

Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion

**Von den spezifischen Herausforderungen
für Querschnittsaufgaben in der Oberstufe**

Martin Heinrich^{1,*} & Gabriele Klewin¹

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

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

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



English Information

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

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

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

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

1 BNE und Inklusion als „Querschnittsaufgaben“

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur und Internetquellen

- Baumert, J., Stanat, P. & Demrich, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Sehne, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 15–68). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6_3
- Benner, D. (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 68–90.
- Bieber, G. (2016). Querschnittsaufgaben in aktuellen deutschen Lehrplänen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (3), 278–286.
- Bieber, G., Horstkemper, M. & Krüger-Potratz, M. (2016). Editorial zum Schwerpunktthema: Querschnittsaufgaben von Schule. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (3), 221–225.
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg. (2003). *Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven*. Wissenschaft & Technik.
- BMBF Österreich (Bundesministerium für Bildung und Frauen). (2016). *Unterricht und Schule*. <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/index.html>
- Bormann, I., Hamborg, S. & Heinrich, M. (Hrsg.). (2016). *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen* (Educational Governance, Bd. 34). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13223-1>
- BSB Hamburg (Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg). (2011). *Bildungsplan Stadtteilschule. Aufgabengebiete*. <http://www.hamburg.de/contentblob/2372700/data/aufgabengebiete-sts.pdf>
- Buddeberg, M. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (3), 267–277.
- D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz). (2016). *Lehrplan 21*. Gesamtausgabe. http://v-ef.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&k=1

- Eder, F. & Hofmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *bmbf – Nationaler Bildungsbericht 2012. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 71–109). Leykam.
- Frohn, J. & Heinrich, M. (2018). Inkompetente Kompetenzorientierung? Das verkürzte Verständnis der Kompetenzorientierung und die Konsequenzen für die Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (1), 65–74. <https://doi.org/10.31244/dds/2018.01.05>
- Frohn, J. & Heinrich, M. (2019). Bildungsstandards und die vermeidbare Verkürzung individueller Kompetenzorientierung auf kognitive Leistungsfähigkeit. Konsequenzen des ‚neuen Allgemeinbildungsprogramms‘ für die Lehrkräftebildung. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 153–173). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3_7
- Hahn, S. (2008). Wissenschaftspropädeutik: Der „kompetente“ Umgang mit Fachperspektiven. In J. Keuffer & M. Kublitz-Kramer (Hrsg.), *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen* (S. 157–168). Beltz.
- Hahn, S., Heinrich, M. & Klewin, G. (2014). Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014* (S. 5–14). Monsenstein & Vannerdat.
- Heinrich, M. (2001). *Alle, alles, allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung* (Schriftenreihe des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft, Bd. 8). Büchse der Pandora.
- Heinrich, M. (2015). *BNE: Is the Medium the Message? Zur Transformation einer Bildungstheorie im Rahmen der UNO-Dekaden-Politik* (Forum Exkurse, 12). FORUM Umweltbildung im Umweltdachverband.
- Heinrich, M. (2021). Richtige Noten im Falschen? Oder: Warum unsere Oberstufe immer exklusiver, ungerechter und irrationaler wird, je genauer wir die Leistungen messen. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4 (1), 170–177. <https://doi.org/10.11576/weos-4894>
- Heinrich, M., Minsch, J., Rauch, F. & Vielhaber, C. (2014). „... es läuft viel in Richtung BNE ...“ Die Autoren der österreichischen Dekadenstrategie blicken zurück. In W. Sorgo & FORUM Umweltbildung im Umweltdachverband (Hrsg.), *Krisen- und Transformationsszenarios. Frühkindpädagogik, Resilienz & Weltaktionsprogramm* (Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung) (S. 143–151). FORUM Umweltbildung.
- Herbart, J.F. (1919/1805). *Pädagogische Schriften*. Hrsg. v. O. Willmann & T. Fritzscht. Zickfeldt.
- Heymann, H.W. (1996). *Allgemeinbildung und Mathematik*. Beltz.
- Huber, L. (2009). Von „basalen Fähigkeiten“ bis „vertiefte Allgemeinbildung“: Was sollen Abiturientinnen und Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S.107–124). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91485-5_8
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München). (2016). *Lehrplan PLUS Realschule. Schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele sowie Alltagskompetenz und Lebensökonomie*. <http://www.lehrplan-plus.bayern.de/uebergreifende-ziele/realschule>
- Klafki, W. (1986). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (4), 455–476.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.J. (2007). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. In Bundesministerium für Bildung

- und Forschung (Hrsg.), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise* (S. 5–174). BMBF.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2016). *Weitere Unterrichtsinhalte*. KMK. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte.html>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2018). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung*. KMK.
- KMK & DUK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland & Deutsche UNESCO-Kommission) (Hrsg.). (2007). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Empfehlung*. KMK & DUK. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15_Bildung_f_nachh_Entwicklung.pdf
- Lau, R., Geweke, M. & Fechner, R. (2021). „Abitur im eigenen Takt“ – neu gedacht. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4 (1), 164–169. <https://doi.org/10.11576/weos-4892>
- Lojewski, J. (2022). *Die feinen Unterschiede – Schulkulturen in der gymnasialen Oberstufe. Eine explorative Untersuchung anhand quantitativer Daten*. Dissertation, Universität Bielefeld.
- Lübeck, A., Lau, R., Rath-Arnold, I., Schultz, N. & Wäcken, M. (2018). Empfehlungen zu einem Inklusionskonzept am Oberstufen-Kolleg Bielefeld: Ein Diskussionspapier der FEP-Gruppe „Kernaufgabe Inklusion am Oberstufen-Kolleg“. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1 (1), 63–83. https://doi.org/10.4119/we_os-1108
- MKJS Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg). (2016). *Verweisstruktur der Leitperspektiven und „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“*. http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/ALLG/ALLG_LP
- Oelkers, J. (1988). Öffentlichkeit und Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, (5), 579–599.
- Otto, J. & Heinrich, M. (2018). Individueller Bildungsprozess und/oder individuelle Rendite? Fragen nach dem Verhältnis von Reformpädagogik und Ökonomie am Beispiel des Oberstufen-Kollegs. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1 (1), 136–152. https://doi.org/10.4119/we_os-1112
- Reyher, A. (1697). *Methodus Oder Bericht/ Wie Nechst Göttlicher Verleyhung die Knaben und Mägdlein auf den Dorff schafften/ und in den Städten/ die üintere Classes der Schul-Jugend im Fürstenthum Gotha/ Kürtz- und nützlich unterrichtet werden können und sollen: Auf gnädigsten Fürstlichen Befehl aufgesetzt*. Christoph Reyher.
- SenBJW & MBS (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin, & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Brandenburg). (2015). *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10*. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf
- Tenorth, H.-E. (2004). Grundbildung – Allgemeinbildung: Basiskompetenzen und Steigerungsformen. *Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät*, 73, 87–98.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has It Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>
- Wiechmann, J. & Becker, G. (2016). Die überfachlichen Zielsetzungen im institutionellen Bildungsauftrag des allgemeinbildenden Schulwesens. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (3), 287–305.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

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

Online verfügbar: 23.12.2022

ISSN: 2627-4450



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

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