt, sich diese Komplexität zu erschließen.
- Schule lebt von der angemessenen Reduktion von Komplexität. Diese kann mit der Beschränkung auf ein Themenfeld einhergehen oder auch mit der Beschränkung auf nur eine fachliche Perspektive. Deshalb ist fächerübergreifender Unterricht wie der Fachunterricht ein legitimer Zugang zur Wirklichkeit. Nur aus dem Wissen über die Fächer kann Wissen über ihre Grenzen aufgebaut werden. Es geht im Verlauf der

Ausbildung in der Oberstufe immer um eine Balance von Fachlichkeit und Überfachlichkeit.

- Wenn es nicht den *einen* bevorzugten Weg gibt, die Wirklichkeit zu erfassen, dann gibt es auch *nicht nur eine* plausible Erfassung, Konstruktion oder Modellierung von Wirklichkeit. Fächerübergreifender Unterricht steht dafür, dass diese Wirklichkeitserschließung keinesfalls willkürlich oder regellos ist, sondern im Rahmen der an den Wissenschaften orientierten Zugangsweisen mit ausgewiesenen Methodiken geleistet wird.
- Fächerübergreifender Unterricht steht ebenfalls dafür, dass die Pluralität und Vielfalt legitimer Zugangsweisen und Begründungsstrukturen wahrgenommen wird. Deshalb kann und will er keine Perspektive für allein verbindlich erklären.
- Es ist unmöglich, die thematische und methodische Breite eines Fachs im Unterricht vollständig abzubilden, zumal wenn auf andere Fachperspektiven zugegriffen und eine Metareflexion über Leistungen und Grenzen von Fächern etabliert werden soll. Deshalb setzt der fachübergreifende Unterricht auf eine exemplarische Tiefe statt auf eine möglichst große Breite an Themen.
- Fächerübergreifende Kurse sind themenzentriert, dabei einem Leitfach schwerpunktmäßig zugeordnet. Themen, Fragestellungen und Erfahrungsbereiche, die sinnvoll nur aus mehreren Fachperspektiven betrachtet werden können, werden in den Mittelpunkt gerückt. An ihnen kann exemplarisch erlebt, verstanden und bearbeitet werden, wie die beteiligten Fächer bei der Bearbeitung der Themen vorgehen.
- Der fächerübergreifende Unterricht basiert darauf, dass die Inhalte, Kompetenzen und Methoden des jeweiligen Leitfachs eines Kurses durch die Perspektive eines oder mehrerer weiterer Fächer ergänzt werden. Dieser Perspektivwechsel wird explizit zum Thema gemacht.
- Mit Blick auf die Komplexität der Wirklichkeit geht es im fächerübergreifenden Unterricht entsprechend nicht um eine Konkurrenz von Erkenntnisverfahren, sondern darum, wie sich unterschiedliche zugunsten des Verständnisses einer Thematik ergänzen. Deshalb werden die verschiedenen Wege wissenschaftlicher Disziplinen, zu Erkenntnis zu kommen, selber zum Unterrichtsgegenstand, wodurch der Gewinn ihres Miteinanders plausibel wird. Eine Schule mit fächerübergreifenden Kursen kennt also nicht nur das Nebeneinander der Fächer (bzw. wissenschaftlichen Disziplinen), sondern auch ihr Miteinander.
- Fächerübergreifender Unterricht reflektiert demnach nicht nur die einzelnen Gegenstände, über die etwas gelernt wird, sondern auch das Vorgehen der verschiedenen eingenommenen Perspektiven. Er zielt insofern im Sinne einer Wissenschaftspropädeutik darauf ab, eine Reflexionskompetenz über die verschiedenen wissenschaftlichen Zugangsweisen, seien sie empirisch und hypothesenbildend, seien sie hermeneutisch, dialektisch, axiomatisch oder auch ästhetisch geleitet, zu erwerben.

1 Grundsätze und Begründungen zu fächerübergreifend-thematisch orientierten Kurskonzepten – der Versuchsauftrag sowie Grundsätze für die Grundkurse der Hauptphase

Das Oberstufen-Kolleg als Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) hat die Aufgabe, für die Ausbildung der Oberstufe „neue Unterrichtsinhalte“ (APO-OS, 2023, § 1 Abs. 1) zu entwickeln. Für die Grundkurse der Hauptphase gilt zudem, dass diese fächerübergreifend oder fächerintegrierend sowie themenorientiert konzipiert sein sollen (APO-OS, 2023, § 10 Abs. 1).¹ Das Ziel dieser Kurse ist, eine vertiefte Erarbeitung zu gewährleisten; hierbei sind sie

„zum einen an die Strukturen, Inhalte und Methoden der beteiligten Fächer gebunden, zum anderen überschreiten sie die Fachgrenzen, verdeutlichen die Offenheit zwischen den Fächern und machen Möglichkeiten und Grenzen fachübergreifender Zusammenarbeit erfahrbar“ (APO-OS, 2023, § 10 Abs. 2).

Aus diesen Bezügen zur Ausbildungs- und Prüfungsordnung sowie aus weiteren Strukturmerkmalen der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg wird abgeleitet, dass es die Aufgabe der Grundkurse der Hauptphase ist, den folgenden Ansprüchen gerecht zu werden:

- Die Grundkurse stellen in der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg eine Ergänzung zur im Wesentlichen fachlichen Ausbildung in den Studienfächern dar. Sie tragen dazu bei, im Sinne eines wissenschaftspropädeutischen Verständnisses die Möglichkeiten und Grenzen der verschiedenen Bezugswissenschaften zu erfassen. Damit bereichern sie die Ausbildung am OS insgesamt. Diese Balance von Fachlichkeit und Fachübergreifend entspricht einem modernen Verständnis von Wissenschaften und dient den Kollegiat*innen als Orientierung im Sinne der Studierfähigkeit (vgl. Kap. 2).
- Die Grundkurse mit ihren fachlichen Schwerpunkten zielen darauf ab, durch die vertiefte Erarbeitung exemplarischer Inhalte sowohl fachliche Kompetenzen (im Sinne typischer Fachgegenstände, Methoden, Verfahren) und auch überfachliche zu erlangen (vgl. Kap. 4) als auch die Begrenzungen der jeweiligen Fächer und die Bedeutung anderer Fachperspektiven zu erfahren.² Damit ermöglichen sie einen angemessenen Blick auf die Themen und Fragestellungen eines interdisziplinären Kursthemas. Es ist explizit nicht das Ziel, dass die Grundkurse die inhaltliche Breite eines Schulfachs oder einer akademischen Fachdisziplin abbilden.

¹ Es gibt verschiedene Begriffsbestimmungen zum Themenkomplex des Fachübergreifens. Wir orientieren uns im Folgenden an der Definition des Comenius-Instituts (2004) für den Freistaat Sachsen, die folgendermaßen einordnet: „Fachübergreifender Unterricht: Das einzelne Fach steht im Mittelpunkt. Von dort ausgehend werden weitere Blickweisen auf ein zu bearbeitendes Thema eröffnet. Diese sind auf Inhalte, Fragestellungen und Verfahrensweisen gerichtet, die über die im Lehrplan des jeweiligen Faches gezogenen Grenzen hinausgehen. Fachübergreifendes Arbeiten, einschließlich Ergebnissicherung und Bewertung, liegt in der Verantwortung des einzelnen Fachlehrers. Fächerverbindender Unterricht: Ein Thema, das von einzelnen Fächern in seiner Mehrperspektivität so nicht oder nur teilweise erfasst werden kann, steht im Mittelpunkt. Das Thema wird unter Anwendung von Inhalten, Fragestellungen und Verfahrensweisen verschiedener Fächer bearbeitet. Inhaltliche und organisatorische Koordinierung sowie Ergebnissicherung und Bewertung sind durch die selbstorganisierte Zusammenarbeit der Fachlehrer zu leisten.“ Im weiteren Verlauf werden in dieser Leitlinie unter den Begriffen „Fachübergreifend“ oder auch „Überfachlichkeit“ beide genannten Varianten subsummiert. Weitere Übersichten zu Einordnungen der Begriffe bzw. korrespondierender Begrifflichkeiten vgl. zum Beispiel Labudde (2014, S. 15) oder ausführlich Huber (2009).

² Im Zusammenhang eines Konzepts fachübergreifenden Unterrichts kann *Überfachlichkeit* nicht lediglich im Verweis auf allgemeine Kompetenzen bestehen, wie sie z.B. in schulischen Querschnittsaufgaben wie einer allgemeinen Fähigkeit zu bildungssprachlicher Genauigkeit, zum Gebrauch von Medien, einem Wissen um demokratische Prozesse und die Bedeutung politischer Teilhabe etc. beschreibbar sind. Stattdessen verstehen wir unter *Überfachlichkeit* immer eine Auseinandersetzung mit weiteren ihrerseits fachorientierten Perspektiven.

- Die Wahl der Gegenstände, Themen und Fragestellungen der Grundkurse ist in besonderer Weise geeignet, einerseits in die Prinzipien eines Fachs und andererseits in die Bedeutung eines fachlichen Perspektivwechsels einzuführen.³
- Fächerübergreifend zu arbeiten ist nicht nur eine Beschreibung des Vorgehens der Kurse, sondern der Fachübergreifend ist auch Unterrichtsinhalt. „Fachübergreifend“ beinhaltet damit eine Reflexion von Verfahren bzw. Methoden und Leistungen der das Kursthema tangierenden Fächer bzw. ihrer wissenschaftlichen Disziplinen sowie ihre wechselseitigen Bezugnahmen und Offenheit füreinander. Fachübergreifend wird damit Unterrichtsgegenstand.
- Das Anspruchsniveau der Grundkurse ist durch die Auswahl beispielhafter Gegenstände und deren vertiefende Bearbeitung im genannten Sinne charakterisiert. Es liegt ein vergleichbares Niveau zu kernlehrplancurricular verankerten Grundkursen vor.

Die Umsetzung der Aufgabe, im Grundkursbereich des Oberstufen-Kollegs curriculare Alternativen zur Struktur von üblichen durch KLP und wechselnde Abiturvorgaben geleiteten Grundkursen anzubieten, ist von verschiedenen Überzeugungen getragen. Mit Blick auf die Kollegiat*innen geht es hierbei darum, fachliche und überfachliche Kompetenzen in komplexen Anwendungsfeldern und in Unterrichtszusammenhängen kennenzulernen und Problemsituationen zum Unterrichtsgegenstand zu machen, wie sie in einer komplexen Welt vorkommen, auch wenn diese nicht streng nach Fachzuständigkeiten geschieden werden können. Wesentlich für die Versuchsschule ist zudem, dass sich aus Abwägungen zu Breite oder Vertiefung von Fachinhalten, zu exemplarischen Themen und zu der Balance von Fachlichkeit und Fachübergreifend Impulse für die Fachdidaktiken und in der Folge für die Lehrplangestaltungen (mit Formulierungen von Obligatoriken) ergeben können. Das gilt gleichermaßen für den Gewinn von überfachlicher Kooperation, von Reflexion auf die Unterrichtsgegenstände und zugleich der verschiedenen Möglichkeiten der Zugriffe auf diese. Ein Blick auf die historische Verschiedenheit der lehrplanmäßigen Zugänge und auf die gleichzeitig etablierte Verschiedenheit dieser etwa in den verschiedenen Bundesländern, das Wissen um den Wechsel von Abiturschwerpunkten auch in einem Bundesland bestärkt diese Überzeugung. Gleichzeitig ist sie Basis des Bestrebens, mit der Entwicklung fachübergreifender Kurskonzepte den Gedanken zu stärken, dass die aktuell gültigen Vorgaben der Kernlehrpläne trotz ihrer jeweils unbedingten Verbindlichkeit ein Denken in Alternativen erfordern, um zur Lebendigkeit der entsprechenden Praxis beizutragen.

Als Versuchsschule ist es unsere Aufgabe, in unserer Arbeit anschlussfähig an den Diskurs zu sein.

2 Der Gewinn fächerübergreifender und themenorientierter Kurskonzepte

Grundlegend, so ist es zu lesen, ist der

„Unterricht in der gymnasialen Oberstufe [...] fachbezogen, fachübergreifend und fächerverbindend angelegt. Er führt exemplarisch in wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien und Methoden ein und vermittelt eine Erziehung, die zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft befähigt“ (KMK, 2023, basierend auf KMK, 1972, zit. u.a. auch in aktuellen Bildungsstandards z.B. für Biologie, 2020, S. 3).

³ Das Konzept des Perspektivwechsels fußt darauf, „daß die im Fachunterricht erfolgende Disziplinierung des Blickes im fächerübergreifenden Unterricht transzendiert, d.h. das den Fächern Selbstverständliche thematisiert wird. Und das geschieht durch die Beobachtung, wie Fächer beobachten. Dabei werden die Fachperspektiven beobachtet und zu Alltagsperspektiven und anderen Fachperspektiven in Beziehung gesetzt (Kupsch & Schülert, 1996, S. 589).

Gemäß dieser demnach noch immer aktuellen Klärung der KMK aus dem Jahr 1972 zum Unterricht in der gymnasialen Oberstufe muss dem fachübergreifenden Unterricht eine besondere Bedeutung zugewiesen werden. Diese ist mehrdimensional und lässt sich unter zwei Blickwinkeln zusammenfassen. Zum einen wird fachübergreifender Unterricht mit allgemeinen Bildungszielen begründet, zum anderen mit spezifischen Ausbildungszielen der Oberstufe, z.B. Studierfähigkeit oder Wissenschaftspropädeutik (Häsing, 2009, S. 8f.). Das Erreichen derartiger Bildungsziele wird dem spezialisierten Fachunterricht damit nicht vollständig zugetraut. Denn

„die fachwissenschaftliche Erschließung der Welt blendet die Lebenswelt zugunsten der logischen Eindeutigkeit und Systematik aus. Auch wenn Wissenschaft und ihre Ergebnisse unseren Alltag in umfassender Weise bestimmen, so sind sie dennoch nicht in der Lage, die lebensweltlichen Dimensionen von individuellen und sozialen Problemen ungebrochen und authentisch aufzunehmen“ (Häsing, 2009, S. 9; zitiert werden Ausführungen der KMK, 1995).

Einige Bundesländer (z.B. Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Thüringen) haben dieser Einschätzung Rechnung getragen und Seminarfächer in der gymnasialen Oberstufe eingeführt, in denen fachübergreifend Problemstellungen bearbeitet werden (Stübiger et al., 2008, S. 376 – für NRW vgl. Kap. 3).⁴ Zum Beispiel für das Bundesland Bayern wurden vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) fachübergreifende Bildungsziele formuliert, die für alle Schularten gelten. Deren Berücksichtigung soll dazu beitragen, dass sich Schüler*innen zu alltagskompetenten und ganzheitlich gebildeten Persönlichkeiten entwickeln können (ISB, 2023). Das Potenzial bzw. die Notwendigkeit fächerübergreifenden Lernens werden unter anderem damit begründet, dass

- die Auseinandersetzung mit einem komplexen Problem, das fachübergreifend bearbeitet wird, „eine erhebliche kognitive Herausforderung an die Lernenden“ darstellt. Diese müssen auf unterschiedliche Wissensbestände, dabei auch Vorwissen zurückgreifen und diese miteinander vernetzen;
- die Eigenaktivität der Schüler*innen gestärkt wird;
- eigene Interessen der Schüler*innen in den Mittelpunkt gerückt werden, was Motivation und Verstehen fördert;
- Reflexionen zum Unterrichtsgegenstand auf der Metaebene sowie Selbstregulationen und Selbstständigkeit von Schüler*innen gefordert und gefördert werden (vgl. Stübiger et al., 2008, S. 378ff.).⁵

Dass die Intentionen des Fachübergreifens in der Unterrichtspraxis bzw. im Unterrichtserleben ihren Niederschlag finden, dafür konnten für die gymnasiale Oberstufe deutliche Hinweise erfasst werden (Stübiger et al., 2008, S. 391ff.). Auch Labudde (2014, S. 18) sieht empirische Ergebnisse, die für Interessens- und Kompetenzförderung fachübergreifenden Unterrichts sprechen. Ein weiterer „verborgener Zweck des fächerübergreifenden Unterrichts“ wird von Huber (2005, S. 121f.) hervorgehoben. Das besondere Potenzial dieser Unterrichtsvariante sieht Huber darin, dass mit dieser

„die Verschiedenen auf ihren verschiedenen Wegen auch inhaltlich Verschiedenes lernen, herausholen und einbringen, innere Differenzierung also auch der Ziele freigeben. Das Gemeinsame liegt nicht in der Anpassung vieler an das Gleiche, sondern in der Verständigung zwischen den Verschiedenen, und im Prozess dieser Verständigung besteht das eigentlich zu Lernende“ (Huber, 2005, S. 121f.).

⁴ Zum Beispiel das wissenschaftspropädeutische Seminar in der Bayerischen Oberstufe wird über drei Kursjahre hinweg durchgeführt. Das Seminar orientiert sich an einem Leitfach und vermittelt darüber hinaus leitfachabhängige und damit fachübergreifende Kompetenzen (vgl. <https://www.km.bayern.de/gymnasiale-oberstufe/faecherwahl-und-belegung/individuelle-schwerpunktsetzung/w-seminar.html>).

⁵ Für ausführliche Begründungen zu fächerübergreifendem Unterricht in der gymnasialen Oberstufe vgl. auch Huber (2009, S. 400ff.).

Da die Heterogenität der Schüler*innen in der gymnasialen Oberstufe immer weiter zunimmt (Bosse, 2022, S. 148f.), ist dieser Aspekt nicht deutlich genug zu betonen.

3 Fachübergreifender Unterricht in NRW

Der aktuelle Referenzrahmen Schulqualität NRW betont in seinem Vorwort, dass im Mittelpunkt einer erfolgreichen Qualitätsentwicklung „eine Unterrichtsentwicklung [steht], die das erfolgreiche fachliche und überfachliche Lernen der Schüler:innen und ihr Recht auf individuelle Förderung in den Blick nimmt“. Präzisiert wird diese Forderung dadurch, dass Schüler*innen im Laufe ihrer Schulzeit „über fachbezogene und fächerübergreifende Methoden und Lernkompetenz, wie z.B. Lernstrategien, Arbeits-, Moderations- und Präsentationstechniken“ (MSB NRW, 2020, S. 19) verfügen sollen. Die Schule soll das Erreichen dieses Ziels durch

„fächerübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten [unterstützen], indem Verbindungen zwischen den einzelnen schulinternen Fachlehrplänen hergestellt werden (z.B. Jahrgangspartituren, schulisches Lesecurriculum, schulisches Medienkonzept)“ (MSB NRW, 2020, S. 28),

wobei fächerübergreifender Unterricht explizit als Unterpunkt der „Dimension 6.5 – Organisatorischer Rahmen“ (MSB NRW, 2020, S. 93) aufgeführt ist. Die Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe NRWs (APO-GOST, 2023) verhält sich in § 11 Abs. 8 dazu, indem sie für die Umsetzung eines Fächerübergreifens sogenannte Projektkurse vorschlägt.⁶ Eine weitere explizite Ausgestaltung des Rahmens zum Fächerübergreif mittels der APO-GOST existiert nicht, obliegt demnach den Schulen.

Gemäß des Versuchsschulauftrags hat sich das Oberstufen-Kolleg der Aufgabe gestellt und ein Konzept entwickelt, das den genannten Anforderungen Rechnung trägt. Dazu wurde Fächerübergreif als innovatives wesentliches Element der Ausbildung insgesamt inklusive einer korrespondierenden Abschlussprüfung aufgegriffen (vgl. auch APO-OS, 2023, § 10 Abs. 1, 2 sowie § 41 Abs. 2).

4 Wie denkt und organisiert das Oberstufen-Kolleg Fächerübergreif in den Grundkursen?

Für das Oberstufen-Kolleg ist der Zusammenhang von Themenzentrierung und Fächerübergreif von entscheidender Bedeutung. Er wird ergänzt von Konzepten des Perspektivwechsels und der Reflexion von Grenzen und Bedingungen von (fachlicher) Erkenntnis. Um einem Unterrichtsgegenstand gerecht zu werden, kann man diesen zumeist nicht aus nur einer Perspektive betrachten. Sondern man sollte die verschiedenen und jeweils legitimen Zugriffe nebeneinanderstellen, sie vergleichen, zu einer Einschätzung über ihre Bedeutung ermutigen und dazu anleiten zu kommunizieren, wie diese begründbar ist und wie solche Begründungen den Diskurs bereichern können. Mit dieser Herangehensweise werden die domänen- und fachspezifisch etablierten Traditionen des Erkenntnisgewinns reflektiert, seien sie beispielsweise hypothesenprüfend, hermeneutisch, auf ästhetische Erfahrung bezugnehmend oder auch axiomatisch.

Themen sind oftmals solche, die gerade nicht im engeren Sinn fachliche Probleme (meist ja längst gelöste ehemalige fachliche Probleme⁷) aufgreifen, sondern in einer

⁶ § 11 Abs. 8 APO-GOST (2023) im Wortlaut: „Projektkurse werden in zwei aufeinander folgenden Halbjahren der Qualifikationsphase als zwei- oder dreistündige Kurse eingerichtet. Sie sind in ihrem fachlichen Schwerpunkt an in der Qualifikationsphase unterrichtete Fächer (Referenzfächer) angebunden, bieten aber Spielraum für die inhaltliche Ausgestaltung sowie für fachübergreifendes und projektorientiertes Arbeiten.“

⁷ Der Wissenschaftsphilosoph Thomas S. Kuhn definiert das Lösen von Rätseln (Puzzles) als zentrales Merkmal des Vorgehens einer jeweils etablierten Wissenschaft (vgl. Kuhn, 1976, z.B. S. 49ff.). Die dabei

komplexen Wirklichkeit auftretende Fragen, zu deren Bearbeitung man mehrere Perspektiven braucht. Eine zentrale didaktische Entscheidung für jeden Kurs ist also die Wahl des Themas, das geeignet sein muss, exemplarisch in Vorgehensweisen des Leitfachs einzuführen und doch auch den Blick über dessen Grenzen hinaus zu öffnen. Unbedingt vermieden werden soll hierbei ein flaches Verständnis von Überfachlichkeit im Sinne einer allgemeinen Reflexion ohne – oder mit ausgesprochen loser – Anbindung an die jeweiligen Wissenschaften. Es geht vielmehr um die Reflexion der verschiedenartigen Vorgehensweisen, Erträge und Grenzen der beteiligten Wissenschaften. Insofern ist Fächerübergreifend ein Beitrag zur Stärkung der Fachlichkeit und des Umgangs mit fachlichen Besonderheiten.

4.1 Bezugsnormen für die Konzeption von fächerübergreifenden Grundkursen am Oberstufen-Kolleg

Aus dem Versuchsauftrag des Oberstufen-Kollegs ergibt sich, dass die jeweils geltenden NRW-Lehrpläne nicht als einzig mögliche verbindliche Bezugsnorm gelten können. Ein fächerübergreifender themenzentrierter Grundkurs kann demnach Elemente des jeweils gültigen Kernlehrplans enthalten, muss es aber nicht. In jedem Fall orientiert sich das Anforderungsniveau der Kurse an dem Anforderungsniveau der Grundkurse gemäß der Kernlehrpläne. Zugleich ist in der APO-OS das Anforderungsniveau der Leistungsnachweise an die jeweils gültigen Lehrpläne des Landes NRW gebunden (vgl. APO-OS, 2023, § 20 Abs. 6). Demnach sind diese Lehrpläne maßgeblich in der Definition der Anspruchsniveaus und damit eine, aber nicht die alleinige prominente Quelle, um die Kompetenzen, Inhalte und Gegenstände des jeweiligen Leitfachs zu bestimmen. Dazu kommen allerdings weitere Bezugsnormen, wie sie etwa in den Veröffentlichungen der KMK vorliegen (Bildungsstandards oder Einheitliche Prüfungsanforderungen). Des Versuchsauftrags wegen und dessen Forderung nach einer grundsätzlichen Offenheit auch gegenüber anderen Inhalten können solche Standards zudem durch Verweise auf maßgebliche fachwissenschaftliche, akademische Lehrwerke, interdisziplinäre Lehrwerke oder Lehrpläne anderer Länder ergänzt werden. Die Zuordnung von Kursinhalten zu einzelnen Halbjahren oder Jahrgangsstufen gemäß der jeweils gültigen Kernlehrpläne kann mit Bezug auf den Versuchsauftrag nicht maßgeblich für die Kursgestaltung sein. Sondern es geht um eine insgesamt stimmige didaktische Überlegung zu einer oberstufengemäßen fachlichen und überfachlichen Arbeit, die in den Konzeptionen der einzelnen Kurse geleistet werden muss. Die hierbei jeweils neu zu gewinnende Balance von fachlicher Breite und Tiefe, von Fachlichkeit und Überfachlichkeit wird in konzeptionellen Überlegungen der einzelnen Leitfächer der Grundkurse vorgestellt, die hierbei auch jeweils relevante Bezugsnormen definieren und in den einzelnen Kurscurricula konkretisieren. Da diese Kurse auch einen Schwerpunkt in der Arbeit an exemplarischen Lerngegenständen und in einer vertieften Arbeit an komplexen Themen haben, werden sie nicht beanspruchen, die in jeweils gültigen Fachlehrplänen geforderte Breite an Kompetenzen abzubilden. Sie werden sich zum Teil auf diese Kompetenzen beziehen, können aber auch weitere fachliche sowie interdisziplinäre in den Mittelpunkt stellen. Über die Lehrpläne hinaus zielen sie damit auf einen didaktischen Gewinn, der sich zum Beispiel an folgenden Kompetenzebenen orientieren kann:

entstehenden Lösungen bilden ein jeweils fachwissenschaftliches System, das er Paradigma nennt. Dass man über das Erlernen solcher spezifischer Probleme des jeweiligen Paradigmas am besten den „state of the art“ der jeweiligen Wissenschaft erwirbt, soll keinesfalls bezweifelt werden. Die didaktische Leitfrage wäre dann jeweils: Mit welchen Problemen konfrontiere ich meine Lernenden am besten, damit sie lernen, welches Vorgehen meine Wissenschaft erfordert und was sie dabei leistet? Es gibt gute Gründe, Didaktiken entlang dieser Frage zu entwerfen. Aber daneben sollte auch die Frage denkbar sein: Mit welchen Themen konfrontiere ich meine Lernenden, damit sie lernen, dass die komplexe Wirklichkeit sich nicht nur aus einer fachlichen Perspektive angemessen beschreiben lässt, und damit sie lernen, sich kompetent in einer Welt zu verhalten, in der Geltungsansprüche von divergierenden Ansätzen (manchmal mit selbstverständlichem Unbedingtheitsanspruch) vertreten werden?

- An Beispielen der Kursinhalte können die Bedeutung üblicher Verfahren des Leitfachs erläutert und begründet werden. Zudem kann zu deren Leistungen und Grenzen Stellung genommen werden.
- Unterschiede zwischen einem im engeren Sinne fachlichen und einem thematischen Zugriff auf die Welt können erläutert werden. Dazu werden exemplarische Bezüge auf Lerninhalte aus Grund- und Studienfachkursen vorgenommen.
- Der Beitrag verschiedener fachlicher Perspektiven zur Bearbeitung der Probleme einer komplexen Wirklichkeit kann beschrieben und begründet werden. Darüber hinaus ist die Beurteilung möglich, wie ihr Verhältnis zueinander gedacht werden kann.
- Es kann erklärt werden, inwiefern die jeweiligen Kursinhalte Bedeutung für einen angemessenen Umgang mit Modellierungen, Fachmethodiken und Theoriebezug als Mittel der Erfassung der Wirklichkeit haben (können).

Eine Konkretisierung von Kompetenzebenen leisten die jeweiligen Rahmenvereinbarungen der Leitfächer.

4.2 Grundkurssequenzen

Kurssequenzen sind (außer in Mathematik und Fremdsprachen) grundsätzlich auf zwei Halbjahre bezogen. Der Anspruch, fächerübergreifend zu arbeiten, ist also ausschließlich innerhalb des Kurses zu leisten. Für die Kurskonzeption gelten die in Kapitel 4.1 genannten Bedingungen. Für eine Abschlussprüfung werden zwei derartige Sequenzen aus demselben Aufgabenfeld – ggf. mit demselben fachlichen Schwerpunkt – kombiniert (vgl. Kap. 4.4).

4.3 Profile und Kursverbund zum demokratischen Schulleben:

Besondere Organisationsformen fachübergreifenden Arbeitens

Die Profile des Oberstufen-Kollegs sind organisatorisch zunächst Einanderzuordnungen von Grundkursen. Im ersten Jahr der Hauptphase charakterisieren ein Profil drei spezifische Kurssequenzen mit verschiedenen fachlichen Schwerpunkten, von denen zwei im zweiten Jahr der Hauptphase fortgeführt werden. Diese Kurssequenzen des Profils werden von der gleichen Kollegiat*innengruppe belegt.

Jedes Profil hat ein übergreifendes Thema, das wiederum die Unterrichtsgegenstände der einzelnen Grundkurse bestimmt, so dass für die Kollegiat*innen die wechselseitige Hinzuziehung verschiedener Fachperspektiven durch die jeweiligen Kurszusammenhänge geradezu anschaulich wird. Module, in denen die Kurse stärker kooperieren, Ereignisse, in denen die Perspektiven und auch die Lehrenden zusammengeführt werden, Leistungsnachweise, die sich auf die im anderen Kurs gewonnenen Erkenntnis beziehen oder die gleich als gemeinsames Produkt aus zwei Kursen geplant sind, sind damit Möglichkeiten für fachübergreifendes Arbeiten, die sich hier bieten.

Eine weitere Organisationsform fächerübergreifenden Unterrichts sind Kurse, die sich explizit auf die demokratische Schulkultur in Theorie und Praxis beziehen (zurzeit in den Bereichen künstlerisch-ästhetische Bildung, Philosophie und politische Bildung angesiedelt). Diese Kurse werden zeitlich parallel unterrichtet, so dass eine unterrichtliche Kooperation der Kurse mit ihren verschiedenen fachlichen Schwerpunkten untereinander ausdrücklich gefördert wird. Auch der Jahrgangübergreif dieser Kurse ermöglicht eine explizite Thematisierung unterschiedlicher fachlicher und bildungsbiografischer Perspektiven.

4.4 Abiturprüfungen mit Referenz auf Fächerübergreif

Die Erarbeitungen in den fächerübergreifenden und themenzentrierten Grundkursen resultieren am Oberstufen-Kolleg in schriftlichen („drittes Fach“) und mündlichen Abiturprüfungen („viertes Fach“). Es werden hierfür jeweils zwei Sequenzen aus demselben Aufgabenfeld kombiniert.^{8/9}

Die schriftlichen Abituraufgaben gehen grundsätzlich von den Aufgabenformaten und Operatoren, die für das Leitfach in dem entsprechenden Kernlehrplan bzw. in den Veröffentlichungen des Landes NRW festgelegt sind, aus. Im Sinne des Fächerübergreifens können die Aufgabenformate und Operatorenbezüge mit Blick auf die Vorgaben anderer beteiligter Fächer angepasst werden. Eine Beratung der Prüfungsvorschläge und eine Genehmigung dieser durch die obere Schulaufsichtsbehörde erfolgen unter Rückgriff auf diese Leitlinien zu fächerübergreifenden Grundkursen der Hauptphase, die jeweiligen Fachcurricula des Oberstufen-Kollegs sowie die Übersichtsdarstellung (Matrix) des konkreten fachübergreifenden Kurscurriculums.

Auch die mündlichen Prüfungsaufgaben beziehen sich grundsätzlich auf die Aufgabenformate und Operatoren des Leitfachs. Im Sinne des Fächerübergreifens können die Aufgabenformate und Operatorenbezüge mit Blick auf die Vorgaben anderer beteiligter Fächer angepasst werden. Es gelten die Vorgaben zu mündlichen Prüfungen in der APO-OS (2023, § 41 Abs. 2). Weitere Besonderheiten charakterisieren die mündlichen Grundkursprüfungen. So macht die Prüfung explizit den Fächerübergreif zum Prüfungsgegenstand. Denn nach § 41 Abs. 2 APO-OS erstreckt sich die mündliche Prüfung „auf Prinzipien, Probleme und Verfahren der Wissenschaften, interdisziplinäre Arbeit und den Vergleich unterschiedlicher Erkenntnisverfahren.“ Dieser Anspruch kann Teil des ersten Prüfungsteils sein. In diesem präsentiert die zu prüfende Person einen Leistungsnachweis aus einem der prüfungsrelevanten Kurse. Sie kann dabei dessen Bedeutung für die fachübergreifenden Kursinhalte reflektieren und ihn im Hinblick auf die Methodiken der behandelten Disziplinen einordnen. Der Fachübergreif kann aber auch im zweiten Prüfungsteil zum Thema des Fachgesprächs werden. In diesem Sinne wird die Kompetenz im Umgang mit methodischen Aspekten der Fächer, aber auch mit Aspekten der Interdisziplinarität und des Perspektivwechsels zu einem wesentlichen Teil der Abschlussprüfungen.

Literatur und Internetquellen

- APO-GOST. (2023). *Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe. Vom 5. Oktober 1998, zuletzt geändert durch Verordnung vom 20. März 2023.* <https://bass.schul-welt.de/9607.htm>
- APO-OS. (2023). *Verordnung über die Ausbildung und Prüfung am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld. Runderlass vom 26. Juni 2002 i.d.F. vom 20. März 2023.* <https://bass.schul-welt.de/4672.htm>
- Bildungsstandards Biologie. (2020). *Bildungsstandards im Fach Biologie für die Allgemeine Hochschulreife. KMK-Beschluss vom 18.06.2020.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-BildungsstandardsAHR_Biologie.pdf
- Bosse, D. (2022). Gymnasiale Oberstufe. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2., aktual. u. erw. Aufl.) (S. 143–153). Waxmann.

⁸ Dreisemestrige fachübergreifende Sequenzen in Mathematik bzw. Englisch werden in der 13.2 um einen weiteren fachübergreifenden Mathematik- bzw. Englischkurs ergänzt.

⁹ Eine Klausur wird in allen Grundkursen des Oberstufen-Kollegs geschrieben; eine Unterscheidung in schriftliche und mündliche Grundkursfächer gibt es somit nicht. Damit sind alle Grundkurse der Hauptphase, die ein*e Kollegiat*in in ihrer*seiner Ausbildung belegt, mögliche Prüfungskurse. Sie werden also mit Blick auf das Anforderungsniveau von Abschlussprüfungen konzipiert und durchgeführt.

- Comenius-Institut. (2004). *Reform der sächsischen Lehrpläne. Fachübergreifender und fächerverbindender Unterricht*. https://www.sachsen.schule/~nw/tc/files/bg_lp_faechuebergreifender_und_faecherverbindender_unterricht.pdf
- Häsing, P. (2009). *Fächerübergreifender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Studie*. Kassel University Press. <https://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-620-6.volltext.frei.pdf>
- Huber, L. (2005). Warum fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe II? In L. Huber & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Versuchsschulen und das Regelsystem – Bielefelder Erfahrungen* (S. 109–124). Laborschule Bielefeld. Zuerst 1998 abgedruckt in: *Pädagogik*, 50 (6), 41–45.
- Huber, L. (2009). Fachunterricht und Fächerübergreifender Unterricht. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band II, Teilband 1: Schule* (S. 397–411). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657764969_040
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung). (2023). *Schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele sowie Alltagskompetenz und Lebensökonomie*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/gymnasium>
- KMK (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.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2023). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung. Beschluss der KMK vom 07.07.1972 i.d.F. vom 16.03.2023*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf
- Kuhn, T.S. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (2., überarb. u. um das Postskriptum von 1969 erg. Aufl.). Suhrkamp.
- Kupsch, J. & Schülert, J. (1996). Perspektivenwechsel als reflexives Konzept für fächerübergreifenden Unterricht am Beispiel „Rassismus“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42 (4), 589–601.
- 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>
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2020). *Referenzrahmen Schulqualität NRW* (Schule in NRW, Nr. 9051). MSB NRW. www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf
- Stübiger, F., Ludwig, P.H. & Bosse, D. (2008). Problemorientierte Lehr-Lern-Arrangements in der Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Organisation und Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (3), 376–395. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4357/pdf/ZfPaed_2008_3_Stuebig_Ludwig_Bosse_Problemorientierte_LehrLernArrangements_Praxis_D_A.pdf

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Keymer, S., Lau, R. & Willberg, T. (2024). Leitgedanken für den fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe. Grundsätze und Begründungen zu fächerübergreifend-thematisch orientierten Kurskonzepten. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 28–39. https://doi.org/10.11576/we_os-7713

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Zur didaktischen Grundlegung und Konzeption der Portfolioarbeit im fächerübergreifenden Mathematikunterricht am Oberstufen-Kolleg

Eine erfahrungsgesättigte Dokumentation
für Lehrkräfte zum „Nacherfinden“

Angela Kemper^{1,*}

¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

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

Zusammenfassung: Die strukturanalytischen Methoden der Mathematik bieten für den Unterricht in der Oberstufe die Möglichkeit zu einem interessanten und ungewöhnlichen Fächerübergreif zu *Kunst* und *Philosophie*. Die Analyse hochsymmetrischer Strukturen ergänzt und kontrastiert die Sicht auf das Thema *Symmetrie* in Kunstgeschichte und Philosophie. In diesem Beitrag soll die Arbeit im Unterricht mit einem Kursportfolio konkret vorgestellt werden, das sich in inhaltlicher (fächerübergreifendes Thema Symmetrie) und formaler Hinsicht (hoher Anteil an reflexivem Arbeiten) von klassischem Lehrgangsunterricht mit Übungsaufgaben in der Mathematik deutlich unterscheidet. Das Kursportfolio wurde in einer Kurssequenz mit dem Titel *Faszination der Symmetrie* am Oberstufen-Kolleg im Grundkurs Mathematik in der Jahrgangsstufe 12 im Rahmen eines fächerübergreifenden Profils entwickelt und langjährig erprobt. Hier anhand eines speziellen Inhalts ausbuchstabiert, versteht sich dieser Beitrag jedoch auch als eine generelle Anregung für ein portfoliogestütztes Lernen im Mathematikunterricht der Oberstufe. Das Konzept ist geeignet, ebenso für andere mathematische Themenbereiche adaptiert zu werden und damit einen Reformimpuls zur Förderung des selbstständigen Lernens und der fachlichen und fächerübergreifenden Kompetenzen der Lernenden zu setzen.

Schlagwörter: fächerübergreifende Kompetenzen; Portfolioarbeit; Eckpunktepapier zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen; fächerübergreifender Mathematikunterricht; Symmetriegruppen



English Information

Title: On the Didactic Foundation and Conception of Portfolio Work in Interdisciplinary Mathematics Lessons at the Oberstufen-Kolleg. An Experience-Saturated Documentation for Teachers to “Reinvent”

Abstract: The structure-analytical methods of mathematics offer the possibility of an interesting and unusual cross-over to Arts and Philosophy teaching in upper secondary schools. Analysing highly symmetrical structures complements and contrasts the view of symmetry in Art History and Philosophy. In this article, the work in the classroom with a course portfolio will be presented, which differs significantly in terms of content (interdisciplinary topic of symmetry) and form (high proportion of reflective work) from traditional classroom teaching with exercises in mathematics. The course portfolio was developed and tested over many years in a course sequence with the title *Fascination of Symmetry* at the experimental school Oberstufen-Kolleg in the basic Mathematics course in year 12 as part of an interdisciplinary profile. However, this article is also intended as a general suggestion for portfolio-supported learning in Mathematics lessons in the sixth form. The concept can also be adapted for other mathematical subject areas and thus provide an impetus for reform to promote both independent learning and the subject-specific and interdisciplinary competences of learners.

Keywords: interdisciplinary skills; portfolio work; key issues paper on the further development of the upper secondary school in North Rhine-Westphalia; interdisciplinary Mathematics teaching; symmetry groups

Einleitung: Worum geht es?

Die hier beschriebene Portfolioarbeit bezieht sich auf einen Mathematikunterricht im fächerübergreifenden Grundkurs am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Damit wird diese Arbeitsweise nicht eins zu eins in den Mathematikunterricht eines rein fachlichen Grundkurses zu übernehmen sein. Das heißt aber nicht, dass nicht Teile daraus für Sie interessant sein können. Ich lade Sie ein, die folgenden Ausführungen wie einen Steinbruch zu benutzen, in dem Sie für Ihren Unterricht hoffentlich einzelne brauchbare Dinge finden und anderes links liegen lassen können.

Ich werde im Folgenden begründen, warum ich in der Portfolioarbeit erstens für alle Lernenden einen großen Mehrwert zur Vorbereitung auf eine Abiturprüfung – insbesondere die mündliche Portfolioprüfung – im fachlichen Schwerpunkt Mathematik¹ sehe.² Zweitens werde ich von der Erfahrung berichten, dass die selbstständige Arbeit mit einem Portfolio ganz neue Zugänge zur Mathematik für eine bestimmte Gruppe schaffen kann, nämlich diejenigen, die ich die „Mathe-Traumatisierten“ nenne – und die, wie ich weiß, in Mathematik-Grundkursen jeglicher Oberstufe nicht selten anzutreffen sind. Insbesondere, wer einerseits „sprachaffin“ ist, aber andererseits im Fach Mathematik schon lange jegliches Selbstbewusstsein verloren hatte, kann hier profitieren.

¹ Am Oberstufen-Kolleg müssen die Kollegiat*innen in der Abiturprüfung – wie an jeder anderen Oberstufe – zeigen, dass sie bestimmte mathematische Kompetenzen erworben haben. Während in den Studienfächern die Klausuren unter den Bedingungen des Zentralabiturs geschrieben werden, ist es aufgrund des Konzepts der fächerübergreifenden Grundkurse in diesen anders: Die schriftlichen Abiturprüfungen sind gleichwertig, aber nicht gleichartig zu den zentral gestellten Grundkursklausuren. Die schriftlichen Prüfungsvorschläge werden von den Lehrenden eingereicht und von der Bezirksregierung auf ihre Gleichwertigkeit hin geprüft. Die mündliche Grundkursprüfung am Oberstufen-Kolleg (die sogenannte Portfolioprüfung) ist eine Präsentationsprüfung und prüft explizit auch die Reflexionskompetenz der Prüflinge.

² Vergleiche auch die *Eckpunkte für die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen* (2024).

Ich werde in Kapitel 1 das Konzept der fächerübergreifenden Themenprofile am Oberstufen-Kolleg kurz vorstellen. Fachliche Zusammensetzung und inhaltliches Konzept des Profils „schönes machen – schönes denken“ werden in Kapitel 2 beschrieben.

Wer nicht zuallererst an dem Konzept des fächerübergreifenden Unterrichts interessiert ist, kann direkt zu Kapitel 3 springen. Hier wird das Curriculum der Kurssequenz „Faszination der Symmetrie“ vorgestellt. Bevor es um die konkrete Arbeit mit dem Portfolio geht (Kap. 4), wird zu klären sein, was ich unter einem Kurs-Portfolio verstehe. Kapitel 5 beschreibt die didaktischen Überlegungen zur Portfolioarbeit. Zu guter Letzt ziehe ich unter dem Punkt „Gelungenes und Schwieriges“ Bilanz aus meinen Erfahrungen (Kap. 6).

1 Idee und Praxis der themenorientierten Profile am Oberstufen-Kolleg³

Die im Wintersemester 2011/2012 erstmals angebotenen Profile stehen in der langen Tradition des fächerübergreifenden Unterrichts am Oberstufen-Kolleg. In den Profilen arbeiten jeweils drei vierstündige Grundkurse aus verschiedenen Fächern zu einem Thema zusammen. Dahinter liegt die Idee, dass die zentralen Probleme unserer Welt nur aus der Perspektive mehrerer Fachrichtungen verstanden und gelöst werden können. Die Arbeit im Profil gibt die Gelegenheit, vernetzt zu denken und über den fachlichen Tellerand zu schauen.

Der Unterricht in den beteiligten Kursen will Aha- Erlebnisse anregen, den Perspektivenwechsel zwischen der Sichtweise von Laien und der von Expert*innen⁴ ermöglichen, die interdisziplinäre Zusammenarbeit verschiedener Fachrichtungen konkret und lebendig realisieren und dadurch den Unterricht spannender und interessanter machen, als reiner Fachunterricht das könnte.

Diese Form des Fächerverbundes schafft die Möglichkeit, die fächerübergreifenden Kompetenzen (weiter) zu entwickeln und auf ein wissenschaftliches Studium vorzubereiten.

Insgesamt sind bisher am Oberstufen-Kolleg elf Profile entwickelt worden.⁵

Zur Theorie der fächerübergreifenden Kompetenzen

Wissenschaftspropädeutik ist ein wichtiges didaktisches Prinzip der gymnasialen Oberstufe. Hahn (2008) definiert sie als die Befähigung zum „kompetenten Umgang mit Fachperspektiven“. Er unterscheidet dabei drei fächerübergreifende Kompetenzen:

- Reflexionskompetenz meint die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Fachperspektiven und ihren Möglichkeiten und Grenzen zu unterscheiden.
- Urteilskompetenz meint die Fähigkeit, einen begründeten Standpunkt zu einem Problem einzunehmen und Fachwissen und fachwissenschaftliche Methoden zur Analyse und Bearbeitung von Problemen nutzen zu können.

³ Vgl. zum Konzept der Profile am Oberstufen-Kolleg den Beitrag von Keymer et al., S. 28–39 in diesem Band.

⁴ In den Kursen kommen Kollegiat*innen aus unterschiedliche Studienfächern (entspricht in etwa den Leistungskursen) zusammen, z.B. Kunst oder Biologie oder Philosophie, die jeweils unterschiedliches Fachwissen in das fächerübergreifende Thema Symmetrie einbringen und über Peer-Learning Anderen weitergeben können.

⁵ Die Themen und Fächerszusammensetzung der sieben im Moment unterrichteten Profile sind: „Tomorrowland – Wie wollen wir leben?“ (Biologie – Englisch – Theologie / Ethik) / „Arbeit und Leben – was kostet die Welt?“ (Mathematik – Wirtschaft – Philosophie) / „Menschenbilder – Weltbilder“ (Literatur – Biologie – Philosophie) / „GenderBilder“ (Politische Bildung – Literatur – Sport) / „One World“ (Englisch – NaWi – Soziologie) / „Mit Kopf, Herz und Hand“ (Literatur – Pädagogik – Biologie) / NaMeS Nature Me Society (NaWi – Politik – Sport).

- Unter Verständigungskompetenz verstehen wir die Fähigkeit, zwischen der Perspektive der Fachexpert*innen und der Perspektive der Laien zu unterscheiden und Expert*innenwissen an Laien kommunizieren zu können.

Die drei fächerübergreifenden Kompetenzen seien hier nur kurz genannt. Zum theoretischen Konzept der wissenschaftspropädeutischen Kompetenzbereiche siehe den bereits erwähnten ausführlichen Artikel von Stefan Hahn im Band *Was braucht die Oberstufe* (2008, S. 157–168).

2 Das Profil „schönes machen – schönes denken“ – Idee und Fächerzusammensetzung

Der Titel dieses Profils ist bewusst klein geschrieben. Er kann in zweierlei Weisen gelesen werden: Schönes machen – Schönes denken *oder* schönes Machen – schönes Denken.

Die beteiligten fachlichen Schwerpunkte dieses Profils sind im Jahrgang 12 Kunstpraxis, Mathematik und Philosophie, im Jahrgang 13 Kunstgeschichte und Mathematik.

Zur inhaltlichen Idee des Profils hier ein Auszug aus der Profilsbroschüre für die Kollegiat*innen:⁶

„Profil 3: schönes machen – schönes denken

Aber was ist schön? Schönheit, Harmonie, Balance, Symmetrie – gibt es das überhaupt?

Und was wäre es dann, ‚das Schöne‘, ‚das Harmonische‘, ‚das Ebenmäßige‘? Wir könnten es wohl kaum erkennen, ohne uns mit dem Hässlichen, dem Unharmonischen, dem Asymmetrischen zu beschäftigen. Und gibt es auch ‚hässlich Schönes‘ bzw. ‚schön Hässliches‘ – eine Ästhetik des Hässlichen?

Der Titel des Profils ‚schönes machen, schönes denken‘ fasst alles zusammen, was Euch die Fächer Kunst, Mathematik und Philosophie anbieten: Einerseits sollte es eigene Produktion des Schönen geben (Schönes machen), andererseits sollte das Schöne auf seine Kategorien, Ursprünge und Bezüge untersucht werden (Schönes denken). Gleichzeitig könnte auch noch das Machen und das Denken selbst ‚schön‘ ablaufen: geistreich, sorgfältig, systematisch, kreativ, geordnet, logisch, material-, werk- und fachgerecht oder zufällig, chaotisch ...

Künstler*innen, Philosoph*innen und Mathematiker*innen (ja, richtig gelesen, auch die!) haben versucht Schönes zu verwirklichen, es zu befragen, sie haben darüber geschrieben, dazu geforscht, Theorien aufgestellt und sie haben uns vielfältige Antworten auf die obigen Fragen vorgeschlagen, je nach der Perspektive ihrer Zeit, ihres Fachs, ihres Lebens.“

3 Die Mathematiksequenz in 12.1 und 12.2: „Faszination der Symmetrie“ – Kurze Darstellung des Curriculums anhand von Kompetenzleitfäden

Fächerübergreifende Mathematikurse zum Thema Symmetrie gibt es am Oberstufenkolleg schon seit über 20 Jahren, lange bevor es den Fächerverbund in den Profilen gab. Für fächerübergreifendes Arbeiten eignet sich das Thema Symmetrie aufgrund seiner Bedeutung in der (Wissenschafts-)Geschichte auf eine ganz spezifische Art und Weise, insbesondere in der Kombination mit den anderen fachlichen Schwerpunkten des Profils: Kunst und Philosophie und unter dem Titel „schönes machen – schönes denken“. Der Mathematiker Andreas Dress schreibt in seinem Aufsatz „Repetition und Metamorphose“:

„Strukturen von hoher Symmetrie haben seit eh und je mathematisches Denken in besonderer Weise angeregt und herausfordert. Bereits die vermutlich älteste überlieferte mathe-

⁶ Die Schüler*innen heißen am Oberstufen-Kolleg Kollegiat*innen.

matische Theorie hat ein Symmetriephänomen zum Thema. Es ist die im Kreise der Pythagoräer (um 500 vor Christus) entwickelte Theorie der fünf vollkommenen oder, wie sie später auch genannt wurden, platonischen Körper. Sie beschäftigt sich mit der geometrischen Struktur solcher Körper, genauer solcher Polyeder, die, ähnlich wie der Würfel, ‚überall gleich‘ aussehen. Die Theorie gipfelt in der wohl auf Theaitetos (415–369 v.Chr.) zurückgehenden vollständigen Aufzählung aller solcher Körper und somit insbesondere in der Erkenntnis, dass es nur fünf verschiedene solche Körper gibt, und sie liefert darüber hinaus eine ausführliche Beschreibung der zwischen diesen Körpern, ihren Ecken, Kanten und Flächen sowie ihren Winkeln, Flächen- und Kantenmittelpunkten etc. bestehenden Beziehungen.

Seit ihrer Entdeckung, die, wie wir heute wissen, bereits in vorgeschichtlicher Zeit erfolgte, sind diese fünf vollkommenen Körper ein schier unerschöpflicher Quell mathematischer, philosophischer und oft auch mystischer Inspiration gewesen.“ (Dress, 1986, S. 83)

Für die Kollegiat*innen wird die Idee der Kurssequenz in der Kursankündigung wie folgt beschrieben:

„Die Kurssequenz wird das Phänomen Symmetrie aus dem Blickwinkel verschiedener Disziplinen beleuchten: Mathematik – Kunst – Musik – Biologie – Chemie – Psychologie. Einen zentralen Stellenwert in dieser Kurssequenz wird die Beschäftigung mit der *mathematischen Beschreibung* des Phänomens Symmetrie einnehmen. Beide Kurse sind fächerübergreifend, aber mit einem stark mathematischen Anteil angelegt und möchten Euch die ästhetische, die *schöne* Seite der Mathematik nahebringen. Der Zusammenhang zum Profilthema ‚schönes machen – schönes denken‘ wird immer wieder reflektiert werden, ebenso werden Bezüge zu den anderen fachlichen Schwerpunkten Philosophie und Kunst hergestellt.“

Das Curriculum der beiden Kurse soll hier anhand der Kompetenzleitfäden zu den beiden Kursen dokumentiert werden. Sie sind hier nicht redaktionell überarbeitet, sondern wurden den Kollegiat*innen jeweils zu Beginn des Kurshalbjahres genau in dieser Form ausgehändigt und blieben für die Lernenden auf der Lernplattform Logineo NRW LMS bis zur Abiturprüfung jederzeit aufrufbar. Im Laufe des Kurses wurde immer wieder Bilanz gezogen, welche Kompetenzen dieses Leitfadens eigentlich schon erworben sein sollten.

Kurs: Faszination der Symmetrie I (12.1)

Kompetenzleitfaden Symmetrie I: *Was ich am Ende des Kurses kann ...*

1. mit eigenen Worten **beschreiben**, was **Symmetrie** bedeutet,
2. den Begriff der **Decktransformationen** mit eigenen Worten **beschreiben**,
3. viele **Beispiele** für Decktransformationen **anführen** und **erklären**,
4. mögliche **Decktransformationen** bei vorgegebenen Mustern / Ornamenten **erkennen**,
5. den Begriff der **Symmetriegruppe** mit eigenen Worten **beschreiben**,
6. viele **Beispiele** für Symmetriegruppen **benennen** und **formal richtig aufschreiben**,
7. **Diedergruppen** und **Zyklische Gruppen** **erkennen** und **unterscheiden**,
8. ein **Muster / Ornament** mit einer bestimmten Symmetrie(-gruppe) **entwerfen** und **zeichnen**,
9. mit eigenen Worten **beschreiben**, was eine (**mathematische**) **Gruppe** ist,
10. die vier **Gruppenaxiome** **verbalisieren** und **formal aufschreiben**,
11. die vier **Gruppenaxiome** bei einem Beispiel **nachprüfen**,
12. **beschreiben**, was eine **kommutative Gruppe** ist,
13. bei einer beliebigen Menge mit einer beliebigen Verknüpfung anhand der **Verknüpfungstabelle prüfen**, ob es sich dabei um eine Gruppe handelt,
14. einige **Zahlengruppen erkennen** und auf Gruppeneigenschaften **überprüfen**,

15. **Verknüpfungstabellen** für endliche Symmetriegruppen **aufstellen**,
16. **Verknüpfungstabellen** für andere endliche Gruppen **aufstellen**, deren Verknüpfung bekannt ist,
17. die **Beweisidee** für das **Sudoku-Prinzip** bei Verknüpfungstabellen verstehen und nachvollziehen,
18. die Restklassengruppen $\mathbf{R}_{\text{mod } n}$ **formal richtig aufschreiben**, ihre Verknüpfung **verstehen** und die Gruppeneigenschaft **prüfen**,
19. **definieren**, was ein **Gruppenisomorphismus** ist, und **nachweisen**, ob zwei Gruppen **isomorph** sind,
20. **nachweisen**, dass zum Beispiel $\mathbf{R}_{\text{mod } 4}$ **isomorph** zu \mathbf{C}_4 ist,
21. die **Permutationsgruppe** \mathbf{P}_3 **aufschreiben** und eine Verknüpfungstabelle erstellen,
22. **nachweisen**, dass \mathbf{P}_3 und \mathbf{D}_3 isomorph sind, und den **Isomorphismus explizit angeben**,
23. **argumentieren**, warum \mathbf{P}_4 und \mathbf{D}_4 nicht isomorph sein können,
24. eines der **speziellen interdisziplinären Themen** ausarbeiten und dem Kurs in einem Referat **präsentieren**, den Zusammenhang zum Kursthema / ProfiltHEMA **deutlich machen**.⁷

Kurs: Faszination der Symmetrie II (12.2)

Kompetenzleitfaden Symmetrie II: *Was ich am Ende des Kurses kann ...*

1. die **sieben** verschiedenen **Bandornamentgruppen** erkennen, unterscheiden und formal richtig aufschreiben,
2. ein **Muster / Ornament** zu einer bestimmten Bandornamentgruppe **entwerfen** und **zeichnen**,
3. die **kristallographische Bezeichnungsweise** der Bandornamentgruppen nach der *International Union of Crystallography*, kurz IUCr, **kennen** und **zuordnen können**,
4. die **siebzehn** verschiedenen **Ornamentgruppen** (Wallpaper-Groups) erkennen, unterscheiden und formal richtig aufschreiben,
5. ein **Muster / Ornament** zu einer bestimmten Ornamentgruppe **entwerfen** und **zeichnen**,
6. die **kristallographische Bezeichnungsweise** der Wallpapergroups nach der *International Union of Crystallography*, kurz IUCr, **kennen** und **zuordnen können**,
7. mithilfe eines **Flussdiagramms** ein Muster / Ornament einer der 17 Ornamentgruppen **zuordnen**
8. die Definition des **Vektors** sprachlich **verbalisieren**, **geometrisch erklären** und **formal aufschreiben**,
9. **Vektoren** im \mathbf{IR}^2 und im \mathbf{IR}^3 in **Komponentendarstellung** aufschreiben,

⁷ Die fächerübergreifenden Themen, zu denen es Material auf der Lernplattform gibt sind: (1) Fibonaccizahlen und Goldener Schnitt, (2) Stereoisomerie: Chiralität von Molekülen, (3) Das magische Auge: Autostereogramme, (4) Mineralien und Kristalle, (5) Platonische und andere regelmäßige Körper, (6) Selbstähnlichkeit: Fraktale, (7) Quintenzirkel & Pythagoreisches Komma, (8) Gestaltwahrnehmung – Gestaltgesetze, (9) Quasikristalle, (10) Origami: Japanische Falte Kunst – auch in der Wissenschaft, (11) Arabische Ornamentik.

Zu allen diesen Themen gibt es auf der Lernplattform umfangreiches Materialien, die immer auch einen Bezug zu mathematischen Herangehensweisen herstellen. Die Themen sind unterschiedlich komplex und bieten die Möglichkeit sowohl zur inneren Differenzierung je nach Interesse und Vorkenntnissen der Kollegiat*innen (zum Beispiel aus ihren Studienfächern). Die Referate waren in der Regel Partnerarbeiten.

10. **Vektoren addieren** und **mit einer Zahl** (einem Skalar) **multiplizieren** und **Linearkombinationen** von verschiedenen Vektoren **berechnen**,
11. **Linearkombinationen** von Vektoren im \mathbb{R}^2 zeichnen,
12. den Begriff der **Linearen Abhängigkeit** / **Unabhängigkeit** eines Systems von Vektoren im \mathbb{R}^2 (und im \mathbb{R}^3) kennen und **Lineare Abhängigkeit** rechnerisch nachweisen,
13. **geometrisch deuten**, was es heißt, wenn zwei, (drei) Vektoren im \mathbb{R}^2 **linear abhängig** / **unabhängig** sind,
14. **zeichnerisch** und **rechnerisch aufzeigen**, wie sich jeder **beliebige Vektor** im \mathbb{R}^2 durch eine **Linearkombination von zwei linear unabhängigen Vektoren** darstellen lässt,
15. die Definition von **Sinus** und **Kosinus** am rechtwinkligen Dreieck und am **Einheitskreis** verstehen,
16. **Sinus** und **Kosinus** als Funktionen verstehen und ihre jeweiligen **Graphen zeichnen**,
17. den Unterschied von **Winkelmaß** und **Bogenmaß** verstehen und das eine in das andere **umrechnen**,
18. die **Komponenten** eines **Einheitsvektors** im \mathbb{R}^2 mit Sinus- und Kosinus-Werten berechnen,
19. verstehen und verbalisieren, was eine **Matrix** ist, und **zwei Matrizen** miteinander **multiplizieren**,
20. zu einer Drehung im \mathbb{R}^2 die passende **Drehmatrix** und zu einer Spiegelung die passende **Spiegelmatrix** aufstellen,
21. die aus dem ersten Semester bekannten Symmetriegruppen in **Matrizendarstellung** aufschreiben.

EXKURS

Bezüge zum Kernlehrplan Mathematik des Landes Nordrhein-Westfalen (KLP):
Hier soll kurz dargestellt werden, inwieweit sich die Anforderungen aus dem Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen für das Fach Mathematik in der Portfolioarbeit widerspiegeln.

Der nordrhein-westfälische KLP Mathematik unterscheidet *Kompetenzbereiche*, die sich auf die Prozesse, und *Inhaltsfelder*, die sich auf die Gegenstände beziehen. Die *Kompetenzerwartungen* werden als die Zusammenführung von Prozessen und Gegenständen formuliert (vgl. MSB NRW, 2023, S. 12).

Kompetenzbereiche

Es werden die fünf *Kompetenzbereiche* Operieren, Modellieren, Problemlösen, Argumentieren und Kommunizieren unterschieden. Alle fünf dieser prozessorientierten Kompetenzbereiche finden sich in der Portfolioarbeit wieder. Exemplarisch soll hier eingegangen werden auf die letzten beiden, weil die Fähigkeiten zum mathematisch fachlichen und überfachlichen Argumentieren und zum Kommunizieren nicht nur explizit in der Aufgabenstellung gefordert werden, sondern auch für die Bewertung des Portfolios eine hohe Gewichtung erfahren.

Argumentieren: „Das mathematische Argumentieren umfasst das *Vermuten* von mathematischen Zusammenhängen, das *Begründen* der erkannten Zusammenhänge durch Rückgriff auf Bekanntes und durch die Regeln des mathematischen Schlussfolgerns und Beweisens sowie das *Beurteilen* von Argumentationen.“ (MSB NRW, 2023, S. 14; Hervorh. i.O.)

Kommunizieren: „Mathematisches Kommunizieren beinhaltet die adressaten- und sachgerechte Versprachlichung mathematischer Sachverhalte, Problemdarstellungen und Lösungsideen. [...] Für die Mathematik sind neben der verbalen Darstellung insbesondere die ikonische und die symbolische Darstellung von zentraler Bedeutung. Mathematisches Kommunizieren umfasst das *Rezipieren*, *Produzieren* und *Diskutieren* fachlicher Bearbeitungen“ (MSB NRW, 2023, S. 14; Hervorh. i.O.).

Diese letzteren Kompetenzbereiche werden insbesondere bei den in der Aufgabenstellung in den Portfolios geforderten Erklärungen und Reflexionen zu den Aufgaben abgerufen. Darüber hinaus werden aber auch noch fächerübergreifende Reflexionen erwartet, die darüber hinausgehen (vgl. die Aufgabenstellung der Portfolios in den Online-Supplements 1 und 2).

Inhaltsfelder

Bezüglich der Gegenstände unterscheidet sich das Curriculum besonders im ersten Kurs der Kurssequenz von den im KLP formulierten drei *Inhaltsfeldern*: Funktionen und Analysis (A), Analytische Geometrie und Algebra (G) und Stochastik (S) (MSB NRW, 2023, S. 15), weil in der 12.1 eher Mathematik aus dem Grundstudium eine Rolle spielt: Abstrakte Algebra, Gruppentheorie, Gruppenisomorphismus etc. sind in NRW nicht (mehr?) im Lehrplan Mathematik der Oberstufe verankert. Im zweiten Kurs (12.2) sind Parallelen deutlicher zu sehen; hier sind Elemente vom Inhaltsfeld (G) verortet: Es wird der Raum koordinatisiert, der Vektorbegriff wird eingeführt, und die abstrakt algebraisch formulierten Decktransformationen aus dem ersten Kurs werden als Dreh- und Spiegelmatrizen operationalisiert.

Kompetenzerwartungen

Die oben formulierten prozessorientierten Kompetenzen müssen an konkreten Inhalten angewendet werden. Hiermit ist „prinzipiell jede Verknüpfung von fachlichen Prozessen und fachlichen Gegenständen gemeint“ (MSB NRW, 2023, S. 16). Im Absatz 2.2. des Kernlehrplans werden die prozessbezogenen Kompetenzen kleinschrittig formuliert und in Absatz 2.4. auf die Inhaltsfelder für die Grundkurse in der Qualifikationsphase konkret heruntergebrochen (MSB NRW, 2023, S. 17–21, 24–26).

Die in den oben dokumentierten Kompetenzleitfäden für die Kurssequenz „Faszination der Symmetrie“ implizit enthaltenen Kompetenzerwartungen sind gut anschlussfähig an die im Kernlehrplan formulierten. Sie sind zwar nicht gleichartig – weil zum Teil an andere Inhaltsfelder angeknüpft –, jedoch gleichwertig, wie hier wieder exemplarisch an einer Stelle aufgezeigt werden soll:

- Kompetenzleitfaden für den Kurs in 12.1, Punkt 10: „... die vier **Gruppenaxiome verbalisieren** und **formal aufschreiben**.“ Hier geht es um das Übersetzen symbolischer und formaler Sprache in natürliche Sprachen und umgekehrt, um die Erläuterung mathematischer Begriffe in innermathematischen und anwendungsbezogenen Kontexten. Erwartet wird in etwa folgende Art von Argumentationen: „*Die Existenz eines neutralen Elements bedeutet, dass es genau ein Element in der Gruppe gibt, das bezüglich der Verknüpfung nichts tut, wie die 0 bei der Addition und die 1 bei der Multiplikation oder die Drehung um 0° (Identität) bei den bekannten Decktransformationsgruppen*“ (vgl. MSB NRW, 2023, S. 18–20).

Darüber hinaus werden im Portfolio Kompetenzen im Sinne einer fächerübergreifenden Reflexion gefordert, die über das hinausgehen, was als Reflexionskompetenzen im KLP formuliert wird.

4 Kursportfolios im Mathematikunterricht: Welche Art von Portfolio, wie wird damit gearbeitet und wie wird es bewertet?

4.1 Kurzer Blick auf die Theorie des Portfolios

Der Begriff Portfolio wird in unterschiedlichen Publikationen nicht immer gleich definiert. Darüber hinaus gibt es Portfolios in vielen verschiedenen Formen. Deshalb hier der Versuch einer kurzen Systematisierung.

Portfolios können sich unterscheiden hinsichtlich

- des Inhalts, des Gebietes, aus dem die Portfolioeinlagen dokumentiert werden,
- der Zeitdauer für die das Portfolio angelegt wird,
- der Bestimmung, was in dem Portfolio dokumentiert werden soll,
- dem Zweck, für den das Portfolio genutzt wird.

Es wird unterschieden zwischen Arbeitsportfolios, Präsentationsportfolios, Prüfungsportfolios, Unterrichtsportfolios.

Was das Portfolio jedoch *nicht* ist:

- ein Kursordner, in den alle Arbeiten und Materialien eingelegt sind,
- ein Lerntagebuch, in dem ausschließlich Berichte und Reflexionen gesammelt sind.

Bei aller Verschiedenheit ist ein Portfolio immer eine Dokumentation der individuellen Lernprozesse der Lernenden und enthält sowohl Arbeitsergebnisse als auch Reflexionstexte. „Die Lernenden dokumentieren ihren Weg in der persönlichen Begegnung mit dem Stoff in Produkten und Reflexionen“ (vgl. Winter, 2010, S. 10–12).

4.2 Umsetzung im Kurs

Hier ist ein Portfolio speziell für die Arbeit im Mathematikunterricht in einem fächerübergreifenden Profil beschrieben. Nach der oben beschriebenen Systematik ist es als ein Unterrichtsportfolio zu verstehen, das über ein Halbjahr den Lernprozess der Lernenden begleitet. Die pädagogische Kernidee lautet: „Jede/r Lernende soll einen persönlichen Dialog mit der Sache aufnehmen und in der Auseinandersetzung mit ihr einen eigenen Weg gehen können.“ Dieser Prozess wurde von mir als Lehrperson begleitet. Die einzelnen Lernenden bekamen individuelle Beratung und Unterstützung. Im Kursverlauf handelte es sich um einen phasenweisen Wechsel von Portfoliounterricht und Lehrgangsunterricht (vgl. Volkwein, 2010a, S. 43).

4.3 Leistungsbewertung in fächerübergreifenden Kontexten

Mit der Entwicklung fächerübergreifenden Unterrichts stellt sich nicht nur die Frage nach geeigneten fächerintegrierenden Themen, die für die Ausarbeitung der Curricula zu beantworten ist, sondern auch die Leistungsbewertung muss an diese besonderen Lernarrangements angepasst werden (vgl. Hofmann et al., 2014, S. 71).

Insbesondere in der Oberstufe stellt die Bewertung von solchen Leistungen dann eine große Herausforderung dar, wenn die dafür benötigten Kompetenzen über die Sichtweise des einzelnen Fachs (hier Mathematik) hinausgehen.

Von den drei fächerübergreifenden Kompetenzen, die bei Hahn (2008) formuliert werden, spielt für das hier dokumentierte Portfolio die *Reflexionskompetenz* eine zentrale Rolle. Hahn unterscheidet vier Abstufungen, die hier auf das konkrete Beispiel bezogen werden.

Stufe 0:	Alltagsbetrachtung des Problems
Stufe 1:	Perspektivübernahme: fachspezifische Betrachtung eines Problems: hier Mathematik Hier: Was sagen die Philosophie und die Kunsttheorie und -praxis zu der Frage?
Stufe 2:	Perspektivdifferenzierung: Wechsel von Perspektiven auf das Problem
Stufe 3:	Perspektivenintegration: Reflexion von Leistungen, Grenzen und Verbindungsstellen fachlicher Perspektiven (Mathematik, Kunst und Philosophie)

(vgl. Hofmann et al., 2014, S. 77)

Heruntergebrochen auf das *Phänomen Symmetrie* würden unter der Stufe 0 ganz schlichte Aussagen zu verstehen sein wie z.B.: „*Menschen finden Symmetrie schön und faszinierend und das schon seit alters her*“.

Reflexionen wie diese würden eher schon zur Stufe 1 passen: „*Die Mathematik beschreibt und klassifiziert Symmetrie*“.

Für die Stufe 2 (Vergleich von zwei Fachperspektiven) könnten Aussagen stehen wie: „*Die Mathematik beantwortet nicht die Frage nach der Schönheit von Symmetrie, sondern die nach Strukturen. Die Philosophie mit Theorien zur Ästhetik nähert sich der Frage ‚Was ist schön?‘ an und zwar in folgender Art und Weise ...*“.

Für die Stufe 3 verzichte ich hier auf kurze Beispielaussagen. Hier müsste schon eine Argumentation mit ersten wissenschaftstheoretischen Überlegungen stehen. Diese Kompetenzstufe zu erreichen, ist von Lernenden in der Jahrgangsstufe 12, die zum ersten Mal mit fächerübergreifenden Anforderungen konfrontiert werden, eher nicht zu erwarten (vgl. Hofmann et al., 2014, S. 78).

4.4 Zweck und Nutzen der Portfolioarbeit

In den mündlichen Abitur-Grundkursprüfungen in Mathematik, die in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Oberstufen-Kolleg als sogenannte *Portfolioprüfungen*⁸ festgelegt sind, fällt immer wieder auf, dass viele Prüflinge nur bedingt bzw. nicht hinreichend die Kompetenz zur inhaltlichen und methodischen Reflexion ihrer Arbeiten besitzen. Insbesondere sind viele nicht „sprechfähig“, wenn es um Mathematik geht: „Was tue ich hier eigentlich? (Inhalte) Warum mache ich es so und nicht anders? (Methoden) Wie hängt das eine mit dem anderen zusammen? Was sind zentralen Fachbegriffe, die hier eine Rolle spielen?“ Auch die oben beschriebenen fächerübergreifenden Kompetenzen sind hier gefordert.

Das hier beschriebene Kursportfolio, bei dem Erklärungen und Reflexionen dessen, was man tut, einen ganz zentralen Stellenwert haben und die auch in der Bewertung sehr hoch eingestuft sind, zwingt die Lernenden zu einer sprachlich aktiveren Arbeitsweise, als wenn sie „nur“ Übungsaufgaben rechnen müssen. Allerdings gibt es Lernende, die

⁸ Die Portfolioprüfung ist am Oberstufen-Kolleg die vierte Abiturprüfung und hat den Stellenwert einer mündlichen Grundkursprüfung. Anders als in der APO-GOST ist die mündliche Prüfung hier eine „Portfolioprüfung“ auf der Basis des Ausbildungsportfolios der Kollegiat*innen: „Die Portfolioprüfung knüpft als mündliche Prüfung an die im Portfolio repräsentierten Grundkurse eines Aufgabenfeldes an, ...“ (APO-OS, 2023, § 41 Abs. 1). In einem ersten Teil dieser Prüfung müssen die Prüflinge einen ihrer Leistungsnachweise darstellen und inhaltlich/methodisch reflektieren. Geprüft werden explizit auch die fächerübergreifenden Kompetenzen der Prüflinge. „Die Prüfung erstreckt sich auf Prinzipien, Probleme und Verfahren der Wissenschaften, interdisziplinäre Arbeit und den Vergleich unterschiedlicher Erkenntnisverfahren“ (APO-OS, 2023, § 41 Abs. 2).

sich schlichtweg weigern, im Mathematikunterricht in größerem Umfang Texte zu produzieren – aber dazu später mehr.

Wichtig ist, dass es im Unterricht nicht nur Input zum Lösen der Aufgaben gibt, sondern auch zur Einordnung in das jeweilige Fachgebiet, und dass der fächerübergreifende Bezug immer wieder thematisiert wird (siehe Kap. 5 zur didaktischen Arbeit mit dem Portfolio).

5 Didaktisches und Methodisches zu der Aufgabenstellung der beiden Portfolios

5.1 Aufgabenstellung

Die Aufgaben der beiden Kursportfolios decken im Wesentlichen chronologisch die in den Kursen zu erwerbenden Kompetenzen (siehe Kap. 3) ab und spiegeln somit die Progression im Curriculum der Kurssequenz. Für die letzte Aufgabe des Portfolios aus der 12.2 „Konstruktion eines fünfeckigen Gartenhäuschens“ wird ein Großteil der Kompetenzen gebraucht, die im Abitur⁹ als Prüfungsvoraussetzungen für die Kurssequenz „Faszination der Symmetrie“ angegeben werden.

Beide Portfolios enthalten insgesamt elf Aufgaben. Einige davon gliedern sich noch in Unteraufgaben. Die erste Seite der Aufgabenstellung informiert die Lernenden über die Leistungserwartungen und die Bewertungskriterien (Prozessbewertung und Produktbewertung). Dort stehen auch zentrale Reflexionsfragen für die Gesamtreflexion. Diese können von den Lernenden noch durch eigene Fragen ergänzt werden.

Es wird transparent dargestellt, dass nicht nur eine bestimmte Qualität der Bearbeitung der mathematischen Aufgaben in inhaltlicher und methodischer Hinsicht, sondern auch ausführliche Erklärungen und umfangreiche Reflexionstexte erwartet werden. Formal handelt es sich um eine Hausarbeit, die an einem bestimmten Stichtag, ein paar Wochen vor Kursende, eingereicht werden muss.

Hier noch eine Bemerkung zu den Abbildungen in den Portfolios: Aus urheberrechtlichen Gründen musste ich für diese Publikation leider viele wunderbare Ornamente und Bilder, die ich im Unterricht gern verwendet habe, wie zum Beispiel die arabischen Flechtsternornamente aus der Alhambra oder die berühmten Pflasterungen des Grafikers M.C. Escher, durch selbst gemalte Ornamente und cc-lizenzierte Bilder aus dem Netz ersetzen (vgl. Online-Supplements 1 und 2).

5.2 Bewertung

Der oben beschriebenen Aufgabenstellung gemäß kann man mit der reinen Bearbeitung der Aufgaben plus den Erklärungen „nur“ knapp zwei Drittel der maximalen Punktzahl erreichen (66 von 100 Punkten). Trotz der durchaus unterschiedlichen Komplexität der Aufgaben werden die elf Aufgaben alle maximal mit sechs Punkten bewertet: vier für die reine Aufgabenbearbeitung plus zwei für die erklärenden Texte.

Die Lern- und Leistungsreflexion, die inhaltliche und methodische Reflexion und die Einordnung in den Kurs- und Profilverständnis machen weitere 15 Prozent aus. Der Rest (19 von 100 Punkten) teilt sich folgendermaßen auf: Beurteilung der sprachlichen Leistung der erklärenden und reflektierenden Texte sowie formale Gütekriterien zur Bewertung des Portfolios als eine Hausarbeit und zu einem geringen Teil Prozessbewertung der Arbeit im Kurs.

Die ungewöhnliche Gewichtung der Leistungsbewertung ist zur Stärkung der Argumentations- und Reflexionskompetenzen bewusst so gewählt und den Lernenden transparent kommuniziert.

⁹ In einer tabellarischen Übersicht müssen die Prüfungsvoraussetzungen dargelegt und dabei ausreichend viele Bezüge zu Kernkompetenzen des Kernlehrplans Mathematik hergestellt werden (gilt analog für alle Grundkursprüfungen am Oberstufen-Kolleg).

Regelung zum Kursbestehen: Ein hinreichend gutes Portfolio kann eine schlechte Kursklausur ausgleichen (vgl. Online-Supplement 3).

5.3 Arbeit mit dem Portfolio im Kurs

Die Portfolio-Aufgabenstellung wurde jeweils im Laufe der ersten Kurswochen verteilt und auch auf der Lernplattform hochgeladen. Zusammen mit dem jeweiligen Kompetenzleitfaden konnten die Kollegiat*innen dann schon mal „reinschnuppern“, was sie im Kurs erwartet.

Die mathematischen Hintergründe zu den Themen wurden teilweise in klassischem Lehrgangsunterricht oder auch mit Hilfe von Arbeitsblättern (vgl. Online-Supplements 4, 5 und 6) in unterschiedlichen Sozialformen, z.B. Einzelarbeit oder Gruppenarbeit, erarbeitet.

Im Konzept des Oberstufen-Kollegs gibt es nur Kurssitzungen von anderthalb Stunden, sogenannte „Blöcke“. Im Verlauf der Kurse gab es viele Blöcke, in denen frei am Portfolio gearbeitet werden konnte. Häufig wurden jedoch von mir als Kurslehrender mit einem kurzen Input von 10 bis 15 Minuten in die einzelnen Aufgaben eingeführt, nochmals genau die Aufgabenstellung besprochen und – wenn notwendig – Hinweise gegeben. Ein Beispiel *eines* solchen Inputs finden Sie in Online-Supplement 7. Ich habe angeregt, in kleinen festen Arbeitsgruppen zu arbeiten und zu versuchen, Fragen erst einmal untereinander zu klären und dann erst mich zu fragen. Während dieser Kurssitzungen habe ich die Gruppen reihum betreut.

Die meisten Inputs gab es auch als Präsentationen auf der Lernplattform zum Nachbereiten für diejenigen, die in der betreffenden Kurssitzung zum Beispiel krank waren, oder für Gruppen, die noch an vorherigen Aufgaben saßen. Neben den Inputs zu den einzelnen Aufgaben gab es auch Hilfen für die Reflexionstexte, zum Beispiel Informationen zur Einbettung in die Fachsystematik.

5.4 Genauere Beschreibung der einzelnen Aufgaben

5.4.1 Portfolio 12.1 (vgl. Online-Supplement 1)

Das gesamte Portfolio des ersten Halbjahrs bezieht sich auf endliche Symmetriegruppen. Ausführlich besprochen wurden die zyklischen Gruppen C_n und die Diedergruppen D_n .

In den ersten beiden Aufgaben 1 und 2 geht es um die Analyse der Symmetrie von vorgegebenen Mustern / Ornamenten zu einer speziellen C_n oder D_n . Bei den nächsten beiden Aufgaben (3 und 4) müssen Ornamente nach bestimmten Symmetrievorgaben gezeichnet werden. In Aufgabe 5 müssen die jeweiligen Symmetriegruppen von vorgegebenen Ornamenten bestimmt und die Verknüpfungstabellen dazu aufgestellt bzw. ergänzt werden. Ab Aufgabe 6 wird es abstrakter: In Aufgabe 6 muss der Begriff der Symmetriegruppe inklusive der Gruppenaxiome erklärt, und in den Aufgaben 7 und 8 müssen die Gruppenaxiome angewendet werden. Dort sind Verknüpfungstabellen von Fantasiegruppen mit Fantasieverknüpfungen gegeben. Hier ist mit Hilfe der Gruppenaxiome zu prüfen, ob es sich tatsächlich um Gruppen handelt.

Bei den Aufgaben 9 und 10 müssen die Lernenden den Begriff des Gruppenisomorphismus verstanden haben und anwenden können.

Bei der letzten Aufgabe 11 ist zu argumentieren, dass die vierelementige Gruppe D_2 nur aus der Identität, zwei Spiegelungen und einer Drehung um 180° besteht.

5.4.2 Portfolio 12.2 (vgl. Online-Supplement 2)

Der erste Teil der Aufgaben bezieht sich auf zwei Arten unendlicher Symmetriegruppen: Bandornamentgruppen und Wallpaper-Groups. Die Hilfsmittel zur Bearbeitung waren ein Arbeitsblatt zur Erklärung der Nomenklatur der „International Union of Crystallography“ (IUCr; vgl. Online-Supplement 4), ein Musterblatt für die 17 Wallpapergroups

(vgl. Online-Supplement 5) und ein Flussdiagramm (vgl. Online-Supplement 6). Wie schon im Portfolio 12.1 wird auch hier gefordert, Muster auf ihre Symmetrie hin zu untersuchen und sie danach begründet den passenden Symmetriegruppen zuzuordnen (Aufgaben 2, 3, 5 und 6). Ferner gibt es wieder kreative Aufgaben zur praktischen Ornamentik (Aufgaben 1 und 4).

Die Ergebnisse von Aufgabe 1 wurden im Kurs präsentiert, und die beste Realisierung der sieben Bandornamente wurde prämiert (erster Preis: ein Posterdruck von M.C. Escher).

Hintergrund des zweiten Teils des Portfolios ist der mathematische Schwerpunkt des zweiten Halbjahres der Kurssequenz, d.h. die mathematischen Werkzeuge zum numerischen Rechnen¹⁰ mit Decktransformationen: Vektoren als Translationsvektoren und Abbildungsmatrizen für Drehungen und Spiegelungen im \mathbb{R}^2 . Der zweite Teil des Portfolios enthält daher einen anderen Typus von Aufgaben.

Unterrichtlicher Hintergrund: Zunächst wurde im Kurs der Begriff des Vektors eingeführt und zwar gleich mit der Interpretation als Translationsvektor, was durch die vorherige Beschäftigung mit den Band- und Flächenornamentengruppen nahe liegt (Aufgaben 7 und 8). Vor der Einführung von Matrizen, genauer Abbildungsmatrizen brauchte es eine Wiederholung zur Definition von Sinus und Kosinus am rechtwinkligen Dreieck aus der Sekundarstufe 1 – hier ist die Erinnerung bei den Lernenden oft nahezu nicht vorhanden – und eine Einführung zu den trigonometrischen Funktionen, fokussiert auf Sinus und Kosinus. Die Aufgabe 9 des Portfolios bezieht sich genau darauf.

Die beiden letzten Aufgaben 10 und 11 schließen wieder den Kreis und kommen thematisch auf die Symmetriegruppen des ersten Kurshalbjahrs zurück. Sie beschäftigen sich mit der Anwendung des Werkzeugs *Abbildungsmatrix* auf die Theorie der endlichen Symmetriegruppen der Ebene: die zyklischen Gruppen und die Diedergruppen (C_n und D_n). Bei der Aufgabe 10 soll die Gruppe D_6 in Matrizendarstellung aufgeschrieben werden und an einem Beispiel eine Matrizenmultiplikation explizit durchgeführt werden. Dabei soll erkannt werden, dass die Multiplikation von zwei Abbildungsmatrizen der Hintereinanderausführung der entsprechenden Decktransformationen entspricht. Abstrakter ausgedrückt: Die Gruppe $D_6 = (\{\text{id}, d_{60^\circ}, d_{120^\circ}, d_{180^\circ}, d_{240^\circ}, d_{300^\circ}, s_1, s_2, s_3, s_4, s_5, s_6\}, \circ)$ – als Decktransformationsgruppe mit der Verknüpfung „ \circ “ – ist isomorph zur Gruppe mit den entsprechenden Dreh- und Spiegelmatrizen zusammen mit der Matrizenmultiplikation als Verknüpfung.

Bei der Aufgabe 11 geht es um die Konstruktionszeichnung eines regelmäßigen, fünfeckigen Gartenhäuschens. Hier sollen mithilfe der entsprechenden Drehmatrizen durch Multiplikation mit dem Ortsvektor zu einem ersten, vorgegebenen Eckpunkt die weiteren vier Eckpunkte des Häuschens bestimmt und in ein Koordinatenkreuz eingezeichnet werden.

6 Auswertung der Erfahrungen: Gelungenes und Schwieriges

Dieser Bericht blickt auf sieben Jahre systematischer Arbeit mit dem Portfolio im Mathematikunterricht der Kurssequenz „Faszination der Symmetrie“ zurück (Schuljahr 2016/2017 bis Schuljahr 2022/2023).

Grundsätzliche Erfahrung war: Die Arbeit im Kurs an den Portfolioaufgaben wird gut angenommen, was sich in den Lern- und Leistungsreflexionen der Kollegiat*innen auch widerspiegelt. Es gibt eine Einschränkung: Es muss genügend Kurszeit zur selbstständigen Bearbeitung der Aufgaben zur Verfügung stehen. Erst dann kann die Arbeit mit dem Portfolio das einlösen, was intendiert ist: die selbstständige Beschäftigung mit dem Thema oder, anders gesagt, die selbstständige Aneignung des Themas.

¹⁰ Das „Rechnen mit Zahlen“ wird erfahrungsgemäß von vielen Kursteilnehmer*innen regelrecht *ersehnt* nach der abstrakten, algebraischen Mathematik im ersten Kurshalbjahr: „*Endlich dürfen wir wieder richtig rechnen*“.

Ein Problem stellt diesbezüglich das kurze Sommerhalbjahr dar, das wegen der vielen Feiertage, Abiturprüfungen, Langklausuren in den Studienfächern manchmal extrem verkürzt ist. Durch einen frühzeitigen Beginn der Sommerferien verschärft sich dies. Im Sommer 2023 war genau dies der Fall: Es standen viel weniger Kurssitzungen zur Verfügung, als auf dem Kalender standen, die abiturrelevanten Inhalte mussten aber unterrichtet werden. Dadurch blieb für die Portfolioarbeit anders als im ersten Halbjahr zu wenig Zeit übrig. Der Lehrgangsunterricht dominierte. Und während die Kollegiat*innen in ihrer Lern- und Leistungsreflexion im Rahmen des Portfolios von 12.1 überwiegend positive Rückmeldung zu dem Format geäußert hatten: *„Ich fand es gut, in Ruhe an den Aufgaben arbeiten zu können“*, *„[...] für mich war das eine gute Vorbereitung zur Klausur“*, fielen die Rückmeldungen zum Portfolio der 12.2 bei den meisten kritischer aus: *„Wir hatten diesmal viel zu wenig Zeit in der Unterrichtszeit am Portfolio zu arbeiten“*.

Wichtig sind also eine sorgfältige gute Betreuung und Beratung durch die Kurslehrenden und – eine gute Zeitplanung. Die Möglichkeiten einer anderen Stoffverteilung sind jedoch begrenzt, weil es sich um eine zweisemestrige Kurssequenz in der Qualifikationsphase handelt, die aber mit der 12.2 zu Ende ist. In der Jahrgangsstufe 13 beginnt im Profil „schönes machen – schönes denken“ eine neue Mathematik-Sequenz unter dem Titel „Differentialrechnung und komplexe Zahlen“. Es gibt zwar punktuell Bezüge zu der Sequenz in der Jahrgangsstufe 12. Grundsätzlich hat sie aber ein anderes, eigenes Curriculum.

Durch die Verteilung der Portfolios schon zu Beginn des Kurses fühlen sich die Lernenden ernst genommen. Die Möglichkeit, das Portfolio samt aller erklärenden Materialien auf der Lernplattform jederzeit ansehen zu können, konnten diejenigen nutzen, die – aus welchen Gründen auch immer – Unterricht verpasst hatten.

6.1 Leistungsheterogenität

In allen Kursgruppen war immer eine große Heterogenität wahrzunehmen, was zunächst

- die Fähigkeit der Arbeit in einer Kleingruppe,
- die Konzentration und Fokussierung auf die Aufgaben,
- die Kompetenz des selbstständigen Lernens

angeht. In der Folge ergab sich daraus immer auch eine hohe Heterogenität bezüglich der fächerübergreifenden Kompetenzen.

6.2 Der Prozess

Es gab in jedem Kurs Kleingruppen, die sehr produktiv zusammenarbeiteten und sich vieles untereinander erklären konnten, die immer, wenn ich zu ihnen kam, wussten, wo sie stehen und was ihnen noch fehlt. Ebenso gab es Gruppen, die überhaupt nicht zusammenarbeiteten, sondern nach meinem Eindruck nur räumlich zusammensaßen. Außerdem gab es immer Kollegiat*innen, die sich keiner Gruppe anschlossen, sondern auf jeden Fall allein arbeiten wollten. Auch die „Einzelkämpfer*innen“ waren sehr unterschiedlich erfolgreich. Manche waren sehr selbstständig, andere musste ich sehr eng betreuen, manche entzogen sich auch meiner Beratung.

6.3 Das Produkt

Große Heterogenität gab es auch bei der Ausarbeitung des Portfolios als Hausarbeit:

- Leistungsunterschiede in der Reflexionsfähigkeit. (insbesondere in der Frage nach dem Bezug zu den anderen fächerübergreifenden Kursen im Profil),

- Verweigerung, für den Mathematikkurs überhaupt Texte¹¹ zu schreiben,
- Arbeitsökonomie: Workload Klausur vs. Portfolio,
- Kreativität in der Darstellung der Lösungen der Aufgaben und bei den Erklärungen,
- Sorgfalt in Form und Inhalt.

6.4 Wie reagiert die Portfolioarbeit auf diese Heterogenität?

Die Arbeit mit den Portfolios bietet einen Rahmen für verschiedene Formen der inneren Differenzierung. Die Phasen des Portfoliounterrichts eröffnen Spielräume für selbstständiges Lernen und für die ganz persönliche Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Dabei liegt der Fokus bei der hier beschriebenen Portfolioarbeit weniger auf einer individuellen Interessen- und Themendifferenzierung, sondern auf einer Differenzierung der Arbeitsorganisation, der Rhythmisierung des Arbeitsprozesses sowie der Gestaltung des Produktes. Die Planungs-, Steuerungs- und Reflexionskompetenzen der Kollegiat*innen werden dabei gefördert. Präsentationen von Zwischenergebnissen vor den anderen im Kurs sind systematisch eingeplant (vgl. Volkwein, 2010b, S. 133ff.).

Da die Form der Darstellung der Arbeitsergebnisse, der erklärenden und beschreibenden Texte zu den Aufgaben und der Reflexionen nicht vorgegeben ist, gibt es Freiräume für Kreativität. Manche gestalten ihr Portfolio geradezu künstlerisch. Da das Portfolio letztendlich als Hausarbeit abgegeben wird, kann die Ausgestaltung des Portfolios sowohl im Unterricht als auch zuhause, sozusagen als „Finish“, stattfinden.

Die individuelle Arbeit der Lernenden wird durch regelmäßige Rückmeldungen und Beratungsgespräche begleitet. Die im Unterricht gegebenen Inputs zur Bewältigung der Aufgaben, werden gegebenenfalls individuell angepasst. Phasen der Einzel- und Gruppenarbeit wechseln sich ab. Peerberatung spielt ebenso eine Rolle wie die Beratung durch mich als Lehrende.

Eine andere durchaus intendierte, nicht von der Lehrkraft gesteuerte Differenzierung ist der unterschiedliche Workload, den die Lernenden in die Arbeit mit dem Portfolio einbringen. Gerade diejenigen, die bei Klausuren unsicher sind und Versagensängste haben, stecken oft viel Arbeit in das eigene Portfolio. Demgegenüber gibt es immer Kollegiat*innen, die sich lieber anderthalb Stunden bei der Klausur anstrengen wollen, beim Portfolio jedoch nur das Nötigste machen, um es gerade zu bestehen. Das ist legitim, wenn auch unter Umständen riskant – wer dann durch die Klausur fällt, setzt möglicherweise sein Kursbestehen aufs Spiel.

In den meisten Portfolios zeigte sich eine eher niedrige Stufe der Reflexionskompetenz im Sinne der Klassifikation von Hahn (siehe oben). Die letzten drei Reflexionsfragen auf der ersten Seite der Aufgabenstellung des Portfolios beider Semester sind folgende:

1. Was kann die Mathematik überhaupt zum Thema Symmetrie beitragen?
2. Zu welchen Fragen bezüglich Symmetrie kann die Mathematik auch nichts beitragen?
3. Was haben diese Aufgaben mit dem ProfiltHEMA „schönes machen – schönes denken“ zu tun? Stelle Bezüge zu den anderen beiden Kursen her.

Diese Fragen wurden in den vielen Kursen, in denen ich mit dem Portfolio gearbeitet habe, von einigen Lernenden gar nicht, von vielen sehr schlicht und von den wenigsten differenziert beantwortet. Jedoch gab es in allen Kursen auch einige wenige Lernende, die diese Reflexionen selbstständig und auf hohem Niveau für sich formulieren konnten.

¹¹ Vor einigen Jahren habe ich dieses Zitat zu hören bekommen: „Der Mathelehrer in meiner alten Schule hat gesagt, Mathematiker seien faul, die würden immer nur das Nötigste aufschreiben“.

7 Ausblick

Was könnte man besser machen?

Das hier beschriebene Portfolio ermöglicht individuellen Spielraum hauptsächlich in der Frage des Lösungsweges und der Beschreibungen. Mehr *Innere Differenzierung* wäre durch fakultative Aufgaben möglich. Ein Angebot an Aufgaben, aus denen die Lernenden je nach Interesse auswählen können – eigentlich ein Charakteristikum der Portfolioarbeit –, könnte den Lernenden mehr Autonomie über ihren eigenen Lernprozess geben.

Zur Förderung der fächerübergreifenden Kompetenzen ist eine Teamarbeit der Lehrenden der drei fachlichen Schwerpunkte sehr wichtig. Diese mündet idealerweise in gemeinsame Module im Profil (d.h. kleine, zeitlich begrenzte Unterrichtsprojekte) oder gemeinsame Exkursionen. In den vergangenen Jahren gab es zweimal eine Exkursion zur Documenta nach Kassel und mehrmals zu speziellen Ausstellungen im LWL-Museum für Kunst und Kultur in Münster.¹² Im Rahmen dieser Museumsbesuche, an denen in der Regel alle im Profil unterrichtenden Lehrenden teilnahmen, gab es fruchtbare Diskussionen über den unterschiedlichen Blick, mit dem die verschiedenen Disziplinen Kunst, Philosophie und Mathematik auf eine Kunstaussstellung wie z.B. bei der Documenta schauen.

In der Zeit der Corona-Pandemie waren solche Lerngelegenheiten leider gar nicht oder nur sehr eingeschränkt möglich, was meiner Erfahrung nach tatsächlich auch Auswirkungen auf die Qualität der Reflexionen im Portfolio hatte. Diese Erfahrung unterstreicht die Bedeutung von fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten und Exkursionen mit Lehrenden aus den unterschiedlichen fachlichen Schwerpunkten.

Zum Abschluss möchte ich sehr dazu ermuntern, im Mathematikunterricht mit Kursportfolios zu experimentieren, unabhängig davon, welches mathematische Teilgebiet Thema ist. Auch in einer anderen Kurssequenz habe ich erfolgreich mit einem Kursportfolio gearbeitet: Die fächerübergreifende Mathematiksequenz zum Thema „Wachstum“ behandelte verschiedene Wachstumsmodelle (lineares, exponentielles, beschränktes und logistisches Wachstum). Das Portfolio enthielt Anwendungsaufgaben, vor allem aus der Biologie, Medizin und Physik. Die Bewertungskriterien waren vergleichbar mit den hier ausgeführten. Auch in diesen Kursen war die Förderung der Reflexions-, Urteils- und Verständigungskompetenz mithilfe der Portfolioarbeit ein wichtiger Baustein zur Vorbereitung der Kollegiat*innen auf die (mündlichen) Abiturprüfungen.

Literatur und Internetquellen

- APO-GOST. (2023). *Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe. Vom 5. Oktober 1998, zuletzt geändert durch Verordnung vom 20. März 2023.* <https://bass.schul-welt.de/9607.htm>
- APO-OS. (2023). *Verordnung über die Ausbildung und Prüfung am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld. Runderlass vom 26. Juni 2002 i.d.F. vom 20. März 2023.* <https://bass.schul-welt.de/4672.htm>
- Dress, A. (1986). Repetition und Metamorphose – zum Symmetriebegriff in der Mathematik. In B. Krimmel (Hrsg.), *Symmetrie in Kunst, Natur und Wissenschaft, Band 1: Texte*. Katalog zum Symposium, Mathildenhöhe Darmstadt, 1. Juni–24. August 1986 (S. 83–106). Mathildenhöhe.
- Eckpunkte für die Weiterbildung der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen.* (2024, 29.05.). MSB NRW. <https://www.schulministerium.nrw/29052024-eckpunkte-fuer-die-weiterentwicklung-der-gymnasialen-oberstufe-nordrhein-westfalen>

¹² LWL: Landschaftsverband Westfalen-Lippe.

- 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.
- Hofmann, T., Fiedler-Ebke, W., Matteo Ferrer, M. & Döring, T. (2014). Leistungsnachweise in fächerübergreifenden Kontexten. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Studien zum Fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014* (S. 71–138). Monsenstein und Vannerdat.
- Keymer, S., Lau, R. & Willberg, T. (2024). Leitgedanken für den fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe. Grundsätze und Begründungen zu fächerübergreifend-thematisch orientierten Kurskonzepten. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 28–39. https://doi.org/10.11576/we_os-7713
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2023). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen – Mathematik*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigators-ii/gymnasiale-oberstufe/mathematik/index.html>
- Volkwein, K. (2010a). Der Portfoliounterricht – Konturen einer neuen Unterrichtsform. In C. Biermann & K. Volkwein (Hrsg.) *Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten* (S. 39–51). Beltz.
- Volkwein, K. (2010b). Portfolio. In S. Boller & R. Lau (Hrsg.), *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II* (S. 133–147). Beltz.
- Winter, F. (2010). Perspektiven der Portfolioarbeit für die Gestaltung des schulischen Lernens. In C. Biermann & K. Volkwein (Hrsg.), *Portfolio-Perspektiven* (S. 10–29). Beltz.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Kemper, A. (2024). Zur didaktischen Grundlegung und Konzeption der Portfolioarbeit im fächerübergreifenden Mathematikunterricht am Oberstufen-Kolleg. Eine erfahrungsgesättigte Dokumentation für Lehrkräfte zum „Nacherfinden“. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 40–56. https://doi.org/10.11576/we_os-7698

Online-Supplements:

- 1) Aufgabenstellung des Portfolios 12.1
- 2) Aufgabenstellung des Portfolios 12.2
- 3) Bewertungsbogen für die beiden Portfolios
- 4) Arbeitsblatt zur IUCr-Bezeichnung der Bandornamentgruppen
- 5) Musterblatt der 17 Wallpapergroups
- 6) Flussdiagramm zur Zuordnung zu den Wallpapergroups nach der IUCr-Bezeichnung
- 7) Beispiel für einen Input: hier Hilfe zur Aufgabe 4 des Portfolios 12.2

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Weil es Geist und Körper angeht

**Dem Thema *Hate Speech*
in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul der Sekundarstufe II
durch wissenschaftliches Schreiben und Bewegungstheater begegnen**

Birgit Guschker^{1,*} & Jutta Kießling-Braß^{1,*}

¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

* Kontakt: Versuchsschule Oberstufen-Kolleg,

Universitätsstr. 23,

33615 Bielefeld

birgit.guschker1@uni-bielefeld.de; jutta.kiessling-brass@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die fächerübergreifenden Kursverbände am Oberstufen-Kolleg Bielefeld, die als „Profile“ bezeichnet werden, bieten vielfältige Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit einem Problem bzw. einer Fragestellung aus unterschiedlichen Perspektiven. Der Beitrag stellt ein Unterrichtsmodul vor, in dem mithilfe eines Schreibarrangements und des Bewegungstheaters das viel diskutierte Phänomen *Hate Speech* bearbeitet wird. Entwickelt wurde das Modul für den Verbund von drei Grundkursen mit den fachlichen Schwerpunkten Politische Bildung, Literatur und Sport des Profils *Gender-Bilder* im 12. Jahrgang. Beschrieben werden sollen die Grundidee und die zeitliche Phasierung des Moduls ebenso wie das genaue Vorgehen in den beteiligten Kursen und die im Unterricht verwendeten Materialien.

Schlagwörter: gymnasiale Oberstufe; fächerübergreifender Unterricht; Schreibdidaktik; Bewegungstheater



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Because It Affects Mind and Body. Addressing the Topic of “Hate Speech” in an Interdisciplinary Teaching Module at Upper Secondary Level through Academic Writing and Movement Theater

Abstract: The interdisciplinary course associations at the Oberstufen-Kolleg Bielefeld, which we call “profiles”, offer a variety of opportunities to investigate a problem or issue from different perspectives. This article describes a series of lessons, a so called “module”, in which the much-discussed phenomenon of *Hate Speech* is addressed by a complex writing assignment and movement theater. The module was developed for three courses of the subjects Political Education, Literature and Sport in year 12. These courses work together in our profile *Gender-Bilder*. In the article we explain the basic idea and the temporal phasing of the module as well as the procedures we practice in our coursework and the teaching materials we use.

Keywords: upper secondary school; interdisciplinary teaching; didactics of writing; movement theater

Vier U-17-Fußballweltmeister, deren Selfie eine Welle rassistischer Anfeindungen auslöst, eine Politikerin, die wegen ihrer Figur beleidigt wird, antisemitische Hetze gegen jüdische Mitbürger*innen – so oder so ähnlich sieht das Phänomen aus, das im wissenschaftlichen wie öffentlichen Raum unter dem Begriff *Hate Speech* diskutiert wird.¹ Es existiert trotz digitaler Schutzschirme. Die Täter*innen bleiben zumeist anonym und lassen ihre Opfer ohnmächtig zurück. Während *Hate Speech* in öffentlichen Diskursen oft synonym zu „Hassrede“ oder „Hass im Netz“ verwendet wird, was vermuten lässt, es ginge in erster Linie um die Äußerung des Gefühls Hass, stellt die Medien- und Kommunikationswissenschaftlerin Liriam Sponholz klar:

„Anders als die Bezeichnung nahelegt, sind zudem weder Hass noch Rede bzw. Sprache für den Begriff konstitutiv. Das ‚Hate‘ im Namen bezieht sich nicht auf eine Emotion, sondern stellt eine Analogie dar, wie dies auch bei Hate Crimes der Fall ist (Brown 2017; Waldron 2010). Solche Straftaten werden nicht so genannt, weil sie aus einem Affekt heraus begangen werden, sondern weil sie von Vorurteilen getrieben sind und/oder die Opfer aufgrund einer Kategorie oder eines Merkmals ausgewählt wurden (Weston-Scheuber 2013).“ (Sponholz, 2021, S. 17)

Auch wenn *Hate Speech* abhängig von der fachlichen Perspektive unterschiedlich definiert wird, gibt es laut Sponholz drei übergreifende Merkmale. So gehe *Hate Speech* immer mit der Diskriminierung von Gruppen in „einer benachteiligten Machtposition“ (Sponholz, 2021, S. 17) einher, finde in der Öffentlichkeit statt und entstehe in einem kommunikativen Handlungszusammenhang. „Im Kern handelt es sich bei Hate Speech um eine Form der kommunikativen Herstellung menschlicher Minderwertigkeit“, so Sponholz (2021, S. 18), bei der im gesellschaftlichen Bewusstsein bereits vorhandene, wenn auch nicht unbedingt sichtbare Ressentiments aktiviert würden.²

¹ Die Beispiele verdeutlichen, wie sich tagesaktuell die Themen verändern und schon nach wenigen Wochen andere Fälle in den Vordergrund rücken. Der vorliegende Beitrag wurde bereits im Mai 2024 eingereicht. Über das erste genannte Beispiel (U-17-Fußballweltmeister) berichtete die Frankfurter Allgemeine Zeitung im Dezember 2023 (vgl. Becker & Kamp, 2023).

² Sponholz erklärt dazu, die „kommunikative Herstellung menschlicher Minderwertigkeit“ bei *Hate Speech* geschehe durch die „bewusste und/oder intentionale“ Aktivierung von „Antinomien [...], in denen unterschiedliche Gruppen von Menschen als ungleichwertige und exklusive Gegensätze definiert werden“. Diese Antinomien seien „in sozialen Wissensbeständen“ bereits latent vorhanden und würden bei *Hate Speech* durch Kommunikation „aktiviert und aktualisiert“ (Sponholz, 2021, S. 18).

Wie nun aber im Kontext Schule umgehen mit einem Phänomen, dem sich (nicht nur) Jugendliche in den sozialen Medien kaum entziehen können? Wir gehen davon aus, dass es auf der einen Seite Analyse und Reflexion braucht. Erst das Verstehen des Phänomens macht ein Agieren jenseits von Ohnmacht oder auch unhinterfragtem Verharmlosen möglich. Auf der anderen Seite geht es uns aber auch um die Entwicklung von Empathie, insbesondere durch ein Sich-Hinein-Versetzen bzw. Einfühlen in die Situation der Opfer von *Hate Speech*. Uns ist also ein ganzheitlicher Umgang mit dem Thema wichtig. Wie dieser in der gymnasialen Oberstufe aussehen kann, soll mit dem im Folgenden beschriebenen Unterrichtsmodul gezeigt werden, das im Rahmen des fächerübergreifenden Unterrichts am Oberstufen-Kolleg Bielefeld entwickelt und umgesetzt wurde. Dabei soll zunächst ein Überblick über das Unterrichtsmodul gegeben werden, um daraufhin zu erläutern, wie einerseits wissenschaftspropädeutisches Schreiben und andererseits Bewegungstheater genutzt werden können, um sich mit dem Problem *Hate Speech* auseinanderzusetzen.

1 Ziele, Rahmenbedingungen und theaterpädagogischer Auftakt

„Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist fachbezogen, fachübergreifend und fächerverbindend angelegt. Er führt exemplarisch in wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien und Methoden ein und vermittelt eine Erziehung, die zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft befähigt“ (KMK, 2024/1972, S. 6).

Der hier zitierte zentrale Passus aus der *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung* der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 7. Juli 1972 in der Fassung vom 6. Juni 2024 benennt bereits die übergeordneten Ziele des Unterrichtsmoduls im fächerübergreifenden Profil *Gender-Bilder* (s.u.) am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Das Unterrichtsmodul zum Thema *Hate Speech* wurde im Frühjahr 2022 für eine Kursgruppe der zwölften Jahrgangsstufe entwickelt und dort erprobt. Im Folgejahr konnte es in modifizierter Form wiederholt werden.

In dem Unterrichtsmodul geht es – ganz im Einklang mit den von der KMK für die Oberstufe formulierten Zielen – darum,

1. mithilfe von Aufgaben zum Leseverstehen und eines Schreibauftrags eine wissenschaftliche Herangehensweise an das Phänomen *Hate Speech* anzubahnen und
2. durch einen gemeinsamen theaterpädagogischen Einstieg sowie eine Bewegungstheater-Einheit über einen rein kognitiven Zugang zum Thema hinauszugehen und so zur Persönlichkeitsbildung beizutragen (vgl. u.a. Schindler & Zep-ter, 2017, S. 24ff.).

Die fächerübergreifenden Profile an der Bielefelder Versuchsschule, in denen jeweils eine Kursgruppe in der Hauptphase, d.h. in den Jahrgangsstufen 12 und 13, zu einem gemeinsamen Themenkomplex aus der Perspektive von drei Fächern arbeitet, kommen dem hier beschriebenen Vorhaben entgegen.³ Wir gehen aber davon aus, dass sich auch in anderen Konstellationen Unterrichtsvorhaben mit einer ähnlichen Grundidee verwirklichen lassen – wenn auch ggf. in reduzierter Form.

In den ersten drei Wochen des Moduls widmeten die am Profil *Gender-Bilder* beteiligten Kurse Politische Bildung, Literatur und Sport ihre Unterrichtszeit von jeweils zwei Doppelstunden in der Woche der gemeinsamen Arbeit zum Thema *Hate Speech* (s. Abb. 1 auf der folgenden Seite). In dieser Zeit wurde zunächst für drei Doppelstunden

³ Grundidee und Geschichte des fächerübergreifenden Unterrichts am Oberstufen-Kolleg sind erläutert bei Hahn (2011). Beschreibungen der aktuellen fächerübergreifenden Profile finden sich auf der Website der Versuchsschule: <https://oberstufen-kolleg.de/schule/leistungsbewertung/profile/>

unter der Leitung einer externen Theaterpädagogin ein theaterpädagogischer Auftakt gestaltet, bei dem die Lehrkräfte aller drei Kurse anwesend waren. Zu einer ersten Auseinandersetzung mit *Hate Speech* dienten Assoziationsübungen mit rhythmischer Bewegung, kreative Schreibaufgaben zur Annäherung an eigene Erfahrungen sowie eine abschließende szenische Lesung. Durch den theaterpädagogischen Auftakt war es möglich, bereits zu Beginn die für das Thema *Hate Speech* relevanten Gefühle wie Ohnmacht, Scham, aber auch Aggression anzusprechen. Daraufhin arbeiteten die Kurse Politische Bildung und Literatur für zwei Wochen an Texten und an einer Schreibaufgabe zum Thema *Hate Speech*, während der Sportkurs mit einer Bewegungstheater-Einheit zum gleichen Thema begann. Diese wurde nach drei weiteren Wochen mit einer Doppelstunde beendet, in der von den Schüler*innen⁴ entwickelte Choreographien präsentiert wurden. Auch hier waren wieder die Lehrkräfte aller drei Kurse anwesend, um das Modul gemeinsam abschließen zu können.

Phasierung des fächerübergreifenden Unterrichtsmoduls zum Thema <i>Hate Speech</i>			
gemeinsamer theaterpädagogischer Einstieg ins Thema in den Kursen <i>Politische Bildung, Literatur und Sport</i>	Lektüre (populär)wissenschaftlicher Texte zu <i>Hate Speech</i> , Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit etc. und wissenschaftspropädeutische Schreibaufgabe in den Kursen <i>Politische Bildung und Literatur</i>		
	Bewegungstheater: Entwicklung einer eigenen Choreographie zum Thema <i>Hate Speech</i> in Kleingruppen im <i>Sportkurs</i>		
Woche 1	Woche 2	Woche 3	Wochen 4 bis 6

Abbildung 1: Verlauf des Unterrichtsmoduls zu *Hate Speech* im Profil *Gender-Bilder* am Oberstufen-Kolleg Bielefeld (eigene Darstellung)

Im Folgenden wird das Unterrichtsmodul aus den Perspektiven des wissenschaftspropädeutischen Schreibens und des Bewegungstheaters erläutert. Die Materialien, auf die Bezug genommen wird, finden sich in den Supplements zum Beitrag.

2 Das wissenschaftspropädeutische Schreibarrangement in den Kursen Literatur und Politische Bildung

Das Schreibarrangement⁵, das für das fächerübergreifende Modul entwickelt wurde, soll Schüler*innen dabei anleiten, sich analytisch bzw. argumentativ mit beispielhaft ausgewählten Kommentaren aus sozialen Medien auseinanderzusetzen und dabei auf wissenschaftliche Erklärungen zu *Hate Speech* und damit verbundenen Themen wie Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (Küpper & Zick, 2015), Rassismus, Antisemitismus oder Sexismus zurückzugreifen. Ziel ist neben einer differenzierten Beschäftigung mit dem Thema *Hate Speech* die Heranführung an das wissenschaftliche Schreiben. Es geht also darum, dass die Schüler*innen einen Schreibprozess, in dem verschiedene Ausgangstexte in einem eigenen Text verarbeitet werden sollen, nutzen, um sich ein tieferes

⁴ Am Oberstufen-Kolleg wird eigentlich nicht von „Schüler*innen“, sondern von „Kollegiat*innen“ gesprochen. Wir benutzen in diesem Text den Begriff Schüler*innen, weil uns das beschriebene Unterrichtsmodul nicht nur für die Arbeit am Oberstufen-Kolleg geeignet zu sein scheint, sondern auch an anderen Orten eingesetzt werden kann.

⁵ Der Begriff „Schreibarrangement“ soll hier im Sinne einer Definition von Torsten Steinhoff (2008) gebraucht werden. Als „komplexe Lernaufgabe“ gehen diese demnach „weit über einfache ‚Schreibanlässe‘ hinaus, weil sie das Schreiben nicht nur initiieren, sondern es in ein lernförderliches Setting integrieren (vgl. Ansket & Steinhoff, 2014; Baumann & Pohl, 2009). Dafür müssen geeignete schreibdidaktische Komponenten ausgewählt und gut aufeinander abgestimmt werden“ (Steinhoff, 2018, S. 2).

Verständnis des Themas zu erarbeiten. Gleichzeitig sollen die Schüler*innen dabei unterstützt werden, sich Strategien und Kenntnisse anzueignen, die im Schreibarrangement gefordert sind und zum universitären Schreiben hinführen sollen.⁶

Das Thema *Hate Speech* ist für den Unterricht sowohl im fachlichen Schwerpunkt Literatur⁷ als auch in der Politischen Bildung inhaltlich relevant. Der Zugriff über das wissenschaftspropädeutische Schreiben erscheint für beide Fachbereiche gleichermaßen passend, so dass das Schreibarrangement in enger Abstimmung zwischen den Kursen Literatur und Politische Bildung des Profils *Gender-Bilder* am Oberstufen-Kolleg verwirklicht wurde. D.h., die Lehrenden informierten einander nach jeder Stunde, wie weit sie mit der im Vorfeld geplanten Reihe gekommen waren, so dass die Arbeit im jeweils anderen Kurs stets nahtlos anschließen konnte.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass bei der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema *Hate Speech* sprach- und sozialwissenschaftliche Fachperspektiven fließend ineinander übergehen, auch wenn im ersten Text zur Definition von *Hate Speech*, der im Rahmen des Schreibarragements zu bearbeiten ist, auf den Unterschied zwischen einer kommunikationswissenschaftlichen und einer linguistischen Perspektive auf das Problem hingewiesen wird (vgl. Sponholz, 2021, S. 17f.). Der entscheidende Perspektivwechsel für das Unterrichtsmodul ist aus unserer Sicht aber der zwischen dem wissenschaftlichen Zugang im Rahmen des Schreibarragements und der kreativen Herangehensweise des Bewegungstheaters. Diese beiden Perspektiven und deren Bedeutung für das Erkunden des Phänomens sollten im Sinne der Grundideen fächerübergreifenden Unterrichts mit den Schüler*innen reflektiert werden (vgl. Rabenstein & Herzmann, 2011, S. 98).

Schon seit einigen Jahren wird im Profil *Gender-Bilder* mit der Verzahnung von wissenschaftspropädeutischen und kreativen, insbesondere theater- und tanzpädagogischen Herangehensweisen experimentiert. Angeknüpft wurde dabei mit Blick auf das Schreiben – und das gilt auch für dieses Modul – an die Vorerfahrungen der Schüler*innen aus dem Basiskurs Deutsch 2⁸, in dessen Zentrum das Verfassen einer Kleinen Hausarbeit steht. Die Kleine Hausarbeit ist eine wissenschaftspropädeutische Textform, die aus der Praxis der Bielefelder Versuchsschule heraus entwickelt wurde und fest im Curriculum der Eingangsphase verankert ist (vgl. Hackenbroch-Krafft & Volkwein, 2011).⁹ Während bei der Kleinen Hausarbeit des 11. Jahrgangs allerdings vorwiegend populärwissenschaftliche Texte verarbeitet werden sollen (vgl. Hackenbroch-Krafft & Volkwein, 2011, S. 47), sind die Schüler*innen im Schreibarrangement zum Thema *Hate Speech* in Jahrgang 12 bewusst auch mit einem eindeutig wissenschaftlichen Text konfrontiert.

⁶ Zur Einführung in die Idee des „Schreibens als Medium des Lernens“ siehe Schmölder-Eibinger & Thürmann (2015). Lernförderliche Schreibaufgaben für den Unterricht in verschiedenen Fächern der Oberstufe und Erläuterungen zu deren schreibdidaktischen Hintergründen finden sich auf der Website unseres Netzwerks zum Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe II (<https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/weos/hps/nesfu/>).

⁷ Das Fach Literatur ersetzt am Oberstufen-Kolleg in den Grundkursen der Hauptphase den Deutschunterricht. Im Hinblick auf die zu vermittelnden Kompetenzen dient der Kernlehrplan des Referenzfaches Deutsch als Orientierung. Die konkrete inhaltliche Ausrichtung der Kurse ist aber durch die interdisziplinären Fragestellungen der Profile (bzw. der jeweiligen Einzelkurse bei Literaturkursen außerhalb der Profile) bestimmt. Die Abiturprüfung in den Grundkursen findet am Oberstufen-Kolleg dezentral statt.

⁸ Deutsch, Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften und Computer Literacy werden in der Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs in sogenannten Basiskursen unterrichtet, in denen es um die Vermittlung „basaler Fähigkeiten“ (Huber, 2009) in diesen Bereichen geht.

⁹ Bei der im Basiskurs Deutsch 2 eingeführten Grundform der Kleinen Hausarbeit (vgl. Hackenbroch-Krafft & Volkwein, 2011) soll eine übersichtliche Anzahl teils vorgegebener Ausgangstexte auf eine Fragestellung hin in einem eigenen Text verarbeitet werden. Diese Basisvariante wurde im Profil *Gender-Bilder* je nach thematischer Ausrichtung des Unterrichtsmoduls bzw. -projekts um die Einführung in fachspezifische Methoden, wie die Auswertung historischer Quellen oder die Analyse von Gedichten bzw. Erzähltexten, erweitert (vgl. Decker et al., 2021, S. 147ff.).

Das Vorgehen bei der Begleitung des Schreibprozesses im hier beschriebenen Modul sowie die dabei verwendeten Materialien sollen im Folgenden genauer beschrieben werden. Zur Orientierung soll die Übersicht in der folgenden Tabelle (s. Abb. 2) dienen.

Schreibarrangement zum Thema <i>Hate Speech</i> – Übersicht zum Material	
Material - Schreiben 1	Kommunikationswissenschaftliche Definition des Phänomens <i>Hate Speech</i> und Einführung in die Charakteristika der <i>Alltäglichen Wissenschaftssprache (AWS)</i>
Zusatzmaterial - Schreiben 1	Fach- und Wissenschaftssprache verstehen
Material – Schreiben 2	Einen Text zum Thema <i>Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit</i> lesen und verstehen
Material – Schreiben 3	Fälle von <i>Hate Speech</i> vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Zugänge zum Thema analysieren – Schreibauftrag
Material – Schreiben 4	Kriterienkatalog für das Peerfeedback
Material – Schreiben 5	Fragenkatalog zur Reflexion des Schreibprozesses in einer E-Mail an die Lehrkraft

Abbildung 2: Übersicht über das Material zum Schreibarrangement zu *Hate Speech* (eigene Darstellung)

2.1 Einführung in die Charakteristika Alltäglicher Wissenschaftssprache

Wissenschaftliche Texte entstehen in Auseinandersetzung mit anderen wissenschaftlichen Texten, die zunächst zu rezipieren sind. In einem Projekt zum wissenschaftspropädeutischen Schreiben machte ein Grazer Forscher*innenteam allerdings die Erfahrung, dass Schüler*innen „trotz sprachlicher und inhaltlicher Entlastung Probleme hatten“ (Bushati et al., 2018, S. 38), einen wissenschaftlichen Ausgangstext bzw. die Position des Autors darin nachzuvollziehen. So stellen die Forscher*innen sogar die Frage, „wie sinnvoll es ist, wissenschaftliche Texte in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern zu verwenden“ (Bushati et al., 2018, S. 38), kommen aber schließlich zu dem Ergebnis, „dass wissenschaftliche Texte, wenn sie entsprechend gekürzt und vereinfacht sind, durchaus zur Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz von Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden können“ (Bushati et al., 2018, S. 38). Die Beobachtungen der Wissenschaftler*innen decken sich mit unseren Unterrichtserfahrungen und waren wesentlich für die Entwicklung des im Folgenden vorgestellten Materials. D.h., uns ist bewusst, dass insbesondere ein im *Hate Speech*-Modul eingesetzter Auszug aus einem wissenschaftlichen Text (Sponholz, 2021, S. 17f.) eine Herausforderung für Schüler*innen darstellt. Der Text wird aber nicht „vereinfacht“, wie im oben angeführten Zitat vorgeschlagen (Bushati et al., 2018, S. 38). Er wird vielmehr im Sinne von Scaffolding (Gibbons, 2015)¹⁰ durch Aufgaben bzw. Hilfen begleitet. Diese sollen die Schüler*innen dabei unterstützen, sich den Text zu erschließen. Darüber hinaus sollen die Schüler*innen mit den Charakteristika der Alltäglichen Wissenschaftssprache (AWS) (vgl. Ehlich, 1999) vertraut gemacht werden.

In diesem Sinne fordert Aufgabe 1 im **Material – Schreiben 1** zunächst dazu auf, sich anhand eines kurzen, für Studierende verfassten Sachtextes zur AWS (Miglar, 2016) sprachliche Charakteristika wissenschaftlicher Texte bewusst zu machen. Daraufhin sollen die Schüler*innen analysieren, inwiefern sich diese Charakteristika im vorliegenden Auszug aus einem Aufsatz von Liriam Sponholz (2021, S. 17f.), mit dem sie sich eine kommunikationswissenschaftliche Definition von *Hate Speech* erschließen sollen, wiederfinden. Mit den darauffolgenden Aufgaben zu Fachbegriffen und Fremdwörtern

¹⁰ Eine kurze Erklärung von Scaffolding findet sich auf der Website unseres Netzwerks zum Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe II: <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/weos/hps/nesfu/zentrale-begriffe/scaffolding.xml>

(Aufgabe 2) sowie zu einem in den Textfluss integrierten englischsprachigen Zitat (Aufgabe 3) werden zwei sprachliche Herausforderungen des vorliegenden Aufsatzes bearbeitet, die typisch für wissenschaftliche Texte sind.

Wenn den Merkmalen wissenschaftlichen Schreibens mehr Raum gegeben werden soll, kann alternativ zunächst das ausführlichere **Zusatzmaterial – Schreiben 1** mit Aufgaben zu einem Auszug aus der Einleitung zum Lehrbuch *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften* für Lerner*innen von Deutsch als Fremdsprache (Schade et al., 2020, S. 11f.) eingesetzt werden, um auf dieser Basis die Merkmale wissenschaftlichen Schreibens im Text von Sponholz (2021) zu analysieren.

Beide Materialien haben v.a. zum Ziel, die Schüler*innen für die sprachlichen Besonderheiten wissenschaftlicher Texte zu sensibilisieren, um einerseits auf besondere Herausforderungen beim Lesen vorbereitet zu sein und andererseits bei der eigenen Textproduktion die entsprechenden Konventionen beachten zu können. Denn, so Feilke:

„Das sprachliche Material, das den Schülerinnen und Schülern für ihren Ausdruck zur Verfügung steht, müssen sie zuvor rezeptiv in Handlungs- und Gebrauchszusammenhängen kennengelernt haben. Nur wer [...] wissenschaftliche Texte kennt, wird auch solche schreiben können“ (Feilke, 2014, S. 14).

Durch diese Vorarbeit gerüstet, sollen die Schüler*innen im nächsten Schritt (**Material – Schreiben 1**) mithilfe der Methode „Pro-Abschnitt-ein-Satz“ (vgl. Hackenbroch-Krafft, Jung-Paarmann & Obst, 2007, S. 46ff.), bei der jeder Sinnabschnitt in der Regel in einem Satz zusammengefasst wird, die wesentlichen Inhalte des Grundlagentextes zum Thema *Hate Speech* herausarbeiten (Aufgaben 4 & 5). Diese intensive Textarbeit soll die Schüler*innen dabei unterstützen, die kommunikationswissenschaftliche Definition von *Hate Speech* durch Sponholz nachzuvollziehen und sich damit einen Zugang zum Phänomen zu erarbeiten, der über das Alltagsverständnis hinausgeht.

2.2 Vom aktiven Lesen zur wissenschaftspropädeutischen Schreibaufgabe

In **Material 2** wird erneut mit Methoden des aktiven Lesens gearbeitet.¹¹ Diese Methoden kennen die Schüler*innen des Oberstufen-Kollegs insbesondere aus dem Basiskurs Deutsch 1 der Eingangsphase, der ganz im Zeichen der Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen steht (vgl. Volkwein, 2011). Mithilfe von **Material – Schreiben 2** soll ein Aufsatz zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (Küpper & Zick, 2015) bearbeitet werden. Dieser Text stammt von der Website der Bundeszentrale für politische Bildung. Er wurde also nicht für ein wissenschaftliches Fachpublikum, sondern für eine breite Öffentlichkeit geschrieben. Dennoch verwirklicht auch dieser Text das für wissenschaftliches Schreiben typische Merkmal der Intertextualität, u.a. durch Verweise auf einschlägige Studien. Der Text enthält zudem zahlreiche Fremdwörter und Fachbegriffe. Anders als in der zweiten Aufgabe in **Material – Schreiben 1**, wo die zu erläuternden Fremdwörter und Fachbegriffe bereits identifiziert und vorgegeben waren, sollen nun die Schüler*innen ihnen unbekannte Wörter markieren und nachgeschlagen (Aufgabe 1). Beim verstehenden Lesen unterstützen sollen zudem Aufgaben zum Markieren von Schlüsselwörtern¹² (Aufgabe 2) sowie die Sicherung wesentlicher Textinhalte in Partner*innenarbeit (Aufgabe 3).

Mit den Texten aus den **Materialien – Schreiben 1** und **2** ist das inhaltliche Fundament für den Schreibauftrag gelegt, der im Zentrum von **Material – Schreiben 3** steht und bei dem ein Hasskommentar analysiert werden soll. Die zu analysierenden Kom-

¹¹ Sammlungen von Materialien zu Methoden des aktiven und zum Schreiben hinführenden Lesens finden sich im Materialband zum Basiskurs Deutsch 1 in der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg (Hackenbroch-Krafft, Jung-Paarmann & Obst, 2007, S. 10ff.) und im EinFach Deutsch-Band *Aktiv Lesen! Methodentraining für die Arbeit mit Sachtexten* (Hackenbroch-Krafft & Parey, 2004).

¹² Die Kollegiat*innen kennen das Hervorheben von „Schlüsselwörtern“ beim „(L)esen und (D)urcharbeiten“ von Texten aus dem Basiskurs Deutsch 1 (vgl. Hackenbroch-Krafft, Jung-Paarmann & Obst, 2007, S. 29).

mentare wurden im Frühjahr 2022 durch eine Lehrkraft recherchiert und den Schüler*innen zur Verfügung gestellt. Die Kommentare sind gegen Politiker*innen (Robert Habeck, Ricarda Lang, Tessa Ganserer), Kabarettist*innen (Sarah Bosetti) und prominente Vertreter*innen jüdischer Gemeinden bzw. Organisationen (Charlotte Knobloch) gerichtet. Bei einer Wiederholung des Moduls können ähnliche, aktuelle Kommentare aus sozialen Medien eingesetzt werden. Die beispielhaften Kommentare sollten unserer Ansicht nach von der Lehrkraft vorgegeben, d.h., nicht von den Schüler*innen selbst recherchiert werden, um diese nicht unnötig mit verstörenden Aussagen in den sozialen Medien zu konfrontieren. Das Zur-Verfügung-Stellen der Kommentare durch die Lehrkraft hat zudem den Vorteil, dass gezielt auf Gruppen aufmerksam gemacht werden kann, die regelmäßig Opfer von *Hate Speech* werden.

Die *Hate Speech*-Kommentare können zunächst in Partner*innenarbeit und/oder im Unterrichtsgespräch analysiert werden. Dabei sollte u. a. ermittelt werden, gegen welche Gruppe sich die Diskriminierung jeweils richtet. Daraufhin sollen die Schüler*innen einen Kommentar auswählen, mit dem sie sich näher beschäftigen möchten (Aufgabe 1). Im **Material – Schreiben 3** finden sich Links zu Texten zu den Themen Sexismus, Homophobie, Rassismus und Antisemitismus von der Website der Bundeszentrale für politische Bildung. Um sich auf die Analyse des gewählten Hasskommentars genauer vorzubereiten, sollen die Schüler*innen den auf ihren Fall jeweils zutreffenden Text lesen (Aufgabe 2). Da die Beiträge recht umfangreich sind, sollen sie zudem exzerpiert werden. Dabei sind Informationen und Zitate festzuhalten, die für die Analyse des ausgewählten Kommentars relevant werden könnten (Aufgabe 3). Das Exzerpieren ist am Oberstufen-Kolleg zwar bereits im Zusammenhang mit der Kleinen Hausarbeit in der Eingangsphase Thema (vgl. Hackenbroch-Krafft, Jung-Paarmann & Mentz, 2007, S. 40). Es kann aber davon ausgegangen werden, dass die Schüler*innen des Jahrgangs 12 nicht so häufig dazu aufgefordert werden und hier noch Hilfe benötigen. Auch zur Vorbereitung auf die im Verlauf der Hauptphase zu verfassende Facharbeit wird daher über einen Link zur Lektüre einer Anleitung zum Exzerpieren des Sprachenzentrums der Universität Stuttgart angeregt.¹³

<p>4. Schreibauftrag:</p> <p><i>Jeder kennt sie, die verletzenden Kommentare in den sozialen Medien. Doch kaum jemand befasst sich vertieft mit dem Phänomen, das von Wissenschaftler:innen als „Hate Speech“ bezeichnet wird. Um dich differenzierter mit diesem Thema zu beschäftigen, sollst du ausgehend von dem von dir gewählten Fall einen kurzen wissenschaftlichen Beitrag zur Aufklärung anderer interessierter Oberstufen-Schüler:innen verfassen, in dem du</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>erläuterst,</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>inwiefern es sich bei dem Kommentar um einen Fall von Hate Speech handelt und</i> • <i>aufgrund welcher Gruppenzugehörigkeit die betroffene Person Opfer von Hate Speech geworden ist.</i> 2. <i>abschließend diskutierst, ob sich die Person den Kommentaren aussetzen muss, z. B. weil sie als Politiker:in oder Kabarettist:in eine Person des öffentlichen Lebens ist, oder ob sie juristisch dagegen vorgehen sollte.</i> <p><i>Wie du weißt, beziehen sich Wissenschaftler:innen in ihren Analysen auf das, was vorher von ihren Kolleg:innen zum Thema geschrieben wurde. Verarbeite daher in deiner Argumentation die Texte, die wir im Unterricht behandelt haben, nämlich:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Liriam Sponholz: Was ist eigentlich Hate Speech? (Material – Schreiben 1),</i> • <i>Beate Küpper & Andreas Zick: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (Material – Schreiben 2),</i> • <i>Text zu Sexismus, Homophobie, Rassismus oder Antisemitismus auf dieser Seite (Material – Schreiben 3).</i> <p><i>Die Aufsätze, die von deinen Mitschüler:innen als besonders gelungen beurteilt werden, sollen im Anschluss an unser Unterrichtsmodul auf der Schulwebsite veröffentlicht werden.</i></p>	
--	---

Abbildung 3: Schreibauftrag zum Unterrichtsmodul *Hate Speech* (s. **Material – Schreiben 3**) (eigene Darstellung)

¹³ Die Anleitung zum Exzerpieren (Söhner, 2020) findet sich unter folgendem Link: <https://www.sz.uni-stuttgart.de/dokumente/schreibwerkstatt-materialien/textsortenwissen/Exzerpte-schreiben.pdf>

Der Schreibauftrag (Aufgabe 4; s. Abb. 3) orientiert sich an Aufgaben zur Textform Diskursreferat (vgl. Decker, 2016; Decker & Siebert-Ott, 2018), unterscheidet sich aber in entscheidenden Punkten davon. Beim Diskursreferat sollen unterschiedliche Positionen eines wissenschaftlichen Diskurses dargestellt und gegeneinander abgewogen werden, um daraufhin eine eigene Position zu formulieren. In der vorliegenden Aufgabe geht es aber um die Analyse eines konkreten Falles von *Hate Speech* mithilfe von Erkenntnissen aus der Lektüre zuvor bearbeiteter Aufsätze, auf die im eigenen Text Bezug genommen werden soll. Die an die Analyse anschließende Diskussion bezieht sich auf die vorgegebene und über die Ausgangstexte hinausgehende Frage, ob sich die jeweilige Person des öffentlichen Lebens juristisch gegen die *Hate Speech*-Kommentare wehren sollte (Aufgabe 4.2).

Ähnlich wie beim Diskursreferat sollen in der vorliegende Schreibaufgabe drei (populär)wissenschaftliche Texte verarbeitet werden. Es wird nämlich davon ausgegangen, dass ab einer Zahl von mindestens drei Ausgangstexten „Aufbau und Struktur“ des eigenen „Textes meist selbst erzeugt und [...] nicht einfach vom Vorlagentext übernommen werden“ (vgl. Bushati et al., 2018, S. 63). Ferner ist der Schreibauftrag so situiert, dass im Sinne „authentischer Schreibaufgaben“ (Bräuer & Schindler, 2013) bzw. von „Schreibaufgaben mit Profil“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010) ein sinnhafter Schreib Anlass geschaffen wird, d.h. geklärt ist, für wen und zu welchem Zweck der Text verfasst werden soll.¹⁴ Im konkreten Fall wissen die Schüler*innen aufgrund der Vorgabe „wissenschaftlicher Beitrag zur Aufklärung anderer interessierter Oberstufen-Schüler*innen“ (s. Abb. 3) und des Hinweises auf eine potenzielle Veröffentlichung auf der Schulwebsite, dass die anfangs erarbeiteten sprachlichen Merkmale der Alltäglichen Wissenschaftssprache (**Material – Schreiben 1**) Anwendung finden sollen, der Text aber so formuliert sein muss, dass Mitschüler*innen ihm folgen können.

Die den Schreibauftrag begleitenden Hilfen bzw. Vorgaben (Aufgaben 4a bis c) in **Material – Schreiben 3** sollen die Planung und Gestaltung des 1,5 Seiten langen Textes anleiten. Mit Blick auf den Umgang mit Quellen wird hier auf die Merkblätter zur Kleinen Hausarbeit aus dem Basiskurs Deutsch 2 verwiesen (b).¹⁵ Die Schüler*innen sollen besonders darauf achten, mit welchen Formulierungen sie fremde Autor*innenpositionen im eigenen Text einführen und die eigene Position zum Ausdruck bringen können. Dazu wird ihnen eine Tabelle mit Routineausdrücken zu Wiedergabe und Vergleich von Autor*innenpositionen und zur Ausformulierung der eigenen Position an die Hand gegeben (Aufgabe 4c; vgl. Decker, 2016, S. 217).

Auf der Basis der beschriebenen Aufgaben und Hilfen sollen die Schüler*innen zunächst eine erste Version des Textes schreiben und bei der Lehrkraft abgeben. Auf der Grundlage einer schriftlichen, kriteriengeleiteten Rückmeldung der Lehrkraft wird diese erste Version überarbeitet. Die überarbeiteten Texte werden von den Mitschüler*innen mithilfe eines Kriterienkatalogs beurteilt. In einem Gruppenpuzzle werden dann besonders gelungene Texte zur Veröffentlichung auf der Schulwebsite ausgewählt.¹⁶ Dieses Peer-Feedback hat den Vorteil, dass die Kursteilnehmer*innen einen Eindruck von den Schreibprodukten der Mitschüler*innen bekommen. Auf diese Weise können gerade schwächere Schreiber*innen Beispiele für gelungene Texte kennenlernen und die Beurteilung der eigenen Texte so ggf. eher nachvollziehen. Idealerweise geht dem Peer-Feedback eine gemeinsame Erarbeitung von Beurteilungskriterien voraus. **Material –**

¹⁴ Eine kurze Einführung zu „Schreibaufgaben mit Profil“ und „authentischen Schreibaufgaben“ findet sich auf der Website unseres Netzwerks zum Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe II: <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/weos/hps/nesfu/zentrale-begriffe/authentische-schreibaufga.xml>

¹⁵ Eine Sammlung von Merkblättern und Übungen zum Verfassen einer ersten kurzen wissenschaftlichen Arbeit findet sich bei Hackenbroch-Krafft, Jung-Paarmann & Mentz (2007; zu Zitaten & Quellenangaben vgl. dort A50–A52).

¹⁶ Denkbar wäre auch, dass eine Jury die Auswahl trifft. Ggf. könnten die Mitglieder der Jury durch einen Leistungsnachweis bzw. eine Note für ihre Mehrarbeit gratifiziert werden.

Schreiben 4 bietet zudem einen möglichen Kriterienkatalog, der den Schüler*innen an die Hand gegeben werden kann. Dabei kann das Feedback sich auch nur auf einzelne Aspekte wie Inhalt oder Struktur/Aufbau/Leser*innenleitung beziehen. Voraussetzung für ein lernförderliches Peer-Feedback ist in jedem Fall eine wertschätzende Kursatmosphäre, welche die Kenntnis grundlegender Feedbackregeln und einen konstruktiven und offenen Umgang mit Fehlern einschließt.

Am Ende des beschriebenen wissenschaftspropädeutischen Schreibarrangements steht die Reflexion des Schreibprozesses in Form einer E-Mail an die Lehrkraft (**Material – Schreiben 5**), die zur Weiterentwicklung metakognitiven Wissens zu Schreibstrategien beitragen soll (vgl. Philipp, 2021, S. 61ff.).

3 Bewegungstheater im Sportunterricht

Wie in Kapitel 1 erläutert, wurde am Oberstufen-Kolleg bereits in der Vergangenheit in verschiedenen Projekten des Profils *Gender-Bilder* fächerübergreifendes Arbeiten durch eine Verknüpfung von wissenschaftspropädeutischen mit theater- und tanzpädagogischen Herangehensweisen erprobt. Im Folgenden werden drei Unterrichtsvorhaben des Sportunterrichts beschrieben, mit denen eine erweiterte Durchdringung des Themas *Hate Speech* erreicht werden soll. Eines davon fand im Kontext des *Hate Speech*-Moduls statt (s.u.). Der Arbeit zum Thema *Hate Speech* gehen dabei entscheidende Schritte voraus. So setzten sich die Schüler*innen im ersten Halbjahr der Schuljahre 2021/22 und 2022/23 mit der Gender-Debatte und geschlechtsbezogenen Vorurteilen im Sport auseinander. In dem auf das fächerübergreifende Modul ausgerichteten zweiten Schulhalbjahr bildeten dann v.a. diese Fragen die Grundlage des sportlichen Handelns:

- Wie kann ich körperlich zu *Hate Speech*, aber auch zu der Thematik aus dem ersten Schulhalbjahr Stellung beziehen?
- Wie kann unser Bewegungsverhalten uns stark bzw. resilient in diesem Spannungsfeld machen und uns so mehr Ausdrucksstärke verleihen?

Somit fokussiert der Sportkurs im Profil *Gender-Bilder* neben der Berücksichtigung der Bewegungsfelder *Gestalten, Tanzen, Darstellen* sowie *Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen* des Kernlehrplans Sport Gymnasiale Oberstufe (vgl. MSW NRW, 2014a, S. 21) gleichermaßen auf die Perspektiven *Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern* (A) und *Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten* (B) der Rahmenvorgaben für den Schulsport (vgl. MSW NRW, 2014b, S. 9f.).

Zunächst geht es in zwei Unterrichtsvorhaben darum, zu einer differenzierteren Körperwahrnehmung und Sensibilisierung für diese zu gelangen. Eine Einführung in Faszien-Yoga, einige Yogaelemente und Übungen zur Entspannung und Achtsamkeit im ersten Unterrichtsvorhaben sollen den Schüler*innen helfen, sich grundlegend mit dem Thema Körperwahrnehmung auseinanderzusetzen und Möglichkeiten der Selbstregulation kennenzulernen. Im zweiten Unterrichtsvorhaben steht die Einführung in Bewegungsgestaltung, Improvisation sowie Ausdruck und Körpersprache mit dem Ziel der Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit und Körperwahrnehmung im Vordergrund. Hier werden die Schüler*innen im Kontext der Umsetzung spielerisch-kreativer Aufgaben in die Gestaltungskriterien Raum, Zeit, Dynamik, formaler Aufbau (vgl. Vent & Drefke, 1994, S. 170ff.) sowie in Elemente des Bewegungstheaters (vgl. u.a. Schmolke, 1976) eingeführt. Schwerpunktmäßig geht es bei der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bewegungsaufgaben aber nicht nur darum, die Gestaltungskriterien umzusetzen, sondern vor allem um den Aufbau von erweitertem Vertrauen in den eigenen Körper und dessen Bewegungsverhalten.

Die ersten beiden Unterrichtsvorhaben haben somit die Funktion der Grundlagenbildung für die kreative Bewegungsarbeit im Rahmen des fächerübergreifenden Moduls.

Hier haben die Schüler*innen die Aufgabe, aus dem *Hate Speech*-Modul resultierende Aspekte, Fragen und Lösungsansätze spielerisch-gestalterisch mit den zuvor erarbeiteten Elementen des Bewegungstheaters umzusetzen.

Im Folgenden werden die zwei vorbereitenden Unterrichtsvorhaben und die Bewegungstheater-Arbeit im *Hate Speech*-Modul näher erläutert. Dabei sollen auch die verwendeten Materialien beschrieben werden, die in der folgenden Tabelle (s. Abb. 4) zur besseren Orientierung überblicksartig dargestellt sind.

Bewegungstheater zum Thema <i>Hate Speech</i> – Übersicht zum Material	
Material – Bewegungstheater 1	Einführende oder begleitende Übungen – Schulung der Sinne – Körperwahrnehmung
Material – Bewegungstheater 2	Was ist Bewegungstheater? Von einer Alltagsdefinition über ChatGPT zu Grundelementen nach Rosenberg (1996)
Material – Bewegungstheater 3	Bewegungsgestaltung im Bereich Gymnastik/Tanz
Material – Bewegungstheater 4	Einführung in die Bewegungsgestaltung bzw. in das Bewegungstheater
Material – Bewegungstheater 5	Gestaltungsaufgabe zum <i>Hate Speech</i> -Modul

Abbildung 4: Übersicht über das Material zum Bewegungstheater zu *Hate Speech* (eigene Darstellung)

3.1 Faszien-Yoga, Yoga, Belasten und Entspannen als Möglichkeiten der differenzierten Körperwahrnehmung und Selbstregulation kennenlernen

Die langanhaltende Corona-Pandemie mit mehreren schulischen Lockdowns sowie dem Entfallen von Sportangeboten in Vereinen und Fitness-Studios hat bei vielen Heranwachsenden deutlich sichtbare Spuren hinsichtlich ihres Bewegungsverhaltens und körperlichen Ausdrucks- und Wahrnehmungsvermögens hinterlassen. Um diesen Corona-Folgen zu begegnen, soll ein Bewusstsein für den eigenen Körper und die Wahrnehmung anderer gefördert werden. Dies ist aber auch unabhängig von den Pandemiefolgen notwendig.

Vor diesem Hintergrund dient die Einführung in Faszien-Yoga und Yogaelemente der Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit durch die Auseinandersetzung mit neuromuskulären Dysbalancen und der Bewusstmachung, wie z.B. Faszien-Yoga-Übungen helfen können, diese aufzulösen (vgl. Bracht & Liebscher-Bracht, 2016). Hierbei ist der Ansatz wichtig, durch das Einüben von Faszien-Dehnübungen in immer gleicher Abfolge bzw. *Flows* zum einen die Kenntnisse über Muskelgruppen, Sehnen und Faszien zu erweitern. Zum anderen wird der Zusammenhang von Ernährung, Bewegungsverhalten und Verspannungen thematisiert, um die Schüler*innen für die Befindlichkeiten und Bedürfnisse ihres Körpers zu sensibilisieren und ihnen konkrete Möglichkeiten zur Selbstregulation an die Hand zu geben (**Material – Bewegungstheater 1**).

Im Sinne eines ganzheitlich gesundheitsfördernden Sportunterrichts wird vor den Faszien-Yoga-Einheiten meist ein Cardio-Training durchgeführt, sodass die Schüler*innen die Entspannungs- und Dehnübungen möglichst eindringlich als Kontrast zur vorausgegangenen Anspannung wahrnehmen können.

3.2 Einführung in Bewegungsgestaltung, Improvisation, Ausdruck und Körpersprache mit dem Ziel der Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit und Körperwahrnehmung

Das zweite Unterrichtsvorhaben findet seine Legitimierung ebenfalls nicht nur in den Rahmenvorgaben für den Schulsport (vgl. MSW NRW, 2014b, S. 9f.), die neben der Ausbildung eines differenzierten Wahrnehmungsvermögens auch die Verbesserung der körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten als Entwicklungsaufgabe beschreiben.¹⁷ Zudem soll der o.a. notwendigen Auseinandersetzung mit den Konsequenzen der Corona-Pandemie auf Heranwachsende Rechnung getragen werden. Deshalb hat das Unterrichtsvorhaben vor allem das Ziel, wieder analog miteinander in Kontakt zu kommen, die eigenen Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten auszuprobieren, zu erweitern und diese als Kommunikationsmittel zu erfahren (vgl. BASPO, 2012, Kap. 3 & 4). Hierzu wird zunächst der Begriff des Bewegungstheaters (im Sinne einer Hinführung auf das Ziel des dritten Unterrichtsvorhabens) geklärt. **Material – Bewegungstheater 2** enthält drei mögliche Aufgabenstellungen für eine Annäherung an die Begriffsklärung. Zusätzlich erarbeiten die Schüler*innen, was man im Bereich Gymnastik und Tanz im Sportunterricht unter dem Begriff Bewegungsgestaltung versteht (**Material – Bewegungstheater 3**; vgl. Bach et al., 2016; Meusel & Wieser, 1995). Nachfolgend werden anhand verschiedener Bewegungsaufgaben die Gestaltungskriterien Zeit, Raum, Dynamik und formaler Aufbau nach Vent & Drefke (1994, S. 170ff.) sowie damit verbundene Ausführungskriterien thematisiert. Die Schüler*innen des Kurses im Frühjahr 2022 wurden darüber hinaus in die Kategorien der Laban/Bartenieff-Bewegungsstudien (LBBS) (vgl. Kennedy, 2014, S. 5ff.) eingeführt. Dies diente der weiteren Durchdringung der Gestaltungskriterien.

Anschließend geht es – unter Berücksichtigung wechselnder Gestaltungsaspekte – um das Ausprobieren und Experimentieren mit Elementen des Bewegungstheaters. Die Aufgaben werden zunächst überwiegend improvisatorisch geübt; einige ausgewählte Aufgaben werden mehrfach bis zum Entstehen einer Komposition bzw. einer kurzen Choreographie geprobt (**Material – Bewegungstheater 4**).

Als Möglichkeit der vertieften Auseinandersetzung mit der körperlichen Ausdrucksfähigkeit können sich die Schüler*innen zudem mit den Grundsätzen der von Irmgard Bartenieff erforschten grundlegenden Körperverbindungen und koordinativen Ganzkörperorganisationsmuster auseinandersetzen. Das Üben einiger Bewegungen der Bartenieff Fundamentals kann die Schüler*innen dafür sensibilisieren, wo genau im Körper die Ansatzpunkte für Bewegungen liegen bzw. welche Körperverbindungen beteiligt sind. Auch kann so die mögliche Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler*innen in Bezug auf die Verbundenheit aller Körperteile (vgl. Kennedy, 2014, S. 133) geschult werden. In diesem Sinne hat das Unterrichtsvorhaben eine persönlichkeitsbildende Perspektive. Durch Bewegungsaufgaben in Kleingruppen, die vor allem durch Improvisation, teils auch durch eine Komposition kreativ gelöst werden, werden sowohl Kreativität als auch Spontaneität gefördert. Die Schüler*innen erproben, wie sie durch ihre Bewegungen kommunizieren und sich ausdrücken können. Dies soll ihnen zeigen, dass sie ihrem Körper als „Kommunikationsmittel“ vertrauen können, und ihnen so mehr Selbstbewusstsein geben (vgl. BASPO, 2012). Darüber hinaus ermutigt das Vorhaben die Lernenden,

¹⁷ Rahmenvorgaben im Schulsport (MSW NRW, 2014b, S. 9–10): „Der menschliche Körper, vor allem der Körper in Bewegung, ist ein Träger von Botschaften der Person. Gerade junge Menschen definieren sich über ihren Körper; ihr Körperkonzept ist wesentlicher Teil ihres Selbstkonzepts. Eine anerkannte Entwicklungsaufgabe besteht darin, im Einklang mit der eigenen Körperlichkeit leben zu lernen. Sie schließt auch ein, dass Jugendliche urteilsfähig gegenüber Vorgaben werden, wie man aussehen und sich bewegen sollte. Der Sport bietet in der Schule mehr Anlässe als jedes andere Fach, die Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers zu erproben und zu reflektieren. Die Identifikation mit der eigenen Bewegung bringt es mit sich, dass Arbeit am Bewegungsausdruck immer auch Arbeit am Ich ist. Zur Aufgabe des Schulsports gehört es, junge Menschen bei dieser Arbeit zu unterstützen.“

ihren Körper bewusst zu bewegen bzw. ihr Bewegungsverhalten weiter auszudifferenzieren, um so deutlich – im Sinne von ausdrucksstark – miteinander kommunizieren zu können.

3.3 Durch Improvisation und Möglichkeiten der Bewegungsgestaltung (Komposition, Bewegungstheater) Aspekte des Themas *Hate Speech* darstellen

Im Anschluss an den mit der Theaterpädagogin durchgeführten Einstieg zum fächerübergreifenden *Hate Speech*-Modul (s. Abb. 1) wird der Lerngruppe eine Gestaltungsaufgabe gestellt: Sie sollen unter Rückgriff auf die erarbeiteten Elemente des Bewegungstheaters, die Gestaltungskriterien und die theaterpädagogischen Übungen eine Komposition bzw. ein Bewegungstheater zum Thema *Hate Speech* entwickeln, dieses in einem Drehbuch verschriftlichen, die praktische Darbietung intensiv üben, vorführen und reflektieren (**Material – Bewegungstheater 5**).¹⁸ Hierfür werden der Lerngruppe *Perspektiven* und *Begriffe* vorgeschlagen. Dabei handelt es sich um Wörter, die sich auf die Arbeit in den Kursen Literatur und Politische Bildung sowie auf die kurze Sequenz mit der Theaterpädagogin beziehen. Diese dienen als Impulse für die gruppenspezifische Ausgestaltung des Bewegungstheaters.

Nach der Kleingruppenbildung wählen die Schüler*innen in der ersten konstituierenden Sitzung aus den übergeordneten Perspektiven *Macht*, *Aggression*, *Geschlecht*, *Anderssein*, *Identität*, *Anspannung* und *Entspannung* zwei aus, um daraus das zentrale Thema für ihr Bewegungstheater zu formulieren. Im nächsten Schritt geht es um die Auswahl von Begriffen wie z.B. *Beleidigung*, *Herabwürdigung*, *Projektion*, *Unsichtbarkeit*, *Angst* etc. im Sinne einer weiteren Gestaltungsgrundlage für das Bewegungstheater.

Die Liste der Perspektiven und Begriffe entsteht im Verlauf des fächerübergreifenden Moduls, um so einen möglichst konkreten Bezug der drei Kurse (Politische Bildung, Literatur und Sport) und der theaterpädagogischen Einheit zueinander zu ermöglichen. Auch soll die vorausgegangene theoretische Auseinandersetzung mit den Perspektiven und Begriffen den Schüler*innen bei der darauffolgenden praktischen Ausgestaltung helfen. Je nach inhaltlichem Schwerpunkt der Text- und Schreiarbeit in den beiden anderen Kursen lässt sich die Liste folglich abwandeln oder ergänzen. Somit ist jede Gruppe nun mit der Aufgabe konfrontiert, zu den gewählten Perspektiven und Begriffen sowie persönlichen Erfahrungen mit *Hate Speech* körperlich Stellung zu beziehen. Hierbei sollen unterschiedliche Elemente des Bewegungstheaters zum Einsatz kommen, z.B. die Technik *Zeitraffer – Zeitlupe* zur Darstellung der Perspektive *Aggression* oder der Fokus auf die Darstellung von Emotionen und Charakteren, um den ausgewählten Begriff *Herabwürdigung* durch Alltagsbewegungen zu verdeutlichen (**Material – Bewegungstheater 4**). Mit den gewählten Perspektiven und Begriffen hat jede Kleingruppe die Aufgabe, ein aus drei Szenen bestehendes Bewegungstheater zu entwickeln, zu proben und vor der gesamten Lerngruppe darzubieten und zu reflektieren. Eine weitere Liste mit Kriterien in Bezug auf die Gestaltungskriterien (Grundlage für eine mögliche Benennung) unterstützt die Schüler*innen bei der sich anschließenden choreographischen Arbeit (**Material – Bewegungstheater 5**).

In den darauffolgenden vier Wochen mit jeweils zwei Doppelstunden arbeiten die Gruppen intensiv an der Gestaltungsaufgabe. Sofern möglich, verteilen sich die Gruppen hierfür auf mehrere Räume, um einen intensiven Fokus auf die Gruppenarbeit zu gewährleisten. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht während dieser Zeit v.a. in einer begleitenden Beratung und Unterstützung. Die Stunden werden teilweise gemeinsam mit einstimmenen Bewegungsaufgaben (**Material – Bewegungstheater 1 & 4**) begonnen.

¹⁸ Die Gestaltungsaufgabe wurde von der Lehrkraft Agnes Schneider entwickelt und in mehreren Kursen erfolgreich erprobt. Die Lehrkraft Jutta Kießling-Braß hat diese Aufgabe übernommen und in leicht abgewandelter Form weiter eingesetzt.

Im Anschluss an eine Generalprobe aller Kleingruppen werden in der darauffolgenden Doppelstunde die Choreographien im Kurs präsentiert. Nach den Präsentationen reflektieren die Gruppen ihre Arbeit. Damit ist die Bewegungstheater-Einheit abgeschlossen.

Ein zentrales Ziel des fächerübergreifenden Arbeitens im *Hate Speech*-Modul liegt in der Durchdringung der Inhalte aufgrund der vornehmlich analytisch-argumentativen Auseinandersetzung mit diesen auf der einen und der körperlichen Gestaltungs- bzw. Bewegungsarbeit auf der anderen Seite. Die kognitive Auseinandersetzung mit diesen Begriffen in den anderen beiden Kursen kann in das Bewegungstheater einbezogen werden und weiterreichende Impulse für eine ausdrucksstarke Bewegungsarbeit geben.

4 Fazit

Abschließend kann festgestellt werden, dass ein Vorgehen, welches wissenschaftspropädeutisches Schreiben mit kreativer Bewegungsarbeit verbindet, sich beim Thema *Hate Speech* als besonders geeignet erwiesen hat.

Bei der Umsetzung des beschriebenen Unterrichtsmoduls konnten wir bereits in der Einstiegsphase beobachten, dass viele Schüler*innen Erfahrungen mit *Hate Speech* gemacht hatten. Mit dem theaterpädagogischen Zugang gleich zu Beginn konnte diesen Erfahrungen und den damit verbundenen Emotionen Raum gegeben werden.

Durch die Arbeit mit (populär)wissenschaftlichen Texten in den Kursen Literatur und Politische Bildung hatten die Schüler*innen die Möglichkeit, sich von dem spontanen, auch emotionalen ersten Zugang zu distanzieren. Der Schreibauftrag stellte sicher, dass sie sich mit Erkenntnissen und Positionen zu *Hate Speech* auseinandersetzten und diese nutzten, um auf Kommentare aus der Realität des Netzes nicht nur reflexhaft zu reagieren, sondern sie stattdessen zu analysieren, um zu einer begründeten Beurteilung zu kommen.

Im Sportunterricht konnten die Schüler*innen durch die Aufgaben des Bewegungstheaters in Kontakt mit sich und anderen kommen. Dies brauchte insbesondere im Jahr nach der Pandemie zunächst Zeit. Die Schüler*innen fanden aber bald Freude an der Gestaltung. Das in der Lebenswelt Jugendlicher relevante Thema, aber auch die Arbeit mit dem eigenen Körper im Raum machte es den Schüler*innen besonders leicht, Zugang zu Emotionen wie Angst, Ohnmacht oder Wut zu bekommen und diese auszudrücken. Auf diese Weise sensibilisiert Bewegungstheater für nonverbale Kommunikation und lädt dazu ein, sich in andere Menschen hineinzusetzen.

Durch ein fächerübergreifendes Unterrichtsmodul mit wissenschaftspropädeutischem Schreiben und Bewegungstheater kann die analytisch-argumentative Auseinandersetzung Impulse für Bewegungsgestaltung geben und umgekehrt. Ein Gegenstand wird so auf zwei Ebenen verarbeitet. Wir gehen davon aus, dass dies der Stärkung und der Entwicklung der Persönlichkeit dient und es Schüler*innen ermöglicht, die Bedeutung sozialer Verantwortung in einer Gesellschaft zu erfassen bzw. zu erfahren, in der Abwertung in öffentlichen Kommentaren einen immer größeren Raum einnimmt.

Literatur und Internetquellen

- Bach, I., Nickel, N. & Sobczyk, B. (2016). *Bewegungsgestaltung – Ein multidimensionales Phänomen* (Praxisideen: Schriftenreihe für Bewegung, Spiel und Sport, Bd. 64). Hofmann.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A, Bd. 7) (S. 191–209). Gilles & Francke.
- BASPO (Bundesamt für Sport). (2012). *Bewegen Darstellen Tanzen* (Lehrmittel Sport-erziehung, Bd. 5, Broschüre 2). BASPO.

- Becker, C. & Kamp, C. (2023, 16. Dezember). Volksverhetzung. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, (293), 36.
- Bracht, P. & Liebscher-Bracht, R. (2016). *FaYo: Das Faszien-Yoga*. Arkana.
- Bräuer, G. & Schindler, K. (2013). Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In G. Bräuer & K. Schindler (Hrsg.), *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf* (S. 12–63). Fillibach bei Klett.
- Bushati, B., Ebner, C., Niederdorfer, L. & Schmölzer-Eibinger, S. (2018). *Wissenschaftlich schreiben lernen in der Schule*. Schneider Hohengehren.
- Decker, L. (2016). *Wissenschaft als diskursive Praxis. Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren* (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Bd. 10). Gilles & Francke.
- Decker, L., Guschker, B., Hensel, S. & Schindler, K. (2021). *Wissenschaftliches Schreiben lernen in der Sekundarstufe II*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004816w>
- Decker, L. & Siebert-Ott, G. (2018). Wissenschaft als diskursive Praxis. Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren. In S. Schmölzer-Eibinger, B. Bushati, C. Ebner & L. Niederdorfer (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität* (S. 193–218). Waxmann.
- Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaF*, 26 (1). 3–24. <https://doi.org/10.1515/infodaf-1999-0102>
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 11–34). Klett.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. (2. Aufl.). Heinemann.
- Hackenbroch-Krafft, I., Jung-Paarmann, H. & Mentz, W. (2007). *Arbeit mit Texten zum Thema „Glück“. Methoden zum Erschließen und Verfassen von Sachtexten in der Oberstufe* (Blaue Reihe, Bd. 116). Oberstufen-Kolleg.
- Hackenbroch-Krafft, I., Jung-Paarmann, H. & Obst, G. (2007). *Lesen – Schreiben – Vortragen: Materialien für die Eingangsphase der Oberstufe: Sprachliche Basiskompetenzen für alle Fächer* (Blaue Reihe, Bd. 115). Oberstufen-Kolleg.
- Hackenbroch-Krafft, I. & Parey, E. (2004). *Aktiv lesen! Methodentraining für die Arbeit mit Sachtexten* (EinFach Deutsch: Lesestrategien). Schöningh.
- Hackenbroch-Krafft, I. & Volkwein, K. (2011). Die kleine Hausarbeit. Vorbereitung auf wissenschaftsorientiertes Schreiben im Basiskurs Deutsch II. In G. Glässing, H.-H. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung* (S. 44–57). Beltz.
- Hahn, S. (2011). Der fächerübergreifende Unterricht am Bielefelder Oberstufen-Kolleg: Eine Zwischenbilanz zu Konzept, Umsetzung und Entwicklungspotentialen. In M. Artmann, P. Herzmann & K. Rabenstein (Hrsg.), *Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in den Sekundarstufen I und II: Forschung, Didaktik, Praxis* (S. 137–161). Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bvv.10>
- 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
- Kennedy, A. (2014). *Bewegtes Wissen. Laban/Bartenieff-Bewegungsstudien verstehen und erleben* (2., überarb. Aufl.). Logos.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2024/1972). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung. Beschluss der KMK vom 07.07.1972 i.d.F. vom 06.06.2024*. KMK.

- Küpper, B. & Zick, A. (2015). *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/214192/gruppenbezogenemenschenfeindlichkeit/?p=0#bio1>
- Meusel, W. & Wieser, R. (Hrsg.). (1995). *Handbuch Bewegungsgestaltung*. Kallmeyer.
- Miglar, K. (2016). *Hat Deutsch als Wissenschaftssprache eine Zukunft?* <https://www.schreibwerkstatt.co.at/2016/04/04/hat-deutsch-als-wissenschaftssprache-eine-zukunft/>
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2014a). *Kernlehrplan für die Sek. II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen* (Heft 4734). MSB NRW. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/55/KLP_GOST_Musik.pdf
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2014b). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen* (Heft 5020). MSW NRW. <https://www.schulsport-nrw.de/schulsportpraxis-und-fortbildung/rechtsgrundlagen/rahmenvorgaben.html>
- Philipp, M. (2021). *Schreiben lernen, schreibend lernen. Prinzipien des Aufbaus und der Nutzung von Schreibkompetenz*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33253-2>
- Rabenstein, K. & Herzmann, P. (2011). Fächerübergreifender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Zur Notwendigkeit der Reflexion von Fachperspektiven. In M. Artmann, P. Herzmann & K. Rabenstein (Hrsg.), *Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in den Sekundarstufen I und II: Forschung, Didaktik, Praxis* (S. 95–111). Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bvv.8>
- Rosenberg, C. (1996). *Praxis für das Bewegungstheater* (Theater-Spiel, Bd. 7) (2. Aufl.). Meyer & Meyer.
- Schade, G., Drumm, S., Henning, U. & Hufeisen, B. (2020). *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache*. (14., völlig neu bearb. Aufl.). Erich Schmidt.
- Schindler, K. & Zepter, A.L. (2017). *TextBewegung. Sprach- und Bewegungsaufgaben entwickeln, erproben und evaluieren*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b10817>
- Schmölzer-Eibinger, S. & Thürmann, E. (2015). Schreiben als Medium des Lernens: Einleitung. In S. Schmölzer-Eibinger & E. Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens* (S. 9–15). Waxmann.
- Schmolke, A. (1976). *Das Bewegungstheater – Hilfen und Anregungen*. Mösel.
- Söhner, F. (2020). *Exzerpte schreiben* (Einstiegsbroschüren zum wissenschaftlichen Schreiben). Schreibwerkstatt im Sprachenzentrum der Universität Stuttgart. <https://www.sz.uni-stuttgart.de/dokumente/schreibwerkstatt-materialien/textsortenwissen/Exzerpte-schreiben.pdf>
- Sponholz, L. (2021). Hass mit Likes: Hate Speech als Kommunikationsform in den Social Media. In S. Wachs, B. Koch-Priewe & A. Zick (Hrsg.), *Hate Speech – Multidisziplinäre Analysen und Handlungsoptionen. Theoretische und empirische Annäherungen an ein interdisziplinäres Phänomen* (S. 15–37). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31793-5_2
- Steinhoff, T. (2018). Schreibarrangements. Impulse für einen lernförderlichen Schreibunterricht. *Der Deutschunterricht*, 70 (3), 2–10.
- Vent, H. & Drefke, H. (Hrsg.). (1994). *Gymnastik, Tanz* (Sport – Gymnasiale Oberstufe). Cornelsen.
- Volkwein, K. (2011). Lesen – Schreiben – Vortragen. Literale Kompetenzen im Basis-kurs Deutsch I. In G. Glässing, H.-H. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung* (S. 34–43). Beltz.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Guschker, B. & Kießling-Braß, J. (2024). Weil es Geist und Körper angeht. Dem Thema „Hate Speech“ in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul der Sekundarstufe II durch wissenschaftliches Schreiben und Bewegungstheater begegnen. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 57–73. https://doi.org/10.11576/we_os-7678

Online-Supplements:

- 1) Material Schreiben 1 – Kommunikationswissenschaftliche Definition des Phänomens und Einführung in die Charakteristika der Alltäglichen Wissenschaftssprache (AWS) (B. Guschker)
- 2) Zusatzmaterial Schreiben 1 – Fach- und Wissenschaftssprache verstehen (B. Guschker)
- 3) Material Schreiben 2 – Einen Text zum Thema Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit lesen und verstehen (V. Plaewe)
- 4) Material Schreiben 3 – Fälle von „Hate Speech“ vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien analysieren – Schreibauftrag (B. Guschker)
- 5) Material Schreiben 4 – Kriterienkatalog für das Peerfeedback (B. Guschker)
- 6) Material Schreiben 5 – Einen wissenschaftlichen Text schreiben – Reflexion des Schreibprozesses (B. Guschker)
- 7) Material Bewegungstheater 1 - Einführende oder begleitende Übungen – Schulung der Sinne – Körperwahrnehmung (J. Kießling-Braß)
- 8) Material Bewegungstheater 2 – Was ist Bewegungstheater? (J. Kießling-Braß)
- 9) Material Bewegungstheater 3 – Bewegungsgestaltung im Bereich Gymnastik / Tanz (J. Kießling-Braß)
- 10) Material Bewegungstheater 4 – Bewegungsgestaltung im Bereich Gymnastik / Tanz (J. Kießling-Braß)
- 11) Material Bewegungstheater 5 – Gestaltungsaufgabe zum „Hate Speech“-Modul (J. Kießling-Braß)

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Wahrnehmungen der Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das Lernen und den Bildungsgang durch die Kollegiat*innen des Oberstufen-Kollegs

Das Tutor*innensystem als Unterstützungsmaßnahme?

Lynn Keyser^{1,*} & Michaela Geweke²

¹ *Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*

² *Versuchsschule Oberstufen-Kolleg*

* *Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
lynn.keyser@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag stellt die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu den Wahrnehmungen des Lernens und des Bildungsganges aus Sicht der Kollegiat*innen während der Corona-Pandemie am Oberstufen-Kolleg dar. Leitende Forschungsfrage ist, welche Auswirkungen der Pandemie die Kollegiat*innen auf ihr Lernen und ihren Bildungsgang beschreiben. Im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse sollen Überlegungen zu der Frage, inwiefern das Tutor*innensystem als mögliches Unterstützungssystem für Kollegiat*innen in Bezug auf ihr Lernen und ihren Bildungsgang dienen kann, diskutiert werden. Grundlage dafür bieten die Ergebnisse der vorliegenden Studie, in der Schüler*innen ihre Tutor*innen während der Pandemie als hilfreich für ihr Lernen eingeschätzt haben. Im Rahmen des Beitrags lässt sich zeigen, dass das Tutor*innensystem zwar eine gute Möglichkeit darstellt, die Kollegiat*innen zu unterstützen, allerdings noch keine Forschung dazu existiert und es daher sinnvoll erscheint, in einem Folgeprojekt der Frage nachzugehen, welche Funktion(en) das Tutoriat am Oberstufen-Kolleg erfüllt/erfüllen kann.

Schlagerwörter: Coronavirus; Distanzunterricht; Tutor*in



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Perceptions of the Effects of the Corona Pandemic on Learning and the Educational Process by the Students of the Oberstufen-Kolleg

Abstract: This article presents the results of an empirical study on the perception of learning and teaching from the perspective of high school students during the coronavirus pandemic. The guiding research question is how the pandemic has affected their learning and teaching from the students' perspective. Following the presentation of the results, the extent to which the tutoring system can serve as a possible support system for students in terms of their learning and education will be examined. This is based on the results of the present study, in which students rated their tutors as helpful to their learning during the pandemic. The article shows that although the tutoring system is a good way to support students, it has not yet been researched and it therefore seems sensible to investigate the question of what function(s) the tutoring system can fulfill at the Oberstufen-Kolleg in a follow-up project.

Keywords: Corona pandemic; distance learning; tutor

1 Einleitung

Die Corona-Pandemie sorgte 2020 unter anderem für Schulschließungen und damit für eine Umstellung des Präsenzunterrichtes auf Distanzunterricht, wobei der Unterricht auch nach der Öffnung der Schulen weiterhin, zum Beispiel abhängig von der Jahrgangsstufe, Elemente des Distanzunterrichtes beibehalten hat (vgl. Stiller et al., 2021, S. 8). Mit dem Distanzunterricht waren (vor allem medial inszeniert) unterschiedliche Hoffnungen und Ängste verbunden, wie die Annahme, dass dadurch z.B. das „Lernen [...] individualisiert und flexibilisiert“ (Hummrich et al., 2020, S. 2) wird, sodass die Schüler*innen die Möglichkeit haben, ihren Lernprozess selbst zu strukturieren. Dies scheint auch von den Schüler*innen (im Folgenden: SuS) als positiv wahrgenommen worden zu sein (vgl. Stiller et al., 2021, S. 27f.). Als Nebeneffekt war mit den Schulschließungen und der Umstellung auf den Distanzunterricht die Hoffnung verbunden, dass die zögerlich einsetzende Digitalisierung eine Beschleunigung erfährt (vgl. Hummrich et al., 2020, S. 2). Dabei haben Hummrich und ihre Kolleg*innen bereits betont, dass diese medial inszenierten Vorteile der Corona-Pandemie die Komplexität der Herausforderungen des Schulsystems unangemessen reduzieren (vgl. Hummrich et al., 2020, S. 2). Hummrich et al. weisen darauf hin, dass durch die Pandemie „ungleiche Bildungschancen [...] erheblich verschärft werden“ (2020, S. 2). Grunert und Krüger merken an, dass durch die Schulschließungen z.B. Kinder und Jugendliche „aus sozial benachteiligten Familien unter den Bedingungen von Kindergarten- und Schulschließungen nicht mehr pädagogisch gefördert werden können“ (Grunert & Krüger, 2022, S. 41). Mehrere Studien (vgl. Kap. 2) haben sich bereits mit den Hoffnungen und Ängsten in Bezug auf die Corona-Pandemie und die Schulschließungen beschäftigt.

Im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes am Oberstufen-Kolleg, das zwischen 2022 und 2024 durchgeführt wurde, stand die Frage im Vordergrund, wie die Kollegiat*innen¹ die Corona-Pandemie in Bezug auf die Auswirkungen auf ihr Lernen und ihren Bildungsgang wahrgenommen haben. Untersucht wurden dafür Bildungsgangreflexionen von den Absolvent*innen aus den Jahrgängen 2021, 2022 und 2023. In diesen Bildungsgangreflexionen sind die Kollegiat*innen am Ende ihres fünften Ausbildungssemesters aufgefordert, ihren Bildungsgang schriftlich zu reflektieren und diese Reflexionen im Anschluss bei ihren Tutor*innen am Oberstufen-Kolleg einzureichen. Obwohl die vorgegebenen Reflexionsimpulse nicht explizit auf die Erfahrungen unter

¹ Als Kollegiat*innen werden die Schüler*innen des Oberstufen-Kollegs bezeichnet.

der Corona-Pandemie ausgerichtet waren, hat die Mehrheit der Kollegiat*innen verschiedene Aspekte im Sinne von Auswirkungen der Corona-Pandemie auf ihr Lernen und ihren Bildungsgang angegeben.

Der folgende Beitrag soll dazu genutzt werden, um diese Auswirkungen der Corona-Pandemie aus Sicht der Kollegiat*innen darzustellen. Dafür soll zunächst auf den bisherigen Forschungsstand zu den Auswirkungen der Pandemie auf das Lernen und den Bildungsgang eingegangen werden. Im Anschluss daran werden das methodische Vorgehen für die Analyse des empirischen Materials sowie die gewonnenen Ergebnisse des Forschungs- und Entwicklungsprojektes dargestellt. Da in den Bildungsgangreflexionen der Kollegiat*innen Bezüge zu den Tutor*innen (z.B. als Unterstützung während der Corona-Pandemie) hergestellt werden, lässt sich die Frage stellen, ob und, wenn ja, inwiefern die Tutor*innen am Oberstufen-Kolleg hilfreich in Bezug auf den Umgang mit den Auswirkungen der Corona-Pandemie, aber auch darüber hinaus, sein können. Diese Frage soll im Rahmen dieses Beitrags diskutiert werden bzw. sollen damit Forschungsfragen für ein Folgeprojekt, welches sich mit dem Tutor*innensystem am Oberstufen-Kolleg auseinandersetzt, generiert werden.

2 Forschungsstand: Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das Lernen und den Bildungsgang

Mit dem Begriff „Bildungsgang“ ist in diesem Beitrag der Verlauf der schulischen Bildung auf einer strukturellen Ebene gemeint: Zum Bildungsgang zählen damit die Kurse, die am Oberstufen-Kolleg gewählt und besucht, die Leistungsnachweise, die erbracht, sowie die außerunterrichtlichen Aktivitäten wie Projekte und Exkursionen, die im Rahmen des Schulbesuchs absolviert werden. Die Bestimmung des Lernbegriffs erweist sich mit Blick auf die unterschiedlichen Perspektiven auf „Lernen“ und die damit einhergehenden, verschiedenen Lerntheorien als schwieriger. Da es in der Untersuchung, die in diesem Beitrag vorgestellt wird, darum geht, wie die Kollegiat*innen den Einfluss der Pandemie auf ihr Lernen wahrgenommen haben, scheint ein Lernbegriff angemessen, der sich vor allem auf die unterrichtliche Praxis bezieht und welcher auch im Alltagsverständnis am meisten Anwendung findet: Lernen meint damit im Folgenden „den bewussten Vorgang der Einprägung von Kenntnissen, der Aneignung und Entwicklung von Wissen, Erkenntnissen, Fertigkeiten, Verhaltensweisen und Haltungen“ (Tremel & Becker, 2010, S. 106). Damit geht es uns nicht um eine Bestimmung dessen, was genau die Kollegiat*innen unter Lernen verstehen, sondern um eine Erfassung dessen, welchen Einfluss die Pandemie auf das hatte, was in einem weiteren Sinne unter Lernen verstanden werden kann. Im Folgenden soll dafür zunächst der Forschungsstand zu den Auswirkungen von Corona auf das Lernen und den Bildungsgang dargestellt werden. Dafür ist zunächst festzuhalten, dass es keine Studie gibt, die explizit die Auswirkungen auf den Bildungsgang in den Blick genommen hat.

In einer Studie der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich wurde die Frage bearbeitet, „inwieweit Unterricht unter den Bedingungen der Corona-Pandemie gelingt und welche Erfahrungen mit *homeschooling* in Zeiten von Corona gemacht wurden“ (Tengler et al., 2020, S. 4; Hervorh. i.O.). Für die Studie wurden Eltern und Lehrkräfte online befragt (vgl. Tengler et al., 2020, S. 13). Die Ergebnisse zeigen, dass der überwiegende Teil der Befragten (v.a. die Lehrkräfte) den digitalen Unterricht bzw. das Lernen auf Distanz während der Schulschließungen in der Corona-Pandemie positiv wahrgenommen haben (vgl. Tengler et al., 2020, S. 31). Die Perspektive der SuS war nicht Gegenstand der Befragungen. In einer Studie von Wacker et al. wurde eine Schüler*innenbefragung in Baden-Württemberg zur ersten Phase des Distanzunterrichts durchgeführt (vgl. Wacker et al., 2020, S. 79). Hierfür wurden die SuS „zu ihrer Arbeitszeit, zu den Kommunikationsverfahren zwischen Schule und Elternhaus, zum Feedback durch die Lehrkräfte, den Vor- und Nachteilen sowie weiteren Anregungen befragt“ (Wacker et

al., 2020, S. 79). Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die SuS die Flexibilität bei der Einteilung der Arbeitszeit positiv wahrgenommen haben (vgl. Wacker et al., 2020, S. 91). Die geringe Kommunikation mit den Lehrkräften wurde jedoch negativ bewertet, und die SuS fühlten sich im Distanzunterricht nicht ausreichend unterstützt (vgl. Wacker et al., 2020, S. 91). In einer Studie von Anger et al. wurden

„1.027 Schülerinnen und Schülern der Vorabschluss- und Abschlussklassen in Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe in 195 Schulen aus den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Sachsen“ (Anger et al., 2020)

online befragt. Die Auswertung der Befragung, die zwischen dem 24. März und dem 6. April 2020 durchgeführt wurde, hat u.a. ergeben, dass die SuS unter vier Stunden pro Tag für schulische Belange investiert haben (vgl. Anger et al., 2020). Die befragten Jugendlichen gaben zudem an, dass sie sich durch den fehlenden Unterricht bzw. die fehlenden Inhalte Sorgen machten, dass sich durch die Corona-Pandemie die eigenen Leistungen verschlechterten und damit ihre berufliche Zukunft gefährdet sei (vgl. Anger et al., 2020). Des Weiteren konnte die Studie zeigen, dass es für viele SuS herausfordernd war, sich im Homeschooling selbst zu strukturieren (vgl. Anger et al., 2020). Die Autor*innen gehen davon aus, dass „ein stärkerer persönlicher Austausch zwischen Lehrern und Schülern – sei es über E-Mail, Telefonate oder Videokonferenzen – und die tägliche Bereitstellung von Lehrmaterialien hilfreich“ (Anger et al., 2020) gewesen wären. In einer weiteren Studie von Baier und Kamenowski wurde ebenfalls die Frage bearbeitet, wie Jugendliche den Corona-Lockdown erlebt haben (vgl. Anger et al., 2020, S. 1). Dafür wurden SuS aus der Schweiz online befragt (vgl. Baier & Kamenowski, 2020, S. 5), wobei die Anzahl von Gymnasiast*innen dominierte (vgl. Baier & Kamenowski, 2020, S. 20). Die Aussagen zum Online-Unterricht fallen in der Studie sehr heterogen aus (vgl. Baier & Kamenowski, 2020, S. 21). Gemein ist den Befragten, dass sie ihre Mitschüler*innen vermissen (vgl. Baier & Kamenowski, 2020). Ansonsten ist mehr als die Hälfte der SuS zufrieden mit dem Online-Unterricht, während etwas weniger als die Hälfte der Befragten den Online-Unterricht kritisch sieht (vgl. Baier & Kamenowski, 2020).

In Bezug auf die Frage, welche Faktoren dazu führen, dass die Anforderungen durch den Distanzunterricht erfolgreich bewältigt wurden, fassen Stiller et al. den bisherigen Forschungsstand folgendermaßen zusammen:

- soziokultureller Hintergrund der Eltern (Bildung, Migration);
- häusliche Ressourcen (vor allem Lernbedingungen) und Lernunterstützung im Umfeld (insbesondere die der Mitschüler*innen);
- Selbstständigkeit, Selbstregulationsfähigkeiten und Medienkompetenzen der Schüler*innen;
- Qualität des Distanzunterrichts (in Bezug auf Unterrichtszeit, Struktur, Klarheit und Passung der Lernaufgaben, Lernunterstützung und individuelles Feedback durch Lehrkräfte, regelmäßige Bereitstellung von Lernmaterialien)“ (Stiller et al., 2021, S. 13).

Am Oberstufen-Kolleg wurden die Kollegiat*innen im Rahmen der regelmäßig stattfindenden Erhebungen der Verlaufs- und Absolventenstudie des Oberstufenkollegs „zu ihren Erfahrungen während der coronabedingten Schulschließungen in der Eingangsphase 2019/20 befragt“ (Stiller et al., 2021, S. 7). Auch diese Ergebnisse zeigen, „dass der Distanzunterricht und die Zeit der Schulschließungen [...] sehr unterschiedlich wahrgenommen wurden, was sich an den teilweise hohen Streuungen im Antwortverhalten zeigt“ (Stiller et al., 2021, S. 13). Zentrale Ergebnisse der Erhebung sind, dass

„[f]ür einen nicht unbeträchtlichen Teil der Kollegiat*innenschaft [...] die Zeit der Schulschließungen belastend [war]; zudem hatten nicht wenige mit Motivations- und Selbstorganisationsproblemen zu kämpfen, worunter die Lernqualität zuhause litt. Auch die häuslichen

Lernbedingungen waren für viele Kollegiat*innen nicht optimal, sei es aufgrund von technischen Problemen oder aufgrund außerschulischer Aufgaben, die sie zu erledigen hatten“ (Stiller et al., 2021, S. 13).

Mit Blick auf den Forschungsstand zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie soll im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse des Forschungs- und Entwicklungsprojektes das Tutor*innensystem des Oberstufen-Kollegs in den Blick genommen werden. Autor*innen wie Anger et al. weisen bereits darauf hin, dass die Unterstützung durch Lehrkräfte bzw. ein engerer Austausch während der Pandemie hilfreich gewesen wären, um diese Phase zu bewältigen (vgl. Anger et al., 2020). Da die Eltern für die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen der Corona-Pandemie als relevant eingeschätzt werden (vgl. Stiller et al., 2021, S. 13), diese aber nicht alle im gleichen Maße ihre Kinder unterstützen können, erscheint das Tutor*innensystem am Oberstufen-Kolleg als eine Möglichkeit, unterschiedliche soziokulturelle Hintergründe der Kollegiat*innen „auszugleichen“, indem die Tutor*innen anders als die weiteren Lehrkräfte noch individueller mit ihren Kollegiat*innen sprechen bzw. diese beraten können.

3 Das methodische Vorgehen

3.1 Datenkorpus: Bildungsgangreflexionen

Im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojektes wurden Bildungsgangreflexionen ausgewertet, um die leitende Forschungsfrage beantworten zu können. Diese Texte sind schriftliche Darstellungen und Reflexionen des Bildungsganges von Kollegiat*innen am Oberstufen-Kolleg. Die Darstellung der Kollegiat*innen orientiert sich an drei Fragen, die sich wiederum auf fachliche und überfachliche Aspekte des Bildungsgangs, aber auch den individuellen Lernfortschritt beziehen. Die Texte werden im Rahmen des prüfungsvorbereitenden Kolloquiums am Ende des fünften Ausbildungssemesters den Tutor*innen vorgelegt und anschließend der Prüfungsakte bei der Zulassung zur Abiturprüfung beigelegt. Die Bildungsgangreflexionen werden nicht benotet.

Der Datenkorpus besteht aus 147 Reflexionsbögen von Kollegiat*innen, die 2021, 2022 oder 2023 ihren Abschluss am Oberstufen-Kolleg gemacht und ihr Einverständnis für die Auswertung gegeben haben. Die Reflexionsbögen umfassen im Durchschnitt zwei getippte DIN-A4-Seiten und wurden für die Analyse anonymisiert und dann mit Unterstützung der Software MAXQDA ausgewertet.

3.2 Inhaltsanalytische Auswertung

Die Bildungsgangreflexionen wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) analysiert. Hierfür wurde die Technik der Zusammenfassung gewählt, „um das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben [und, um] durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2015, S. 66). Im Vorfeld wurde entsprechend der Forschungsfrage festgelegt, dass nur die Sequenzen aus den Reflexionsbögen von Interesse sind, die einen Bezug zur Corona-Pandemie herstellen (vgl. Mayring, 2015, S. 67). Die Aussagen, die in Bezug auf die Corona-Pandemie artikuliert werden, beziehen sich im Allgemeinen auf

- die Auswirkungen des Distanzunterrichts auf Kurse, Projekte und Exkursionen,
- den individuellen Lernfortschritt und die Gestaltung individueller Lernprozesse,
- die Beziehungen zu Lehrenden, Tutor*innen und Mitkollegiat*innen,
- den emotionalen und motivationalen Umgang mit den Lockdown-Phasen.

Für die folgende Auswertung waren entsprechend der Forschungsfrage nur Aussagen zu den ersten beiden Aspekten (Bildungsgang und Lernen) relevant. Bei der Analyse wurden die Kategorien induktiv gebildet (Mayring, 2015, S. 67). Die Auswertung orientierte sich an dem Ablaufmodell einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl.

2015, S. 69), wobei einige der im Ablaufmodell enthaltenen Schritte zusammengefasst (vgl. Mayring, 2015, S. 69) und die Textstellen unmittelbar „auf das angestrebte Abstraktionsniveau transformiert“ (Mayring, 2015, S. 70) wurden.

Die Kategorien entstanden durch die Aushandlungen der zwei Verfasserinnen und wurden in zwei Sitzungen einer interdisziplinären Forschungswerkstatt zur qualitativen Inhaltsanalyse der Universität Bielefeld diskutiert und weiterentwickelt. Anschließend wurden die Kategorien – in Anlehnung an Mayring (vgl. 2015, S. 86) – entsprechend der Fragestellungen des Forschungsvorhabens sowie entsprechend theoretischer Rahmungen interpretiert. Im Folgenden schließt sich die Darstellung der Ergebnisse an.

4 Ergebnisse der Untersuchung

4.1 Hauptkategorien im Überblick

Hinsichtlich der Frage, welche Auswirkungen der Pandemie auf ihr Lernen und ihren Bildungsgang die Kollegiat*innen beschreiben, konnten aus dem Material mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse 15 Kategorien identifiziert werden. Diese umfassen sowohl positive als auch negative Äußerungen. Positiv wahrgenommene Auswirkungen betreffen einerseits den individuellen Lernprozess, andererseits die Organisation des Distanzunterrichts am Oberstufen- Kolleg (in Klammern die Anzahl der Nennungen):

- Gute Unterstützung des Lernprozesses durch die Lehrkraft (7)
- Verbesserung der Selbstorganisation (9)
- Gut funktionierender Distanzunterricht (4)
- Guter Zugang zu Unterrichtsmaterialien (3)

Deutlich häufiger werden jedoch negative Auswirkungen auf das Lernen und den Bildungsgang beschrieben, insbesondere im Blick auf Probleme, die mit dem Distanzunterricht einhergehen, sowie die Einschränkung von schulischen Aktivitäten außerhalb des engeren unterrichtlichen Kontextes:

- Schwierigkeiten durch den Distanzunterricht (29)
- Einschränkungen außerschulischer Aktivitäten (18)
- Kommunikationsprobleme mit den Lehrkräften (5)
- Beeinträchtigung der schulischen Laufbahn (5)
- Anpassungsschwierigkeiten nach Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts (5)
- Wahrgenommene Überforderung der Lehrkräfte (2)

Textpassagen, die wir weder noch als positive oder negative Bezugnahme deuten würden, beschreiben u.a. Rahmenbedingungen für das Lernen während der Pandemiezeit, vor allem die temporäre Änderung der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Oberstufen-Kolleg:

- Anpassung der Anforderungen an die Bedingungen der Pandemie von der Schule und vom Schulministerium (16)
- Corona als Prüfungs- und Kursthema (6)
- Ressourcen für die Bewältigung der Pandemie (2)

Unter den negativen Auswirkungen auf das Lernen und den Bildungsgang werden, wie bereits erwähnt, besonders häufig die Schwierigkeiten durch den Distanzunterricht beschrieben. Die Kategorie lässt sich in folgende Subkategorien unterteilen:

- Mangelnde Motivation (10)
- Mangelnde Selbststrukturierung (7)
- Schwierigkeiten im Distanzunterricht, dem Inhalt zu folgen (7)
- Mangelnde Genauigkeit und Konzentration (3)
- Mangelnde Abgrenzung Schule/Freizeit (3)
- Unsicherheit bezüglich des Abiturs durch Unterrichtsausfall und fehlende Inhalte (2)

- Technische Probleme im Online-Unterricht (2)
- Fehlende soziale Kontakte durch den Online-Unterricht (1)
- Beeinträchtigung des Kompetenzerwerbs bei Sprachen im Online-Unterricht (1)

Rückblickend beschreiben die angehenden Abiturient*innen also vor allem Störungen in ihrem individuellen Lern- und Arbeitsprozess.

4.2 Schwierigkeiten durch den Distanzunterricht

Hinsichtlich unseres Vorhabens, herauszuarbeiten, welche Konsequenzen sich aus den wahrgenommenen Schwierigkeiten des Distanzunterrichtes für das Oberstufen-Kolleg, vor allem in Hinsicht auf das Tutor*innensystem, schlussfolgern lassen, erläutern wir in einem ersten Schritt – zunächst anhand von Beispielen – die Unterkategorien zur Hauptkategorie „Schwierigkeiten durch den Distanzunterricht“.

In Bezug auf die Schwierigkeiten durch den Distanzunterricht schreiben mehrere Kollegiat*innen, dass es ihnen schwergefallen sei, während der Pandemie und v.a. während der Lockdownphasen sich zu konzentrieren (3), sich zu motivieren (10) und sich selbst zu strukturieren (7). Dies zeigt als Beispiel der folgende Ausschnitt aus einem der Reflexionsbögen:

Als dann Corona angefangen hat, habe ich mich sehr hängen lassen und das hat sich auch auf die meisten Kurse ausgewirkt. Mir fehlt oft die Genauigkeit und die Konzentration bei Sachen. Genau so fällt es mir sehr schwer durch die vielen Freiheiten mich dauerhaft an Fristen zu halten (S1²).

Zudem beschreiben Kollegiat*innen, dass es ihnen durch den Distanzunterricht schwerfiel, „den Unterrichtsinhalt aufzunehmen“. Dies führte u.a. dazu, dass die Kollegiat*innen sich hinsichtlich der anstehenden Abiturprüfungen unsicher fühlten,

da [sie] fast ein halbes Jahr wegen Corona Online-Unterricht hatten, [...] viel Unterricht ausgefallen [ist] und Inhalte [...] vernachlässigt [wurden]. Daher [...] [ist] der gesamte Abi-Jahrgang noch mehr auf [sich] selbst gestellt (S2).

Des Weiteren berichten Kollegiat*innen in ihren Reflexionsbögen, dass sie Schwierigkeiten hatten, zwischen Schule und Freizeit zu trennen bzw. sich von den schulischen Aufgaben abzugrenzen. So beschreibt ein*e Kollegiat*in, dass er*sie

also nie eine wirkliche Pause von der Schule [hatte], da ja mein Zimmer nun irgendwie die Schule war (S3).

Auffallend ist bei den Aussagen der Kollegiat*innen, dass die Schwierigkeiten im Distanzunterricht nur selten mit technischen Problemen in einen Zusammenhang gebracht werden (2). Das Fehlen der sozialen Kontakte wird ebenfalls nur von einer Person genannt.³ Die mangelnde (Selbst-)Strukturierung und damit zusammenhängend die mangelnde Konzentrationsfähigkeit sowie Motivation scheinen bei den Kollegiat*innen besonders ausgeprägt gewesen zu sein.

In den Bildungsgangreflexionen finden sich mehrere Bezugnahmen auf die Tutor*innen am Oberstufen-Kolleg. Ein*e Kollegiat*in weist darauf hin, dass ihr das Gespräch mit dem Tutor geholfen habe, sich zu motivieren. Was genau besprochen wurde bzw. was genau geholfen habe, lässt sich dem Ausschnitt nicht entnehmen:

Ich konnte mich erst wieder etwas nach den Herbstferien aufraffen, nachdem ich mit meinem Tutor darüber gesprochen hatte. Danach versuchte ich alles besser zu machen und war in den meisten Fächern aktiver und produktiver dabei als zuvor (S4).

² Die Abkürzungen S1, S2 etc. stehen für Schüler*in 1, 2 usw.

³ Eine OS-interne Studie zur Mobilität von Kollegiat*innen während der Pandemie zeigt auf, dass mehrere Kollegiat*innen die sozialen Kontakte im schulischen Setting vermisst haben (vgl. Fiedler-Ebke et al., 2021).

Auch unabhängig von der Pandemie wird auf die Tutor*innen verwiesen, wie bei den folgenden Beispielen:

Schwierig fand ich es am Anfang mit den Reflexionsbögen und wie man seine eigene Arbeit reflektiert. Nach einer Zeit hatte ich den Dreh raus und mir ist auch das einfacher gefallen. Genauso ging es mir mit dem Portfolio und zu wissen, was genau alles einsortiert werden muss und wie man am besten die BLNWs⁴ wählt. Durch die Hilfe meiner Tutorin hatte ich auch da einen guten Überblick und habe es hinbekommen (S5).

Das Prinzip, das man einen Tutor hat, hat mir zumindest in meinem Fall sehr geholfen. [Name] hat mir sehr geholfen die ein oder andere Hürde zu bewältigen (S6).

5. Diskussion: Das Tutor*innensystem als Unterstützungsmaßnahme?

Bevor im Folgenden diskutiert wird, inwiefern das Tutor*innensystem die Kollegiat*innen in ihrem Lernen und bei ihren Bildungsgang unterstützen kann, soll zunächst auf die Limitationen der Studie eingegangen werden. Im Anschluss daran soll das Tutor*innensystem am Oberstufen-Kolleg vorgestellt werden, um nachfolgend mögliche Funktionen des Tutorats sowie diesbezügliche Forschungsperspektiven herauszuarbeiten.

Limitationen: Da es sich bei dem Datenmaterial um verschriftliche Reflexionen des eigenen Bildungsganges handelt, die die Kollegiat*innen verpflichtend einreichen müssen, und die Frage nach der Wahrnehmung der Pandemie nicht explizit gestellt wurde, müssen die Ergebnisse des Forschungs- und Entwicklungsprojektes mit Vorsicht betrachtet werden. Es ist sehr wahrscheinlich, dass die Kollegiat*innen mehr zu den Auswirkungen der Pandemie gesagt bzw. geschrieben hätten, wenn sie dazu gefragt worden wären. Somit wurden in den Datenkorpus nur diejenigen Reflexionen aufgenommen, in denen explizit Begriffe wie *Corona, *Pandemie, *Distanzunterricht oder *Homeschooling aufgetaucht sind. Es ist somit nicht möglich, repräsentative Aussagen über die Wahrnehmungen der Corona-Pandemie bzw. deren Auswirkungen aus Sicht der Kollegiat*innen am Oberstufen-Kolleg zu treffen (dafür ausführlicher: Stiller et al., 2021). Die Ergebnisse geben allerdings wichtige Hinweise und bestätigen zum großen Teil auch die Ergebnisse aus den aufgeführten Studien zur Corona-Pandemie in Kapitel 2. Des Weiteren muss beachtet werden, dass der Adressat*innenkreis der Bildungsgangreflexionen in erster Linie die Tutor*innen des Oberstufen-Kollegs sind, sodass die Aussagen über die Tutor*innen von den Kollegiat*innen vermutlich sehr vorsichtig formuliert wurden. Um also eine Aussage darüber zu erlangen, wie die Kollegiat*innen das Tutor*innensystem am Oberstufen-Kolleg wahrnehmen, wäre es sinnvoll, (ehemalige) Kollegiat*innen im Rahmen von Interviews zu befragen. Trotz dieser Limitationen legen die Ergebnisse dieser Studie nahe, dass im Distanzunterricht verschiedene Schwierigkeiten für die Kollegiat*innen vorlagen, die sich u.a. auf die Selbststrukturierung sowie motivationale Aspekte beziehen. Zudem ermöglichen einige Aussagen der Kollegiat*innen die Annahme, dass die Tutor*innen als hilfreich und unterstützend erlebt wurden und werden.

Für das Tutoriat am Oberstufen-Kolleg gibt es eine Reihe von Rahmenbedingungen, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen. Tutor*innen sind Lehrkräfte, die, je nach

⁴ BLNWs ist die hausinterne Abkürzung für benotete Leistungsnachweise. Die Leistungsbeurteilung erfolgt am Oberstufen-Kolleg nach einem schulspezifischen Konzept. Es gibt grundsätzlich keine Kursnoten. Kurse werden nach Kriterien, die die APO-OS vorgibt (§ 20 Abs. 7), als bestanden (pass) oder nicht bestanden (fail) bewertet. Während in der Eingangsphase auch die zu erbringenden Leistungsnachweise unbenotet bleiben, werden in der Hauptphase (Stufen 12 und 13) Leistungen, die in die Gesamtqualifikation für das Abitur eingehen oder für die die Zuerkennung des schulischen Teils der Fachhochschulreife herangezogen werden, punktuell benotet (APO-OS § 23 Abs. 2). Kollegiat*innen wählen in ihren Kursen jeweils einen der obligatorisch zu erbringenden Leistungsnachweise zur Benotung aus. Dabei sind die Vorgaben der Ausbildungs- und Prüfungsordnung zu beachten. Bei der Planung und Auswahl der benoteten Leistungsnachweise stehen die Tutor*innen ihren Tutand*innen beratend zur Seite.

Stellenanteil, bis zu zwölf Tutand*innen unterschiedlicher Jahrgänge durch die Ausbildung am Oberstufen-Kolleg begleiten. Die Kollegiat*innen wählen ihre*n Tutor*in im Verlauf des ersten Ausbildungsemesters; nur in wenigen Ausnahmefällen werden Tutor*innen von der Schule zugeteilt. Im Kontext des schulischen Beratungssystems haben die Tutor*innen im wesentlichen folgende Funktionen:

- Als Vertrauenspersonen sind Tutor*innen oft erste Ansprechpartner*innen für vielfältige Problemlagen und spielen somit eine wichtige Rolle in der individuellen Beziehungsgestaltung (vgl. Lau, 2022, S. 28) und bei der Gestaltung eines positiven Schulklimas (vgl. Kuhnen & Palowski, 2018, S. 55).
- Als Lots*innen durch das Beratungssystem des Oberstufen-Kollegs vermitteln die Tutor*innen passende Angebote, falls Fragen und Probleme im Rahmen des Tutoriats nicht gelöst werden können.
- Stärker formalisiert ist die Funktion der Tutor*innen als Begleiter*innen der schulischen Laufbahn ihrer Tutand*innen. Tutor*innen erhalten regelmäßig Informationen der Laufbahnberatung zu Fehlzeiten und individuellem Ausbildungsstand ihrer Tutand*innen und begleiten das Führen des Entschuldigungsheftes und des Ausbildungsportfolios. Mit der Portfolioarbeit sind institutionalisierte Termine im Kontext des Übergangs in die Hauptphase und der Zulassung zum Abitur verbunden. Mindestens einmal pro Semester treffen sich die Tutor*innen mit ihren Tutand*innen, um die in den einzelnen Kursen zu erbringenden Leistungsnachweise zu planen und (unter Berücksichtigung der Vorgaben der Ausbildungs- und Prüfungsordnung) eine stärken- und interessenorientierte Auswahl vorzunehmen.

Vor dem Hintergrund dieser vielfältigen Funktionen und Aufgaben sind die Tutor*innen am Oberstufen-Kolleg wichtige Ansprechpartner*innen für das Beratungsteam⁵ und die Fachlehrkräfte in den Kursen, da sie die individuelle Lernentwicklung und den Ausbildungsstand ihrer Tutandi gut kennen und somit eine zentrale Schnittstelle im innerschulischen Beratungskontext bilden.

Mit Blick auf das Tutor*innensystem am Oberstufen-Kolleg sowie die Aufgaben der Tutor*innen scheint es angemessen, davon auszugehen, dass die Tutor*innen die Kollegiat*innen während der Corona-Pandemie unterstützen konnten bzw. hätten unterstützen können. Dazu liegt – wie bereits erwähnt – keine Forschung vor. Inwiefern eine Unterstützung erfolgt ist bzw. als erfolgreich erlebt wird, hängt sicherlich von verschiedenen Faktoren ab, wie z.B. davon, ob die Kollegiat*innen die Tutor*innen bei Problemen ansprechen, aber auch, ob die Tutor*innen für die Kollegiat*innen technisch und emotional erreichbar scheinen. Entsprechend kommt es auf das Arbeitsbündnis (Oevermann, 1996) zwischen Kollegiat*in und Tutor*in an und wie dieses im Konkreten ausgestaltet wird. Das Arbeitsbündnis ist allerdings auch außerhalb einer so spezifischen Situation wie der Corona-Pandemie relevant und entscheidend dafür, ob die Tutor*innen den Kollegiat*innen bei ihrem Lernen und bei ihrem Bildungsgang beratend zur Seite stehen können.

Eine Forscher*innengruppe am Oberstufen-Kolleg hat bereits herausgearbeitet, dass die „Bedingungen dafür, dass (auch potenziell gefährdete bzw. stark belastete) Schüler*innen eine erfolgreiche Bildungslaufbahn absolvieren können“ (Herrlich et al., 2021, S. 168), sind, dass die Kollegiat*innen neben den Eltern durch mindestens eine interessierte Lehrkraft unterstützt werden. Diese unterstützende Funktion können Tutor*innen übernehmen.

⁵ Das Beratungsteam setzt sich aus Personen mit unterschiedlichen, institutionell verankerten Beratungsfunktionen zusammen: Laufbahnberatung für die einzelnen Stufen (zwei Personen für die Stufe 11, jeweils eine Person für die Stufen 12 und 13), Koordination für die Eingangs- und die Hauptphase, Schulsozialarbeit und Pädagogische Leitung.

Eine andere Forscher*innengruppe am Oberstufen-Kolleg empfiehlt mit Blick auf die Inklusion in der gymnasialen Oberstufe, dass „die bereits bestehenden Beratungs- und Unterstützungsangebote [...] effizienter koordiniert, miteinander abgestimmt und der Schulgemeinde transparent gemacht werden“ (Lübeck et al., 2018, S. 66) müssen. Denn auch wenn das Oberstufen-Kolleg bereits eine Vielzahl an Beratungsmöglichkeiten zur Verfügung stellt, kann es sein, dass nicht alle Kollegiat*innen davon wissen. Zudem fehlt bis jetzt eine schriftliche, publizierte Fassung zum Tutor*innensystem am Oberstufen-Kolleg. Diese würde eine wesentliche Grundlage bilden, um festzuhalten und transparent zu machen, was die Aufgaben und Funktionen von Tutor*innen sind. Daher soll im Rahmen eines sich anschließenden Forschungs- und Entwicklungsprojektes u.a. ein solches Konzept in Kooperation mit dem Beratungsteam des Oberstufen-Kollegs formuliert werden. Dabei soll sich auch mit der Frage auseinandergesetzt werden, wie Kollegiat*innen am Oberstufen-Kolleg das Tutor*innensystem wahrnehmen und welche Chancen und Hindernisse sie in dem aktuellen Konzept für sich in ihrer Rolle als Kollegiat*innen sehen.

6 Fazit und Ausblick

Mit Blick auf die Forschungsfrage, welche Auswirkungen der Pandemie auf ihr Lernen und ihren Bildungsgang Kollegiat*innen des Oberstufen-Kollegs wahrgenommen haben, hat sich gezeigt, dass Störungen im individuellen Lern- und Arbeitsprozess während des Distanzunterrichtes besonders ausgeprägt waren. Die Kollegiat*innen beschreiben rückblickend in ihren Bildungsgangreflexionen vor allem Schwierigkeiten, sich selbst zu strukturieren, und damit zusammenhängend eine mangelnde Konzentrationsfähigkeit sowie Motivation. Diese Befunde knüpfen sowohl an externe als auch an hausinterne Forschungsergebnisse an. Die Auswertung des Materials weist ebenfalls darauf hin, dass das am Oberstufen-Kolleg praktizierte Tutor*innensystem die Kollegiat*innen in besonderen Situationen, wie der Corona-Pandemie, aber auch darüber hinaus, bei ihrem Bildungsgang und in ihrem Lernen, unterstützen kann. Zu klären wäre, inwiefern eine verbesserte Angebotsstruktur, aber ggf. auch ein aktiveres Nutzungsverhalten seitens der Kollegiat*innen zu einer verbesserten Anbahnung und Gestaltung von Beratungsprozessen beitragen könnten. Dieser Fragestellung soll in einem Folgeprojekt zur Weiterentwicklung des Tutor*innensystems am Oberstufen-Kolleg nachgegangen werden. Die Ergebnisse dieses Projektes könnten perspektivisch auch für andere Oberstufen in NRW im Kontext der geplanten Oberstufenreform relevant sein, da im „Schulfachlichen Eckpunktepapier für die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen“ (MSB, 2024) stärken- und interessenorientierte Elemente vorgesehen sind, die entsprechende Formate einer individuellen Beratung nahelegen. Da Beratung im Kontext des Tutoriats über den Einzelkurs hinaus gedacht wird und die Wahl stärken- und interessenorientierter Formen der Leistungserbringung jeweils vor dem Hintergrund der Gesamtentwicklung und des Ausbildungsganges der einzelnen Kollegiatin/des einzelnen Kollegiaten vorbereitet werden kann, bieten Tutor*innen eine Form der persönlichen und individuellen Begleitung an, wie sie weder Jahrgangsberatungen noch Fachlehrkräfte leisten können.

Literatur und Internetquellen

Anger, S., Bernhard, S., Dietrich, H., Lerche, A., Patzina, A., Sandner, M. & Toussaint, C. (2020). *Schulschließungen wegen Corona: Regelmäßiger Kontakt zur Schule kann die schulischen Aktivitäten der Jugendlichen erhöhen*. IAB-Forum. <https://www.iab-forum.de/schulschliessungen-wegen-corona-regelmassiger-kontakt-zur-schule-kann-die-schulischen-aktivitaten-der-jugendlichen-erhohen/>

- Baier, D. & Kamenowski, M. (2020). *Wie erlebten Jugendliche den Corona-Lockdown? Ergebnisse einer Befragung im Kanton Zürich*. zhaw. <https://digitalcollection.zhaw.ch/server/api/core/bitstreams/5168d7a0-e5b4-479d-8eda-91f0f7c6955d/content>
- 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*, 4, 55–75. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.biejo.urnals.de/index.php/we_os/article/download/4942/4671/23357&ved=2ahUKEwje pc7tsYGKAXUvBtsEHaGjJa4QFnoECBcQAQ&usq=AOvVaw19cIgNED5LY3YIXIhVze9T
- Grunert, C. & Krüger, H.-H. (2022). Historische und zukünftige Herausforderungen der Kindheits- und Jugendforschung. In H.-H. Krüger, C. Grunert & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (3., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 7–51). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24777-5_6
- Herrlich, C., Palowski-Göpfert, M., Schöbel, R. & Walbe, A. (2021). Bildungsbiografische Grenzgänge in der Sekundarstufe II. Eine Längsschnittstudie an acht Oberstufen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (1), 133–172. <https://doi.org/10.11576/pflb-4710>
- Hummrich, M. et al. (Vorstand der Sektion Schulpädagogik). (2020). *Schulbildung auf Distanz – „Beschulung Zuhause“ in Zeiten von Corona. Stellungnahme des Vorstands der Sektion Schulpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/2020_Stellungnahme_Schulpaedagogik_Schule_Zuhause.pdf
- Kuhnen, S.U. & Palowski, M. (2018). Das Schulklima am Oberstufen-Kolleg. Forschungsergebnisse aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1, 44–62. https://doi.org/10.4119/we_os-1107
- Lau, R. (2022). „Du bist wichtig“ – Beziehungsgestaltung in der Oberstufe. *Pädagogik*, 13 (8), 26–29. <https://doi.org/10.3262/PAED2208026>
- 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, 63–83. https://doi.org/10.4119/we_os-1108
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., aktual. Aufl.). Beltz Juventa. <https://content-select.com/de/portal/media/view/552557d1-12fc-4367-a17f-4cc3b0dd2d03>
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2024). *Schulfachliches Eckpunktepapier für die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen*. MSB NRW. <https://www.schulministerium.nrw/29052024-eckpunkte-fuer-die-weiterentwicklung-der-gymnasialen-obers-tufe-nordrhein-westfalen>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- 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*, 4 (1), 7–43. <https://doi.org/10.11576/weos-4943>

- Tengler, K., Schrammel, N. & Brandhofer, G. (2020). Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des *distance learnings* an österreichischen Schulen. *Medienimpulse*, 58 (2), 37 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-24>
- Treml, A.K. & Becker, N. (2010). Lernen. In H.H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl.) (S. 103–114). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838580920>
- Wacker, A., Unger, V. & Rey, T. (2020). „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“ Befunde einer Schüler*innenbefragung zum „Fernunterricht“. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermiss ich die Schule ...“*. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 79–94). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.13>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Keyser, L. & Geweke, M. (2024). Wahrnehmungen der Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das Lernen und den Bildungsgang durch die Kollegiat*innen des Oberstufen-Kollegs. Das Tutor*innensystem als Unterstützungsmaßnahme? *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 74–85. https://doi.org/10.11576/we_os-7619

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Tandem-Lernen, gelingende Kommunikation und Partizipation in internationalen Austauschprojekten

Die deutsch-polnische Jugendbegegnung Bielefeld – Rzeszów

Agnieszka Czech-Rogoyska^{1,*} & Erol Acar^{2,**}

¹ *Uniwersytet Rzeszowski*

² *Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld*

* *Kontakt: Studium Języków Obcych, Uniwersytet Rzeszowski,
ul. Zelwerowicza 4, 35-601 Rzeszów, Polen
aczec@ur.edu.pl*

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

Zusammenfassung: Internationale Schulpartnerschaften und Austauschfahrten leisten einen wichtigen Beitrag zum Abbau von Vorurteilen und helfen dabei, gute nachbarschaftliche Beziehungen in Europa zu entwickeln und zu festigen. Die Jugendlichen machen in internationalen Begegnungen bereits erste Erfahrungen, wie das Leben und Arbeiten im vereinten Europa und in der globalisierten Welt aussehen kann. Die Universität Rzeszów und der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld blicken auf eine jahrzehntelange Reihe von Jugendbegegnungen zurück, die zweimal pro Jahr für die Dauer einer Woche stattfinden. Während in den frühen Jahren die Struktur den an vielen Schulen bekannten, weit verbreiteten Traditionen vom gegenseitigen Besuch in der jeweiligen Partnerstadt mit – vereinfacht gesprochen – einem Programm-Mix aus Unterrichtsaktivitäten und Ausflügen entsprach, hat eine bewusste und grundsätzliche Abkehr von einer solchen Rahmensetzung in den Begegnungen seit 2018 zu einer zuvor nicht gekannten Intensität in der Kommunikation und Auseinandersetzung mit der fremden Kultur geführt, von der das erfahrene Organisationsteam selbst überrascht war. Von den Rahmenbedingungen einer gelingenden Begegnung, zu der auch das partnerschaftliche Erlernen der jeweiligen Fremdsprache im Tandem gehört, sowie Best-Practice-Beispielen von Settings, die sich bewährt haben, um sowohl in nach Interessen gebildeten Kleingruppen als auch in Zufallspaarungen gelingende Kommunikation zu befördern, soll nachfolgend die Rede sein.

Schlagerwörter: Jugendbegegnung; Tandem-Lernen; Partizipation; interkulturelle Kompetenz; Teambildung



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Tandem Learning, Successful Communication and Participation in International Exchange Projects: the German-Polish Youth Exchange Bielefeld – Rzeszów

Abstract: International school partnerships and exchange trips make an important contribution to breaking down prejudices and help to develop and consolidate good neighborly relations in Europe. Through international encounters, young people gain their first experience of what life and work in a united Europe and in the globalized world can be like. The University of Rzeszów and the experimental school Oberstufen-Kolleg Bielefeld can look back on a decade-long series of youth encounters, which take place twice a year for the duration of a week. While in the early years the structure was based on the widespread tradition of reciprocal visits to the respective partner city with – to put it simply – a program mix of classroom activities and excursions, a radical shift away from such a framework in all the encounters since 2018 has led to a previously unknown intensity in communication and engagement with the foreign culture, which surprised even the experienced organization team. In this article, we will discuss the framework conditions for successful encounters, which must include learning the respective foreign language in tandem as partners, as well as best-practice examples of settings that have proven to promote successful communication both in small groups formed according to interests and in random pairings.

Keywords: youth exchange; tandem learning; participation; intercultural skills; team building

1 Rahmenbedingungen

Seit 2002 finden halbjährlich Begegnungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus Bielefeld und Rzeszów im Rahmen der seit 1991 bestehenden Städtepartnerschaft (dazu ausführlich Furman & Czech-Rogoyska, 2018) und insbesondere einer engen Kooperation zwischen dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld und der Universität Rzeszów statt. Dass Kollegiat*innen einer Versuchsschule der Sekundarstufe II mit Studierenden einer Universität (Bachelor- und Masterstudierende unterschiedlicher Studiengänge) einander in einem internationalen Austauschprojekt begegnen und sich gegenseitig interessant finden, mag eine Besonderheit sein, die aus den damaligen institutionellen Bedingungen des Oberstufen-Kollegs heraus zu erklären ist. In einer Zeit, als sich die Versuchsschule in der Umbruchsphase vom vierjährigen College-Modell (Integration von Gymnasialer Oberstufe und universitärer Grundausbildung) hin zum dreijährigen Ausbildungsgang als Reform-Alternative zum traditionellen Gymnasium (mit dem Abschluss der Allgemeinen Hochschulreife) befand, waren alltägliche Kontakte und tragfähige Beziehungen der Kollegiat*innen mit Studierenden der benachbarten Universität Bielefeld nichts Außergewöhnliches (vgl. Koch-Priewe, 2024).

Interessanterweise haben das Auslaufen des College-Modells und ein seitdem im Schnitt gesunkenes durchschnittliches Altersspektrum am Oberstufen-Kolleg (heute in der Regel 16 bis 23 Jahre) der Attraktivität des Austausches keinen Abbruch getan. Seit über 20 Jahren wechseln sich die Universität Rzeszów und das Bielefelder Oberstufen-Kolleg dabei als Gastgeber*innen für die jeweils andere Gruppe ab. Eine durch Prüfungsereignisse an der Universität Rzeszów vorgegebene Rhythmisierung hat dazu geführt, dass die Begegnungen in jedem Jahr unmittelbar vor der Winterprüfungszeit (und während einer zweiwöchigen Phase mit Projektunterricht am Oberstufen-Kolleg) sowie nach der Sommerprüfungszeit stattfinden.

Die Austauschprojekte wurden in den ersten anderthalb Jahrzehnten der Zusammenarbeit grundsätzlich nur in den beiden Partnerstädten durchgeführt, mit den Räumlichkeiten der jeweiligen Bildungseinrichtungen als Veranstaltungsort. Seit Januar 2018 allerdings wurden neue Wege eingeschlagen. Die Jugendbegegnungen wurden nur noch an solchen Orten durchgeführt, wo der Standortvorteil einer gemeinsamen Unterbringung, die räumlichen und sächlichen Mittel für die Durchführung von Workshops und die personelle Ausstattung (hier: externe Profis auf dem jeweiligen Gebiet der betreffenden Workshops) eine größtmögliche Verschmelzung beider Gruppen gewährleisten konnten. Die Schwerpunktsetzungen und Programminhalte der einzelnen Begegnungsprojekte haben sich im Laufe der Zeit weiterentwickelt (vgl. Pütz & Rengstorf, 2018, S. 160).

Die Kollegiat*innen und Studierenden werden schon frühzeitig in den Planungsprozess des fünfköpfigen Betreuer*innenteams, bestehend aus zwei Lehrenden des Oberstufen-Kollegs und drei Dozent*innen der Universität Rzeszów (vgl. Abb. 1), einbezogen, das seit neun Jahren unverändert und konstant zusammenarbeitet und in den Intervallen zwischen den Jugendbegegnungen auch zwei- bis dreitägige Vor- und Nachbereitungstreffen durchführt.



Abbildung 1: Leitungsteam aus den Partnerstädten Rzeszów und Bielefeld vor dem Schloss Gollwitz, Januarprojekt 2022 (Felix Rengstorf und Erol Acar, Oberstufen-Kolleg Bielefeld; Agnieszka Czech-Rogoyska, Dorota Pirga und Sławomir Schultis, Uniwersytet Rzeszowski) (Foto: A. Czech-Rogoyska)

Ausdrücklich werden bei allen Planungen die zwischenmenschliche Begegnung und das interkulturelle Lernen in den Mittelpunkt gestellt und nicht eine ehrgeizige Produktori-

entierung bzw. das aus dem Alltag in Schule und Universität bekannte fachliche Leistungsprinzip. Auf polnischer Seite konnten bislang Begegnungen in Rzeszów, Łańcut, Kraków, Przemyśl, Wrocław, Gdańsk, Toruń und Warszawa durchgeführt werden und auf deutscher Seite in Bielefeld, Berlin, Brandenburg-Gollwitz und Büren-Wewelsburg.

Grundsätzlich werden alle Aktivitäten der Begegnungswochen in gemischten deutsch-polnischen Gruppen vorbereitet und durchgeführt. Bei Kleingruppen wird auf eine paritätische Besetzung aus beiden Ländern geachtet. Thematisch waren seit 2018 Workshops aus den Bereichen Geschichte, Theater, Tanz, Gesang, Filmproduktion sowie Sprachenlernen im Tandem im Angebot.

Voraussetzung für die Teilnahme an den Projekten auf polnischer Seite sind Deutschkenntnisse mindestens auf dem Niveau des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) A1/A2, während die deutschen Kollegiat*innen kein Polnisch sprechen müssen. Das überrascht zunächst vielleicht. An Schulen in Polen gibt es ca. 1,8 Millionen Deutschlernende, und insbesondere unter den zweiten Fremdsprachen hat Deutsch mit 30 Prozent „eine unerreichte Vorreiterrolle“ (Auswärtiges Amt, 2020, S. 24). An den polnischen Hochschulen lernten 2020 ca. 56.000 Studierende Deutsch, und zwar ganz überwiegend als studienbegleitendes Fach. Das trifft im Wesentlichen auch auf die polnischen Teilnehmer*innen zu, die in der Mehrzahl nicht Germanistik studieren, aber alle einen Deutschkurs an der Universität belegen und in der Regel bereits Grundkenntnisse im Deutschen aus ihrer Schulzeit mitbringen. Auf Seiten der Bielefelder Kollegiat*innen gibt es in Ermangelung eines Schulfachs Polnisch als Fremdsprache hingegen keine diesbezüglichen Vorkenntnisse und nur gelegentlich Teilnehmer*innen mit familiären Wurzeln in Polen, was aber nicht immer bedeutet, dass dann die Sprache auch fließend gesprochen wird.

Gelingende internationale Jugendarbeit bedarf einer adäquaten finanziellen Ausstattung. Seit Beginn der Zusammenarbeit zwischen dem Oberstufen-Kolleg und der Universität Rzeszów im Jahr 2002 wurden die Jugendbegegnungen von der Polnisch-Deutschen Gesellschaft in Rzeszów und seit 2012 vom Fremdsprachenzentrum der Universität Rzeszów organisiert sowie vom Deutsch-Polnischen Jugendwerk (DPJW) in Warschau, von der Universität Rzeszów, dem Förderverein von Laborschule und Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld, der Stadt Bielefeld sowie der Bezirksregierung Detmold finanziell gefördert. Ohne solche Unterstützung könnten viele Studierende und Kollegiat*innen die Kosten für Anreise, Unterkunft, Verpflegung und Workshops nicht aufbringen. Es ist nicht zuletzt den öffentlichen Förderprogrammen zu verdanken, dass in den zurückliegenden beiden Jahrzehnten sehr viele interessierte polnische und deutsche Jugendliche den Schritt gewagt haben, an einem Begegnungsprojekt teilzunehmen.

Gleichzeitig haben die finanziellen Rahmenbedingungen etwas möglich gemacht, das das Betreuer*innenteam seit 2018 als einen phänomenalen Motivationsschub wahrgenommen hat: Workshopangebote, die unter der Leitung von professionellen Tänzerinnen, Schauspielern, Theaterpädagoginnen, Filmschaffenden, Sängerinnen und einer renommierten Dozentin und Autorin für das Fach Polnisch als Fremdsprache durchgeführt werden. Die den Teilnehmenden aus Unterricht und Lehre bekannten Betreuer*innen der Austauschbegegnung übernehmen keine Aufgaben als Lehrkräfte. Die Teilnehmer*innen der Workshops haben die Chance, aus den hierarchischen schulischen und universitären Kontexten und einem bereits etablierten Rollenverhalten in Bezug auf ihre Lehrenden herauszutreten und freier als vielleicht sonst eigene Vorstellungen zu artikulieren und umzusetzen.

Diese Begegnungen von polnischen und deutschen Jugendlichen der gleichen Alterskohorte erlauben ein sehr unkonventionelles Arbeiten, das die jungen Menschen nachhaltig motiviert und sich auf ihre Entwicklung an Hochschule und Weiterbildungskolleg positiv auswirkt. Fallen Selbstäußerungen früherer Teilnehmer*innen über den hohen Stellenwert der Begegnung in ihrem Leben und dort geschlossene

Freundschaften vielleicht in den Bereich des Anekdotischen, so spricht die Zahl derjenigen, die sich wiederholt um eine Teilnahme bewerben und zum Teil so lange bei den Begegnungsprojekten dabei sind, bis sie Kolleg und Universität mit einem Abschluss verlassen haben, eine deutlichere Sprache.¹

Internationale Jugendbegegnungen sind Lektionen, die durch die besten Vorlesungen oder Bücher nicht ersetzt werden können. Das gegenseitige Kennenlernen, gemeinsame Diskussionen über alltägliche, aber auch heikle, schwierige Themen (z.B. der Umgang mit der Erinnerung an nationalsozialistische Gewaltherrschaft in Polen,² die Schwierigkeit von Vergebung und Versöhnung, tief sitzende nationale Stereotype), das Aufzeigen kultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede, gemeinsames Singen und Tanzen und gemeinsam geschriebene Texte für eine Theateraufführung sind geeignet, die Integration zu fördern, Barrieren abzubauen, Klischees und Vorurteile zu hinterfragen und einen Sinn für Toleranz zu vermitteln.

2 Die Jugendbegegnungen in Zahlen

Im Rahmen der 13-jährigen Zusammenarbeit des Fremdsprachenzentrums der Universität Rzeszów mit dem Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld wurden insgesamt 22 deutsch-polnische Jugendbegegnungen realisiert. Die 23. Begegnung wird im Januar 2025 in Berlin stattfinden und eine weitere in Gdańsk ist bereits in Planung.

An den Begegnungen haben seit 2012 insgesamt 838 Personen teilgenommen, wobei es in der Natur der Sache liegt (paritätisch zusammengesetzte Gruppen als Prinzip), dass die Teilnehmer*innenanzahl aus beiden Bildungseinrichtungen annähernd gleich war.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Teilnahmen für den Zeitraum Mai 2012 bis September 2024. In der Zeit der COVID-19-Pandemie ist es leider nicht gelungen, zwei Begegnungen pro Jahr zu realisieren. Stattdessen wurde 2021 erstmals ein 12-tägiges digitales Austauschprojekt veranstaltet, in welchem Studierende der Universität Rzeszów und Kollegiat*innen des Oberstufen-Kollegs im e-Tandem die polnische Sprache auf Anfängerniveau erlernen bzw. die vorhandenen deutschen Sprachkenntnisse ausbauen konnten.

Tabelle 1: Teilnahme der polnischen und deutschen Partner*innen an den Jugendbegegnungen in den Jahren 2012–2024 (eigene Darstellung)

<i>Jahr/ Monat</i>	<i>Ort der Begegnung</i>	<i>Teilnehmer*innen</i>		<i>Leitungsteam</i>		<i>Gesamt</i>
		<i>PL</i>	<i>DE</i>	<i>PL</i>	<i>DE</i>	
05.2012	Bielefeld	13	13	2	2	30
01.2013	Rzeszów & Przemyśl	26	31	2	3	62
05.2013	Bielefeld	18	16	2	2	38
01.2014	Rzeszów	25	25	2	2	54
09.2014	Bielefeld	25	25	2	2	54
06.2015	Rzeszów & Bieszczady	7	6	3	2	18
09.2015	Bielefeld	13	18	2	3	36

¹ Ungefähr die Hälfte der Teilnehmer*innen sind wenigstens ein zweites Mal bei einem Begegnungsprojekt dabei. Auch dreimalige Teilnahmen sind nicht selten. In einzelnen Fällen haben Studierende an bis zu sieben Austauschprojekten teilgenommen.

² Die Bedeutung der Erweiterung von zeitgeschichtlichen und tagespolitischen Wissensbeständen durch Information und die persönliche Begegnung mit Menschen aus Polen untersucht Andreas Thimmel in einer lesenswerten Studie. Er warnt aber auch vor der „Dominanz einer überwiegend kognitiv orientierten Verbreiterung der Informationsbasis“ und weist in seiner Diskursanalyse von länderspezifischen Konzepten zur internationalen Jugendarbeit darauf hin, dass ein gelingender interkultureller Lern- und Bildungsprozess auch das gesamte „Lernarrangement (Wohnen, Essen, Sichwohlfühlen)“ und Bedürfnisse nach nicht verplanter Freizeit und nach „Begegnungsszene“ ernst nehmen müsse (Thimmel, 2001, S. 120–133).

<i>Jahr/ Monat</i>	<i>Ort der Begegnung</i>	<i>Teilnehmer*innen</i>		<i>Leitungsteam</i>		<i>Gesamt</i>
01.2016	Rzeszów & Przemyśl	21	21	2	2	46
09.2016	Bielefeld	10	15	2	4	31
01.2017	Rzeszów & Kraków	15	18	3	2	38
09.2017	Bielefeld	8	8	2	3	21
01.2018	Berlin & Gollwitz	15	17	3	2	37
01.2019	Rakszawa & Wrocław	20	20	2	3	45
09.2019	Bielefeld	14	10	4	4	32
01.2020	Rakszawa & Kraków	16	22	3	4	45
01.2021	<i>Online-Begegnung</i>	11	10	4	2	27
01.2022	Berlin & Gollwitz	16	16	3	2	37
10.2022	Gdańsk	14	13	3	2	32
01.2023	Berlin & Gollwitz	19	18	3	2	42
10.2023	Toruń	15	15	3	2	35
01.2024	Büren-Wewelsburg	18	18	5	2	43
09.2024	Warszawa	15	15	3	2	35

3 Erste Annäherungen in der Gruppe

Wissenschaftliche Studien darüber, wie interkulturelle Kontakte bei internationalen schulischen Projekten gelingen und wie Tauschprozesse³ zwischen den Akteur*innen – sowohl auf der Ebene der Organisatoren als auch der Teilnehmenden – ablaufen, finden sich bislang nur vereinzelt, etwa in der volkswirtschaftlich-kulturwissenschaftlichen Dissertation von Martina E. Becker, die Interviews mit Betreuer*innen von deutsch-polnischen Jugendbegegnungen per Mikroanalyse auswertete (Becker, 2019, S. 78ff.). Um eine systematische Untersuchung von Paradigmen gelingender (oder misslingender) interkultureller Erziehung soll es im Folgenden aber nicht gehen. Vielmehr werden aus der Erfahrung von zehn aufeinander folgenden Begegnungsprojekten der Universität Rzeszów und des Oberstufen-Kollegs der Jahre 2018–2024, die an einem gemeinsamen Ort stattfanden, an dem die Teilnehmenden zusammen wohnten (vgl. Tab. 1) und im Verlauf einer Woche in Kleingruppen an Projekten mit dem Ziel einer abschließenden Produktpräsentation⁴ arbeiteten, konkrete Beispiele vorgestellt werden, wie das erste Kennenlernen und Teambildungsprozesse initiiert, befördert und erfolgreich gesteuert werden können.

Dass die deutsch-polnischen Jugendbegegnungen von Oberstufen-Kolleg und Universität Rzeszów an einem dritten Ort, der beiden Seiten weitgehend neu und unbekannt ist, stattfinden, bringt große Chancen mit sich. Wenn alle Teilnehmenden am selben Ort untergebracht sind und vom Aufstehen bis zum Schlafengehen sowie bei der Einnahme aller Mahlzeiten eines Tages die Zeit gemeinsam verbringen, ergeben sich erheblich mehr angstfreie Sprechansätze zwischen den Jugendlichen beider Länder, als wenn die Unterbringung in einer Gastfamilie erfolgt (oder wenn die Gäste im Hostel wohnen müssen, weil die Studierenden in ihren zu kleinen WG- oder Wohnheimzimmern keine

³ Zum „Beherrschen von Tauschprozessen als humaner Basisqualifikation“ und grundlegendem kommunikativen Akt vgl. Mein & Schöbler (2015).

⁴ Beispiele: fünf- bis siebenminütige Filmclips zu Themen, die fremdkulturelles Handeln und Verstehen berühren; Bearbeitung von Märchenstoffen und ihre Inszenierung; urbaner Tanz und körperlicher Ausdruck, der Respekt, Gemeinschaft und magische Momente in den Mittelpunkt stellt; selbst verfasste Sketche, die Generationenkonflikte thematisieren; Improvisationstheater mit Hilfe der Meisner-Technik; Stimmbildung, Atemübungen und phonetisches Training; Tandem-Lernen (Näheres dazu in Kap. 4).

Möglichkeit zur Aufnahme haben). Damit soll nicht in Frage gestellt werden, dass der Aufenthalt in einer Gastfamilie zu wertvollen, mitunter einzigartigen Einblicken in die Lebenswirklichkeit des europäischen Nachbarn verhelfen kann. Vor dem Hintergrund einer Begegnung, bei der die Teamarbeit in Projekten im Mittelpunkt steht, lassen sich mit der Unterbringung an einem Ort Faktoren, die als Hemmnisse oder Ablenkung im Kennenlernprozess wirken können (Interessen der Gastfamilie bzw. des Gastschülers / der Gastschülerin oder des Gaststudenten / der Gaststudentin, ungewohnte Erwartungen an die jeweilige Rolle, unvertraute Umgangsformen, Fehlerängstlichkeit, ein Gefälle im Vorwissen bzw. in der Kenntnis über den Ort, welches Ungleichheit befördert), im Vorfeld reduzieren.

Es hat sich sehr bewährt, dass die Teilnehmenden (und das Betreuer*innenteam) beider Seiten bereits mehrere Monate vor dem Begegnungsprojekt über Instant-Messaging-Dienste miteinander in einen Austausch treten, der Raum für die Artikulierung von Wünschen, Erwartungen oder auch Ängsten bietet. Dieses Forum erlaubt dann auch Absprachen darüber, welche Personen aus dem Teilnehmerkreis für das allererste Beisammensein während der Begegnungswoche kurze Kennenlernspiele oder Aktivitäten mit Bewegung und Musik (z.B. Anleitung zu einer einfachen Tanz-Choreo, Achtsamkeitsübungen, Challenges, Erzählkette, gegenseitiges dreiminütiges Zeichnen des Partners bzw. der Partnerin etc.) nach eigener Wahl vorbereiten und moderieren sollen, damit etwa die ersten Namen gelernt werden und Face-to-face-Kommunikation einsetzt. Ein solcher Einstieg noch vor der ersten inhaltlichen Auseinandersetzung mit den spezifischen Workshopangeboten hat sich als Icebreaker bewährt, sei es zum Zweck der psychologischen Vertrauensbildung oder einfach nur als Aktivierungsübung nach der Anreise. Je nach Art des Icebreakers, vor allem wenn Situationskomik im Spiel ist, fällt es leichter, ein Denken in den jeweiligen herkömmlichen Rollen und Hierarchien hintanzustellen.

Eine Methode, um am ersten Tag nach der Ankunft in wechselnden Zweierpaarungen zu einer intensiveren Art des Kennenlernens zu gelangen, ist der Waldspaziergang. Die Gemeinsamkeit mit dem berühmten Genfer Waldspaziergang von Ronald Reagan und Michail Gorbatschow im Jahr 1985 (vgl. Hall, 2022)⁵ besteht in der Tatsache, dass zwei Personen, die sich erstmals treffen, unter freiem Himmel zusammen spazieren gehen und vor einer ungelösten Frage stehen. Bei einem Austauschprojekt geht es am ersten kompletten Tag in der Unterkunft in der Regel um Fragen der Gruppenbildung (für die deutsch-polnische Projektarbeit in kleinen Teams, die sich noch finden müssen) und des selbstbestimmten, produktorientierten Arbeitens in der Zeit der Begegnung (vgl. Ilg & Dubski, 2014, S. 30ff.): Mit wem will ich in welchem Teilprojekt zusammenarbeiten und am Ende ein gemeinsames Produkt präsentieren? Natürlich kann man die jungen Menschen aus Polen und Deutschland nicht wie bei Gorbatschow und Reagan einfach für zwei Stunden in den Wald schicken.

Hier muss das Betreuer*innenteam vor Beginn die Spielregeln und auch die Spielidee klar kommunizieren. Um zu vermeiden, dass der Gesprächsstoff ausgeht, wird erstens eine zeitliche Begrenzung dieser Kommunikationssituation vorgegeben (z.B. 10–15 Minuten). Gleichzeitig wird zweitens ein kurzer, aber präziser Auftrag erteilt, über welches Thema ein Austausch erfolgen soll, ohne dass es untersagt wäre, auch auf andere Themen zu sprechen zu kommen. Ein Gespräch – etwa über inhaltliche Erwartungen oder Wünsche zur Ausgestaltung der Projektarbeit⁶ – kann dabei helfen, die spätere Gruppenbildung bei einem Treffen im Plenum vorzustrukturieren, ist zeitökonomisch und erhöht

⁵ Javier Solana erkennt in der Schlichtheit einer „Begegnung nach Art des berühmten ‚Waldspaziergangs‘ von Ronald Reagan und Michail Gorbatschow“ gar große Diplomatie, die Spannungen abbaut (vgl. Solana, 2022, S. 81–82).

⁶ Beispiel: Im Vorfeld eines Workshops zur Produktion von Kurzfilmen („Clips for tolerance“), die in den Folgetagen in noch zu bildenden Teams von je acht Personen konzipiert und realisiert werden sollen, kann ein Gesprächsauftrag für den Waldspaziergang den Fokus der Gesprächspartner*innen etwa auf persönliche Wunschthemen, Vorkenntnisse (im Hinblick auf das Schreiben von Treatments, auf Kameraführung,

die Zufriedenheit mit dem Prozess der Gruppenfindung. Drittens wird vereinbart, dass es keinen Zwang und keine Notwendigkeit gibt, während der vorgegebenen Dauer des gemeinsamen Spaziergangs die ganze Zeit miteinander reden zu müssen. Gleichfalls gibt es keine Festlegung auf eine Sprache: Es ist egal, ob auf Deutsch oder auf Englisch gesprochen wird. Bei einem Spaziergang unter freiem Himmel kann man durchaus auch wortlos nebeneinander hergehen und einfach die Schönheit der Natur auf sich wirken lassen, ohne dass dies gleich unangenehm ist. Viertens und letztens gehört ein Element der Abwechslung zum Waldspaziergang, nämlich Speed-Dating: Die Paare trennen sich nach Ablauf der vorgegebenen Zeit und setzen in einer neuen Paarung den Spaziergang mit demselben oder einem anderen Gesprächsauftrag fort. Man sollte sich für diese Methode wenigstens eine Stunde Zeit nehmen und wirklich durch einen Wald oder um einen See herum laufen, nicht durch innerstädtische Bebauung.

4 Tandem-Lernen

„Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen“, lautet ein bekannter Aphorismus aus der Feder von J.W. Goethe (erschienen 1833 in *Maximen und Reflektionen*, 91). Organisatoren von Austauschbegegnungen sollten nicht vor der Größe der Herausforderung zurückschrecken, die Sprache des Partnerlandes im Rahmen einer Begegnung lernen zu lassen, d.h. in den groben Grundzügen kennenzulernen. Hier unterschätzt man vielleicht zu häufig die Bereitschaft (und ein Bedürfnis) auf Seiten der jungen Teilnehmer*innen, genau dies zu tun.

Es ist wohl unstrittig, dass im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung gerade junger Erwachsener den Faktoren Alterität / Andersartigkeit und Differenz / Fremderfahrung besondere Bedeutung zukommt. Beide lassen sich kaum intensiver und besser erfahren als bei internationalen Austauschbegegnungen und – hier speziell – durch das Erlernen einer fremden Sprache (vgl. Waldenfels, 2015, S. 211, sowie Kania, 2021, über ein mit dem European Language Label ausgezeichnetes Tandemprojekt an der Technischen Universität Breslau). Ein Polnisch-Intensivkurs ist nämlich auch eine Gelegenheit, sich mit dem Andersartigen und Fremden zu beschäftigen und am Ende ein Verständnis für Wertvorstellungen und Denkweisen zu entwickeln, die von den eigenen abweichen. Das Sprachenlernen im Tandem ist eine Alteritätserfahrung, die geeignet ist, Sympathien für die*den Tandempartner*in und das jeweilige Nachbarland zu fördern.

Großen Erfolg haben in den Jahren 2022–2024 die in Polen durchgeführten Jugendbegegnungen gehabt, die den Programmbaustein Tandem-Lernen enthielten. Die Methode des Tandem-Lernens wird seit einer Reihe von Jahren auch vom DPJW durch die Bereitstellung von Online-Unterrichtsmaterialien in besonderer Weise unterstützt (Mehlhorn et al., 2013; vgl. auch Jakubowicz-Pisarek, 2018). Da es sich auf deutscher Seite grundsätzlich immer um Anfänger*innen ohne Vorkenntnisse (oder mit sehr geringen Vorkenntnissen) handelte, bei den polnischen Tandempartner*innen aber um Lerner*innen mit Deutschkenntnissen, die meist auf einer Bandbreite zwischen dem GeR-Niveau A2 und C1 rangierten, war im Vorfeld der Begegnung die Konzeption eines Intensivkurses notwendig, der den deutschen Anfänger*innen einen Polnisch-Crashkurs (20 Stunden) bot und gleichzeitig den polnischen fortgeschrittenen Lerner*innen ausreichend Gelegenheit, von der Anwesenheit der Bielefelder Partner*innen zu profitieren und die eigenen Deutschkenntnisse weiterzuentwickeln.

Dass unter diesen Voraussetzungen die Zeit nicht ganz gleichmäßig für das partnerschaftliche Erlernen der beiden Sprachen aufgeteilt werden konnte, lag in der Natur der

Schnitt, Untertitelung von Filmen etc.) und Präferenzen für die Übernahme einer klar abgegrenzten Rolle in einem Filmteam lenken. Die Artikulation einer bis dato unausgesprochen gebliebenen Idee oder Erwartung macht es anschließend leichter, eine selbstbestimmte Entscheidung über den Fortgang der Projektarbeit und die eigene Rolle darin zu treffen.

Sache. Den deutschen Anfänger*innen mussten zunächst Grundkenntnisse in der Aussprache und der Grammatik (Bestimmung des Genus, Verwendung von Adjektiven, Konjugation von Verben, Genitivbildung) vermittelt werden, bevor kleine Alltagsroutinen (z.B. nach dem Weg fragen bzw. einen Weg beschreiben, sich verabreden, über Hobbys sprechen, nach der Uhrzeit fragen, den eigenen Geburtstag nennen) eingeübt werden konnten. Mit Hilfe eines eigens für die Bedürfnisse dieser Tandems erstellten Skriptes (Unterrichtsmaterial mit geschlossenen und halboffenen Aufgabentypen) übten die deutschsprachigen Partner*innen – nach der Einführung von Strukturen und Sprachmitteln im Plenum – mit ihren polnischen Partner*innen die Anwendung, ließen sich von den Muttersprachler*innen noch einmal erklären, was im ersten Anlauf nicht gleich verstanden worden war, hatten die Gelegenheit, sich die Aussprache so oft anzuhören wie nötig, und entwickelten ein Vertrauensverhältnis zum polnischen Gegenüber (vgl. Abb. 2). Das Gegenseitigkeitsprinzip des Sprachenlernens im Tandem blieb insofern gewahrt, als beide Teile des Tandems gleich viel Engagement und Verantwortung für den Lernerfolg, der als ein gemeinsamer verstanden wurde, aufbringen mussten (beständige Aufmerksamkeit auf polnischer Seite für die Ausdrucks- und Verständnisprobleme des deutschen Gegenübers) (vgl. Bechtel, 2003, S. 15; Brammerts, 2001; Brammerts & Kleppin, 2001; Schier, 2008; Schmelter, 2004, S. 120). Die Tandem Paarungen blieben über die Dauer der gesamten Begegnung unverändert.



Abbildung 2: Deutsch-polnisches Tandem-Lernen, Septemberprojekt 2024 (Warszawa) (Foto: E. Acar)

Alle drei Sprachintensivkurse in Polen waren mit einer Schwerpunktsetzung verbunden, welche die Bedürfnisse von Polen und Deutschen gleichberechtigt ansprach. In Gdańsk enthielt das Skript für die Sprachtandems Songs der dort 1965 gegründeten Gruppe Czerwone Gitary und in Warschau waren es Liedtexte zur Geschichte der Stadt in Nachkriegszeit und Gegenwart.⁷ Aus einer schon in den Wochen vor der Begegnung bereitgestellten Sammlung von Liedtexten im Anhang des Sprachkurs-Skriptes trafen dann neu formierte Teams (gebildet aus jeweils drei der vorhandenen Tandems) eine Auswahl, um am Abschlussabend der Begegnung eine künstlerische Interpretation oder Bearbeitung des Stoffes, auf die man sich vorher einigen musste, zu präsentieren (Liedvortrag, Sketch, Rap, Parodie, Umdichtung, zweisprachig, kostümiert etc.).

Bei der Begegnung in Toruń lag der Schwerpunkt für das Sprachenlernen im Tandem auf der Phonetik des Deutschen und Polnischen. Ein primäres Interesse auf deutscher Seite war es, am Ende des Tandemtrainings möglichst jedes beliebige polnische Wort korrekt (oder doch so, dass es einem*einer Muttersprachler*in sofort klar sein muss, was gesagt wird) aussprechen zu können. Ein Ziel auf polnischer Seite war es, zusammen mit der*dem Tandempartner*in den – wo vorhanden – wahrnehmbaren polnischen Akzent in der Aussprache abzuschleifen, um beim ansonsten oft sehr verständlichen oder gar

⁷ Die Autor*innen beantworten gerne Anfragen zu den verwendeten Skripten per Mail.

fehlerfreien Sprechen in der Fremdsprache Deutsch nicht gleich als Polin oder Pole erkannt zu werden. Zur Produktpräsentation des Abschlussabends gehörten u.a. Zungenbrecher sowie frei gewählte polnische und deutsche Songtexte, die besondere Herausforderungen für Aussprache und Intonation enthielten.

In seiner Zeit als Rektor des Nürnberger Egidien-gymnasiums hielt G.W.F. Hegel 1809 eine Rede zum Schuljahresabschluss, in der er sich vor den Eltern seiner Schüler*innen fragte, was das Erlernen einer fremden Sprache eigentlich bringe. Seine Antwort hätte sein können: Bildung. Doch Hegel drückte sich anders aus. Bildung war für ihn das Heraustreten aus dem Eigenen und die Begegnung mit dem Fremden, hatte er doch erkannt, dass junge Menschen sich nach dem Anderen sehnen und vom Eigenen wegstreben: Sie sehnen sich danach, „aus dem Einheimischen wegzukommen und mit Robinson eine ferne Insel zu bewohnen“ (Hegel, 1970/1809, S. 321). Das Erlernen der fremden Sprache des Partnerlandes im Tandem kann zu der ersehnten Glückserfahrung verhelfen, von der Hegel spricht (vgl. auch Trabant, 2022). Als Methode für gelingende internationale Begegnungsprojekte ist das Sprachenlernen im Tandem nur zu empfehlen.



Abbildung 3: Sparrenburg – Tagesbesuch in der Partnerstadt Bielefeld, Januarprojekt 2024 (Wewelsburg) (Foto: A. Czech-Rogoyska)

Literatur und Internetquellen

- Auswärtiges Amt (Hrsg.). (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2020*. <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>
- Bechtel, M. (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem: Eine diskursanalytische Untersuchung* (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Gunter Narr.
- Becker, M.E. (2019). *Begegnung – Erkundung – Erlebnis: Kulturwissenschaftliche Perspektiven zum deutsch-polnischen Schüleraustausch als Erfahrungsfeld von Lehrkräften*. Waxmann.

- Brammerts, H. (2001). Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In H. Brammerts & K. Kleppin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (S. 9–16). Stauffenburg.
- Brammerts, H. & Kleppin, K. (2001). Hilfen für Face-to-face-Tandem. In H. Brammerts & K. Kleppin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (S. 95–107). Stauffenburg.
- Furman, W. & Czech-Rogoyska, A. (2018). Czy warto organizować spotkania młodzieży? In W. Furman (Hrsg.), *Rzeszów – Bielefeld. Partnerstwo od 1991. Partnerschaft seit 1991* (S. 167–175). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Hall, C. (2022, 7. September). The Walk That Thawed the Cold War. *Gordon Review*. <https://thegordonreview.com/2022/09/07/the-walk-that-thawed-the-cold-war/>
- Hegel, G.W.F. (1970/1809). Rede zum Schuljahresabschluß am 29. September 1809. In G.W.F. Hegel, *Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808–1817)* (Werke in zwanzig Bänden (Theorie-Werkausgabe), Bd. 4). Hrsg. v. K.M. Michel & E. Moldenhauer (S. 312–326). Suhrkamp.
- Ilg, W. & Dubski, J. (2014). *Begegnung schafft Perspektiven. Empirische Einblicke in internationale Jugendbegegnungen*. Deutsch-Französisches Jugendwerk (DFJW) & Deutsch-Polnisches Jugendwerk (DPJW).
- Jakubowicz-Pisarek, M. (2018). „Do tandemu trzeba dwojga”, czyli nauczanie języków obcych metodą tandemową kluczem do udanej współpracy międzynarodowej. In W. Furman (Hrsg.), *Rzeszów – Bielefeld. Partnerstwo od 1991. Partnerschaft seit 1991* (S. 167–175). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Kania, A. (2021). Tandem językowy jako innowacyjna forma nauki oraz szansa rozwoju kompetencji społecznych i interkulturowych. *Języki Obce w szkole*, (4), 63–65. <https://doi.org/10.47050/jows.2021.4.63-65>
- Koch-Priewe, B. (2024). *Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld: Ein gallisches Dorf erfindet sich neu. Zur Geschichte einer Reforminstitution aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive anlässlich des 50-jährigen Jubiläums*. Oberstufen-Kolleg.
- Mehlhorn, G., Jakubowicz-Pisarek, M. & Zawadzka, A. (2013). *Zum Tandem braucht man zwei. Do tandemu trzeba dwojga. Materiały tandemowe dla multiplikatorów polsko-niemieckiej wymiany młodzieży*. Mitel. <https://pnwm.org/publikacje/do-tandemu-trzeba-dwojga/>
- Mein, G. & Schößler, F. (Hrsg.). (2015). *Tauschprozesse: Kulturwissenschaftliche Verhandlungen des Ökonomischen*. transcript
- Pütz, H.-G. & Rengstorf, F. (2018). Lohnt es sich, Jugendbegegnungen zu organisieren? In W. Furman (Hrsg.), *Rzeszów – Bielefeld. Partnerstwo od 1991. Partnerschaft seit 1991* (S. 155–165). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Schier, M. (2008). Tandemlernen als ein Weg zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz und der Schülerautonomie. In I. Bartoszewicz, J. Szczęk & A. Tworek (Hrsg.), *Linguistische Treffen in Wrocław, Linguistica et res cotidiana* (Linguistische Treffen in Wrocław, Bd. 2) (S. 287–296). Neisse.
- Schmelter, L. (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem* (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Narr Francke Attempto.
- Solana, J. (2022). Ein Spaziergang im Garten. In T. Bunde & B. Franke (Hrsg.), *Die Kunst der Diplomatie: 75 Blicke hinter die Kulissen der internationalen Politik* (S. 81–82). Ullstein.
- Thimmel, A. (2001). *Pädagogik der internationalen Jugendarbeit. Geschichte Praxis und Konzepte des Interkulturellen Lernens*. Wochenschau.
- Trabant, J. (2022, Dezember 29). Vielsprachigkeit: Das Glück der Sprachen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/hoersaal/vielsprachigkeit-das-glueck-der-sprachen-18560146.html>
- Waldenfels, B. (2015). *Sozialität und Alterität: Modi sozialer Erfahrung*. Suhrkamp.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Czech-Rogoyska, A. & Acar, E. (2024). Tandem-Lernen, gelingende Kommunikation und Partizipation in internationalen Austauschprojekten. *Die deutsch-polnische Jugendbegegnung Bielefeld – Rzeszów. WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 86–97. https://doi.org/10.11576/we_os-7653

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Gymnasiale Oberstufe flexibilisieren durch Stundenplanung

Michael Hölscher^{1,*}, Wiebke Bergjürgen^{1,**},
Anne Wernicke^{2,***}, Maria Beranek^{1,*},
Martin Heinrich^{2,***}, Anke Langner^{1,**} & Udo Buscher^{1,*}

¹ Technische Universität Dresden

² Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld

* Kontakt: Technische Universität Dresden,

Professur für BWL, insb. Industrielles Management,

Fakultät Wirtschaftswissenschaften, 01062 Dresden

** Kontakt: Technische Universität Dresden,

Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt inklusive Bildung,

Fakultät Erziehungswissenschaften, 01062 Dresden

*** Kontakt: Universität Bielefeld,

Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE_OS),

Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld

michael.hoelscher@tu-dresden.de; wiebke.bergjuergen@tu-dresden.de;

anne.wernicke@uni-bielefeld.de; maria.beranek@tu-dresden.de;

martin.heinrich@uni-bielefeld.de; anke.langner@tu-dresden.de;

udo.buscher@tu-dresden.de

Zusammenfassung: Eine flexible Oberstufe als pädagogische Innovation verfolgt das Ziel, individuelle Bildungswege und mehr Bildungsgerechtigkeit zu ermöglichen. Besonders Modelle, die auf Wahlfreiheit und individuelle Förderung abzielen, stellen Schulen dabei vor neue organisatorische Anforderungen. So weist sich die aus einer Flexibilisierung resultierende komplexe Stundenplanung oft als Hürde für eine adäquate Umsetzung und übersteigt die organisatorischen Kapazitäten von Schulen. Das in diesem Beitrag vorgestellte Projekt *GO-flexi* adressiert diese Herausforderung. Ausgehend von der Analyse organisatorischer und pädagogischer Anforderungen in sechs Kooperationsschulen mit flexibler Oberstufe aus drei Bundesländern werden die spezifischen Herausforderungen der Stundenplanung rekonstruiert. Aus den gewonnenen Erkenntnissen und auf Basis der veränderten Anforderungen sollen innovative Ansätze zur digital gestützten Stundenplanung für flexible Oberstufen entwickelt und erprobt werden.

Schlagerwörter: flexible Oberstufe; Stundenplanung; Praxisforschung; Projektvorstellung



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Making Upper Secondary School More Flexible through Timetabling

Abstract: A flexible upper secondary school as a pedagogical innovation aims at enabling individual educational pathways and more equal opportunities. However, models based on freedom of choice and individual support present schools with new organizational challenges. For example, the complex timetabling resulting from flexibilization often proves to be an obstacle to adequate implementation and exceeds the organizational capacities of schools. The *GO-flexi* project presented in this article addresses this challenge. Based on the analysis of organizational and pedagogical requirements in six German schools with a flexible upper secondary, the specific challenges of timetabling are reconstructed. Based on the insights gained, innovative approaches to digitally supported timetabling for flexible upper secondary schools will be developed and tested.

Keywords: upper secondary school; timetabling; action research; project presentation

1 Einleitung

Im Jahr 2015 verabschiedeten die Vereinten Nationen in der Agenda 2030 17 Ziele einer globalen sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Entwicklung. Das vierte dieser *Sustainable Development Goals* lautet: „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“ (BMZ, 2024). Parallel zur Agenda 2030 startete das UNESCO-Weltaktionsprogramm *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)*, mit dem die Umsetzungen dieses Ziels in den Bildungssystemen konkret vorangetrieben werden soll. Ein zentraler Bestandteil dessen ist, dass Bildungsinstitutionen auf die individuellen Bedürfnisse und Bedarfe von Lernenden eingehen. Dazu gehört z.B. die Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntempos und der psychosozialen und gesundheitlichen Situation. Für Beeinträchtigungen wie etwa Dyskalkulie oder Legasthenie müssen Nachteilsausgleiche gegeben werden (Lau et al., 2021). Für neu zugewanderte Personen müssen deren Zweitspracherwerbsprozesse bei der Vermittlung von Inhalten und der Bewertung sprachlicher Produkte berücksichtigt werden (Guschker et al., 2018). Gleichzeitig sollen Kinder und Jugendliche zum selbstgesteuerten Lernen befähigt werden, indem ihnen beispielsweise ermöglicht wird, Kurse interessengeleitet zu wählen. Das *Bündnis für ein zukunftsfähiges Abitur* fasst die daraus resultierenden Anforderungen an institutionelle Bildung im Bereich der Sekundarstufe II in seiner Potsdamer Erklärung treffend zusammen:

„Wir brauchen eine Lernarchitektur, die das Lernen allein, zu zweit, im Team, in kleinen oder großen Gruppen ermöglicht, in unterschiedlichem Lerntempo, auch zu variablen Zeiten. Die[se] Arbeitsweise ist sowohl wissenschaftspropädeutisch als auch an der Lebenswelt orientiert.“ (Bündnis für ein zukunftsfähiges Abitur, 2023)

Scheitern Schulreformen, die eine solche Richtung anstreben, wird dies häufig „pädagogischen Fehlkonzepten“ zugeschrieben (Bott & Kipp, 2021). Aus dem Blick gerät dabei allerdings, dass oftmals die pädagogischen Innovationen nicht greifen konnten, weil organisationsbezogene Hürden deren Umsetzung torpedierten (Böttcher et al., 2022). Dies gilt in besonderer Weise für Übergänge im Schulsystem (Cremer & Tobisch, 2021), zuweilen aber auch für ein ganzes System, wie angesichts der Komplexität des Kurssystems in Kombination mit den Regelungen zum Zentralabitur (Maag Merki, 2012) für die gesamte reformierte gymnasiale Oberstufe (Trautwein et al., 2010) deutlich wird. Die Notwendigkeit einer „Flexibilisierung der Oberstufe“ (Fechner, 2021) für Formen der individuellen Förderung (Fichtner et al., 2023; Lau et al., 2021) stellt sich insbesondere mit Blick auf durch Oberstufe (re-)produzierte Bildungsungleichheiten (Heinrich, 2021;

Heinrich et al., 2018) und internationaler Alternativen (Sliwka & Roth, 2021) auch bildungspolitisch in aller Schärfe (SWK, 2023). Allerdings stoßen innovative Reformmodelle häufig an Grenzen, da sie mit ihrem Individualisierungsanspruch die Komplexität nochmals erhöhen (Lübeck et al., 2018). Unter anderem scheitern Innovationen auch daran, dass die schuleigene Software die für die pädagogische Gestaltung notwendige Komplexität in der Stundenplanung nicht mehr abzubilden vermag. Die Folge:

- Kurswahlen können nicht dem individuellen Bildungsgang entsprechend umgesetzt werden;
- notwendige Förderung kann organisatorisch nicht gewährt werden (Guschker et al., 2018);
- eigentlich notwendige Beratungssettings können nicht in den Tagesablauf integriert werden (Herrlich et al., 2021);
- Gruppenzusammensetzungen sind dysfunktional, weil nicht anders organisierbar;
- die für den pädagogischen Bezug notwendige Kontinuität des Unterrichts durch eine Lehrperson kann nicht erfolgen, sodass insbesondere Schüler*innen mit nicht-linearen Bildungsbiographien (Heinrich et al., 2018) nicht aufgefangen werden können.

Zur Steigerung der Schulqualität i.S.v. mehr Bildungsgerechtigkeit in der Oberstufe besteht daher Bedarf für innovative Verfahren in der Stundenplanung, die in der Lage sind, den Anforderungen einer flexiblen Oberstufe Rechnung zu tragen. Die Frage, wie sich eine flexible Oberstufe im Sinne der Erstellung von Stundenplänen für Schüler*innen und Lehrkräfte organisieren lässt, steht bisher allerdings weniger stark im Fokus des wissenschaftlichen Diskurses der Schulpädagogik. Genau dieser Fragestellung widmet sich das im Oktober 2024 gestartete Verbundprojekt *GO-flexi (Gymnasiale Oberstufe flexibilisieren durch Stundenplanung)*,¹ welches im vierten Kapitel näher vorgestellt wird. Zuvor erfolgt eine genauere Beschreibung des Konzepts der flexiblen Oberstufe und der sich daraus ergebenden, veränderten Anforderungen an eine Stundenplanung.

2 Das Konzept der flexiblen Oberstufe

Die School-Improvement-Capacity-Forschung verweist in ihren Ergebnissen darauf, dass Schule auf den Lernprozess der einzelnen Schüler*innen ausgerichtet sein muss (Mitchell & Sackney, 2011). Gleichwohl bleibt offen, welche Einflussfaktoren für die Ausrichtung eine Rolle spielen (Maag Merki, 2017) und wie Schulen dies umsetzen können. Erkenntnisse aus der School-Effectiveness-Forschung (Klieme, 2016) belegen, wie sehr es darauf ankommt, dass jede Schule die schulischen externen und internen Rahmenbedingungen für sich gestaltet, um Schüler*innen wirksam in ihrem Lernen zu begleiten (vgl. u.a. Radisch, 2009 hinsichtlich der Ganztagschule). Noch spezifischer stellt sich die Situation für die Sekundarstufe II dar. Seit der Oberstufenreform in den 1970er-Jahren (KMK, 1988/1977) ist diese – trotz einiger bildungspolitischer Rücknahmen und deren Effekten (Trautwein et al., 2010) – bis heute (KMK, 2021) durch eine Betonung von Wissenschaftspropädeutik (Heinrich et al., 2018), Fächerübergreif (Hahn et al., 2014) sowie einem erhöhten Anspruch auf Selbständigkeit (Hahn et al., 2021) geprägt. In den letzten Jahren wird – insbesondere nach der sog. Reform der Oberstufenreform (Neumann, 2009) – vermehrt die Notwendigkeit einer „Flexibilisierung der Oberstufe“ (Fechner, 2021) gefordert, um diesen Ansprüchen gerecht zu werden. Modellversuche und Konzepte (Stöffler et al., 2021) zeigen, dass die Oberstufe hier von zu vielen curricularen Beschränkungen gekennzeichnet ist, die letztlich die Ungleichheiten im Bildungssystem noch verstärken (Heinrich, 2021). Entsprechend fordern Sliwka und Roth

¹ *GO-Flexi* wird unter dem Förderkennzeichen 01JQ2403A-B vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

(2021) mehr Gerechtigkeit durch Flexibilisierung und verweisen aus internationaler Perspektive auf curriculare Alternativen aus Kanada und Finnland. Am Beispiel des irischen „Transition Year“ und der dänischen „Efterskole“ können sie aber auch die Bedeutung der Organisationsstrukturen für die Gestaltungsmöglichkeiten der Oberstufe aufzeigen (Sliwka & Roth, 2021).

Die Gestaltung der Sekundarstufe II als flexible Oberstufe unterscheidet sich stark von der Umsetzung an Regelschulen. Der Gedanke hinter der Flexibilisierung ist es, allen Schüler*innen die Gelegenheit zu geben, die bestmögliche Bildung zu erlangen (Stöffler et al., 2021). Dazu gehört, dass sie sowohl die passende Förderung als auch ausreichend Zeit für ihren individuellen Bildungsweg bekommen. An die Stelle einheitlicher Stundenzahlen und standardisierter Prüfungszeitpunkte am Ende der Oberstufe rückt die Möglichkeit, das Lernen stärker an die Heterogenität der Schüler*innen anzupassen. Ermöglicht werden kann dies durch eine Modularisierung der Oberstufe, also eine Einteilung des Unterrichtsstoffs in inhaltlich abgeschlossene Module, welche die Schüler*innen im eigenen Takt und in weitestgehend selbstgewählter Reihenfolge belegen können (Virnich, 2014). Durch die Modularisierung wird auch Handlungsspielraum in Bezug auf Wiederholungen und Prüfungsleistungen gewonnen. Schüler*innen müssen nicht wie beim klassischen *Sitzenbleiben* die Stufe mit all ihren Kursen wiederholen, wobei unabhängig von erbrachten Leistungen nur der zweite Durchgang für den Abschluss berücksichtigt wird (Förtsch, 2014), sondern können bei Bedarf gezielt einzelne Module noch einmal belegen (Virnich, 2014). Die Komplexität des Kurssystems in der gymnasialen Oberstufe wird durch die Modularisierung weiter zugespitzt, und mit der erhöhten Flexibilität gehen veränderte Anforderungen an die organisatorische Umsetzung einher. Die Individualisierung in der Oberstufe bildungspraktisch umzusetzen, d.h. die Einrichtung einer flexiblen Oberstufe auf Organisationsebene (Stöffler et al., 2021), stellt Schulen vor neue Herausforderungen der Planung und Organisation (Langner & Koerber, 2023), die durch praktische Umsetzungsmöglichkeiten mit Blick auf eine flexiblere Stundenplanung konkret und digital fundiert unterstützt werden sollten.

3 Veränderte Anforderungen an Stundenplanung

Die Planung von Stundenplänen wird in der Literatur häufig als die Zuweisung begrenzter Ressourcen zu bestimmten Aktivitäten innerhalb von Raum und Zeit beschrieben, wobei dabei definierte Rahmenbedingungen einzuhalten und angestrebte Ziele möglichst gut zu erreichen sind (Hilbert-Siekman, 2001, in Anlehnung an Wren, 1995). Dieses Konzept ist breit anwendbar und umfasst Bereiche wie die Organisation von Schichtdiensten, Spielplänen im Sport oder Zeitplänen im Transportsektor. Auch im Bildungsbereich, auf den dieser Artikel fokussiert, findet es Anwendung (Kristiansen & Stidsen, 2013). Bei dieser Stundenplanung im klassischen Sinne handelt es sich um ein Zuordnungsproblem mit fünf Dimensionen (Hilbert-Siekman, 2001, in Anlehnung an Krins, 1981), bei dem aktive Handlungsträger*innen (wer? – Lehrer*innen), passive Handlungsträger*innen² (mit wem? – Schüler*innen), Aufträge (was? – Fächer, Kurse, Projekte), Orte (wo? – Räume) und Zeiten (wann? – Unterrichtszeiten) in Einklang zu bringen sind. Das Ziel der Stundenplanung besteht darin, eine möglichst konfliktfreie Zuordnung der Ressourcen unter Einhaltung zahlreicher (vornehmlich pädagogischer) so genannter Nebenbedingungen zu erreichen. Zur Lösung der komplexen Planungsprobleme wird dabei auf den Einsatz mathematischer Modelle oder die Entwicklung von heuristischen Verfahren zurückgegriffen, wie sie im Bereich des Scheduling üblich sind

² Der Begriff der „passiven Handlungsträger*innen“ für die Schüler*innen indiziert bereits die in diesem Forschungsprojekt adressierte Problematik: Schüler*innen als Träger*innen von spezifischen Interessen an bestimmten Unterrichtsfächern und Inhalten werden nicht als autonome Akteur*innen konzipiert. Die im Projekt anvisierte Flexibilisierung der Stundenplanung soll diesem Autonomieanspruch besser gerecht werden.

(bspw. Hölscher, 2022; Schulz et al., 2019). Bei der Entwicklung der entsprechenden Methoden und Verfahren wird typischerweise zwischen verschiedenen Anwendungsfeldern unterschieden: der Planung von Stundenplänen an Schulen („High School Timetabling“, HTT), der Organisation von Kursen an Universitäten („University Course Timetabling“, CTT) und der Erstellung von Prüfungsplänen an Hochschulen („University Examination Timetabling“, ETT) (Ceschia et al., 2022). Der Untersuchungsgegenstand der gymnasialen Oberstufe befindet sich an der Schnittstelle zwischen einer schulischen und einer universitären Stundenplanung. Die Stundenplanung für eine flexible Oberstufe unterscheidet sich dabei nochmals von der für die reguläre Sekundarstufe II und ist deshalb aus Forschungssicht innovativ und relevant. Die folgende Tabelle 1 soll diese Positionierung des *GO-flexi*-Projekts in der klassischen Stundenplanungsforschung anhand einiger Merkmale verdeutlichen. Ein Haken in der entsprechenden Spalte bedeutet, dass die entsprechende Anforderung für die jeweiligen Anwendungsfälle (schulische Stundenplanung – HTT, universitäre Stundenplanung – CTT bzw. bei flexiblen Oberstufen – *GO-flexi*) in aller Regel relevant ist. Ein Haken in Klammern meint eine weniger starke Relevanz der Anforderung. Letztlich besitzt jede Schule und Universität dennoch individuelle Organisationsstrukturen und Anforderungen.

Tabelle 1: Einordnung des *GO-flexi*-Projekts in die Stundenplanungsforschung (eigene Darstellung)

	<i>Konflikt-freiheit</i>	<i>Modulari-sierung</i>	<i>Gruppen-bildung</i>	<i>Individuelle Präferenzen</i>	<i>Raum-planung</i>	<i>Personal-planung</i>
<i>HTT</i>	✓				(✓)	✓
<i>CTT</i>		✓	(✓)	(✓)	✓	(✓)
<i>GO-flexi</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Aufgrund der deutlich größeren Anzahl an Studierenden und einer hohen Wahlfreiheit der Module ist es an Universitäten oft nicht möglich, einen konfliktfreien Stundenplan zu erstellen, das heißt ohne jegliche Überschneidungen. Oft ist der Anspruch dann, zumindest fachliche Schwerpunkte konfliktfrei zu planen, damit die Studierenden dort alle für sie relevanten Module absolvieren können. An Schulen hingegen besteht – beispielsweise aufgrund der begrenzt möglichen Verweildauer in der Institution – der Anspruch, einen solchen konfliktfreien Plan zu generieren (Carter & Laporte, 1998). Einfluss hat darauf, wie beschrieben, auch der Grad der Modularisierung, der dann entsprechend vor allem an Universitäten, aber auch bei einer flexiblen Oberstufe mit entsprechendem Kurssystem hoch sein kann. Durch flexiblere Lernformate wie beispielsweise längere Phasen der Projektarbeit spielen im Bereich der flexiblen Oberstufe ebenfalls Anforderungen wie Gruppenbildung und zur Ermöglichung individueller Bildungswege präferenzbasierte Zuordnungen eine Rolle. In der klassischen Schulstundenplanung wird hier in der Regel mit einem festen Klassenverbund und vorgegebenen Lehrplänen geplant (Schaerf, 1999). Bei allen Typen der Stundenplanung ist die Planung von Raum- und Personalressourcen mit unterschiedlicher Fokussierung relevant. Im Rahmen des *GO-flexi*-Projekts gilt es, die Anforderungen der klassischen Stundenplanung aufzugreifen, zu adaptieren und in einen ganzheitlichen Planungsansatz einzubetten, der die bisher vernachlässigten Planungsinterdependenzen zwischen den Teilproblemen berücksichtigt und um neue Aspekte erweitert. Dies führt methodisch zu interessanten Herausforderungen, deren Bewältigung aber verspricht, die entwickelten pädagogischen Konzepte bestmöglich planerisch zu unterstützen.

4 Das Projekt *GO-flexi* (*Gymnasiale Oberstufe flexibilisieren durch Stundenplanung*)

Das Projekt *GO-flexi* wird in Kooperation zwischen der TU Dresden und der Universität Bielefeld von einem interdisziplinären Forschungsteam aus den Bereichen Erziehungs- und Wirtschaftswissenschaften bearbeitet. Es ist ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördertes Projekt aus der Förderrichtlinie zur Forschung zu *Veränderungsprozesse[n] in Bildungseinrichtungen und hierauf bezogene[n] Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung*. Das Ziel ist es, Entscheidungsprozesse zur Optimierung der Unterrichtsorganisation zu unterstützen („decision support“), um die oben angesprochenen pädagogischen Ziele von mehr Bildungsgerechtigkeit und Individualisierung in der Oberstufe zu realisieren. Hierzu soll ein Stundenplanungstool in Form eines Optimierungswerkzeuges gemeinsam mit Schulen mit flexibler Oberstufe entwickelt werden. Dabei liegt der Fokus sowohl auf der Erarbeitung praxisorientierter Lösungen als auch auf der Generierung übertragbarer wissenschaftlicher Erkenntnisse. Aus organisationstheoretischer Perspektive lässt sich die Stundenplanung als ein schulorganisatorisches Qualitätsmanagement-Instrument auffassen, das darauf abzielt, Strukturen zu entwickeln und zu befördern, die individuelle Bildungswege ermöglichen. Das gemeinsame Entwickeln des Stundenplanwerkzeuges führt zwangsläufig dazu, dass Schulen ihr Prozess- und Organisationswissen dazu nutzen, ihre eigenen Rahmenbedingungen zu reflektieren. Hierdurch werden in der Sekundarstufe II Veränderungsprozesse angestoßen, die letztlich Schüler*innen in ihrer Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung stärken.

Dem *GO-flexi*-Projekt liegt der Ansatz einer entwicklungs- und gestaltungsorientierten Bildungsforschung (Tulodziecki et al., 2019) zu Grunde. Diese ist nur über einen Ko-Konstruktionsprozess zwischen schulischer Praxis und Forschung zu vollziehen. Für die Umsetzung dieses Anspruches wird der Design-Based-Research-Ansatz (DBR) als grundlegendes Forschungsdesign gewählt. DBR ist nach Gess, Rueß und Deicke (2014) über die problembezogene Entwicklung von Interventionen in einem realen Bildungssetting zu charakterisieren. Das bedeutet, dass für die jeweilige schulische Situation theorie- und datenbasiert Konzepte für die Stundenplanung hergeleitet werden. Dem DBR-Ansatz entsprechend werden die Herausforderungen der Stundenplanung für jede beteiligte Einzelschule mit flexibler Oberstufe rekonstruiert, um einerseits Lösungsansätze für die planerischen Probleme zu entwickeln und um andererseits allgemeine Strukturprobleme für die Umsetzung der flexibilisierten Oberstufe charakterisieren zu können. Die detaillierte Beschreibung der Herausforderungen der Stundenplanung wie auch die Entwicklung von Lösungsansätzen erfolgen über einen Ko-Konstruktionsprozess zwischen Schulpraktiker*innen und Wissenschaftler*innen (Langner & Heß, 2020) sowie über einen interaktiven und mit sehr zeitnahen Rückkopplungsschleifen versehenen Prozess. Auf diesem Wege wird das jeweils bestehende Organisations- und Prozesswissen zusammengetragen, das für eine Stundenplanung relevant ist. Dieser wissenschaftlich angestoßene und begleitete Prozess der Rekonstruktion professionalisiert die beteiligten Akteur*innen der Schulen für ein strategisches und methodisches Vorgehen in künftigen herausfordernde Planungsprozessen einer flexiblen Oberstufe. Der gestaltenden Bildungsforschung (Tulodziecki et al., 2019) folgend gilt es, theoriebasierte Lösungen für die schulische Praxis zu entwickeln und idealerweise ein erfolgreiches Modell auf Qualitätsentwicklungsprozesse zu übertragen. Die Struktur des Projekts wird in der folgenden Abbildung 1 dargestellt, an die sich eine Beschreibung der einzelnen Bausteine anschließt.

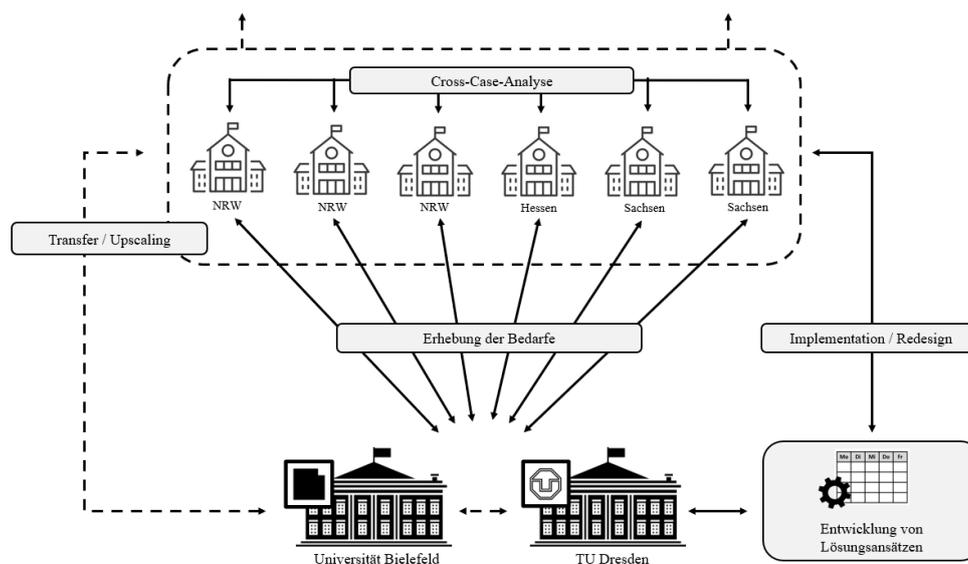


Abbildung 1: Struktur und Bausteine des GO-flexi Projekts (eigene Darstellung)

Zu Beginn des Projekts werden die organisatorischen und pädagogischen Anforderungen und Bedarfe in sechs Kooperationsschulen aus drei Bundesländern erhoben und analysiert. Die beteiligten Schulen zeichnen sich durch unterschiedliche Profile und Herausforderungen aus, etwa durch eine hohe Wahlfreiheit der Schüler*innen, projektbasiertes Lernen, besondere regionale Bedingungen oder spezielle Förderungen, wie die von Spitzensportler*innen. Mithilfe von Expert*inneninterviews, Fragebögen und Dokumentenanalysen werden die individuellen Bedarfe der Schulen erfasst und strukturelle Herausforderungen identifiziert. Die systematische Auswertung dieser Daten legt die Grundlage für ein tieferes Verständnis der Anforderungen an die Stundenplanung und erlaubt eine detaillierte Beschreibung der pädagogischen Konzepte flexibler Oberstufen.

Basierend auf diesen Erkenntnissen beginnt die Entwicklung eines Planungstools, das auf theoriebasierten Modellen und Algorithmen aufbaut. Dabei werden die zuvor ermittelten qualitativen Anforderungen in mathematische Modelle überführt, die insbesondere Teilprobleme wie die Zuordnung von Schüler*innen, Räumen und Personalressourcen berücksichtigen. Um die komplexe Stundenplanung zu bewältigen, werden neben exakten Methoden, die auf präzisen mathematischen Modellen und spezieller Solving-Software basieren, auch so genannte Metaheuristiken eingesetzt. Diese Verfahren orientieren sich beispielsweise an evolutionären Prozessen (genetischen Algorithmen) oder natürlichen Prinzipien wie dem Abkühlverhalten von Metallen (Simulated Annealing), um die komplexen Optimierungsprobleme durch Näherungsverfahren effizient zu lösen und praxisnahe Ergebnisse zu liefern. Ein erster Prototyp wird als Demonstrator entwickelt, der grundlegende Funktionalitäten bereitstellt und den Übergang in die nächste Phase ermöglicht.

In einem weiteren Schritt wird das entwickelte Planungstool in den Kooperationschulen implementiert, erprobt und iterativ überarbeitet. Hierzu arbeiten die Wissenschaftler*innen eng mit den verantwortlichen Stundenplaner*innen der Schulen zusammen, um praktische Anforderungen und Restriktionen zu identifizieren. Neben Expert*inneninterviews werden alltägliche Abstimmungsprozesse dokumentiert und die daraus gewonnenen Daten transkribiert und analysiert. Auf Basis dieser Erkenntnisse wird das Tool weiterentwickelt, indem Anpassungen sowohl an den mathematischen Methoden als auch an den pädagogischen Anforderungen vorgenommen werden. Dieser iterative Prozess gewährleistet eine praxisnahe Optimierung des Tools, abgestimmt auf die individuellen Gegebenheiten der beteiligten Schulen.

Im Verlauf des Projekts werden die Erfahrungen und Erkenntnisse aus den einzelnen Schulen im Rahmen einer Cross-Case-Analyse vergleichend untersucht. Dabei werden spezifische Merkmale der jeweiligen Schulen sowie gemeinsame Herausforderungen herausgearbeitet, um allgemeine Strukturmerkmale für die Organisation flexibler Oberstufen abzuleiten. Diese vergleichende Analyse ermöglicht es, Wechselwirkungen zwischen den planerischen Rahmenbedingungen und den pädagogischen Konzepten systematisch zu untersuchen und daraus übertragbare Typologien für die Stundenplanung zu entwickeln.

Zum Abschluss des Projekts werden die Ergebnisse aufbereitet und einem breiteren Kreis zugänglich gemacht. In einem Mininetzwerk der Kooperationsschulen erfolgt ein Austausch über die implementierten Lösungen, während ein Storyboard die Entwicklung und die Anwendung des Planungstools dokumentiert. Darüber hinaus werden die Projektergebnisse in Fortbildungen, Netzwerken und an anderen Schulen vorgestellt, um den Transfer und die Adaption des Tools in verschiedenen Kontexten zu ermöglichen. Dieser abschließende Transferprozess zielt darauf, dass die gewonnenen Erkenntnisse nachhaltig in die schulische Praxis einfließen können und auch über die beteiligten Schulen hinaus zur Verbesserung der Stundenplanung in flexiblen Oberstufen beitragen.

5 Ausblick

Bereits in der Zusammenarbeit mit dem Schulversuch der Universitätsschule Dresden haben sich erste Chancen und Herausforderungen bei der Entwicklung und Nutzung flexiblerer Stundenplanung im Vergleich zu traditionellen Ansätzen gezeigt. Ein flexibler Stundenplan birgt das Risiko erhöhter Komplexität, insbesondere wenn sich die Grundstruktur zu häufig ändert – sowohl im Tages- als auch im Wochenverlauf. Dadurch kann er für Lehrkräfte und Schüler*innen unübersichtlich werden. Eine zentrale Herausforderung liegt darin, dass stark komplexe Stundenpläne schwer nachvollziehbar und daher anfälliger für Fehler sind. Diese Fehler können von den beteiligten Akteur*innen häufig nicht identifiziert oder adäquat korrigiert werden, was die praktische Umsetzung erschwert.

Im Entwicklungsprozess mit den Schulen ist es entscheidend, hervorzuheben, dass Stundenplanung zwar Flexibilität ermöglichen kann, jedoch keine universelle Lösung für pädagogische Herausforderungen darstellt. Eine flexiblere Planung impliziert zudem nicht zwangsläufig die Etablierung einer schülerzentrierten Lernkultur. Die Diskussion über Stundenplanung tangiert notwendigerweise das Selbstverständnis der jeweiligen Schule hinsichtlich ihrer Organisation von Lernen. Es gilt, sowohl technische Möglichkeiten als auch pädagogische Implikationen zu berücksichtigen.

Die Flexibilisierung der Schule für Schüler*innen erfordert nicht nur neue Planungsformate, sondern eröffnet auch die Möglichkeit, innovative Lernformate zu etablieren. Schulen, die diesen Weg beschreiten, durchlaufen – wie bei vielen Schulentwicklungsprozessen – mehrere Entwicklungs- und Anpassungsschleifen. Diese Prozesse sind anfangs oft mit Unsicherheiten verbunden, da sie von den gewohnten Praktiken abweichen. Es bedarf Zeit und unterstützender Maßnahmen, um das notwendige Vertrauen und die Sicherheit bei allen Beteiligten aufzubauen. Um diese Prozesse wissenschaftlich zu begleiten und zeitnah handlungsrelevante Erkenntnisse zu generieren, werden Entwicklungsprozesse an kontrastiven Schulstandorten durchgeführt werden. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen nachhaltig in die schulische Praxis einfließen und über die beteiligten Schulen hinaus zur Optimierung der Stundenplanung in flexiblen Oberstufen beitragen.

Literatur und Internetquellen

- BMZ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). (2024). *Agenda 2030. 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung*. <https://www.bmz.de/de/agenda-2030>
- Böttcher, W., Brockmann, L., Hack, C. & Luig, C. (Hrsg.). (2022). *Chancenungleichheit: geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert. Tagungsband der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht*. Waxmann.
- Bott, W. & Kipp, H. (2021). Der Übergang auf weiterführende Schulen aus rechtlicher und aus pädagogischer Sicht. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113 (4), 442–450. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.04.07>
- Bündnis für ein zukunftsfähiges Abitur (Hrsg.). (2023). *Die Potsdamer Erklärung. Für ein zukunftsfähiges Abitur – Ein notwendiger Beitrag zur Bewältigung der Bildungskrise in Deutschland*. Bündnis für ein zukunftsfähiges Abitur. <https://www.buendnis-zukunft-abitur.de/potsdamer-erklaerung/>
- Carter, M.W. & Laporte, G. (1998). Recent Developments in Practical Course Timetabling. In E. Burke & M. Carter (Hrsg.), *Practice and Theory of Automated Timetabling II: Second International Conference, PATAT'97 Toronto, Canada, August 20–22, 1997 Selected Papers 2* (S. 3–19). Springer. <https://doi.org/10.1007/BFb0055878>
- Ceschia, S., Di Gaspero, L. & Schaerf, A. (2023). Educational Timetabling: Problems, Benchmarks, and State-of-the-Art Results. *European Journal of Operational Research*, 308 (1), 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2022.07.011>
- Cremer, W. & Tobisch, A. (2021). Übergänge in weiterführende Schulformen aus (verfassungs)rechtlicher Perspektive. *DDS – Die Deutsche Schule* 113, (4), 396–408. <https://doi.org/10.25656/01:23881>
- Fechner, R. (2021). Die flexible Oberstufe: Konzepte und Studien zu einer auf Individualisierung zielenden Oberstufenreform. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 160–163. <https://doi.org/10.11576/weos-4893>
- Fichtner, S., Bacia, E., Sandau, M., Hurrelmann, K. & Dohmen, D. (Hrsg.). (2023). *Schule stärken – Digitalisierung gestalten. Cornelsen Schulleitungsstudie 2023*. Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie. <https://www.fibs.eu/referenzen/publikationen/publikation/cornelsen-schulleitungsstudie-2023-schule-staerke-n-digitalisierung-gestalten/>
- Förtsch, M. (2014). Das „Abitur im eigenen Takt“ in aller Kürze. In F. Stöffler & M. Förtsch (Hrsg.), *Abitur im eigenen Takt: die flexible Oberstufe zwischen G8 und G9* (S. 14–17). Beltz.
- Gess, C., Rueß, J. & Deicke, W. (2014). Design-based Research als Ansatz zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen – Einführung und Praxisbeispiel. *Qualität in der Wissenschaft*, 8 (1), 10–16.
- Guschker, B., Geweke, M., Hartner, C., Kirmes, S., Mateo i Ferrer, M. & Otto, J. (2018). Wege zu Abitur und Fachhochschulreife für neuzugewanderte junge Menschen: Die Forschungs- und Entwicklungs-Arbeit zur Inklusion neuzugewanderter Jugendlicher am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1, 106–125. https://doi.org/10.4119/we_os-1110
- Hahn, S., Heinrich, M. & Klewin, G. (Hrsg.), *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014* (Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 2) (S. 5–14). Monsenstein & Vannerdat.
- Hahn, S., Volkwein, K., Brondies, J., Kemper, A., Kuhnen, S.U., Olejnik, A., Sagasser, H.-J. & Stiller, C. (2021). *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (4:

- Selbstständigkeit als pädagogischer Horizont der Oberstufe: Eine qualitative Untersuchung zum Verständnis von Selbstständigkeit in der pädagogischen Praxis der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg). 145 S. <https://doi.org/10.11576/pflb-4097>
- Heinrich, M. (2021). Richtige Noten im Falschen? In F. Stöffler, R. Fechner, J. Droste, I. Gembach-Röntgen, M. Grieben, A. Lehmann, C. Prühs & M. Thoma (Hrsg.), *Die flexible Oberstufe – Wie Schulen Freiräume schaffen und nutzen können* (S. 135–141). Beltz.
- 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*, 5–30. https://doi.org/10.4119/we_os-1105
- Herrlich, C., Palowski-Göpfert, M., Schöbel, R. & Walbe, A. (2021). Bildungsbiografische Grenzgänge in der Sekundarstufe II. Eine Längsschnittstudie an acht Oberstufen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 3* (1), 133–172. <https://doi.org/10.11576/pflb-4710>
- Hilbert-Siekman, H. (2001). *Zur Stundenplansetzung an allgemeinbildenden Schulen: Neue Möglichkeiten der gemischt-ganzzahligen Programmierung*. Dissertation. Freie Universität, Berlin: Wirtschaftswissenschaften.
- Hölscher, M. (2022). The Student-Project Allocation Problem as Part of Timetabling in Project-Oriented Schools. In N. Trautmann & M. Gnägi (Hrsg.), *Operations Research Proceedings 2021. OR 2021. Lecture Notes in Operations Research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08623-6_17
- Klieme, E. (2016). Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung – Welche Erkenntnis eröffnet empirische Forschung? In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven: Grundlagen der Qualität von Schule 1 (Beiträge zur Schulentwicklung)* (S. 45–64). Waxmann.
- 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 Kultusministerkonferenz vom 02.12.1977 i.d.F. vom 19.12.1988*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1977/1977_12_02-Arbeit-in-der-gymnasialen-Oberstufe.pdf
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2021). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung i.d.F. vom 18.02.2021*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/176_Vereinb-S-II-Abi_2021-02-18.pdf
- Krins, H. (1981). *Erstellung von Schulstundenplänen mit dem Computer*. Mannhold.
- Kristiansen, S. & Stidsen, T.R. (2013). A Comprehensive Study of Educational Timetabling, a Survey. Department of Management Engineering, Technical University of Denmark. *DTU Management Engineering Report, 8* (13).
- Langner, A. & Heß, M. (2020). Die Universitätsschule Dresden – das Schulkonzept. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 3*, 11–36. https://doi.org/10.4119/we_os-3340
- Langner, A. & Koerber, R. (2023). Projektarbeit als Instrument zur Optimierung schulorganisatorischer Strukturen. In S. Weber, C. Fahrenwald & A. Schröer (Hrsg.), *Organisationen optimieren?* (Jahrbuch Organisationspädagogik). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36008-5_11
- Lau, R., Geweke, M. & Fechner, R. (2021). „Abitur im eigenen Takt“ – neu gedacht. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 4*, 164–169. <https://doi.org/10.11576/weos-4892>
- 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*, 63–83. https://doi.org/10.4119/we_os-1108
- Maag Merki, K. (2012). *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94023-6>
- Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (Grundlagen der Qualität von Schule, Bd. 2) (S. 269–286). Springer VS.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2011). *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203826027>
- Neumann, M. (2009). *Aktuelle Problemfelder der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs: Öffnung von Wegen zur Hochschulreife, Umbau des Kurssystems und die Vergleichbarkeit von Abiturleistungen*. Dissertation. Freie Universität, Berlin: Erziehungswissenschaft und Psychologie. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=3301121>
- Radisch, F. (2009). *Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Theoretische und empirische Befunde*. Juventa.
- Schaerf, A. (1999). A Survey of Automated Timetabling. *Artificial Intelligence Review*, 13 (2), 87–127. <https://doi.org/10.1023/A:1006576209967>
- Schulz, S., Neufeld, J.S. & Buscher, U. (2019). A Multi-Objective Iterated Local Search Algorithm for Comprehensive Energy-Aware Hybrid Flow Shop Scheduling. *Journal of Cleaner Production*, 224, 421–434. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.03.155>
- Sliwka, A. & Roth, M.L. (2021). Gerechtigkeit durch Flexibilisierung: Eine internationale Perspektive auf Gestaltungsmöglichkeiten der Oberstufe. In F. Stöffler, R. Fechner, J. Droste, I. Gembach-Röntgen, M. Grieben, A. Lehmann, C. Prühs & M. Thoma (Hrsg.), *Die flexible Oberstufe – Wie Schulen Freiräume schaffen und nutzen können* (S. 142–151). Beltz.
- Stöffler, F., Fechner, R., Droste, J., Gembach-Röntgen, I., Grieben, M., Lehmann, A., Prühs, C. & Thoma, M. (Hrsg.). (2021). *Die flexible Oberstufe – Wie Schulen Freiräume schaffen und nutzen können*. Beltz.
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz) (Hrsg.). (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. SWK.
- Trautwein, U., Neumann, M., Nagy, G., Lüdtke, O. & Maaz, K. (2010). *Schulleistungen von Abiturienten. Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92037-5>
- Tulodziecki, G., Grafe, S. & Herzig, B. (2019). *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele* (2., vollst. überarb. u. aktual. Aufl.). Klinkhardt UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838550299>
- Virnich, J. (2014). Modularisierung – Bausteine zum eigenen Takt. In F. Stöffler & M. Förtsch (Hrsg.), *Abitur im eigenen Takt: die flexible Oberstufe zwischen G8 und G9* (S. 32–34). Beltz.
- Wren, A. (1995). Scheduling, Timetabling and Rostering – a Special Relationship? In E. Burke & P. Ross (Hrsg.), *International Conference on the Practice and Theory of Automated Timetabling* (S. 46–75). Springer. https://doi.org/10.1007/3-540-61794-9_51

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Hölscher, M., Bergjürgen, W., Wernicke, A., Beranek, M., Heinrich, M., Langner, A. & Buscher, U. (2024). Gymnasiale Oberstufe flexibilisieren durch Stundenplanung. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 98–109. https://doi.org/10.11576/we_os-7696

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Raum schafft Struktur und Strukturen schaffen Raum

Schulraum aus Sicht der Universitätsschule Dresden

Anke Langner^{1,*} & Matthias Ritter^{1,*}

¹ Technische Universität Dresden

* Kontakt: Technische Universität Dresden,

Fakultät Erziehungswissenschaften,

Institut für Erziehungswissenschaft,

Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt inklusive Bildung,

01069 Dresden

anke.langner@tu-dresden.de; matthias.ritter@tu-dresden.de

Zusammenfassung: Im Artikel wird die Entwicklung der Universitätsschule Dresden (USD) entlang des Ringens um den Schulbau beschrieben. Die USD, welche 2019 als Schulversuchsschule gestartet ist, verfolgt ein innovatives Lernkonzept, das individuelle Entwicklungswege in kooperativen Lernumgebungen ermöglichen soll und methodisch als Projektarbeit ausgestaltet wird. Der Schulraum spielt für das Konzept der USD und dessen Ausgestaltung eine zentrale Rolle, da er das Lernen und die Organisation der Schule maßgeblich beeinflusst. Die USD ist seit ihrer Errichtung in einem klassischen DDR-Schulbautyp untergebracht, der für lehrer*innenzentrierten Unterricht ausgelegt ist. Die räumlichen Gegebenheiten stellen eine Herausforderung dar, da sie nicht für die Bedürfnisse des modernen Lernens geeignet sind. Die Anzahl der Schüler*innen wird bis zum Schuljahr 2027/2028, dem Jahr des Erreichens der Abiturstufe, auf rund 1.000 Schüler*innen samt ca. 90 begleitenden Lehrpersonen (Lehrer*innen und Erzieher*innen) kontinuierlich anwachsen, was weiteren Raumbedarf impliziert. Um den Platzmangel zu bewältigen, wurden Interimslösungen wie Containerbauten errichtet und ein Schulneubau konzipiert, welcher weitere schulpädagogische und -organisatorische und v.a. auch bildungspolitische Herausforderungen in sich birgt. Trotz einiger Herausforderungen, wie dem Mangel an Fachräumen und der Notwendigkeit von Interimslösungen, wurden Lösungen für die Nutzung des Schulraums gefunden, die nicht nur das Lernen selbst, sondern – darin eingebunden – auch soziale Interaktion und persönliche Entwicklung fördern sollen.

Schlagwörter: Schulbau; Schulentwicklung; Universitätsschule; Schulraumgestaltung



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Space Creates Structure and Structures Create Space. School Space from the Perspective of the Dresden University School

Abstract: The article describes the development of the Dresden University School (USD) along the struggle to build a school. The USD, which has been operating as a public pilot school since 2019, pursues an innovative learning concept that aims to enable individual development paths in cooperative learning environments and is methodically designed as project work. The school space and its design play a central role in the USD concept, as it has a significant influence on learning and the organization of the school. Since its construction, the USD has been housed in a classic GDR school building designed for teacher-centered instruction. The spatial conditions pose a challenge as they are not suitable for the needs of modern learning. The number of students will grow to around 1,000 by the school year 2027/2028, the year in which they reach the A-Level, along with a teaching staff of around 90 teachers and educators, which implies a need for more space. In order to cope with the lack of space, interim solutions such as container buildings were established and a new school building was designed, which poses further educational, organizational and, above all, educational policy challenges. Despite some challenges, such as the lack of rooms for specific content and the need for interim solutions, solutions were found for the use of the school space that not only promote learning itself, but also social interaction and personal development.

Keywords: school construction; school development; university school; school room design

1 Einleitung, oder: Die bisherigen Entwicklungen des Schulgebäudes der Universitätsschule Dresden

Die Universitätsschule Dresden (USD) wird gern als ein Bildungsexperiment (vgl. Medien und TV, bspw. dpa, 2024), das im August 2019 seinen Anfang nahm, bezeichnet. Aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung würden wir vielmehr von einem Reallabor (Schäpke et al., 2018) sprechen, welchem ein pädagogisches Konzept zu Grunde liegt (Langner & Heß, 2020). Ziel des Schulversuchs ist es, individuelle Entwicklungswege in kooperativen Lernprozessen für jede*n Schüler*in umzusetzen. Für diese Umsetzung wird die Projektarbeit zum Kern des unterrichtlichen Geschehens (Langner et al., 2021). Aktuell, im Schuljahr 2024/2025, lernen knapp 830 Schüler*innen an der USD und werden von 75 Lehrer*innen und Erzieher*innen begleitet. Bis zum Schuljahr 2027/2028 wird die Schulgemeinschaft auf rund 1.000 Schüler*innen und 90 Lernbegleiter*innen (15 Erzieher*innen und 75 Lehrer*innen) aufwachsen.

Die USD wird seit ihrem Schulstart wissenschaftlich begleitet. Die methodische Grundlage der Zusammenarbeit und gemeinsamen Gestaltung ist das Design-based Research Design (Gess et al., 2014). Auf Basis des Wissens über Schüler*innen werden pädagogisches Handeln und die Organisationsstruktur kontinuierlich analysiert und auf Grundlage gewonnener Erkenntnisse angepasst. Dieser Prozess wird im Rahmen des vorliegenden Beitrages am Ringen um das Schulgebäude nachgezeichnet, denn jede Schule – genauso wie der Schulversuch – braucht notwendigerweise einen konkreten physischen Standort, ein Schulgebäude. Der Schulstandort rückt vor allem für Schulen ins Bewusstsein, die neu entstehen und einen Raum füllen sowie einen stetig wachsenden Raumbedarf haben (Montag Stiftung, 2017). Sowohl die Entwicklung des Raumkonzeptes als auch das politische Ringen um das Schulgebäude sind so notgedrungen auch ein Thema für die wissenschaftliche Begleitung, vor allem wenn man diese als einen konstruktiven Prozess einer gestaltenden Bildungsforschung versteht.

Der Schulträger der USD, die Stadt Dresden, war seit 2017 in den Gründungsprozess der Universitätsschule eingebunden, und es wurde in einem ersten Schritt für den Start der Schule ein Schulraum gesucht, in den Schulen in Dresden während ihrer Sanierung ausgelagert wurden. Die Universitätsschule ist im August 2019 in einem solchen Schulgebäude gestartet (vgl. Abb. 1), welches ein klassischer Schul-Plattenbau (Typ „Dresden R 81“) Anfang der 1980er-Jahre in der DDR war.¹ Das Gebäude ist auf einen klassischen Unterricht ausgerichtet. Der dreigeschossige Bau besitzt einen sehr breiten Flur, von dem einseitig die Klassenzimmer von einer Größe von 49 m² abgehen (vgl. auch Abb. 2). Zusätzlich gibt es drei Fachkabinette, die knapp 70 m² groß sind. Im Keller befinden sich Gemeinschaftsräume, die u.a. als Mensa genutzt wurden. Eine erste Begehung zeigte gewölbte Böden, die ein Unfallrisiko darstellten, sowie Türen und Fenster, die auseinanderfielen, wenn man sie bewegte. In der Schulküche wuchsen die unterschiedlichsten Pflanzen aus Böden und Wänden, aber es regnete nicht hinein. Das Gebäude ist für einen klassischen Unterricht für maximal 18 Klassen ausgelegt (eine dreizügige Oberschule bspw.). In das Schulgebäude wurde bereits vor Schulstart 2019 ein Labor für den Chemie-, Biologie- und Physikunterricht nach neuesten Standards eingebaut, die Türen wurden instandgesetzt, und punktuell wurden die Böden in den Räumen begradigt und auch die Schulküche wieder aktiviert. Die Schüler*innenzahlen in den 1980er-Jahren waren pro Klasse regulär nicht wie jetzt geltend 28, sondern 24. Zu dem Gebäude gehört eine Einfeldturnhalle, die für diese Schulgröße in den 1980er-Jahren als ausreichend galt.



Abbildung 1: Außenansicht des Schulgebäudes Cämmerswalder Straße 41 in Dresden-Plauen (Foto: Universitätsschule Dresden)

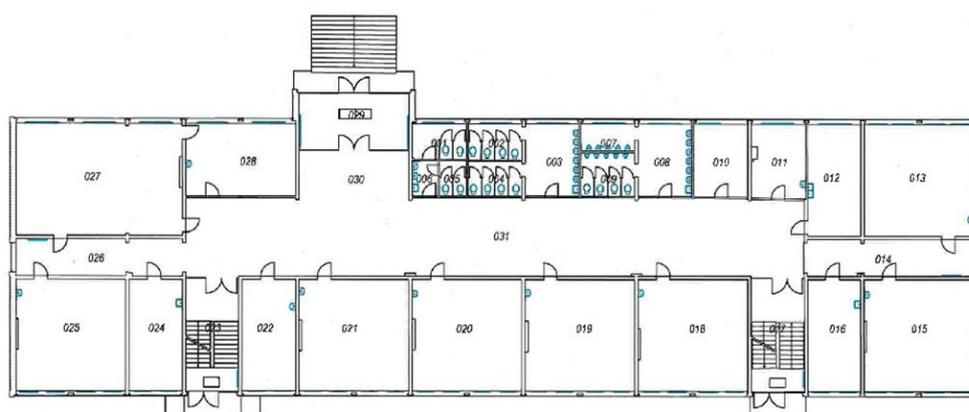


Abbildung 2: Grundriss des Schulgebäudes Typ „Dresden R 81“, Erdgeschoss (Foto: Stadt Dresden)

Die USD startete 2019 mit 77 Schüler*innen im 1. Jahrgang und jeweils ca. 27 im zweiten und dritten Jahrgang sowie 77 Schüler*innen im fünften Jahrgang. In den Schuljahren 2020/2021 und 2021/2022 kamen ca. 150 Schüler*innen jeweils dazu, so dass 2021/

¹ Siehe u.a. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1999/1999_01_01-Typenschulbauten-in-den-neuen-Laendern-komplett.pdf

2022 rechnerisch bereits 19 Klassen in dem Schulgebäude lernen mussten, was über der Kapazitätsgrenze des Gebäudes lag.

Die Anmeldezahlen des ersten Jahres blieben stabil, so dass mit einem kalkulierten Anstieg der Schüler*innenzahlen zu rechnen war. Nach intensivem Drängen im Sommer 2021 wurde im Februar 2022 mit dem Bau von Containern begonnen, welche zwei Tage vor Beginn des Schuljahres 2022/2023 bezogen werden konnten. Im Containerbau (siehe Abb. 3) lernen derzeit die Jahrgänge 1 bis 3 (Primarstufe) sowie die Jahrgänge 4 bis 6 (Mittelstufe). Zudem befindet sich die Mensa der gesamten Schule in dem Gebäude. Seit dem Schuljahr 2022/2023 konnten im gegenüberliegenden Altgebäude (dem DDR-Schulotyp) weitere Schüler*innen aufgenommen werden und somit die Schule aufwachsen. Aktuell, im Schuljahr 2024/2025, lernen hier rund 160 Schüler*innen im Jahrgang 7/8 und 120 Schüler*innen im Jahrgang 9/10 zusammen sowie auch 40 ukrainische Schüler*innen.

Mit dem Start des Schuljahres 2027/2028 wird das Gebäude für den dann startenden Aufwuchs der Sekundarstufe II zu klein sein. Geplant war, dass die Universitätsschule im Sommer 2027 ihr neues Schulgebäude bezieht. Das Gebäude wird jedoch bis zu dem Zeitpunkt nicht bezugsfertig sein, so dass bereits jetzt feststeht, dass es weitere Interimslösungen für den Schulversuch geben muss. Inzwischen gehen wir davon aus, dass die ersten zehn Jahre des Schulversuchs nicht in einem Schulgebäude für den Schulversuch erfolgen, sondern wir weiterhin den Raum im konzeptionellen Sinne nutzbar machen müssen. Dies gilt auch für notwendige Fachräume, die der USD fehlen, nicht nur für das naturwissenschaftlich fachliche Lernen, sondern auch für das Profil Wirtschaft-Technik-Haushalt, welches ein 3n Bestandteil der sächsischen Oberschule² ausmacht und die Universitätsschule als integrierte Schule (Gemeinschaftsschule) auch vorhalten muss und möchte. Aktuell steht knapp 500 Schüler*innen *ein* Labor zur Verfügung.



Abbildung 3: Erweiterung des Schulgebäudes um Containerbauten zum Schuljahresstart 2022/2023 (Foto: Universitätsschule Dresden)

Nach der Darstellung der aktuellen Ausgangslage soll im Folgenden das „Ringens“ um das Schulgebäude der Universitätsschule Dresden, sowohl im politischen Kontext als auch in konzeptioneller Hinsicht, nachgezeichnet werden. Dabei wird zunächst auf die Entwicklungen zum Schulgebäude bis zum aktuellen Schuljahr 2024/2025 eingegangen, um anschließend die organisatorischen und unterrichtsbezogenen Eckpfeiler näher zu betrachten, in denen der Raum als integraler Bestandteil für die Entwicklung von Schule und Unterricht verstanden wird.

² Oberschule ist die Schulform in Sachsen, die den Haupt- und Realschulabschluss ermöglicht; sie geht vom 5 bis zum 10. Jahrgang. Ob die beiden Bildungsgänge ab Jahrgang 7 different oder integrativ unterrichtet werden, liegt in der Entscheidung der jeweiligen Schule.

2 Das Ringen um das Schulgebäude

Die Stadt als Schulträger des Schulversuchs ist nicht nur für das Schulgebäude zuständig, sondern auch für die Bereitstellung der Lehr-Lernmittel (SächsSchG, 2024, § 23), zu denen auch die digitale Ausstattung der Schule gehört. Die Universitätsschule nutzt bspw. ab dem Jahrgang 4 personalisierte Notebooks für alle Schüler*innen;³ auch dafür ist die dazu notwendige Infrastruktur herzustellen.

Eine Steuergruppe zum Schulversuch koordinierte zunächst die Anforderungen und Anliegen des Schulgebäudes sowie der Lehr-Lernmittel. Die Steuergruppe wurde 2017 gegründet und umfasste neben Vertreter*innen des Schulträgers, des Kultus- wie auch des Wissenschaftsministeriums zugleich Vertreter*innen der Schulaufsichtsbehörde und der TU Dresden. 2017 wurde entschieden, dass die Stadt einen Interimsstandort für den Schulversuch suchen sollte. Dieser hatte zur Bedingung, dass die Schule mit dem zukünftigen Neubau nicht in einen anderen Stadtteil umziehen sollte, wodurch Schüler*innen möglicherweise nicht mehr in dem Stadtteil in die Schule würden gehen können, in dem sie auch wohnen. Denn dies wurde als Risiko für einen möglichen Schulwechsel angesehen, was für einen Schulversuch, der u.a. auf Längsschnittforschung ausgelegt ist, eine hohe Anzahl von fehlenden Daten zur Folge haben könnte. So wurde 2018 den Verantwortlichen des Schulversuchs die Johannstadt, ein in Dresden zentral gelegener Stadtteil, dem ein Gymnasium fehlte und dessen Bevölkerung sehr durchmischt ist, angeboten. In dem Schulgebäude war zu dem Zeitpunkt eine Oberschule ansässig und bereits eine Abendoberschule einquartiert, da die Oberschule aufgrund geringer Anmeldezahlen die Mehrzügigkeit nicht mehr erlangte (die für sie aufgrund der Größe des Schulgebäudes vorgesehen war). Im Februar 2018 fanden die ersten Schulanmeldungen in diesem Schulgebäude statt, in dem die Eltern, die ihre Kinder für den Schulversuch anmelden wollten, mit Spruchbändern „Keine Versuche an Kindern“ empfangen wurden. Die Schulleitung der Oberschule ging nach nicht erfolgreichen Gesprächen, ob diese bestehende Schule der Schulversuch werden könnte, sehr „plakativ“ gegen einen ersten Start der USD in dem Schulgebäude vor.

Die Genehmigung des Schulversuchs durch das Sächsische Kultusministerium erfolgte im Februar 2018, so dass noch zwei Wochen Zeit war, um genügend Schüler*innen für Anmeldungen zum Schuljahr 2018/2019 für den Schulversuch zu gewinnen. Die Zeit reichte nicht aus, und so wurde entschieden, einen neuen Start des Schulversuchs zum August 2019 ins Auge zu fassen. Zugleich wurde entschieden, dass es einen anderen Schulstandort braucht – auch bereits für die ersten Jahre der Gründung und des Aufwuchses in der USD – als die Oberschule im Stadtteil Johannstadt.

Am 19.08.2019 startete die Universitätsschule dann in der Cämmerswalder Straße (vgl. Abb. 1) im Stadtteil Plauen im Dresdner Süden, wo sie sich auch aktuell noch befindet. Der Schulversuch wurde zunächst als eine Grund- und eine Oberschule mit jeweils einer Schulleiterin gegründet. Seit dem Schuljahr 2022/2023 wird die Universitätsschule als Gemeinschaftsschule geführt, die zukünftig (bis zum Vollaufwuchs 2027/2028) die Klassenstufen 1 bis 12 umfassen wird und in der alle allgemeinbildenden Abschlüsse – der (qualifizierende) Hauptschulabschluss, der Realschulabschluss und die allgemeine Hochschulreife – erworben werden können (SächsSchG, 2024, § 7a).

Der Start des Schulversuchs lag zeitlich vor der Fertigstellung des notwendigen Schulgebäudes der Universitätsschule. Bereits 2019 begann ein Prozess des Abwägens durch den Schulträger, was und wie die ideale Umsetzung eines zukünftigen Aufwuchses der USD ist oder sein kann. Dazu wurden vier Versionen entwickelt (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite).

³ Zugleich braucht der Schulträger kein einziges Schulbuch für den Schulversuch anzuschaffen, da die USD nicht mit Lehrbüchern arbeitet.

Tabelle 1: Versionen des Schulbaus an der USD (eigene Darstellung)

	<i>Version A</i>	<i>Version B</i>	<i>Version C</i>	<i>Version D</i>
<i>Ort und Bauart</i>	Erweiterungsbau und Sanierung Cämmerswalder Straße	Erweiterungsbau und Sanierung Höckendorfer Weg (Standortwechsel USD)	Neubau des Schulgebäudes Cämmerswalder Straße	Neubau des Schulgebäudes Höckendorfer Weg
<i>Kosten</i>	Erweiterungsbau, Sanierung des Altgebäudes (Schall, Fenster, WC, Stromversorgung) mind. 2 Mio. €, mobile Raumeinheiten (MRE) für den Übergang	Erweiterungsbau, Sanierung des Altgebäudes (Schall, Fenster, WC, Stromversorgung) mind. 2 Mio. €, MRE für den Übergang	Kompletter Neubau ca. 44 Mio. €	Kompletter Neubau ca. 44 Mio. €
<i>Nachteil</i>	Nicht alles auf einem Grundstück möglich, mehrere Umzüge; bei Nutzung Auslagerung Höckendorfer Weg (Notsanierung ca. 2 Mio. €)	Mobile Raumeinheiten	Mit Auslagerung der Turnhalle Höckendorfer Weg, MRE	MRE ab 2022/2023 bis zum Einzug
<i>Vorteil</i>	Schule bleibt komplett an einem Standort	Schule bleibt komplett an einem Standort, nur ein Umzug	ein Gebäude, das dem Konzept entspricht, kein Umzug, keine Kosten für Umbau Höckendorfer Weg	ein Gebäude, das dem Konzept entspricht

Es wurde 2019 von den beiden Schulleiterinnen entschieden, den Schulbaubeteiligungsprozess nur mit ihnen beiden zu vollziehen, um Zeit für den langwierigen Schulbauprozess zu sparen. In der Dresdener Schulbauleitlinie wird von mindestens sechs Jahren von der Bedarfsplanung bis zur Errichtung des Schulgebäudes ausgegangen (Schulverwaltungsamt Dresden, 2016, S. 15). Es wurde ein Wettbewerb für einen kompletten Neubau am Höckendorfer Weg, 200 Meter Luftlinie entfernt vom aktuellen Standort der USD, ausgeschrieben. Die Ausschreibung wurde bis Ende 2019 vollzogen, doch führte die folgende schlechte Haushaltssituation der Stadt Dresden, bedingt u.a. durch die Coronapandemie, zur Beendigung des Bauprozesses. Erst nach zähem Ringen wurde die notwendige Bauplanung erneut aufgenommen, allerdings mit der Auflage, dass der Bau nicht mehr als 35 Mio. Euro kosten dürfe. Schnell wurde klar, dass angesichts von ca. 1.000 Schüler*innen, die in dem Schulgebäude lernen sollen, und vergleichbaren Bauvorhaben mit z.T. weit höheren Kosten ein Schulbau mit dieser Summe nicht realisierbar wäre. Die Universitätsschulgemeinschaft ist seit 2021 damit beschäftigt, Spendengelder für ihren Schulbau einzuwerben. Stand August 2024 existieren nahezu 2,5 Mio. Euro Spendengelder, um an dem avisierten Schulstandort Höckendorfer Weg, ca. 200 Meter vom aktuellen Standort entfernt, eine Entkernung eines ähnlichen DDR-Gebäudetyps

wie der USD und mehrere Anbauten umsetzen zu können. Eine Turnhalle ist bis auf weiteres nicht in der Planung. Der zukünftige Bau wird auch keine Aula besitzen, da die aktuelle Schulbauleitlinie dies nur für Gymnasien und nicht für Gemeinschaftsschulen⁴ beinhaltet, auch wenn das Konzept der USD eine solche Aula als notwendig betrachtet. Zu den konzeptionellen Eckpfeilern des Schulbaus der USD im nächsten Schritt mehr.

3 Konzeptionelle Grundpfeiler für das Schulgebäude

Der Schulversuch hat sich das Ziel gesetzt, individuelle Entwicklungswege in kooperativen Lernprozessen umzusetzen (Langner & Heß, 2020). Um dies zu erreichen, stellt die USD die Projektarbeit ins Zentrum ihrer pädagogischen Arbeit (Langner et al., 2021). Mithilfe der Projektarbeit soll es im Sinne der entwicklungslogischen Didaktik (Feuser, 1989) möglich werden, entsprechend der dominierenden Tätigkeit und der Zone der nächsten Entwicklung eine*n jede*n Schüler*in in ihrer Entwicklung zu begleiten; dies impliziert, eine Schule für alle Schüler*innen zu etablieren. Entwicklung kann nur ausgehend von den einzelnen Schüler*innen gedacht werden. Unter dieser Maßgabe können zunächst drei für den Schulbau relevante Pfeiler abgeleitet werden: zeitliche Differenzierung mithilfe von Urlaub statt Ferien (Kap. 3.1); Identitätsentwicklung braucht andere Lernformate: die Jugendschule (Kap. 3.2) und Rhythmisierter Ganztags (Kap. 3.3). Neben diesen aus der Entwicklungsperspektive der Schüler*innen abgeleiteten Eckpfeilern, die Schulraum berühren, werden anschließend zwei weitere Maßnahmen der Universitätsschule Dresden cursorisch dargelegt, die Einfluss auf die Raumstrukturen implizieren: die Öffnung der Schule in den Sozialraum (Kap. 3.4) sowie das Arbeitszeitmodell der Lehrkräfte (Kap. 3.5).

3.1 Urlaub statt Ferien

Lernprozesse, die als Maßstab die individuelle Entwicklung eines*einer jeden Schülers bzw. Schülerin innehaben, implizieren für die Lernprozesse einer Gruppe von Schüler*innen, dass kein gleichschrittiges Lernen möglich ist. Denn jede*r Schüler*in benötigt unterschiedlich lange Zeit, um sich etwas anzueignen, und der ideale Zeitpunkt für die Aneignung von Wissen oder den Prozess des Erkennens kann nie gleichgeschaltet sein, wenn es darum geht, dass Lernen ein sinnhafter Prozess für die einzelne Person sein soll. Binnendifferenzierung bzw. innere Differenzierung „als ein Sammelbegriff für alle didaktischen, methodischen und organisatorischen Maßnahmen, die im Unterricht innerhalb [...] einer Lerngemeinschaft getroffen werden können, um der Unterschiedlichkeit der Schüler [...] gerecht zu werden“ (Heymann, 2010, S. 7), muss somit grundlegend für den Schulversuch sein. Die Differenzierung nach Zeit ist folglich ein Muss in dem Schulversuch. Die logische Konsequenz ist u.E., wenn nach Zeit differenziert wird, dass in Schule nicht mehr davon ausgegangen werden sollte, dass alle zur gleichen Zeit anwesend sind, was bereits durch auftretende Krankheiten in Schule nie eintritt. Und dennoch ignoriert Schule diese Tatsache bisher, und in der Regel werden die, die v.a. für längere Zeit erkrankt sind, u.a. durch Nacharbeiten sanktioniert und werden zumeist selbst dafür verantwortlich gemacht, den Anschluss im Lernprozess zu allen anderen wiederherzustellen. Warum also nicht grundsätzlich eine Situation schaffen, in der nicht vorausgesetzt wird, dass alle Schüler*innen immer präsent sind? Dadurch werden alle Akteur*innen dazu gezwungen, den Lernprozess so zu gestalten, dass nicht automatisch davon ausgegangen wird, dass alle anwesend sind. Nichts Anderes intendiert das Konstrukt der frei wählbaren anstatt

⁴ Die Schulform Gemeinschaftsschule wurde 2020 im sächsischen Schulgesetz verankert und hat bei der Erstellung der Schulbauleitlinie noch nicht existiert.

der festen Ferienzeiten⁵ (umgesetzt in einer Kombination aus festen Schließtagen für die gesamte Schulgemeinschaft und flexiblen Urlaubstagen).

Im fünften Jahr des Schulversuchs kann festgestellt werden, dass diese Tatsache Unterricht maßgeblich verändert hat. Frontalunterricht ist gleichschrittiger Unterricht. Er funktioniert unter der Maßgabe der zeitlichen Flexibilisierung nicht, wie auch lehrer*innen-gesteuerter Unterricht nicht mehr praktikabel ist, weil er die Lehrer*innen an die Belastungsgrenze bringt und einmal mehr das richtige Lernangebot, durch die Lehrperson geschaffen, nur ein Zufallstreffer sein kann. Diese veränderten Ideen zu Unterricht müssten sich in der Raumstruktur wiederfinden und würden, wenn sie dies tun würden, den Unterricht stützen. Wenn die eigentlichen Bedarfe hinsichtlich des Raums erfüllt würden, würde dies bedeuten, mehr multifunktionale Räume zu haben, die je nach Bedarf auch in mehrere kleinere Räume unterteilt werden können. Man könnte dann Gänge so umgestalten, dass sie nicht nur zum Lernen genutzt werden, weil sie Platz und teilweise auch Stille bieten, sondern zum Lernen und Sich-Aufhalten einladen. Das Prinzip des nicht lehrer*innen-zentrierten Unterrichts impliziert Gruppenarbeit und auch selbstständiges Arbeiten, wozu es differenter Raumgrößen bedarf.

3.2 Jugendschule

Jedes Alter benötigt eine der Entwicklung entsprechend angepasste Lernumgebung; dies bezieht sich nicht nur auf die Raumgröße oder die Größe des Mobiliars (Montessori, 2022/1936), sondern auch auf den Lernraum, der Schüler*innen umgibt. Besonders hervorzuheben ist hier u.E. die Krise des*der 12-Jährigen (Vygotski, 2003/1987), in der zentrale kognitive Umorganisationsprozesse stattfinden, derer es bedarf und die zugleich bedingen, dass sich die Identität entwickeln kann (Vygotski, 2003/1987). In dieser Phase sind rein kognitive Lernprozesse nur unter höchster Anstrengung für die Schüler*innen realisierbar. Ansprechender ist in dieser Altersphase eine Lernumgebung, die kein Problemlösen simuliert, sondern in der die Schüler*innen gezwungen werden, Probleme in der Realität zu lösen. Dafür wurde in der USD die Jugendschule aufgebaut – ein Schulraum und zugleich kein Schulraum. Die Jugendschule findet alle sechs Wochen für die Schüler*innen der Jahrgangsstufen 7/8 für eine ganze Woche statt. In dieser Woche sind sie nicht im üblichen Schulgebäude, sondern in der sogenannten Jugendschule. Diese befindet sich in einem anderen Stadtteil, rund sieben Kilometer entfernt; bei dieser handelt es sich um eine alte Ziegelei in einem Naturschutzgebiet (vgl. Abb. 4).



Abbildung 4: Einblicke in die Jugendschule als Raum der USD (Fotos: Katja Wiechmann; Plan: Stadt Dresden)

⁵ Zudem ermöglicht dieses Konzept, dass Schüler*innen, die in den Ferien aufgrund der familiären Situation sich selbst überlassen werden, deutlich kürzer diese Zeiten nur für sich allein überbrücken müssen. Somit versprechen wir uns davon auch, dass diese Bildungsungleichheit abgeschwächt wird.

An diesem Standort wird gekocht, gewerkelt, Landschaftspflege betrieben, und (anschließend) werden diese Themen mit bestehenden Perspektiven verschiedener Curricula verknüpft (vertiefend dazu: Langner & Wiechmann, 2023).

3.3 Rhythmisierter Ganzttag

Die Schule ist nicht nur ein Lernraum, sondern über viele Jahre auch prägender Lebensraum für Schüler*innen (bspw. schon Rutter et al., 1980). Dabei kann das Lernen der Subjekte nicht von außen erzeugt werden, sondern nur durch eine lernunterstützende Struktur ge- und befördert werden. Neben dem Umfang an Zeit, der den Schüler*innen in unterschiedlichem Maße zur Verfügung steht, ist es vor allem der Zeitrhythmus, der den Schüler*innen zum Lernen angeboten wird, der Lernen unterstützen oder auch hemmen kann. Vor allem in der Grundschule wird häufig eine Trennung zwischen dem Lernen, also Unterricht bei einer Lehrperson, und dem Spielen im Anschluss vorgenommen, welches zusätzlich durch die Begleitung von einer anderen Person, des*der (Hort-)Erzieherin bzw. Erziehers, markiert wird. Gerade in dieser Lern- und Entwicklungsphase der Kinder von ca. sechs bis elf Jahren ist eine solche organisatorische Trennung im Lernen für die Schüler*innen nicht aufrechtzuerhalten (Feuser & Meyer, 1987). Lernen erfolgt vor allem auch spielerisch, und nicht zuletzt in diesem Alter, in dem Aufmerksamkeit und Konzentration noch geschult werden, brauchen Schüler*innen individuelle Pausen. Einige Schüler*innen benötigen viele kleinere, andere nur eine große Pause, um gut lernen zu können. Auch soziales Lernen ist von fachinhaltlichem Lernen nicht trennbar. Konzeptionell impliziert dies für die Universitätsschule Dresden, dass Erzieher*innen des vermeintlichen Hort⁶ zusammen mit den Lehrer*innen im Tandem gemeinsam eine Stammgruppe im Lernen begleiten. In höheren Jahrgängen sind es vor allem außerschulische Kooperationspartner, die durch Angebote während des Schultages weitere Lernanlässe gestalten und den Schüler*innen ermöglichen. Der gebundene Ganzttag vollzieht sich von Montag bis Donnerstag und ist nach Stufen gestaffelt; die verbindliche Lernzeit endet in der Primarstufe um 14.00 Uhr, in der Mittelstufe um 14.30 Uhr und in der Jugendstufe je nach Kursangebot zumeist um 15.00 Uhr, teilweise auch (erst) um 16.00 Uhr. Dieser rhythmisierte Ganzttag hat Konsequenzen für das Schulgebäude, oder anders formuliert: Er wurde auch durch den Schulträger unterstützt, weil er Schulraum spart. Eine Grundschule mit Hort benötigt nach den Richtlinien der Stadt Dresden mehr Raum als der USD zugestanden wurde und wird.⁷

Tabelle 2: Rhythmisierung an der Universitätsschule Dresden (eigene Darstellung)

	<i>Primarstufe</i>	<i>Mittelstufe</i>	<i>Jugend- und Qualifizierungsstufe</i>
07.00–07.45	Ankommen	Ankommen	
07.45–08.30	Frühstück	Frühstück	Ankommen
08.30–09.00	Lernzeit	Projektarbeit	Frühstück
09.00–11.30			Projektarbeit
11.30–12.00	Mittag & Pause	Mittag & Pause	Projektarbeit
12.00–13.00			
13.00–13.30	Lernzeit	Lernzeit	Mittag & Pause
13.30–14.00			
14.00–15.00	Angebote		Lernzeit
15.00–16.00		Angebote	Lernzeit

⁶ In der Universitätsschule Dresden ist diese Trennung in der Schule aufgehoben, nicht jedoch behördlich und administrativ. Dies bedeutet: Die Erzieher*innen sind nicht beim Land, sondern beim Schulträger, der die Horte bereitstellen muss, angesiedelt.

⁷ Obwohl alle Eltern den vollen Betreuungsvertrag nutzen müssen und auch zahlen müssen, gibt es bis zum heutigen Zeitpunkt keinen Spielplatz für die Schüler*innen der USD.

Die Schule als Lebensort wird in mehrfacher Hinsicht an der USD ernst genommen. So wird zum Start des Tages wie auch zum Mittag eine gemeinsame Mahlzeit eingenommen. Bis zum Jahrgang 9 sind die Mahlzeiten für alle Schüler*innen verpflichtend; dies hat Auswirkungen auf den Rhythmus der Stufen, wie in Tabelle 2 zu sehen ist, und es bedarf einer Mensa, die Raum für eine große Zahl von Schüler*innen gewährt; zugleich braucht es genügend Küchenkapazitäten, um eine Essenszubereitung für die große Schüler*innenzahl umzusetzen. Das gemeinsame Essen ist wichtig, um allen einen möglichst guten Start in den Schultag zu ermöglichen; es stellt einen weiteren Aspekt dar, der Bildungsungleichheit zu begegnen.

3.4 Öffnung in den Sozialraum

Neben dem konkreten Schulraum als Lebensort ist auch die Öffnung der Schule in den Sozialraum relevant, wenn Schulraum neu gedacht werden soll. Zahlreiche Arbeiten gehen davon aus, dass Schul- und Stadtentwicklung in einem engen Wechselverhältnis stehen (u.a. Burgdorff, 2015). Einerseits wirken sich Probleme und Veränderungen im Quartier direkt auf die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft und die Unterrichtspraxis aus, denn die kleinräumliche Polarisierung zwischen und innerhalb von Stadtteilen prägt auch Schulen und deren Entwicklung. Andererseits können Schulen und schulische Projekte durchaus Impulse in den Stadtteil hinein setzen, Vernetzungen fördern, Projekte initiieren und auch in ihrer pädagogischen Arbeit von Akteur*innen des Stadtteils profitieren.

Schulen sind Teil der sozialen Infrastruktur von Stadtteilen und prägen weit über die Bildung hinaus die Lebensverhältnisse im Quartier. So wird Schule und deren Planung und Förderung als ein wichtiges Instrument angesehen, auch um sozialräumlichen Ungleichheiten zu begegnen. Beispiele sind hierfür der Ansatz von lokalen oder kommunalen Bildungslandschaften (Radtke & Stošić, 2009), regionalen Bildungsbüros (Manitius & Berkemeyer, 2011) oder einer sozialraumorientierten Schulentwicklung (Huxel & Fürstenau, 2017), die eine Öffnung von Lernprozessen wie auch von Räumen außerhalb der Schule und eine Vernetzung von Schulen mit weiteren lokalen Akteur*innen verfolgten. Aufgrund des aktuellen Raummangels im Schulversuch – denn es fehlt an Möglichkeiten des Sich-Treffens, wofür die Schule prädestiniert wäre – kann die Idee der Öffnung der Schule in den Sozialraum nur sehr punktuell verfolgt werden. Das Ziel bleibt es, dass die Universitätsschule Dresden eine Stadtteilschule wird.

3.5 Arbeitszeitmodell Lehrkräfte

Ein ganz anderer Pfeiler des Projektes Universitätsschule Dresden, welcher direkte Wirkungen auf das Schulgebäude hat und aktuell stark die Umsetzung des Konzeptes aufgrund schulräumlicher Bedingungen beeinflusst, ist das Arbeitszeitmodell der Lehrkräfte der USD. Dieses geht davon aus, dass Lehrkräfte bei einer Vollzeitstelle eine 40-Stundenwoche nahezu komplett in der Schule bewältigen. Dieses Modell setzt voraus, dass genügend Arbeitsplätze – auch Einzelarbeitsplätze – für die Lehrkräfte vorhanden sind. Die Dresdner Schulbaurichtlinie weist neben dem klassischen Lehrerzimmer jedoch keine Einzelarbeitsplätze für die Lehrkräfte aus (Schulverwaltungsamt Dresden, 2016), sodass die praktische Umsetzung des Arbeitszeitmodells auch abhängig von der Raumsituation ist und andere Wege gefunden werden.

Damit sollen zentrale Eckpfeiler, die eine Relevanz für das Schulgebäude haben, benannt sein; die Aspekte, die im direkten Zusammenhang mit der Schulorganisation und der Unterrichtsentwicklung stehen, sollen im Folgenden genauer betrachtet werden.

4 Das Schulgebäude und dessen Relevanz für Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung

Das Schulgebäude stellt einen Bedingungsrahmen für die Umsetzung von pädagogischem Handeln dar (vgl. Stadler-Altman, 2016), in dessen Raum die Umsetzung pädagogischer Prozesse unterstützt werden kann. Diese Wechselwirkung und vor allem auch, wie durch Raumgestaltung Einfluss auf pädagogisches Handeln genommen werden kann, soll im Folgenden im Fokus der Betrachtung stehen. Dafür wird zum einen auf die räumliche Begleitung von Lehr-Lernformaten – den Raum als „Dritten Pädagogen“ – und zum anderen auf die Strukturierung der Organisation Schule über den Schulraum eingegangen.

4.1 Unterrichtsentwicklung durch den Dritten Pädagogen

Die Lehr-Lernformate sind an der USD als ein kontinuierlich wachsendes selbstreguliertes Lernen wie auch ein sich entwickelndes kooperatives Lernen der Schüler*innen angelegt. Damit die Schüler*innen lernen, ihr Lernen zu regulieren, wurden und werden unterschiedliche pädagogische Unterstützungsmaterialien (siehe Langner & Pesch, 2023) entwickelt. Zusätzlich gibt es auch eine organisatorisch-technische Unterstützung, die es ermöglicht, den unterschiedlichen Lernorten und -formaten der Schüler*innen Rechnung zu tragen. Dies wird u.a. notwendig, da sich die Lernenden im dezentrierten Unterricht nicht mehr im Gleichschritt durch das Schulgebäude bewegen und zugleich immer noch eine Beaufsichtigung durch die Lernbegleiter*innen notwendig ist. Diese Unterstützung übernimmt die Lern- und Schulmanagementsoftware verbunden mit Terminals, in denen die Schüler*innen sich einchippen, also an- und abmelden. Die kustodiale Funktion (Aufbewahrung) von Schule in Gestalt der Aufsicht kann somit ein Stück weit an die Technik abgegeben werden.

Auch die Struktur des Raums leitet das Lernen, indem er aktiv die Lernumgebung gestaltet und damit Lernsituationen schaffen kann (u.a. Sacher, 2006; Weinstein, 2007). In den Räumen der Stammgruppen der Primarstufe sind immer weniger Tische und Stühle, als es Schüler*innen sind. Damit wird unterstrichen, dass es nicht nur akzeptiert wird, sondern dass die Schüler*innen sich aktiv für ihre Lernposition entscheiden sollen und keiner davon ausgeht, dass für alle Schüler*innen das Sitzen auf dem Stuhl am Tisch die ideale Körperhaltung ist, um zu lernen. Es sind nicht nur absichtlich zu wenig Sitzmöglichkeiten in den Räumen; zudem ist das Mobiliar tatsächlich mobil und nicht frontal in eine Richtung ausgerichtet. Alle Wände verfügen über ein Whiteboard, und es gibt einen Videoprojektor an der Decke, der an unterschiedliche Wände im Raum projizieren kann. Damit wird gegen die Versuchung der Lernbegleiter*innen, eine Frontalsituation zu schaffen, gearbeitet. Räume mit gleichen Funktionen sind je Jahrgangsstufe identisch eingerichtet. Dies gilt nicht nur für das Mobiliar, sondern auch für das Material. In den Jahrgängen 1 bis 6 wird vor allem in den entsprechenden Stammgruppenräumen gelernt. Lediglich die fachlichen Perspektiven Musik, Kunst sowie Werken/Technik finden in entsprechen Fachräumen, den Ateliers, statt. Ab der Jahrgangsstufe 7 gibt es neben Fachräumen für Kunst/Musik und Laboren so genannte Perspektivräume für Naturwissenschaften, Sprachen und Gesellschaftswissenschaften.

Die Schüler*innen finden in jedem Raum, der die gleiche Funktion hat, an der gleichen Stelle das gleiche Material. Die Räume sind weitestgehend standardisiert eingerichtet und unterstützen auf diese Weise die Grundidee, dass durch standardisierte Prozesse die individuelle Entwicklung der Schüler*innen wahrscheinlicher werden kann (Langner, 2023). Diese Standardisierung bezieht sich auch auf die Raumaufteilung. Unabhängig von der Raumgröße wird in der USD angestrebt, den Raum nochmals in seinen Funktionalitäten zu differenzieren.



Abbildung 5: Raumstruktur Stammgruppenraum (zweigeteilt) in der Mittelstufe (Foto: Universitätsschule Dresden)

In allen Stammgruppenräumen und auch Ateliers ab der Jugendstufe gibt es eine Sofaecke, sie dient als Lese- und entspannter Gesprächsort. Der runde Teppich – den es nur in der Primar- und Mittelstufe gibt – ist der Ort, an dem die gesamte Stammgruppe zusammenkommt, oder auch der Platz, an dem die Lernbegleiter*innen den Schüler*innen Materialien darbieten können. Tische können unkompliziert verschoben werden, es stehen immer Einzel- und Gruppentische in einem Raum. Diese immer wieder auffindbaren, spezifischen Raumabschnitte wirken unterstützend auf die Lernaktivitäten der Schüler*innen, wie sie auch die Selbstregulierung fördern; zumindest zeigt Rittelmeyer (2016) einen positiven Einfluss auf die Leistungsfähigkeit der Schüler*innen sowie auf die Lernbegleitung der Lehrpersonen auf.

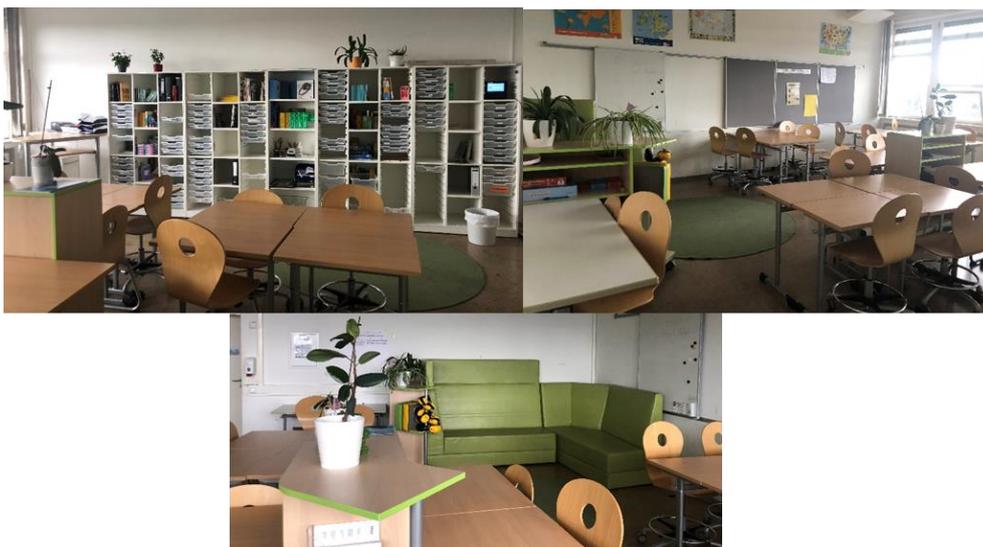


Abbildung 6: Stammgruppenraum und Atelierstruktur in der Jugend- und Qualifizierungsstufe (Fotos: Universitätsschule Dresden)

Das Konzept der mobilen Tische und Stühle ist Grundsatz auch für das Labor in der Universitätsschule; das traditionelle Lehrer*innenpult für die Experimente und die notwendige Abluftanlage waren bei der Installation bereits so gesetzt. Flexibel hingegen sind die verschiedenen Medienanschlüsse, die über einen Schwenkarm von der Decke wie die Tische und Stühle im Raum beliebig platziert bzw. angeordnet werden können (siehe Abb. 7).



Abbildung 7: (Einziges) Labor der USD (Foto: Mathias Böttinger)

Die aktuellen Raumgrößen bzw. der Zuschnitt der aktuell genutzten Gebäude können nicht geändert werden. Auch die Interimslösung – der Containerbau als klassische Gangschule – entspricht nicht unseren Vorstellungen, wie auch das zukünftige Schulgebäude der USD nicht dem Konzept entspricht, denn wir hatten das Ziel, die „soziale Rhetorik“ des Schulgebäudes zu verändern (Rittelmeyer, 2016). So existiert der Wunsch, die Lernräume offen gestalten zu können und die Möglichkeit zu haben, bei Bedarf Lernräume zu vergrößern oder auch zu verkleinern (ähnlich wie Hübner, 2016). Jedoch impliziert dies einen hohen Kostenfaktor für die Stadt, die auch damit argumentiert, dass im Nachgang des Schulversuchs auch eine „normale“ Schule ihren Platz finden muss. Es muss sich mit den räumlichen Bedingungen arrangiert werden, ohne dass diese das Lernkonzept beeinflussen.

4.2 Der Raum als Organisator der Schule

Aus Konzepten zum Schulbau ist bekannt, dass mit dem Schulraum auch Organisationseinheiten entstehen bzw. dass über den Raum die Schule strukturiert werden kann (Montag Stiftung, 2017). An der USD wurden Organisationseinheiten erstellt, die die Raumstruktur und -planung einbeziehen, auch wenn – wie beschrieben – das Schulgebäude

nicht optimal genutzt werden kann. Der Zusammenhang wird anhand der Stufenstrukturen und deren räumlicher Abbildung in Tabelle 3 und Abbildung 8 auf der folgenden Seite deutlich.

Tabelle 3: Überblick Stammgruppenstruktur an der USD (eigene Darstellung)

Stufe	Anzahl der Stammgruppen	Alter der Schüler*innen	Gebäudeteil
Primarstufe	9	6–9 Jahre	Haus 1 der Container
Mittelstufe	11	9–12 Jahre	Haus 2 der Container
Jugendstufe	6 (aktuell) – künftig 8	12–14 Jahre	Altbau
Qualifikationsstufe	Keine Stammgruppen mehr, sondern kleinere Mentor*innengruppen	14–16 Jahre	Altbau
Sekundarstufe		16–18 Jahre	Kein Platz mehr

Bis zur Jugendstufe werden die Stammgruppen jeweils in zwei Familien (vgl. auch Abb. 8) aufgeteilt, die mehrere Stammgruppen zusammenbinden. So bilden in der Primarstufe aktuell jeweils vier bzw. fünf Stammgruppen und in der Mittelstufe fünf und sechs Stammgruppen eine Familie. Im Schulraum lässt sich diese Aufteilung wiederfinden, da sich jeweils auf einem Gang eine Familie befindet. Familie A der Mittelstufe befindet sich auf Etage 1 und Familie B auf Etage 2. Im Rahmen dieser Familien findet in der Jugend- und Mittelstufe z.B. die freie Einwahl in Atelierzeiten statt; somit sind die Lehrkräfte jeweils nur für die Hälfte der Anzahl der Schüler*innen zuständig, und Ab- oder Rücksprachen können maximal mit der Hälfte der Stammgruppenleiter*innen erfolgen. So reduziert sich der Organisations- bzw. Kommunikationsaufwand auf eine überschaubare Größe.

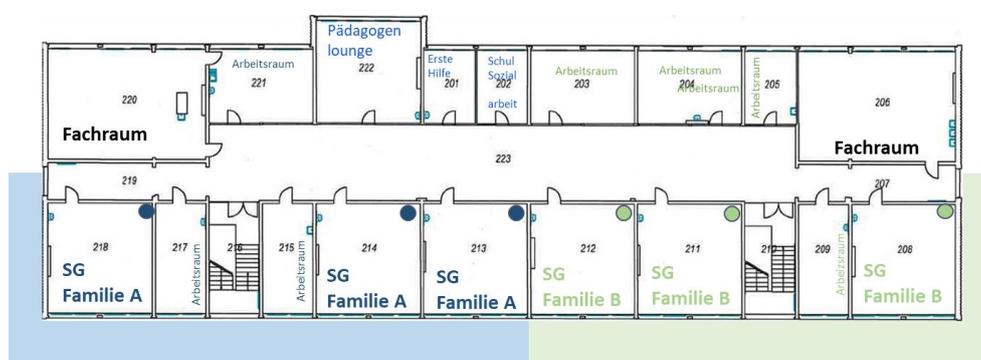


Abbildung 8: Teile des Gebäudes nach Familien in der Jugendstufe (SG = Stammgruppe) (Foto: Stadt Dresden/Universitätsschule Dresden)

Im Rahmen dieser Familien wird ab Jahrgang 9 die Projektarbeit über die Stammgruppen hinaus geöffnet, denn ab diesen Jahrgängen bestehen keine Stammgruppen mehr, sondern die Begleitung erfolgt durch Mentor*innen. Weiterhin werden im Rahmen der Familien in der Primar- und Mittelstufe der Erzieher*inneneinsatz und (zukünftig) u.a. auch Urlaubszeiten der Lernbegleiter*innen koordiniert (vgl. Horne Martin, 2002).

5 Diskussion

Der wissenschaftliche Diskurs zur Auseinandersetzung mit dem Wechselverhältnis zwischen Schulbau und pädagogischem Handeln und Lernarrangements ist eher schmal (vgl. Stadler-Altman, 2016). In den letzten acht Jahren finden sich nahezu keine Publikationen mehr (vgl. Zenke et.al., 2023). Auch das Team der Forschungsstelle Universitätsschule (ForUS) zum Schulversuch kann aktuell nicht mit wissenschaftlichen Analysen über die Wirksamkeit des Schulraums auf das Konzept des Schulversuchs dienen, sondern lediglich das Verhältnis von Raumgestaltung und pädagogischer Konzeption darlegen.

Wir teilen die Auffassung einer Vielzahl von Publikationen, dass die Raumgestaltung einen Einfluss auf das Lernen der Schüler*innen und die Lernbegleitung durch die Lehrkräfte hat, und haben dies auch über die letzten fünf Jahre als Erfahrungen sammeln können. Unsere aktuellen Einflussmöglichkeiten beziehen sich vor allem auf die Gestaltung der vorfindbaren Räumlichkeiten. Das Ziel dieser Raumgestaltung ist es, Kooperation aktiv zu ermöglichen und Selbstregulation zu unterstützen. Folglich ist aktuell im Rahmen des Schulversuchs die Prämisse, sich nicht durch die ungünstigen bestehenden räumlichen Bedingungen (DDR-Gangschule, Containerbau, rechtliche Vorgaben) das mit ihnen bisher in der Regel verbundene pädagogische Konzept diktieren zu lassen, sondern immer wieder nach Möglichkeiten zu suchen und diese zu finden, den Raum so nutzbar zu machen, dass er dem Konzept des Schulversuchs entspricht, und somit Schule – und hier explizit den Schulraum verbunden mit der Organisation von Schule – vom Kind aus zu denken.

Wie u.a. im Zusammenhang mit der Standardisierung der Räume (Kap. 4.1) und der Erstellung von sozialen Organisationseinheiten – den sogenannten Familien – (Kap. 4.2) ausgeführt, wurden Strukturen geschaffen, die durch das Konzept der Schule getragen werden und den Raum explizit berücksichtigen und nutzen, genauso wie deutlich wurde, dass die (notwendige) zeitliche Entgrenzung und Dezentrierung von Unterricht(szeit) andere Raumkonzepte benötigt (vgl. Kap. 3.1–3.3) und weiterzuentwickeln ist.

Dieser Prozess wird nicht nur konstruktiv begleitet durch immerwährende Verhandlungen mit dem Schulträger oder Raumvorgaben, die nicht im Einklang mit dem Konzept der USD bzw. einer Gemeinschaftsschule stehen. Bis heute ist nicht absehbar, wann das Ringen um das im Sommer 2027 dringend notwendige Schulgebäude ein Ende findet und wie viele Interimslösungen es bis dahin im schlechtesten Fall noch braucht. Der Schulversuch ist inzwischen Teil des Schulnetzplans⁸ der Stadt Dresden, und dennoch müssen wir uns, als Verantwortliche für den Schulversuch, für das Bestehen immer von Neuem rechtfertigen. Die USD gilt selbst nach der Corona-Pandemie und mehreren Digitalpakts aufgrund der digitalen Ausstattung immer noch als teuerste Schule von Dresden. Leider fehlen uns die Daten bzgl. der digitalen Ausstattung der anderen Schulen und auch der Kosten für Lernmaterialien in anderen Schulen, die an der USD komplett wegfallen, mit denen diese Behauptung be- oder widerlegt werden könnte. Das aktuelle Schulgebäude – sowohl der schlechte/marode Zustand des Gebäudes als auch die mangelnde Ausstattung mit Fachräumen, z.B. mit Laboren für die MINT-Fächer – sucht zumindest aktuell unter den Schulgebäuden der Stadt Dresden vergeblich seinesgleichen. Wie der Aufwuchs einer Sekundarstufe II ab dem Sommer 2026 umgesetzt wird, unter der dann einsetzenden extremen räumlichen Beengtheit, muss an dieser Stelle unbeantwortet bleiben. Wir wünschen uns Interimslösungen, die das Konzept des Schulversuchs nicht beschneiden werden.

⁸ Das bedeutet, dass selbst nach Ablauf des Schulversuchs die USD als reguläre Schule der Stadt Dresden bestehen bleibt.

Literatur und Internetquellen

- Burgdorff, F. (2015). Bildung und Stadtentwicklung Hand in Hand. In T. Coelen, A.J. Heinrich & A. Million (Hrsg.), *Stadtbaustein Bildung* (S. 117–124). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07314-5_9
- dpa. (2024). *Gute Noten für Versuchsprojekt Universitätsschule Dresden*. SZ.de. <https://www.sueddeutsche.de/bildung/bildungsexperiment-gute-noten-fuer-versuchsprojekt-universitaetsschule-dresden-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-240807-930-196266>
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und Entwicklungslogische Didaktik. *Zeitschrift: Behindertenpädagogik*, 28 (1), 4–48.
- Feuser, G. & Meyer, H. (1987). *Integrativer Unterricht in der Grundschule: ein Zwischenbericht. Zwischenbericht zum Stand u. Fortgang des Schulversuches „Integration“ (II) an d. Grundsch. Robinsbalje Bremen-Huchting*. Jarick Oberbiel.
- Gess, C., Rueß, J. & Deicke, W. (2014). Design-based Research als Ansatz zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen – Einführung und Praxisbeispiel. *Qualität in der Wissenschaft*, 8 (1), 10–16.
- Heymann, H.W. (2010). Binnendifferenzierung – eine Utopie? Pädagogischer Anspruch, didaktisches Handwerk, Realisierungschancen. *Pädagogik*, 62 (11), 6–11.
- Horne Martin, S. (2002). The Classroom Environment and Its Effects on the Practice of Teachers. *Journal of Environmental Psychology*, 22 (1–2), 139–156. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0239>
- Hübner, P. (2016). „Lernlandschaften entwerfen.“ In U. Stadler-Altman (Hrsg.), *Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer* (S. 113–124). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk1r7.10>
- Huxel, K. & Fürstenau, S. (2017). Sozialraumorientierte Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen und eine Fallstudie. In T. Geisen, C. Riegel & E. Yıldız (Hrsg.), *Migration, Stadt und Urbanität. Perspektiven auf die Heterogenität migrantischer Lebenswelten* (S. 261–278). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13779-3_14
- Langner, A. (2023). Lernpfade. Individuelle Entwicklungswege in der Schule durch digital gestütztes Dokumentationssystem ermöglichen. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenBildung*, 5 (1), 1–17. <https://doi.org/10.11576/PFLB-6181>
- Langner, A. & Heß, M. (2020). Die Universitätsschule Dresden – das Schulkonzept. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 3 (1: Kooperation von Universitäten und Schulen – Gründungsschrift des Verbunds Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS), hrsg. von M. Heinrich & G. Klewin), 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: Herausforderungen und Perspektiven für die Oberstufe), 187–204. <https://doi.org/10.11576/WEOS-4948>
- Langner, A. & Pesch, M. (2023). Designing Tools for Supporting Self-Regulated Learning in Collaborative Learning Environment: Understanding from the University School Dresden. In C. Rodríguez Pérez, M. Mahruf & C. Shohel (Hrsg.), *Inclusive Pedagogy in Contemporary Education* (Education and Human Development, Bd. 15). InTech. <https://doi.org/10.5772/intechopen.113882>
- Langner, A. & Wiechmann, K. (2023). Die Jugendschule. *Schulpraxis entwickeln*, 2 (1), 1–16. <https://doi.org/10.58652/spe.2023.2>

- Manitius, V. & Berkemeyer, N. (2011). Regionale Bildungsbüros – ein neuer Akteur der Schulentwicklung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 53–64). Waxmann.
- Montag Stiftung (Hrsg.). (2017). *Schulen planen und bauen 2.0: Grundlagen, Prozesse, Projekte*. Jovis. <https://doi.org/10.1515/9783986120900>
- Montessori, M. (2022/1936). *Kinder sind anders*. Mit einem Vorwort von I. Waldschmidt. Aus dem Italien. übers. v. P. Eckstein & U. Weber (23. Druckaufl.). Klett-Cotta.
- Radtke, F.-O. & Stošić, P. (2009). Lokale Bildungsräume: Ansatzpunkte für eine integrative Schulentwicklung. *geographische revue*, 11 (1), 34–51. https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2009_radtke_geographische_revue_2009.pdf
- Rittelmeyer, C. (2016). Probleme und Perspektiven der Schulbau-Gestaltung. In U. Stadler-Altman (Hrsg.), *Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer* (S. 17–30). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk1r7.4>
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P. & Ouston, J. (1980). *Fünftehtausend Stunden: Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Mit einer Einleitung von H. von Hentig. Beltz.
- Sacher, W. (2006). *Didaktik der Lernökologie. Lernen und Lehren in unterrichtlichen und medienbasierten Lernarrangements*. Klinkhardt.
- SächsSchG (Sächsisches Schulgesetz). (2024). *Sächsisches Schulgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 27. September 2018 (SächsGVBl. S. 648), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 17. Juli 2024 (SächsGVBl. S. 662) geändert worden ist*. <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-Saechsisches-Schulgesetz>
- Schäpke, N., Stelzer, F., Caniglia, G., Bergmann, M., Wanner, M., Singer-Brodowski, M., Loorbach, D., Olsson, P., Baedeker, C. & Lang, D.J. (2018). Jointly Experimenting for Transformation? Shaping Real-World Laboratories by Comparing Them. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 27 (1), 85–96. <https://doi.org/10.14512/gaia.27.S1.16>
- Schulverwaltungsamt Dresden. (2016, 24. November). *Dresdner Schulbauleitlinie*. Landeshauptstadt Dresden. https://www.dresden.de/media/pdf/schulen/20170116_SBALL.pdf
- Stadler-Altman, U. (2016). Gebaute Umgebung als Lernumgebung: Haben Schulgebäude und Klassenzimmer Einfluss auf Lehren und Lernen? In U. Stadler-Altman (Hrsg.), *Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer* (S. 49–68). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk1r7.6>
- Vygotskij, L.S. (2003/1987). Das Problem der Altersstufen. In L.S. Vygotskij, *Arbeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit* (Ausgewählte Werke, Bd. 2). Hrsg. v. J. Lompscher (S. 53–90). Lehmanns Media.
- Weinstein, C.S. (2007). *Middle and Secondary Classroom Management. Lessons from Research and Practice* (3. Aufl.). McGraw-Hill.
- Zenke, C.T., Ahlert, E., Bentrovato, S., Böhm, K., Brandt, S., Cerulla, B., Dorniak, M., Freke, N., Mensing, P., Ortkemper, A., Raabe, L. & Walter, J. (2023). Schule als inklusiver Raum: Lernumgebungen. *Schule – Forschen – Entwickeln*, 2, 38–57. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-7189

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Langner, A. & Ritter, M. (2024). Raum schafft Struktur und Strukturen schaffen Raum. *Schulraum aus Sicht der Universitätsschule Dresden. WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 110–127. https://doi.org/10.11576/we_os-7629

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

50 Jahre Oberstufe weiter denken

Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2024

Gabriele Klewin¹ & Martin Heinrich^{1,*}

¹ *Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*

** Kontakt: Universität Bielefeld,*

Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE_OS),

Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld

martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Im Forschungs- und Entwicklungsplan 2024 wird zunächst ein Rückblick auf die Veranstaltungen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE_OS) zum Jubiläumsjahr geworfen. In vier Präsenzveranstaltungen und einer Reihe mit zehn Online-Impulsen wurden die Themen „Oberstufe weiter denken“ und „Kooperation von Praxis und Forschung“ intensiv diskutiert sowie der Austausch mit anderen Versuchs- und Universitätsschulen angeboten. Anschließend an diesen Rückblick werden die aktuellen Projekte des Forschungs- und Entwicklungsplans vorgestellt sowie die Entwicklungsbereiche der WE_OS aufgezeigt. Der Forschungs- und Entwicklungsplan endet mit einem Ausblick auf das Jahr 2025.

Schlagwörter: Forschung und Entwicklung; Oberstufe; Praxisforschung; Schulentwicklung



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: 50 Years of Rethinking Upper Secondary Education. Research and Development Plan of the WE_OS [Scientific Department of the Experimental School Oberstufen-Kolleg] for the Year 2024

Abstract: The Research and Development Plan 2024 begins with a look back at the events organised by the WE_OS to mark the anniversary year. During for in-person events and a series of ten online sessions, the topics “Rethinking Upper Secondary Education” and “Collaboration between Practise and Research” were thoroughly discussed, and opportunities for exchange with other experimental and university schools were offered. Following this retrospective, the current projects of the Research and Development Plan are presented, along with the development areas of the WE_OS. The plan concludes with a projection for the year 2025.

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

1 Einleitung

Das Jahr 2024 war geprägt durch das 50jährige Jubiläum der beiden Versuchsschulen Laborschule und Oberstufen-Kolleg, das mit einem Festakt am 9. September, dem Jubiläumstag, und einer dazugehörigen Festwoche gefeiert wurde. Obwohl die WE_OS auch an der Vorbereitung und Durchführung dieser Feierlichkeiten beteiligt war, wollen wir in diesem Beitrag den Fokus auf die wissenschaftlichen Aktivitäten der WE_OS zum Jubiläum legen. Wer mehr über den Festakt mit seinen sehr inspirierenden Reden und die gelungene Festwoche wissen möchte, sei auf das Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule verwiesen, in dem z.B. die Rede von Hilbert Meyer zum Jubiläum veröffentlicht werden soll (https://www.biejournals.de/index.php/sfe_ls/index).

Die wissenschaftlichen Veranstaltungen der WE_OS bestanden aus vier Präsenztageungen sowie einer Veranstaltungsreihe von Online-Impulsen, die alle thematisch entweder das Thema „Oberstufe weiter denken“, Praxisforschung bzw. die Kooperation zwischen Forschung und Praxis oder den Austausch mit anderen Versuchs- und Universitätsschulen in den Mittelpunkt stellten. Über diese Veranstaltungen und die Erträge für die Forschungs- und Entwicklungsarbeit wollen wir zunächst berichten (Kap. 2), um anschließend die Forschungs- und Entwicklungsarbeit sowie die einzelnen Projekte des Forschungs- und Entwicklungsplans in den Blick zu nehmen (Kap. 3). Wir beschließen den Beitrag mit einem Ausblick auf die Forschungs- und Entwicklungsarbeit des nächsten Jahres (Kap. 4).

2 Zwischen Fachtagung und Klassentreffen – Peers zu Gast

Den Anfang der Jubiläumstagungen machte am 9. und 10. Februar die *CARN-D.A.CH.-Tagung*, die Tagung der deutschsprachigen Untergruppe des internationalen „Collaborative Action Research Network“, die anlässlich der Schuljubiläen von der Wissenschaftlichen Einrichtung des Oberstufen-Kollegs gemeinsam mit der Wissenschaftlichen Einrichtung der Laborschule ausgerichtet wurde. Mehr als sechzig Teilnehmende tauschten sich zum Tagungsthema „Wer forscht wie? Akteur*innen der Praxisforschung und ihre Methoden“ aus.

Die Tagung wurde inhaltlich eröffnet durch den Hauptvortrag von Nina Bremm „Relationierungen von Forschung und Praxis. Einblicke in Forschungs- und Entwicklungsprojekte an den Schnittstellen Schule, Aufsicht, Unterstützungssystem und Wissenschaft“. Nach grundsätzlichen Überlegungen zur Relationierung von Forschung und

Praxis sowie empirischen Ergebnissen dazu, wie die Relationierung in wissenschaftlichen Zeitschriften dargestellt wird, stellte Nina Bremm verschiedene Strategien zur Entwicklung von Schulen und Schulsystem vor und gab einen Einblick in aktuelle Forschungsprojekte. Herauszuheben im Kontext der Tagung sind aus unserer Sicht zwei Punkte: zum einen die Entwicklungsstrategie der Research-Practice-Partnership, für die eine Kooperation von schulischen und wissenschaftlichen sowie ggf. administrativen Akteur*innen zentral ist; zum anderen die Abkehr von der Vorstellung einer Entwicklung, die sich revolutionär dadurch vollzieht, dass in der Wissenschaft Erkenntnisse, Maßnahmen etc. entwickelt werden, durch deren Anwendung sich der Schulalltag sprunghaft entwickelt, hin zu einer evolutionären Strategie, an der auch die schulischen Akteur*innen beteiligt sind.

Der zweite Hauptvortrag warf aus der Perspektive der beiden Versuchsschulen und ihrer Wissenschaftlichen Einrichtungen einen internen Blick auf das Tagungsthema. Johanna Gold, Martin Heinrich, Konrad Herrmann, Gabriele Klewin, Ramona Lau und Annette Textor beantworteten die Frage „Wer forscht wie an den Versuchsschulen?“ jeweils mit verschiedenen Akzentuierungen, die sich aus den jeweiligen Rollen ergaben. So zeichnete Ramona Lau ihre über zwanzigjährige Entwicklung als Lehrerforscherin hinsichtlich der Relationierungen von Forschung und Entwicklung nach, während Annette Textor die verschiedenen Rollen innerhalb der Forschung beleuchtete, die sie als Wissenschaftliche Leiterin innehat. Das „Wie“ der Forschung bearbeiteten Konrad Herrmann und Martin Heinrich; ersterer stellte dar, wie durch die Kooperation von Lehrkräften und Wissenschaftler*innen die Entwicklung von Fragebogenfragen anhand von Audioaufnahmen im Unterricht möglich wird. Kontrastiv hierzu fokussierte Martin Heinrich sich auf rekonstruktive Verfahren der Forschung und problematisierte den Subjektstatus von Lehrenden bzw. Lehrkräften innerhalb dieser Forschungszugänge. Johanna Gold und Gabriele Klewin verbanden die vier Inputs mit grundsätzlichen Überlegungen zur Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Versuchsschulen und zu deren aktuellen Themen der Weiterentwicklung.

Die Vielfalt von Aktions- und Praxisforschung wurde durch die Workshops, Einzelbeiträge und Poster sichtbar. Vier 90minütige Workshops boten den Teilnehmenden Gelegenheit, tiefer in die vorgestellten Themen einzutauchen und aktiv daran zu arbeiten. In 27 Einzelbeiträgen und sieben Postern wurden nicht nur Ergebnisse von Aktions- und Praxisforschungsprojekten vorgestellt, sondern auch übergreifende Fragen beleuchtet. Inhaltliche Aspekte waren weit gefächert; so gab es Ergebnisse aus dem Fremdsprachen- bzw. Mehrsprachenbereich, aus Forschungen in den Fächern Sport und Mathematik, zu Geschlechtervorstellungen, zu Aktionsforschung in Konfliktfeldern und vieles mehr. Ein Schwerpunkt war Aktionsforschung in der Lehrkräftebildung in Form des Forschenden Lernens. Zusätzlich gab es auch (forschungs)methodische Impulse in den Beiträgen bspw. zur Nutzung von Vignetten in der Praxisforschung oder von Lesson Studies. Thematisiert wurde ebenfalls das Verhältnis von Aktions- und Praxisforschung zum Ansatz des Design-Based Research.

Neben den Anregungen durch die vielfältigen Ausgestaltungen von Aktions- und Praxisforschung sind zwei Aspekte für die Arbeit der WE_OS wesentlich: zum einen das gegenüber traditionellen Vorstellungen einer RDD-Strategie (Research-Development-Dissemination) veränderte Transferverständnis, das im Vortrag von Nina Bremm sichtbar wurde und die Vorstellungen von Transfer stützt, wie wir sie im Kontext von Praxisforschung vertreten (Hahn et al., 2019; Heinrich & Klewin, 2019), zum anderen die Verständigung über Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Praxisforschung und Ansätzen entwicklungsorientierter Bildungsforschung (Reinmann & Sesink, 2014) wie Design-Based Research oder der designbasierten Schulentwicklung (Mintrop et al., 2022). Anschließen an diesen Themenkomplex konnte eine weitere Jubiläumstagung, die Bielefelder Frühjahrstagung,

Die *Bielefelder Frühjahrstagung* wurde gemeinsam mit der Bielefeld School of Education (BiSEd)¹ am 22. und 23. Mai veranstaltet und befasste sich in ihrem Rahmenprogramm mit „Neue[n] Relationierungen von schulbezogener Forschung und Bildungspraxis“.

Das Symposium des ersten Veranstaltungstags² zum Thema „Lehrer-Forscher*innen – Formen der Zusammenarbeit und der methodischen Zugänge innerhalb von Forschungs- und Entwicklungsprojekten“ am zentralen Veranstaltungsort des Oberstufen-Kolleg, auf dem so genannten Feld 2, umfasste einen einführenden Beitrag zur Praxisforschung an den Versuchsschulen von Annette Textor (Leiterin der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule) und Martin Heinrich (Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg), in dem die Entstehungsgeschichte des Lehrerforscher*innenmodells ebenso kurz skizziert wurde wie die aktuelle Praxis und deren Organisationsformen. Damit war der Weg bereitet, um ausgehend von diesem Kontext konkrete Forschungs- und Entwicklungsprojekte von Lehrerforscher*innen in den Blick zu nehmen. So referierten die Lehrerforscherinnen Birgit Guschker, Christina Hartner und Maria Mateo i Ferrer über den FEP „Wortgewand(t)“ des Oberstufen-Kollegs, indem sie unter dem Titel „Sich Sprache aneignen, schreibend lernen, Diskurse mitgestalten – Die gymnasiale Oberstufe in der Migrationsgesellschaft“ sowohl den Ausgangspunkt der Forschung darstellten – seinerzeit die Entwicklungsbedarfe an der Schule angesichts akuter Zuwanderungen aus Krisengebieten aus und um Syrien herum – als auch die sich daraus ableitende Entwicklungsarbeit, deren Beforschung sowie zentrale Ergebnisse. Daran schloss ein Bericht aus dem Mathematik-FEP an der Laborschule an. Der Titel des Tagungsbeitrags von Claudia Bernat, Jan Wilhelm Dieckmann, Holger Knerndel, Carolin Scharf und Yannik Wilke beinhaltete bereits die zentrale Frage und deren Bearbeitungsform: „Und wie gehen wir das nun an?“ – Thematisierung des methodischen Zugangs und der Zusammenarbeit aller Akteur*innen“. Auch hier bildete – wie es für Praxisforschung klassisch ist (Altrichter et al., 2022) – ein Problem aus der Praxis den Ausgangspunkt für die gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsarbeit. In diesem Falle war dies das Spannungsfeld von curricularen Ansprüchen an ein durchgängig kohärentes bzw. kumulativ aufbauendes Mathematikcurriculum vom Jahrgang 0–10 und der schulischen Realität, die angesichts der in der Sekundarstufe steigenden Komplexität durch die Vielzahl an involvierten Lehrkräften Unstimmigkeiten und unzureichende Abstimmung deutlich werden ließ. Der erste Veranstaltungstag endete damit sowohl räumlich als auch inhaltlich mit den Konzepten der Versuchsschulen.

Am zweiten Veranstaltungstag wurde bewusst als möglicher Kontrast bei der Frage nach dem Praxisbezug schulischer Forschung in den Räumen der Universität Bielefeld ein Symposium zum Thema „Der Design-Based Research Ansatz und die Relationierung von Forschung und Praxis“ abgehalten. Angelika Bikner-Ahsbahr, Mathematikdidaktikerin und Senior Fellow im Programm der Dualen Promotion an der Universität Bremen, führte hier nicht nur in diese besondere Form der Graduiertenförderung ein, wie sie in der Hansestadt im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung entwickelt wurde, sondern stellte den umfassenden und sehr eindrucksvollen theoretischen Überbau sowie die damit verbundenen Erfahrungen der Programmlinie vor. Der Titel des Vortrags lautete: „Design-Based Research – Forschungsprogrammatische Strukturierung des Dualen Promotionsprogramms in der Lehrerbildung: Wissenschaft macht Schule“ der Universität Bremen“. Um diese anspruchsvolle Konzeption auch konkret nachvollziehbar werden zu lassen, referierte Lea Fischer, eine dual Promovierende der aktuellen Kohorte an der Universität Bremen, zum Thema „Design-Based Research am Beispiel

¹ Die Bielefelder Frühjahrstagung teilt sich in einen öffentlichen Teil, über den hier berichtet wird, und Forschungswerkstätten, in denen Promovierende mit schulischem oder Lehrerbildungsbezug ihre Arbeiten vorstellen, diskutieren und sich beraten lassen können.

² Der im Programm avisierte Beitrag von Timo Zenke und Nicole Freke zum Thema „Schule als inklusiver Raum: Lernumgebungen“ musste leider krankheitsbedingt entfallen.

eines Promotionsprojekts zum inklusiven Englischunterricht in der Grundschule“. In ihrem Beitrag wurden sowohl die großen Herausforderungen als auch die feldbezogenen Mehrwerte einer dualen Promotion deutlich. Nicht zuletzt zeigte sich auch, wie viel Energie es für eine solche Doppelqualifikation bedarf – auch ganz jenseits aller Fragen der notwendigen kontrollierten Distanzierung vom Feld etc.

Jenes Thema möglicher Belastungen durch die Doppelrolle thematisierte auch der Abschlussvortrag des öffentlichen Tagungsteils von Martin Heinrich: „Welche Rolle spielen Praxisakteur*innen in der Forschung?“ Während hier allerdings noch Überlegungen zu einem „Rollenprekariat“ (Lübeck, 2019) im Vordergrund standen, erbrachten in der Folge des Vortrags einsetzende Diskussionen mit Praxisforscher*innen Hinweise auf die Vielschichtigkeit des Phänomens, die zum Teil eher mit selbstbewussten und solche Zuschreibungen bzw. Anrufungen ablehnenden Konzeptionalisierungen der Rolle von Lehrkräften in der Praxisforschung führten. Die Ergebnisse dieser Diskussion konnten schließlich in einem BiSEd-Forum am 14.11.2024 mit Impulsen anlässlich des 50jährigen Jubiläums der Bielefelder Versuchsschulen Laborschule und Oberstufen-Kolleg vorgestellt werden. Unter dem Titel „Partizipation von Schüler*innen und Lehrkräften“ konnte nicht nur Jan Wilhelm Dieckmann (Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule) zu „Partizipationsmöglichkeiten von Schüler*innen – Erfahrungen aus der Laborschule Bielefeld“ berichten, sondern Martin Heinrich auch die Diskussionsergebnisse jener Debatte zur Lehrkräftepartizipation in der Forschung präsentieren. Die Ergebnisse sollen in einem gemeinsamen Beitrag von Martin Heinrich und den Lehrerforscherinnen Birgit Guschker, Christina Hartner und Maria Mateo i Ferrer in der Zeitschrift *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung* (<https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb>) publiziert werden.

Schon hierin zeigt sich der Gewinn der Bielefelder Frühjahrstagung im Jubiläumsjahr für die Versuchsschulforschung. Aber auch die Auseinandersetzung mit Design-Based Research wird die Versuchsschule weiterhin begleiten. Denn wenn die Lehrerforscher*innen hier ihre Auseinandersetzung mit der Doppelrolle der Lehrenden und Forschenden dokumentieren, dann zeigen sich sowohl Parallelen als auch Differenzen zum Design-Based-Research-Ansatz, so wie es im Bericht von Lea Fischer über ihr Design-Based-Research-Projekt in Bremen deutlich wurde.

Der Frage der Flexibilisierung im Schulsystem und spezifischer in der gymnasialen Oberstufe widmeten sich sowohl die *Jubiläumstagung des Netzwerks für Empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE)* am 25. und 26. April 2024 als auch die über das ganze Jubiläumsjahr verteilten *digitalen Impulse zur Oberstufe*.

Das Thema der *EMSE-Tagung* wurde bewusst sowohl mit einem Fragezeichen als auch mit einem Ausrufungszeichen versehen, um das darin liegende Spannungsfeld explizit und thematisierbar zu machen: „Standardisierung und Flexibilisierung?!“ Entsprechend folgte nach dem mit Ausrufungszeichen versehenen Eröffnungsimpuls zum Tagungsthema „Standardisierung und Flexibilisierung!“ von Martin Heinrich eine Replik bzw. Infragestellung des Zusammenhangs durch Wolfgang Böttcher „Standardisierung und Flexibilisierung?“. Deutlich wurde im Hinweis auf das Fragwürdige allerdings, dass es sich bei den beiden Perspektiven auf das Tagungsthema weniger um kontradiktorische Widersprüche als vielmehr jeweils um bereichsspezifische Differenzierungen handelte. Die Notwendigkeit, Minimalstandards für Bildung zu setzen, erscheint nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Diskussionen um das Grundrecht auf Bildung (Tenorth, 2022) unabdingbar. Zugleich wurde in den Anfängen der Bildungsstandarddebatte vielfach darauf verwiesen, dass bei aller Kontrolle des Outputs durch Standards die Autonomie der pädagogisch Tätigen, also die pädagogischen Wege dorthin, nicht verregelt werden sollten, es folglich einer Flexibilisierung bürokratischer Reglements bedürfe. In dieser Lesart wird dann Flexibilisierung im Sinne einer notwendigen Gewährung eines Freiheitsraums sogar zur Bedingung der Zielerreichung.

Das Thema zielte hier auch insbesondere auf den traditionellen Teilnehmer*innenkreis des EMSE-Netzwerks, da die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder gleichsam qua Amt in diesem Spannungsfeld von Standardisierung und Flexibilisierung stehen. Dies gilt nicht zuletzt, da sie oftmals eine Mittlerrolle zwischen den standardisierenden Vorgaben der Ministerien und den daraus folgenden, vielfach nur durch Flexibilität zu bewältigenden Adaptionsanforderungen der schulischen Praxis bewältigen müssen. Die Tagung bildete somit nicht nur einen zentralen Topos der Bildungssystemsteuerung ab, wenn es darum geht, konstruktive Formen der Operationalisierung zu finden, die zwischen den allgemeinen Standardisierungserfordernissen und den Bedarfen in der Schulpraxis vor Ort vermitteln, sondern auch eine typische Herausforderung von Versuchsschulen, wenn diese „Flexibilisierung unter standardisierenden Vorzeichen“ – so der Haupttitel der Keynote von Anke Langner von der Universitätsschule Dresden – praktizieren müssen.

Insofern fügte es sich gut, dass die EMSE-Tagung zugleich ein Jubiläum des Netzwerks markierte – 20 Jahre EMSE! – und auch eines der Versuchsschule, an der sie stattfand – 50 Jahre Oberstufen-Kolleg! Der Dialog zwischen Bildungsforschung und -praxis, Bildungsadministration und -politik erfolgte in drei parallelen Tagungsslots, die mehrere Formate bereithielten – (1) dialogische *Schulführungen*, (2) *Beispiele* und (3) *Berichte*:

1. Dialogisch waren die *Schulführungen* dahingehend, dass diese sowohl aus Schüler*innenperspektive und Lehrkraftperspektive als auch aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung organisiert waren, sodass Qualitätsentwickler*innen und Bildungsadministration mit diesen unterschiedlichen Praktiker*innen in den konkreten Austausch über pädagogische Konzeptionen gerieten.
2. Als *Beispiele* dienten Falldarstellungen zum Tagungsthema „Standardisierung und Flexibilisierung?!“, die den fallbezogenen Austausch in Kleingruppen von Personen aus Schulpraxis, Administration, Landesinstituten/Qualitätseinrichtungen und Wissenschaft ermöglichten.
3. Das Format der *Berichte* beinhaltete hingegen Kurzvorträge zur Vorstellung von Aktivitäten und Konzepten – so wie sie klassisch auf EMSE-Tagungen in den so genannten Länderforen stattfinden.

Auch in einer zweiten Keynote auf Feld 2 im Oberstufen-Kolleg wurde das Tagungsthema zentral adressiert – diesmal ganz konkret mit Blick auf die Sekundarstufe II: „Flexible Oberstufe oder flexibel durch die Oberstufe? – Zwei Seiten der Medaille einer zukunftsfähigen Oberstufe“ lautete der Vortragstitel von der pädagogischen Leiterin der Versuchsschule, Michaele Geweke, und der Lehrerforscherin Ramona Lau. Anhand vielfältiger Beispiele aus der pädagogischen Praxis konnten sie aufzeigen, wie zwar durch das Zentralabitur vielfältige Formen der Standardsetzung erfolgt sind, das mit der Autonomie-debatte der letzten zwanzig Jahre aber zugleich artikulierte Flexibilisierungsversprechen nicht eingelöst wurde. Vielmehr haben die Bemühungen um Standardsicherung im Zentralabitur pädagogisch und didaktisch unerwünschte Nebenwirkungen hervorgebracht, die die produktive Arbeit in der Schulpraxis erheblich erschweren. Entsprechend forderten die beiden Referentinnen eine weitgehende Flexibilisierung (in) der Oberstufe (Lau et al., 2021), wie sie auch international zu verzeichnen ist (Sliwka & Roth, 2021).

Die Frage nach Möglichkeiten zur Flexibilisierung der Oberstufe (Fechner, 2021) bildete auch den Ausgangspunkt der *Online-Veranstaltungsreihe „Zukunft der Oberstufe gestalten – digitale Impulse“*, die federführend von Anne Trapp und Anne Wernicke aus der WE_OS organisiert wurde. In zehn Online-Impulsen wurden zahlreiche Facetten aktueller Entwicklungen angesprochen. Diese reichten von organisatorischen Fragen, wie etwa der durch Digitalisierung optimierten Stundenplanung in der Oberstufe (vgl. ausf. hierzu den Beitrag von Hölscher et al., S. 98–109 in diesem Jahrbuch) und den Erfordernissen bei der Einführung der Sekundarstufe II an der Universitätsschule Dresden (Anke

Langner & Maxi Heß), bis hin zu rechtlichen Belangen der Oberstufe, wie sie im Kontext des Nachteilsausgleichs deutlich werden (vgl. Lau, 2022). Neben konkreten Unterrichtsideen für den Oberstufenunterricht in der digitalen Welt im Fach Englisch (Anne Wernicke) und Impulsen aus der Schreibdidaktik für die Sekundarstufe II (Birgit Guschker, Christina Hartner, Katja Etzel und Carolin Pölkemann) standen auch Fragen zur Lern- und Prüfungskultur in der Oberstufe insgesamt (David Tepasse) auf dem Programm. Auch wichtige Querschnittsthemen wie die politische Urteilsbildung im Oberstufenunterricht angesichts von KI (Marcel Beyer und Sebastian Seybusch) sowie Fragen der Rassismuskritik in Lehrbüchern bzw. Lernarrangements in der Oberstufe (Jocelyn Dechêne) wurden aufgerufen. Nicht zuletzt wurden auch bildungspolitische Forderungen diskutiert (Friedemann Stöffler) – so etwa die Potsdamer Erklärung für ein zukunftsfähiges Abitur (<https://www.buendnis-zukunft-abitur.de/potsdamer-erklaerung/>). Der Anspruch der Veranstaltungsreihe, durch wiederholte Online-Impulse das Thema „Oberstufe“ stärker ins Bewusstsein zu rufen, als dies sonst in der Schulpädagogik im Vergleich zu Thematiken der Primarstufe oder der Sekundarstufe I der Fall ist, wurde unseres Erachtens damit gut erfüllt. Als gemeinsames Resümee aus beiden Veranstaltungen zur flexiblen Oberstufe – der EMSE-Tagung sowie den Online-Impulsen – lässt sich allerdings insgesamt unseres Erachtens angelehnt an die Schlussbetrachtungen der Referentinnen Michaela Geweke und Ramona Lau festhalten: Anregungen für eine veränderte Oberstufe gibt es genug – aber bis zur Flexibilisierung der Oberstufe scheint es noch ein langer Weg zu sein!

Den Abschluss der Veranstaltungen zum Jubiläumsjahr bildete das *Symposium des Verbunds der Universitäts- und Versuchsschulen* am 12. Dezember 2024. Die Tagung des Verbunds der Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS) zur Thematik: „Lernprozessbegleitung an Versuchs- und Universitätsschulen“ widmete sich der Frage, inwiefern Versuchs- und Universitätsschulen als Entwicklungs- und Transferakteur*innen im Bereich der Lernprozessbegleitung wirksam werden können. Notwendig erscheint dies angesichts der gut nachvollziehbaren Überforderungen im Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft, die primär auf ein Entwicklungsdefizit des Schulsystems in Deutschland hinweisen. Denn eigentlich müssten sich, menschenrechtlich verbürgt durch die UN-Behindertenrechtskonvention, Schulen in einem inklusiven Schulsystem der Heterogenität der Schüler*innenschaft anpassen – und nicht die Schüler*innen einer homogenisierenden Schule.

Gerade weil nach fast zwanzig Jahren unzureichender Implementierung der UN-Behindertenrechtskonvention diese Forderung immer noch nicht einzulösen ist, bedarf es systemisch verankerter Verfahren der Lernprozessbegleitung für eine individuelle Förderung jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin. Es stellen sich Fragen wie die Folgenden: Wie können Verfahren der Lernprozessbegleitung in Schule implementiert und weiterentwickelt werden? Welche Entwicklungs- und Lernprozesse sind hierfür sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch der Schüler*innen notwendig? Und wie könnte eine solche Lernprozessbegleitung als Qualitätsentwicklungsinstrument in der Schulentwicklung verankert werden?

Koordiniert von der Technischen Universität Dresden suchen für die nächsten drei Jahre in dem BMBF-Verbundprojekt „Qualität von Lernprozessbegleitung: Versuchs- und Universitätsschulen als Entwicklungs- und Transferakteur:innen“ (QualiPro; FKZ: 01JQ2410A-D) die Helene Lange Schule in Wiesbaden, begleitet durch die Universität Frankfurt am Main, zusammen mit den Bielefelder Versuchsschulen und ihren wissenschaftlichen Einrichtungen sowie den Universitätsschulen in Dresden und Köln mit ihren jeweiligen Forschungsstellen Antworten auf diese drängenden Praxisprobleme der Umsetzung von Inklusion in Deutschland. Schließlich soll im Projekt seitens der wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE_OS) aufbauend auf diese Forschungs-

und Entwicklungsarbeit der Transfer in das Regelschulsystem begleitet und untersucht werden.

In dem Symposium auf Feld 2 des Oberstufen-Kollegs mit vier Vorträgen zum Thema „Lernprozessbegleitung an Versuchs- und Universitätsschulen“ nahmen die Projektbeteiligten sowohl eine erste Bestandaufnahme an ihren Standorten vor als auch den Versuch, sich in erste Suchbewegungen hineinzubegeben:

- Barbara Asbrand (Universität Frankfurt am Main) und Carmen Bietz (Leiterin der Helene-Lange-Schule Wiesbaden) sprachen über „Kompetenzorientierte Lernprozessbegleitung: Vom Unterricht zur Leistungsbewertung und wieder zurück. Forschung und Schulentwicklung als kollaborative Praxis“.
- Maxi Heß (Schulleitung), Anke Langner (Wissenschaftliche Leiterin) und Pia Heyne (Lernbegleiterin) stellten in ihrem Vortrag „Lernprozessbegleitung – projektorientiert – an der Universitätsschule Dresden“ die konzeptionellen Grundlagen der Entwicklungsarbeit an dieser außergewöhnlichen sächsischen Gemeinschaftsschule heraus und zeigten in ihrem dynamischen Vortrag nicht nur Herausforderungen auf, sondern auch einen bewundernswerten pädagogisch versierten Pragmatismus.
- Larissa Krull und Matthias Martens (Universität zu Köln) gaben zusammen mit Andreas Nießen (Schulleitung Helios Schule) Einblicke in die „Begleitung inklusiver Lernprozesse. Forschung und Entwicklung an der Inklusiven Universitätsschule Köln“.
- Maike Lambrecht (Universität Bielefeld), Annette Textor (Wissenschaftliche Leiterin Laborschule) und Jutta Walter (Lehrerforscherin an der Laborschule Bielefeld) sprachen über „Lernprozessbegleitung aus Lehrer*innen- und Schüler*innenperspektive – Die Entwicklung von partizipativen Rückmeldeformaten an der Laborschule Bielefeld“.

Die vier Vorträge zeigten eindrücklich, wie unterschiedlich an den vier Universitäts- bzw. Versuchsschulen die Konzepte im Umgang mit Lernprozessbegleitung sind. Allerdings schienen auch immer wieder Gemeinsamkeiten auf – nicht zuletzt auch die stets erneut in den Diskussionen virulent werdende Frage, mit welchem Leistungsbegriff eine Lernprozessbegleitung operieren sollte und welche Konsequenzen hieraus für die Leistungsbewertung zu ziehen wären. Im Anschluss an die nun folgende dreijährige Forschungs- und Entwicklungsarbeit hoffen wir, zumindest einige Antworten auf diese Fragen finden zu können. Zu guter Letzt wird sich im Rahmen des Projekts QualiPro dann auch die Frage stellen, wie derart schulspezifische Implementierungs- und Entwicklungsprofile in differenten Transferkonzepten umgesetzt werden können. Denn eines solchen Transfers bedarf es, wenn schließlich versucht werden soll, den eingangs erwähnten Forderungen nach einem inklusiven Schulsystem besser zu genügen.

Die Veranstaltungen der WE_OS zum Jubiläumsjahr endeten entsprechend mit weit reichenden Fragen der Schulsystementwicklung, pädagogischen Schulentwicklung und inklusionssensiblen Unterrichtsentwicklung. Wir sind dankbar für die zahlreichen Impulse, die wir aus den Tagungen für die Arbeit an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg mitnehmen konnten. Denn natürlich musste auch diese Arbeit im Jubiläumsjahr parallel zur Veranstaltungsorganisation bewältigt werden.

3 Forschung- und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg

Im Jahrbuch 2023 haben wir die Konsolidierung der Formate von Forschung und Entwicklung beschrieben, aber auch angekündigt, die Entwicklung(en) im Blick zu behalten und an dieser Stelle darüber zu berichten (Klewin & Heinrich, 2023). Ein Schritt zur Vergewisserung, inwieweit die Entwicklungen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit auch vom Kollegium getragen werden, war die Auseinandersetzung mit der Frage, was das Oberstufen-Kolleg zur forschungsbasierten Versuchsschule macht, auf dem zweiten Konferenztage zu Beginn des Schuljahres (20. August 2024), der traditionell der sogenannte „FEP-Tag“ ist. Auch wenn nicht die Formate im Mittelpunkt der Diskussion standen, zeigt u.E. die engagierte Beteiligung, dass die FEP-Arbeit ein wichtiger Bestandteil des Selbstverständnisses der Versuchsschule ist. Sowohl die allgemeine Frage nach dem Forschungsverständnis als auch die nach den passenden Formaten von Forschung und Entwicklung werden wiederkehrende Themen sein, da sich die FEP-Arbeit zumindest teilweise den aktuellen schulischen Herausforderungen anpassen muss. Für die Passung der Formate der FEP-Arbeit spricht die bereits im letzten Jahr festgestellte Tatsache, dass die meisten Formate angenommen und umgesetzt werden, wie im Folgenden im Überblick über die aktuellen Projekte sichtbar wird.

3.1 Aktuelle Projekte im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsplans

Die in Abbildung 1 dargestellten Projekte werden im Supplement zu diesem Beitrag jeweils ausführlicher beschrieben, so dass sie hier im Überblick unter den übergreifenden Aspekten „Formate“, „Inhalte“ und „Bezug zu Schulentwicklung“ betrachtet werden sollen.

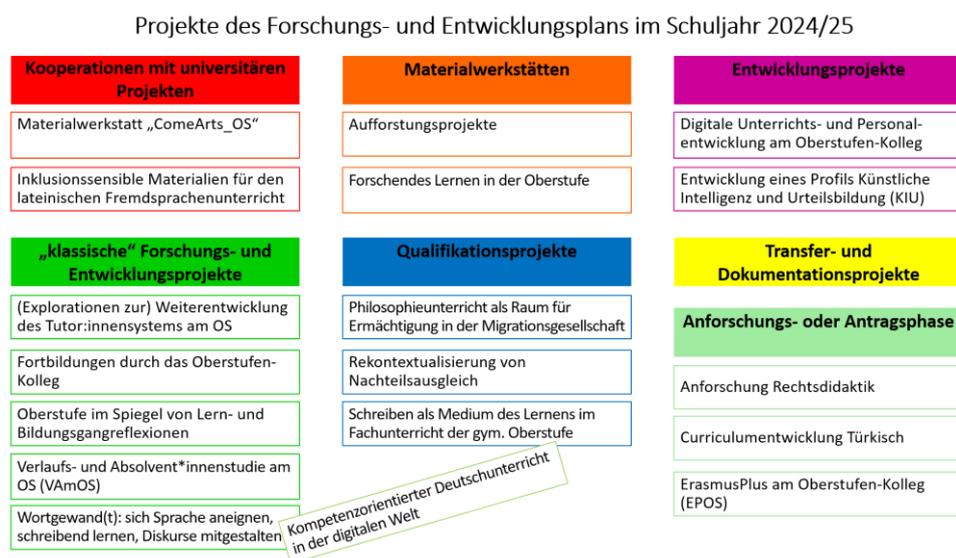


Abbildung 1: Übersicht über die aktuellen Projekte des Forschungs- und Entwicklungsplans

Auf der Ebene der *Formate* fällt zunächst auf, dass das Projekt „Kompetenzorientierter Deutschunterricht in der digitalen Welt“ nicht eindeutig einem Format zugeordnet ist, da es sowohl ein Habilitationsprojekt als auch einen klassischen FEP umfasst. In diesem erst im September gestarteten Projekt werden sich vermutlich im Laufe der Zeit unterschiedliche Schwerpunkte herausbilden, so dass ähnlich wie in den bisherigen FEP-Qualifikationsprojekten eine deutlichere Unterscheidung zwischen Qualifikationsprojekt und FEP möglich wird. Die Übersicht zeigt auch, dass bis auf die Transfer- und Doku-

mentationsprojekte alle Formate genutzt werden. Dabei haben die Formate des klassischen FEPs und die Qualifikationsprojekte, in denen Forschung einen wesentlichen Teil ausmacht, ein deutliches Übergewicht. Mit Einführung der Entwicklungsprojekte hatte der Wissenschaftliche Beirat darauf hingewiesen, dass die Forschung im Kontext von Entwicklung nicht zu kurz kommen möge.

Neben dem Projekt zum kompetenzorientierten Deutschunterricht haben drei weitere in diesem Jahr ihre Arbeit aufgenommen. Mit dem Projekt „Entwicklung eines Profils Künstliche Intelligenz und Urteilsbildung“ (KIU) gibt es ein weiteres Entwicklungsprojekt, das ebenfalls im Bereich Digitalisierung bzw. Digitalität (Stalder, 2016) arbeitet. In diesem Bereich ist auch die Materialwerkstatt „Com^eArts_OS“ angesiedelt, in der es um digitale Elemente im ästhetischen Bereich geht. Dieses Projekt hätte auch unter der Überschrift Materialwerkstatt eingeordnet werden können; allerdings ist die Kooperation mit dem BMBF-Projekt „Com^eArts“³ hier ausschlaggebend für die Einordnung gewesen. Das vierte neue Projekt befasst sich mit dem Tutor*innensystem am OS. Anlass für die Themensetzung waren die Ergebnisse, die sich aus der Analyse der Texte von Kollegiat*innen zu ihrem Bildungsgang unter der Perspektive der Corona-Pandemie ergeben hatten. Hier trat immer wieder die Bedeutung der Tutor*innen hervor, so dass dem stärker nachgegangen werden soll.

Auf der *inhaltlichen Ebene* sind als Schwerpunkte mit jeweils vier Projekten die Bereiche Digitalisierung/Digitalität und Heterogenität/Diversität auszumachen, allerdings mit recht unterschiedlichen Akzentsetzungen. Auch der Bereich Deutsch ist mit drei Projekten und einem Teilprojekt vertreten. Die Aufgabe der WE_OS ist hier, Räume des gegenseitigen Austausches zu bieten, damit Abstimmungen und Kooperationen ermöglicht werden. Auf dem FEP-Tag im August hat das bereits stattgefunden und wird fortgesetzt werden.

In *Bezug zu Schulentwicklung* zielen die Projekte sowohl auf Unterrichtsentwicklung von einzelnen Kursen als auch auf Personal- und Organisationsentwicklung. Während in den Materialwerkstätten Arbeitsmaterialien entwickelt werden, die nicht nur von den Kolleg*innen des OS nutzbar sind, geht es in anderen Projekten um die (Weiter-)Entwicklung von ganzen Kursen oder Kurszusammenschlüssen. Aber auch Fortbildungen für das gesamte Kollegium sind Ziel einzelner Projekte. Damit wird die Relationierung von FEP-Arbeit und Schulentwicklung und Personalentwicklung wieder zum Thema, was zu den Entwicklungsfeldern der WE_OS überleitet.

3.2 Entwicklungsfelder für die WE_OS

Die angesprochene Frage der Relationierung von FEP-Arbeit und Schulentwicklung ist ein Dauerbrenner der Entwicklungsfelder nicht nur der WE_OS, sondern auch der Koordinierungsgruppe Schulentwicklung (KSE) und der Kollegleitung. Denn es ist ja gerade auch Ziel der Forschungs- und Entwicklungsarbeit, im Sinne der Praxisforschung (Altrichter et al., 2022) Unterrichts- und Schulentwicklung voranzutreiben. Wenn dies auf der Ebene von Materialien für den Unterricht geschieht, berührt die Umsetzung die konkreten Praxen der Beteiligten oder derjenigen, die diese Materialien nutzen bzw. nachnutzen (Schweitzer, 2024) wollen. Geht es allerdings um bspw. die Konstruktion eines neuen Profils, sind auch Prozesse der gesamten Unterrichtsorganisation und Sicherstellung der Laufbahn der Kollegiat*innen betroffen; das Projekt zieht also größere Kreise. In diesem Fall sind vermehrte Abstimmungsprozesse notwendig, die zwar bereits im Antragsverfahren durch die Beteiligung von potenziell Betroffenen und Stakeholdern

³ Das BMBF-Verbundprojekt „Com^eArts – fortbilden durch vernetzen – vernetzen durch fortbilden | Gelin- gungsbedingungen diversitätssensibler, digitalisierungs- und digitalitätsbezogener Fortbildungsmodul- e für die Fächer Kunst und Musik in Community Networks“ (Förderkennzeichen 01JA23K01A-H) ist ein Ver- bundprojekt der Universitäten Bielefeld, Duisburg-Essen, Köln, Nürnberg-Erlangen, Oldenburg sowie der PH Karlsruhe und der Kunstakademie Düsseldorf im Rahmen des Kompetenzverbundes lernen:digital (<https://lernen.digital/>).

angestoßen werden (Gemeinsame Leitung, 2017), sich allerdings nicht darin erschöpfen. Auch kann die Aufgabe, wenn es umfangreiche Prozesse betrifft, nicht von der Projektgruppe allein geleistet werden. Hier wird es keine Musterlösung geben, sondern eine fallbezogene Bearbeitung, die von den jeweils für den Prozess relevanten Gruppen geleistet werden muss, erscheint als notwendig. Gerade durch das neue Format der Entwicklungsprojekte werden diese Fragen in Zukunft vermutlich zunehmen, heißt es doch in der Beschreibung der Entwicklungsprojekte: „Bereits zu Beginn sollen der Transfer, eine mögliche Implementation sowie die Nachhaltigkeit des zu entwickelnden Produkts berücksichtigt werden.“ (Klewin & Heinrich, 2023, S. 15)

Das Format der Entwicklungsprojekte ist aber nicht allein durch die Nähe und die Verzahnung mit der Schulentwicklungsarbeit interessant; es erfordert auch eine neue Klärung der Rollen der am Projekt Mitarbeitenden, wie wir bereits im letzten Jahrbuch beschrieben haben. Inzwischen liegt der erste Zwischenbericht eines Entwicklungsprojekts vor (Eisentraut et al., 2024) und damit auch die Reflexion der Projektmitglieder über ihre Rolle im Projekt, so wie es von der Gemeinsamen Leitung eingefordert war. Wie bereits angenommen, zeigt sich, dass insbesondere für die WE_OS-Mitglieder im Projekt ein Klärungsbedarf besteht, sofern sie nicht auf der inhaltlichen Ebene mitarbeiten. An dieser Stelle nicht in alte Muster zu verfallen und doch über die Evaluation die klassische Aufgabe der WE_OS-Mitarbeitenden einzunehmen, ist eine noch zu bearbeitende Aufgabe. Weitere Anregungen werden wir durch das zweite Entwicklungsprojekt erhalten, das Anfang 2025 seinen Zwischenbericht vorlegen wird.

Wie im vorangegangenen Abschnitt bereits angedeutet, ist eine Aufgabe der WE_OS die Koordination von Projekten, die sich mit ähnlichen Themen befassen. Auch wenn diese Aufgabe bereits auf dem FEP-Tag in Angriff genommen wurde, gilt es, dies noch zu verstärken und ggf. auch Kooperationen oder Überschneidungen, die nicht auf den ersten Blick erkennbar sind, deutlich zu machen und die jeweiligen Projekte ins Gespräch miteinander zu bringen.

4. Ausblick

Realistisch betrachtet bräuchten wir das gesamte Jahr 2025, um allein die vielen Impulse aus dem Jubiläumsjahr zu verarbeiten und an den oben benannten Entwicklungsbereichen zu arbeiten. Die Diskussion um die Ausgestaltung von Praxisforschung und das Verhältnis von Praxisforschung zu Design-Based Research und Lesson Studies könnte bereits im Februar auf der Tagung der CARN D.A.CH. in Wien wieder aufgegriffen werden. Gerade die Frage der weiterentwickelten Lesson Studies (Mewald & Rauscher, 2019) könnte für die Forschungs- und Entwicklungsarbeit des OS interessant sein. Anknüpfungspunkte gäbe es sowohl für die Fortbildung als auch für die Lehrer*innenbildung in der ersten Phase, zu der es aktuell keine Projekte gibt. Allerdings wollen wir nicht zwanghaft neue Formate der Forschungs- und Entwicklungsarbeit generieren, denn auch ohne Jubiläum wird es im Jahr 2025 genügend Betätigungsfelder der WE_OS geben. So werden im Januar die Anträge auf neue Projekte gestellt, die es zu beraten gilt. Werden das zu Beginn des Jahres zwei oder drei Projekte sein, so enden im Sommer sieben der oben dargestellten Projekte, von denen zwar einige voraussichtlich eine Verlängerung beantragen; es wird aber vermutlich auch neue Projekte geben, die dann neue Akzente setzen werden.

Eine deutliche Veränderung wird sich im Sommer 2025 durch die Pensionierung des aktuellen Schulleiters, Dr. Lutz van Spankeren, ergeben. Auch wenn der Schulleitungswechsel vorrangig die Versuchsschule betrifft, so hat dies angesichts der engen Zusammenarbeit auch deutliche Auswirkungen auf die WE_OS, denn, wie oben ausgeführt, ist die Forschungs- und Entwicklungsarbeit nicht unabhängig von Prozessen der Schulentwicklung. Wir möchten diese Möglichkeit bereits nutzen, um uns für die gute Kooperation zu bedanken und gute Wünsche für den „Ruhestand“ auszusprechen.

Im *Jahrbuch* für das Jahr 2025 werden wir also wieder von neuen Entwicklungen und alten Bekannten (sprich: Daueraufgaben) berichten können. Thematisch werden wir uns dem Thema Lehrer*innenfortbildung zuwenden, das gerade vor dem Hintergrund des derzeitigen Lehrer*innenmangels eine immer größere Bedeutung gewinnt, wenn zunehmend nicht genuin im Bereich der Lehrer*innenbildung qualifizierte Personen in das Schulsystem kommen.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., Feindt, A. & Thünemann, S. (2022). Aktions-, Handlungs- und Praxisforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. (3., überarb. u. aktual. Aufl.) (S. 551–572). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_25
- Eisentraut, C., Friedemann, M., Graf, C., Klewin, G., Thomsen, M. & Trapp, A. (2024). *Zwischenbericht des Entwicklungsprojekts „Digitale Unterrichts- und Personalentwicklung am Oberstufen-Kolleg“*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Fechner, R. (2021). Die flexible Oberstufe: Konzepte und Studien zu einer auf Individualisierung zielenden Oberstufenreform. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4 (1), 160–163. <https://doi.org/10.11576/weos-4893>
- Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs. (2017). *Modell für die Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Beschlossen durch die Gemeinsame Leitung am 5. Juli 2017*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hahn, S., Klewin, G., Koch, B., Kuhnen, S., Palowski, M. & Stiller, C. (2019). Über Praxisforschung zum Transfer von Innovationen? In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 141–152). Waxmann.
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2019). Evidenzbasierte Steuerung ohne „Evidenztransfer“? Zum Problem der mangelnden Professionssensibilität des Programms der Evidenzbasierung sowie den Chancen und Grenzen von Praxisforschung als Alternative oder Ergänzung. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 61–77). Waxmann.
- Hölscher, M., Bergjürgen, W., Wernicke, A., Beranek, M., Heinrich, M., Langner, A. & Buscher, U. (2024). Gymnasiale Oberstufe flexibilisieren durch Stundenplanung. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 98–109. <https://doi.org/10.11576/weos-7696>
- Klewin, G. & Heinrich, M. (2023). Ist das noch Praxisforschung? Entwicklung von Forschungsformaten als Forschungs- und Entwicklungsprozess. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 8–27. <https://doi.org/10.11576/weos-6914>
- 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/weos-5429>
- Lau, R., Geweke, M. & Fechner, R. (2021). „Abitur im eigenen Takt“ – neu gedacht. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 164–169. <https://doi.org/10.11576/weos-4892>
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25262-5>

- Mewald, C. & Rauscher, E. (Hrsg.). (2019). *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Studien Verlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.150>
- Mintrop, R., Bremm, N. & Kose, C. (2022). Designbasierte Schulentwicklung im deutschen Kontext. Erste Erfahrungen eines Pilotprojektes im Land Berlin. *DDS – Die Deutsche Schule*, 114 (4), 389–396. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.04.06>
- Reinmann, G. & Sesink, W. (2014). Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung. In A. Hartung, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser & P. Grell (Hrsg.), *Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung* (Jahrbuch Medienpädagogik, Bd. 10) (S. 75–89). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_4
- Schweitzer, J. (2024). *Die Diskussion von hochschuldidaktischen Materialien als Anlass zur Reflexion von Lehre in der Lehrer*innenbildung. Konzeption und empirische Betrachtung des Formats Materialwerkstatt*. Universität Bielefeld. <https://doi.org/10.4119/unibi/2986827>
- 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, 178–186. <https://doi.org/10.11576/weos-4896>
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E. (2022). Das Grundrecht auf schulische Bildung – ein leeres Versprechen? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 70 (1), 29–46. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2022-1-29>

Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg 2023

(erstellt von Susanne Redeker)

Fort- und Weiterbildungsangebote von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Heinrich, M. & Klewin, G. (2023, 1.–3. September). *Praxisforschung*. Fortbildung für Lehrende des Oberstufen-Kollegs, Lehrkräfte der Laborschule und externe Lehrkräfte am Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Trapp, A. (2023, 27. Januar). *Stark im Praxissemester – Herausforderungen erkennen, reflektieren und meistern*. Workshop, gem. m. A.-D. Wolf, Universität Bielefeld.
- Trapp, A. (2023, 13. Februar). *Fit fürs Praxissemester (Grundschule/weiterführendes Lehramt)*. Workshop im Rahmen von BiConnected.
- Trapp, A. (2023, 18. September). *KI – Grundlagen, Impulse und gemeinsames Ausprobieren*. Veranstaltung im Rahmen von BiConnected.
- Trapp, A. (2023, September). *Grundlagen KI*. Workshop für Lehrende des Oberstufen-Kollegs Bielefeld.

Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Großmann, N., Kaiser, L.M., Kirchhoff, T., Kleinert, S.I. & Wilde, M. (2023). *Enhancing Students' Intrinsic Motivation by Using Digital Incremental Scaffolds during Experimentation in Biology Class*. 8th International Self-Determination Theory Conference, Orlando, Florida (USA).
- Heinrich, M. (2023, 2. Februar). *Zum Zusammenhang von Praxis, Forschung, Praxisforschung – das Problem der Multiparadigmatik in Forschung und Praxis am Beispiel von Lehrerbildung und der Frage multiprofessioneller Kooperation im sozialen Raum*. Onlinevortrag im Rahmen des Hybrid-Workshops „Bildungsungleichheit in und zwischen formalen, non-formalen und informellen Bildungskontexten“ des EU-Horizon-Projektes „PIONEERed“ (Pioneering Policies and Practices Tackling Educational Inequalities in Europe) an der Universität Trier.
- Heinrich, M. (2023, 7. Februar). *Digitale Kompetenzzentren für die Lehrer*innen(fort)bildung – Entwicklungen und Perspektiven mit Blick auf die Digitalisierungsstrategie für die Lehrer*innenbildung an der Universität Bielefeld*. Onlinevortrag im Rahmen der Veranstaltungsreihe Bi*digital Impulse an der Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2023, 26. April). *'Third Mission' und Transfer in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als „Evidenztransfer“? ... lessons learned am QLB-Universitätsstandort Bielefeld*. Kommentierung von Prof. Dr. K. Koch als Critical Friend im Rahmen der Online-Veranstaltungsreihe „Fachgespräche Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Forschung. Diskurs. Perspektiven“ – Staffel 2 der Tübingen School of Education (TÜSE), Tübingen.
- Heinrich, M. (2023, 15. Mai). *Referenz- und Orientierungsrahmen zur Unterstützung! Oder: Unterstützung von Referenz- und Orientierungsrahmen? Governanceanalytische Überlegungen zu Implementierungsherausforderungen*. Online-Vortragsimpuls im Rahmen des zweiten Treffens des „Netzwerks Orientierungsrahmen“ (NeO) in der Qualitäts- und Unterstützungsagentur Landesinstitut NRW (QUALiS) in Soest.
- Heinrich, M. (2023, 22. Juni). *Transfer in die Breite? – Konzeptionen und Erfahrungen*. Moderation eines Roundtables mit Prof. Dr. H. Dumont, Prof. Dr. B. Asbrand, Dr.

- S. Hahn, Dr. E. Thümmler & Dr. A. Dehmel auf der 33. EMSE-Tagung: „Transfer – Potenziale und Herausforderungen“ an der Universität Hamburg.
- Heinrich, M. (2023, 13. Juli). *Transferstelle TraBBi_digital. Bielefelder Synthesen in den Förderlinien für die „Kompetenzzentren für Digitales Lehren und Lernen“*. Vortragsimpuls zum Jour-fixe LFB-Labs_digital.
- Heinrich, M. (2023, 31. August). *Von der FuE-Logik der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg zur phasenübergreifenden Lehrkräftebildung der Bielefeld School of Education (BiSEd) bis hin zur Transferstelle Bielefeld Bildung digital (TraBBi_digital) für Fort- und Weiterbildung*. Vortragsimpuls im Rahmen des Besuchs der rheinland-pfälzischen Bildungsministerin Dr. S. Hubig an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg in Bielefeld.
- Heinrich, M. (2023, 16. November). *Local Heros in Teacher Education – Impulse der Qualitätsoffensive Lehrer:innenbildung (QLB) für die Ausbildungsregion*. Vortrag im Rahmen der Veranstaltung „Educating Tomorrow’s Teachers. Zukunftsorientierte Lehrkräftebildung an der TU Braunschweig“ an der Technischen Universität Braunschweig.
- Heinrich, M. (2023, 1. Dezember). „*Recht auf Bildung*“. Moderation eines Roundtables mit Prof. Dr. N. Bremm, Dr. J. Hugo, Dr. G. Ramm & Prof. Dr. M. Wrase auf der 34. EMSE-Tagung: „Basiskompetenzen und das Recht auf Bildung“ im Harnack-Haus Berlin.
- Heinrich, M. (2023, 12. Dezember). *Ein- und Ausblicke in und auf wissenschaftsbasierte Praxisreflexion im Rahmen einer multiparadigmatischen Lehrkräftebildung*. Vortrag im Rahmen der QLB-Abschlussveranstaltung „Ansätze zur wissenschaftsbasierten Praxisreflexion in der Lehrkräftebildung an der Universität Münster – Potenziale und Umsetzungsbeispiele“ an der Universität Münster.
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2023, 17. April). *Das Wechselspiel von Wissenschaft und schulischer Praxis in Versuchs- und Universitätsschulen am Beispiel des Oberstufen-Kollegs an der Universität Bielefeld*. Online-Vortrag zum 6. Doktorand:innenkonvent der Tübingen School of Education (TÜSE), Tübingen.
- Heinrich, M. & Wilde, M. (2023, 30 Juni). *Was kommt nach BiProfessional? Die Anschlussprojekte in den Förderlinien für die „Kompetenzzentren für Digitales Lehren und Lernen“*. Vortragsimpuls zur Abschlussitzung des Wissenschaftlichen Beirats von BiProfessional, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. & Wilde, M. (2023, 19. Oktober). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung (BiProfessional & Com^eIn) & die Anschlussprojekte in den Förderlinien für die „Kompetenzzentren für Digitales Lehren und Lernen“*. Vortragsimpuls zur BiSEd-Konferenz, Universität Bielefeld.
- Kleinert, S.I., Besa, K.-S. & Wilde, M. (2023). *Effekte der Nutzung gestufter Lernhilfen während der Auswertung eines Experimentes im Biologieunterricht auf das situationale Interesse der Lernenden*. 24. Internationale Tagung der Fachsektion Didaktik der Biologie (FDdB) im VBIO, Ludwigsburg.
- Kleinert, S.I. & Wilde, M. (2023). *Welche Rolle spielen Studieneingangsvoraussetzungen und Studierverhalten für den Lernerfolg Biologiestudierender in der Studieneingangsphase?* 24. Frühjahrsschule der Fachsektion Didaktik der Biologie im VBio, Frankfurt a.M.
- Klewin, G. (2023, 10. Februar). *Forschendes Lernen als Praxisforschung? – Fragen an ein prominentes Konzept aus der Perspektive einer kritischen Verfechterin*. Keynote auf der CARN-D.A.CH.-Tagung 2023: „Aktionsforschung im Praktikum: Vom Forschenden Lernen zum professionellen Lernen“, Graz (Österreich).
- Klewin, G. (2023, 25. Mai). *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg*. Impulsvortrag im Rahmen eines Besuchs von Studierenden der Hochschule Bielefeld, Fachbereich Pflege und Gesundheit, Bielefeld.

- Klewin, G. (2023, 20. September). *Entwicklungserwartungen an die Professionalisierung von Studierenden durch Forschendes Lernen – das Bielefelder Modell*. Impulsvortrag, gem. m. Dr. K. te Poel, in der Arbeitsgruppe „Entwicklungserwartungen als ‚Motor‘ Forschenden Lernens in der universitären Lehrer*innenbildung. Professionalisierung und Schulentwicklung zwischen Ansprüchen, Möglichkeiten und Praxis“. Gemeinsame Jahrestagung der Kommissionen Professionsforschung und Lehrer:innenbildung sowie Schulforschung und Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Bremen.
- Klewin, G. (2023, 20. November). *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg*. Präsentation, gem. m. Dr. M. Geweke, im Rahmen des Seminars Praxisforschung an der Universität Bielefeld.
- Klewin, G. (2023, 18. Dezember). *Das Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*. Online-Vortrag, gem. m. Dr. M. Geweke, im Rahmen einer Vorlesung an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Sperling, N. & Kleinert, S.I. (2023). *ComeNet Biologie – Das Potential digital gestufter Lernhilfen für digitalen und binnendifferenzierenden Biologieunterricht*. Vortrag auf der BRIDGES Fachtagung, Vechta.
- Trapp, A. (2023, Februar). *(K)Eine Entscheidung zwischen analog und digital?! Schulen im Zeichen des digitalen Wandels*. Vortrag im Rahmen des Pädagogischen Feierabends, Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Trapp, A. (2023, September). *ChatGPT & Co. Was verändert sich in den Schulen?* Vortrag im Rahmen des Pädagogischen Feierabends, Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Trapp, A. (2023, Oktober). *Digitalität trifft Schule – Ein Kooperationsprojekt am Oberstufen-Kolleg zu Herausforderungen um KI und Kommunikation in Social Media*. Vortrag, gem. m. M. Beyer, M. Thomsen, H. Illinger, I. Grabowski & M. Trzeciak, auf dem Austauschtreffen im Rahmen des Projektes BiLinked.
- Trapp, A. & Klewin, G. (2023, Oktober). *Jonglage mit zu vielen Bällen oder konsistente Konzepte: Digitalität, Diversität und pädagogischer Doppeldecker als Anspruch an Lehrveranstaltungen in der Lehrer*innenbildung? Zwei Good-Practice-Beispiele in der Diskussion*. Vortrag im Rahmen der Tagung „Diversität braucht Digitalität“ an der Universität Bamberg.

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*, gem. m. 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*, gem. m. H. Altrichter, S. Hahn & L. Huber. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014ff.
- Heinrich, M.: Mitherausgeber der Schriftenreihe *Rekonstruktive Bildungsforschung*, gem. m. A. Wernet. Wiesbaden: Springer VS, 2013ff.
- Schütze., S.: Mitherausgeberin der Schriftenreihe *Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung*, gem. m. P. Bagoly-Simó, C. Heinze, K. Mahamud Angulo, E. Matthes, J. Van Wiele & W. Wiater. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003ff.
- Schütze., S.: Mitherausgeberin der Reihe *Sämtliche Werke und Briefe von F.A.W. Diesterweg*, gem. m. G. Geißler, K. Goebel, M. Heinemann & H.F. Rupp. Berlin-Ost: Volk und Wissen 1956–1990, Neuwied: Luchterhand 1998–2003, Berlin: Akademie-Verlag: 2003–2014; Berlin: de Gruyter 2014ff.

Zeitschriften

- Heinrich, M. (seit Jg. 1, 2019): ständiger Herausgeber, gem. 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/about>).
- Heinrich, M. & Klewin, G. (seit Jg. 1, 2018): ständige Herausgeber*innen von *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg* (vgl. https://www.biejournals.de/index.php/we_os/about).
- Heinrich, M. & Klewin, G. (seit Jg. 1, 2019): ständige Herausgeber*innen, gem. m. L. Streblov (Bielefeld School of Education,) von *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* (vgl. <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/about>).

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

- Heinrich, M. & Klewin, G. (Hrsg.). (2023). *Professionalisierung durch Praxisforschung?* (WE-OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Bd. 6). BieJournals. https://www.biejournals.de/index.php/we_os/issue/view/450/274
- Kleinert, S.I. (2023). *FÖRDERUNG VON SELBSTREGULATION UND HETEROGENITÄTSSENSIBILITÄT IM FACH BIOLOGIE ZUSAMMENGEDACHT. Zur Wirksamkeit von gestuften Lernhilfen und Peer-Tutorien mit integriertem Lernstrategietraining als Fördermaßnahmen im Umgang mit heterogenem Lernverhalten in Schule und Universität sowie als Professionalisierungsmaßnahmen in der Lehrkräftebildung im Fach Biologie*. Universität Bielefeld. <https://doi.org/10.4119/uni-bi/2984763>
- Lojewski, J. (2023). *Schulkulturen in der gymnasialen Oberstufe. Eine explorative Studie zu kulturellen Passungsverhältnissen und Schule-Milieu-Komplexen in der Sekundarstufe II*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6016>

Zeitschriftenthemenhefte von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Schweitzer, J., Streblov, L. & Heinrich, M. (2023). *Praxisorientiert, forschungsbasiert, inklusionssensibel und phasenübergreifend – Lehrkonzepte und Materialien aus dem QLB-Projekt BiProfessional*. Themenheft der Zeitschrift *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4). <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/issue/view/461>
- Schweitzer, J., Valdorf, N. & Heinrich, M. (2023). *Beratung und Supervision – Einblicke in Formate im Rahmen der Bildung von Lehrer*innen*. Themenheft der Zeitschrift *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (2). <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/issue/view/440>

Beiträge in Sammelbänden von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Kaiser, L., Stiller, C. & Wilde, M. (2023). Oh, No – That’s Disgusting! Influence of Disgust and Different Teaching Methods on Students’ State of Interest: Contributions from Science Education Research. In G.S. Carvalho, A.S. Afonso & Z. Anastácio (Hrsg.), *Fostering Scientific Citizenship in an Uncertain World: Selected Papers from the ESERA 2021 Conference* (S. 117–134). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-32225-9_8
- Kleinert, S.I., Besa, K.-S., Haunhorst, D. & Wilde, M. (2023). Experimentation and Differentiated Instruction in Biology Lessons – Examining the Effects of Incremental

Scaffolds on the Students' Interest. In V. Letzel & M. Pozas (Hrsg.), *Differentiated Instruction Around the World – A Global Inclusive Insight* (S. 191–208). Waxmann.

Schweitzer, J. & Heinrich, M. (2023). Kohärenzprobleme einer Wissenschaftsdidaktik der Lehrer*innenbildung angesichts von Multiparadigmatik und professionsbezogenen Ausbildungsansprüchen. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik II: Einzelne Disziplinen* (S. 335–358). transcript.

Beiträge in Zeitschriften von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

Arnold, E., Beck, N., Bohl, T., Drewek, P., Heinrich, M., Gehrman, A., Koch, K., Streb-
low, L. & Ackeren, I. van (2023). Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbil-
dung – Diskussion und Etablierung elementarer institutioneller Standards der
Lehrerbildung für die zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen. *Bildung und Er-
ziehung*, 76 (2), 230–237. <https://doi.org/10.13109/buer.2023.76.2.230>

Heinrich, M. & Klewin, G. (2023). Multiparadigmatische Praxisforschung? Überlegun-
gen zu den verschränkten Logiken von Forschung und Praxis im schulischen Feld.
WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 6,
28–39. https://doi.org/10.11576/we_os-6913

Heinrich, M. & Klewin, G. (2023). Professionalisierung durch Praxisforschung? Von
den Potenzialen spezifischer Relationierungen von Forschung und Praxis in der
Lehrkräftebildung. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung
Oberstufen-Kolleg*, 6, 1–7. https://doi.org/10.11576/we_os-6920

Hülsmann, M., Trapp, A. & Wilde, M. (2023). Werkstattbericht zu einer phasenverbin-
denden Unterrichtsplanung innerhalb eines universitären Seminars am Beispiel der
Konstruktion digitaler Unterrichtsmaterialien im Fach Biologie. *DiMawe – Die
Materialwerkstatt*, 5 (1), 9–23. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6435>

Kaiser, L.-M., Polte, S., Kirchhoff, T., Großmann, N. & Wilde, M. (2023). Dissection in
Biology Education Compared to Alternative Methods in Terms of Their Influence
on Students' Emotional Experience. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1138273.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1138273>

Kirchhoff, T., Randler, C. & Großmann, N. (2023). Experimenting at an Outreach Sci-
ence Lab vs. at School – Differences in Students' Basic Need Satisfaction, Intrinsic
Motivation, and Flow Experience. *Journal of Research in Science Teaching*, 60
(10), 2255–2293. <http://dx.doi.org/10.1002/tea.21859>

Kirchhoff, T., Wilde, M. & Großmann, N. (2023). On the Interest-Promoting Effect of
Outreach Science Labs: A Comparison of Students' Interest during Experimenta-
tion at an Outreach Science Lab and at School. *Research in Science Education*, 54,
459–473. <https://doi.org/10.1007/s11165-023-10140-7>

Klewin, G. & Heinrich, M. (2023). Ausdifferenzierung und Konsolidierung: For-
schungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-
Kolleg für das Jahr 2023. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrich-
tung Oberstufen-Kolleg*, 6, 79–103. https://doi.org/10.11576/we_os-6929

Klewin, G. & Heinrich, M. (2023). Ist das noch Praxisforschung? Entwicklung von For-
schungsformaten als Forschungs- und Entwicklungsprozess. *WE_OS-Jb – Jahr-
buch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 8–27. https://doi.org/10.11576/we_os-6914

Lau, R. & Koisser, S. (2023). Das Oberstufen-Kolleg bildet fort. Ein Konzept für Fort-
bildungen durch Praxisforscher*innen am und mit dem Oberstufen-Kolleg.
WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 6,
40–71. https://doi.org/10.11576/we_os-6352

Löser, J., Demmer, C., Goltz, J., Heinrich, M., Kleinert, S.I., Koisser, S., Schilling, N.,
Streb-
low, L., Werning, R. & Wilde, M. (2023). Lernprozessbegleitende Diagnostik
und Fachdidaktik – Gestufte digitale Lernhilfen als Professionalisierungskonzept

- für adaptiven Unterricht (DiLernProfis). *PFLB – PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 5 (1), 191–203. <https://doi.org/10.11576/pflb-6588>
- Schuldt, A., Lütje-Klose, B., Streblov, L. & Heinrich, M. (2023). Inklusionssensible Lehrer*innenbildung goes digital. Forschung, Entwicklung und Strukturbildung von digitalisierten Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten an der Universität Bielefeld. *Qfi – Qualifizierung für Inklusion*, 5 (2), <https://doi.org/10.21248/qfi.113>
- Schweitzer, J., Streblov, L. & Heinrich, M. (2023). Zur Entwicklung von praxisorientierten, forschungsbasierten, inklusionssensiblen und phasenübergreifenden Lehrkonzepten und Materialien in BiProfessional: Editorial zum Themenheft des Bielefelder Projekts der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 1–10. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6834>
- Stiller, C. & Wilde, M. (2023). Full-Structured or Supported by Incremental Scaffolds? Effects on Perceived Competence and Motivation. *The Journal of Experimental Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/00220973.2023.2269128>
- Trapp, A. & Wernicke, A. (2023). Unterricht in einer digitalen Welt. Phasenverbindende Unterrichtsplanung im Projekt BiLinked. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (2), 59–75. <https://doi.org/10.11576/hlz-6219>
- Valdorf, N., Schweitzer, J. & Heinrich, M. (2023). Beratung und Supervision – Einblicke in Formate im Rahmen der Bildung von Lehrer*innen: Editorial zum Themenheft. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (2), 1–4. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6302>

Weitere Publikationen von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Heinrich, M. (2023). Bleibende Impulse als Nachhaltigkeitskonzept? *Newsletter der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*, 4. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/nl_4-2023_3_kommentar.html?nn=325498
- Herzig, B., Schulze, J., Klewin, G., Lehberger, R., Berning, D., Drossel, K., Koschewski, A., Neuhardt, E. & Zenke, C.T. (2023). *Medienkonzeptarbeit und Agilität – ein Onlinekurs zur Schulentwicklung im Kontext von Digitalisierung*. Universität Paderborn. <https://komo.uni-paderborn.de/course/view.php?id=64>

Sonstige Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- M. Heinrich: Co-Leiter Zentrum für phasenübergreifende Lehrer*innenbildung der Bielefeld School of Education (BiSEd).
- M. Heinrich: Leitung des BiDSL-Teams (Bielefelder Digitalisierungsstrategie für die Lehrer*innenbildung (gem. m. Dr. N. Jacke).
- M. Heinrich: Mitglied der AG Kooperation von Wissenschaft und (Fortbildungs-)Praxis (KoWiPra) in NRW.
- M. Heinrich: Leitung der Community of Research: Passungsverhältnisse kultureller Bildungsnetzwerke und Kultur(en) in ländlichen Räumen im Kontext sozialer Teilhabe (PAKKT).
- M. Heinrich: Mitglied der landesweiten Steuergruppe Com^eIn, Verbundprojekt aller lehrerbildenden NRW-Universitäten.
- M. Heinrich: Mitglied im Lenkungskreis Schulbauberatung des Landes NRW.
- M. Heinrich: Mitglied des „Arbeitskreis Qualität von Schule“ (QUA-LIS-NRW & IFBQ-Hamburg).
- M. Heinrich: Gesamtkoordinator des „Bi*digital – Netzwerk: Digitalisierung in der Lehrerbildung“ (gem. m. Dr. N. Valdorf).
- M. Heinrich: Koordinator von PortaBLE, Online-Portal zur Bielefelder Lehrer*innenbildung (gem. m. Dr. N. Jacke, Dr. L. Streblov & A. Haghani).

- M. Heinrich: Leiter Zentrum für Praxisreflexion in der Lehrer*innenbildung der Bielefeld School of Education (BiSEd) (gem. mit Dr. N. Valdorf).
- M. Heinrich: Leiter bundesweites Netzwerk Praxisreflexion im Rahmen der Qualitäts-offensive Lehrerbildung des Bundes und der Länder (gem. m. Dr. L. Streblov).
- M. Heinrich: Leiter Zentrum für inklusionssensible Lehrer*innenbildung der Bielefeld School of Education (BiSEd) (gem. m. Dr. L. Streblov).
- M. Heinrich: Koordinator Netzwerk für empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE-Netzwerk) (gem. m. Dr. A. Dehmel & Dr. V. Manitius).
- M. Heinrich & G. Klewin: Mitglieder der Struktur- und Evaluationskommission der Universitätsschule der TU Dresden.
- M. Heinrich & G. Klewin: Geschäftsstelle des Netzwerks der Versuchs- und Universitätsschulen (VUVS).

Tagungsbeteiligung und Veranstaltungsorganisation von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Heinrich, M. (2023, 22. & 23 Juni). *Transfer – Potenziale und Herausforderungen*. 33. EMSE-Tagung an der Universität Hamburg. Lokale Organisation: Prof. Dr. K. Schwippert et al. Unterstützung des lokalen Organisationskommittees als EMSE-Koordinator, gem. m. Dr. A. Dehmel & Dr. V. Manitius.
- Heinrich, M. (2023, 1. Dezember). *Basiskompetenzen und das Recht auf Bildung*. 34. EMSE-Tagung im Harnack Haus Berlin. Lokale Organisation: Prof. Dr. O. Köller, Dr. G. Ramm et al. Unterstützung des lokalen Organisationskommittees als EMSE-Koordinator, gem. m. Dr. A. Dehmel & Dr. V. Manitius.
- Heinrich, M. (2023). *Bi*digital-Impulse*. Veranstaltungsreihe in Kooperation zwischen dem Bi*digital-Netzwerk und dem Verbundprojekt Com^eIn, gem. mit dem Veranstaltungsteam Dr. M. Basten, Dr. W. Fiedler-Ebke, Prof. Dr. U. Hagedorn, Dr. A. Heye, M. Hülsmann, Dr. C. Mertens, A. Trapp & Dr. A. Wernicke. Programmübersicht der Veranstaltungsreihe: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/digitalisierung/bidigital/archiv.xml>
- Heinrich, M. (2023). *Materialwerkstatt. Systematische Reflexion von Lehre in der Lehrer*innenbildung*. Veranstaltungsreihe in Kooperation mit dem QLB-Projekt Bi-Professional, gem. m. Dr. C. Dempki, Dr. J. Schweitzer & Dr. L. Streblov. Informationen zur Veranstaltungsreihe: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/materialwerkstätten/konzept/index.xml>
- Schütze., S. (2023, 6.–8. Oktober). *Bildungsmedien für Erwachsene*. Jahrestagung der Internationalen Gesellschaft für Schulbuch- und Bildungsmedienforschung, gem. m. dem Veranstaltungsteam Dr. E. Andrzejewska, Prof. Dr. E. Matthes & Dr. Dr. J. Van Wiele, an der Universität Gdańsk (Polen). Informationen zur Tagung: <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philoz/fakultat/padagogik/schulbuch-gesellschaft/jahrestagungen/>

Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg 2023

Fort- und Weiterbildungsangebote von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

- Arkenau, C. (2023, 19.–20. Juni). *Pflanzen und Forschen? Baumpflanzprojekte in Bielefeld*. Vortrag und Workshop im Rahmen der Materialwerkstatt „Aufforstung als Bürger*innen-Wissenschaft“ beim 1. Bielefelder Jugendumwelt- und Klimakongress der Andreas-Mohn-Stiftung, gem. m. C. Schweihofer, am Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Geweke, M. (2023, 13. November). *Selbstgesteuertes Lernen im Fokus – Zum Beispiel fachübergreifendes Lernen mit individualisierter Leistungserbringung*. Online-Beitrag, gem. m. R. Lau, im Forum des Deutschen Schulpreises unter dem Titel „Selbstgesteuertes Lernen ermöglichen“.
- Herzig, N. (2023, 24. Oktober). *Seneca inklusionssensibel unterrichten*. Eine Fortbildung primär für Lehrende, die in der gymnasialen Oberstufe Latein unterrichten, sowie für Lehramtsanwärter*innen, im Rahmen des FEP Fortbildungen am Oberstufen-Kolleg (FOK).
- Lau, R. (2023, November). *Nachteilsausgleich mit digitalen Mitteln in der Oberstufe*. Workshop, gem. mit I. Voß, an der Bertha-von-Suttner-Gesamtschule Dormagen.
- Lau, R. (2023, 13. November). *Selbstgesteuertes Lernen im Fokus: Zum Beispiel fachübergreifendes Lernen mit individualisierter Leistungserbringung*. Online-Beitrag, gem. m. M. Geweke, im Forum des Deutschen Schulpreises unter dem Titel „Selbstgesteuertes Lernen ermöglichen“.
- Schweihofer, C. (2023, 19.–20. Juni). *Pflanzen und Forschen? Baumpflanzprojekte in Bielefeld*. Vortrag und Workshop im Rahmen der Materialwerkstatt „Aufforstung als Bürger*innen-Wissenschaft“ beim 1. Bielefelder Jugendumwelt- und Klimakongress der Andreas-Mohn-Stiftung, gem. m. C. Arkenau, am Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Schweihofer, C., (2023, 21. September). *Erasmus+ as a Chance for „Reforestation Projects“ with Citizen Science Approaches between High School Students from Germany and Spain*. Workshop, gem. M. A. Stockey, M. López Rodrigo, M. Fernandez (Escola de Capataces Forestais de Lourizán, Spain) & A. Gellern (Ranger City of Bielefeld & Regionalforstamt OWL, Wald und Holz NRW), im Rahmen der Materialwerkstatt „Aufforstung als Bürger*innen-Wissenschaft“ auf dem 17th European Forest Pedagogics Congress „Learning to Create Together – How Can Forest Education for Sustainable Development Build Partnerships and Empower People?“ in Königswinter b. Bonn.
- Schweihofer, C. (2023, 8. November). *Planung eines Netzwerks Schulen der Zukunft „Wälder der Zukunft – Schulen für nachhaltige Waldentwicklung“*. Workshop Kompetenzteam Bielefeld, Fortbildungsreihe zur Projektinitiative „Bielefelder für Bielewälder“, gem. m. S. Pulka (ev. Gymnasium Werther), im Rahmen der Materialwerkstatt „Aufforstung als Bürger*innen-Wissenschaft“ am Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Stockey, A. (2023, 31. Mai). *Untersuchungsschwerpunkte Klima und Boden am Standort 1 „Trupppflanzung auf Kahlschlag“ und Standort 2 „Aufforstung nach dem Vier-Baumarten-Prinzip auf Ackerfläche“*. Workshop Kompetenzteam Bielefeld, Fortbildungsreihe zur Projektinitiative „Bielefelder für Bielewälder“, gem. m. R. von Oldenburg (Natur- und Umweltschutz-Akademie NRW), im Rahmen der Materialwerkstatt „Aufforstung als Bürger*innen-Wissenschaft“ am Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Stockey, A. (2023, 31. Mai). *Untersuchungsschwerpunkte Vegetationsaufnahme und Umfeldcharakterisierung an Standort 3 „Erlenanpflanzung auf Farnfläche nach Kahlschlag durch den Orkan Kyrill“*. Workshop Kompetenzteam Bielefeld, Fortbildungsreihe zur Projektinitiative „Bielefelder für Bielewälder“, gem. m. R. von

- Oldenburg (Natur- und Umweltschutz-Akademie NRW), im Rahmen der Materialwerkstatt „Aufforstung als Bürger*innen-Wissenschaft“ am Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Stockey, A. (2023, 21. September). *Erasmus+ as a Chance for „Reforestation Projects with Citizen Science Approaches between High School Students from Germany and Spain.“* Workshop, gem. m. C. Schweihofen, M. López Rodrigo, Martin Fernandez (Escola de Capataces Forestais de Lourizán, Spain) & Aaron Gellern (Ranger City of Bielefeld & Regionalforstamt OWL, Wald und Holz NRW), im Rahmen der Materialwerkstatt „Aufforstung als Bürger*innen-Wissenschaft“ auf dem 17th European Forest Pedagogics Congress „Learning to Create Together – How Can Forest Education for Sustainable Development Build Partnerships and Empower People?“ in Königswinter b. Bonn.
- Stockey, A. (2023, 8. November). *Anwendung der Bestimmungsmethoden im Gelände.* Workshop Kompetenzteam Bielefeld, Fortbildungsreihe zur Projektinitiative „Bielefelder für Bielewälder“, im Rahmen der Materialwerkstatt „Aufforstung als Bürger*innen-Wissenschaft“ am Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Stockey, A. (2023, 8. November). *Erkennungsmerkmale einheimischer Gehölze.* Workshop Kompetenzteam Bielefeld, Fortbildungsreihe zur Projektinitiative „Bielefelder für Bielewälder“, im Rahmen der Materialwerkstatt „Aufforstung als Bürger*innen-Wissenschaft“ am Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Stockey, A. (2023, 8. November). *Prinzip und Aufbau eines dichotomen Bestimmungsschlüssels.* Workshop Kompetenzteam Bielefeld, Fortbildungsreihe zur Projektinitiative „Bielefelder für Bielewälder“, im Rahmen der Materialwerkstatt „Aufforstung als Bürger*innen-Wissenschaft“ am Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Thomsen, M. (2023, Oktober). *Digitalität trifft Schule – Ein Kooperationsprojekt am Oberstufen-Kolleg zu Herausforderungen um KI und Kommunikation in Social Media.* Vortrag auf dem Austauschtreffen im Rahmen des Projektes BiLinked, gem. mit A. Trapp, M. Beyer, H. Illinger, I. Grabowski & M. Trzeciak.
- Voß, I. (2023, November). *Nachteilsausgleich mit digitalen Mitteln in der Oberstufe.* Workshop, gem. m. R. Lau, an der Bertha-von-Suttner-Gesamtschule Dormagen.

Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

- Acar, E. (2023, 15. September). *Sprachenlernen im Tandem als Tor zu Polen und Deutschland.* Vortrag im Rahmen der Konferenz „The Specialist Languages: Practice and Theory“ auf Einladung des „Center for Foreign Languages“ und des „Department of Specialist Languages, Institute of Modern Languages“, an der Universität Rzeszów (Polen).
- Geweke, M. (2023, 8. September). *Die Potsdamer Erklärung für ein zeitgemäßes Abitur.* Impuls, gem. m. J. Droste (Einstein-Gymnasium Rheda-Wiedenbrück), im Rahmen der Tagung „4. Münsteraner Lernforum zur Schulentwicklung“, Münster.
- Geweke, M. (2023, 13. November). *Die Gestreckte Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs Bielefeld.* Online-Input, gem. m. mit R. Lau, im Rahmen des Online-Werkstattgesprächs der Initiative Flexible Oberstufe mit dem Titel „Individuelle Schulzeitstreckung in der Oberstufe“.
- Geweke, M. (2023, 20. November). *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg.* Präsentation, gem. m. Dr. G. Klewin, im Seminar Praxisforschung an der Universität Bielefeld.
- Geweke, M. (2023, 18. Dezember). *Das Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.* Online-Vortrag, gem. m. Dr. G. Klewin, im Rahmen einer Vorlesung an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Guschker, B. (2023, 21. April). *Das Konzept der Basis- und Brückenkurse Deutsch und Neuentwicklung zur Sprachbildung am Oberstufen-Kolleg.* Vortrag im Rahmen des Schulentwicklungstages am Oberstufen-Kolleg Bielefeld.

- Guschker, B. (2023, 14. Juni). *Die gymnasiale Oberstufe in der Migrationsgesellschaft: Konzeptarbeit des Forschungs- und Entwicklungsprojekts Wortgewand(t) an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Vortrag, gem. m. C. Hartner & Dr. M. Mateo i Ferrer, im Austausch mit dem Arbeitsbereich Bildung in der Migrationsgesellschaft/Interkulturelle Bildung der Universität Bremen.
- Hartner, C. (2023, 14. Juni). *Die gymnasiale Oberstufe in der Migrationsgesellschaft: Konzeptarbeit des Forschungs- und Entwicklungsprojekts Wortgewand(t) an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Vortrag, gem. m. B. Guschker & Dr. M. Mateo i Ferrer, im Austausch mit dem Arbeitsbereich Bildung in der Migrationsgesellschaft/Interkulturelle Bildung der Universität Bremen.
- Lau, R. (2023, 23. Januar). *Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe*. Beitrag im Seminar „Didaktik der Oberstufe“ v. Y. Wilke an der Universität Bielefeld.
- Lau, R. (2023, Februar). *Nachteilsausgleich*. Vortrag im Rahmen einer Qualifizierung von Lehrkräften zum Sonderpädagogischen Unterstützungsschwerpunkt ESE im Schulamt Bielefeld.
- Lau, R. (2023, 13. November). *Die Gestreckte Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs Bielefeld*. Online-Input, gem. m. M. Geweke, im Rahmen des Online-Werkstattgesprächs der Initiative Flexible Oberstufe mit dem Titel „Individuelle Schulzeitstreckung in der Oberstufe“.
- Lau, R. (2023, 13. November). *Selbstgesteuertes Lernen im Fokus – Zum Beispiel fachübergreifendes Lernen mit individualisierter Leistungserbringung*. Online-Praxisimpuls, gem. m. M. Geweke, im Forum des Deutschen Schulpreises unter dem Titel „Selbstgesteuertes Lernen ermöglichen“.
- Mateo i Ferrer, M. (2023, 14. Juni). *Die gymnasiale Oberstufe in der Migrationsgesellschaft. Konzeptarbeit des Forschungs- und Entwicklungsprojekts Wortgewand(t) an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Vortrag, gem. m. B. Guschker & C. Hartner, im Rahmen eines Austausches mit dem Arbeitsbereich „Bildung in der Migrationsgesellschaft/Interkulturelle Bildung“ der Universität Bremen.
- Mateo i Ferrer, M. (2023, 28. Juni). *Präsentation eines postkolonialen und rassismuskritischen Konzepts für Philosophieunterricht* im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Philosophieunterricht als Raum für Empowerment in der Migrationsgesellschaft“ (PhiREM) im Seminar „Schulbücher rassismuskritisch lesen“ von P. Hagemann & H. Draht an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn.
- Schweihofen, C. (2023, 3. Mai). *Future European Forests – Reforestation Projects as Citizen Science on High School Level in the Context of „Education for Sustainable Development“*. Vortrag im Rahmen der Materialwerkstatt „Aufforstung als Bürger*innen-Wissenschaft“ auf der European Conference „Schools Go Green and Digital – and Erasmus+ Supports Teaching Excellence!“, Bonn.
- Schweihofen, C. (2023, 20.–22. September). *Building Partnerships: Steps and Requirements to Form Forest ESD Initiatives (Education Landscapes, Cooperation with Institutions/Organizations)? Examples, Questions and Results, Networking – Vision. Presentation of the Results*. Präsentation im Rahmen der Materialwerkstatt „Aufforstung als Bürger*innen-Wissenschaft“ auf dem 17th European Forest Pedagogics Congress „Learning to Create Together – How Can Forest Education for Sustainable Development Build Partnerships and Empower People?“ in Königswinter b. Bonn.
- Schweihofen, C. (2023, 20.–22. September). *You Don't Learn to Restore Ecosystems in the Classroom! And You Can't Do It Alone! Highschool Research Projects as a Citizen Science in the Context of „Sustainable Development Education“*. Vortrag und Moderation, gem. m. T. Ramil (Escola de Capataces Forestais de Lourizán, Spain), im Workingspace 2: Building Partnerships: Steps and Requirements to

Form Forest ESD Initiatives (Education Landscapes, Cooperation with Institutions/Organisations)? im Rahmen der Materialwerkstatt „Aufforstung als Bürger*innen-Wissenschaft“ auf dem 17th European Forest Pedagogics Congress „Learning to Create Together – How Can Forest Education for Sustainable Development Build Partnerships and Empower People?“ in Königswinter b. Bonn.

Publikationen von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

Monographien und Herausgeber*innenbände von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

Herzig, N. (2023). *Ciceros Paradoxa Stoicorum als interdisziplinäre Schullektüre für die Fächer Latein und Philosophie: Eine Untersuchung eines fächerübergreifenden Kompetenzgewinns* (Acta Didactica: Bielefelder Beiträge zur Didaktik der Alten Sprachen in Schule und Universität, Bd. 4) Propylaeum. <https://doi.org/10.11588/propylaeum.1002>

Beiträge in Sammelbänden von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

Beutel, S.-I., Geweke, M. & Lau, R. (2023). Neue Prüfungskultur: Beispiele aus dem Oberstufen-Kolleg. In D. von Elsenau, S. Gorski & K. Zumbrink (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Leitfaden für eine wirkungsorientierte Transformation von Schule und Unterricht* (S. 137–150). Cornelsen.

Beiträge in Zeitschriften von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

Herzig, N. (2023). Lateinische Lektüre interdisziplinär: Metakompetenzen und „Critical Literacy“ im Lateinunterricht? *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 77–93. <https://doi.org/10.11576/pflb-6287>

Lau, R. & Koisser, S. (2023). Das Oberstufen-Kolleg bildet fort. Ein Konzept für Fortbildungen durch Praxisforscher*innen am und mit dem Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 40–71. https://doi.org/10.11576/we_os-6352

Sonstige Transferaktivitäten

Geweke, M. (2023): Jurorin in der Jury „Deutscher Schulpreis“, Berlin.

Geweke, M. (2023, 2. März): Moderation von Veranstaltungsmodulen im Rahmen der bundesweiten Preisträgerkonferenz unter dem Titel „Netzwerktreffen der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises“, Herford.

Geweke, M. (2023, 27. März): Mitglied des Beirats (Forschungsprogramm der Robert Bosch Stiftung, Ausschreibung 2022/23) „Wie geht gute Schule?“, digitales Format.

Geweke, M. (2023, 14. September): Moderation des Online-Austausches der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises in der Region West unter dem Titel „in Between“, gem. m. M. Reimann (Grundschule Kleine Kielstraße Dortmund), digitales Format.

Geweke, M. (2023, 12. Oktober): Laudatorin bei der Preisverleihung „Deutscher Schulpreis 2023“, Berlin.

Geweke, M. (2023, 23. November): Arbeitstreffen: Sounding Board des Bildungsbereichs der Robert Bosch Stiftung als Mitglied des Sounding Boards, Berlin.

Guschker, B. (2023): Neuentwicklungen zur Sprachbildung am Oberstufen-Kolleg auf der Grundlage des Basis- und Brückenkurskonzepts Deutsch im Rahmen der Forschungs- und Entwicklungsprojekte IntegrO und Wortgewand(t).

Guschker, B. (2023, 23. März): Vorstellung des Konzepts der gestreckten Eingangsphase für neuzugewanderte Jugendliche am Oberstufen-Kolleg Bielefeld und Austausch mit der Hospitationsgruppe der Stadtteilschule Eidelstedt, am Oberstufen-Kolleg Bielefeld.

- Guschker, B. (2023, 17. Juni): *Schreiben als Medium des Lernens im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe: Ein Professionalisierungsangebot aus Lehrendensicht, Fokus: Position der Forscherin zwischen Praxis- und Grundlagenforschung, Nähe und Distanz zum Feld*. Vortrag zum aktuellen Stand des Dissertationsprojekts und Diskussion beim Forschungstag an der Bergischen Universität Wuppertal mit Promotionsstudierenden und der Arbeitsgruppe von Prof.in Dr. K. Schindler.
- Guschker, B. (2023, 8. Dezember): *Schreiben als Medium des Lernens im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe: Ein Professionalisierungsangebot aus Lehrendensicht, Fokus: Entwicklungsarbeit und theoretische Vorüberlegungen zur empirischen Studie*. Vortrag zum aktuellen Stand des Dissertationsprojekts und Diskussion beim Forschungstag an der Bergischen Universität Wuppertal mit Promotionsstudierenden und der Arbeitsgruppe von Prof.in Dr. K. Schindler.
- Lau, R. (Wintersemester 2022/2023): *Didaktik der Oberstufe – Leistungserbringung und Leistungsbewertung zwischen Individualisierung und Standardisierung*. Blockseminar, gem. mit I. Rath-Arnold (Lehrauftrag), an der Universität Bielefeld.
- Mateo i Ferrer, M. (2023ff.): Mitglied der „Forschungswerkstatt Migration und Bildung“ (seit Juni 2022) an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld, Kooperation im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts (FEP) „Philosophieunterricht als Raum für Empowerment in der Migrationsgesellschaft“ (PhiREM).
- Schweihofen, C. (2023, 21. September): *Galicia – A Special Area for European Reforestation Projects? Learning Democracy, Civic Engagement and Citizen Science*. Poster-Präsentation, gem. m. M. López Rodrigo & M. Fernandez (Escola de Capacidades Forestais de Lourizán, Spain), im Rahmen der Materialwerkstatt „Aufforstung als Bürger*innen-Wissenschaft“ auf dem 17th European Forest Pedagogics Congress „Learning to Create Together – How Can Forest Education for Sustainable Development Build Partnerships and Empower people?“ in Königswinter b. Bonn.
- Stockey, A., Arkenau, C., Bekel, H. & Schweihofen, C. (2023): *Das Wiederherstellen von Ökosystemen lernt man nicht im Klassenraum!* Übersichtsvideo zur Materialwerkstatt. <https://www.youtube.com/watch?v=Je9pnGr27os>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Klewin, G. & Heinrich, M. (2024). 50 Jahre Oberstufe weiter denken. Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2024. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 128–152. https://doi.org/10.11576/we_os-7727

Online-Supplement:

Projekte des Forschungs- und Entwicklungsplans

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Anhänge

Zur didaktischen Grundlegung und Konzeption der Portfolioarbeit im fächerübergreifenden Mathematikunterricht am Oberstufen-Kolleg

Eine erfahrungsgesättigte Dokumentation
für Lehrkräfte zum „Nacherfinden“

**Online-Supplement 1:
Aufgabenstellung des Portfolios 12.1**

Angela Kemper^{1,*}

¹ *Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld*

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

Zitationshinweis:

Kemper, A. (2024). Zur didaktischen Grundlegung und Konzeption der Portfolioarbeit im fächerübergreifenden Mathematikunterricht am Oberstufen-Kolleg. Eine erfahrungsgesättigte Dokumentation für Lehrkräfte zum „Nacherfinden“ [Online-Supplement 1: Aufgabenstellung des Portfolios 12.1]. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 40–56. https://doi.org/10.11576/we_os-7698

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Kursportfolio



Das Portfolio soll enthalten:

- Titelblatt mit Datum, Name, Kurstitel
- Gliederung mit Seitenzahlen
- Vollständig bearbeitete Aufgaben mit möglichst ausführlichen, individuellen Erklärungen¹
- Inhaltliche, methodische Reflexion der Arbeit und Lernreflexion²:

Worum ging es bei diesen Aufgabenblättern insgesamt inhaltlich und methodisch?

Worum ging es bei den einzelnen Aufgaben?

Was habe ich verstanden, wo bleiben Fragen?

Was fiel mir schwer, was fiel mir leicht?

Was haben diese Aufgaben mit dem Kursthema „Symmetrie“ zu tun?

Was kann die Mathematik überhaupt zum Thema Symmetrie beitragen?

Zu welchen Fragen bezüglich Symmetrie kann die Mathematik auch nichts beitragen?

Was haben diese Aufgaben mit dem ProfiltHEMA „schönes machen – schönes denken“ zu tun? Stellen Sie Bezüge zu den anderen beiden Kursen her.

Für die Bearbeitung der Aufgaben bekommen Sie Kurszeit zur Verfügung. Sie können sich in Kleingruppen besprechen. Dieser Teil der Arbeit am Portfolio gehört daher zur *Sonstigen Mitarbeit* im Kurs. Die Darstellung der Lösungen, die erklärenden Texte und die Reflexionen sind individuelle Einzelleistungen.

Bewertungskriterien

Prozessbewertung:

1. Selbstständigkeit in der Bearbeitung der Aufgaben
2. Nutzung von Beratung, Einholen und Berücksichtigung von Hilfestellung und Unterstützung im Kurs
3. Zeitmanagement
4. Reflexion des Arbeitsprozesses

Produktbewertung:

1. Inhaltliche und methodische Qualität der Bearbeitung der Aufgaben
2. Verständlichkeit, grammatikalische Korrektheit, Rechtschreibung/Zeichensetzung, Differenziertheit des Ausdrucks in den erklärenden Texten
3. Vollständigkeit des Portfolios (alle Einlagen sind enthalten: Deckblatt, Inhaltsverzeichnis, Reflexionstexte, Arbeitsprodukte)
4. Gestaltung/Gesamtbild des Portfolios (Das Portfolio ist sorgfältig, übersichtlich zusammengestellt, die Produkte befinden sich in einer Mappe)

¹Als AdressatIn dieser Erklärungen stellen Sie sich bitte einen Blogger/eine Bloggerin vor, die diese Aufgaben vorgelegt bekommt und fragt: „Hilfe, ich weiß nicht wie das geht – wie muss ich da genau vorgehen – und warum?“ Individuelle, kreative Erklärungen zum Beispiel mit Visualisierungen etc. sind willkommen.

²Wenn Sie irgendwo nicht weiterkommen oder etwas nicht ganz verstanden haben, sollen Sie auch das möglich genau verbalisieren.

[Aufgabe 1]:: Symmetrie analysieren

Analysieren Sie die Symmetriegruppe der folgenden sechs Ornamente (Abbildung 1 – 6)

Zeichnen Sie jeweils die Drehzentren und alle möglichen Spiegelachsen ein. Dann geben Sie die vollständige Symmetriegruppe an und untersuchen Sie, ob sie kommutativ ist. Die Legende nicht vergessen!

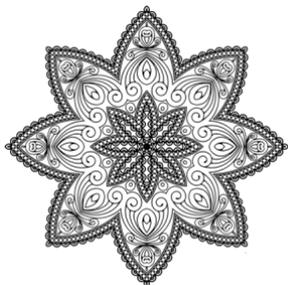


Abb. 1

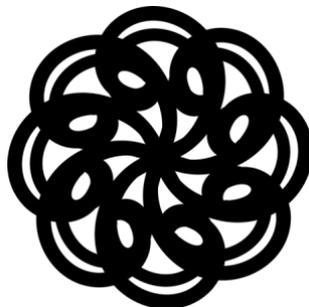


Abb. 2



Abb. 3



Abb. 4

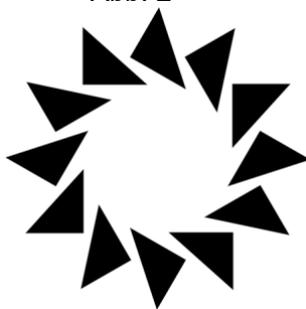


Abb. 5



Abb. 6

[Aufgabe 2]:: Symmetrie analysieren

Die Abbildung 7 gibt einen stummen Hinweis auf die Symmetrie von Großbuchstaben einer bestimmten Schrifttype.

a) Beschreiben und erklären Sie die Abbildung.

Was ist zu sehen? Was bedeuten die gestrichelten Linien, was die rosafarbenen Punkte? Warum diese ungewöhnliche Reihenfolge ...

b) Bestimmen Sie dann die Symmetriegruppen der Buchstaben.



Abb. 7

[Aufgabe 3]:: Besondere Ornamente

„Keltische Knoten sind vielleicht die bekanntesten Kunstwerke in der keltischen Geschichte. Die ersten Aufzeichnungen über den keltischen Knoten sind in der Geschichte etwa um 450 v. Chr. zu finden. Die Kenntnis über die Bedeutung ist sehr lückenhaft, weil es wenig dokumentierte Aufzeichnungen gibt.

Das keltische Knotensymbol wird auch als der „mystische Knoten“ oder der „endlose Knoten“ bezeichnet. Wenn wir diese Knoten anschauen sehen wir kein Anfang und kein Ende. Sie erinnern an die unendliche Natur unseres Geistes und die unendlichen Zyklen von Geburt und Wiedergeburt im physischen und spirituellen Sinn. Die esoterische oder spirituelle Bedeutung dieses Symbols bezieht sich daher vermutlich auf den Zusammenhang von Anfang und Ende, beziehungsweise auf die Unendlichkeit.“ (URL: <https://keltischesymbole.de/keltischer-knoten/>)

a) Wählen Sie einen der beiden unteren Links aus. Zeichnen Sie nach der Anleitung bei Youtube einen keltischen Knoten und gestalten Sie ihre Zeichnung individuell.

Links:

<https://www.youtube.com/watch?v=xce8NSx3AKo> oder <https://www.youtube.com/watch?v=M-kch83CfTw>

b) Bestimmen Sie die Symmetriegruppe Ihres ausgewählten keltischen Musters und begründen Sie Ihre Zuordnung.

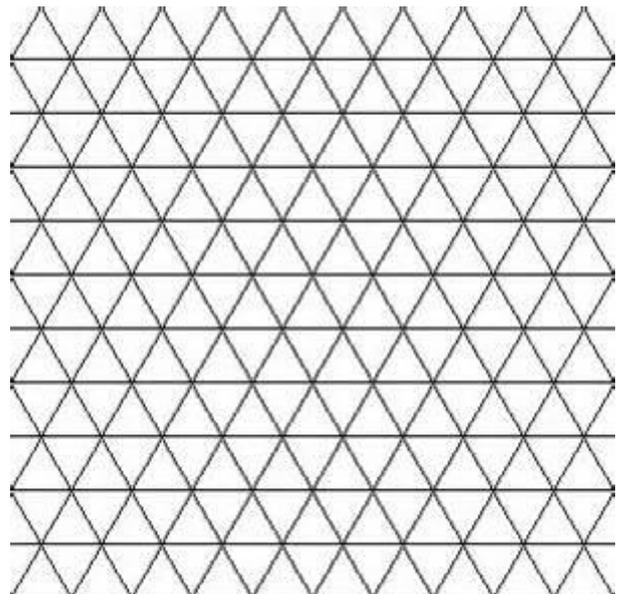
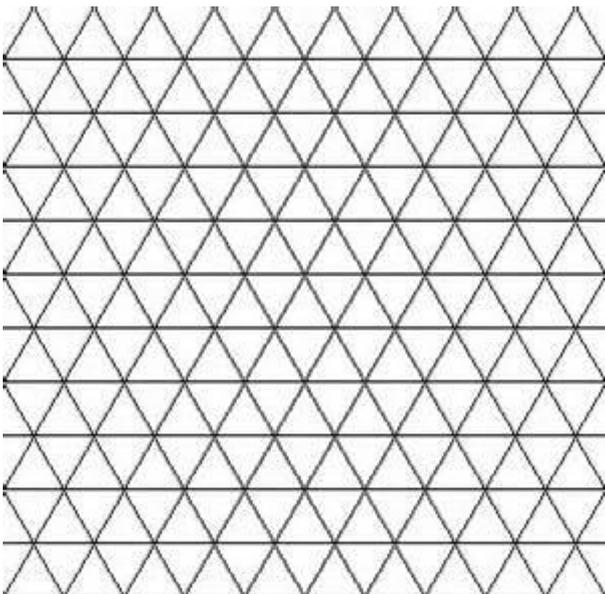
Ausführliche Begründung in Worten, d.h. ohne das Ornament durch eingezeichnete Spiegelachsen oder Drehzentren zu „verhunzen“.

c) Schreiben Sie einen kurzen Kommentar zu dem obigen Text über keltische Knoten.

[Aufgabe 4]:: Praktische Ornamentik

Zeichnen Sie auf das dreieckige „Kästchenpapier“ je ein Ornament mit der Symmetriegruppe C_6 und D_3 .

Originalität und sorgfältige Ausführung werden mit bewertet!



[Aufgabe 5]:: Verknüpfungstabellen

a) Bestimmen Sie die Symmetriegruppe der folgenden beiden Muster an und erstellen Sie jeweils auch eine Verknüpfungstabelle:

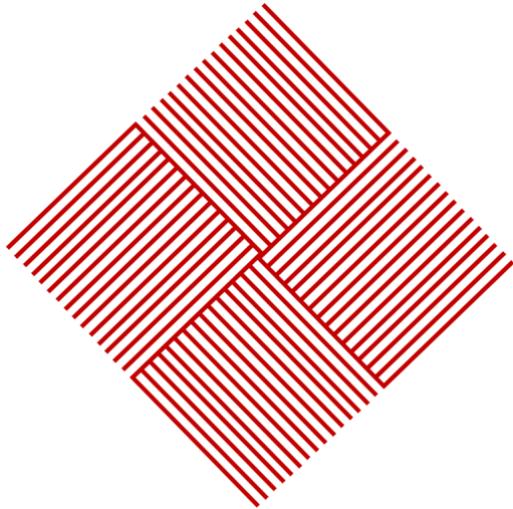


Abb. 8

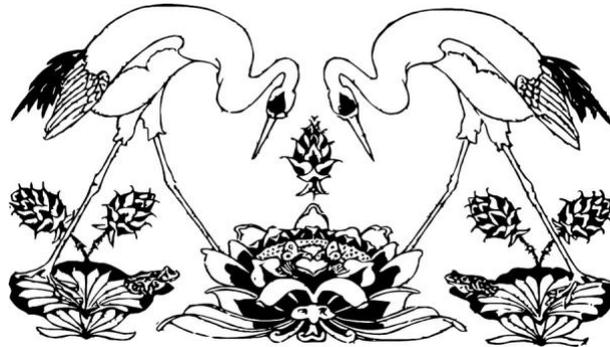


Abb. 9

b) Bestimmen Sie die Ornamentgruppe des Sternornaments (Abb.10) und ergänzen Sie die rechts stehende Verknüpfungstabelle:

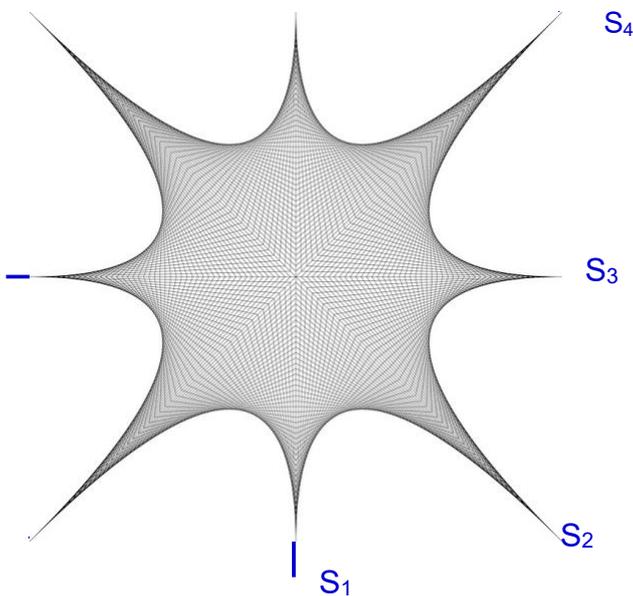


Abb. 10

$^{\circ}$	id	$d_{90^{\circ}}$	$d_{180^{\circ}}$	$d_{270^{\circ}}$	s_1	s_2	s_3	s_4
id	id	$d_{90^{\circ}}$	$d_{180^{\circ}}$	$d_{270^{\circ}}$	s_1	s_2	s_3	s_4
$d_{90^{\circ}}$	$d_{90^{\circ}}$		$d_{270^{\circ}}$	id	s_2			
$d_{180^{\circ}}$	$d_{180^{\circ}}$	$d_{270^{\circ}}$		$d_{90^{\circ}}$				
$d_{270^{\circ}}$	$d_{270^{\circ}}$	id	$d_{90^{\circ}}$	$d_{180^{\circ}}$				s_3
s_1	s_1			s_2	id	$d_{270^{\circ}}$		
s_2	s_2	s_1				id		$d_{180^{\circ}}$
s_3	s_3				$d_{180^{\circ}}$		id	
s_4	s_4		s_2					id

[Aufgabe 6]:: Gruppeneigenschaften

„Das mathematische Instrument zur Beschreibung symmetrischer Formen ist die Theorie der **Gruppe**, genauer der **Symmetriegruppe**.“

Erläutern Sie die obige Aussage zunächst konkret an einem selbstgewählten Beispiel und danach allgemein.

[Aufgabe 7]:: Gruppenaxiome

Prüfen Sie mithilfe der Gruppenaxiome, ob die Menge der „Dimensionen“: $D = \{\text{breit, hoch, lang}\}$ bezüglich der merkwürdigen Verknüpfung „ \triangle “ (wie in der Verknüpfungstabelle unten definiert) eine Gruppe bildet.

\triangle	<i>breit</i>	<i>hoch</i>	<i>lang</i>
<i>breit</i>	lang	breit	hoch
<i>hoch</i>	breit	hoch	lang
<i>lang</i>	hoch	lang	breit

[Aufgabe 8]:: Gruppenaxiome

Prüfen Sie mithilfe der Gruppenaxiome, ob die Farbmenge $M = \{\text{lila, rosa, orange, blau}\}$ bezüglich der Verknüpfung α („Mischen“), wie in der Verknüpfungstabelle unten definiert, eine Gruppe bildet.

α	<i>lila</i>	<i>rosa</i>	<i>blau</i>	<i>orange</i>
<i>lila</i>	orange	blau	rosa	lila
<i>rosa</i>	lila	orange	blau	rosa
<i>blau</i>	rosa	lila	orange	blau
<i>orange</i>	blau	rosa	lila	orange

[Aufgabe 9]:: Fantasiegruppen definieren

Definieren Sie zu der Menge der Tiere $T = \{\text{Affe, Bär, Chinchilla, Dachs, Elefant, Fuchs}\}$ eine Verknüpfung \heartsuit („herzen“), sodass T mit dieser Verknüpfung eine zu D_3 isomorphe Gruppe bildet.

Die Verknüpfungstabellen beider Gruppen und den Isomorphismus explizit aufschreiben!

[Aufgabe 10]:: Permutationsgruppen

- a) Zeigen Sie, dass die Permutationsgruppe P_3 isomorph zur Diedergruppe D_3 ist.
- b) Argumentieren Sie, warum die Permutationsgruppe P_4 nicht isomorph zur Diedergruppe D_4 sein kann.

[Aufgabe 11]:: Besondere Eigenschaften kleiner Gruppen

Begründen Sie, warum in der Diedergruppe D_2 alle Elemente zu sich selbst invers sind!

*Alle Abbildungen in diesem Portfolio sind lizenzfrei.
 Abgerufen am 08.09. bzw. am 13.09.2022 unter
<https://pixabay.com/de/images/search/symmetrie%20ornamente/>*

Zur didaktischen Grundlegung und Konzeption der Portfolioarbeit im fächerübergreifenden Mathematikunterricht am Oberstufen-Kolleg

Eine erfahrungsgesättigte Dokumentation
für Lehrkräfte zum „Nacherfinden“

**Online-Supplement 2:
Aufgabenstellung des Portfolios 12.2**

Angela Kemper^{1,*}

¹ *Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld*

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

Zitationshinweis:

Kemper, A. (2024). Zur didaktischen Grundlegung und Konzeption der Portfolioarbeit im fächerübergreifenden Mathematikunterricht am Oberstufen-Kolleg. Eine erfahrungsgesättigte Dokumentation für Lehrkräfte zum „Nacherfinden“ [Online-Supplement 2: Aufgabenstellung des Portfolios 12.2]. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 40–56. https://doi.org/10.11576/we_os-7698

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Portfolioarbeit

Das Portfolio soll enthalten:

- Titelblatt mit Datum, Name, Kurstitel
- Gliederung mit Seitenzahlen
- Vollständig bearbeitete Aufgaben mit möglichst ausführlichen, individuellen Erklärungen¹
- Inhaltliche, methodische Reflexion der Arbeit und Lernreflexion²:



Worum ging es bei diesen Aufgabenblättern insgesamt inhaltlich und methodisch?

Worum ging es bei den einzelnen Aufgaben?

Was habe ich verstanden, wo bleiben Fragen?

Was fiel mir schwer, was fiel mir leicht?

Was haben diese Aufgaben mit dem Kursthema „Symmetrie“ zu tun?

Was kann die Mathematik überhaupt zum Thema Symmetrie beitragen?

Zu welchen Fragen bezüglich Symmetrie kann die Mathematik auch nichts beitragen?

Was haben diese Aufgaben mit dem Profilthema „schönes machen – schönes denken“ zu tun? Stelle Bezüge zu den anderen beiden Kursen her.

Die Bearbeitung der Aufgaben können Sie in Kleingruppen besprechen. Die Darstellung der Lösungen und die erklärenden Texte sind individuelle Einzelleistungen.

Bewertungskriterien:

Prozessbewertung:

1. Selbstständigkeit in der Bearbeitung der Aufgaben
2. Nutzung von Beratung, Einholen und Berücksichtigung von Hilfestellung und Unterstützung
3. Zeitmanagement
4. Reflexion des Arbeitsprozesses

Produktbewertung:

1. Inhaltliche und methodische Qualität der Bearbeitung der Aufgaben
2. Verständlichkeit, grammatikalische Korrektheit, Rechtschreibung/Zeichensetzung, Differenziertheit des Ausdrucks in den erklärenden Texten
3. Vollständigkeit des Portfolios (alle Einlagen sind enthalten: Deckblatt, Inhaltsverzeichnis, Reflexionstexte, Arbeitsprodukte)
4. Gestaltung/Gesamtbild des Portfolios (Das Portfolio ist sorgfältig, übersichtlich zusammengestellt, die Produkte befinden sich in einer Mappe)

¹Als AdressatIn dieser Erklärungen stellen Sie sich einen Blogger/eine Bloggerin vor, die diese Aufgaben vorgelegt bekommt und fragt: „Hilfe, ich weiß nicht wie das geht – wie muss ich da genau vorgehen – und warum?“ Individuelle, kreative Erklärungen zum Beispiel mit Visualisierungen etc. sind willkommen.

²Wenn Sie irgendwo nicht weiterkommen oder etwas nicht ganz verstanden haben, sollten Sie auch das möglich genau verbalisieren.

[Aufgabe 1]:: Praktische Ornamentik

Entwickeln Sie zu jeder der sieben Bandornament-Gruppen ein Ornament. Machen Sie zunächst einen Entwurf auf Kästchenpapier, beschreiben Sie Ihre Ideen und gestalten Sie dann die künstlerische Ausführung in Vergrößerung auf weißem Zeichenpapier. (*Höhe ca. 5 – 7 cm*)

[Aufgabe 2]:: Klassifikation der Bandornamente

Falls ein Streifenmuster eine Translationssymmetrie enthält, spricht man von einem *Bandornament* oder *Fries*. Ein Bandornament kann zusätzlich zur Translationssymmetrie noch weitere erzeugende Symmetrien enthalten.

- Begründen Sie, dass hierfür nur horizontale und vertikale Spiegelungen, Drehungen um 180° und Gleitspiegelungen in Frage kommen.
- Untersuchen Sie diese untenstehenden sieben Muster darauf, welche Decktransformationen hier möglich sind (Erzeugende angeben!) und ordne sie nach der IUCr-Bezeichnung zu.

1) XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

2) CCCCCCCCCCCCCCCCCC

3) bdpqbdpqbdbdpqbdp

4) bpbpbpbpbpbpbpb

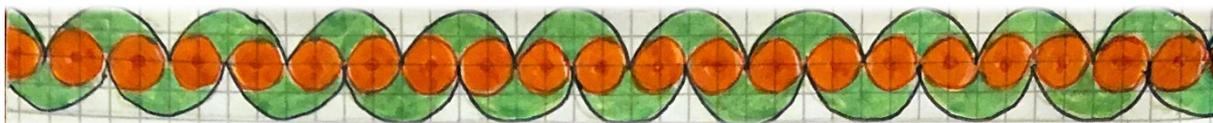
5) bqbbqbbqbbqbbqbb

6) bbbbbb

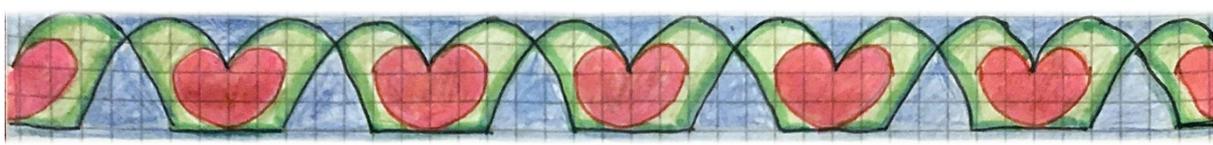
7) bdbdbdbdbdbdbdb

[Aufgabe 3]:: Analyse und Zuordnung von Bandornamenten

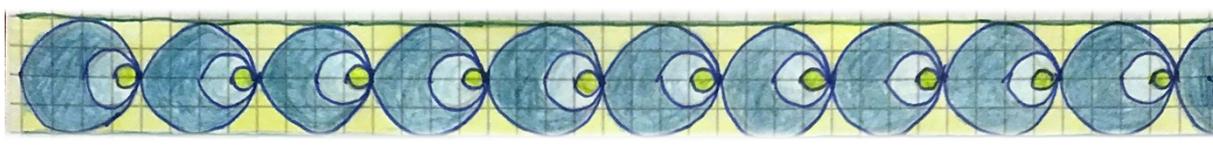
Ordnen Sie alle Muster auf der nächsten Seite einer der sieben Bandornamentgruppen zu (IUCr-Bezeichnung). Zeichnen Sie alle möglichen Spiegelachsen, Gleitspiegelachsen, Drehzentren und *einen* möglichen Translationsvektor ein.



1



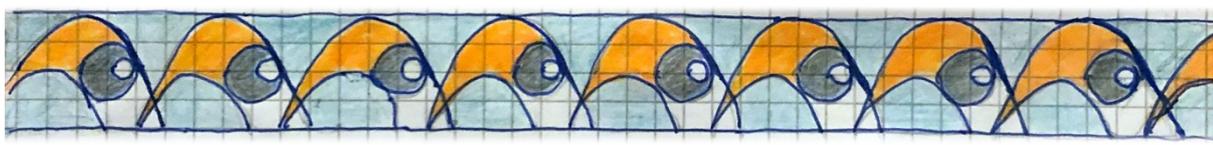
2



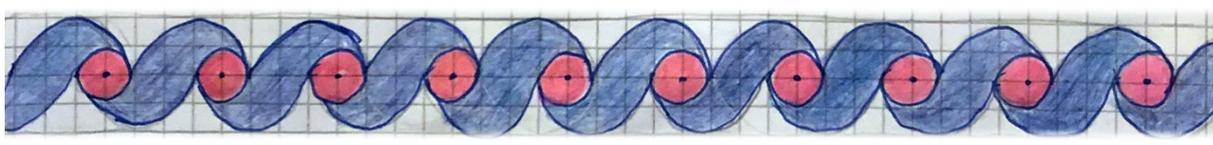
3



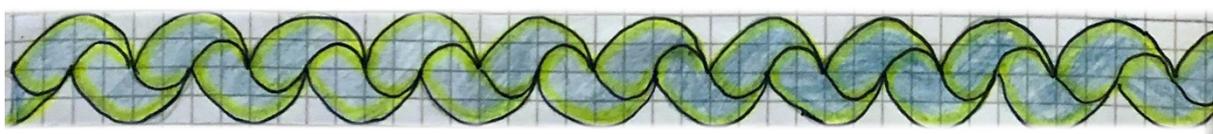
4



5



6



7



8

Da es acht Ornamente sind, muss mindestens eine Gruppe doppelt vertreten sein!

[Aufgabe 4]:: wall-Paper-Groups-Praktische Ornamentik

Zeichnen Sie auf das Dreieckspapier ein Muster der Ornamentgruppe:

- Nr. 6
- Nr. 8
- Nr. 15

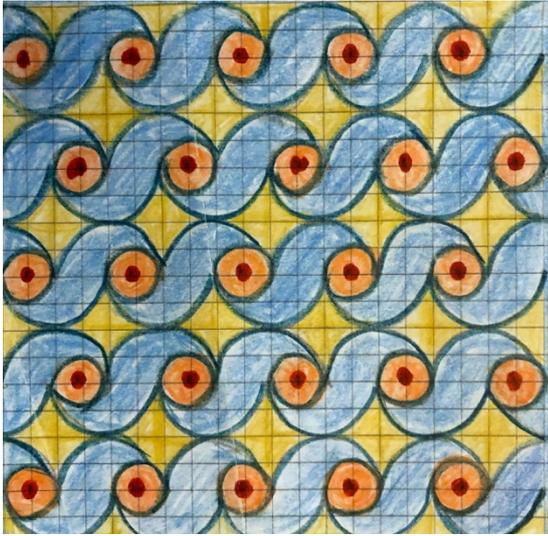
[Aufgabe 5]:: Klassifikation von periodischen Flächenornamenten

b) Sind die folgenden Aussagen zur Symmetrie der Wallpaper-Groups *wahr (w)* oder *falsch (f)*?

	Aussage	w/f?	Begründung ?
I	Ornament Nr. 7 hat Spiegelachsen und Gleitspiegelachsen sowie zweizählige Drehzentren.		
II	Alle Ornamente außer Nr. 9 besitzen Drehzentren oder Spiegelachsen.		
III	Nur die Gruppen Nr. 3, Nr. 4 und Nr. 17 enthalten vierzählige Drehungen.		
IV	Die Gruppe Nr. 12 enthält Gleitspiegelungen und Drehungen.		
V	Die Gruppe Nr. 3 enthält keine Spiegelungen, aber zweizählige Drehungen.		
VI	Die Gruppe Nr. 11 besitzt zweizählige und vierzählige Drehzentren.		
VII	Keine Gruppe enthält dreizählige <u>und</u> vierzählige Drehungen.		
VIII	Die Gruppen 3, und 17 enthalten vierzählige und zweizählige Drehzentren.		

[Aufgabe 6]:: Analyse und Zuordnung

Ordnen Sie den Flächenornamenten auf der nächsten Seite einer der 17 Wallpapergroups zu. Zeichnen Sie alle möglichen Spiegelachsen, Gleitspiegelachsen, Drehzentren und zwei erzeugende Translationsvektoren ein. Begründen Sie Ihre Zuordnung mit dem Pfad auf dem Flussdiagramm.



a)



b)



c)



d)



e)



f)

[Aufgabe 7]:: Summe von Vektoren

Bestimmen Sie die Summe der vier Vektoren

$$\vec{a} = \begin{pmatrix} 2 \\ 5 \end{pmatrix} ; \vec{b} = \begin{pmatrix} 4 \\ 5 \end{pmatrix} ; \vec{c} = \begin{pmatrix} -3 \\ -1 \end{pmatrix} \text{ und } \vec{d} = \begin{pmatrix} 3 \\ -2 \end{pmatrix}$$

a) zeichnerisch und

b) rechnerisch.

[Aufgabe 8]:: Lineare Abhängigkeit von Vektoren

a) Stellen Sie $\vec{p} = \begin{pmatrix} 8 \\ -2 \end{pmatrix}$ durch eine Linearkombination von $\vec{a} = \begin{pmatrix} 3 \\ 2 \end{pmatrix}$ und $\vec{b} = \begin{pmatrix} -1 \\ 6 \end{pmatrix}$ dar.

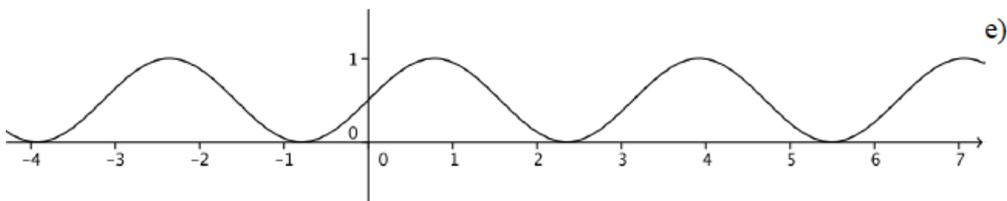
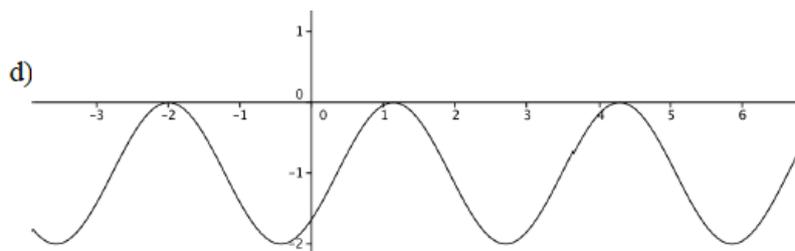
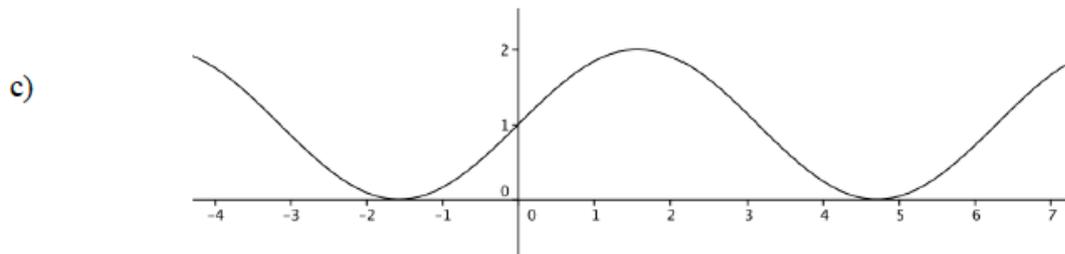
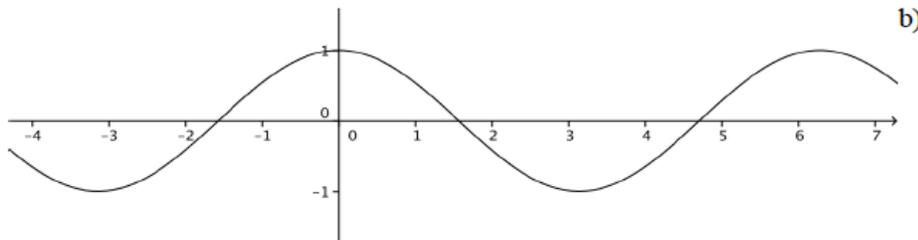
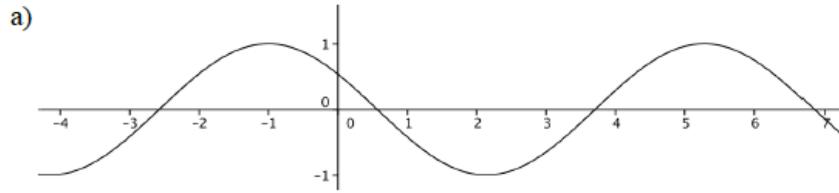
Schätzen Sie zunächst zeichnerisch die Faktoren ab und berechnen Sie dann die Linearkombination.

b) Kann man $\vec{p} = \begin{pmatrix} 8 \\ -2 \end{pmatrix}$ auch mit den Vektoren

$\vec{v} = \begin{pmatrix} 6 \\ -7,5 \end{pmatrix}$ und $\vec{w} = \begin{pmatrix} -4 \\ 5 \end{pmatrix}$ darstellen?

Begründen Sie die Antwort ausführlich, eventuell ergänzt durch eine Skizze.

[Aufgabe 9]:: Sinus und Cosinusfunktionen



Ordnen Sie die richtigen Funktionsgleichungen zu

(1) $y = 0,5 \sin(2x) + 0,5$

(2) $y = \cos(2x + 4) - 1$

(3) $y = \sin(x - 1)$

(4) $y = \cos(x - \pi/2)$

(5) $y = \cos(x + 1)$

(6) $y = \sin(x) + 1$

(7) $y = \sin(x + \pi/2)$

(8) $y = 0,5 \cos(x) + 1$

(9) $y = -2 \sin(x)$

[Aufgabe 10]:: Gruppen in Matrizendarstellung

Drehmatrizen im \mathbb{R}^2 : Wenn δ der Drehwinkel ist, dann sieht die Matrix für die Drehung um den Ursprung so aus:

$$D = \begin{pmatrix} \cos\delta & -\sin\delta \\ \sin\delta & \cos\delta \end{pmatrix}$$

Spiegelmatrizen sehen so ähnlich aus:

$$S = \begin{pmatrix} \cos 2\alpha & \sin 2\alpha \\ \sin 2\alpha & -\cos 2\alpha \end{pmatrix}$$

wobei α der Winkel der Spiegelachse mit der (positiven) x-Achse ist.

- a) Betten Sie das nebenstehende Muster mittig in ein Koordinatensystem ein.
- b) Wie heißt die passende Symmetriegruppe? Bestimmen Sie die vollständige Symmetriegruppe des nebenstehenden Musters in Matrizendarstellung.
- c) Zeigen Sie für eine Spiegelung in der gefundenen Symmetriegruppe durch Multiplikation der entsprechenden Matrix mit sich selbst, dass die Spiegelung selbstinvers ist.

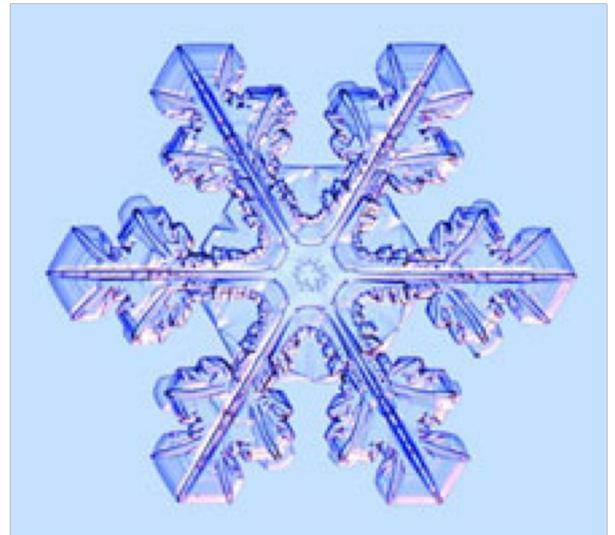


Abbildung: URL: https://www.uni-muenster.de/Physik.TP/archive/pictures/schneeflocke_klein.jpg

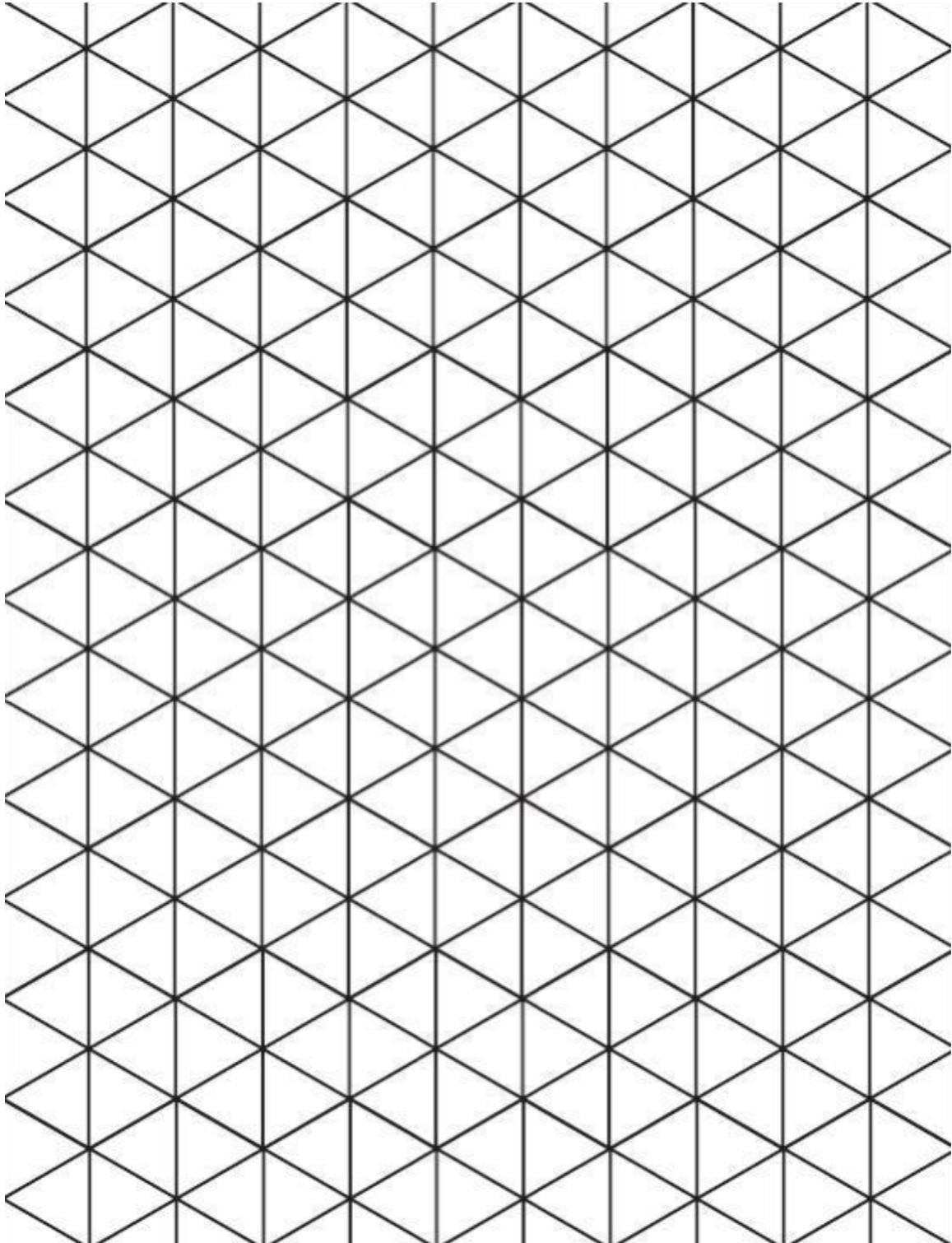
[Aufgabe 11]:: Anwendung Drehmatrizen

Sie wollen ein Gartenhäuschen mit einem fünfeckigen Grundriss (regelmäßiges Fünfeck) bauen.

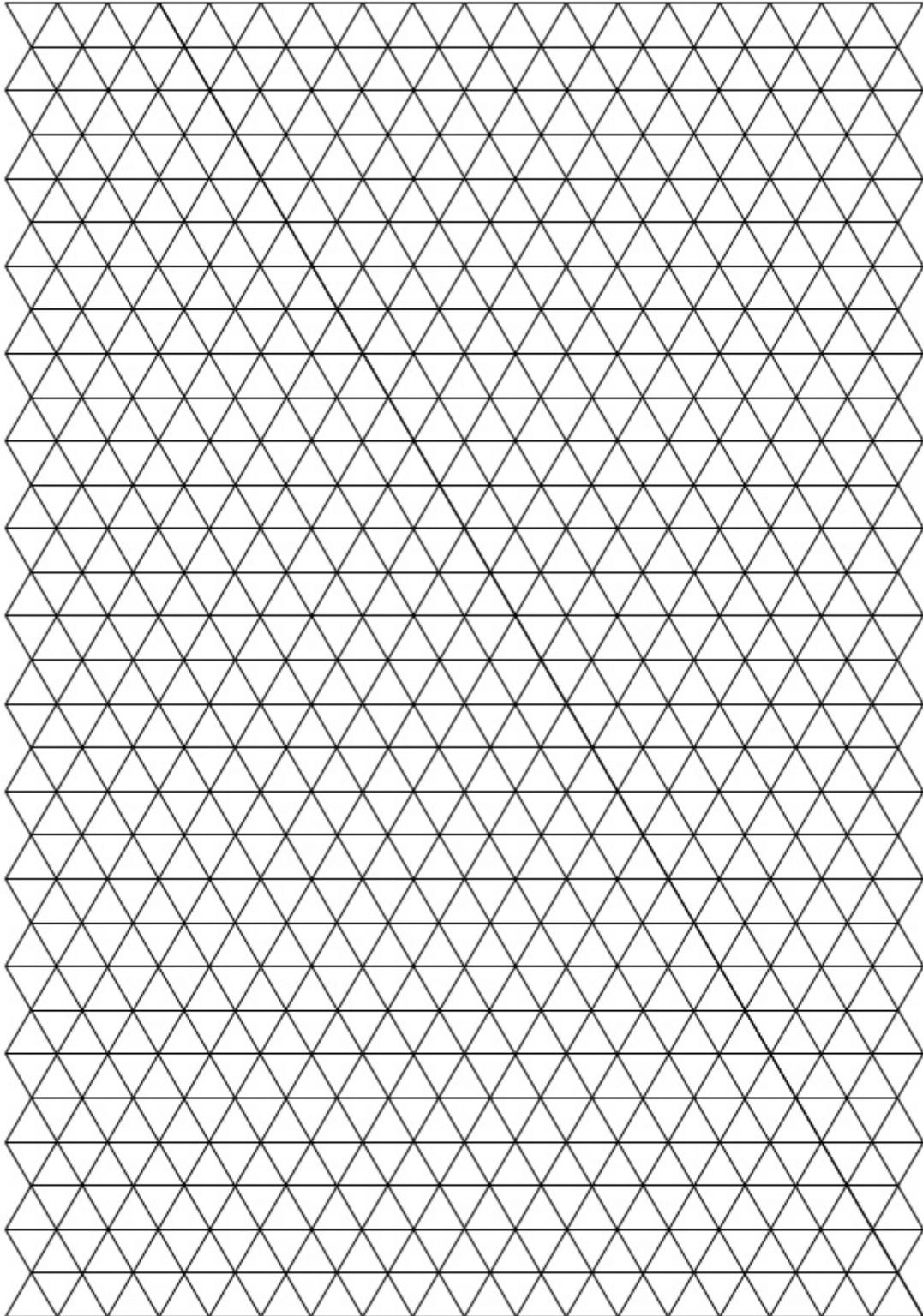
Zeichnen Sie dazu den Grundriss in ein Koordinatensystem. Dabei soll die erste Ecke aus bestimmten Gründen (z.B. wegen der Himmelsrichtung) im Punkt $A = (5 | 3)$ liegen, während der Mittelpunkt des Häuschens im Ursprung liegt.

Hinweis: Drehen Sie den Ortsvektor zum Punkt A mit den entsprechenden Drehmatrizen, bis Sie die Koordinaten aller Eckpunkte bestimmt haben.

Anhang Dreieckspapier für Aufgabe 4



nochmal kleiner ...



Zur didaktischen Grundlegung und Konzeption der Portfolioarbeit im fächerübergreifenden Mathematikunterricht am Oberstufen-Kolleg

Eine erfahrungsgesättigte Dokumentation
für Lehrkräfte zum „Nacherfinden“

**Online-Supplement 3:
Bewertungsbogen für die beiden Portfolios**

Angela Kemper^{1,*}

¹ *Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld*

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

Zitationshinweis:

Kemper, A. (2024). Zur didaktischen Grundlegung und Konzeption der Portfolioarbeit im fächerübergreifenden Mathematikunterricht am Oberstufen-Kolleg. Eine erfahrungsgesättigte Dokumentation für Lehrkräfte zum „Nacherfinden“ [Online-Supplement 3: Bewertungsbogen für die beiden Portfolios]. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 40–56. https://doi.org/10.11576/we_os-7698

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

**Bewertungsbogen Portfolio im
Grundkurs Mathematik – Faszination der Symmetrie
Profil 3: >> schönes machen – schönes denken <<**

Name:

Prozessbewertung		max
<i>Arbeitsprozess</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erkennbare Nutzung der Inputs im Unterricht, der Materialien auf Logineo, Einholen und Berücksichtigung von Hilfestellung und Unterstützung im Kurs 	3	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexion des Arbeitsprozesses 	5	

Produktbewertung		max
<i>inhaltliche und methodische Aspekte</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhaltliche und methodische Qualität der Bearbeitung der elf Aufgaben, einschließlich der Qualität eventuell nötiger Korrekturen von Aufgaben, Reflexion von Fehlern und Lücken. Pro Aufgabe 4 Punkte 	44	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausführlichkeit und Qualität der erklärenden Texte. Pro Aufgabe 2 Punkte 	22	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualität der Reflexion der fachlichen und fächerübergreifenden Perspektiven 	10	
<i>sprachliche Aspekte</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verständlichkeit, grammatikalische Korrektheit, Rechtschreibung und Zeichensetzung, Differenziertheit des Ausdrucks in den erklärenden Texten 	8	
<i>formale Aspekte des Portfolios</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vollständigkeit des Portfolios (alle Einlagen sind enthalten: Deckblatt, Inhaltsverzeichnis, Aufgabenstellung, Reflexionstexte, Arbeitsprodukte) 	4	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestaltung/Gesamtbild des Portfolios (das Portfolio ist sorgfältig und übersichtlich zusammen gestellt, Seitennummerierung, die Produkte befinden sich in einer Mappe) 	4	
		Σ100

Bewertung

Note:

Notenpunkte

Datum:

Unterschrift:

Zur didaktischen Grundlegung und Konzeption der Portfolioarbeit im fächerübergreifenden Mathematikunterricht am Oberstufen-Kolleg

Eine erfahrungsgesättigte Dokumentation
für Lehrkräfte zum „Nacherfinden“

**Online-Supplement 4:
Arbeitsblatt zur IUCr-Bezeichnung der Bandornamentgruppen**

Angela Kemper^{1,*}

¹ *Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld*

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

Zitationshinweis:

Kemper, A. (2024). Zur didaktischen Grundlegung und Konzeption der Portfolioarbeit im fächerübergreifenden Mathematikunterricht am Oberstufen-Kolleg. Eine erfahrungsgesättigte Dokumentation für Lehrkräfte zum „Nacherfinden“ [Online-Supplement 4: Arbeitsblatt zur IUCr-Bezeichnung der Bandornamentgruppen]. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 40–56. https://doi.org/10.11576/we_os-7698

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Profil 3 schönes machen – schönes denken

Kristallographische Benennungen der Bandornamente:

Die Kristallographie ist die Wissenschaft von den Kristallen, ihrer Struktur, Entstehung beziehungsweise Herstellung und ihrer Eigenschaften und Anwendungsmöglichkeiten. Die im folgenden dargestellten Bezeichnungen stammen von der *International Union of Crystallography*, kurz IUCr. Das kristallographische System ist so gut, dass man an den Namen bereits die Symmetrien erkennt. Es funktioniert so:

- **1** ist das Füllzeichen, wenn eine Eigenschaft nicht vorhanden ist.
- **2** kennzeichnet den Drehwinkel 180° , denn $360^\circ/2=180^\circ$
- **m** steht für eine Spiegelung (m = mirror)
- **g** bedeutet eine Gleitspiegelung (g = glide)

Alle Namen haben vier Buchstaben:

An 1. Stelle steht immer **p**. Es steht für p = periodic.

An 2. Stelle ist vermerkt, ob es Spiegelungen (m) an senkrechten Achsen gibt.

An 3. Stelle ist eine evtl. vorhandene Spiegelung (m) oder Gleitspiegelung (g) an der horizontalen Bandachse notiert.

An 4. Stelle erkennt man, ob Drehungen um 180° möglich sind. Dann steht dort eine 2.

Damit kann man die sieben verschiedenen Bandornamentgruppen folgendermaßen bezeichnen:

t	s	s_	∠	Deckabbildungen
p	1	1	1	Nichts außer Wiederholung (Translationen)
p	m	1	1	Spiegelungen an S
p	1	m	1	Spiegelung an S_
p	1	1	2	Drehungen um 180°
p	m	m	2	Spiegelungen an S und an S_ (damit gibt es automatisch auch Drehungen um 180°)
p	1	g	1	Gleitspiegelung (g) an S_ mit Translation um den halben Betrag
p	m	g	2	Spiegelungen an S und Gleitspiegelung (g) an S_ mit Translation um den halben Betrag

5

Beispiel:

Das folgende Bandornament aus Buchstaben gehört zur Symmetriegruppe pmm2:

XX

Zur didaktischen Grundlegung und Konzeption der Portfolioarbeit im fächerübergreifenden Mathematikunterricht am Oberstufen-Kolleg

Eine erfahrungsgesättigte Dokumentation
für Lehrkräfte zum „Nacherfinden“

**Online-Supplement 5:
Musterblatt der 17 Wallpapergroups**

Angela Kemper^{1,*}

¹ *Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld*

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

Zitationshinweis:

Kemper, A. (2024). Zur didaktischen Grundlegung und Konzeption der Portfolioarbeit im fächerübergreifenden Mathematikunterricht am Oberstufen-Kolleg. Eine erfahrungsgesättigte Dokumentation für Lehrkräfte zum „Nacherfinden“ [Online-Supplement 5: Musterblatt der 17 Wallpapergroups]. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 40–56. https://doi.org/10.11576/we_os-7698

Online verfügbar: 23.12.2024

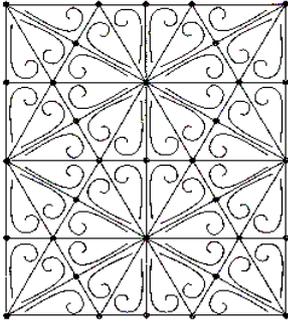
ISSN: 2627-4450



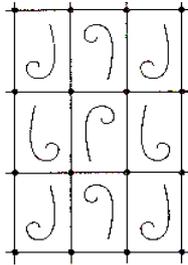
Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Ornamentgruppen nach Polya

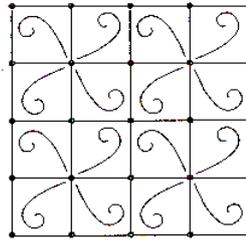
1



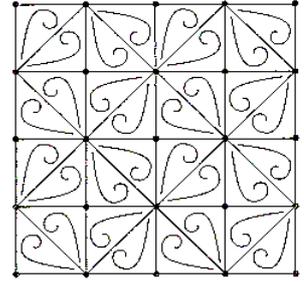
2



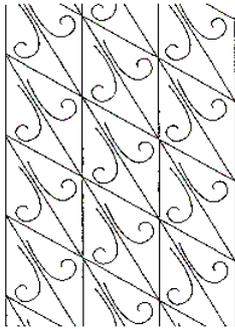
3



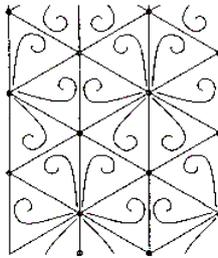
4



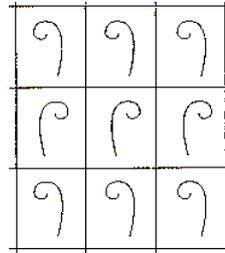
5



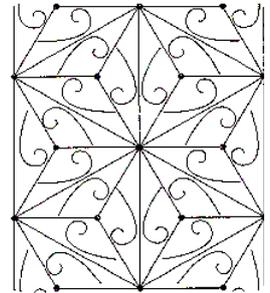
6



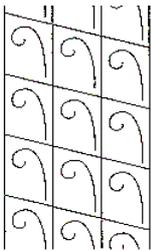
7



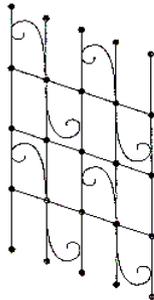
8



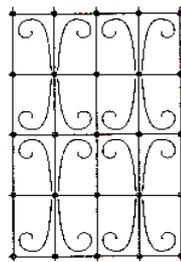
9



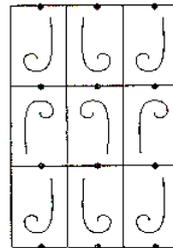
10



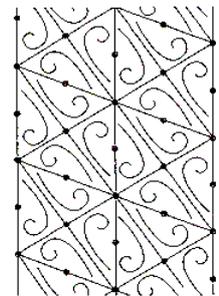
11



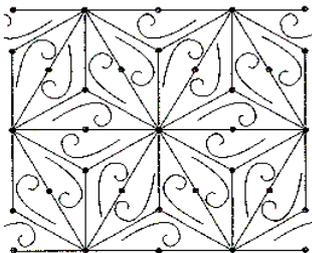
12



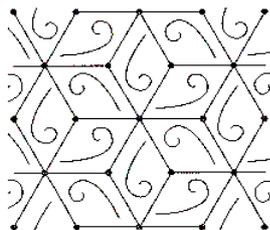
13



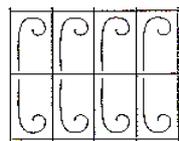
14



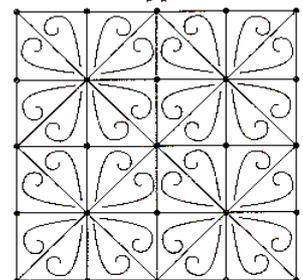
15



16



17



Zur didaktischen Grundlegung und Konzeption der Portfolioarbeit im fächerübergreifenden Mathematikunterricht am Oberstufen-Kolleg

Eine erfahrungsgesättigte Dokumentation
für Lehrkräfte zum „Nacherfinden“

**Online-Supplement 6:
Flussdiagramm zur Zuordnung zu den Wallpapergroups
nach der IUCr-Bezeichnung**

Angela Kemper^{1,*}

¹ *Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld*

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

Zitationshinweis:

Kemper, A. (2024). Zur didaktischen Grundlegung und Konzeption der Portfolioarbeit im fächerübergreifenden Mathematikunterricht am Oberstufen-Kolleg. Eine erfahrungsgesättigte Dokumentation für Lehrkräfte zum „Nacherfinden“ [Online-Supplement 6: Flussdiagramm zur Zuordnung zu den Wallpapergroups nach der IUCr-Bezeichnung]. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 40–56. https://doi.org/10.11576/we_os-7698

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Zur didaktischen Grundlegung und Konzeption der Portfolioarbeit im fächerübergreifenden Mathematikunterricht am Oberstufen-Kolleg

Eine erfahrungsgesättigte Dokumentation
für Lehrkräfte zum „Nacherfinden“

**Online-Supplement 7:
Beispiel für einen Input: hier Hilfe zur Aufgabe 4 des Portfolios 12.2**

Angela Kemper^{1,*}

¹ *Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld*

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

Zitationshinweis:

Kemper, A. (2024). Zur didaktischen Grundlegung und Konzeption der Portfolioarbeit im fächerübergreifenden Mathematikunterricht am Oberstufen-Kolleg. Eine erfahrungsgesättigte Dokumentation für Lehrkräfte zum „Nacherfinden“ [Online-Supplement 7: Beispiel für einen Input: hier Hilfe zur Aufgabe 4 des Portfolios 12.2]. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 40–56. https://doi.org/10.11576/we_os-7698

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Hilfe zur Bearbeitung der Aufgabe 4 des Portfolios

Diese Anleitung soll Euch helfen, die kreative Aufgabe 4 des Portfolios gut zu bearbeiten.

Wir hätten diesem Thema der „praktischen Ornamentik“ – wenn es in den letzten drei Wochen denn Unterricht gegeben hätte – ein oder zwei Kurssitzungen gewidmet. So habe ich nun versucht Euch diese Anleitung aufzuschreiben:

Tipp 1:

Man fängt am besten an, indem man eine *Elementarzelle*¹ entwirft. Die Form könnt Ihr auf dem Musterblatt, das ich Euch gegeben habe, gut erkennen.

Wichtig ist: Das Muster in der Elementarzelle selbst darf *keinerlei Symmetrien* enthalten. Eine Elementarzelle der Gruppe 1 (p6m) ist zum Beispiel ein halbes gleichseitiges Dreieck. Die Elementarzellen von Gruppe Nr. 2, 7, 11, 12 und 16 zum Beispiel sind Rechtecke. Die von Nr. 3 sind Quadrate, aber eine Elementarzelle von Nr. 4 besteht nur aus einem gleichschenkligen, rechtwinkligen Dreieck (der Hälfte eines Quadrats). Bei Nr. 9 ist das nur ein beliebiges Parallelogramm.

Ich zähle jetzt nicht alle auf, nur die Form der Elementarzellen für die Gruppen, die Ihr in der vierten Aufgabe realisieren sollt, erwähne ich hier:

- Gruppe Nr. 6 (p3m1) hat dreieckige Elementarzellen, genauer sind das gleichseitige Dreiecke.
- Die Gruppe 8 (p31m) hingegen hat halbe Rauten (eine Raute, oder auch Rhombus genannt, ist ein *schräggezogenes* Quadrat) als Elementarzellen, das sind gleichschenklige Dreiecke mit einem Winkel von 120 Grad gegenüber der längsten Seite, sodass sich drei davon um ein dreizähliges Drehzentrum *kringeln* können.
- Die Gruppe Nr. 15 hat ganze Rauten als Elementarzellen. Die zwei großen Innenwinkel der Raute zählen ebenfalls 120 Grad, die beiden kleinen 60 Grad.

Auf dem Dreieckspapier, das ich Euch gegeben habe, findet Ihr genau diese Winkel vor.

Tipp 2:

Ein Flächenornament wird viel schöner und interessanter, wenn die Muster der einzelnen Elementarzellen *ineinanderfließen*. Also genau *nicht* so wie auf dem Musterblatt, wo das immer nur einzelne, isolierte Kringel sind. Dabei entstehen dann neuartige Muster, die sich über die ganze Ebene verteilen. Genau das führe ich Euch hier unter für die Gruppen Nr. 2, Nr.7 und Nr. 12 vor und zwar mit *einem einzigen* Elementarmuster.

Tipp 3:

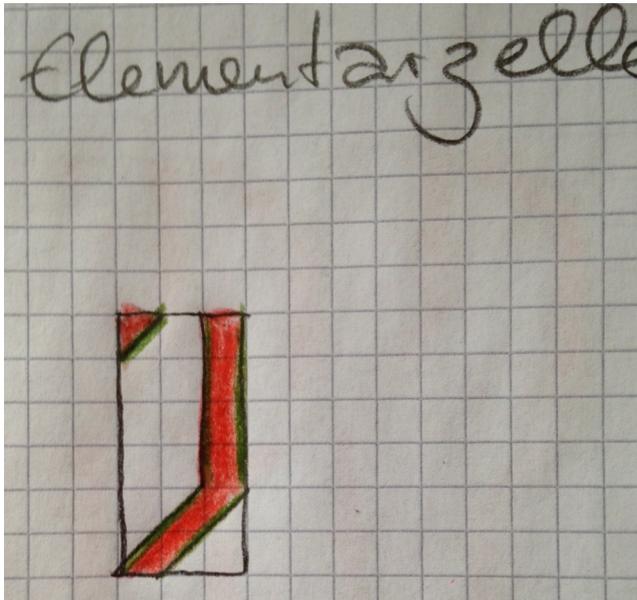
Wie geht man vor? Wenn man die Elementarzelle entworfen hat, dann wird dieses Muster mithilfe der Decktransformationen über die ganze Ebene verteilt. Dabei muss man, damit man sehen kann, wie das Flächenornament aussieht, *mehrere Kacheln*² durch Verschiebung in die beiden Translationsrichtungen zeichnen,

¹ Als Elementarzelle bezeichnet man die kleinste, in sich nicht mehr symmetrische Einheit, aus der das gesamte Flächenornament durch Decktransformationen *hervorgezaubert* werden kann.

² Als Kachel bezeichnet man die Einheit von Elementarzellen, die durch Verschiebungen dann das ganze Ornament erzeugen. Bei Muster Nr. 9 (p1) und nur da (!) ist Kachel und Elementarzelle das Gleiche!

Los geht's:

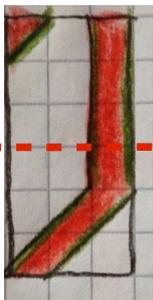
Ich habe eine Elementarzelle entworfen und realisiere damit drei verschiedene Wallpapergroups:



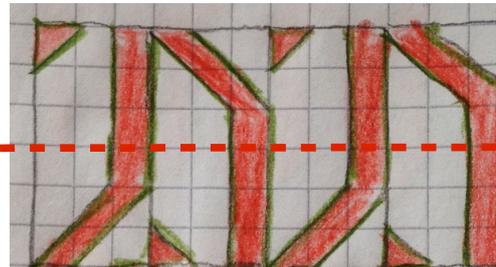
Die grüne Umrandung habe ich mir zwar vorher überlegt, man zeichnet sie aber am besten erst, wenn das Muster fertig ist, weil es schöner aussieht, wenn da, wo die Linien sich vereinigen, keine grünen Trennstriche sind. Das seht Ihr unten.

Zunächst realisiere ich **Ornament Nr. 2 (pgg)**

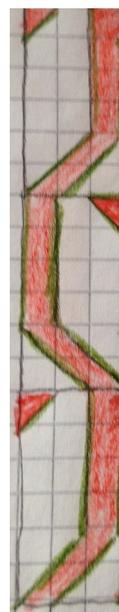
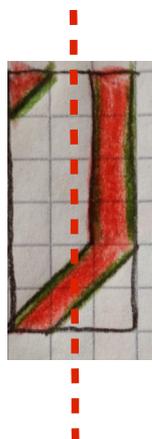
Dazu mache ich zunächst entlang der waagerechten Achse eine Gleitspiegelung



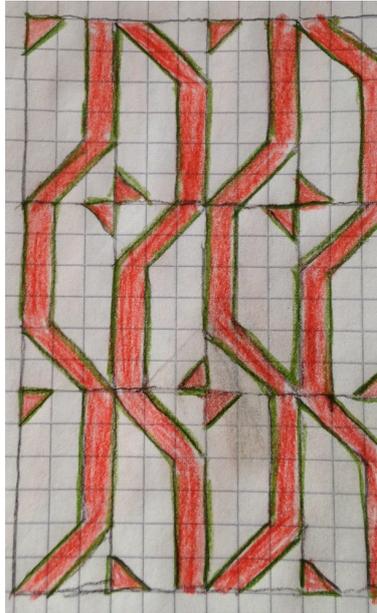
Dann sieht es so aus:



Und nun entlang der senkrechten Achse ebenso:

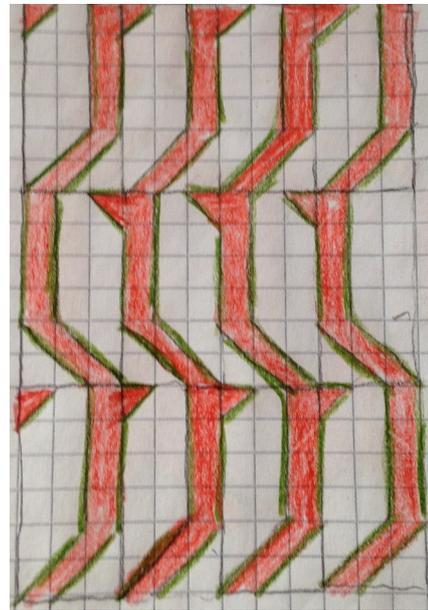


Und so sieht das dann fertig aus:

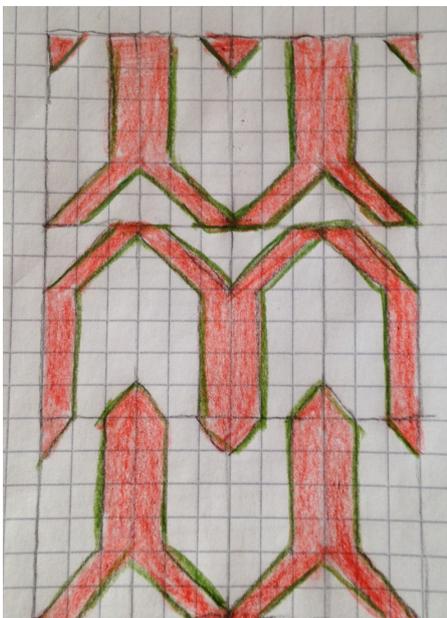


Bei Nr. 7 (pg) gibt es nur senkrechte Gleitspiegelachsen und in waagerechter Richtung nur Translationen:

Das sieht dann – aus derselben Elementarzelle entwickelt – ziemlich anders aus:



Ornament Nr. 12 pmg hat auch waagerechte Gleitspiegelachsen und senkrecht echte Spiegelachsen, daraus erzeugen sich zweizählige Drehzentren und es entsteht wieder ein ganz anderes Muster:



Weil es Geist und Körper angeht

Dem Thema „Hate Speech“
in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul der Sekundarstufe II
durch wissenschaftliches Schreiben und Bewegungstheater begegnen

Birgit Guschker & Jutta Kießling-Braß

**Online-Supplement 1:
Material – Schreiben 1:
Kommunikationswissenschaftliche Definition des Phänomens
und Einführung in die Charakteristika
der Alltäglichen Wissenschaftssprache (AWS)**

Birgit Guschker^{1,*}

¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

* Kontakt: Versuchsschule Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstr. 23,
33615 Bielefeld
birgit.guschker1@uni-bielefeld.de

Zitationshinweis:

Guschker, B. & Kießling-Braß, J. (2024). Weil es Geist und Körper angeht. Dem Thema „Hate Speech“ in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul der Sekundarstufe II durch wissenschaftliches Schreiben und Bewegungstheater begegnen [Online-Supplement 1: Guschker, B.: Material – Schreiben 1: Kommunikationswissenschaftliche Definition des Phänomens und Einführung in die Charakteristika der Alltäglichen Wissenschaftssprache (AWS)]. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 57–73. https://doi.org/10.11576/we_os-7678

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Schreibarrangement *Hate Speech*: Kommunikationswissenschaftliche Definition des Phänomens und Einführung in die Charakteristika der *Alltäglichen Wissenschaftssprache (AWS)*

Material – Schreiben 1

Aufgaben:

1. Lies zunächst den Info-Text von Katrin Miglar zur Sprache der Wissenschaft auf Seite 4 folgende und bearbeite dann den vorliegenden Auszug aus einem Aufsatz von Liriam Sponholz. Notiere, woran du erkennst, dass es sich hierbei um einen wissenschaftlichen Text handelt. Belege deine Erkenntnisse mit dem Text, d.h. mit Zitaten inklusive der Zeilennachweise.



a) _____

b) _____

c) _____

2. Erkläre die folgenden Begriffe. Erschließe ihre Bedeutung aus dem Zusammenhang. Wenn dies nicht gelingt, dann recherchiere das Wort im Internet und notiere die Quelle, wenn du eine gute Definition findest.



Diffamierung (Z. 1): _____

kollektive Eigenschaft (Z. 3): _____

korrelieren (Z. 11): _____

konstitutiv (Z. 15): _____

Analogie (Z. 16): _____

linguistische Perspektive (Z. 35–36): _____

Antinomien (Z. 45): _____

3. Übersetze die Definition des US-amerikanischen Juristen John Nockleby von *Hate Speech* als „communication of animosity or disparagement of an individual or a group on account of a group characteristic such as race, color, national origin, sex, disability, religion, or sexual orientation“ (Nockleby, 2000, S. 1277; zitiert nach Sponholz, 2020, S. 17) ins Deutsche.



Hate Speech ist dem US-amerikanischen Juristen John Nockleby zufolge

„_____“

4. Lies Liriam Sponholz' Kapitel zur Definition von *Hate Speech* noch einmal und unterteile es in Sinnabschnitte. Formuliere eine Überschrift für jeden Sinnabschnitt.



5. Fasse nun jeden Sinnabschnitt in ein bis zwei Sätzen zusammen.



Liriam Sponholz: *Was ist eigentlich (kein) Hate Speech?*

Auszug aus: Sponholz, L. (2020). Hass mit Likes: Hate Speech als Kommunikationsform in den Social Media. In S. Wachs, B. Koch-Priewe & A. Zick (Hrsg.), *Hate Speech – Multi-disziplinäre Analyse und Handlungsoptionen: Theoretische und empirische Annäherungen an ein interdisziplinäres Phänomen* (S. 15–37, hier: S. 17f.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Der Auszug aus dem Aufsatz von Liriam Sponholz („Hate Speech ist allgemein formuliert [...] werden mit Verbrechen assoziiert.“, 2021, S. 17f.) kann aus urheberrechtlichen Gründen an dieser Stelle leider nicht veröffentlicht werden.

Was du zur Sprache der Wissenschaft wissen musst

Die folgenden Abschnitte sind Auszüge aus einem längeren Text von Katrin Miglar, die an einer Fachhochschule in Wien Workshops zum Thema „Deutsch als Wissenschaftssprache“ anbietet.

Auszüge aus: Miglar, K. *Hat Deutsch als Wissenschaftssprache eine Zukunft?*
<https://www.schreibwerkstatt.co.at/2016/04/04/hat-deutsch-als-wissenschaftssprache-eine-zukunft/>



Was macht die „Alltägliche Wissenschaftssprache“ aus? (Katrin Miglar)

Sieht man sich die deutsche Wissenschaftssprache näher an, finden sich **viele Formulierungen, die ganz typisch sind**. Gemeint sind fachübergreifende Wendungen, die immer wieder auftreten z.B.: „Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist ...“; „Die These lautet, dass ...“; „In dieser Arbeit wird ... behandelt“ usw.

Diese Sprech- und Schreibweisen sind sprachliche Handlungsmuster, die sich innerhalb der Wissenschaftskultur ausgebildet haben. Der Linguist Konrad Ehlich prägte für diese Merkmale den Begriff der „**Alltäglichen Wissenschaftssprache**“ (AWS), die in der Schreibforschung intensiv diskutiert wird. WissenschaftlerInnen brauchen diese sprachlichen Mittel, um im Alltag des Wissenschaftsbetriebs zu bestehen. Zugleich sind diese typischen wissenschaftlichen Wendungen aber auch in der Alltagssprache zu finden: z.B. „ein Argument einbringen“; „ein Beispiel anführen“. Die „Alltägliche Wissenschaftssprache“ ist zwischen der Alltagssprache und den Fachbegriffen angesiedelt. Es handelt sich dabei um floskelhafte Formulierungen, die unabhängig vom Fach in allen Disziplinen verwendet werden.

Doch die Sprache allein ist kein Garant für Wissenschaftlichkeit. Wissenschaftliche Texte richten sich in erster Linie an eine "scientific community",

20 das heißt, sie sind an ein klar definiertes Zielpublikum adressiert und verfolgen den Zweck, einen Beitrag zur Diskussion in diesem Fachkreis zu leisten. Mit durchgängig logischen, sinnvoll gegliederten und nachvollziehbaren Texten sollen **neue Argumente, Thesen und Ergebnisse vorgestellt** werden – auch mit der Absicht die LeserInnen davon zu überzeugen.

25 **Was kennzeichnet wissenschaftliche Texte?**

Wissenschaftliche Texte

- sind inhaltlich und sprachlich präzise,
- sind möglichst objektiv,
- sind durch Quellen nachvollziehbar (es gilt die Beleg- und Beweis-
- 30 pflicht),
- beziehen sich auf Gegenstände, Phänomene oder Sachverhalte und nicht auf persönliche Standpunkte oder Meinungen.

Was ist ein guter wissenschaftlicher Stil?

Ein guter wissenschaftlicher Stil ist möglichst genau und bringt die wissenschaftlichen Ergebnisse klar strukturiert auf den Punkt. Doch die Sprache wird nicht ausgeschmückt – wie in literarischen Texten. Deshalb gelten drei wichtige Tabus:

1. Das Ich-Tabu

Subjektive Aussagen, die mit „Ich denke ...“ oder „Ich bin der Ansicht, dass ...“ eingeleitet werden, sind in wissenschaftlichen Texten unüblich. Wichtig ist immer der Bezug auf die konkrete Sache, das Thema und die Forschungsfrage(n), deshalb sollen auch in der Sprache persönliche Befindlichkeiten draußen bleiben. Natürlich kann man das „Ich“ sparsam und gezielt trotzdem verwenden, aber in der richtigen Situation und sachlich begründet. Zum Beispiel

40 ...“ eingeleitet werden, sind in wissenschaftlichen Texten unüblich. Wichtig ist immer der Bezug auf die konkrete Sache, das Thema und die Forschungsfrage(n), deshalb sollen auch in der Sprache persönliche Befindlichkeiten draußen bleiben. Natürlich kann man das „Ich“ sparsam und gezielt trotzdem verwenden, aber in der richtigen Situation und sachlich begründet. Zum Beispiel

45 im Schlusskapitel einer Arbeit könnte es heißen: „Nach Auswertung der Ergebnisse komme ich zu dem Schluss, dass ...“

2. Das Erzähl-Tabu

Die Zeitformen Vergangenheit (Präteritum) und Vorvergangenheit (Plusquamperfekt) sind im Deutschen typische Erzählformen im Stil von „Es war einmal ...“. Wissenschaftliche Texte sind aber keine literarischen Erzählungen und nutzen aus diesem Grund für die Vergangenheit eher das Perfekt, z.B.: „Die Studie hat ergeben, dass ...“ anstelle von „Die Studie ergab, dass ...“. Für Aussagen und Feststellungen, die allgemeingültig und feststehend sind, kann auch die Gegenwart verwendet werden: „Die Studie ergibt, dass ...“

50 ...“. Wissenschaftliche Texte sind aber keine literarischen Erzählungen und nutzen aus diesem Grund für die Vergangenheit eher das Perfekt, z.B.: „Die Studie hat ergeben, dass ...“ anstelle von „Die Studie ergab, dass ...“. Für Aussagen und Feststellungen, die allgemeingültig und feststehend sind, kann auch die Gegenwart verwendet werden: „Die Studie ergibt, dass ...“

55 3. Das Metaphern-Tabu

Metaphern, also sprachliche Bilder, sind Stilfiguren, die man vielfach aus Romanen oder Gedichten kennt. Formulierungen wie „eine Fragestellung unter die Lupe nehmen“ erzeugen Bilder in unseren Köpfen und sind deshalb unpassend in wissenschaftlichen Arbeiten. Metaphern regen nämlich unsere Fantasie an und erweitern die ursprüngliche Bedeutung von Wörtern. Doch die Wortwahl in wissenschaftlichen Texten soll die Wortbedeutung nicht ausdehnen, sondern eingrenzen. Das Ziel ist vielmehr, präzise und genaue Bezeichnungen zu finden, die Inhalte in ihrer Bedeutung fest verankern.

60

Als Basis für die Wissenschaftssprache dienen neutrale und unpersönliche Formulierungen, die wissenschaftliche Texte strukturieren und einen Rahmen geben, z.B.: „Im ersten Kapitel wird ...“, „So dann ...“, „Abschließend soll ...“. Diese „Alltägliche Wissenschaftssprache“ muss man erst kennenlernen und einüben.

65

Weil es Geist und Körper angeht

Dem Thema „Hate Speech“
in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul der Sekundarstufe II
durch wissenschaftliches Schreiben und Bewegungstheater begegnen

Birgit Guschker & Jutta Kießling-Braß

**Online-Supplement 2:
Zusatzmaterial – Schreiben 1:
Fach- und Wissenschaftssprache verstehen**

Birgit Guschker^{1,*}

¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

* Kontakt: Versuchsschule Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstr. 23,
33615 Bielefeld
birgit.guschker1@uni-bielefeld.de

Zitationshinweis:

Guschker, B. & Kießling-Braß, J. (2024). Weil es Geist und Körper angeht. Dem Thema „Hate Speech“ in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul der Sekundarstufe II durch wissenschaftliches Schreiben und Bewegungstheater begegnen [Online-Supplement 2: Guschker, B.: Zusatzmaterial – Schreiben 1: Fach- und Wissenschaftssprache verstehen]. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 57–73. https://doi.org/10.11576/we_os-7678

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Schreibarrangement *Hate Speech*: Fach- und Wissenschaftssprache verstehen

Zusatzmaterial – Schreiben 1

Aufgaben:

Einstieg:

Tausche dich mit deinem*deiner Partner*in über folgende Fragen aus:

- Was interessiert dich an deinen Leistungskursen/Studienfächern?
- Weißt du schon, ob du nach der Schule studieren möchtest? Wenn du studieren möchtest, welche Fächer interessieren dich besonders? Was weißt du über diese Fächer? Kennst du jemanden, der/die diese Fächer bereits studiert und dir etwas darüber erzählt hat? Wenn du nicht studieren möchtest, welche Ausbildung strebst du dann an?



Textarbeit:

Lies den Text auf den nächsten Seiten mit grundsätzlichen Informationen zur Sprache wissenschaftlicher Texte. Bei der Erarbeitung sollen dir die folgenden Aufgaben helfen.



Zum Wortschatz (insbesondere für DaZ-Lerner*innen):

1. Unterstreiche beim ersten Lesen Wörter bzw. Passagen, die du nicht verstehst. Tausche dich mit deinem*deiner Nachbarn*in über die Bedeutung dieser Wörter bzw. Passagen aus. Versucht, sie aus dem Zusammenhang zu erschließen.
2. Erkläre die folgenden Begriffe in eigenen Worten. Schlage sie ggf. im Wörterbuch nach.



Begriff aus dem Text	Erläuterung in eigenen Worten
der Akteur (Z. 3)	
der Kontext (Z. 7)	
die systematische Erarbeitung (Z. 16)	
die Disziplin (Z. 19)	
adaptieren (Z. 20)	
das Phänomen (Z. 44)	
intensiv (Z. 46)	
prominent (Z. 52)	
der Aspekt (Z. 52)	
auf etwas Bezug nehmen (Z. 56)	
etwas identifizieren (Z. 61)	

Begriff aus dem Text	Erläuterung in eigenen Worten
maßgeblich für etwas sein (Z. 62)	
die identitätsstiftende Funktion (Z. 63)	

Zum Verständnis des Inhalts:

3. Beantworte die folgenden Fragen und notiere hinter den Antworten, auf welche Zeilen im Text sie sich beziehen.



a. Welche Aspekte müssen wir erfassen, um die Charakteristika von Wissenschaftssprachen zu klären?

b. Wie ist das Wissen der Wissenschaften strukturiert?

c. Wodurch zeichnet sich die Tätigkeit von Forscher*innen aus?

d. Welche Fächer ähneln sich hinsichtlich ihrer Sprache?

e. Welche Gemeinsamkeiten weisen die Fach-/Wissenschaftssprachen der Naturwissenschaften auf?

- f. Wie unterscheiden sich die Fach-/Wissenschaftssprachen von der Allgemein- bzw. Alltagssprache?

- g. Welche Rolle spielt der Wortschatz für die Fach- und Wissenschaftssprachen?

Zur Sprachbewusstheit:

4. Der Text von Schade, Drumm, Henning und Hufeisen (2020) ist selbst ein wissenschaftlicher Text. Welche sprachlichen Besonderheiten fallen dir auf, die du in alltagssprachlichen Texten (z.B. Zeitungsartikeln, Nachrichten von Freund*innen) nicht so häufig findest?



- a. *viele Substantivierungen*: z.B. „Betrachtung“ (Z. 3), „Erarbeitung und Bereitstellung“ (Z. 17), ...

- b. *Bezugnahme auf andere Texte*: z.B. „(vgl. Poser 2001: 21f.)“ (Z. 19), ...

c. _____

d. _____

Einleitung: Deutsche Wissenschaftssprachen

Von Günter Schade, Sandra Drumm, Ute Henning und Britta Hufeisen (2020)

Auszug aus: Schade, G., Drumm, S., Henning, U. & Hufeisen, B. (2020). *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache* (14., völlig neu bearbeitete Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 11–12.

- 5 Sprache ist ein zentrales Mittel der Kommunikation. Kommunikationsformen unterscheiden sich je nachdem, was mit wem in welchem Rahmen kommuniziert wird. Es geht bei der Betrachtung von Sprache also darum, Akteure, Gegenstände und Situation der Kommunikation zu erfassen [...]. Um zu klären, was für die Wissenschaftssprache charakteristisch ist und warum, müssen wir uns also damit befassen, wer in der Wissenschaft welche Themen mit wem in welchen Kontexten kommuniziert. Halten wir zunächst fest, was Wissenschaft eigentlich ist.

Wissenschaft, die (Substantiv)

- 10 1. die Tätigkeit, bei der ein Sachverhalt mit objektiven und nachvollziehbaren Methoden systematisch beschrieben und untersucht wird.
2. ein bestimmter Bereich, in dem mit wissenschaftlichen Methoden gearbeitet wird.
3. Gesamtheit der Einrichtungen und Personen, die wissenschaftlich arbeiten.
- 15 *Quelle: PONS Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache 2015*

Wissenschaft ist die systematische Erarbeitung und Bereitstellung neuen Wissens mit den Mitteln der Forschung (vgl. Poser 2001: 21f.). Dieses Wissen kann in Fachgebiete unterteilt werden. Im Rahmen eines wissenschaftlichen Fachgebiets bzw. einer Disziplin forschen Menschen und erarbeiten dabei neue Sachverhalte und Gegenstände bzw. adaptieren bereits bestehendes Wissen und entwickeln es weiter. Diese Sachverhalte und Gegenstände werden einerseits mit Mitgliedern derselben wissenschaftlichen Disziplin oder disziplinübergreifend diskutiert. Andererseits werden neue Erkenntnisse in die Lehre eines Fachgebiets eingebracht, sie werden also Teil der universitären Vermittlung von Wissen.

20

25

Gegenstände und Methoden der wissenschaftlichen Arbeit unterscheiden sich hinsichtlich ihrer fachlichen Ausrichtung. Demnach unterteilt sich die Wissenschaft in unterschiedliche Disziplinen, die Fachwissenschaften. Jede Disziplin bzw. jede Fachwissenschaft hat im Laufe der Wissenschaftsgeschichte eigene Kommunikationsnormen und -formen entwickelt, die ein Fach von einem anderen unterscheiden. Wissenschaftliche Fächer mit ähnlichen Inhalten ähneln sich häufig auch in ihrer Sprache – beispielsweise sind Elektrotechnik und Maschinenbau als Ingenieurwissenschaften einander ähnlicher als Elektrotechnik und Philosophie. Dagegen sind Philosophie und bestimmte Bereiche der Pädagogik einander in ihren Gegenständen und den damit verbundenen sprachlichen Ausdrucksformen ähnlich (vgl. Roelcke 2010: 30–34).

30

35

Die Fach- und Wissenschaftssprachen der Naturwissenschaften beispielsweise weisen zahlreiche Gemeinsamkeiten auf, vor allem im Hinblick auf die Begrifflichkeiten, die aus dem Lateinischen, dem Griechischen und zunehmend dem Englischen entnommen sind. Hinzu kommt in diesem Bereich, dass die Sprache der Mathematik und ihr Gebrauch eine zentrale Rolle spielen. Einzelsprachübergreifend sind hier die Symbole, Zeichen und Formeln zu nennen

40

(vgl. Fluck 2010: 477). Fach- und Wissenschaftssprachen sind aus denselben grammatischen Phänomenen aufgebaut wie die Allgemeinsprache. Im Gegensatz zur Alltagssprache werden die Regeln und Phänomene in der Fachsprache intensiv genutzt – wenige Phänomene kommen sehr häufig vor. Zudem besitzen Fachleute in der Regel viel Vorwissen zu einem Bereich. Vorwissen kann sprachbedingte Lücken im Text füllen, da es einen Kontext bereitstellt, an dem man sich beim Lesen orientiert. Dies trifft besonders dann zu, wenn Fachbegriffe international gebräuchlich und daher in der Herkunftssprache bereits mit Informationen verbunden sind (vgl. Roche 2003: 152).

Der Wortschatz gilt allgemein als der prominenteste Aspekt der Fach- und Wissenschaftssprachen. Seine Bedeutung liegt darin begründet, dass Wissenschaft neue Erkenntnisse gewinnt, Sachverhalte neu betrachtet und neue Gegenstände entwickelt. Diese müssen benannt werden, damit man eindeutig und zeitsparend auf sie Bezug nehmen kann. Es gibt also einen stetig wachsenden Bedarf an Begriffen und Benennungen, die den Wortschatz einer Disziplin immer weiter anwachsen lassen (vgl. Buhlmann & Fearn 2000: 13).

Fachwörter fallen häufig durch ihre besondere Bildungsweise oder Fremdheit auf. Wörter wie „angeflanscht“, „Pleonasmus“, „Suprasegmentalia“ und „Adressbus“ lassen sich nur von Personen identifizieren und verwenden, die die damit verbundene Bedeutung kennen. Fachbegriffe sind maßgeblich für die identitätsstiftende Funktion der Fachsprache verantwortlich [...]. Durch die Kenntnis und Verwendung eines bestimmten Fachwortschatzes zeigen sich Forschende zu einem Sachgebiet bzw. einer Disziplin zugehörig. Gleichzeitig grenzt das Nicht-Verstehen-Können und Nicht-Erschließen-Können Nicht-Fachleute aus. [...]

Weil es Geist und Körper angeht

Dem Thema „Hate Speech“
in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul der Sekundarstufe II
durch wissenschaftliches Schreiben und Bewegungstheater begegnen

Birgit Guschker & Jutta Kießling-Braß

**Online-Supplement 3:
Material – Schreiben 2:
Einen Text zum Thema
Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit
lesen und verstehen**

Vanessa Plaewe^{1,*}

¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

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

Zitationshinweis:

Guschker, B. & Kießling-Braß, J. (2024). Weil es Geist und Körper angeht. Dem Thema „Hate Speech“ in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul der Sekundarstufe II durch wissenschaftliches Schreiben und Bewegungstheater begegnen [Online-Supplement 3: Plaewe, V.: Material – Schreiben 2: Einen Text zum Thema Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit lesen und verstehen]. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 57–73. https://doi.org/10.11576/we_os-7678

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Schreibarrangement *Hate Speech*: Einen Text zum Thema *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit* lesen und verstehen

Material – Schreiben 2

Aufgaben:

1. Lies den Text und notiere Wörter, deren Bedeutung dir nicht klar ist. Schlage die Bedeutung der Wörter nach und mache dir kurze (!) Notizen am Rand des Textes.
2. Lies den Text erneut und markiere einige WENIGE inhaltliche Schlüsselwörter. Fertige hierzu ebenfalls Randnotizen an.
3. Erläutere einem*einer Mitschüler*in die wesentlichen Merkmale Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.



Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Von Beate Küpper und Andreas Zick (20.10.2015)

Quelle: <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/214192/gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit/?p=0#bio1> [Fußnoten wurden weggelassen]

- Die Obdachlosen, die Juden, die Schwulen – immer dann, wenn Menschen aufgrund eines oft einzigen gemeinsamen Merkmals in Gruppen eingeteilt und diese abgewertet und ausgegrenzt werden, spricht man von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Wie das funktioniert und welche Folgen GMF – so die Abkürzung – hat, erklären die Forscher Beate Küpper und Andreas Zick.**

- „Es gibt zu viele Ausländer in Deutschland“ – auch im Erhebungsjahr 2014 sind noch rund 37 Prozent der Deutschen dieser Ansicht. Solche und ähnliche Aussagen, die Ablehnung, Abwertung und Ausgrenzung ausdrücken, lassen sich mit dem Sammelbegriff der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit beschreiben. Wenn Menschen aufgrund ihrer zugewiesenen Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe als irgendwie ‚anders‘, ‚fremd‘ oder ‚unnormal‘ markiert werden, dann wird aus ‚ungleich‘ sehr leicht auch ein ‚ungleichwertig‘. Damit ist die Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit auch ein Kernelement rechtsextremer Einstellungen, die sich dort u.a. in Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Antisemitismus, aber auch in Sexismus und Homophobie ausdrücken. Im Folgenden wird die Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit vorgestellt sowie einige Ergebnisse aus dem gleichnamigen Langzeitprojekt und Folgeprojekten, die seit 2002 am Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung

der Universität Bielefeld die Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit untersuchen.

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit – die Abwertung und Ausgrenzung schwacher Gruppen

25 Als Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit bezeichnen wir abwertende und ausgrenzende Einstellungen gegenüber Menschen aufgrund ihrer zugewiesenen Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe. Eine in diesem Sinne menschenfeindliche Haltung kann sich auch in ausgrenzender oder sogar gewalttätiger Handlung zeigen oder Einfluss auf die Gestaltung von diskriminierenden Regeln und Prozessen in Institutionen und den Aufbau von
30 diskriminierenden Strukturen haben.

Nicht alle Formen von Ausgrenzung einzelner Personen müssen ein Ausdruck von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sein, zum Beispiel Mobbing aufgrund von Armut und nicht jede Form von Ungleichheit – so
35 schlimm dies für die Betroffenen auch ist. Sie sind es aber dann, wenn sie von einer Ideologie der Ungleichwertigkeit unterfüttert und angetrieben sind und die Abwertung und Ausgrenzung sich nicht individuell begründen, sondern sich gegen Menschen aufgrund ihrer tatsächlichen oder vermeintlichen Zugehörigkeit zu einer Gruppe richten. Umgekehrt kann hinter abwertenden, ausgrenzenden oder gewalttätigen Phänomenen, die sich auf den
40 ersten Blick gegen einzelne Individuen richten, auch Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit verbergen. Das kann zum Beispiel der Fall bei häuslicher Gewalt gegen Frauen sein, bei der sexistische Rollenvorstellungen eine Rolle spielen können, oder bei der Entscheidung im Stadtrat, gegen
45 eine Strukturfördermaßnahme für einen armen Stadtteil mit überwiegend migrantischer Bevölkerung zu stimmen, bei der ggf. auch Rassismus handlungsleitend ist.

Abwertende Einstellungen gegenüber Gruppen bzw. Personen aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit werden in der Sozialpsychologie als Vorurteile
50 bezeichnet. Sie können sich in Hass, stereotyper Wahrnehmung oder diskriminierendem Verhalten zeigen. Vorurteile sind dabei nicht einfach vorschnelle Urteile. Sie sind vielmehr unzulässige Übergeneralisierungen, die nach der Methode „pars pro toto“ von Einzelnen auf alle schließen. Dabei

werden tatsächliche oder auch nur vermeintliche Eigenschaften und Verhal-
55 tenweisen einiger weniger Personen auf die von allen anderen Menschen,
die anhand eines gemeinsamen Merkmals der gleichen sozialen Gruppen
zugewiesen werden, übertragen (im Sinne von „alle Frauen sind ..., alle
Muslime sind...“). Dabei ist es unerheblich, ob eine Person der zugewiese-
nen Gruppe tatsächlich angehört bzw. sich mit dieser identifiziert oder
60 nicht, denn es kommt auf die Wahrnehmung und Bewertung derjenigen an,
die abwerten. Beispiel hierfür ist die sogenannte „Fremdenfeindlichkeit“,
bei der sich besonders gut nachvollziehen lässt, wie die Zuschreibung von
,fremd‘ konstruiert wird und dies immer in Betonung der Unterschiedlich-
keit zu einer gleichermaßen konstruierten ‚eigenen Gruppe‘ geschieht.
65 Menschen sind nicht an sich ‚Fremde‘, sondern werden in der Wahrneh-
mung und Bewertung von Merkmalen zu ‚Fremden‘ gemacht, indem auf
Unterschiede und nicht auf Gemeinsamkeiten geschaut wird. „Fremden-
feindlichkeit“ richtet sich gegen Menschen, die u.a. anhand physischer Mar-
ker oder ihres Nachnamens als ‚fremd‘ und ‚anders‘ wahrgenommen und
70 deshalb nicht selten abgewertet und ausgegrenzt werden, ganz unabhängig
davon, wo diese Menschen aufgewachsen sind, wie lange diese Menschen
bereits in der eigenen kleinen Gemeinde oder in Deutschland leben usw.
Anhand welcher Merkmale Personen in „wir“ und „die“ kategorisiert, mit
Stereotypen belegt und abgewertet werden und inwieweit dies dann in Dis-
75 kriminierung mündet – sei es durch Individuen, Institutionen oder Struktu-
ren –, kann je nach Zeit, Ort oder Situation unterschiedlich sein. Es fällt
allerdings auf, dass nahezu kulturübergreifend das Geschlecht, das Alter,
die Religion, die ethnisch-kulturelle Herkunft und vielfach auch die sexu-
elle Orientierung und eine Behinderung als Merkmale herangezogen wer-
80 den, um Ungleichwertigkeiten zu begründen. Es kommt vor, dass Vorur-
teile, die überwunden schienen oder in Vergessenheit geraten waren,
reaktiviert werden und erneut in offene Diskriminierung münden. Das zeigt
sich immer wieder insbesondere bei erneuten Ausbrüchen von Antisemitis-
mus. Manchmal drücken sich Abwertung und Ausgrenzung offen und di-
85 rekt, manchmal auch subtil und indirekt aus. Derzeit lässt sich in Deuts-
land, aber auch in anderen westeuropäischen Ländern etwa ein erneutes,
offenes Aufbrechen der Feindlichkeit gegenüber Roma und Asylsuchenden

beobachten, die lange in den Hintergrund getreten zu sein schien. Umgekehrt verliert das Merkmal der sexuellen Orientierung an Bedeutung, um
90 daran Ungleichwertigkeit festzumachen, zumindest wenn es um offene Abwertung und Ausgrenzung geht.

Das Syndrom Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit

Vorurteile gegenüber einer Gruppe – wie z.B. Einwanderern – treten in der Regel nicht allein auf, sondern die Abwertung einer Gruppe geht Hand in
95 Hand mit der Abwertung anderer Gruppen. Dies stellte bereits Gordon Allport, der Vater der modernen Vorurteilsforschung, fest: „Eine Tatsache, derer wir uns ziemlich sicher sind, ist die, dass Menschen, die eine Außenseitergruppe ablehnen, auch dazu tendieren, andere Außenseitergruppen abzulehnen. Wenn jemand gegen Juden eingestellt ist, ist er es wahrscheinlich auch gegen Katholiken, Schwarze und jede beliebige andere Außenseitergruppe.“ So unterschiedlich die Abwertung und Ausgrenzung verschiedener Adressatengruppen bei differenzierter Betrachtung in ihrer Historie, ihrer Verbreitung und ihren Folgen sein kann, haben sie dennoch zugleich
100 auch etwas gemeinsam: Stets geht es darum, soziale Hierarchien aufrechtzuerhalten bzw. herzustellen. Diese Annahme konnte inzwischen empirisch gut bestätigt werden: Wer ganz allgemein Hierarchien zwischen sozialen Gruppen befürwortet, der tendiert mit einer höheren Wahrscheinlichkeit nicht nur zur Abwertung einer spezifischen Gruppe, sondern in der Regel zur Abwertung einer ganzen Reihe von Gruppen; und so gehen z.B. Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Homophobie nicht selten Hand in
110 Hand.

Dieses Zusammenspiel von Vorurteilen bezeichnet Heitmeyer (2002) als Syndrom der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, das zusammengehalten wird durch einen gemeinsamen Kern, der sich als eine Ideologie der
115 Ungleichwertigkeit beschreiben lässt. Als Teil eines Syndroms Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wurden bislang im deutschen und z.T. auch europäischen Kontext die folgenden Elemente erfasst: Fremdenfeindlichkeit und die Befürwortung ganz allgemein von Etabliertenvorrechten für Alteingesessene im Vergleich zu Neuankömmlingen, ethnischer Rassismus,
120 Antisemitismus, Sexismus, die Abwertung von Muslimen, von Sinti und

Roma und asylsuchenden Menschen sowie von homosexuellen, behinderten, obdachlosen und langzeitarbeitslosen Menschen. Je nach kulturellem und politischem Kontext können weitere Elemente hinzukommen oder ggf. aus dem Syndrom herausfallen. Allerdings scheinen sich Ungleichwertigkeitsideologien mehr oder weniger zeit- und kulturübergreifend oft gegen gleiche bzw. ähnliche Adressatengruppen zu richten.

Funktion und Folgen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit

Ablehnende und abwertende Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen bzw. denen, die als Mitglied einer Gruppe betrachtet werden, liefern die Narrative und Argumente, um soziale Hierarchien z.B. zwischen Alteingesessenen und Eingewanderten, Männern und Frauen oder heterosexuellen und homosexuellen Menschen zu erklären und zu rechtfertigen. Sie dienen statushöheren Gruppen letztlich dazu, die eigenen Privilegien abzusichern, die sie dank bestehender Hierarchien genießen, und statusniedrigen Gruppen dazu, ihre Position in Relation und Abgrenzung zu denen, die noch weiter unten stehen, zu erhöhen. Solche sozialen Hierarchien finden sich tief verankert in fast allen Kulturen. Wer „oben“ und wer „unten“ ist, entscheiden vielerorts insbesondere Geschlecht, Alter und ethnische-kulturelle Zugehörigkeiten. Weiße, Männer und Ältere sind nahezu überall statushöher als Schwarze, Frauen und Jüngere, die über weniger finanzielle Mittel, weniger politischen Einfluss usw. verfügen. Gruppen, die Vorurteilen und Diskriminierung ausgesetzt sind, werden daher auch als „schwache“ Gruppen bezeichnet. Sie sind „schwach“ gemessen an ihrer Möglichkeit, in gleicher Weise wie andere Gruppen sozial, ökonomisch und politisch an unserer Gesellschaft teilzuhaben.

Vorurteile bieten vermeintliches Wissen über soziale Gruppen, das angeblich erklärt, warum die Mitglieder einiger Gruppen auf der sozialen Leiter weiter oben, andere weiter unten stehen, z.B. im Schulsystem erfolgreicher oder weniger erfolgreich sind. Besonders deutlich wird dies bei biologischen Vorurteilen, die „natürliche Veranlagungen“ von Schwarzen und Weißen, Männern und Frauen anführen, um soziale Hierarchien zwischen diesen Gruppen zu erklären – und damit auch zu legitimieren. Gerade dort, wo echtes Faktenwissen fehlt, etwa, weil jemand kaum Kontakt zu Juden,

Muslimen oder Roma hat, wird auf Stereotype und Vorurteile zurückgegriffen. Dieses stereotypenbasierte Wissen steuert auch die Wahrnehmung und Interpretation in realen Situationen – und auch die Auswahl von Medienberichten: Als „kognitive Geizkragen“ nehmen Menschen vor allem das wahr, was zu ihrem bereits vorhandenen Wissen passt. Unpassendes wird, soweit es geht, ausgeblendet. Daher ist es auch so schwer, vorhandenen Stereotypen und lang gehegten Vorurteilen mit Aufklärung und positiven Gegenbeispielen zu begegnen.

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit bietet zudem Kontrolle, weil sich damit Verhalten abschätzen und prognostizieren lässt. So setzt etwa der Vorwurf einer „mangelnden Integrationsbereitschaft“ eingewanderte Menschen unter ständigen Druck: Sie müssen ihre Integrationsbereitschaft ständig unter Beweis stellen, ohne dass ihnen gesagt wird, wann ihre Integration denn hinreichend gelungen sei. Die Abgrenzung zu den „Anderen“ bietet zugleich eine Stärkung des „Wir-Gefühls“, aus dem sich ein größerer Zusammenhalt und Vertrauen in der eigenen Gruppe speist. Die Abwertung der ‚Anderen‘ dient dann der bequemen Aufwertung der eigenen Gruppen und damit verbunden eine positive soziale Identität des Individuum [sic.]. Man kann sich als Angehörige einer im Vergleich positiv bewerteten sozialen Gruppe umso besser fühlen, je schlechter die jeweils anderen dargestellt werden.

175 **Wie wirkt sich GMF auf die Betroffenen aus?**

Als unzulässige Übergeneralisierung trüben Vorurteile die Urteilskraft jener, die Vorurteile haben; sie führen zu unfairen Einschätzungen und bilden eine Grundlage für diskriminierendes Verhalten von Individuum zu Individuum bzw. für die Schaffung von diskriminierenden Strukturen, die dann ihrerseits Wirklichkeit schaffen und damit auch wieder die Haltung und Selbsteinschätzung von Individuen beeinflussen. Vorurteile und Diskriminierung bedeuten damit ganz unmittelbar eine hohe psychische Belastung für die Betroffenen. Sie hängen mit einer Beeinträchtigung des psychischen Wohlbefindens der Betroffenen zusammen, was sich etwa in einem geringeren Selbstwertgefühl und depressiven Erkrankungen bis hin zu einem erhöhten Suizid-Risiko äußert. Unter anderem für nicht-heterosexuelle Menschen konnte dieser Effekt nachgewiesen werden. Abwertung und

Ausgrenzung macht Menschen, die sie erleben, auch physisch krank, was sich etwa in Form von Stresserkrankungen zeigt. Eine mögliche Reaktion der durch Abwertung Betroffenen kann die Selbst-Anpassung an die ohnehin vorhandenen Vorurteile sein, so dass diese zur selbst-erfüllenden Prophezeiung werden. Wem ständig vorgeworfen wird, er wolle sich nicht anpassen, und wer unabhängig von der eigenen Anstrengung immer wieder wegen seines Aussehens oder Namens als integrationsunwillig bezeichnet wird und dadurch auf Schwierigkeiten stößt, der gibt irgendwann auf und wendet sich tatsächlich ab.

Der Gesamtgesellschaft geht damit etwas verloren, nämlich die Perspektiven, Ideen und Beiträge der ‚Anderen‘. Das kann durchaus ganz handfeste ökonomische Konsequenzen haben – wenn beispielsweise, wie es derzeit zu beobachten ist, die angeworbenen ausländischen Fachkräfte wieder abwandern. Studien zur Vielfalt in Arbeitsteams verweisen zudem darauf, dass heterogene Teams zu innovativeren Lösungen kommen als homogen besetzte Teams, was insbesondere bei anspruchsvolleren Aufgaben zum Tragen kommt.

Weitreichende Folgen von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit können aber auch sozialer Protest, Unruhen und Aufstände bis hin zum Bürgerkrieg sein, wenn diejenigen, die ausgegrenzt werden, sich nicht mehr länger ausgrenzen lassen wollen und mehr Gleichwertigkeit einfordern.

Ursachen und Bedingungen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit

Zur Erklärung der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit lässt sich eine Vielzahl von theoretischen Ansätzen heranziehen, die in Bezug auf verwandte Phänomene bzw. einzelne Elemente diskutiert werden. Diskutiert wird, ob die Ursache für Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit im Individuum begründet liegt (z.B. der Persönlichkeit oder der Bildung), welchen Einfluss Gruppenbeziehungen wie familiäre Beziehungen, die soziale Identität oder der Kontakt zwischen Gruppen haben sowie kulturelle, gesellschaftliche und vor allem auch ökonomische Faktoren. Im Rahmen der Langzeitstudie zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit wurde eine Reihe der diskutierten theoretischen Erklärungsansätze auf ihre empirische Stichhaltigkeit geprüft. Demnach gibt es nicht nur einen, sondern ein ganzes

Bündel von wichtigen Erklärungsfaktoren, die mitbestimmen, ob jemand zu mehr oder weniger Menschenfeindlichkeit neigt.

Ideologie

Nicht überraschend ist die empirische Bestätigung, dass folgende ideologische Grundhaltungen besonders wichtige Faktoren für Menschenfeindlichkeit sind: Die Neigung einer Person zum Autoritarismus, also übersteigerten positiven Einstellung zu Law-and-Order und gleichzeitig der Bereitschaft zu Gehorsam, die soziale Dominanzorientierung, d.h. die explizite Befürwortung von sozialen Hierarchien, und die generelle Ablehnung von kultureller und religiöser Vielfalt, die mit einer höheren Zustimmung zu allen Elementen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, also z.B. auch mit Homophobie und Sexismus zusammenhängt. Im Vergleich zu etlichen unserer europäischen Nachbarn ist das Verständnis einer vielfältigen Gesellschaft in Deutschland unterentwickelt. Dafür sprechen zumindest Befunde, nach denen Befragte in Deutschland im Vergleich zu denen in vielen anderen europäischen Ländern besonders selten der Ansicht sind, die „muslimische Kultur“ passe gut in ihr Land. Menschenfeindlichkeit wird zudem von einer ökonomistischen Werthaltung befördert, die Menschen nach ihrer Nützlichkeit beurteilt. Darüber hinaus neigen Befragte, die sich in der modernen Welt orientierungslos fühlen (erfasst über das Konstrukt der Anomie), zu mehr Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Eine schützende Wirkung vor Menschenfeindlichkeit hat hingegen der Kontakt zu jenen, die als „anders“ gelten. Dieser Schutz, das ist bemerkenswert, ist nicht auf die Gruppe begrenzt, zu der Kontakt besteht, sondern färbt auch positiv auf die Einstellungen zu anderen sozialen Gruppen ab. Wer z.B. Kontakt zu eingewanderten Menschen pflegt, neigt nicht nur weniger zu Fremdenfeindlichkeit, sondern z.B. auch weniger zu Homophobie.

Weil es Geist und Körper angeht

Dem Thema „Hate Speech“
in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul der Sekundarstufe II
durch wissenschaftliches Schreiben und Bewegungstheater begegnen

Birgit Guschker & Jutta Kießling-Braß

**Online-Supplement 4:
Material – Schreiben 3:
Fälle von „Hate Speech“ vor dem Hintergrund
wissenschaftlicher Theorien analysieren – Schreibauftrag**

Birgit Guschker^{1,*}

¹ *Versuchsschule Oberstufen-Kolleg*
** Kontakt: Versuchsschule Oberstufen-Kolleg,*
Universitätsstr. 23,
33615 Bielefeld
birgit.guschker1@uni-bielefeld.de

Zitationshinweis:

Guschker, B. & Kießling-Braß, J. (2024). Weil es Geist und Körper angeht. Dem Thema „Hate Speech“ in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul der Sekundarstufe II durch wissenschaftliches Schreiben und Bewegungstheater begegnen [Online-Supplement 4: Guschker, B.: Material – Schreiben 3: Fälle von „Hate Speech“ vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien analysieren – Schreibauftrag]. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 57–73. https://doi.org/10.11576/we_os-7678

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Schreibarrangement *Hate Speech*: Fälle von *Hate Speech* vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien analysieren – Schreibauftrag

Material – Schreiben 3

Aufgaben:

1. Entscheide dich für eines der Beispiele von *Hate Speech*, die wir im Unterricht besprochen haben (Kommentare gegen Tessa Ganserer, Sarah Bosetti etc.).
2. Überlege, ob hinter dem Kommentar *Sexismus*, *Homophobie*, *Rassismus* oder *Antisemitismus* steht. Lies den Text zum entsprechenden Phänomen und überprüfe, ob bzw. inwiefern die Beschreibung auf dein Beispiel passt.



Sexismus

<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/178670/die-sexismus-debatte-im-spiegel-wissenschaftlicher-erkenntnisse/>

Homophobie

<https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/homosexualitaet/265197/homophobie-abwertung-von-lesbischen-schwulen-und-bisexuellen-personen/>

Rassismus

<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/antirassismus-2020/316760/rassismus-in-der-postmigrantischen-gesellschaft/>

Antisemitismus

<https://www.bpb.de/themen/antisemitismus/dossier-antisemitismus/37945/was-heisst-antisemitismus/>

3. Lies den Text zum zweiten Mal und exzerpiere Informationen und Zitate, die etwas mit deinem Beispiel zu tun haben. Bevor du mit der Arbeit beginnst, solltest du dich mit der Methodik des Exzerpierens beschäftigen, die wichtig für wissenschaftliches Arbeiten ist. Lies dafür zunächst das folgende Skript:



<https://www.sz.uni-stuttgart.de/dokumente/schreibwerkstatt-materialien/textsortenwissen/Exzerpte-schreiben.pdf>

4. Schreibauftrag:

*Jeder kennt sie, die verletzenden Kommentare in den sozialen Medien. Doch kaum jemand befasst sich vertieft mit dem Phänomen, das von Wissenschaftler*innen als „Hate Speech“ bezeichnet wird. Um dich differenzierter mit diesem Thema zu beschäftigen, sollst du ausgehend von dem von dir gewählten Fall einen kurzen wissenschaftlichen Beitrag zur Aufklärung anderer interessierter Oberstufen-Schüler*innen verfassen, in dem du*

1. *erläuterst,*
 - *inwiefern es sich bei dem Kommentar um einen Fall von Hate Speech handelt und*
 - *aufgrund welcher Gruppenzugehörigkeit die betroffene Person Opfer von Hate Speech geworden ist.*



2. *abschließend diskutierst, ob sich die Person den Kommentaren aussetzen muss, z.B. weil sie als Politiker*in oder Kabarettist*in eine Person des öffentlichen Lebens ist, oder ob sie juristisch dagegen vorgehen sollte.*

*Wie du weißt, beziehen sich Wissenschaftler*innen in ihren Analysen auf das, was vorher von ihren Kolleg*innen zum Thema geschrieben wurde. Verarbeite daher in deiner Argumentation die Texte, die wir im Unterricht behandelt haben, nämlich:*

- *Liriam Sponholz: Was ist eigentlich Hate Spech? (Material – Schreiben 1),*
- *Beate Küpper & Andreas Zick: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (Material – Schreiben 2),*
- *Text zu Sexismus, Homophobie, Rassismus oder Antisemitismus (Material – Schreiben 3).*

*Die Aufsätze, die von deinen Mitschüler*innen als besonders gelungen beurteilt werden, sollen im Anschluss an unser Unterrichtsmodul auf der Schulwebsite veröffentlicht werden.*

- a. Bevor du mit dem Schreiben beginnst, solltest du deinen Text gut planen. Überlege also: Wie steigst du ein? Was willst du sagen? Wie möchtest du deinen Text strukturieren?
- b. Schreibe einen wissenschaftlichen Text (zum wissenschaftlichen Schreiben siehe *Material – Schreiben 1*) von ca. 1,5 Seiten.
 - Dein Text muss getippt sein. Der Zeilenabstand sollte 1,5 betragen, die Schriftgröße bei Arial 10 pt, bei Times New Roman 12 pt.
 - Achte darauf, dass du die anderen Texte korrekt zitierst. Das hast du beim Verfassen der Kleinen Hausarbeiten gelernt (siehe Merkblatt zum Umgang mit Quellen).
 - Sorge dafür, dass Dein Text einen „roten Faden“ hat.
- c. Weil du Positionen verschiedener Autor*innen in deiner eigenen Argumentation verarbeiten und am Ende eine eigene Position vertreten sollst, dürften die Formulierungen in der Tabelle interessant für dich sein.



Handlungsschema	Ausdrucksform (Routineausdruck)
Wiedergabe von Autor*innenpositionen	X hat sich geäußert; X legt dar; X betont/wie X betont; X vertritt die Auffassung/die These etc.; nach X; X stellt (kritisch) fest; X formuliert; nach Einschätzung von X; X zeigt; X berührt Y nur am Rande; X reflektiert; laut X; X beschreibt; X nennt; X weist darauf hin; X diskutiert; X geht davon aus ...
Vergleich von Autor*innenpositionen	X weist ebenso wie Y darauf hin; nicht nur X, sondern auch Y; diese Auffassung wird auch von X vertreten; Y wird dagegen von X systematisch reflektiert; im Gegensatz zu X ist Y der Ansicht; beide Autoren sind der Auffassung; X widerspricht Y; sowohl X als auch Y betonen; X teilt die Auffassung von Y; Während X die These vertritt ... betont Y; X stimmt mit Y überein; im Vergleich zu X formuliert Y; demgegenüber ist X der Ansicht ...

Ausformulierung der eigenen Position	ich bin der Auffassung; ich vertrete die Position/Ansicht; meines Erachtens (m.E.); ich widerspreche X darin; ich teile die Ansicht von X nicht; ich stimme der These von X zu; ich schließe mich der These/den Ausführungen/dem Argument von X an; ohne Belege stellt X die These auf, dass; in dem Text von X wird nicht berücksichtigt, dass ...
---	---

Quelle der Tabelle: Decker, L. (2016). *Wissenschaft als diskursive Praxis. Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren* (S. 217). Duisburg: Gilles & Francke.

Weil es Geist und Körper angeht

Dem Thema „Hate Speech“
in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul der Sekundarstufe II
durch wissenschaftliches Schreiben und Bewegungstheater begegnen

Birgit Guschker & Jutta Kießling-Braß

Online-Supplement 5:
Material – Schreiben 4: Kriterienkatalog für das Peerfeedback

Birgit Guschker^{1,*}

¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

* Kontakt: Versuchsschule Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstr. 23,
33615 Bielefeld
birgit.guschker1@uni-bielefeld.de

Zitationshinweis:

Guschker, B. & Kießling-Braß, J. (2024). Weil es Geist und Körper angeht. Dem Thema „Hate Speech“ in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul der Sekundarstufe II durch wissenschaftliches Schreiben und Bewegungstheater begegnen [Online-Supplement 5: Guschker, B.: Material – Schreiben 4: Kriterienkatalog für das Peerfeedback]. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 57–73. https://doi.org/10.11576/we_os-7678

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Schreibarrangement *Hate Speech*: Kriterienkatalog für das Peerfeedback

Material – Schreiben 4

Rückmeldung an meine*n Partner*in zu folgenden Aspekten:	+/o/-
Inhalt	
Einleitung	
Das Interesse der Leser*innen wird geweckt (z.B. indem kurz auf den aktuellen Fall von <i>Hate Speech</i> eingegangen wird oder durch eine generelle Frage/ein generelles Statement).	
Die zentrale Fragestellung des Textes wird benannt.	
Hauptteil	
Der zu erörternde Fall von <i>Hate Speech</i> wird nachvollziehbar beschrieben.	
Es wird unter Bezugnahme auf die Definition von <i>Hate Speech</i> durch L. Sponholz (2020) untersucht, inwiefern es sich bei dem Fall um <i>Hate Speech</i> handelt.	
Unter Bezugnahme auf die Idee <i>Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit</i> (Küpper & Zick, 2015) wird der gewählte Fall von <i>Hate Speech</i> genauer analysiert.	
Unter Bezugnahme auf den für den Fall relevanten Text der <i>Bundeszentrale für politische Bildung</i> zu <i>Sexismus, Homophobie, Rassismus</i> oder <i>Antisemitismus</i> wird erörtert, in welcher Weise sich der zu analysierende Kommentar gegen eine bestimmte Gruppe richtet.	
Die Ausgangstexte werden im eigenen Text korrekt verarbeitet (Zitate, Paraphrasen).	
Der*Die Autor*in kommt zu einer begründeten Beurteilung der Frage, ob sich das Opfer im vorliegenden Fall juristisch zur Wehr setzen sollte.	
Schluss	
Der Text endet mit einem kurzen Fazit, das sich auf die gesamte Fragestellung bezieht.	
Es werden ggf. neue Fragen aufgeworfen, die bei der Beschäftigung mit dem Thema aufgekommen sind.	
Im Anschluss an den Text werden die verwendeten Quellen korrekt aufgelistet.	
Struktur/Aufbau/Leser*innenleitung	
Der „rote Faden“ des Argumentationsgangs ist deutlich erkennbar.	
Die Struktur des Textes wird durch Absätze kenntlich gemacht. D.h., mit einem neuen Gedanken/Thema beginnt eine neue Zeile.	
Ideen aus den Ausgangstexten werden sprachlich korrekt und sinnvoll in den eigenen Text integriert. Dazu werden u.a. Formulierungen aus der Tabelle in Material 3 verwendet.	
Struktur und Übergänge sind sprachlich gestaltet, u.a. mithilfe passender Gliederungssignale und Strukturwörter. Zusammenhänge (z.B. das Wiederaufgreifen einer Idee) werden deutlich gemacht.	

Verständlichkeit/Stil/angemessene Sprache	
Der Text ist präzise und ökonomisch geschrieben (Vermeidung von Wiederholungen, Abschweifungen, Füllwörtern etc.).	
Der Text ist verständlich geschrieben (u.a. Vermeidung von „Satzungetümen“).	
Umgangssprache („Kleidung“ statt „Klamotten“) und Jugendsprache werden vermieden.	
Die eigene Meinung wird sprachlich deutlich gemacht (z.B. durch „Nach meiner Beurteilung“, „Ich meine“, ...).	
Es wird transparent gemacht, welche Informationen von anderen Autor*innen stammen (mit Angabe des Namens, des Erscheinungsjahrs bzw. -tags, ggf. des Veröffentlichungsmediums).	
Sprachrichtigkeit Der*Die Autor*in ... (von der Lehrkraft zu beurteilen)	
verwendet die Fälle (Deklinationen) korrekt.	
verwendet die passenden Präpositionen mit dem jeweils korrekten Fall (Deklination).	
beherrscht die Formen der indirekten Rede (Konjunktiv I und seine Ersatzformen) sicher.	
vermeidet inhaltlich unbegründete Tempus-Wechsel.	
verwendet einen korrekten Satzbau.	
setzt das Komma bei Nebensätzen korrekt, die mit Konjunktionen eingeleitet werden.	
setzt das Komma bei Relativsätzen korrekt.	
setzt das Komma beim erweiterten Infinitiv mit „zu“ vor „sondern“ etc. korrekt.	
verwendet „das“ und „dass“ grammatisch korrekt.	
beachtet die Regeln der Groß- und Kleinschreibung.	
vermeidet weitere sprachliche Fehler.	
Prozess (vom* von der Autor*in selbst zu beurteilen)	
Ich kann mich gut zum Schreiben motivieren und verfüge über Strategien, um ins Schreiben zu kommen.	
Ich kann meinen Schreibprozess ökonomisch organisieren, so dass ich nicht unangemessen viel Zeit auf das Schreiben des Textes verwende.	
Ich kann mir meine Zeit gut einteilen, d.h., ich habe auch Zeit für die Überarbeitung und werde pünktlich fertig.	
Ich bin in der Lage, auf produktive Weise mit Freiheit und Vorgaben umzugehen.	

Quellen:

Küpper, B. & Zick, A. (2015, 20. Oktober). *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit*. Online: <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/214192/gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit/?p=0#bio1>

Sponholz, L. (2020). Hass mit Likes: Hate Speech als Kommunikationsform in den Social Media. In S. Wachs, B. Koch-Priewe & A. Zick (Hrsg.), *Hate Speech – Multidisziplinäre Analyse und Handlungsoptionen: Theoretische und empirische Annäherungen an ein interdisziplinäres Phänomen* (S. 15–37, hier: S. 17f.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Weil es Geist und Körper angeht

Dem Thema „Hate Speech“
in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul der Sekundarstufe II
durch wissenschaftliches Schreiben und Bewegungstheater begegnen

Birgit Guschker & Jutta Kießling-Braß

Online-Supplement 6:
Material – Schreiben 5: Einen wissenschaftlichen Text schreiben –
Reflexion des Schreibprozesses

Birgit Guschker^{1,*}

¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

* Kontakt: Versuchsschule Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstr. 23,
33615 Bielefeld
birgit.guschker1@uni-bielefeld.de

Zitationshinweis:

Guschker, B. & Kießling-Braß, J. (2024). Weil es Geist und Körper angeht. Dem Thema „Hate Speech“ in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul der Sekundarstufe II durch wissenschaftliches Schreiben und Bewegungstheater begegnen [Online-Supplement 6: Guschker, B.: Material – Schreiben 5: Einen wissenschaftlichen Text schreiben – Reflexion des Schreibprozesses]. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 57–73. https://doi.org/10.11576/we_os-7678

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Schreibarrangement *Hate Speech*: Einen wissenschaftlichen Text schreiben – Reflexion des Schreibprozesses

Material – Schreiben 5

Schreibe eine E-Mail an deine Lehrkraft, in der du folgende Aspekte zum Verfassen deines kurzen wissenschaftlichen Textes zum Thema Hate Speech reflektierst:

Wie hast du die Texte, die du im Unterricht bekommen hast, bearbeitet? D.h.: Hast du wesentliche Passagen markiert? Hast du wichtige Aspekte herausgeschrieben, d.h. exzerpiert? Hast du eine Mindmap oder eine Strukturskizze benutzt, um die Informationen und deine Ideen zu ordnen? Hast du andere Strategien zur Texterschließung und Planung deines eigenen Textes genutzt?

Welcher Typ bist du? Beginnst du mit dem Schreiben, bevor du deinen Text wirklich geplant hast, und überarbeitest du deinen Text dann mehrfach? Oder planst du ganz genau und beginnst erst spät mit dem Schreiben, überarbeitest dann aber nicht mehr?

Gab es im Schreibprozess Widerstände? Konntest du dich z.B. nicht aufraffen, mit dem Schreiben zu beginnen?

Hast du evtl. mit jemandem zusammengearbeitet? Wenn ja: An welchen Punkten habt ihr zusammengearbeitet bzw. hast du dir Unterstützung geholt bzw. einen Mitkollegiaten bzw. eine Mitkollegiatin unterstützt? Hat dir die Zusammenarbeit geholfen oder gab es Probleme?

War es schwierig für dich, von der Fragestellung ausgehend einen „roten Faden“ in deinen Text zu bringen? Wenn ja: An welchen Punkten hast du gemerkt, dass der Text noch „nicht rund“ ist?

Konntest du ausdrücken, was du ausdrücken wolltest? Wenn nein: Fehlte dir Fachwortschatz, allgemeiner Wortschatz, Wortschatz für passende Überleitungen? Hattest du Probleme, verständliche Sätze zu bilden? Etc.

Hattest du Probleme mit dem Textverarbeitungsprogramm (z.B. Word)? Wenn ja, welche waren das? Und wo könntest du dir nächstes Mal Hilfe holen?

Konntest du die Rückmeldungen der Lehrkraft und deines Partners bzw. deiner Partnerin zu deinem Text nachvollziehen? Welche Hinweise fandest du hilfreich? Was hat dich eher verwirrt oder gar geärgert?

Fandest du es schwierig, dich zum Überarbeiten deines Textes zu motivieren?

Fandest du es vielleicht unangenehm, dich mit den Korrekturen auseinanderzusetzen?

Hast du den Eindruck, dass du beim Überarbeiten etwas gelernt hast? Wenn ja: Was hast du gelernt?

Hat bei der Überarbeitung für dich der Gedanke eine Rolle gespielt, dass dein Text evtl. veröffentlicht wird?

Hattest du den Eindruck, dass die Lehrkraft mit dir zusammen daran gearbeitet hat, dass dein Text besser wird? Oder hattest du sie eher als die Person im Kopf, die deine Arbeit benotet?

Wie wichtig war es für dich, dass das Schreiben des Textes in ein größeres Projekt eingebettet war?

Wie wichtig war es für dich, dass dem Schreiben ein kreativer theaterpädagogischer Zugang zum Thema *Hate Speech* vorausging?

Bist du stolz auf deine Arbeit? Bist du evtl. unzufrieden? Worauf bist du besonders stolz? Womit bist du unzufrieden?

Hast du Empfehlungen an die Lehrkraft für die Begleitung weiterer wissenschaftlicher Schreibprojekte? Was sollte wieder so gemacht werden? Was sollte nächstes Mal anders laufen?

Gibt es sonst noch etwas, was du mitteilen möchtest?

Weil es Geist und Körper angeht

Dem Thema „Hate Speech“
in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul der Sekundarstufe II
durch wissenschaftliches Schreiben und Bewegungstheater begegnen

Birgit Guschker & Jutta Kießling-Braß

**Online-Supplement 7:
Material – Bewegungstheater 1:
Einführende oder begleitende Übungen –
Schulung der Sinne – Körperwahrnehmung**

Jutta Kießling-Braß^{1,*}

¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

* Kontakt: Versuchsschule Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstr. 23,
33615 Bielefeld
jutta.kiessling-brass@uni-bielefeld.de

Zitationshinweis:

Guschker, B. & Kießling-Braß, J. (2024). Weil es Geist und Körper angeht. Dem Thema „Hate Speech“ in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul der Sekundarstufe II durch wissenschaftliches Schreiben und Bewegungstheater begegnen [Online-Supplement 7: Kießling-Braß, J.: Material – Bewegungstheater 1: Einführende oder begleitende Übungen – Schulung der Sinne – Körperwahrnehmung]. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 57–73. https://doi.org/10.11576/we_os-7678

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Einführende oder begleitende Übungen – Schulung der Sinne – Körperwahrnehmung

Material – Bewegungstheater 1

Spannung und Entspannung sowie Wahrnehmung verschiedener Körperteile:

- Body-Scan: mit den Gedanken durch einzelne Körperteile „wandern“, z.B. beginnend mit den Füßen, und versuchen, alle Körperteile bewusst zu entspannen
- Übungen aus dem Bereich des Faszien-Yogas (z.B. *Earthflow*, *Skyflow* nach Bracht & Liebscher-Bracht, 2016, S. 165ff.)
- Progressive Muskelrelaxation nach Jacobson (in Kombination mit Übungen aus dem Autogenen Training) (z.B. Ohm, 1992)
- Isolierte Bewegungen (z.B. aus dem Bereich der Jazz-Gymnastik)

Haltung und Gleichgewicht:

- Ausprobieren verschiedener Sitzpositionen und Stände mit Gewichtsverlagerung
- Aufrichten der Wirbelsäule in verschiedenen Positionen (z.B. Rosenberg, 1996)
- Wirbel für Wirbel ab- und wieder aufrollen
- Katze-Kuh-Übung/Vierfüßlerstandübungen

Sinne:

- Sich mit geschlossenen Augen führen lassen
- „Morsezeichen“, mit Füßen, zu zweit
- Raten des Ausdrucks in der Stimme, ohne dass der*die Präsentierende etwas sagt

Raumorientierung:

- Bewegung durch den Raum, den gesamten Raum nutzen, ohne die anderen Gruppenmitglieder zu stören
- Immer dorthin laufen, wo der meiste Platz ist
- Bewusstmachung: wann bin ich am Rand des Raums, wann in der Mitte etc.
- Partner blind durch den Raum führen (vgl. Rosenberg, 1996, S. 18–19)
- Spiele wie „Ecken besetzen“, „Seitenwechsel“ etc.
- Bewusstmachung von Bewegungsabläufen/Alltagsbewegungen zur Sensibilisierung von Körper- und Bewegungsgefühl
- Übungen zur Verbesserung der motorischen Grundeigenschaften (z.B. verschiedene Sitze, Standpositionen, Übungen zur Mobilisation der Wirbelsäule) – diese Übungen sind aber keine Voraussetzung für das Bewegungstheater!

Quellen:

Bracht, P. & Liebscher-Bracht, R. (2016). *FaYo: Das Faszien-Yoga*. München: Arkana.
 Ohm, D. (1992). *Progressive Relaxation*. Stuttgart: Thieme.
 Rosenberg, C. (1996). *Praxis für das Bewegungstheater* (2. Auflage). Aachen: Meyer & Meyer.

Weil es Geist und Körper angeht

Dem Thema „Hate Speech“
in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul der Sekundarstufe II
durch wissenschaftliches Schreiben und Bewegungstheater begegnen

Birgit Guschker & Jutta Kießling-Braß

**Online-Supplement 8:
Material – Bewegungstheater 2: Was ist Bewegungstheater?**

Jutta Kießling-Braß^{1,*}

¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

* Kontakt: Versuchsschule Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstr. 23,
33615 Bielefeld
jutta.kiessling-brass@uni-bielefeld.de

Zitationshinweis:

Guschker, B. & Kießling-Braß, J. (2024). Weil es Geist und Körper angeht. Dem Thema „Hate Speech“ in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul der Sekundarstufe II durch wissenschaftliches Schreiben und Bewegungstheater begegnen [Online-Supplement 8: Kießling-Braß, J.: Material – Bewegungstheater 2: Was ist Bewegungstheater?]. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 57–73. https://doi.org/10.11576/we_os-7678

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Was ist Bewegungstheater?

Material – Bewegungstheater 2

Aufgaben:

1. Was stellst du dir unter „Bewegungstheater“ vor? Mache dir hierzu – im Sinne einer Alltagsdefinition – Notizen. Nutze dann ChatGPT, um eine Definition zum Begriff „Bewegungstheater“ schriftlich zu formulieren.

[Mögliche Lösung: Bewegungstheater ist eine Form der darstellenden Kunst, die sich auf die **Verwendung des Körpers, der Bewegung und der nonverbalen Kommunikation** konzentriert, um **Bedeutung zu vermitteln** und eine Geschichte zu erzählen. In diesem Theater benutzen die Darsteller ihren **Körper, um eine Vielzahl von Bewegungen, Gesten und Ausdrücken zu schaffen, die Emotionen und Ideen vermitteln, oft ohne den Einsatz von Wörtern**. Bewegungstheater kann eine Vielzahl von verschiedenen Aufführungsstilen umfassen, wie zum Beispiel Pantomime, Tanz, Akrobatik und andere Formen der körperlichen Ausdrucksweise. Die Betonung der **Bewegung und Körperlichkeit** im Bewegungstheater macht es oft zu einer sehr ausdrucksstarken und visuell ansprechenden Form des Theaters (OpenAI. ChatGPT.chat.openai.com/. Abgerufen am 20.4.2023).]

2. Bitte lies die Auflistung der Grundelemente des Bewegungstheaters nach Rosenberg (1996). Welche Aspekte finden sich in deiner unter Rückgriff auf ChatGPT verfassten Definition wieder?
3. Diskutiere mit deinem*deiner Partner*in die Chancen und Risiken der Verwendung von textgenerierenden KI-Systemen für die Lösung einer solchen Aufgabe.

Grundelemente des Bewegungstheaters

Quelle: Rosenberg, C. (1996). *Praxis für das Bewegungstheater* (2. Auflage). Aachen: Meyer & Meyer.

- Ausgangspunkt für eine Bewegungsgestaltung (Improvisation oder Komposition) ist immer eine Bewegungssituation, d.h., die Bewegungsmöglichkeiten, die sich für die Bewegungssituation ergeben, stehen im Vordergrund bzw. haben ein gleiches Gewicht wie die inhaltliche Aussage.
- Im Sprechtheater sind Bewegungen i.d.R. der inhaltlichen Aussage untergeordnet.
- „Im Bewegungstheater kann sogar eine Aussage allein durch die Darstellung einer Bewegungssituation entstehen. Ich möchte hierzu ein Beispiel geben: Menschen gehen, schlendern, spazieren oder hasten durch die Stadt. Die Art und Weise ihres Bewegens kann bereits viel über ihre momentane Stimmung oder sogar über ihren Charakter aussagen. Diese einzelnen Bewegungstypen können nun einander gegenübergestellt werden und bereits ein vielfältiges, spannungsreiches Bild menschlicher Fortbewegung ergeben. Aus dieser Gegenüberstellung kann sich eine Szene entwickeln, in der verschiedene Beziehungen der Passanten untereinander verdeutlicht werden. Ausgangspunkt dieser Szene waren somit nicht die zwischenmenschlichen Beziehungen sondern die verschiedenen Bewegungsstile“ (ebd., S. 10).
- Bezug zu Alltagsbewegungen (diese werden beim Üben bewusst gemacht, rhythmisch verändert oder in Kontrast zueinander gesetzt): hierdurch entsteht bereits ein Bewegungsbild / eine Bewegungsaussage.
- Keine Beschränkung nur auf reines Bewegen, sondern Einbeziehen von Materialien, Objekten, Geräuschen, Sprache, Musik – die Bewegung sollte aber immer im Vordergrund stehen!
- Jede Situation, die dargestellt wird, ist eine Bewegungssituation (z.B. einen Streit nicht nur durch Mimik und Gestik darstellen, sondern v.a. durch Bewegungen).
- Bei dem Arbeiten mit Musik sind die Grenzen des Bewegungstheaters zum Tanz oft fließend, keine klare Abgrenzung zu anderen Bewegungsformen.

Weil es Geist und Körper angeht

Dem Thema „Hate Speech“
in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul der Sekundarstufe II
durch wissenschaftliches Schreiben und Bewegungstheater begegnen

Birgit Guschker & Jutta Kießling-Braß

**Online-Supplement 9:
Material – Bewegungstheater 3:
Bewegungsgestaltung im Bereich Gymnastik / Tanz**

Jutta Kießling-Braß^{1,*}

¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

* Kontakt: Versuchsschule Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstr. 23,
33615 Bielefeld
jutta.kiessling-brass@uni-bielefeld.de

Zitationshinweis:

Guschker, B. & Kießling-Braß, J. (2024). Weil es Geist und Körper angeht. Dem Thema „Hate Speech“ in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul der Sekundarstufe II durch wissenschaftliches Schreiben und Bewegungstheater begegnen [Online-Supplement 9: Kießling-Braß, J.: Material – Bewegungstheater 3: Bewegungsgestaltung im Bereich Gymnastik / Tanz]. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 57–73. https://doi.org/10.11576/we_os-7678

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



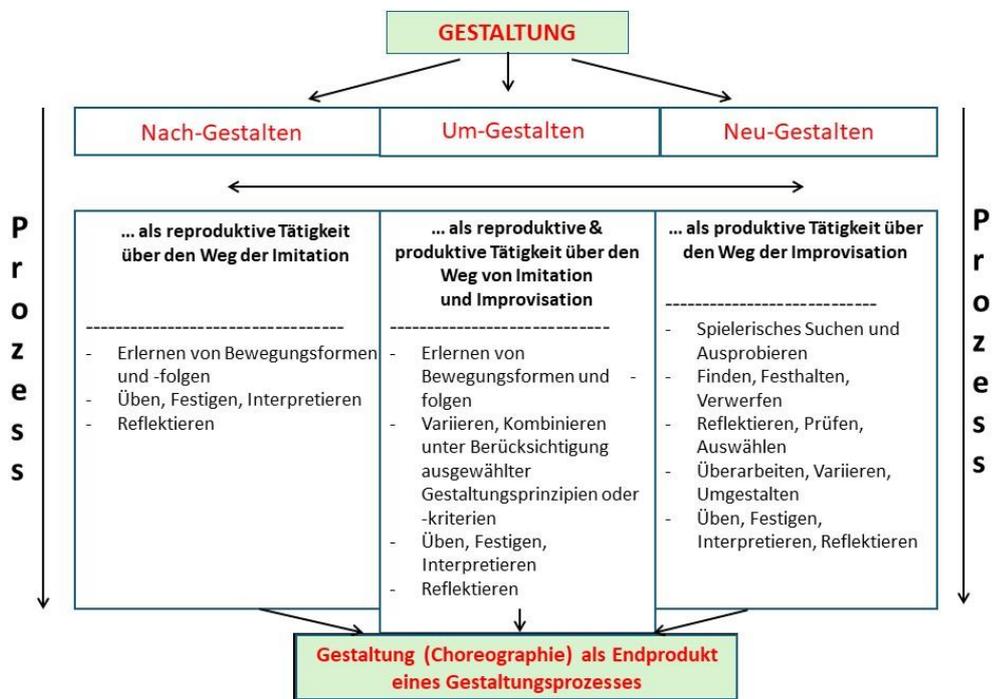
Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Bewegungsgestaltung im Bereich Gymnastik / Tanz

Material – Bewegungstheater 3

Aufgaben

1. Was versteht man unter Bewegungsgestaltung im Bereich Gymnastik / Tanz?
Bitte erläutere die Grafik mit eigenen Worten in eurer Kleingruppe.
2. Welche der heute von Euch ausgeführten Bewegungsaufgaben sind einem *Nachgestalten*, *Umgestalten* oder *Neugestalten* zuzuordnen?
3. Entwickelt in Eurer Gruppe je eine weitere Bewegungsaufgabe zum Aspekt *Nachgestalten*, *Umgestalten* und *Neugestalten*.



1

Quelle: Postuwka mod. nach Grafik von Pollähne und Postuwka in: Meusel, W. & Wieser, R. (Hrsg.). (1995). *Handbuch Bewegungsgestaltung* (S. 13). Seelze-Velber: Kallmeyer.

Weil es Geist und Körper angeht

Dem Thema „Hate Speech“
in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul der Sekundarstufe II
durch wissenschaftliches Schreiben und Bewegungstheater begegnen

Birgit Guschker & Jutta Kießling-Braß

**Online-Supplement 10:
Material – Bewegungstheater 4:
Bewegungsgestaltung im Bereich Gymnastik / Tanz**

Jutta Kießling-Braß^{1,*}

¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

* Kontakt: Versuchsschule Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstr. 23,
33615 Bielefeld
jutta.kiessling-brass@uni-bielefeld.de

Zitationshinweis:

Guschker, B. & Kießling-Braß, J. (2024). Weil es Geist und Körper angeht. Dem Thema „Hate Speech“ in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul der Sekundarstufe II durch wissenschaftliches Schreiben und Bewegungstheater begegnen [Online-Supplement 10: Kießling-Braß, J.: Material – Bewegungstheater 4: Bewegungsgestaltung im Bereich Gymnastik / Tanz]. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 57–73. https://doi.org/10.11576/we_os-7678

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Einführung in die Bewegungsgestaltung bzw. in das Bewegungstheater

Material – *Bewegungstheater 4*

Die Unterrichtseinheiten im zweiten Unterrichtsvorhaben zur Einführung in die Elemente des Bewegungstheaters und zur Vorbereitung auf die Gestaltungsaufgabe haben verschiedene Schwerpunkte.

Übergeordnete Ziele für diese Unterrichtseinheiten sind dabei:

- die Entwicklung von Körperbewusstsein und Körperbeherrschung,
- die Bewusstmachung und Erweiterung des Bewegungsrepertoires,
- der Umgang und die Auseinandersetzung mit den Gestaltungskriterien sowie
- der Umgang und die Auseinandersetzung mit dem Gestaltungsprozess: Improvisieren, Nachgestalten, Neugestalten.

Ideen und Anregungen für Bewegungsimpulse und -aufgaben in diesen Unterrichtseinheiten finden sich z.B. in folgenden Materialien:

- Bach, I., Nickel, N. & Sobczyk, B. (2016). *Bewegungsgestaltung. Ein multidimensionales Phänomen* (1. Auflage). Schorndorf: Hofmann.
- *Bewegen Darstellen Tanzen*, 6 (2). Online im Internet:
https://www.mobilesport.ch/assets/lbwp-cdn/mobilesport/files/2012/11/Band_6_Broschuere_2.pdf
- Meusel, W. & Wieser, R. (Hrsg.). (1995). *Handbuch Bewegungsgestaltung*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Rosenberg, C. (1996). *Praxis für das Bewegungstheater* (2. Auflage). Aachen: Meyer & Meyer.

Weil es Geist und Körper angeht

Dem Thema „Hate Speech“
in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul der Sekundarstufe II
durch wissenschaftliches Schreiben und Bewegungstheater begegnen

Birgit Guschker & Jutta Kießling-Braß

**Online-Supplement 11:
Material – Bewegungstheater:
Gestaltungsaufgabe zum „Hate Speech“-Modul**

Jutta Kießling-Braß^{1,*}

¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

* Kontakt: Versuchsschule Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstr. 23,
33615 Bielefeld
jutta.kiessling-brass@uni-bielefeld.de

Zitationshinweis:

Guschker, B. & Kießling-Braß, J. (2024). Weil es Geist und Körper angeht. Dem Thema „Hate Speech“ in einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodul der Sekundarstufe II durch wissenschaftliches Schreiben und Bewegungstheater begegnen [Online-Supplement 11: Kießling-Braß, J.: Material – Bewegungstheater 5: Gestaltungsaufgabe zum „Hate Speech“-Modul]. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 57–73. https://doi.org/10.11576/we_os-7678

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Gestaltungsaufgabe zum Hate Speech-Modul¹

Material – Bewegungstheater 5

Leistungsnachweis (benotet): Erarbeitung einer Komposition / eines Bewegungstheaters zum *Hate-Speech*-Modul: Praktische und theoretische Erarbeitung inkl. Auf-führung

Gruppengröße: ca. 4 bis max. 5 Kollegiat*innen

Einführende Sitzung: Einstieg in die Planung, Festlegung der Perspektiven und Be-griffe, erste Ideensammlung und Vorstellung der ersten Ergebnisse in der Gymnas-tikhalle.

1. Wählt eine oder- zwei „Perspektiven“ (im Sinne von übergeordneten Begriffen) aus. Aus den Perspektiven entwickelt ihr das Thema für eure Komposition / euer Bewegungstheater.

Perspektiven für die Entwicklung eines Themas:

(Grundlagen: Modul mit Theaterpädagogin + Materialien zu *Hate Speech* aus den Kursen Literatur und Politische Bildung)

- **Macht**
- **Aggression**
- **Geschlecht**
- **Anderssein**
- **Identität**
- **Entspannung / Anspannung**

2. Wählt drei Begriffe zur Ausdifferenzierung von Bewegungs- und Handlungsinhalten, Handlungs- und Bewegungsfolgen der Szenen für euch aus.

Begriffe für die Handlungs- und Bewegungsfolgen der Szenen

(Grundlagen: Modul mit Theaterpädagogin + Materialien zu *Hate Speech* aus den Kursen Literatur und Politische Bildung)

- | | |
|--|----------------------|
| • Hass | • Angst |
| • Beleidigungen | • Ausgrenzung |
| • Verletzungen/Herabwürdigungen | • Scham |
| • (abfällige/wertende) Kommentare | • Ohnmacht |
| • Projektionen | • Heilung |
| • Ungerechtigkeitsempfinden | • Abwehr |
| • Unsichtbarkeit / Feigheit | |

¹ Die Gestaltungsaufgabe zum *Hate-Speech*-Projekt wurde von Agnes Schneider am Oberstufen-Kolleg entwickelt und von Jutta Kießling-Braß in leicht abgewandelter Form benutzt.

3. Entwicklung einer Komposition / eines Tanz- bzw. Bewegungstheaterstückes; pro Gruppe ca. 8–10 Minuten Aufführung und anschließende mündliche Reflexion (8–10 Minuten) vor der Lerngruppe. Dazu gehört Folgendes:

3.1. Ein Drehbuch entwickeln, d.h.:

eine Szene entwickeln, die einen klaren Anfang, eine Mitte und ein Ende hat oder aus drei Teilszenen besteht. Hierbei ist eure Komposition strukturiert durch

- einen Ort und Kontext, in dem die Szene / die Szenen stehen und spielen, und durch
 - zeitliche Abläufe und Geschehnisse, Handlungen und Bewegungen (Raum und Zeit, Handlungen und Geschehnisse müssen im zeitlichen Verlauf klar erkennbar sein).
 - Das Ende kann auch bedeuten: eine Lösung zu finden, Folgerungen aus dem Problem deutlich zu machen, Erkenntnisse deutlich zu machen oder weitere Perspektiven oder Fragen aufzuwerfen.
- Ihr könnt Materialien, Musik, sprachliche Elemente (kein „Sprech“-Theater), Videosequenzen im Hintergrund, Kenntnisse und Wissen einbauen, darüber hinaus Poster / Bilder, kreative Ausdrucksmomente jeglicher Art etc.
 - Ihr solltet auf verschiedene Facetten eures Themas und der dargestellten Begriffe eingehen: Widersprüche / Gegensätze, Konflikte, Irritationen, Vermeidung von Klischees, eigene Fragen an die dargestellte(n) Szene(n) etc.

Zeitlicher Rahmen:

ca. 8 Blöcke zur Vorbereitung, zum Üben und Festigen, zum Einstudieren.

4. Bewertungskriterien für die Benotung des Leistungsnachweises

Notenzusammensetzung: die schriftliche Ausarbeitung macht anteilmäßig 25 % der Note aus, die Aufführung und mündliche Reflexion 75 % der Note:

- Habt ihr euch an die Vorgaben gehalten? Wurde ein aktiver Arbeitsprozess sichtbar?
- Hat die Szene/Haben die Szenen einen klaren Anfang, Mitte, ein erkennbares Ende, zeitliche und räumliche Aspekte?
- Wird die Intention der Gestaltung deutlich? Auf differenzierte Weise?
- Wie werden Erkenntnis- und Verstehensprozesse dargestellt? Entwicklung des Themas!
- Darstellung mit Bewegung: Unterschiedliche Bewegungsaspekte und Gestaltungsaspekte für die entwickelte Szene sind Voraussetzung (vgl. Kriterien für Improvisation und Komposition: Zeit, Dynamik, Raum, Form) und sollten sich auf folgende Punkte beziehen:
- Sind unterschiedliche Bewegungsantriebe erkennbar, z.B. (plötzlich – allmählich, schnell – langsam, Zeitraffer – Zeitlupe (Zeit), direkt – indirekt (Raum), schwer – leicht, gebunden – ungebunden (Fluss), unterschiedliche Raumebenen: Bodenebene – Tischebene – Hohe Ebene und die Ebenen „vorne“ – „Mitte“ – „hinten“)?
- Rhythmusbezug
- Spannungssituationen (auch körperlich) und Entspannungssituationen erkennbar (d.h. Ruhe – Stille – Meditation)
- Verwendung von: Formen von Skulpturen / „Schaufensterpuppen“ / Standbildern, Einsetzen von Schatten, mehreren Schatten, Schwarmbewegungen
- Spiel mit Widerstand und Folgen, unterschiedliche Formen von Widerstand
- Vielfältiges Verwenden von aktiv – passiv, Beweger sein – bewegt werden, Impulse geben – Impulse empfangen, Marionettenspiel
- Wurden unterschiedliche Materialien verwendet?
- Wurden unterschiedliche Mitteilungsebenen verwendet: Musik, Bewegung, visuelle Medien, Sprachelemente?
- Wechsel des Fokus: nach „innen“, in den Raum, gezielt an eine Person, in eine (virtuelle) Kamera
- Ausführungskriterien: deutlich sichtbarer Bewegungsansatz aus der Körpermitte / aus unterschiedlichen Körperzentren / aus der Peripherie; Körperhaltung / Körperspannung (einzelne Körperteile – gesamter Körper); Bewegungsintensität; Intensität von Mimik und Gestik; Übereinstimmung bzw. Wechselwirkung und Koordination von Körper- und Materialbewegung; Übereinstimmung bzw. Wechselwirkung und Koordination von Bewegung und musikalisch-rhythmischer Begleitung.
- Fähigkeiten zur Reflexion (wieso, warum, wofür habt ihr euch entschieden?), mündliche Präsentation des Erarbeiteten inkl. Reflexion des Arbeitsprozesses in der Gruppe, d.h. welche Erfahrungen habt ihr in der Gruppe mit der Arbeit gemacht?

50 Jahre Oberstufe weiter denken

Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2024

Online-Supplement: Projekte des Forschungs- und Entwicklungsplans

Hrsg. von Gabriele Klewin^{1,*} & Martin Heinrich¹

Die vorliegenden Darstellungen der Forschungs- und Entwicklungsprojekte wurden durch die Mitarbeiter*innen der Projekte im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg erstellt. Sie werden hier dauerhaft dokumentiert, um sie auch bei wechselnden Darstellungen auf der Website der Einrichtung für das Jahr 2024 gesichert zu haben. Weiterführende Informationen zu den Forschungs- und Entwicklungsprojekten sind den dort genannten Publikationen zu entnehmen.

¹ *Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*

** Kontakt: Universität Bielefeld,*

Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE_OS),

Universitätsstr. 23,

33615 Bielefeld

gabriele.klewin@uni-bielefeld.de

Zitationshinweis:

Klewin, G. & Heinrich, M. (2024). 50 Jahre Oberstufe weiter denken. Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2023 [Online-Supplement: Klewin, G. & Heinrich, M. (Hrsg.). Projekte des Forschungs- und Entwicklungsplans]. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 128–152. https://doi.org/10.1157/6/we_os-

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Klassische Forschungs- und Entwicklungsprojekte

„(Explorationen zur) Weiterentwicklung des Tutor*innensystems am OS“

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt nimmt seinen Ausgangspunkt von mehreren postpandemischen Entwicklungen am Oberstufen-Kolleg. Es schließt zunächst an den Ergebnissen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts zu den Wahrnehmungen der Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das Lernen und den Bildungsgang durch die Schüler*innen am Oberstufen-Kolleg an. Die Ergebnisse der Studie zeigen u.a., dass sich die Schüler*innen v.a. durch den Distanzunterricht schlecht konzentrieren und motivieren konnten und Schwierigkeiten hatten, sich selbst zu strukturieren. Die Ergebnisse weisen ebenfalls darauf hin, dass das Tutor*innensystem die Schüler*innen in besonderen Situationen, wie der Corona-Pandemie, aber auch darüber hinaus, bei ihrem Bildungsgang und in ihrem Lernen, unterstützen kann. Zudem zeigen unterschiedliche Erhebungen am OS, dass das Tutor*in-Schüler*in-Verhältnis positiv eingeschätzt wird und das Schulklima entsprechend positiv beeinflussen kann (vgl. bereits Kuhnen & Palowski, 2018, sowie aktuelle Ergebnisse des VAmOS-Projekts – siehe unten). In dem Folgeprojekt wollen wir daher den Fokus auf das Tutor*innensystem am Oberstufen-Kolleg legen. Dabei scheinen für uns beide Akteur*innengruppen, die Schüler*innen sowie die Lehrkräfte, relevant. In dem explorativen FEP geht es uns dabei jedoch – aus Gründen der Umsetzbarkeit – zunächst darum, die Wahrnehmung des Tutor*innensystems aus Sicht der Schüler*innen mithilfe von Interviews zu erfassen. Die Ergebnisse sollen dann im Anschluss im Rahmen eines Schulentwicklungstages dem Kollegium vorgestellt werden. Gleichzeitig werden wir uns theoretisch mit den unterschiedlichen Beratungskonzepten auseinandersetzen und anhand der Auswertung der Schüler*inneninterviews Anregungen ausarbeiten, die mit dem Beratungsteam diskutiert werden. Es handelt sich entsprechend um ein exploratives Projekt, was sicherlich im Prozess auf weitere Fragen stoßen wird und sich der Weiterentwicklung des Tutor*innensystems annähert.

Literatur

Kuhnen, S.U. & Palowski, M. (2018). Das Schulklima am Oberstufen-Kolleg. Forschungsergebnisse aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 1*, 44–62. https://doi.org/10.4119/we_os-1107

„Fortbildungen durch das Oberstufen-Kolleg“

Das Projekt „Fortbildungen durch das Oberstufen-Kolleg“ unterstützt und systematisiert den externen Transfer von Ergebnissen der Oberstufen-Kolleg-spezifischen Praxisforschung und leistet einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Fortbildungen im Allgemeinen. Grundlagen der Arbeit der Projektgruppe bilden Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von Fortbildungen sowie eigene Forschungen zu Fortbildungen, die bislang durch Lehrende des Oberstufen-Kollegs durchgeführt wurden. Es ist das Ziel der Projektgruppe, ein von der Gruppe entwickeltes OS-spezifisches Fortbildungskonzept inkl. Qualifizierungsstruktur für Fortbildner*innen auf seine Umsetzbarkeit hin zu überprüfen. Dieses OS-spezifische Fortbildungskonzept greift mit seiner Begleitstruktur wesentliche Desiderate aktueller Fortbildungen auf und begegnet diesen konzeptionell. Die Ergebnisse der Evaluation zur Konzeptumsetzung werden wichtige Erkenntnisse für die künftige Gestaltung von Fortbildungen im Allgemeinen auch über das Oberstufen-Kolleg hinausgehend bieten.

„Kompetenzorientierter Deutschunterricht in der digitalen Welt“

Bereits im Jahr 2016 hat die Kultusministerkonferenz mit ihrer Strategie „Bildung in der digitalen Welt“¹ die Frage aufgeworfen, über welche Kompetenzen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene verfügen müssen, um den Anforderungen der digitalen Welt zu genügen. Diese Anforderungen werden durch die Landesbehörden fortlaufend in die kompetenzorientierten Lehr- und Bildungspläne integriert und angepasst, was beispielsweise in Nordrhein-Westfalen zur Überarbeitung des Kernlehrplans für die Sekundarstufe II² geführt hat, der am 01.08.2023 in Kraft getreten ist. Insbesondere die Ausdifferenzierung und teilweise Neuausrichtung des Inhaltsfelds Medien mit dem Fokus auf (multi)mediale Gestaltungen und ihre Bedeutung für das Individuum und für die Gesellschaft zeigen den Innovationsdruck, der von einer alle Lebensbereiche tiefgreifend verändernden Digitalität ausgeht.

Das Forschungsvorhaben „Kompetenzorientierter Deutschunterricht in der digitalen Welt“ nimmt sich jener Problemlage in zwei eng miteinander kooperierenden Projekten an:

Ziel des sich in der Anforshungsphase befindlichen *Habilitationsprojektes* ist es zunächst, den in der Forschung omnipräsenten Begriff der „Digitalität“ u.a. in Abgrenzung zu „Digitalisierung“ zu definieren. Dabei soll auch der strukturelle und kulturelle Wandel, der mit der digitalen Transformation einhergeht, skizziert werden, um zu untersuchen, über welche Kompetenzen Schüler*innen verfügen müssen, um zu eigenverantwortlich handelnden Individuen in einer (neuen) Lebenswirklichkeit zu werden. Ein kritischer Blick wird dabei insbesondere auf die Kernlehrpläne für das Fach Deutsch der einzelnen Länder geworfen, finden doch beispielsweise gemeinschaftliche Formationen oder die Auswirkungen durch Algorithmen automatisierter Entscheidungsverfahren nur am Rande Eingang in die im Kernlehrplan dargestellten Kompetenzerwartungen und inhaltlichen Schwerpunkte. Neben der qualitativ-hermeneutischen Herangehensweise soll empirisch untersucht werden, inwiefern und wie die in den Kernlehrplänen mittels der Kompetenzerwartungen formulierte Zusammenführung von Kompetenzbereichen und Inhaltsfeldern gelingen und anhand intendierter Lernergebnisse sichtbar gemacht werden kann.

Dazu sollen exemplarisch inhaltliche Schwerpunkte und Kompetenzerwartungen in einer konkreten Unterrichtsreihe adressiert, evaluiert und die Reihe anschließend überarbeitet werden. Begleitend dazu sollen digitale Lernumgebungen systematisch in die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen eingebracht sowie digitale Prüfungssituationen und -formate erprobt werden. Inwiefern die Digitalisierung des Deutschunterrichts zu einem produktiven Umgang mit Heterogenität, der Ermöglichung von Teilhabe, dem Abbau von Bildungsungleichheiten und der Öffnung und Flexibilisierung von Bildungswegen beitragen kann, soll evidenzbasiert erforscht werden. Die Untersuchungsergebnisse sollen in Aus-, Fort- und Weiterbildungsmodulen für Lehrende in allen drei Phasen der Lehrendenbildung überführt werden.

Innerhalb des *Forschungs- und Entwicklungsprojektes* wird der Fokus zunächst auf die Curriculumsarbeit für die Deutsch-Studienfachkurse in der Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs Bielefeld gelegt, indem verschiedene Module zu den im Kernlehrplan Deutsch formulierten, die Ziele des Medienkompetenzrahmens NRW integrierende Kompetenzerwartungen konzipiert werden. Jene Module beinhalten konkrete Vorschläge für die kompetenzorientierte, digitale Prüfungssituationen und -formate integrierende Leistungsüberprüfung. In einem nachfolgenden Schritt werden die Module in den GeS-Kursen³ erprobt, und es wird evidenzbasiert überprüft, ob die intendierten Kompetenzen mittels der verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkte vermittelt und mit

¹ https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf

² https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/328/gost_klp_d_2023_06_07.pdf

³ Grundkurse in der Eingangsphase, die auf das Studienfach vorbereiten.

Hilfe der Prüfungsformate jene Vermittlung überprüft werden konnten. Die Auswertung jener Ergebnisse liegt dabei vornehmlich in der Verantwortung des *Habilitationsprojektes*.

„Oberstufe im Spiegel von Lern- und Bildungsgangreflexionen“ (Bildungsgang)

Am Ende ihres fünften Ausbildungssemesters absolvieren die Kollegiat*innen des Oberstufen-Kollegs ein obligatorisches Kolloquium, in dessen Rahmen u.a. eine schriftliche Reflexion des individuellen Bildungsgangs in der Oberstufe vorzulegen ist. Dieser umfangreiche, bisher noch nicht systematisch erfasste Dokumentenpool soll im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts *Oberstufe im Spiegel von Lern- und Bildungsgangreflexionen* gesichtet, ausgewertet und für die Weiterentwicklung des Oberstufen-Kollegs nutzbar gemacht werden. Das Potenzial des Materials liegt insbesondere darin, dass Oberstufe hier konsequent aus Sicht der Lernenden betrachtet und beschrieben wird. Der Spiegel, den uns die Kollegiat*innen vorhalten, soll nicht nur genutzt werden, um ganz allgemein einen anregungsreichen Blick auf die Wahrnehmung von hilfreichen Bedingungen, Anforderungen, Angeboten, Interventionen für ein oberstufengemäßes Lernen zu bekommen, sondern auch um im Konkreten zu sehen, was an unserem Handeln als Schule als wie fruchtbar oder hinderlich wahrgenommen wird. Der Blick auf die besondere Perspektive der Lernenden und der wohl einzigartige Materialpool dürften vielversprechend auch für einen Anschluss an den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Oberstufe sein.

„Verlaufs- und Absolvent*innenstudie am OS“ (VAmOS)

Die Verlaufs- und Absolvent*innenstudie am Oberstufen-Kolleg dient als Instrument der schulinternen Evaluation und Qualitätssicherung und soll einen Beitrag zur Reflexion und (Weiter-)Entwicklung der pädagogischen Praxis am Oberstufen-Kolleg leisten. Im Rahmen der Studie werden nicht nur die Ausbildungsverläufe einer stark heterogenen, teilweise (biographisch) belasteten Schüler*innenschaft untersucht. Vielmehr verfolgt die Studie das Ziel, theoretisch und empirisch gestütztes Wissen über individuelle und institutionelle Bedingungen des Ausbildungserfolges und Scheiterns am Oberstufen-Kolleg zu gewinnen und zur weiteren Schulentwicklung zu nutzen. Die auf Dauer gestellte Verlaufs- und Absolvent*innenstudie am Oberstufen-Kolleg schafft einen organisatorischen Rahmen für quantitative Befragungen der Kollegiat*innen, der Raum für zeitlich begrenzte, variierende Evaluationsschwerpunkte und Fragestellungen aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten sowie zu Themen der Schulentwicklung lässt. Dies wurde im FEP-Zeitraum von 2012 bis 2014 mit der Evaluation der Profile mit Bezug zum SE-Schwerpunkt „*Unterrichtsentwicklung und Förderung fächerübergreifender Kompetenzen in den fächerübergreifenden Grundkursen der Hauptphase*“ (Hahn & Obbelode, 2014, S. 87) und im anschließenden Zeitraum von 2015 bis 2016 mit einer qualitativen Untersuchung zu Konzepten von Selbstständigkeit in der Eingangsphase mit Bezug zum SE-Schwerpunkt „*Unterrichtsentwicklung in der Eingangsphase unter Berücksichtigung der 34-Stunden-Woche*“ (Hahn & Obbelode, 2014, S. 90) realisiert. In diesem Kontext ist ein Themenheft der Zeitschrift *PraxisforschungLehrer*innenBildung* entstanden (Hahn et al., 2021). Aktuell wird der Datensatz für die Längsschnittauswertungen aufbereitet, die im kommenden Schuljahr im Fokus der FEP-Arbeit stehen sollen. FEP VAmOS kooperiert mit unterschiedlichen Forschungs- und Entwicklungs- sowie Koordinierungs- und Arbeitsgruppen des Oberstufen-Kollegs, stellt in diesem Zusammenhang Auswertungen und Daten zur Verfügung und leistet überdies Beratung und Unterstützung bei quantitativen Forschungsvorhaben. In den Jahren 2016 bis 2018 hat die Forschungsgruppe der Verlaufs- und Absolvent*innenstudie zudem mit dem Fachbereich Schule und Bildung im Kreis Unna zum Thema Studien- und Berufsorientierung

in der Oberstufe kooperiert. In diesem Zusammenhang wurden im Jahr 2017 Befragungen von Schüler*innen kurz vor den Abiturprüfungen in neun Schulen realisiert, sodass Vergleichsdaten insbesondere zu dem Bereich der Studien- und Berufsorientierung sowie zum wissenschaftspropädeutischen Kompetenzerwerb angehender Abiturient*innen vorliegen. Diese Kooperation wurde im Schuljahr 2023/24 fortgeführt, sodass nun weitere Vergleichsdaten von 13 Schulen des Kreises Unna vorliegen.

Literatur

- Hahn, S. & Obbelode, J. (2014). *Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg. Der Schulentwicklungsplan für die Jahre 2012 bis 2020*. Klinkhardt.
- Hahn, S., Volkwein, K., Brondies, J., Kemper, A., Kuhnen, S.U., Olejnik, A., Sagasser, H.-J. & Stiller, C. (2021). *PFLB –PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (4: Selbstständigkeit als pädagogischer Horizont der Oberstufe: Eine qualitative Untersuchung zum Verständnis von Selbstständigkeit in der pädagogischen Praxis der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg.). 145 Seiten. <https://doi.org/10.11576/pflb-409>

„Wortgewand(t): sich Sprache aneignen, schreibend lernen, Diskurse mitgestalten“

Im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wortgewand(t)“ gehen wir der Frage nach, wie sich die Bedürfnisse einer sprachlich und kulturell vielfältigen Gesellschaft mit den Zielen der Oberstufe zusammenbringen lassen. Dafür setzen wir bei der Sprache an, weil diese als Medium des Denkens und der Kommunikation der Schlüssel zur Bewusstwerdung seiner selbst und der Welt sowie zur Verständigung mit anderen ist. Dies geschieht im FEP „Wortgewand(t)“ aus drei unterschiedlichen Perspektiven, die im Folgenden kurz beschrieben werden:

Perspektive 1: Wie schon im Vorgängerprojekt „IntegrO“ gilt unsere besondere Aufmerksamkeit den neuzugewanderten Kollegiat*innen der gestreckten Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg, die sich noch im Zweitspracherwerb Deutsch befinden. Um diese Jugendlichen gut dabei unterstützen zu können, **sich die für die Oberstufe notwendige Fachsprachen anzueignen**, erarbeiten wir insbesondere für das erste Jahr der gestreckten Eingangsphase ein *Basiscurriculum Deutsch als Zweitsprache (DaZ)* für die drei Aufgabenfelder der Oberstufe.

Perspektive 2: Darüber hinaus bemühen wir uns um eine **Stärkung des Schreibens** in der Oberstufe. Bereits im August 2019 wurde in Kooperation mit dem *Kompetenzteam (KT) Bielefeld* ein schulübergreifendes Netzwerk zum Schreiben im Fachunterricht der Oberstufe gegründet, dessen Aktivitäten am Oberstufen-Kolleg im Teil-Projekt „Netzwerk zum Schreiben im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe, Sek. II“ (NeSFu) zusammenlaufen. Für dieses Netzwerk wurde eine Professionalisierungsreihe konzipiert und durchgeführt. Im November 2022 fand ein Fachtag zum Schreiben im Fachunterricht der Oberstufe statt, der ebenfalls gemeinsam mit dem KT organisiert wurde. Derzeit wird eine Website aufgebaut (<https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/weos/hps/nesfu/>), auf der Schreibaufgaben mit didaktischen Hintergrundinformationen veröffentlicht werden können. Um die Entwicklung von Konzepten wissenschaftspropädeutischen Schreibens voranzutreiben, wird ein Beratungsangebot zur Facharbeit weiterentwickelt. Ferner werden innovative Textformen (materialgestütztes Schreiben, Diskurs- bzw. Kontroversenreferat) in einem fächerübergreifenden Profil am Oberstufen-Kolleg situiert und erprobt.

Perspektive 3: Neben diesen Aktivitäten zur Sprachbildung halten wir es für notwendig, die Qualität von **Sprache als Instrument der Reflexion und Mitgestaltung** für Oberstufenschüler*innen erfahrbar zu machen. Mit dem Teil-FEP „Philosophieunter-

richt als Raum für Ermächtigung in der Migrationsgesellschaft“ (PhiREM; s. ausf. unten) soll ein Raum eröffnet werden, in dem die Kollegiat*innen über die zumeist selbstverständlichen Normalitäts- und Zugehörigkeitskategorien kritisch reflektieren und Erkenntnisse generieren. Dies geschieht durch die Auseinandersetzung mit philosophischen Texten und in einem partizipativen Forschungsprojekt zu Zukunftsvorstellungen. Das Ziel ist eine Ermächtigung insbesondere von Jugendlichen, die als nicht zur Dominanzgesellschaft zugehörig gesehen werden.

Entwicklungsprojekte

„Digitale Unterrichts- und Personalentwicklung am Oberstufen-Kolleg“

Das Projekt bearbeitet einen Teil des Entwicklungsbedarfs, den das Oberstufen-Kolleg wie viele andere Schulen im Bereich Digitalisierung auf den Ebenen der Personal- und Unterrichtsentwicklung hat. Als dezidiertes Entwicklungsprojekt werden zwei Schwerpunkte verfolgt. Zum einen sollen (insbes. schulintern) gelingende Fortbildungsstrukturen entwickelt, erprobt und im kleinen Rahmen evaluiert werden. Zum anderen sollen entscheidende Schritte unternommen werden, um die Digitalisierung in der Eingangsphase des OS curricular zu stärken. Darunter verstehen wir sowohl die unterrichtliche Nutzung digitaler Werkzeuge als auch die stärkere Berücksichtigung digitaler Unterrichtsinhalte. Dazu sind zwei Unterschwerpunkte vorgesehen. In (möglichst) allen Basiskursen soll der Einsatz von Logineo LMS mit Erweiterung von weiteren digitalen Elementen entwickelt, erprobt und evaluiert werden. Unter digitale Elemente fassen wir dabei neben dem Einsatz digitaler Tools auch die Anpassung fachlicher Unterrichtsinhalte vor dem Hintergrund der digitalen Transformation sowie idealerweise die Förderung der Medienkompetenz und, soweit möglich, der Medienbildung (zum Begriff der Medienkompetenz vgl. Baacke, 1996, zum Begriff der Medienbildung Jörissen & Marotzki, 2009). Um die Medienkompetenz der Kollegiat*innen konzentriert über die Fachgrenzen hinweg zu fördern, sollen die Curricula stärker verzahnt werden sowie – dies ist der zweite Unterpunkt – unterstützende individuelle Lernangebote (z.B. digitale Kick-off-Tage) außerhalb der Basiskursstrukturen entwickelt und erprobt werden. Mit diesen beiden Zielen verbunden ist außerdem die Überlegung, dass im Rahmen des Projekts relevante Aspekte für die Aktualisierung des Medienkonzepts des Oberstufen-Kollegs herausgearbeitet und mit den Ergebnissen anderer digitalisierungsbezogener FEPs verknüpft werden können.

Literatur

- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung* (S. 112–124). Klinkhardt.
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung*. Klinkhardt UTB.

„Entwicklung eines Profils Künstliche Intelligenz am Oberstufen-Kolleg“

Gegenwärtig werden in immer kürzeren Zeitfenstern Herausforderungen der Gesellschaft an Schulen herangetragen. Künstliche Intelligenz (KI) ist eine dieser Herausforderungen. Wenn wir Kollegiat*innen auf eine Gesellschaft vorbereiten wollen, in der KI-Systeme immer stärker Anwendung finden, ist es entscheidend, dass Kollegiat*innen sich reflektiert mit den Möglichkeiten und Grenzen dieser Systeme auseinandersetzen können. Im Rahmen des Entwicklungsprojektes (EP) „Künstliche Intelligenz und Urteilsbildung“ (KIU) wird ein neues, modularisiertes Profil (Biologie, Englisch und Philosophie) entwickelt, das sich diesem Thema widmet. Das Profil soll Kollegiat*innen darin unterstützen, ausgehend von konkreten Problem- und Fragestellungen der jeweili-

gen Fächer und Aufgabenfelder mit ihren unterschiedlichen Verfahren der Erkenntnisgewinnung zu Einsichten über die gesellschaftliche Relevanz von KI zu gelangen. Das erarbeitete Profilverriculum, die drei fachbezogenen Kurskonzepte sowie erste Unterrichtsmaterialien sollen prozessbezogen evaluiert werden, bevor diese im Schuljahr 2025/26 erstmalig implementiert werden. Die Evaluation erfolgt dabei bereits in der Entwicklungsphase über eine Reflexion der Konzepte und der Materialien im multiprofessionellen Projektteam und mit kritischen Freund*innen über informellen Austausch. Außerdem werden einzelne Module im Fachunterricht erprobt, um diese dann ggf. für die Verwendung im Profil überarbeiten zu können.

Kooperationsprojekte, Materialwerkstätten, Transferprojekte

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

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. Die Teilschritte der langfristigen und sehr komplexen Planung, Durchführung, Dokumentation und Auswertung eigener Aufforstungen sind nur idealtypisch sukzessive abzuarbeiten und insgesamt sehr zeitaufwändig. Eine Materialentwicklung und -erprobung erfolgt daher immer anhand aktueller Möglichkeiten und Notwendigkeiten (z.B. Jahreszeiten, Kursgruppen, Projektkonzeptionen, Personalkapazitäten). Im Rahmen unseres Citizen-Science-Ansatzes zur Planung, Durchführung, Auswertung und Dokumentation von konkreten, standortspezifischen Aufforstungsprojekten in enger Kooperation mit Waldbesitzer*innen 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.

Materialwerkstatt „Com^eArts_OS“

Die Materialwerkstatt knüpft mit ihrem Bezug zum Projektunterricht sowohl an fächerübergreifende Aspekte der Vermittlung als auch an fachspezifische Fragen der Fächer Kunst und Musik an. Diese fachspezifischen Entwicklungen im Bereich Kunst und Musik bildeten den Ausgangspunkt für eine Kooperation mit dem BMBF-Verbundprojekt Com^eArts (vgl. <https://comearts.uni-due.de/>)⁴, das primär auf Desiderate des Transfers von Ausbildungsformaten für Lehrkräfte in diesem Fächerspektrum gerichtet ist. Entsprechend sollen gemeinsam mit den Kooperationspartner*innen auch Fragen gelingender Fortbildungspraxis thematisiert werden.

Im Zentrum der OS-Materialwerkstatt sollen allerdings zunächst Versuche der Übertragung bereits existierender Materialien bzw. Ansätze der Kooperationsuniversitäten auf den Oberstufenunterricht erprobt werden. Denn wie sich bei der Sichtung des Forschungsstandes zeigte, liegen häufig Materialien für die Grundschule und die Sekundarstufe I vor; vergleichbar vielfältige Konzepte für den Oberstufenunterricht stellen aber noch Mangelware dar. Dementsprechend wurde die Kooperation mit dem Verbundprojekt dahingehend gestaltet, einerseits gemeinsam mit den Lehrerforscher*innen sowie

⁴ Das BMBF-Verbundprojekt „Com^eArts – fortbilden durch vernetzen – vernetzen durch fortbilden | Gelin- gungsbedingungen diversitätssensibler, digitalisierungs- und digitalitätsbezogener Fortbildungsmodul- e für die Fächer Kunst und Musik in Community Networks“ (Förderkennzeichen 01JA23K01A-H) ist ein Ver- bundprojekt der Universitäten Bielefeld, Duisburg-Essen, Köln, Nürnberg-Erlangen, Oldenburg sowie der PH Karlsruhe und der Kunstakademie Düsseldorf im Rahmen des Kompetenzverbundes lernen:digital (<https://lernen.digital/>).

der Referentin der Versuchsschule für Bildung in der digitalen Welt Materialien für die Oberstufe zu entwickeln und andererseits Fortbildungsformate der Kooperationspartner*innen kritisch zu begleiten, indem aus schulpraktischer Perspektive auf Leerstellen in den Fortbildungskonzeptionen hingewiesen werden soll.

Materialentwicklung am OS im Kontext des „Com^eNet Arts Musik“

Im Rahmen der Kooperation mit dem „Com^eNet Arts Musik“ soll am Oberstufen-Kolleg Bielefeld in Zusammenarbeit mit der Universität zu Köln und der Musikhochschule Detmold ein am Oberstufen-Kolleg durchzuführendes Unterrichtsvorhaben für den Kaeb-Kurs „Demokratische Partizipation und Musik“ entwickelt und erprobt werden. Dieser Kurs ist Teil des Kursverbunds „Demokratische Partizipation“, in dem derzeit neben Musik die Fächer Politik und Philosophie vertreten sind. Er ist sowohl jahrgangsübergreifend für die Jahrgänge 11 bis 13 als auch in einem Drittel der Unterrichtszeit kursübergreifend zur Bearbeitung von Schulentwicklungsthemen aus Lernenden-Sicht konzipiert. In den übrigen zwei Dritteln der Unterrichtszeit, die kurs- und fachgebunden stattfindet, setzen sich die Kursteilnehmenden mit Zusammenhängen zwischen Musik, Politik und Gesellschaft in Geschichte und Gegenwart auseinander. Mit fachbezogenen Kenntnissen und Methoden sollen sie zunächst lernen, Musik in verschiedenen Kontexten von Politik und Gesellschaft differenziert in den Blick zu nehmen, deren Funktion und Wirkung zu analysieren und aus der Fachperspektive von Musik zu bewerten. Auf Basis dieser entwickelten Fachkompetenzen sollen die Kursteilnehmenden anschließend selbst als Songwriter*innen und Musikproduzent*innen kreativ in Aktion treten, indem sie KI-gestützt eigene politische Musik gestalten. Die dabei entstandenen musikalischen Produkte sollen Bestandteil von unterrichtlichen Bewertungskontexten werden, wozu kriteriengeleitete Bewertungsbögen zur Leistungsbewertung entstehen sollen. Hierbei wird die Herausforderung darin liegen, die Leistung von KI und die kreative gestalterische Leistung der Prüflinge ausdifferenzieren und angemessen zu bewerten.

Materialentwicklung am OS im Kontext des „Com^eNet Arts Kunst“

Entsprechend der Verortung im kunstdidaktischen Diskurs der Kooperationspartner*innen soll in der OS-Materialentwicklung für das Fach Kunst ebenfalls an produktionsorientierten didaktischen Settings im Kontext einer postdigitalen Kultur gearbeitet werden. Hier soll bspw. das Entwerfen eines zielgruppenspezifischen Bildes/Schriftmotivs eingeübt und die Ausführung und Gestaltung vermittelt über KI-generierte Verfahren unterstützt werden. Neben der Motivwahl und dem Erlernen der technischen Kompetenzen (bspw. Datei mit entsprechenden Maßen, Anschnitt, Auflösung, Farbraum) wird das Zeichnen (Form und Schattierung mit Farben entsprechend der Entwurfsidee) gefördert, um schließlich das Originalbild unsichtbar werden zu lassen und nur die eigene Zeichnung zu dokumentieren (inkl. angemessener Schrift auf passende Weise angeordnet und gefärbt). Hinzu kommt die Reflexion des Produktionsprozesses, die auch einen Bildkommentar umfasst (bspw. Zweck und gewünschte Wirkungen bei der Zielgruppe und daraus begründet abgeleitet, warum Format, Motive, Farben, Formen, Bildaufteilung und Schrift gewählt wurden). Ähnlich wie in dem Unterrichtsvorhaben im Bereich Musik ergeben sich auch hier zahlreiche Fragen mit Blick auf die Bewertung der Kompetenzen der Schüler*innen.

Materialentwicklung am OS im Kontext des „Com^eNet Arts Across“

Ausgehend von den zuvor für die Fächer Kunst und Musik dargestellten fachdidaktischen Überlegungen und Positionierungen existiert im Com^eArts-Verbundprojekt auch ein Teilprojekt, das versucht, ästhetische Elemente jenseits des Fachunterrichts stärker zu fokussieren, das „Com^eNet Arts Across“. In Kooperation mit der an der Universität

zu Köln angesiedelten interdisziplinären Transferstelle Regio wurde daher sondiert, welche Beiträge das OS zum „Lernbereich Ästhetische Erziehung/Medienbildung“ (s.o.) leisten kann. Hierbei wurde deutlich, dass insbesondere die seit vielen Jahren am Oberstufen-Kolleg etablierten Projektwochen und die damit einhergehende „Projektdidaktik“ (Emer, 2019) einen hervorragenden Ort darstellen, um in diesem Lernsetting mit Blick auf den „Lernbereich Ästhetische Erziehung/Medienbildung“ neue didaktische Elemente zu erproben. Wir hoffen damit einen Beitrag für den „Lernbereich Ästhetische Erziehung/Medienbildung“ im Regelsystem zu leisten, wenn solche Konzeptionen entweder dort – wo diese an Schulen ebenfalls eingerichtet wurden – für Projektwochen oder für den in NRW laut Curricula in der Oberstufe auch für Regelschulen möglichen „Projektkursen“ eingesetzt werden könnten.

„Reflexion schulischer Gelingensbedingungen von Fortbildungen jenseits klassischer Wirksamkeitsforschung“

In der konkreten Abstimmung und Zusammenarbeit mit den universitären Kooperationspartner*innen zeigte sich, dass nicht nur die oberstufenspezifische Perspektive der Lehrenden der Versuchsschule und der Referentin für Bildung in der digitalen Welt mit Blick auf die Adaption von Materialien für die Oberstufe von Bedeutung ist, sondern auch die besondere schulpraktische Perspektive hinsichtlich der Fortbildungssettings. Der spezifische Mehrwert der schulpraktischen Perspektive zeigt sich darin, dass Lehrkräfte einen anderen Blick auf Gelingensbedingungen von Lehrkräftefortbildung haben, als dies typischerweise in der gängigen Forschung zur Wirksamkeit von Fortbildungsveranstaltungen (bspw. Lipowsky & Rzejak, 2019) thematisiert wird. Zwar existieren auch Leitfäden mit einem praxisnahen Anspruch (Lipowsky & Rzejak, 2021), und auch die Forschung wendet sich in jüngster Zeit zunehmend Prozessmerkmalen von Fortbildungen zu (Rzejak et al., 2024); gleichwohl variieren die Perspektiven von Praktiker*innen und Forscher*innen weiterhin oftmals (Lau & Koisser, 2023). In der OS-Materialwerkstatt soll daher der Blick auch hierauf gerichtet werden.

Literatur

- Emer, W. (2019). Projektdidaktik in der Praxis: Feldstudie aus dem Oberstufen-Kolleg zu Weiterentwicklung und Transfer der Projektdidaktik. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2, 36–41. https://doi.org/10.4119/we_os-3184
- Lau, R. & Koisser, S. (2023). Das Oberstufen-Kolleg bildet fort: Ein Konzept für Fortbildungen durch Praxisforscher*innen am und mit dem Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 40–71. https://doi.org/10.11576/we_os-6352
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 15–56). wbv Media.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung.
- Rzejak, D., Groschner, A., Lipowsky, F., Richter, D. & Calcagni, E. (2024). Dimensionen der Prozessqualität von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte. *DDS – Die Deutsche Schule*, 116 (2), 212–224. <https://doi.org/10.31244/dds.2024.02.10>

Materialwerkstatt „Forschendes Lernen in der Oberstufe“

Die Materialwerkstatt schließt sich an den dann abgeschlossenen FEP „Forschendes Lernen in der Oberstufe“ (FLiDO) an, in dem verschiedene Kurskonzepte Forschenden Lernens (FL) entwickelt und evaluiert wurden. Leitfrage war dabei, wie FL im Unterricht gelingen kann. Schwerpunkt der Evaluation waren Fragen der Gelingensbedingungen

von FL, Chancen und Grenzen bei der Umsetzung FLs in verschiedenen Unterrichtskonzepten (fachübergreifendes Profil und Kurse der Demokratischen Partizipation (DP)) sowie Veränderung der Einstellungen der Kollegiat*innen zu Forschung. Hierzu entstanden vielfältige Publikationen.

Unterrichtsmaterialien zur Einführung in FL wurden bisher hauptsächlich in Profil 11⁵ entwickelt. Dies fand schwerpunktmäßig im Jahr 2018 im Rahmen der Profil- und Unterrichtsentwicklung statt. Exemplarisch wurden auch bereits einzelne Materialien und Arbeitsergebnisse der Kollegiat*innen in der Zeitschrift *PädagogikUnterricht* publiziert (Jacobs & Schumacher, 2020).

Eine systematische Evaluation der Materialien stand bisher nicht im Fokus des FEPs. Bei der Durchführung von Forschungsprojekten in Profil 11 im Schuljahr 2022/23 ist zudem aufgefallen, dass das Material z.T. nicht mehr allen aktuellen Unterrichtsanforderungen entspricht; so werden bspw. keine digitalen Erhebungsformate berücksichtigt, die in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen haben, so dass dementsprechend Ergänzungsbedarf besteht.

Ziel der Materialwerkstatt ist somit ein doppeltes: Zum einen soll bereits bestehendes Material aktualisiert (z.B. Gegenüberstellung verschiedener Forschungsparadigmen; Leitfäden zur Erstellung verschiedener Erhebungsinstrumente) und ergänzt werden. (Hier liegt ein Schwerpunkt auf Material zum Einsatz digitaler Tools zur Erstellung und Auswertung von Umfragen, die datenschutzkonform im Unterricht eingesetzt werden können.) Zum anderen sollen die überarbeiteten bzw. neu entwickelten Materialien mit Kolleg*innen diskutiert, im Unterricht eingesetzt und evaluiert werden (hierfür werden keine Stunden für Kolleg*innen vorgesehen).

Literatur

Jacobs, N. & Schumacher, C. (2020). „Traumpartner gesucht – Liebe und Partnerwahl empirisch betrachtet“. Ein Unterrichtskonzept zum Forschenden Lernen im Pädagogikunterricht. *Pädagogik Unterricht*, 20 (1), 48–55.

Materialwerkstatt „Inklusionssensible Materialien für den lateinischen Fremdsprachenunterricht“

Das Projekt knüpft an die bereits an der Universität Bielefeld bestehende Teilmaßnahme 20 „Inklusionssensible Fremdsprachendidaktiken“ des Gesamtprojekts BiProfessional an. Sie ist dort dem Teilprojekt 5 „Fort- und Weiterbildung für die inklusive Schule – Schwerpunkt 2. & 3. Phase“ zugeordnet. Mit diesem Projekt soll vor allem das in der Schulpraxis vorzufindende Problem der Passung von zielgleichem Unterricht in der gymnasialen Oberstufe, die nicht zuletzt den zentralen Abiturvorgaben unterliegt, und der Forderung, inklusiven Ansprüchen gerecht zu werden, begegnet werden (vgl. Herzig & Sauer, 2021, S. 189). Für das Fach Latein im Besonderen liegt kein Material vor, das im Kontext vom Lektüreunterricht, der in der gymnasialen Oberstufe den Kern dieses Faches ausmacht, entsprechend – empirisch belegt – zur Fortbildung bereitstünde. Das Problem äußert sich darin, dass auf dem Weg, die notwendigen Kompetenzen (wie z.B. die Interpretation eines philosophischen Textes oder eines Gedichts) zu erlangen, oft Lernbarrieren im Wege stehen. Dies können Sprachbarrieren sein – insbesondere am Oberstufen-Kolleg, dem viele Schüler*innen mit jüngerer Fluchterfahrung und damit einhergehend Schwierigkeiten in der Beherrschung der konzeptionellen Schriftlichkeit angehören (vgl. Große, 2014, S. 14ff.); dies können aber auch Barrieren in der Empathie sein, die es erschweren, mehrdeutige Texte sinngemäß zu erfassen – so i.d.R. zutreffend auf Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung (vgl. Jesper, 2018, S. 217; siehe auch

⁵ In der Hauptphase werden am Oberstufen-Kolleg Profile angeboten, in denen drei Grundkurse fächerübergreifend an einem Thema arbeiten. Im Profil 11 „Mit Kopf, Herz und Hand“ arbeiten die Literatur, politische Bildung (Pädagogik) und Biologie zusammen.

Jesper, 2016, passim). Beide Arten von Lernbarrieren wie auch viele andere sind so nicht nur am Oberstufen-Kolleg, sondern auch über dieses hinausgehend im Schulalltag der gymnasialen Oberstufen anzutreffen. Somit soll aus der Begegnung mit einem Problem der schulspezifischen Praxis eine ebenso für den externen Transfer lohnenswerte Materialerstellung wissenschaftlich fundiert erarbeitet und für Fortbildungszwecke zur Verfügung gestellt werden.

Literatur

- Große, M. (2014). Deutsch als Zweitsprache – Eine Einführung. In S. Kipf (Hrsg.), *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein* (S. 7–21). C.C. Buchner.
- Herzig, N. & Sauer, J. (2021). Differenzierung und Reflexion im inklusiven Lateinunterricht. In M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblov (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion* (S. 189–216). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7_9
- Jesper, U. (2016). *Inklusiver Lateinunterricht. Ein methodisch-didaktischer Leitfaden zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung*. IQSH.
- Jesper, U. (2018). Inklusiver Lateinunterricht. In M. Korn (Hrsg.), *Latein Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 213–224). Cornelsen.

Qualifikationsprojekte

„Philosophieunterricht als Raum für Ermächtigung in der Migrationsgesellschaft“ (PhiREM) (Maria Mateo i Ferrer)

Das hier vorgestellte Forschungs- und Entwicklungsprojekt (FEP) setzt die Arbeit des FEP „Wortgewand(t): sich Sprache aneignen, schreibend lernen, Diskurse mitgestalten“ mit einem eigenen Schwerpunkt fort. Die Ausgangshypothese des FEP ist, dass die Fähigkeit, sich eine Zukunft vorzustellen, grundlegend für die Handlungsfähigkeit ist. Und diese Fähigkeit ist entscheidend, um sich einen eigenen Raum in der Gesellschaft zu erschließen, in dem man sich positionieren und sein Leben gestalten kann. Das Hauptziel des vorliegenden FEP ist daher die Entwicklung eines pädagogischen Konzepts, das junge Menschen dabei unterstützt, diese Fähigkeit des Strebens – oder Aspirationsfähigkeit, wie Appadurai (2013) sie nennt – zu erwerben oder zu stärken. Dieses Konzept wird sich auf den Philosophieunterricht fokussieren, sowohl auf den regulären Unterricht als auch auf die Projektarbeit. Appadurai schreibt, dass die Stärkung der Aspirationsfähigkeit ein wichtiger Weg zur Befähigung junger Menschen sei (vgl. 2013, S. 251). Ermächtigung setzt jedoch voraus, dass junge Menschen sich selbst in ihrer konkreten sozialen Position erkennen – und nicht als isolierte Individuen. Aus dieser Perspektive ist ihre Aspirationsfähigkeit auch eine Form der Utopiefähigkeit, wie Castro Varela und andere schreiben, deren Arbeit eine wichtige Grundlage für dieses FEP darstellt (1998, 1999, 2007).

Bevor mit der Entwicklung dieses pädagogischen Konzepts für den Philosophieunterricht begonnen wird, ist es wichtig zu verstehen, wie die Aspirationsfähigkeit der Jugendlichen wirklich aussieht, wie sie sich die Zukunft vorstellen und wie dies ihre Haltung in der Gegenwart bestimmt oder auch nicht. Nur wenn genau und konkret verstanden wird, welche Art von Zukunft sich junge Menschen vorstellen oder nicht vorstellen können, können Unterrichtsformen entwickelt werden, die ihnen effektiv helfen. Deshalb beginnt das Forschungs- und Entwicklungsprojekt PhiREM mit einer empirischen Studie über die Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen. Das Forschungsprojekt ist dabei in drei aufeinander aufbauende Teile gegliedert:

1. *Theoretischer Teil:* Im ersten Teil erfolgt die Bestimmung des theoretischen Rahmens für das Forschungsprojekt. Das Forschungsprojekt untersucht die Haltung, die Jugendliche in der Gegenwart gegenüber ihrer Zukunft einnehmen. Dabei wird eruiert, inwiefern die Handlungen in der Gegenwart durch die imaginierte Zukunft Sinn und Orientierung erhalten. Zudem wird analysiert, inwiefern die Imagination einer Zukunft die aktuelle Handlungsfähigkeit der Jugendlichen beeinflusst. Um eine konkrete Antwort auf diese Fragen zu erhalten, ist es erforderlich, die soziale Position sowie einzelne Aspekte der Biografie der Jugendlichen und ihrer Familien zu berücksichtigen. Diesbezüglich findet insbesondere die Arbeit von Bryant und Knight (2019) Berücksichtigung, welche sich mit der Frage auseinandersetzt, auf welche Weise die verschiedenen Teleologien (Antizipation, Exspektation, Hoffnung etc.) die Gegenwart aktivieren und welche Affekte sie begleiten. Ebenso sind die Analysen von Appadurai (2013) und Bourdieu (vgl. 2010, 2018) über die Aspirationsfähigkeit in Bezug auf die soziale Position von entscheidender Bedeutung für die theoretische Grundlage dieser Forschung.
2. *Empirischer Teil:* Dieser Teil besteht aus zwei verschiedenen Abschnitten. Der zentrale Abschnitt ist die empirische Analyse der Zukunftsvorstellungen junger Menschen. Diese Analyse basiert auf Texten, die Kollegiat*innen aus meinen eigenen Kursen über ihre Vorstellungen von der Zukunft verfasst haben. Das vorliegende Kapitel befasst sich mit der Reflexion über die Art des Wissens, welches im Rahmen der vorliegenden Forschung generiert werden kann. In diesem Zusammenhang wird meine Doppelrolle als Lehrende und Forscherin in besonderer Weise analysiert.
3. *Pädagogischer Teil:* Die Ergebnisse des theoretischen und des empirischen Teils dieser Forschung bilden die Grundlage für die Entwicklung eines pädagogischen Konzepts und die Herstellung von Unterrichtsmaterialien, die sich auf zwei Formen des Philosophieunterrichts konzentrieren: den regulären Unterricht und die Projektarbeit.

Literatur

- Appadurai, A. (2013). *The Future as Cultural Fact. Essays on the Global Condition*. VERSO.
- Bourdieu, P. (2010). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2018). *Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie 2*. Suhrkamp.
- Bryant, R. & Knight, D.M. (2019). *The Anthropology of the Future*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108378277>
- Castro Varela, M. do Mar & Vogelmann, S. (1998). Zwischen Allmacht und Ohnmacht – Überlegungen zur psychosozialen Beratung mit weiblichen Flüchtlingen. In M. do Mar Castro Varela, S. Schulze, S. Vogelmann & A. Weiß (Hrsg.), *Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie* (S. 233–246). dgvt.
- Castro Varela, M. do Mar (1999). Migrantinnen und Utopische Visionen: eine interdisziplinäre Annäherung. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 23 (3), 77–89.
- Castro Varela, M. do Mar (2007). *Unzeitgemäße Utopien. Migrantinnen zwischen Selbstfindung und gelehrter Hoffnung*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839404966>

„Rekontextualisierung von Nachteilsausgleich“ (Ramona Lau)

Nachteilsausgleich ist unter den derzeit realisierten schulischen Leistungsvorgaben ein unverzichtbares Instrument, um Schüler*innen mit spezifischen Beeinträchtigungen die Möglichkeit zu eröffnen, ihre Leistungsfähigkeit im schulischen Alltag zeigen zu können. Das gilt auch und besonders für die gymnasiale Oberstufe. In der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe NRWs (APO-GOST, 2023) wird in § 13

Abs. 7 und 8 die Gewährung von Nachteilsausgleich geregelt. Versteht man die Gewährung von Nachteilsausgleich als Bildungsauftrag, so sollte eine Umsetzung von § 13 Abs. 7 und 8 APO-GOST in der gymnasialen Oberstufe NRWs ein normaler Vorgang sein. Wichtig zu beachten ist dabei: Die Gewährung von Nachteilsausgleich vor Ort, d.h. in einer konkreten Schule für eine*n bestimmte*n Schüler*in (in der gymnasialen Oberstufe), muss individualisiert und situativ angemessen erfolgen. Wie verhält es sich also konkret mit der Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben zum Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe NRWs? Wie gehen Behörden mit gesetzlichen Vorgaben um, wie rekontextualisieren sie diese? Und wie rekontextualisieren wiederum Schulleitungen die behördlichen Vorgaben für ihre Schüler*innen in der gymnasialen Oberstufe? Diesen Fragen wird in diesem Forschungsvorhaben nachgegangen. Zur Beantwortung wird auf verschiedene behördliche Dokumente zum Nachteilsausgleich Bezug genommen und die Auswertung dieser fokussiert vorgestellt. Ebenso werden Interviews mit Schulleitungen in ausgewählten Regierungsbezirken analysiert. Die Schlussfolgerungen erfolgen auf Basis governanceanalytischer Überlegungen.

Literatur

APO-GOST. (2023). *Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der Gymnasialen Oberstufe, vom 5. Oktober 1998 zuletzt geändert durch Verordnung vom 20. März 2023*. <https://bass.schul-welt.de/9607.htm#13-32nr3.1p13>

Literatur aus dem FEP (Auswahl)

- 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/weos-5429>
- Lau, R. (2022). *Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe*. Flyer. Oberstufen-Kolleg Bielefeld (unter Mitarbeit von A. Lübeck & M. Dietz). https://www.biejournals.de/index.php/we_os/article/view/5429/4958
- Lau, R. (2019). Jenseits von Prüfungen. Pädagogischer Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe. *Schule inklusiv*, 5, 44–45.
- Lau, R. (2019). 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, Band II: Lehren und Lernen* (S. 175–182). Klinkhardt.

„Schreiben als Medium des Lernens im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe“ (Birgit Guschker)

Im Fachunterricht höherer Jahrgangsstufen werden einschlägigen Studien zufolge nur selten längere Texte zu kognitiv anspruchsvolleren Aufgaben geschrieben (vgl. u.a. Decker & Hensel, 2020). Damit bleibt das Potenzial des Schreibens für das Lernen im Fachunterricht weitgehend ungenutzt. Abgesehen davon sind viele Schüler*innen ohne ausreichende Schreibpraxis beim Planen und Formulieren herausfordernder Schreibaufgaben wie den Klausuren oder der Facharbeit bis zum Abitur unsicher – zumal empirische Untersuchungen zu Schreibleistungen älterer Schüler*innen keine zufriedenstellenden Befunde hervorbrachten (vgl. Neumann, 2011; Neumann & Lehmann, 2008).

Vor dem Hintergrund dieser Einsichten und angesichts eines konkreten Entwicklungsbedarfs aufgrund der sprachlich zunehmend heterogenen Schüler*innenschaft an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld durch die Einrichtung der Gestreckten Eingangsphase für neuzugewanderte Jugendliche entwickelte das Oberstufen-Kolleg gemeinsam mit dem Kompetenzteam Bielefeld eine Professionalisierungsreihe zum Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe II. Dafür wurde im August 2019 ein

Netzwerk gegründet, an dem Lehrkräfte von fünf Schulen beteiligt waren. Über zwei Jahre hinweg wurden Kenntnisse zu Schreibprozess und Schreibentwicklung, zu schreibdidaktischen Konzepten (u.a. Didaktik der Textprozeduren, profilierte Schreibaufgaben, Scaffolding) sowie zum wissenschaftspropädeutischen, aber auch zum kreativen Schreiben und schließlich zur lernförderlichen Beurteilung von Schüler*innentexten vermittelt. Ausgehend von den Impulsen der Moderatorinnen entwickelten und erprobten die teilnehmenden Lehrkräfte Unterrichtsmaterialien und reflektierten ihre Erfahrungen. Im Rahmen der Netzwerkarbeit sollte ferner der Transfer in die Schulen angebahnt werden.⁶

Das die Professionalisierung begleitende Dissertationsprojekt geht der Frage nach, wie die Lehrkräfte aus dem Netzwerk die Impulse aus den Sitzungen verarbeiten. Dazu wurden nach Abschluss der Reihe Expert*innen-Interviews (vgl. Bogner et al., 2014) mit ausgewählten Lehrkräften geführt, die mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022). Untersucht werden das in den Interviews zum Ausdruck kommende subjektive und in weiten Teilen prozedurale *Wissen* (vgl. Neuweg, 2022, S. 19f.) ebenso wie darüber hinausgehenden *Überzeugungen* der Lehrkräfte (vgl. einführend Reusser & Pauli, 2014). Im Zuge der Interpretation werden ferner *Antinomien* des Lehrendenhandelns (vgl. Helsper, 2014) herausgearbeitet, die sich bei der Umsetzung von in der Professionalisierungsreihe thematisierten schreibdidaktischen Modellen, Methoden etc. in der Praxis zeigen.⁷ Geplant ist noch eine Interpretation mithilfe governanceanalytischer Kategorien insbesondere mit Blick auf Kodiereinheiten zu Organisationswissen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, in denen sich Lehrkräfte zur Weitergabe von Erkenntnissen und Erfahrungen an ihren Schule bzw. zu ihrem Engagement für eine Schulentwicklung zum Schreiben im Fachunterricht der Oberstufe äußern.

Von der empirischen Studie im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts⁸ sind Erkenntnisse zu Wissen und Überzeugungen von Lehrkräften zum Schreiben im Fachunterricht der Oberstufe und ausgehend davon zur Weiterentwicklung der Professionalisierungsreihe bzw. der Konzeption künftiger Professionalisierungsangebote zum Thema in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung zu erwarten.

Literatur

- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Decker, L., Guschker, B., Hensel, S. & Schindler, K. (2021): *Wissenschaftliches Schreiben lernen in der Sekundarstufe II. Fachdebatte und Praxisprojekte*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004816w>
- Decker, L. & Hensel, S. (2020). Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe II. Das Projekt SiFu. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20 (2), 34–40. https://doi.org/10.35468/jlb-02-2020_02
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 216–214). Waxmann.

⁶ Konzept und Inhalte der Professionalisierung im Netzwerk sind zusammenfassend beschrieben in Decker et al., 2021, S. 115–136.

⁷ Antinomien des Lehrendenhandelns werden nach Helsper verstanden als „spannungsvolle Konstellationen“ (Helsper, 2014, S. 229), die konstitutiv für die Struktur des Lehrer*innenberufs sind.

⁸ Eine Relationierung des Entwicklungs- und Forschungsprojekts zu Positionen der Praxisforschung und Ausführungen zur auch für die Interviewstudie wichtigen Idee einer multiparadigmatischen Praxisforschung finden sich in M. Heinrich, B. Guschker, C. Hartner & M. Mateo i Ferrer (eingereicht): „Zur Rollenfindung von Lehrerforscher*innen – Oder: das ‚Zwischen‘ als ‚dritten Raum‘ konzeptionalisieren! Multiparadigmatische Analysen am Beispiel von Praxisforschung zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ), der Schreibdidaktik in der Oberstufe und der Ermächtigung von neu Zugewanderten.“ *PFLB – Praxisforschung/Lehrer*innenbildung*.

- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_2
- Neumann, A. (2011). Lernfortschritte in komplexen Arrangements – Schreibkompetenzen messen. In G. Glässing, H.-H. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung* (S. 166–180). Beltz.
- Neumann, A. & Lehmann, R.H. (2008). Schreiben Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch* (S. 89–103). Beltz.
- Neuweg, G.H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 642–661). Waxmann.