



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

Ausgabe 1 | 2018

WE_OS-Jahrbuch

Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität

Bielefeld mit Forschungs- und Entwicklungsplan

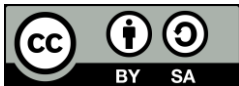
Jahrgang 1 | 2018

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).

https://doi.org/10.4119/WE_OS-1234

© 2018. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2627-4450

Inhalt

Teil I: Themenschwerpunkt Jahrbuch 2018: Diversität, Leistung und Inklusion

Martin Heinrich & Gabriele Klewin

Diversität, Leistung und Inklusion – eine Einführung in den Themenschwerpunkt 1

Einblicke in Forschungs- und Entwicklungsprojekte

Martin Heinrich, Monika Palowski & Christine Schumacher

Ohnmacht versus Unternehmertum. Wirkungen von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung auf das lernende Subjekt in der Oberstufe 5

Wiebke Fiedler-Ebke

„Die Beurteilung, die müsst ihr nachvollziehen, die kann ich euch nicht aufdrücken“. Beobachtungen und Einblicke in die Leistungsbewertungspraxis am Oberstufen-Kolleg Bielefeld 31

Sebastian U. Kuhnen & Monika Palowski

Das Schulklima am Oberstufen-Kolleg.
Forschungsergebnisse aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg 44

Konzepte und Impulse aus der Versuchsschule

Anika Lübeck, Ramona Lau, Ingrid Rath-Arnold,

Nicola Schultz & Martina Wäcken

Empfehlungen zu einem Inklusionskonzept am Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
Ein Diskussionspapier der FEP-Gruppe „Kernaufgabe Inklusion am Oberstufen-Kolleg“ 63

Michael Urban, Jonas Becker, Rolf Werning, Jessica M. Löser,

Ann-Kathrin Arndt & Martin Heinrich

Reflexion, Leistung & Inklusion.
Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe 84

Birgit Guschker, Michaele Geweke, Christina Hartner, Sonja Kirmes,

Maria Mateo i Ferrer & Johanna Otto

Wege zu Abitur und Fachhochschulreife für neuzugewanderte junge Menschen.
Die Forschungs- und Entwicklungs-Arbeit zur Inklusion neuzugewanderter Jugendlicher am Oberstufen-Kolleg Bielefeld 106

<i>Mudhaffar Ali, Leshker Berho, Amjad Bosata, Sarmad Malla Ali & Maria Mateo i Ferrer</i> Flucht in eine ungewisse Zukunft? Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt (FEP) zum Empowerment von Schüler*innen mit Fluchterfahrung	126
---	-----

<i>Johanna Otto & Martin Heinrich</i> Individueller Bildungsprozess und/oder individuelle Rendite? Fragen nach dem Verhältnis von Reformpädagogik und Ökonomie am Beispiel des Oberstufen-Kollegs	136
--	-----

Teil II: Jahresrückblick & Forschungs- und Entwicklungsplan

<i>Martin Heinrich & Gabriele Klewin</i> Critical Friends zu einer kritischen (?) Freundschaft: Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2018	153
--	-----

Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg 2016 – 2017	163
• Fort- und Weiterbildungsangebote von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung (2016 & 2017)	163
• Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung (2016 & 2017)	164
• Publikationen von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung (2016 & 2017)	173
◦ Schriftenreihen und Zeitschrift unter Mitherausgabe von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung	173
◦ Monographien und Herausgeberbände von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung (2016 & 2017)	174
◦ Beiträge in Sammelbänden von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung (2016 & 2017)	175
◦ Zeitschriftenbeiträge von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung (2016 & 2017)	180
• Tagungsbeteiligung und Veranstaltungsorganisation von Mitarbeiter*innen der wissenschaftlichen Einrichtung	181

Diversität, Leistung und Inklusion – eine Einführung in den Themenschwerpunkt

Martin Heinrich¹ & Gabriele Klewin^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg*

** Kontakt: Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld
gabriele.klewin@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag wird aufgezeigt, dass die Phänomene Diversität, Leistung und Inklusion seit der Gründung des Oberstufen-Kollegs zentrale Topoi für die Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Versuchsschule darstellen. Auch wenn sich die Terminologie in den letzten Jahrzehnten gewandelt hat, so hält die Beschäftigung mit diesen Phänomenen an. Die im Jahrbuch enthaltenen Beiträge werden entsprechend vor diesem Hintergrund mit Blick auf die Entwicklungen der Versuchsschule und ihrer Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg kommentiert.

Schlagwörter: Diversität, Leistung, Inklusion, Oberstufe, Versuchsschule

English Information

Title: Diversity, Achievement, and Inclusion – an Introduction to the Focus Topic

Abstract: This introduction shows that the phenomena of diversity, achievement and inclusion have been focal topoi for the research and developmental work of the experimental school Oberstufen-Kolleg since its foundation. Although the terminology has changed during the last decades, the preoccupation with these phenomena continues. Against this background, the contributions of this yearbook are commented with regard to the developments of the experimental school and its action research department.

Keywords: diversity, achievement, inclusion, upper secondary school, experimental school



1. Diversität, Leistung und Inklusion an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

Der pädagogisch ausdifferenzierte Umgang mit Diversität, Leistung und Inklusion sowie auch die Verhältnisbestimmung zwischen diesen drei Anforderungen bzw. Herausforderungen, sind seit über 40 Jahren ein zentrales Thema an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg (vgl. Jung-Paarmann, 2014). Auch wenn die Terminologie sich über die Jahre verändert hat, d.h., man etwa vor 30 Jahren mit dem Diversitätsbegriff wahrscheinlich eher ökologische Fragen verbunden und vor 40 Jahren mit dem Terminus Inklusion eine Rückfrage an den Bielefelder Soziologen Luhmann assoziiert hätte, so stellen doch die pädagogischen Herausforderungen des Umgangs mit einer heterogenen Kollegiat*innenschaft, Überlegungen zum Bildungsaufstieg und zur Bildungsgerechtigkeit lange bekannte Themen dar.

Der im nächsten Jahr zum Universitätsjubiläum erscheinende, von Ellen Thormann herausgegebene Bildband (vgl. Thormann, 2019/i.Vorb.) dokumentiert, dass es bereits in den ersten Jahren nach der Gründung des Oberstufen-Kollegs zur bildungspolitischen Konfrontation kam. Eine Neuregelung der Prüfungsordnungen, d.h. die formalisierte Form der Leistungsüberprüfung, löste diese starken Proteste aus (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 216–256). Bereits damals ging es auch um differenzierte Formen der Leistungserbringung, wie sie heute erneut und unter anderen Vorzeichen – wie etwa dem Zentralabitur – mit Blick auf die Begriffe Diversität und Inklusion diskutiert werden.

Wir denken daher, dass die Trias der Begriffe „Diversität, Leistung und Inklusion“ einen Phänomenbereich markiert, der sich als Themenschwerpunkt für das erste Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg besonders eignet,¹ da hiermit auf einen Kern der pädagogischen Arbeit an der nordrhein-westfälischen Versuchsschule rekurriert wird.

Die unterschiedlichen Beiträge aus dem Oberstufen-Kolleg dokumentieren sehr anschaulich, dass die damals gesetzten Themenschwerpunkte der pädagogischen Auseinandersetzung immer noch die Lehrerforscher*innen und die Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung umtreiben und wir hierzu aktuelle Forschungs- und Entwicklungsbeiträge leisten können.

Im Jahrbuch soll die Vielfalt der Arbeit der Wissenschaftlichen Einrichtung und des Kollegiums der Versuchsschule dokumentiert werden, so dass es nicht nur Einblicke in die Forschungs- und Entwicklungsprojekte gibt, sondern auch in darüber hinausgehende wissenschaftliche, aber auch praktische Aktivitäten. Dies zeigt sich in den Texten, die teils stärker forschungsorientiert sind, teils sich eher auf der konzeptionellen Ebene bewegen oder auch besondere Erfahrungen dokumentieren.

Der Einstieg in den Themenschwerpunkt erfolgt über eine fallrekonstruktive Arbeit von *Martin Heinrich*, *Monika Palowski* und *Christine Schumacher*. Innerhalb dieses Beitrags wird versucht, allgemeinpolitische Rahmenbedingungen, wie die Bildungsstandards und die damit verbundene Kompetenzorientierung, dahingehend zu untersuchen, welche Konsequenzen diese sowohl für die einzelnen Subjekte als auch für die Beratungstätigkeit der Lehrenden haben, die mit den unterschiedlichen Subjektivierungsformen der Kollegiat*innenschaft umgehen müssen. Während in diesem Beitrag vermittelt über die Interviewsequenzen dezidiert die Perspektive der Schüler*innen im Vordergrund steht, kommen im zweiten Beitrag von *Wiebke Fiedler-Ebke* zur Leistungsbeurteilung in der Eingangsphase der Oberstufe die Lehrenden zu Wort. Im Anschluss an Helsper (2008) wird dabei insbesondere schulkulturtheoretisch auf die Dimensionen des Realen, des Imaginären, aber auch des Symbolischen abgehoben – hier zeigen sich be-

¹ Vgl. zu den unterschiedlichen Funktionen dieses neu gegründeten Periodikums siehe ausführlich den Forschungs- und Entwicklungsplan im zweiten Teil dieses Bandes.

merkenswerte Differenzen zwischen diesen Ebenen. Die darin zum Ausdruck kommende Schulkultur wird im dritten Beitrag schließlich noch einmal mit Blick auf das dieser Schulkultur inhärente Schulklima bezogen. In dem Beitrag von *Udo Kuhnen* und *Monika Palowski* werden quantitative Datensätze unterschiedlicher Forschungs- und Entwicklungsprojekte der Versuchsschule miteinander kombiniert. Beim Thema Schulklima erfolgte so eine Kooperation zwischen einem früheren Projekt zum Übergang von der Schule zur Universität (vgl. Asdonk, Kuhnen & Bornkessel, 2013; Bornkessel, 2015; Bornkessel & Asdonk, 2011) und den laufenden Forschungs- und Entwicklungsprojekten „Bildungsbiografische Grenzgänge zwischen Abschluss und Abbruch. Bildungsrisiken und Bildungserfolge in der Sekundarstufe II“ (vgl. Palowski, Schumacher, Schöbel & Tassler, 2014) und der „Verlaufs- und Absolventenstudie am Oberstufen-Kolleg/VAmOS“ (vgl. Brondies, Hahn, Kemper, Kuhnen, Olejnik, Sagasser & Volkwein, 2017).² Auf diese Art und Weise konnte auch auf eine Kritik der externen Evaluator*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung reagiert werden, die deutlich empfohlen hatten, doch intensiver mit der Verschränkung vorhandener Datensätze zu arbeiten.³

Im darauffolgenden Teil dokumentieren wir Konzepte und Impulse aus der Versuchsschule, die sich schwerpunktmäßig mit den Thematiken von Inklusion und Diversität auseinandersetzen. Neben den Empfehlungen zu einem Inklusionskonzept an der Versuchsschule (*Anika Lübeck, Ramona Lau, Ingrid Rath-Arnold, Nicola Schultz & Martina Wäcken*), innerhalb dessen die ganze Breite des Spektrums von Inklusionsphänomenen in der Oberstufe eröffnet wird, steht die Kooperation des Oberstufen-Kollegs mit einem BMBF-Verbundprojekt mit den Universitäten Hannover und Frankfurt am Main zur Fortbildung von Lehrkräften für eine inklusive Schule (*Michael Urban, Jonas Becker, Rolf Werning, Jessica M. Löser, Ann-Kathrin Arndt & Martin Heinrich*). Innerhalb dieses Projektes WIRD das Zusammenspiel von Leistungsforderungen und Inklusionsanspruch anhand von empirischen Schulfallstudien gemeinsam kooperativ erarbeitet, um für die so genannte „Dritte Phase der Lehrerbildung“, die Lehrerfortbildung; Materialien und evaluierte Fortbildungskonzepte zu entwickeln.

Mit Blick auf Fragen der Diversität von besonderer Bedeutung ist die Arbeit mit Schüler*innen mit Fluchterfahrung. In einem darauf ausgerichteten Beitrag werden die Konzeptionen dargestellt, die derzeit am Oberstufen-Kolleg entwickelt werden, um Schüler*innen, die zugewandert sind, zum Abitur oder zur Fachhochschulreife zu führen (*Birgit Guschker, Michaele Geweke, Christina Hartner, Sonja Kirmes, Maria Mateo i Ferrer & Johanna Otto*). Das Engagement von Kollegiaten mit Fluchterfahrung dokumentieren diese in einem eigenen Beitrag (*Mudhaffar Ali, Leshker Berho, Amjad Bosata, Sarmad Malla Ali*) gemeinsam mit ihrer Lehrerin (*Maria Mateo i Ferrer*). Sie stellen dar, wie die konkrete Arbeit mit dem Thema Flucht in Hinblick auf Empowerment aussehen kann.

Den Abschluss bildet ein Beitrag, in dem versucht wird, den Spagat zwischen ökonomischer Effizienz und Effektivität einerseits und pädagogischer Effizienz und Effektivität andererseits produktiv miteinander zu vermitteln (*Johanna Otto & Martin Heinrich*). Denn auch dies ist Bestandteil eines Jahresberichts, da sich eine Versuchsschule und deren Wissenschaftliche Einrichtung, die für ihre Arbeit besondere Ressourcen erhalten, auch in besonderer Art und Weise legitimieren sollten – und wie wir hier zeigen konnten: auch können!

² Ein Überblick zu den derzeit laufenden Forschungs- und Entwicklungsprojekten an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg findet sich im Forschungs- und Entwicklungsplan im zweiten Teil dieses Bandes.

³ Zur externen Evaluation der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg im Jahr 2016 vgl. ebenfalls ausführlich den Forschungs- und Entwicklungsplan im zweiten Teil dieses Bandes.

Literatur und Internetquelle

- Asdonk, J., Kuhnen, S.U., & Bornkessel, P. (Hrsg.). (2013). *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs*. Münster: Waxmann.
- Bornkessel, P. (2015). *Studium oder Berufsausbildung? Zur Bedeutung leistungs(un)abhängiger Herkunftseffekte für die Bildungsentscheidung von Abiturientinnen und Abiturienten*. Münster: Waxmann.
- Bornkessel, P., & Asdonk, J. (Hrsg.). (2011). *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8>
- Brondies, J., Hahn, S., Kemper, A., Kuhnen, S.U., Olejnik, A., Sagasser, H., & Volkwein, K. (2017). *Abschlussbericht der Verlaufs- und Absolventenstudie am Oberstufen-Kolleg (VAmOS) für den Zeitraum 2014 bis 2017*. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 63–80.
- Jung-Paarmann, H. (2014). *Reformpädagogik in der Praxis, Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005*. 2 Bde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Palowski, M., Schumacher, C., Schöbel, R., & Tassler, A. (2014). Bildungsbiografische Grenzgänge zwischen Abbruch und Abschluss. Bildungsrisiken und Bildungserfolge in der Sekundarstufe II. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (Schriftenreihe Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 1) (S. 143–170). Münster: MV.
- Thormann, E. (Hrsg.). (2019/i.Vorb.). *Rettet das OS – ein „widerständig-trotziges“ Kunstprojekt aus den späten 70er Jahren*. Vorauss. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

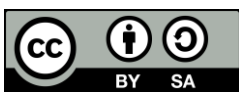
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Heinrich, M., & Klewin, G. (2018). Diversität, Leistung und Inklusion – eine Einführung in den Themenschwerpunkt. *WE_OS-Jahrbuch*, 1, 1–4. doi:10.4119/we_os-1104

Online verfügbar: 14.12.2018

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2018. 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>

Ohnmacht versus Unternehmertum – Wirkungen von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung auf das lernende Subjekt in der Oberstufe

Martin Heinrich^{1,*}, Monika Palowski¹ & Christine Schumacher²

¹ Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

² Versuchsschule Oberstufen-Kolleg, Bielefeld,
Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld

* Kontakt: martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In der Debatte um Kompetenzorientierung und Bildungsstandards bisher zu wenig beachtet ist die Frage nach ihren Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung von Lernenden und auf ihre im Kompetenzbegriff als erlernbar gedachte Fähigkeit zur Selbstmotivierung. Internalisieren sie die ihnen zugesprochene Eigenverantwortung für ihren Lernerfolg – oder ihr Scheitern? Machen sie sich zu „bildungsunternehmerischen Subjekten“, die sich wohlkalkuliert, aber ohne Interesse an Inhalten durch den Schulalltag manövrieren? Und falls ja, wie sind diese Subjekte konstituiert, und welche Konsequenzen ergeben sich für die Beratung in der Oberstufe? Anhand zweier argumentationsmusteranalytischer Rekonstruktionen von Passagen aus Interviews mit Oberstufen-Schüler*innen, die Schwierigkeiten mit dem Fach Mathematik beschreiben, werden im Beitrag zwei Varianten von Subjektivierungsweisen angesichts responsabilisierender Adressierungen dargestellt, die einige Gemeinsamkeiten aufweisen – z.B. die Internalisierung der schulischen Verrechnungslogik –, sich aber auch in zentralen Aspekten unterscheiden, indem einmal Ohnmacht, einmal Unternehmertum im Vordergrund steht. Hieraus leiten sich einige Konsequenzen für die Beratungspraxis in der Oberstufe ab.

Schlagwörter: Bildungsstandards, Subjektorientierung, Kompetenzorientierung, Leistungsmotivation, Oberstufe.



English Information

Title: Helplessness versus Entrepreneurship. Effects of Standardised and Competence-based Education on the Learning Individual in Upper Secondary Level Schools.

Abstract: In recent years, the German educational system has seen changes on a scale as yet unprecedented. As a political reaction to the first PISA results for Germany, curricula were standardised across all types of schools and adjusted to a specific model of individual competences. These include cognitive, motivational and volitional skills and dispositions. This major turn in educational policy has sparked many debates in political as well as educational science and school development discourses. So far, however, effects on the level of the individual learner as a subject have mostly been overlooked. The non-intentional side effect of these changes is, namely, that they allow for viewing individual learners as fully and exclusively responsible for their success – or failure – in school. We investigate in this paper the ways in which learners view themselves as subjects of education with regard to standards and competences. By reconstructively analysing two sequences from interviews with upper secondary level students facing difficulties in mathematics, we illustrate their self-perception as learners failing or succeeding at accumulating competences and simulating motivation. Drawing on these results, we present some thoughts on counselling in upper secondary level schools.

Keywords: standards in education, subject orientation, competence orientation, achievement motivation, upper secondary level

1. Bildungsstandards, kompetenzorientierter Unterricht und die Frage nach dem Subjekt

Die von der Kultusministerkonferenz im Jahr 2002 beschlossene und anschließend zügig umgesetzte Einführung nationaler Bildungsstandards und der damit verbundene systematische Wechsel in der Grammatik der Schulregulierung von einer Input- zu einer Output-Steuerung (vgl. Fend, 2005; Altrichter & Gamsjäger, 2018) sind wohl ein einmaliger Vorgang in der Geschichte des deutschen Bildungssystems.¹ Noch nie zuvor wurden in so kurzer Zeit länderübergreifende Maßnahmen umgesetzt, die sich mit ihrem doppelten Anspruch auf Monitoring und Entwicklungsstimulierung (vgl. Maaz, Emmrich, Kropf & Gärtner, 2018) so weitreichend auf allen Ebenen des Bildungssystems, bis hin zur Mikroebene der Gestaltung von Unterrichtsstrukturen und Lernprozessen, auswirken.

Durch Bildungsstandards werden „verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule gestellt“ (Klieme et al., 2003, S. 9). Mithilfe von Bildungsstandards sollen Unterschiede in den Leistungsanforderungen verschiedener Schulformen und Schulen aufgedeckt werden, im Zuge der Generierung von Steuerungs- und Handlungswissen als Grundlage einer evidenzbasierten Bildungspolitik verringert werden und somit zu einer Qualitätssteigerung bzw. -sicherung führen (vgl. Klein & Dungs, 2010; Zuber, Altrichter & Heinrich, 2018b).

Schon bald nach den ersten Implementierungsbemühungen zeigten sich allerdings auch erste Hürden (vgl. Pant, Vock, Pöhlmann & Köller, 2008), die zunächst als Professionalisierungsdefizit aller Akteur*innen im Mehrebenensystem gedeutet wurden (Köller, 2009, S. 28). Inzwischen liegen ausdifferenzierende Befunde zu den Auswirkungen der Bildungsstandardpolitik auf die Schulentwicklung (Plaimauer, Prammer-

¹ Zur Geschichte des Bildungsstandardsbegriffs und zu seiner Adaption im deutschen Sprachraum vgl. Tröhler (2018).

Semmler & Altrichter, 2018) und Unterrichtsgestaltung (Asbrand, Heller & Zeitler, 2012; Groß Ophoff, Koch & Hosenfeld, 2018; Sterkl & Weixlbaumer, 2018) vor.

Mit Blick auf das Phänomen lassen sich insgesamt Untersuchungen in zwei Richtungen differenzieren. Hier werden einerseits auf Systemebene die Steuerungsansprüche und Implementierungsfragen untersucht (vgl. Maaz et al., 2018; Holmeier, 2018). Andererseits werden die damit verbundenen Implikationen für die Bildungsziele thematisiert (Klemm, 2009; Gruschka, 2013; Krautz, 2015) – in letzter Zeit auch verstärkt mit Blick auf Fragen der Inklusion (vgl. Biewer, 2012; Eversheim, 2015; Heinrich & te Poel, 2018; Moser Opitz, 2011).

Bildungsstandards sind zunächst in Form allgemeiner Bildungsziele formuliert (Klieme et al., 2003). Mit der inhaltlichen und niveaudifferenzierten Konkretisierung der Bildungsstandards in Form von Kompetenzen soll eine „pragmatische Antwort auf die Konstruktions- und Legitimationsprobleme traditioneller Bildungs- und Lehrplandebatten“ (Klieme et al., 2003, S. 9) gegeben werden, da Kompetenzen schulisches Lehren und Lernen objektivieren und somit vergleichbar und messbar machen sollen (vgl. Sander, 2009). Kompetenzorientierter Unterricht soll nicht mehr ausgehend vom Input, sondern vorrangig ergebnisorientiert, basierend auf den jeweils zu erreichenden fachspezifischen Kompetenzen, geplant und strukturiert werden; der Erfolg jeglicher Lernanstrengungen soll sich im Output, genauer gesagt: in den zu erreichenden Kompetenzen spiegeln. Dieser Output wird durch standardisierte und extern administrierte Prüfungsformate regelmäßig überprüft. Durch die Platzierung dieser Prüfungen in entscheidenden Selektionsphasen der Schullaufbahn (etwa den zentralen Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe I oder dem Zentralabitur) werden Instrumente der Standardsicherung zudem „bewusst mit der individuellen Leistungsbewertung verknüpft“ (Tillmann, 2006, S. 29).

Was bedeutet diese Neuorientierung für die Gestaltung von Unterricht, für die Arbeitsbündnisse von Lehrenden und Lernenden sowie für Lern- und Verständnisprozesse der Lernenden? Und welchen Einfluss hat die Kompetenzorientierung im Unterricht auf die Leistungsbeurteilungsstrategien von Lehrkräften (vgl. Helm & Keusch, 2018)?

Inzwischen liegen zwar mit Blick auf Einstellungen zu und Verwendungsweisen von Bildungsstandards zahlreiche nach Akteursgruppen differenzierte empirische Befunde, etwa zu Lehrkräften (vgl. Zuber, 2018), Schulleitungen (vgl. Demski, 2018) und Schulaufsicht (Kemethofer & Wiesner, 2018), vor. Die Frage nach den Effekten auf die Selbstwahrnehmung der Schüler*innen wird demgegenüber kaum gestellt, obgleich die Kompetenzorientierung doch unmittelbar auf die Bildungssubjekte zielt. Denn nach Weinert (2001, S. 27f.) versteht man unter Kompetenzen

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

In dieser Definition finden sich vielfältige ambitionierte Ziele dicht gedrängt auf engstem Raum: Lernende sollen nicht nur bestimmte kognitive Fähigkeiten erlangen, sondern diese auch variabel zur Lösung neuer Probleme nutzen können; sie sollen nicht nur Fachwissen erwerben, sondern auch die Motivation, dieses Fachwissen einzusetzen – und zwar in sozialer Verantwortung.

Gerade diese umfassende Definition macht die Kompetenzorientierung anschlussfähig an traditionelle Allgemeinbildungsvorstellungen (vgl. Frohn & Heinrich, 2018a). In der Praxis zeigt sich allerdings demgegenüber häufiger eine Fokussierung auf kognitive Leistungsfähigkeit (vgl. Frohn & Heinrich, 2018b).

Kompetenzen in dieser im Anschluss an Weinert von der Klieme-Kommission definierten Form setzen erstens tiefgreifende Verstehens- und Identifikationsprozesse auf Seiten der Lernenden voraus; sie stellen eben kein träges Wissen dar. Zweitens können

sie entsprechend eines konstruktivistischen Verständnisses von Lernprozessen nicht vermittelt, sondern nur durch die Lernenden selbst erworben werden. Im Sinne der Klieme-Kommission sollte kompetenzorientierter Unterricht dementsprechend auf eine stärkere Beteiligung und Mitwirkung von Lernenden im Lernprozess sowie auf die Bereitstellung vielfältiger Anwendungssituationen abzielen (vgl. Klieme et. al., 2003). Die Lernenden werden demnach als eigenverantwortliche Subjekte ihres Lernprozesses charakterisiert, die Verantwortung für ihren Lernerfolg übernehmen (müssen).

Diese klare Adressierung der Lernenden als eigenverantwortliche Subjekte ihres Lernprozesses, die eigenständig Verantwortung für ihren Lernerfolg übernehmen müssen, und dies unmittelbar auf Kosten einer persönlichkeitsrelevanten Kompetenzentwicklung, finden wir auch schon bei Lehramtsstudierenden. In dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt Bi^{professional}, das im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern gefördert wird (FKZ 01JA1608), haben Bachelorstudierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge die Möglichkeit, praktische Erfahrungen in der Arbeit mit benachteiligten Schüler*innen – und hier insbesondere solchen mit Fluchterfahrung – zu sammeln. Hier zeigt sich, dass die Studierenden durchaus hinsichtlich der avancierten pädagogischen Techniken zur Steigerung der kognitiven Leistungsfähigkeit auf ein nicht unerhebliches Methodenrepertoire zurückgreifen können, während etwa Fragen der Umsetzung politischer Teilhabe (Heinrich & Störtländer, 2017) oder der biographisch belasteten Persönlichkeitsentwicklung (Heinrich & Klenner, 2019) sie vielfach überfordern.

Die Governance der Neuen Steuerung über Bildungsstandards erzeugt damit eine hohe Fragilität der Bildungsprozesse (Heinrich, 2010), woraus sich noch einmal dringlicher die Frage nach den Effekten im Mehrebenensystem mit Blick letztlich auf das Subjekt stellt. Geht der zuvor mit der Kompetenzorientierung theoretisch durchaus vereinbare Allgemeinbildungsanspruch (vgl. Frohn & Heinrich, 2018a) in der Steuerungspraxis des Mehrebenensystems dann verloren? Geschieht dies nur durch die explizite Adressierung von Lernenden als für ihren Lernerfolg selbst verantwortliche Subjekte, oder wird dieser Anspruch nicht bereits, wie dies in gesamtgesellschaftlich wirksamem Wandel von Bildungsvorstellungen oftmals der Fall ist (vgl. Faller 2019/ i.Dr.), früher oder später in der eigenen Bildungsbiographie internalisiert – und damit seitens der Schüler*innen eigenständig reproduziert?

Im vorliegenden Beitrag versuchen wir empirisch, anhand zweier Einzelfälle, erste Umrisse solcher Subjektivierungsweisen der neuen Kompetenzorientierung von Schüler*innen zu skizzieren (vgl. Kap. 3) und mit Blick auf eine veränderte Beratungspraxis in der Oberstufe zu befragen (vgl. Kap.4). Bevor dies allerdings geschieht, möchten wir zunächst (vgl. Kap. 2) die hier mit dem Begriff der „Subjektivierungsweisen“ angedeutete theoretische Figur des Zusammenhangs von Kompetenzorientierung und Persönlichkeitsbildung näher erläutern.

2. Kritische Rückfragen an eine allgemeinbildungsorientierte Kompetenzorientierung aus der Perspektive der Ökonomisierung von Bildung und ihrer Konsequenzen für das lernende Subjekt

In ihrer Rekonstruktion des Verständnisses von Bildungsgerechtigkeit als Startchancengleichheit in den PISA-Studien kommen Dietrich, Heinrich und Thieme (2013b) zu dem Schluss, dass auf Grundlage dieses Gerechtigkeitskonzeptes „die Verantwortung insbesondere für Bildungsmisserfolge“ zunehmend „in einer responsabilisierenden Art und Weise [...] an die Subjekte selbst delegiert“ werde (ebd., S. 17). Das lernende Subjekt wird also selbst dafür verantwortlich gemacht, ob es in der Schule Erfolg hat oder nicht; die Verantwortung für gelingende Bildungskarrieren wird von der Instituti-

on auf die Individuen (oder stellvertretend deren Eltern) verlagert und dort auch diskursiv verankert (vgl. Palowski, 2015; Faller, 2019/i.Dr.). Die damit erzeugte Subjektivierungsform ist die des „bildungsunternehmerischen Selbst“ (Palowski, 2015, S. 198): Schüler*innen als lernende Subjekte sind gefordert, ihre Bildungskarrieren eigenverantwortlich unternehmerisch zu steuern, indem sie ihre „Fertigkeiten, Fähigkeiten und [...] unternehmerischen Tugenden [...] steigern“ (Rose, 2000, S. 93).

Bei dieser Form der responsabilisierenden Anrufung von Subjekten (ausf. Faller, 2019/i.Dr.) handelt es sich um ein Symptom tiefer liegender und weit reichender Entwicklungen. Standardisierung und Output-Steuerung, vermittelt über die in Form der Modellierung und Messung von Kompetenzen wiedergekehrte Psychometrie (vgl. Gruschka, 2013), leiten eine neue Ära in der Zurichtung von Individuen nach den Kriterien maximaler ökonomischer Verwertbarkeit durch das Bildungssystem ein und spiegeln damit die vielleicht zentrale gesamtgesellschaftliche Entwicklung unserer Zeit wider: die Umformung alles Sozialen nach den Gesetzen des Ökonomischen, die in ihrer Konsequenz die Individuen fordert, auch ihr Verhältnis zu sich selbst diesen Gesetzen zu unterwerfen (vgl. Bröckling, 2000, 2007; Rose, 2000).

Das (Total) Quality Management als zugrunde liegendes Prinzip legt dabei sowohl Individuen als auch Organisationen eine Bandbreite von Instrumenten nahe, die dazu dienen, die Qualität des eigenen Outputs kontinuierlich zu steigern: Standardsetzung und -überprüfung, Benchmarking, externe und interne (auch intra-individuelle) Kontrolle, Normierung von Input, Feedbackschleifen und insbesondere die Aktivierung des eigenverantwortlichen Unternehmertums als Konzept, das sowohl der Transformation des eigenen Selbst als auch beispielsweise der Reform wohlfahrtsstaatlicher Arrangements oder der von Bildungssystemen zugrunde liegt (vgl. Bröckling, 2000, 2007). Besondere Stärke dieses Konzeptes ist eben jene Delegation von Verantwortung an die adressierten Subjekte, kombiniert mit verschiedenen Kontrollverfahren und im Gewand einer Semantik, die Autonomie und Partizipation betont. Hinter dieser Semantik jedoch verbirgt sich als Konsequenz das Postulat, dass, wer scheitert, sich einfach nicht genug angestrengt hat – und wer sich nicht ausreichend anstrengt, etwa weil es an basalen unternehmerischen Tugenden wie Motivation (ein wichtiger Aspekt des in PISA fokussierten Kompetenzbegriffs, s.o.) fehlt, gehört zu den „Marginalisierten“ (Rose, 2000, S. 95). Ein Beispiel für diese Gruppe sind die sogenannten Langzeit-Arbeitslosen, denen es trotz aller Aufforderungen seitens des Staates nicht gelingt, sich selbst entsprechend den Anforderungen des Marktes weiter oder neu zu qualifizieren und entsprechend zu vermarkten (vgl. Rose, 2000).

Eine der zentralen Konstituenten der entsprechenden Transformationen im Bildungssystem sind die Orientierung an und die Messung von Kompetenzen sowie deren Festschreibung in Bildungsstandards. Am Kompetenzbegriff von Klieme et al. (2003) besonders interessant ist die Definition von motivationalen und volitionalen Bereitschaften und Fähigkeiten als „verbunden“ (Klieme et al., 2003, S. 72) mit kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, die verfügbar oder erlernbar sind, also mit anderen Worten: Motivation und Volition als Kompetenzen, die entweder schon vorhanden sind oder erlernt werden können. In der Expertise von Klieme et al. (2003) heißt es dazu, es könne „von Kompetenz dann gesprochen werden, wenn [...] aufgrund entsprechender handlungsbegleitender Kognitionen genügend Motivation zu angemessenem Handeln gegeben ist“ (Klieme et al., 2003, S. 74f.). Wenn hier also Motivation als lernbar konzipiert, exklusiv im Subjekt verortet und zu einem messbaren Teil einer bereits verfügbaren oder noch zu erlernenden Kompetenz wird, dann ist damit auch schon der Weg bereitet für die Attribution jeglichen Scheiterns auf das Individuum: Motivation kann man sich ebenso aneignen wie Bruchrechnung, und wem es an Kompetenzen fehlt, dem fehlt es an Motivation und damit an dem Willen, sich anzustrengen. Wer sich also nicht genügend anstrengt, wer nicht über ausreichende „motivationale und volitionale Bereitschaft“ (Klieme et al., 2003, S. 72) verfügt, ist ganz einfach selbst schuld.

Damit fügt sich dieses Kompetenzmodell, unter dieser Perspektive betrachtet, nahtlos in die im Rahmen der Subjektivierungsform des „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling, 2007, S. 7) geforderte „Selbstformungstätigkeit“ (Bröckling, 2007, S. 244), die in der permanenten Optimierung eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten (= Kompetenzen) entlang vorgegebener, überprüfbarer und regelmäßig überprüfter Standards (= Bildungsstandards) besteht. Jedoch lässt sich mit Bröckling spekulieren – und hierin finden Kompetenzorientierung und Standardisierung im Bildungssystem ihre Wendung ins Paradoxe –, dass ultimativ erfolgreiches individuelles (Bildungs-)Unternehmertum maßgeblich in der Wahrung eines optimalen Kosten-Nutzen-Verhältnisses besteht – also nicht im tatsächlichen Erwerb der im Kanon festgelegten Kompetenzen, sondern im Erwerb einer möglichst plausiblen „Kompetenz-Darstellungs-Kompetenz“ im Sinne einer erfolgreichen Inszenierung von Kompetenzen und ihrem Erwerb (vgl. Nadai & Sommerfeld, 2005) besteht. Das erfolgreiche bildungsunternehmerische Subjekt erhält sein Bildungszertifikat als maximalen Nutzen unter Aufwendung minimaler Kosten und navigiert sich derart durch schulische Anforderungen, dass nur dort auch investiert werden muss, wo „es brennt“. Darin liegt die eigentliche unternehmerische Tugend: kalkulieren zu können, wann und wo welche Investition nötig und sinnvoll ist, weil sie maximale Gewinne bei minimalem Aufwand einfahren wird. In der Konsequenz scheint die eigentliche durch Kompetenzorientierung vermittelte Kompetenz in der Fähigkeit zu liegen, den eigenen Ressourceneinsatz ohne kostenaufwendige inhaltliche Auseinandersetzung erfolgreich am maximalen Nutzen orientieren zu können. Damit schließt sich die kompetenzorientierte Schule bruchloser als je zuvor an die Zurichtungs- und Verwertbarkeitsmaximen des Arbeitsmarktes an. Die in jüngerer Zeit zu beobachtende zunehmende Bedeutung ökonomischer Diskursstränge in Bildungsdiskursen kann als weiteres Beispiel dafür gelten (vgl. Palowski, 2015; Faller, 2019/i.Dr.).

All dies wirft die Frage auf, inwieweit sich die beschriebenen Entwicklungen und Überlegungen im Schulalltag empirisch aufspüren lassen. Gruschka (2013) bemängelt auf Grundlage eigener Beobachtungen von Unterricht in der Sekundarstufe I einen „gravierenden Collateralschaden“ der Kompetenzorientierung, „weil die inhaltliche Beschäftigung mit der Sache zurückgedrängt wird. Es kommt zur erschließungslosen Reproduktion ohne Sinnentnahme und Kritik [...] es wird präsentiert ohne die Übernahme fachlicher Verantwortung für das Präsentierte“ (Gruschka, 2013, S. 84). Kurz: „Man lernt Lesen als Unterstreichen des ‚Wichtigsten‘“ (ebd.). Auf der Seite der lernenden Subjekte ist zu prüfen, ob und auf welche Weise individuelle Subjektivierungsweisen sich an die Subjektivierungsform des (bildungs-)unternehmerischen Selbst anschließen, sie zurückweisen, unterlaufen etc.

Im vorliegenden Beitrag möchten wir nunmehr anhand zweier Einzelfälle erste Umrisse der Subjektivierungsweisen von Schüler*innen angesichts schulischer Kompetenzorientierung und ihrer Konsequenzen skizzieren. Dazu greifen wir auf die Argumentationsmusteranalyse (vgl. Heinrich, 2007) zurück. Diese Form rekonstruktiver Analyse basiert auf der Annahme,

„dass sich komplexe Deutungsmuster mit einem hohen Grad von Kohäsion und innerer Konsistenz zur deutenden Krisenbewältigung in einer großen Bandbreite verschiedener Handlungssituationen konkretisieren. [...] Treten innerhalb der Aussagen eines bzw. einer Interviewten oder bei mehreren ProbandInnen vermehrt die gleichen Argumente bzw. analoge Argumentationsführungen auf, so liegt die Vermutung nahe, dass hinter diesen strukturell bedingte Argumentationsmuster liegen“ (Heinrich, 2007, S. 228f.).

Entlang dieser Prämisse stellen wir im Folgenden zwei Argumentationsmuster vor, die in Interviews mit Schüler*innen im Rahmen des Projektes *Bildungsbiografische Grenzgänge* (vgl. Palowski, Schumacher, Schöbel & Tassler, 2014) in der Auseinan-

dersetzung der Befragten mit Schwierigkeiten im Fach Mathematik rekonstruiert werden konnten.²

3. Zwei Fallbeispiele: Ohnmacht vs. Unternehmertum

3.1 Erste Rekonstruktion: Verstricktheit versus Ressourcen – Konsequenzen für die Laufbahnberatung

Die folgende Rekonstruktion beginnt mit der Frage der Interviewerin:

I: *wie ist das bei DIR dann in mathe?*

Deutlich wird schon in dieser Formulierung, dass die Interviewerin die Situation des bzw. der Befragten in einen Vergleichshorizont zu anderen Personen oder Gruppen stellt. Die Frage danach, wie es bei ihm oder ihr ist, evoziert immer diesen impliziten Vergleich mit anderen. Der bzw. die Befragte wird damit schon darauf gestoßen, sich mit anderen zu vergleichen bzw. in Relation zu diesen zu setzen. Mit diesem Impuls ist freilich noch nicht gesagt, dass sich der bzw. die Befragte auch daran orientiert. Zugleich wird aber deutlich, dass ihm bzw. ihr keine Möglichkeit bleibt, auf diesen in der Frage enthaltenen Impuls, sich mit anderen zu vergleichen, nicht zu reagieren. Selbst die Nicht-Reaktion müsste dann als Reaktion auf dieses Vergleichsansinnen gedeutet werden. Denkbar wäre natürlich auch eine metakommunikative Reaktion, die eben genau jene Aufforderung, sich mit anderen zu vergleichen, abwehrt. In einer solchen Abwehr würde dann auch auf eine andere Dimension des Frageimpulses reagiert, nämlich die Tatsache, dass hier sehr persönlich geantwortet werden soll. Der explizite Hinweis darauf wie es denn „bei DIR“ ist, erzeugt eine individualisierte Situation. Hervorgehoben wird dies noch einmal dadurch, dass das Wort „dir“ deutlich betont und damit mit Bedeutung aufgeladen wird. Auf diese, auf die Person gerichtete Frage unpersönlich zu reagieren, wäre selbst schon wieder eine bemerkenswerte Reaktion. Wahrscheinlicher ist, im Anschluss an eine solche Aufforderung tatsächlich auch von sich zu erzählen.

Gleichzeitig lässt sich gedankenexperimentell zeigen, dass durch das nachgestellte „dann“ auch auf ein allgemeines Problem verwiesen wird.³ Den Sprechakt „*Wie ist das bei DIR dann [...]*“ kann man sich als wohlgeformten nur in Situationen vorstellen, in denen einerseits individualisiert wird, andererseits aber auf ein allgemeines Problem abgehoben wird.⁴ Dies geschieht nicht zuletzt, um das Individuelle gerade im Vergleich mit dem Allgemeinen noch einmal besonders hervorzuheben. In dem Maße, in dem die Person auf diese Frage auch persönlich reagiert, eröffnet sie den Blick auf eine individuelle Problemlösung bzw. eine gewollt subjektive Deutung eines allgemeinen Phänomens.

Unentschieden ist in diesem Frageimpuls noch, ob die Interviewerin davon ausgeht, dass es sich hierbei um eine gelingende oder gerade misslingende Problemlösung bzw. Deutung handeln wird. Mit dem Sprechakt wird zunächst einmal nur eine Besonderung hergestellt, d.h., dass der bzw. die Befragte als besonderer Fall in einer Gruppe herausgestellt wird und durch die Frage dadurch aufgefordert wird, eben jene Besonderung explizit zu fassen bzw. im Sinne einer subjektiven Deutung zu explizieren.

² An dieser Stelle möchten wir den Kolleg*innen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts *Bildungsbiographische Grenzgänge*, Christel Herrlich, Stephan Holz, Patrick Maas, Rica Schöbel und Annett Walbe, für ihre wertvollen Hinweise in den Sitzungen der Interpretationsgruppe danken.

³ Das „dann“ ist nicht zeitlich gemeint in diesem Kontext, sondern eher situativ, d.h., wie etwas bezogen auf eine besondere Situation sei. Für eine zeitlich gemeinte Formulierung hätte das „dann“ nicht an dieser Stelle stehen dürfen. Es folgt also eher einer Wenn-Dann-Logik: „Wie ist das bei dir dann, wenn...“.

⁴ Als Beispielsätze kann man sich vorstellen: „Wie ist das bei dir dann mit der Parkplatzsuche?“ Oder: „Wie ist das bei dir dann, wenn du Hunger bekommst?“ etc.

Dazu passend ist, dass die Interviewerin das Phänomen nicht konkret benennt, sondern dieses nebulös als „das“ benannt wird und es damit auf einer hochgradigen Abstraktionsstufe erscheint. Dementsprechend ist damit implizit auch noch die Aufforderung an den bzw. die Befragte gerichtet, das Unbestimmte in seinen bzw. ihren Ausführungen zu bestimmen.⁵ Aber selbst wenn das Phänomen/Problem von der Interviewerin inhaltlich nicht näher bestimmt wird, so ist doch durch den Kontext klar, dass dieses Phänomen/Problem als ein objektiv bzw. real existierendes zu denken ist, was an der apodiktischen Verwendung des Wortes „ist“ erkennbar wird. Dass hiermit eine besondere Form der Faktizität konstruiert wird, lässt sich leicht erkennen, wenn man alternativ hierzu sich Formulierungen vorstellt wie etwa „Wie ist das denn bei dir?“, „Wie empfindest du das denn?“ oder „Wie siehst du das denn?“ Solche Formulierungen wären eher als Anrufung eines Subjekts zu deuten, das sich in größerer Freiheit entwerfen könnte, während in der auf Faktizität zielenden Formulierung eher der Hinweis darauf steht, sich mit jenem Objektiven auseinandersetzen zu müssen. Die angesprochene Person wäre dann weniger Subjekt, sondern nur noch Träger der damit verbundenen Zuschreibung. Gleichzeitig wird mit der Bestimmtheit der tatsächlich angewendeten Formulierung zwar einerseits Druck auf den bzw. die Befragte ausgeübt, sich nun in verbindlicher Weise zu äußern und praktisch zu sagen, wie die Realität ist; andererseits enthält diese Aufforderungsform auch eine besondere Form der Anerkennung des Gegenübers, nämlich dass man ihm zutraut, auch tatsächlich etwas Substanzielles hierzu beizutragen. Die alternativen Formulierungen würden bereits im Frageimpuls signalisieren: „Wie es wirklich ist, musst du als Deutung mir überlassen; dass du subjektiv die Dinge so oder so sehen kannst, interessiert mich zwar, aber das ist natürlich auch nur deine Sichtweise ...“.

Der Begriff „*Mathe*“ signalisiert nunmehr eindeutig, dass wir uns in einem schulischen Kontext bewegen, da hiermit eindeutig das Fach Mathematik bezeichnet wird und es kaum andere Verwendungsweisen für das Wort „*Mathe*“ gäbe als eben jene eines Lehr-Lern-Kontextes. Bemerkenswert ist, dass die Interviewerin nicht vom „Fach Mathematik“ spricht, sondern die Redeweise „*in Mathe*“ verwendet, wahrscheinlich um auf diese Art und Weise im Sinne eines Schülerjargons Nähe zu dem bzw. der Befragten herzustellen.

Die umgangssprachliche Formulierungsweise ist zudem passend zu der Tatsache, dass die Interviewerin den bzw. die Befragte duzt. Hervorgehoben werden muss, dass die Interviewerin hiermit auch eine deutlich weniger formalisierte Antwort provoziert. Deutlich wird das an dem Gedankenexperiment, dass der Satz „Wie ist das bei Ihnen im Fach Mathematik?“ zugleich einen höheren argumentativen Druck auf Seiten von Interviewten erzeugen würde, auch sachhaltig zu argumentieren und weniger subjektiv. Gedankenexperimentell ließe sich die Situation vorstellen, dass der Schulrat zur Lehrendenkonferenz kommt und sie mit diesem Satz dahingehend befragen möchte, wie sie von Seiten der Fachkonferenz Mathematik das Zentralabitur organisieren. Hier stünden die Befragten dezidiert unter dem Druck, sachhaltige Argumente zu liefern und nicht subjektive Einschätzungen.

In der Interpretation wird deutlich, dass mit der Frage dazu aufgefordert wird, sich subjektiv zu einem allgemeinen Phänomen zu verhalten, das gleichsam als Naturphänomen dargestellt wird und zu dem das subjektive Verhalten dann in Relation gesetzt wird. Man denke an einen Beispielsatz wie: „Wie ist das bei dir im Gebirge? Bekommst du dann Höhenangst?“ Eine solche Sentenz hat einerseits etwas Tröstliches, indem das Faktische als relevanter Aspekt gedeutet wird, zu dem man sich eben irgendwie verhalten muss. Zugleich stellt sich natürlich aus pädagogischer Sicht die

⁵ Denkbar ist freilich auch, dass das Problem im vorangegangenen Interviewtext bereits konkreter gefasst und diskutiert wurde und der Verweis auf ein „das“ damit keiner weiteren Explikation bedarf.

Frage, inwieweit dies produktiv zu deuten ist, insbesondere, wenn dann im Anschluss auf das Phänomen „Mathe“ Bezug genommen wird.

So wird der bzw. die Befragte in seltsamer Weise paradox einerseits als Subjekt adressiert und andererseits doch in seiner bzw. ihrer Subjektivität geschmälert. Zwar wird das „du“ angesprochen, durch die passivische Konstruktion dann aber eben doch eher als leidendes und weniger als gestaltendes Subjekt. Hiermit stellt sich natürlich die Frage, was die Interviewerin damit der bzw. dem Befragten nahe legt: eine Abhängigkeit des Individuums vom Kontext? Eine Dominanz des Objektiven, der gegenüber sich das Subjekt nur irgendwie verhalten kann? An dieser Stelle des Interviews baut sich damit eine gewisse Spannung auf, indem nunmehr interessant wird, ob der bzw. die Befragte sich gegenüber einer solchen Zuschreibung entsprechend verhält, dass man von den Gegebenheiten in einer bestimmten Art und Weise abhängig sei, oder ob er bzw. sie sich gegen genau jene Zumutung wehrt. Wird sich der bzw. die Befragte mit der im Frageimpuls implizit enthaltenen Deutung, dass es eben Personen gebe, bei denen es in Mathe so, und andere Personen, bei denen es in Mathe anders sei, abfinden, oder wird er bzw. sie diese Rahmung des Phänomens mit einer Gegendeutung insgesamt ablehnen? Seine bzw. ihre Antwort lautet:

B: *ja: jetzt hab' ich 'ne fünf auf'm zeugnis.*

Auch wenn sich nicht abschließend klären lässt, inwieweit das etwas lang gezogene „ja“ Ausdruck des Nachdenkens, des Zögerns oder des Eingeständnisses ist, so deuten die nicht gewählten, aber vorstellbaren alternativen Antwortmöglichkeiten (bspw. „ähm“ oder „hmm“) doch schon darauf hin, dass hier eine im Prinzip positive Aufnahme des Frageimpulses stattfindet. Es handelt sich im strengen Sinne hier nicht um eine Entscheidungsfrage, die auch mit „nein“ beantwortet werden könnte, sondern um eine, die Ausführungen erfordert, so dass die Bejahung doch zumindest die Sinnhaftigkeit der Frage bestätigt, zu der sich dann der bzw. die Interviewte auch positiv verhält. Gedankenexperimentell wird dies auch deutlich, wenn ein etwas lang gezogenes „ja“ in der Kombination mit „ja: schon“ verwendet wird und damit auch ein Zugeständnis gegenüber der Sinnhaftigkeit der Frage erfolgt.

Deutlich wird das dann letztlich auch dadurch, dass der bzw. die Interviewte immanent zum Frageimpuls reagiert, d.h., sich durchaus der Logik von Allgemeinem und Individualisierendem, also der Aufforderung, sich in Relation sowohl zu anderen als auch zur Faktizität der Umstände zu verhalten, einlässt.

In der Aussage, dass „jetzt“ eine Fünf auf dem Zeugnis sei, wird zugleich der zeitliche Horizont eröffnet, dass es früher anders war oder in Zukunft auch besser werden könnte. Ambivalent wird damit die Faktizität der Zeugnisnote anerkannt und damit das faktische Moment des im Verweis auf das Objektive im Frageimpuls enthaltene aufgegriffen, zugleich aber durch die zeitliche Dimension relativiert, indem das Objektive nicht als Ontologisches und damit prinzipiell Unverrückbares anerkannt wird. Gleichzeitig kann der explizite Hinweis auf den jetzigen Status natürlich auch gelesen werden als Ergebnis einer längeren Entwicklung, die zu eben jenem objektiven Punkt geführt, sich gleichsam auf diesen hin zugespitzt hat. Für diese Lesart würde sprechen, dass die Hervorhebung der jetzigen Situation im Sinne eines gefühlten Augenblicks gedacht werden könnte. Ganz anders wäre eine Aussage wie die folgende: „Wie immer habe ich eine fünf auf dem Zeugnis.“ Hiermit wäre die Faktizität bedingungslos anerkannt; in der vorliegenden Aussage wird der Augenblick noch als Besonderheit und damit auch als prinzipiell relativierbare Situation gedeutet. In der vorliegenden Fassung ist damit zumindest noch in dem Verweis auf den Augenblick die Möglichkeit der Veränderung mitgedacht.

Bemerkenswert ist auch, dass der bzw. die Interviewte auf diese allgemeine Frage, wie es denn in Mathe sei, direkt mit einem Hinweis auf eine Zeugnisnote reagiert, d.h., weder die Mathematik als solche noch seine bzw. ihre Fähigkeit oder Unfähigkeit zu verstehen in den Mittelpunkt stellt, sondern die kodifizierte Form der Bewertung, also

das gerade, was sich jenseits des nur subjektiv Erlebbaren objektiv verifizieren lässt; auch wenn man Zweifel an der Gültigkeit der Note hat, so steht sie doch als empirisches Faktum fest, jenseits der Frage, wie valide der Weg zu ihrer Generierung war. Damit reagiert der bzw. die Interviewte genau mit jener Ambivalenz, die auch im Frageimpuls steckt, nämlich sich als Subjekt zu etwas Objektivem, Verhängtem, zu verhalten. Während sich darüber, ob ihm bzw. ihr Mathe Spaß macht oder nicht, ob er bzw. sie Mathe versteht, oder nicht oder ähnliche Fragestellungen viel diskutieren ließe, so lässt sich über die Note als Note nicht diskutieren; sie stellt vielmehr das Faktum dar, auf das als Objektives reagiert werden kann.

Die Antwort erscheint darüber hinaus zugleich als typische Schülerantwort, da hiermit die Dimension benannt wird, die lebensweltlich – jenseits der Frage, ob Mathematik Spaß macht – für Schüler*innen relevant wird, insbesondere wenn es sich um eine Note handelt, die auch noch versetzungsgefährdend ist. Die Formulierung deutet auch wiederum auf eine distanzierte Subjektperspektive hin, die eher der Logik folgt, dass Noten einen ereilen und nicht etwas sind, zu dem man sich bedingungslos aktiv verhalten kann, d.h., dies ohne Einschränkungen gestalten kann. Gleichwohl ist die Note schon etwas, das sich das Subjekt selbst zuschreibt („*hab ich*“) und nicht die Schuld hierfür in einer anderen Person sucht, beispielsweise der schlechten Lehrerin, die ihm bzw. ihr vollkommen ungerechter Weise eine Fünf gegeben hat. Zugleich kann man aber auch eben diese Form der distanzierten Schilderung als Fatalismus werten, d.h., dass diese Selbstattribution, dass die schlechte Note zu einem gehört, akzeptiert wird, und dies noch einmal in besonderer Weise geschieht, wenn nicht auf äußere Umstände verwiesen wird, die dies bedingen.

Tatsächlich zeigt sich in dieser Formulierung eine mehrfache Ambivalenz, weil das „Haben“ einer Fünf sprachlich zum einen daran erinnert, dass man so eine Note „haben“ kann wie eine Krankheit, zugleich aber nicht der typische Satz gewählt wird, eine Fünf „bekommen zu haben“, sondern diese „*auf 'm Zeugnis*“ steht, so dass nochmals ein hoher Grad an Formalisierung sprachlich zum Ausdruck gebracht und damit auch wiederum eine gewisse Distanz zur Person hergestellt wird. Die Formalisierung rückt zugleich die Notengebung in den Bereich des Juridischen, d.h. also des Urteils – sei es nun gerechtfertigt oder nicht – über die eigene Leistung bzw. vermittelt darüber auch über die eigene Person.

Zugleich nimmt der bzw. die Interviewte in der Art der Formulierung aber auch eine Distanzierung von sich zu den ihn bzw. sie umgebenden Verhältnissen ein, was deutlich wird an der alternativen Formulierung: „Ich habe einen Fleck auf der Hose.“ Auch hier wird etwas Äußerliches zwar mit sich selbst in Verbindung gebracht, bleibt aber eben doch etwas, was der Person auch äußerlich ist. Demgegenüber würde die Formulierung „Ich habe eine Fünf gekriegt“ eher auf eine zeitgleiche Inkorporierung der schlechten Note hindeuten. Er bzw. sie fährt fort:

B: *ja: jetzt hab' ich 'ne fünf auf'm zeugnis. (-) ich hab' nämlich in 'er ersten klausur 'ne SECHS geschrieben.*

Schon in dieser Passage zeigt sich die im Schulalltag typische Verrechnungslogik, dass nämlich die Zensuren eines Halbjahres in Relation zueinander gesetzt werden, um die dann entscheidende Abschlussnote zu ergeben. Damit findet bereits eine doppelte Distanzierung gegenüber dem Fach statt, nämlich weder als eines, das interessant sein könnte, noch als eines, in dem es um konkrete einzelne Inhalte gehen würde; sondern letztlich zählt nur, was gemäß der Verrechnungslogik der Prüfungsordnung am Ende des (Halb-)Jahres herauskommt. Hier reproduziert sich praktisch das Objektive, das schon im Frageimpuls angelegt war, durch die Distanzierung mittels der Rede über die Zeugnisnote aufgegriffen wurde und nunmehr vollends in eine abstrakte Verrechnungslogik übergeht. Zugleich legt der bzw. die Interviewte mit dieser Äußerung offen, dass er bzw. sie als Schüler*in auch vollkommen in der Lage sowie bereit dazu ist, eben jene Verrechnungslogik anzuwenden. Damit wird recht offen eine Bewältigungsstrate-

gie angesprochen, die eigentlich sonst unter einem Tabu steht, da man ja gemäß des vielfach bekannten ideologischen Topos fürs Leben und nicht für die Schule – und schon gar nicht für das Zeugnis – lernen soll. Er bzw. sie fährt fort:

B: *ja: jetzt hab' ich 'ne fünf auf'm zeugnis. (-) ich hab' nämlich in 'er ersten klausur 'ne SECHS geschrieben. weil ich kam (-) DAMIT überHAUPT nicht zurecht.*

Kurz wird dann doch noch auf das subjektive Empfinden bzw. die Frage der mangelnden Aneignung referiert, zugleich aber in einem Modus, der das Unbegriffene auch als Unbegriffenes erscheinen lässt, weil man „DAMIT“ (Womit? Algebra? Geometrie? et cetera) nicht zurechtkam. Er bzw. sie findet so zwar eine Distanzierung gegenüber dem Thema, zugleich aber nicht in Form einer sprachlichen Verobjektivierung, wie etwa in der Formulierung: „Mit der dritten Ableitung kam ich nicht zurecht“, sondern in einer Form, die doch etwas Bedrohliches hat, indem das Ganze als Unbegriffenes erscheint.

Er bzw. sie bleibt damit subjektiv beteiligt, indem beispielsweise nicht eine der typischen Schülerdistanzierungen erfolgt, wie etwa: „Die Aufgabe war so schwer, mit der konnte man gar nicht zurechtkommen, und die anderen haben sie auch nicht geschafft!“ Eine solche Distanzierung wäre eine Delegation der Verantwortung an das Umfeld. Insofern erfolgt die subjektive Beteiligung schon eher in der Form einer Selbstzuschreibung des Scheiterns. Indem er bzw. sie die Klausur auch selbst „geschrieben“⁶ hat, liegt die Verantwortung schon auch bei ihm bzw. ihr, was ein Stück weit auch für eine Internalisierung des Scheiterns spricht. Wäre das Problem konkreter fassbar, ließe sich vielleicht noch an ihm arbeiten, aber in der vorliegenden Form, dass es überhaupt nicht begriffen wurde, steht das Ganze doch recht bedrohlich dar, so dass eine inhaltliche Aufarbeitung des Phänomens/Problems erst einmal an dieser Stelle nicht in greifbarer Nähe erscheint. Während eine bestimmte mathematische Operation, die vielleicht auch in der nächsten Klausur keine große Rolle mehr spielt, als Problem noch bearbeitbar wäre, scheint das Scheitern sich hier doch auf das Fach Mathematik als Ganzes zu beziehen. An dieser Stelle scheint eine bedenkliche Doppelung von Fatalismus und Internalisierung, die wiederum Ausdruck eines schwachen Selbst ist, vorzuherrschen.

An dieser Stelle könnte sich gegebenenfalls sogar ein übergreifender, wenig produktiver Problembewältigungsmodus zeigen, der sich eben nicht nur auf ein konkretes Matheproblem beschränkt, oder gar auf das Fach Mathematik, sondern auf Verstehensprozesse insgesamt. Wenn ein*e Schüler*in mit einem Gegenstand „überhaupt nicht zurechtkommt“, dann zeigt dies eine sehr grundsätzliche Form des Nichtverstehens, auf die nicht nur didaktisch im konkreten Fall, sondern auch im weiteren Sinne eines Lernhabitus reagiert werden müsste. Denn sobald eine Person von sich äußert, dass sie mit etwas nicht zurechtkomme, begibt sie sich in die Situation der Hilflosigkeit. Während dies in abgegrenzten Lebensbereichen, wo man einen Spezialisten konsultiert, noch legitim erscheinen mag („Könnten Sie mir helfen, ich komme mit dem Computer überhaupt nicht zurecht!“), kann dies als übergreifende Lernstrategie nicht produktiv sein. Die Rede vom „Nicht-zurecht-Kommen“ impliziert damit etwas anderes als schlichtweg die Aussage, etwas Konkretes nicht zu verstehen. Während letztere Haltung noch implizieren würde, dass man sich als Subjekt in der Lage sieht, durch Eigen-tätigkeit auch wieder Herr der Lage zu werden, so entspricht das absolute „Nicht-zurecht-Kommen“ einer Logik des Ausgeliefertseins.

Die Hilfe, die erwartet wird, wenn man sich im Modus des „Nicht-zurecht-Kommens“ befindet, ist dementsprechend auch eine minutiöse, die kaum Eigenleistung verlangt, sondern vielmehr die konsequente Anleitung, wie die Dinge zu tun sind, wie im Beispielsatz: „Ich komme mit dem Handy nicht zurecht; könnten Sie mir hierbei helfen?“ Der Hinweis auf das eigene „Nicht-zurecht-Kommen“ provoziert damit auch

⁶ Alternative Formulierungen wären auch hier gewesen: „Ich habe eine Sechs bekommen“ oder „Ich habe eine Sechs gehabt“.

eine bestimmte Haltung beim Gegenüber bzw. ist darin ein bestimmter Hilfsanspruch enthalten: „Bitte erklären Sie mir nicht die Logik der Menüführung, sondern zeigen Sie mir einfach, wo ich draufdrücken muss!“ Dem steht als pädagogischer Anspruch eine Idee von Verstehen-Wollen gegenüber, in der die subjektive Form der Aneignung erst dann ihr Ende findet, wenn man selbst das Gefühl hat, die Sache richtig verstanden zu haben. Zur demgegenüber abwehrenden Haltung passend ist dann auch der folgende Anschluss, der in der Verrechnungslogik im Sinne der Distanzierung zur Sache fortschreitet:

B: *ja: jetzt hab' ich 'ne fünf auf'm zeugnis. (-) ich hab' nämlich in 'er ersten klausur 'ne SECHS geschrieben. weil ich kam (-) DAMIT überHAUPT nicht zurecht. Und dann ähm (---) ich hätte ja 'ne DREI schreiben müssen um mindestens 'ne VIER zu bekommen*

Allein schon der Konjunktiv, dass man eine „Drei“ hätte schreiben müssen, induziert das Unrealistische dieser Möglichkeit für das Subjekt: „Eine Drei in Mathe schreiben?“

B: *ja: jetzt hab' ich 'ne fünf auf'm zeugnis. (-) ich hab' nämlich in 'er ersten klausur 'ne SECHS geschrieben. weil ich kam (-) DAMIT überHAUPT nicht zurecht. Und dann ähm (---) ich hätte ja 'ne DREI schreiben müssen um mindestens 'ne VIER zu bekommen aber ich (.) wusste schon direkt ich hab' mir das/ ich hab' SO für dieses thema gelernt; aber (---) ich weiß auch nicht ich wusste irgendwie sofort DAS (.) SCHAFF' (.) ich (.) nich'.*

Das Unrealistische und damit auch Ausweglose der Situation dokumentiert sich in der dramaturgischen Steigerung, dass die Aussage, es nicht zu schaffen, nicht unmittelbar dort anschließt, wo man sie erwarten würde („Wusste schon direkt, das schaffe ich nicht!“), sondern zunächst noch darauf hingewiesen wird, dass man alles getan habe, was möglich sei, nämlich für ein Thema ausgiebig gelernt zu haben. Damit wird angedeutet, dass es weder am Willen noch am Fleiß liegt, dass sich das Scheitern einstellt. Damit wird die Verantwortung für das Scheitern doch wiederum auf eine andere Stufe verschoben; die Aufgabe erscheint einfach als zu groß, als dass sie vom Subjekt bewältigt werden könnte. In dem Maße, in dem das Subjekt hier die Überforderung dokumentiert, verbunden mit der Qual des Lernens, die es sich in unbedingter Weise ange-tan hat, kommt es letzten Endes zur Exkulpierung des Subjekts, das heißt, die Schuld, wenn es sie als eindeutig zuschreibbare denn je gab, ist im Anschluss an diese Qualen definitiv abgearbeitet. Der bzw. die Interviewte versucht damit ostentativ der Interviewerin zu signalisieren, dass sie ja nicht denken solle, er bzw. sie habe sich nicht angestrengt. Dieser Eindruck soll keinesfalls entstehen, sondern vielmehr der einer großen Bemühung, die nur an der Größe dieser Aufgabe scheitert. Darin liegt eine massive Abwehr eines Bildes, mit dem sich der bzw. die Befragte nicht würde identifizieren können: „Glaube ja nicht, dass ich faul bin!“ Da solche Formen der entschuldigenden Äußerungen vielfach bekannt sind, stellt sich an dieser Stelle die Frage, warum hier überhaupt die Annahme der Unglaubwürdigkeit im Raum steht, auf die zu reagieren der bzw. die Befragte sich bemüht sieht. Hier könnte eine systematische Differenz zwischen Lehrenden- und Lernendenperspektive vorliegen, nämlich die Annahme seitens der Lehrkraft, dass es mit dem Lernen nicht so weit her gewesen sein könne, wenn doch die Ergebnisse so schlecht seien, und umgekehrt der überwältigende Eindruck auf Seiten der Schülerin bzw. des Schülers, wirklich nicht mehr leisten zu können und angesichts der verzweifelten Lage ohnehin nicht zu wissen, an welcher Stelle anzusetzen wäre, um die Problemlage konstruktiv zu wenden.

Bemerkenswert ist, dass in dem ganzen Passus keinerlei eindeutige Schuldzuschreibung stattfindet, sondern über die ganze Zeit hinweg vollkommen diffus bleibt, worin das Problem liegt, und dementsprechend auch, wem die Schuld zuzuschreiben wäre. Paradox formuliert könnte man sagen, dass eine eindeutige Schuldzuschreibung die Welt vereinfachen würde, da sie einen Ansatzpunkt liefern würde, der je nach Form der

Schuldzuschreibung produktiver oder weniger produktiv sein könnte, dass das Diffushalten der Rechtfertigungsfrage aber dazu führt, dass man systematisch in der Situation der Hilflosigkeit bleiben muss. Die Gründe für das Scheitern bleiben rätselhaft. Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass das Unbehagen, das wir aus der Perspektive von Lehrkräften kennen, wenn sie nicht wissen, warum sie dem Gegenüber nicht das erklären können, was sie doch erklären möchten, dass jenes Unbehagen in diesem Falle auf Seiten der Schülerin bzw. des Schülers in vergleichbarer Weise vorliegt. In der Äußerung, „so viel gelernt zu haben“ und dennoch gescheitert zu sein, drückt sich auch eine verdinglichte Form des Bildungsprozesses aus, der eben dem Subjekt äußerlich bleibt, wenn es den Gegenstand nur als einen solchen begreift, den man durch irgendwelche Formen der Lernroutinen sich aneignen kann. So wie man vielleicht Vokabeln auswendig lernen kann, wenn man sie nur oft genug repetiert, so wird dieser Lernmodus übertragen auf komplizierte mathematische Phänomene, die sich damit natürlich nicht erschließen lassen. So wird schnell plausibel, dass die mathematische Logik, die hinter einer Vielzahl von Aufgabenstellungen in einer Klausur steht, nicht wirklich durchdrungen wurde, sondern äußerlich versucht wurde, ein Schema abzuarbeiten. In dem Maße aber, in dem die mathematische Logik des Phänomens dem bzw. der Schüler*in verschlossen bleibt, in dem Maße muss er bzw. sie scheitern. Hier reproduziert sich praktisch die distanzierte, äußerliche Form der Aneignung, die schon in der Darstellung des Faches nur vermittelt über die Notengebung deutlich wurde. Drei oder vier Stunden gelernt zu haben, mag als Begründung dafür herhalten, dass man nicht faul war; aus didaktisch-pädagogischer Sicht würde es allerdings vielmehr um ein „Begreifen“ gehen, so dass auch eine kürzere Lernzeit zum Erfolg führen kann, wenn sie denn zu Verstehensprozessen führt. Gedankenexperimentell lässt sich an dieser Stelle kontrastiv die Aussage des Mathe-Asses formulieren: „Das war mir doch in drei Minuten klar, worum es dabei geht!“ Da der bzw. die Befragte aber auf diese Ebene des Bildungsprozesses in Ermangelung positiver Erfahrungen gar nicht kommen kann, muss er bzw. sie auf der äußerlichen legitimatorischen Ebene bleiben, um zumindest den guten Willen und vermittelt darüber die Bereitschaft bzw. Anpassungsfähigkeit zu dokumentieren. Die Chiffre „Lernen“ wird damit zu einem Begriff für eine Auseinandersetzung mit dem Stoff, die aber zu nichts führt. Das Lernen erscheint hier in vollkommen entfremdeter Form der Auseinandersetzung mit Welt. Man fragt sich tatsächlich, wie man sich diesen Prozess auf Seiten der bzw. des Lernenden vorzustellen hat: Was hat er bzw. sie in diesen Stunden eigentlich genau getan, in denen er bzw. sie gelernt hat? Wie muss man sich diesen Prozess vorstellen?

Insgesamt ergibt sich damit die seltsame Logik, dass dem Zuhörer bzw. der Zuhörer*in überlassen bleibt, eine schlüssige Deutung für diese Situation zu finden. Der bzw. die Befragte tut der Interviewerin damit nicht den Gefallen, eine abschließende Deutung anzubieten, sondern überlässt praktisch ihr, sich aus dem Diffusen einen Reim zu machen. In diesem Sinne ist die Darstellung sehr authentisch, da sie das Unbegriffene und für die Person auch zunächst unbegreifbar Erscheinende sehr gut dokumentiert. Es zeigt sich damit eine intensive und durchaus emotionale Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, die aber im vorliegenden Falle insbesondere als Legitimationsfigur an die Interviewerin adressiert wird, womit neben der Rechtfertigung auf der performativen Ebene aber noch sehr viel mehr vom Selbstkonzept deutlich wird, als dem bzw. der Befragten wahrscheinlich bewusst ist. Paradoxerweise haben wir damit eine Form der Darstellung, die eigentlich nichts erklärt und doch gerade damit dennoch aufschlussreich wird. Das Subjekt dokumentiert damit, keinen Zugriff auf die eigene Lernstrategie zu haben. Zwar ist das Scheitern klar präsent; es wird aber in einer Form präsentiert, die es gar nicht erlaubt, einen analytischen Zugriff auf die Lernprobleme zuzulassen, denn „*ich weiß auch nicht ich wusste irgendwie sofort*“; d.h., in seltsamer Art und Weise schlagartig und doch unbestimmt wusste er bzw. sie, dass diese Aufgabe nicht zu schaffen war. Auch ein*e gute*r Mathematikdidaktiker*in wüsste anhand dieser

Schilderung nicht, an welcher Stelle des Lernprozesses der Abbruch zu vermuten ist. Nicht nur in der Semantik, sondern auch in der Grammatik und performativ in abgebrochenen Sätzen kommen diese Nichtverfügbarkeit und die daraus resultierende Fassungslosigkeit zum Ausdruck. Fraglich wird damit, ob das Subjekt bzw. irgendeine Ebene von ihm gegebenenfalls gar nicht will, dass dieser Anknüpfungspunkt gefunden wird. Zumindest erhält man den Eindruck, dass sich hier jemand gegen eine Bearbeitung eines Problems innerlich auch wehrt. Die Gründe hierfür bleiben freilich im Dunkeln. Nicht einmal ist klar, ob dem bzw. der Befragten überhaupt reflexiv verfügbar ist, dass er bzw. sie hier etwas abwehrt. Es könnte auch sein, dass diese Fassungslosigkeit zu einem Deutungsmuster geronnen ist, das zwar eine wenig produktive, aber doch zumindest kohärente Sichtweise auf Welt zulässt, so dass sich dann die Frage stellt, ob diejenige bzw. derjenige, die bzw. der dieses Deutungsmuster hat, überhaupt offen sein kann für Alternativen. Wenn diese Lesart zuträfe, wäre es nicht eine Frage des Willens, aus diesem Deutungsmuster auszubrechen, sondern die Verstricktheit hätte eine Dimension angenommen, die es dem Subjekt nicht mehr ermöglichen würde, wieder Herr*in der Lage zu werden. Hierfür spricht, dass im Text mit hohem Aktivitätsmodus die Situation „diffus gemacht“ wird. In seltsamer Weise überträgt sich sukzessive die Ohnmacht der bzw. des Befragten auf diejenigen, die versuchen, sich aus den Aussagen einen Reim zu machen bzw. die Situation besser zu verstehen.

Auch wir als Interpretierende scheinen den Aussagen zunehmend ohnmächtig gegenüber zu stehen. Was will uns das Gegenüber sagen: „Ich kann es nicht?“ „Ich schaffe es nicht?“ „Ich will es nicht?“ „Ich weiß gar nicht mehr, was ich will?“ Zumindest scheint die Option eines Mathe-Verstehens gar nicht mehr in das Blickfeld zu geraten. Es stellt sich die Frage, inwieweit hier gegebenenfalls ein Muster erlernter Hilflosigkeit zum Ausdruck kommt, für das der bzw. die Befragte in der Folge auch nur noch von der Interviewerin eine Absolution bekommen möchte.

B: *ja: jetzt hab' ich 'ne fünf auf'm zeugnis. (-) ich hab' nämlich in 'er ersten klausur 'ne SECHS geschrieben. weil ich kam (--) DAMIT überHAUPT nicht zurecht. Und dann ähm (----) ich hätte ja 'ne DREI schreiben müssen um mindestens 'ne VIER zu bekommen aber ich (.) wusste schon direkt ich hab' mir das/ ich hab' SO für dieses thema gelernt; aber (---) ich weiß auch nicht ich wusste irgendwie sofort DAS (.) SCHAFF' (.) ich (.) nich'. (-) und (.) ich hab' angst dass das jetzt irgendwie auch in der ZWÖLF dann 'n problem wird weil (--) mathe haben wir ja auf jeden FALL. (2.0) und dann habe ich schon angst wie sich das so entWICKELT weil (--) voll viele s.:agen (.) mir dann ja auch ja.: alle sagen in der elf konnten noch alle sich total ausruhen und dann ab der zwölf wird's erst richtig schwierig. (---) da hab' ich einerseits dann richtig bedenken (.) ich hab' wirklich angst dass ich das dann halt GAR nicht mehr auf die reihe bekomm.e (-) aber andererseits denke ich mir dann auch immer so (.) ich meine ich hab' auf der REALschule auch nichts ((lachend) hinbekommen.) (--) und dann in der zehnten wo es wirklich darauf ankam hab' ich dann alles RAUSgerissen. also (---) ja (-) also (-) ich will eigentlich auf JEDEN fall hier auf'm wirtschaftsgymnasium bleiben.*

Schon in der jetzigen Situation wird deutlich, dass er bzw. sie Angst haben muss, da die Einzelnote nunmehr in den Gesamtzusammenhang der Schullaufbahn gestellt wird. Das zunächst situativ gefasste Problem wird damit auf das Gesamte übertragen: Es geht nicht mehr um die einzelne Note, sondern um die ganze Zukunft. Die Inhalte des Mathematikunterrichts bleiben erneut unbedeutsam, denn die formalen Regelungen der Prüfungsordnung dominieren das Denken. Angst wird damit zum dominierenden Konzept, und in der Folge wird die Absolution der Interviewerin erhofft. Doch zwei Sekunden Pause signalisieren, dass diese nicht erteilt werden wird. Dementsprechend muss das Wort „angst“ nach dieser zweisekündigen Pause nochmals wiederholt werden, gleichsam um zu dokumentieren, dass er bzw. sie „wirklich“ Angst hat. Erklärt werden könnte dies mit dem – metaphorisch gesprochen – „Qualifikationsphaseneff-

fekt“ – der Tatsache also, dass nach der elften Klasse nunmehr eine Phase einsetzt, in der jede Handlung und jedwedes Versagen nicht mehr geduldet wird, wenn es sich nicht in einem Rahmen bewegt, der den Schulerfolg nicht gefährdet. Für den pädagogischen Umgang mit diesem Phänomen wäre interessant zu überlegen, inwieweit dieser „Qualifikationsphaseneffekt“ auch eine Entsprechung in der fachlichen Schwierigkeit findet, die in der zwölften Klasse ansteigt, oder inwiefern es sich tatsächlich hierbei nur um eine Wahrnehmung handelt, die aus einem Stressempfinden der Schüler*innen folgt. Sollte tatsächlich ein proportional unverhältnismäßiger Anstieg der Anforderungen in der zwölften Klasse erfolgen, würde es sich praktisch um einen Konstruktionsfehler der Oberstufe handeln. Gegebenenfalls ist es aber tatsächlich stärker das Stressempfinden der Schüler*innen, dass ab diesem Zeitpunkt jeder Lapsus zielentscheidend wirken kann. Wenig plausibel in diesem Zusammenhang ist die Vorstellung, dass es sich hierbei alleine um einen Effekt handeln würde, der sich dadurch einstellt, dass in der elften Klasse „nur“ alle Schüler*innen auf ein vergleichbares Leistungsniveau gebracht werden. Vielmehr könnte es genau dieser Homogenisierungsanspruch sein, der letztlich bei den Schüler*innen den Leistungsdruck erzeugt. Indem die Schule signalisiert, dass sie in der elften Klasse versucht, gleiche Startbedingungen für alle Schüler*innen in der zwölften Klasse zu ermöglichen, führt dies objektiv gesehen zu einer Wettbewerbslogik, in der alle Schüler*innen Anfang der zwölften Klasse an den Start gebracht werden und von dort ab zeigen müssen, wozu sie in der Lage sind – und gegebenenfalls auch, wozu nicht. Verstärkend hinzu kommt in diesem Zusammenhang, dass die Leistungshomogenisierung real betrachtet eine Fiktion sein wird, da alle wissen, dass sie dennoch mit unterschiedlichen Startbedingungen in die Qualifikationsphase gehen werden. Durch den Mythos als Mythos entsteht aber der entsprechende Leistungsdruck – und damit verbunden auch die Angst zu scheitern. Indem das Schulsystem diese Zäsur künstlich herstellt, können die Schüler*innen auch nicht mehr die Verantwortung für ihr Scheitern an die vorangegangenen Institutionen delegieren, sondern ihnen wird unmissverständlich signalisiert, dass sie nunmehr selbst für ihr Wohl und Wehe verantwortlich sind.

Entsprechend spitzt sich für den bzw. die Befragte*n die Situation nunmehr zu, da die Qualifikationsphase somit zur Entscheidungsphase wird. Würde man der Logik des Interviews bis zu diesem Punkt folgen, müsste sich der bzw. die Befragte nunmehr eigentlich selbst eingestehen, dass es eigentlich keinen Sinn mehr hat, weiterhin die Schule zu besuchen. Alle vorangegangene Argumentation zielt eigentlich auf diesen Fluchtpunkt, der streng genommen keiner ist – zumindest im subjektiven Erleben.

Bemerkenswerterweise konstruiert der bzw. die Befragte die Situation nunmehr angesichts des Drängens der Problematik in diesem Moment als Bewährungsmythos um, den er bzw. sie schon einmal erfolgreich bewältigt hat, nämlich in der zehnten Klasse, in der sich ebenfalls eine solche Zuspitzung im Sinne der Relevanz für die Schullaufbahn ereignete. Allerdings ist die damalige positive Bewältigungsform nicht frei verfügbar, sondern muss selbst mythologisiert werden: Er bzw. sie weiß eigentlich gar nicht, wie er bzw. sie das damals geschafft hat – es gilt nur die Logik der Verzweiflung: Die Hoffnung stirbt zuletzt! Oder – frei nach Goethe gesprochen: Wächst die Gefahr, so wächst das Rettende auch!

Der bzw. die Befragte spricht sich hier selbst Mut zu. Interessant ist, dass ihm bzw. ihr dieser Widerspruch bewusst ist, indem er bzw. sie einerseits mit der Hoffnungslosigkeit argumentiert, andererseits dann aber die rettende Figur entwirft, und dies auch sprachlich mit einem „*einerseits*“ und „*andererseits*“ zum Ausdruck bringt. In einem Beratungsgespräch müsste man dementsprechend genau an jenen Mechanismus herantreten, der es derzeit der bzw. dem Befragten nur ermöglicht, den Widerspruch zu benennen, ohne ihn bzw. sie aber schon in die Lage zu versetzen, den Schalter im Kopf umlegen zu können, um auf eben jenen erfolgreichen Bewältigungsmodus zurückzugreifen, der ihm bzw. ihr schon einmal den Realschulabschluss ermöglicht hat. Der

Interviewausschnitt endet schließlich mit einer Möglichkeit für beide Seiten: die Lehrenden und den bzw. die Lernende*n, nämlich an eine erfolgreiche Strategie anzuknüpfen.

Wir haben an dieser Stelle zum ersten Mal auch die Situation, dass der bzw. die Befragte sich selbst eine Stärke zuschreibt und nicht nur eine Schwäche. Ansonsten hatten wir bis zu diesem Punkt im Sinne der Selbstzuschreibung ein relativ konsistentes Schwächeprofil. Hierin liegt ein Enaktierungspotenzial, das bis zu diesem Punkt an keiner Stelle zu sehen war. Im Sinne einer Erinnerungsarbeit könnte man versuchen, an dieses Enaktierungspotenzial anzuschließen, indem man möglichst lebensnah die damalige Lernstrategie rekonstruiert.

Auf diese Art und Weise könnte man auch dem unproduktiven Passungsverhältnis entgegenarbeiten, das sich einstellt, wenn man als Pädagog*in sich dazu gezwungen sieht, mit dem Schüler oder der Schülerin Mitleid zu haben, da er bzw. sie doch hinreichend dokumentiert hat, dass er oder sie die Funktionslogik von Schule verstanden hat, bereit ist zur Anpassung und zudem auch noch leistungsbereit. Wer dann scheitert, dem muss man gleichsam mit Nachsicht begegnen – gegebenenfalls ohne dabei zu bemerken, dass man damit die Situation für sie bzw. ihn nur verschlechtert, da das biographisch zwar vorhandene, derzeit aber durch die Verstricktheit und die Angst brachliegende Enaktierungspotenzial nicht genutzt wird. Die performativ überzeugende Illustration der Ohnmacht kann als Hilfeschrei gedeutet werden, da nunmehr doch genau diese Argumentationsform eine Unterstützungsleistung seitens der Pädagog*innen unmissverständlich einfordert. Anders als auf einer expliziten Ebene, auf der es ja auch möglich gewesen wäre, die Lehrkräfte für das Scheitern verantwortlich zu machen („Die dumme Mathelehrerin ist schuld!“), handelt es sich hier um eine viel subtilere Form, die Lehrkräfte in die Pflicht zu nehmen, indem an das pädagogische Gewissen appelliert bzw. auf das pädagogische Ethos rekurriert wird: Indem der Schüler bzw. die Schülerin in dieser Erzählung nicht-schuldhaft, also unverschuldet, in Not geraten ist, provoziert er bzw. sie die „Tötungshemmung“ beim Gegenüber, dem es nunmehr doppelt schwer fällt, dahingehend zu beraten, die Schule abzubrechen. Wie eine „Tötungshemmung“ steht ein solches endgültiges Selektionsurteil unter dem pädagogischen Tabu, wenn es sich nicht relativ eindeutig mit Unwilligkeit oder Unfähigkeit des Schülers oder der Schülerin begründen lässt. Eine Restahnung, dass es gegebenenfalls auch an der vielleicht doch nicht hinreichend eingelösten Bringpflicht der Institution oder der Lehrenden gelegen haben könnte, bleibt als Unbehagen immer zurück.

Ausgehend von dem vorliegenden Argumentationsmuster stellt sich die Frage, welche Handlungsimplicationen dieses für unsere Vorstellung von gelingender Oberstufenpädagogik hat. Angesichts der vielfach dokumentierten Ängste und Ohnmachtsgefühle liegt hier eine Fokussierung auf die Laufbahnberatung nahe: Welche Implikationen ergeben sich aus dem Muster, das wir gefunden haben, für die schulische Laufbahnberatung? Welche Beratungsstrategien müssten hier einsetzen, um sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch auf Seiten der Schüler*innen nicht diese Ohnmachtserfahrung um sich greifen zu lassen, sondern auch jene unbewussten Motive bearbeitbar werden zu lassen, die im vorliegenden Falle so unproduktiv zu werden drohen?

Besteht in dem vorliegenden Muster nicht gegebenenfalls sogar eine gewisse Beratungsresistenz gegenüber einem konkreten Anpacken des Problems? Zudem besteht hier die Gefahr, dass wir das scheiternde Lernen dieser Schüler*innen trivialisieren und paradox im Umkehrschluss die Schüler*innen sich selbst trivialisieren, indem sie sich das Scheitern ebenfalls in dieser simplen Logik einer Trivialmaschine selbst zuschreiben.

Wahrscheinlich liegt es doch recht nahe, in solchen Laufbahnberatungen im gut gemeinten Sinne auf die ganze Person zu zielen und das häusliche Umfeld sowie die Motivationslage insgesamt in den Blick zu nehmen. Aus dem Blick gerät dabei, dass wir hiermit die strukturellen Bedingungen ausblenden, die gegebenenfalls von Seiten

der Schule eben jenes Scheitern mitbedingen. Aus der Sicht der Laufbahnberatung müsste auch die Frage gestellt werden, inwieweit diese Form von Beratungsresistenz zumindest vom System „mit-erzeugt“ wird: Welche Rolle spielen dabei Mythen? Welche Funktion kommt dabei den formalen Regelungen zu? Und welche Bedeutung hat die Eingangsphase und ihre besondere Form der Initiation in die Oberstufe – verbunden mit der Homogenisierungsvorstellung und der daran anschließenden Delegation der Leistungsverantwortung an die einzelnen Schüler*innen?

Ziel einer solchen Reform der Laufbahnberatung bzw. unserer eigenen Vorstellungen von ihr müsste sein, die Schüler*innen nicht in dieser Ohnmachtssituation alleine zu lassen und uns zugleich als Beratende nicht in diese Ohnmachtsgefühle verstricken zu lassen, so dass wir selbst schließlich keinen anderen Ausweg mehr sehen, als zum Abbruch der Schullaufbahn zu raten.

3.2 Zweite Rekonstruktion: Vom scheiternden Bildungsanspruch und dem Kalkül der Verrechnungslogik als zweifelhafter Alternative

In dieser zweiten Interpretation zu Argumentationsmustern von Schüler*innen der Oberstufe, bei denen unterschiedliche Risikokonstellationen vorliegen, bewegen wir uns erneut im Bereich des Faches Mathematik. Wiederum arbeiten wir mit einer Sequenz, in der die interviewte Person sich zu Schwierigkeiten in diesem Fach äußert; wiederum entfaltet sich hier eine grundlegende Haltung zur Institution Schule – sowie zur Selbst-Konstitution als lernendes Subjekt – in der Oberstufe.

Im Folgenden wird das diesem Fall zugrunde liegende Argumentationsmuster rekonstruiert; dabei werden wir punktuell kontrastierend auf die erste Interpretation verweisen. Auch hier werden abschließend Implikationen für die Beratungspraxis in der Oberstufe diskutiert.

Die interpretierte Sequenz beginnt mit einem Statement zum Fach Mathematik, in dem sich sowohl eine spezifische Haltung zu diesem Fach als auch eine spezifische Selbstwahrnehmung der interviewten Person anzudeuten scheinen:

B: *das is einfach 'ne äh (-) schwäche irgendwie (.).*

Der Begriff „*schwäche*“ erscheint nicht nur als dem „Lehrer*innen-Vokabular“ entnommen und somit als Hinweis auf eine internalisierte Fremdzuschreibung; er impliziert auch die Anerkennung einer Norm von „Stärken“ und „Schwächen“, in der sich das sprechende Subjekt hier verortet – ohne allerdings diese Positionierung zu personalisieren: Gedankenexperimentell wären u.a. auch die wesentlich deutlicher personalisierenden Formulierungen „Ich habe da eine Schwäche“ oder „ich bin da schlecht“ denkbar gewesen.

Das modulierende „*einfach*“ evoziert eine Reihe möglicher Deutungen: Es kann sich um den Versuch der Rekonstruktion eines als komplex begriffenen Sachverhaltes handeln, um eine Entschuldigung der gleich darauf eingestandenen Schwäche, um eine auf diese bezogene Vorwegnahme möglicher Einsprüche, um eine Naturalisierung der Schwäche und auch um ein Konglomerat verschiedener dieser Aspekte. Eindeutig wird hier eine symbolische Grenze zwischen der befragten Person und ihrem Gegenüber errichtet, indem jene die Schwäche aktuell und prospektiv zu verabsolutieren scheint und gleichzeitig eine mögliche differenzierte Auseinandersetzung mit ihr ausschließt. Die interviewte Person stellt für sich selbst und für ihr Gegenüber fest, dass Mathematik für sie aktuell eine Schwäche darstellt und auch weiterhin darstellen wird.

In diesem Kontext lässt sich das „*irgendwie*“ als Markierung einer Diffusität der Schwäche lesen: Offenbar kann diese Schwäche begrifflich nicht gefasst bzw. nicht weiter ausdifferenziert werden, wodurch der Eindruck einer internalisierten Fremdzuschreibung – und, damit einhergehend, einer Akzeptanz schulischer Normsetzung und Bewertungslogik – weitere Bekräftigung erfährt. In diese Richtung deutet auch die Beendigung des Satzes nach der Mikropause:

B: *weiß ich nich*'.

Scheinbar wurde das Konzept der Schwäche als Erklärungsansatz für eine Problematik übernommen, ohne dass diese Deutung verstanden wurde bzw. ohne dass eine Auseinandersetzung mit ihr stattgefunden hat: Das sprechende Subjekt verfügt über kein Wissen, das zur Spezifikation der Problematik herangezogen werden könnte, mit anderen Worten: Es weiß nicht, was diese Schwäche bedeutet, wie sie sich manifestiert, wie ihr begegnet werden könnte oder ob die Schwäche als Zuschreibung überhaupt legitim ist. Zugleich scheint das „*weiß ich nich*“ auch eine Konnotation von abgelehnter Verantwortlichkeit zu transportieren: „Ich bin nicht diejenige Person, die weiß, worum es sich bei dieser Schwäche handelt – du musst jemand anderen fragen, denn ich bin nicht zuständig“. Die damit verbundene Abgrenzung betrifft auch die Möglichkeit des sprechenden Subjektes, sich vertiefend mit der Problematik auseinanderzusetzen; die prospektive Verabsolutierung der Schwäche und das Ausschließen eigenen Engagements in Richtung eines tieferen Verständnisses der Problematik scheinen hier bekräftigt zu werden. Dadurch wird die Akzeptanz der Zuschreibung „*schwach*“ zu einer resignativen Akzeptanz.

Der Aspekt einer auch vorausgreifenden biografischen Verabsolutierung der Schwäche scheint im folgenden Satz durch ihre retrospektive Verankerung in der bisherigen Bildungsbiografie legitimiert zu werden:

B: *da hab' ich in der [zeit an der vorherigen schule] halt auch die ganze zeit halt auch schon 'ne schwäche mit (/ drin gehabt.*

Passend zu „*einfach*“ im ersten Satz wird hier durch die Figur „Das war schon immer so“ nicht nur die Akzeptanz der Zuschreibung „*schwach*“ weiter bekräftigt, sondern auch untermauert, warum angesichts dieser Zuschreibung eine Resignation aus Perspektive der interviewten Person gerechtfertigt scheint: Die Möglichkeit der zukünftigen Beeinflussung der „*Schwäche*“ und damit einer Änderung des durch sie beschriebenen Zustandes wird unter Rückgriff auf die „*Tradition*“ dieses Zustandes negiert. Wiederum erscheint hier also das Schwach-Sein im Mathematik beinahe als ein physisches und quasi angeborenes Charakteristikum der sprechenden Person, welches zu ändern sie als unrealistisch einstuft bzw. einzustufen gelernt hat. Der Satzabbruch zwischen „*mit*“ und „*drin*“ könnte andeuten, dass hier eigentlich über ein „*Problem mit*“ Mathematik und weniger über eine „*Schwäche in*“ diesem speziellen Fach gesprochen werden sollte, die Person sich aber selbst im Sprechen korrigiert und das „*Problem*“ zu der vielleicht weniger dramatischen und zweifellos weniger beeinflussbaren „*schwäche*“ degradiert – möglicher Weise eine weitere prophylaktische Zurückweisung antizipierter Aufforderungen, etwas dagegen zu unternehmen.

In der fortgesetzten Aktivierung von Lehrervokabular, in der immer auch die Codes richtig – falsch und stark – schwach mit impliziert werden, wird in jedem Fall offenbar auch eine Differenz zwischen dem adressierten Subjekt als Rollenträger („Du hast eine Schwäche in Mathe“) und dem adressierten Subjekt als Person („Das bist nicht du“) angesprochen. Im Kontrast zur vollinkludierenden Familie stellt die Schule den Ort des ersten rollenspezifischen, nur teilkulidierenden „*Jobs*“, des „*Schülerjobs*“ (Breidenstein, 2006) dar. Die hier gewählte Form der Repräsentation von Schwierigkeiten im Fach Mathematik scheint die rollenspezifische Zuweisung der Schwäche zu akzeptieren, ohne sie – wie oben angemerkt – vollständig zu personalisieren, so dass die Modalität der schulischen Anrufung – „Du bist hier (nur) Schüler, uns interessiert (nur) deine Leistung“ – und damit der eigene Status als Schüler*in in einem „*Schülerjob*“ hier als bruchlos internalisiert erscheinen. Es scheint keine Form der Hinterfragung der schulischen Anforderungs- und Bewertungslogik vorzuliegen, es werden auch keine einzelnen Fähigkeitsdimensionen innerhalb des Faches unterschieden, sondern die Mathematik wird total als Schwäche konzipiert und akzeptiert.

B: *hab' da auch 'ne vier bekommen am ende (/ bei meinem abschlusszeugnis.*

Tatsächlich ist also die „*schwäche*“, die als Teil des „Schülerjobs“ resignativ akzeptiert wurde, auch bereits offiziell diagnostiziert und attestiert worden – dies geschah schon an der vorherigen Schule, wie auch im Satz zuvor bereits dezidiert festgestellt wurde; die Institution dient hier scheinbar als Anker zur Eingrenzung und Definition subjektiv bedeutsamer biografischer Perioden. Die „*vier*“ wird aus Perspektive der Interpretationsgruppe als erwartungswidrig positiv eingeschätzt, jedoch scheint es möglich, dass Schüler*innen ein „ausreichend“ deutlich negativer wahrnehmen. Davon unabhängig wird hier erneut die schulische Bewertungs- und Verrechnungslogik bruchlos und unhinterfragt akzeptiert; sowohl die zur Verfügung stehende Notenskala, aus der die „*vier*“ zur Bewertung des vorliegenden Falles ausgewählt wurde, als auch die Note selbst sowie die Legitimität des Zeugnisses als Leistungsfeststellung und Schwäche-Attest werden anerkannt. Dabei hat ein solches Attest nicht zuletzt die Eigenschaft – ähnlich wie bspw. die ärztliche Diagnose einer Dyskalkulie –, im Sinne des *self-handicapping* auch zukünftige mangelnde Anstrengungen zur Problemlösung rechtfertigen zu können.

B: *((lauter) und da hab' ich auch sehr viel verSUCHT irgendwie da was gegen zu machen (.), hab' auch NACHhilfe genommen (-)) und was weiß ich alles, aber irgendwie (-) hat das dann irgendwann nichts mehr geBRACHT, hatt' ich irgendwie das Gefühl so, das (-) weiß ich nich'.*

Hier wird eine Parallele zum ersten Fall deutlich: Durch die Betonung, dass alles Menschenmögliche getan wurde, um seine Leistung zu verbessern, durch die Demonstration guten Willens und eines hohen Maßes an Anstrengungsbereitschaft wird gezeigt, dass das betroffene Subjekt schuldlos in Not geraten ist. Hierdurch werden Einspruchs- bzw. Sanktionsmöglichkeiten des Systems unterlaufen.

Das Leistungsprinzip der Schule und der Legitimationszwang führen auf Lernenseite zu einem Dilemma. Einerseits werden Anstrengung und intensive Lernaktivitäten auf Lehrendenseite eingefordert; andererseits stellen Misserfolge nach großen Lernanstrengungen besonders herbe Enttäuschungen dar und führen zu verstärkten Selbstabwertungen, da diese nicht auf Faulheit, sondern auf mangelnde Fähigkeiten und Intelligenz attribuiert werden müssen. Nach Covington (1992) lässt sich hieraus eine optimale Überlebensformel formulieren: „Strenge dich an und zeige guten Willen, aber bemühe dich nicht allzusehr und halte immer Ausreden parat.“ In diesem Sinne stellt eine durch die Zeugnisnote Vier attestierte Schwäche eine erlösende Diagnose dar. Die Schwäche ist ontologisiert, und nach ausreichender Demonstration guten Willens können weitere Anstrengungen eingestellt werden.

Der Rückgriff auf diese Rechtfertigungslogik verdeutlicht, dass die Logik des Systems Schule und der Legitimationszwang bei schlechten Leistungen internalisiert wurden und die Spielregeln eingehalten werden. In dem auf Leistung ausgerichteten System Schule wird Unwilligkeit nicht akzeptiert; der Wille „es zu versuchen“ und die Übernahme von Verantwortung für die eigenen Leistungen sind Teil des „Schülerjobs“ (Breidenstein, 2006). Gleichzeitig sind schlechte Leistungen aber bis zu einem gewissen Maße erlaubt, solange Unterordnung und Konformität signalisiert werden. Hier reproduziert sich die Logik der Notengebung dahingehend, dass auch der Versuch belohnt wird – der bzw. die Schüler*in bleibt ins System integriert und erhält eine pädagogische Vier. Gleichwohl erscheint das Versprechen der Nicht-Ausgrenzung schwach und zeitlich begrenzt. Es erfolgt quasi eine vorläufige Inklusion unter Vernachlässigung der Inhalte. Hierdurch vollzieht sich eine Subjektformierung im Sinne einer bzw. eines „Angestellten des Funktionssystems Einzelschule“, welche*r durch eine Unterwerfung unter Systemzwänge und eine habituell erzeugte Internalisierung eines permanent schlechten Gewissens charakterisiert ist.

Die Formulierung „*da was gegen zu machen*“ erscheint merkwürdig; statt des „*gegen*“ hätte man ein „*daran*“ erwartet. Das Attribut „*gegen*“ ergibt nur Sinn, wenn es sich gegen die Vier und nicht gegen die Schwäche richtet. Was sich hier reproduziert,

ist wiederum die Legitimationslogik, die an der Oberfläche schulischer Strukturen verbleibt. Folglich ist die Vier aus der Perspektive des betroffenen Subjekts wesentlich schlimmer als die Tatsache, kein Mathe zu können. Eine sinnstiftende Auseinandersetzung mit Inhalten und das Anstoßen von Verstehensprozessen werden nicht mitgedacht. Wichtig scheint allein der zeitlich betriebene Aufwand. Dies wird ebenso an der Formulierung „*was weiß ich alles*“ deutlich, was so viel bedeutet wie: „Ich habe im Endeffekt alles gemacht. Ich kann das gar nicht mehr alles aufzählen.“ Durch Einsatz von Übertreibungsrhetorik wird Diffusität erzeugt und das klare Signal gegeben, bitte nicht nachzufragen, was genau denn inhaltlich getan wurde, da quasi alles getan und nichts unversucht gelassen wurde. Entsprechend dem in westlichen Gesellschaftsstrukturen zentralen Postulat der Selbstoptimierung und der logischen Schlussfolgerung, dass man sich professionelle Hilfe zu holen hat, wenn man selbst zu schwach ist, wurde sogar externe Hilfe in Form von „*NACHhilfe*“ in Anspruch genommen. Auch in der Formulierung, es habe „*nichts mehr geBRACHT*“, wird die Endgültigkeit der Makellogik sichtbar: Der Makel ließ sich nicht mehr verhindern, die Vier blieb. Eine Konkretisierung der verabsolutierten Schwäche und ein Vordringen zu Inhalten erscheinen nicht mehr zweckdienlich.

Die Diffusität des Problems, die einen Zugriff erschwert, findet sich auch im ersten Interview, wenngleich sie jeweils durch andere sprachliche Mittel erzeugt wird. Während das erste interviewte Subjekt Sachverhalte durch große Emotionalität und die implizite Bitte, ihm zu glauben, verschleiert, wird hier „Diffusität qua Schnoddrigkeit“ erzeugt. Hier werden ein Kalkül und ein berechnendes Vorgehen deutlich.

Die in dieser wie in anderen Passagen des Interviews immanente Legitimationsrhetorik drückt eine enttäuschte Erwartungshaltung auf beiden Seiten aus. Die Ansprüche der Schule sind im Interview indirekt präsent; auf sie wird legitimatorisch geantwortet. Hier stellt sich die Frage, inwiefern die Rechtfertigungslogik der Interviewsituation geschuldet ist. Als an der Universität arbeitende und an einer Optimierung des Bildungssystems interessierte Personen verkörpern die interviewenden Personen diejenige Seite, die eine Selbstaufgabe und ein Unterlaufen der bestehenden Ordnung nicht akzeptieren würde.

B: und dann hab' ich mir jetzt halt überlegt, dass ich das dann so mache, dass ich ähm (-) dann halt in Mathematik da irgendwie nich' wirklich wert drauf lege und halt einfach ANwesend bin, (-) und möglichst viel mitMACHE, (-)

Durch diesen Fortgang der Argumentation wird das vorher implizit enthaltene Kalkül nun expliziert. Das sprechende Subjekt offenbart sich – in deutlichem Kontrast zur Figur der Ohnmacht im ersten Fall (s.o.) – als unternehmerisches Subjekt, das die Funktionslogik des Systems Schule verstanden hat und damit spielen kann. Nach dem Motto „Die Inhalte habe ich aufgegeben. Ich bin da und mache mit, aber es bleibt mir vollkommen äußerlich“ wird eine merkwürdige Form der Souveränität erlangt. Von einer perfekten Camouflage würde man allerdings erwarten, dass die Rechtfertigungslogik und die Legitimationsrhetorik der ersten Interviewpassage aufrechterhalten und der geheime Lehrplan geheim gehalten würden.

Die hier erfolgende Offenbarung wirft deshalb die Frage nach der Art von Arbeitsbündnissen auf, die Lehrende und Lernende eingehen. Hält man an den Idealen des Interesses an Inhalten und der authentischen Erziehung fest, so bedeutet diese Offenbarung eine doppelte Kränkung und das Übertreten einer Schamgrenze, da pädagogische Ideale korrumpiert werden und dies auch noch offen zugegeben wird. Geht man davon aus, dass intrinsische Motivation in der Zwangsanstalt Schule nicht immer vorauszusetzen ist, so kann das Eingestehen einer Schwäche, kombiniert mit dem Angebot des Bemühens um das Soziale, akzeptiert werden. Für die Gestaltung von Beratungsangeboten impliziert dies, dass die beratende Lehrperson sich ihrer Ansprüche hinsichtlich Leistung, Aspiration, Motivation und Beziehungen bewusst wird und reflektiert mit diesen umgehen muss.

4. Ausblick auf eine Subjektivierungsweisen reflektierende Beratungspraxis in der Oberstufe

Miteinander kontrastiert offenbaren die beiden Fälle zunächst zwei entscheidende Gemeinsamkeiten: die bruchlose Inkorporation schulischer Verrechnungslogik in das eigene Relevanzsystem, wodurch andere mögliche Ergebnisse schulischen Lernens wie beispielsweise die inhaltlich sinnstiftende Auseinandersetzung in den Hintergrund gedrängt oder ausgeblendet werden, und die Rechtfertigungslogik der Argumentation.

Im ersten Fall reagiert der bzw. die Interviewte bruchlos auf den Impuls, sich als Subjekt zu etwas Objektivem, Verhängtem zu verhalten und den ganzen Problemkomplex als Unbegriffenes zu bearbeiten. Es findet sich keine Delegation der Verantwortung an das Umfeld, sondern stattdessen gibt es zahlreiche Hinweise auf die Internalisierung des Scheiterns.

Indem der Problemkomplex als Unbegriffenes prozessiert wird, kann keine Selbstermächtigung im Sinne einer konkreten Problembearbeitung stattfinden, was zu einer wenig produktiven Doppelung von Fatalismus und Internalisierung eigener Schwäche führt. So sieht sich das Subjekt nicht mehr imstande, durch Eigentätigkeit wieder Herr*in der Lage zu werden, sondern kommuniziert in einer Logik des Ausgeliefertseins. Indem Angst zum dominierenden Konzept wird, dominieren die formalen Regelungen der Prüfungsordnung das Denken, und die Inhalte des Mathematikunterrichts werden irrelevant, da nicht die Hoffnung besteht, dass deren Analyse zur Problemlösung beitragen könnte. Da in dieser Form kein analytischer Zugriff auf die eigene Lernstrategie möglich ist, wirkt der gewählte Bewältigungsmodus geradezu wie ein Muster erlernter Hilflosigkeit, woraus sich besondere Herausforderungen für die Beratung ergeben, da eine eindeutige Schuldzuschreibung zumindest auch eindeutige Ansatzpunkte für pädagogisches Handeln liefern würde, das Diffushalten der Rechtfertigungsfrage aber dazu führt, dass auch die Berater*innen ohnmächtig werden und systematisch ebenfalls in die Situation der Hilflosigkeit gedrängt werden.

Eben jene Hilflosigkeit wird auch im zweiten Fall durch die diffuse Markierung der eigenen Schwäche und der damit verbundenen internalisierten Fremdzuschreibung erzeugt. Wie im ersten Fall wird auch hier die vom Diskurs eingeklagte Anstrengungsbereitschaft (vgl. Heinrich, 2010; Faller, 2019/i.Dr.) gezeigt, um bereits in vorauseilendem Gehorsam vollzogene Selbstabwertung hiermit zu kombinieren und damit antizipierend weiteren Anrufungen an das unternehmerische Selbst im Sinne von Einspruchs- bzw. Sanktionsmöglichkeiten des Systems vorzubeugen. Diese Reaktionsweise auf das Leistungsprinzip der Schule und den damit verbundenen Legitimationszwang führt allerdings zu verstärkten Selbstabwertungen: Zwar steht nicht mehr der Vorwurf der Faulheit im Raum; dies ist aber erkaufte durch die Selbstattribution mangelnder Fähigkeiten und Intelligenz. Paradox mutiert so die durch die Zeugnisnote Vier attestierte Schwäche zur erlösenden Diagnose, da unter diesen Voraussetzungen die Schwäche ontologisiert wird und folglich die ausreichende Demonstration guten Willens dazu führt, dass inhaltliche Anstrengungen der Problemlösung mit Blick auf das Fach Mathematik nicht mehr vorgenommen werden müssen. Durch die Einhaltung der Spielregeln scheint der Schülerjob hinreichend erfüllt – zumindest so lange es bei einer nicht versetzungsgefährdenden Vier auf dem Zeugnis bleibt. Dieser Mechanismus ist allerdings nur so lange wirkmächtig, wie eine weitere Konkretisierung der verabsolutierten Schwäche im Sinne einer fachspezifischen Diagnostik unterbleibt, da diese erneut ein Vordringen zu den Inhalten des Fachs erzwingen würde.

Die Diffusität des Problems bzw. der gesamten Problemlage, die einen Zugriff erschwert, findet sich auch im ersten Interview, wenngleich sie jeweils durch andere sprachliche Mittel erzeugt wird.

Für die Beratungspraxis stellt sich damit die Herausforderung, Arbeitsbündnisse zwischen Lehrenden und Lernenden zu befördern, die aus eben jener Diffusität heraus-

führen. Während man im ersten Fall auf einen erfolgreichen Bewältigungsmodus aus der Realschule zurückzugreifen kann, bedürfte es im zweiten Fall sicherlich auch bei der Gestaltung der Beratungsangebote zunächst einer Reflexion der beratenden Lehrperson über ihre eigenen Ansprüche hinsichtlich Leistung, Aspiration, Motivation und Beziehungen, um sich nicht in die beschriebene Dialektik der unproduktiven Einhaltung der Minimalstandards des Schülerjobs zu verstricken.

Ausgehend von solchen Selbstreflexionen in Bezug auf die eigenen Einstellungen zu Leistung, Aspiration, Motivation und Beziehungs- bzw. Anerkennungsarbeit (vgl. te Poel, 2018) müssten die Lehrkräfte dann sensibilisiert werden für Enaktierungspotenziale früherer konstruktiver Lernstrategien, um an diese möglichst lebensnah anzuschließen.

Zugleich deuten die Interviews aber auch nicht nur auf unproduktive Subjektivierungsweisen, sondern ex negativo auf einen möglichen, verobjektivierbaren „Qualifikationsphaseneffekt“ hin, also die empirisch zu überprüfende Tatsache, ob gegebenenfalls ein proportional unverhältnismäßiger Anstieg der Anforderungen in der zwölften Klasse erfolgt, der auch entsprechend als objektiver Konstruktionsfehler des Oberstufencurriculums zu bearbeiten wäre. Denkbar wäre mithin ein konstruktives Zusammenspiel von problematische Subjektivierungsformen reflektierenden Beratungsformen und zugleich Versuchen der diagnostischen Verobjektivierung von curricular unnötigen Lernhürden – dann sogar über Kompetenzmessung.

Systemisch betrachtet wäre dann sogar eine Rettung des andernorts formulierten Allgemeinbildungsanspruchs der Kompetenzorientierung (vgl. Frohn & Heinrich, 2018a) denkbar, wenn das Verobjektivierbare der Kompetenzmessung sowie die kritische Reflexion von Subjektivierungsprozessen in ein Beratungssystem münden würden, das hier zugleich realistische und konstruktive Bewältigungsmodi anbietet.

Auch hier könnten wiederum wertvolle Impulse aus der Inklusionsdebatte erfolgen. So gehen wir bspw. in dem BMBF-Projekt Re-Link (FKZ: 01NV171 OC) zum Thema *Reflexion, Leistung und Inklusion – Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe* der Frage nach, wie Lehrkräfte die beiden „Bildungsaufträge“ von Leistungsorientierung einerseits und einer individuell angemessenen inklusiven Bildung für alle andererseits in der Praxis konkret bearbeiten (vgl. ausf. Urban et al. im vorliegenden Band).

Die dort anvisierten Analysen zu den spezifischen Bewältigungsmodi dieses Spannungsfeldes von gleichzeitiger Inklusions- und Leistungsorientierung seitens der Lehrkräfte könnten den Ausgangspunkt für eine entsprechend sensibilisierte Beratungskultur bieten. Denn wenn Schulen angesichts des durch Leistungstests und zentrale Prüfungen entstehenden Leistungsdrucks nicht für sich eine auf selbstentwertende Subjektivierungsweisen reagierende reflektierte Schulkultur und Beratungspraxis entwickeln, ist wahrscheinlich, dass auch die Lehrenden mit ihren Subjektivierungsweisen „scheiternden Unterrichts“ in eine Dominanz einer nicht-inkluisiven Leistungsorientierung zurückfallen, sodass das Diffuse und die Ohnmacht des Subjekts auch hier obsiegen.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Gamsjäger, M. (2018). Ein Wirkungsmodell für die Erforschung von Bildungsstandard-Politiken. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 45–78). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3_3
- Asbrand, B., Heller, N., & Zeitler, S. (2012). Die Arbeit mit Bildungsstandards in Fachkonferenzen. Ergebnisse aus der Evaluation des KMK-Projektes for.mat. *DDS – Die Deutsche Schule*, 104 (1), 31–43.
- Biewer, G. (2012). Die neue Welt der Bildungsstandards und ihre erziehungswissenschaftliche Rezeption aus der Perspektive einer Inklusiven Pädagogik. *Vierteljah-*

- resschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete*, 81 (1), 9–21. doi:10.2378/vhn2012.art01d
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bröckling, U. (2000). Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (S. 131–165). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Covington, M.V. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. New York: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139173582
- Demski, D. (2018). Und was kommt in der Praxis an? Bewertung und Nutzung von Instrumenten der Neuen Steuerung durch Schulleitungsmitglieder und Lehrkräfte. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 129–152). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3_6
- Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (Hrsg.). (2013a). *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘*. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-19043-3
- Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (2013b). Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische & empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘ – Zur Einführung in den Band. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische & empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 11–32). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-19043-3_1
- Eversheim, U. (2015). Bildungsstandards versus Inklusion? Probleme und Potenziale der Standard- und Kompetenzorientierung für einen inklusiven (Sport)Unterricht. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (Schulsportforschung, Bd. 6) (S. 207–223). Berlin: Logos.
- Faller, C. (2019/i.Dr.). *Bildungsgerechtigkeit im Diskurs. Eine diskursanalytische Untersuchung einer erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: VS.
- Fend, H. (2005). Systemsteuerung im Bildungswesen – Anschlussfähigkeiten an die Schulwirklichkeit. In K. Maag-Merki, A. Sandmeier, P. Schuler & H. Fend (Hrsg.), *Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert* (Schriftenreihe „Bildungssysteme und Humanentwicklung“: Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung) (S. 15–27). Zürich: Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung, Pädagogisches Institut, Universität Zürich.
- Frohn, J., & Heinrich, M. (2018a). 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). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3_7
- Frohn, J., & Heinrich, M. (2018b). Inkompetente Kompetenzorientierung? Mangelnde Akzeptanz der Kompetenzorientierung und Konsequenzen für die Lehrkräftebildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (2), 65–74.
- Groß Ophoff, J., Koch, U., & Hosenfeld, I. (2018). Vergleichsarbeiten in der Grundschule von 2004 bis 2015. Trends in der Akzeptanz und Auseinandersetzung mit Rückmeldungen. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstan-*

- dards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 205–228). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3_9
- Gruschka, A. (2013). Bildung – Kompetenz. In J. Asdonk, S.U. Kuhnen & P. Bornkessel (Hrsg.), *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs* (S. 77–86). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung: von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS.
- Heinrich, M. (2010). Bildungsgerechtigkeit. Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie* (S. 125–143). Opladen & Farmington-Hills, MI: Barbara Budrich.
- Heinrich, M., & Klenner, D. (2019/i.Dr.). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., & Kussau, J. (2010). Das Schulprogramm zwischen schulischer Selbstregelung und externer Steuerung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 172–194). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-92245-4_7
- Heinrich, M., & te Poel, K. (2018). Integration durch Leistung als „Inklusionsfalle“. Governanceanalytische Konsequenzen eines nicht-inklusive Bildungsmonitorings zur Evaluation der Umsetzung der UN-BRK. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 253–268). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., & Störtländer, J.C. (2017). PISA als epochaltypisches Schlüsselproblem der Erziehungswissenschaft? Zur Befähigungsdeprivation angesichts der Verkürzung allgemeiner Bildung auf kognitive Leistungsfähigkeit am Beispiel von Fluchterfahrungen. In K.-H. Braun, F. Stübiger & H. Stübiger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken* (S. 93–108). Wiesbaden, VS.
- Helm, C., & Keusch, L. (2018). Korreliert Kompetenzorientierung mit einer objektiveren Leistungsbeurteilung? In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 287–306). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3_13
- Holmeier, M. (2018). Bildungsstandards entwickeln, implementieren und überprüfen. Beispiele aus der Deutschschweiz. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 79–101). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3_4
- Kemethofer, D., & Wiesner, C. (2018). Verändern Bildungsstandards, Standard überprüfen und Ergebnissrückmeldungen die schulische Arbeit? Wahrnehmung, Rezeption und Nutzung aus Perspektive der Schulaufsicht. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 229–243). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3_10
- Klein, R., & Dungs, S. (2010). *Standardisierung der Bildung: Zwischen Subjekt und Kultur*. Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-92296-6
- Klemm, K. (2009). Von der Allgemeinbildung zu Bildungsstandards – eine Verfalls-geschichte? *DDS – Die deutsche Schule*, 101 (2), 194–203.

- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn & Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kölller, O. (2009). Die institutionelle Umsetzung durch das IQB – Konzeption und Kritik. In R. Wernstedt & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung: Zementierung des Selektionsprinzips oder Mittel zur Chancengerechtigkeit?* (S. 28–33). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Krautz, J. (2015). *Kompetenzen machen unmündig* (Streitschriften zur Bildung, Bd. 1; 2. Aufl.). Berlin: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Maaz, K., Emmrich, R., Kropf, M., & Gärtner, H. (2018). Bildungsstandards als innovative Elemente moderner Bildungssysteme. Voraussetzungen und Perspektiven. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 25–44). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3_2
- Moser Opitz, E. (2011). Das provokative Essay: Bildungsstandards. Sonderpädagogik im Dilemma oder im Abseits? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 80 (2), 94–97. doi:10.2378/vhn2011.art05d
- Nadai, E., & Sommerfeld, P. (2005). Professionelles Handeln in Organisationen – Inszenierungen der Sozialen Arbeit. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 181–205). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-663-11166-5_10
- Oerke, B., Maag Merki, K., Maué, E., & Jäger, D.J. (2013). Zentralabitur und Themenvarianz im Unterricht: Lohnt sich Teaching-to-the-Test? In D. Bosse, F. Eberle & B. Schneider-Taylor (Hrsg.), *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe* (S. 27–49). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-00658-7_3
- Palowski, M. (2015). *Der Diskurs des Versagens. Nichtversetzung und Klassenwiederholung in Wissenschaft und Medien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Palowski, M., Schumacher, C., Schöbel, R., & Tassler, A. (2014). Bildungsbiografische Grenzgänge zwischen Abbruch und Abschluss. Bildungsrisiken und Bildungserfolge in der Sekundarstufe II. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (Schriftenreihe Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 1) (S. 143–170). Münster: MV.
- Pant, H.A., Vock, M., Pöhlmann, C., & Kölller, O. (2008). Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (6), 827–845.
- Plaimauer, C., Prammer-Semmler, E., & Altrichter, H. (2018). Unterrichts- und Schulentwicklung in der Sekundarschule durch eine Politik der Bildungsstandards? In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 177–203). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3_8
- Poel, K. te (2018). Missachtungserfahrungen infolge einseitiger Adressierungen von Schülerinnen und Schülern als kognitive Leistungserbringer. Konsequenzen für eine anerkennungssensible Lehrer- und Lehrerinnenbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (4), 341–353. doi:10.31244/dds.2018.04.05
- Rose, N. (2000). Tod des Sozialen? Eine Neubestimmung der Grenzen des Regierens. In U. Bröckling (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (S. 72–109). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sander, W. (2009). Wie standardisierbar ist Bildung? Chancen und Probleme von Bildungsstandards in Deutschland. In C.-P. Buschkühle, L. Duncker & V. Oswalt

- (Hrsg.), *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs* (S. 11–34). Wiesbaden: VS. doi: 10.1007/978-3-531-91962-1_1
- Sterkl, S., & Weixlbaumer, S. (2018). Kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht. Charakteristika und Konsequenzen aus Sicht schulischer Akteur/innen. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 245–264). Wiesbaden: VS. doi: 10.1007/978-3-658-22241-3_11
- Tillmann, K.-J. (2006). Systemsteuerung durch Leistungsvergleiche und Bildungsstandards? Oder: Kritische Anmerkungen zum gegenwärtigen Zeitgeist. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was 'rauskommt: Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 13–35). Wien: LIT.
- Tröhler, D. (2018). Bildungsstandards oder die Neudefinition von Schule. Entstehung, Verbreitung und Folgen einer globalen bildungspolitischen Sprache. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 3–24). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3_1
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim & Basel: Beltz.
- Zuber, J. (2018). Einstellungsbildung als Gelingensbedingung für die Umsetzung einer Bildungsstandardpolitik? In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 105–127). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3_5
- Zuber, J., Altrichter, H., & Heinrich, M. (Hrsg.). (2018a). *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3
- Zuber, J., Altrichter, H., & Heinrich, M. (2018b). Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. XIII–XV) (Educational Governance, Bd. 42). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-22241-3

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Heinrich, M., Palowski, M., & Schumacher, C. (2018). Ohnmacht versus Unternehmertum – Wirkungen von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung auf das lernende Subjekt in der Oberstufe. *WE_OS-Jahrbuch, 1*, 5–30. https://doi.org/10.4119/we_os-1105

Online verfügbar: 14.12.2018

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

„Die Beurteilung, die müsst ihr nachvollziehen, die kann ich euch nicht aufdrücken“

Beobachtungen und Einblicke in die Leistungsbewertungspraxis am Oberstufen-Kolleg Bielefeld

Wiebke Fiedler-Ebke^{1,*}

¹ Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

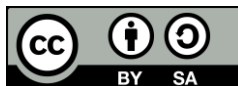
* Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,

Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld

wiebke.fiedler-ebke@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld hat als Versuchsschule den Auftrag, innovative Konzepte des Unterrichtens und Lernens zu entwickeln und zu erforschen. Dies beinhaltet auch alternative Formen der Leistungserhebung, -bewertung und -rückmeldung. Ein sichtbarer Ausdruck dieser alternativen Praxis ist die Notenfreiheit in der elften Jahrgangsstufe (Eingangsphase) des Oberstufen-Kollegs, die u.a. eine größere Freiheit der Lehrkräfte bei der Auswahl und Gestaltung von Leistungsnachweisen ermöglichen soll. In diesem Artikel werden Daten eines Projekts beleuchtet, das sich in den knapp drei Jahren seiner Laufzeit mit Leistungsnachweisen in der Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs befasst und hierbei neben der Praxis im Schulalltag insbesondere die ihnen zugeschriebenen Funktionen und angenommenen Funktionalitäten in den Fokus genommen hat. Es werden zunächst Problemstellungen aufgezeigt, die sich durch neue Akteure und neue Anforderungen im Zusammenhang mit der Bewertung von Leistung in Schulen in den letzten Jahrzehnten ergeben haben. Anschließend werden die pädagogische Praxis am Oberstufen-Kolleg, ihre historisch bedingten Besonderheiten sowie das Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Funktionen und Funktionalität von Leistungsnachweisen in der gymnasialen Oberstufe* vorgestellt. Die Beiträge von Lehrkräften in einer Gruppendiskussion im Rahmen dieses Projekts werden schließlich mit Blick auf den Umgang mit dem Legitimationsdruck, insbesondere bei unüblichen Bewertungspraxen, das Vorhandensein schulformspezifischer Leistungskonzepte, die Nutzung von Freiheiten und Spielräumen sowie die Auseinandersetzung mit der Schulkultur betrachtet. Die Schlussfolgerungen greifen den spezifischen Umgang des Oberstufen-Kollegs mit Aspekten der Leistungsbewertung auf und verweisen auf das Potenzial der Beforschung der eigenen Schulpraxis, auch für andere Schulen.

Schlagwörter: Leistungsbewertung, Oberstufen-Kolleg, Schulkultur, alternative Leistungsnachweise, Schulentwicklung



English Information

Title: “The Assessment, You Need to Understand It, I Cannot Stick You with It” – Observations and Insights into the Assessment of Performance Practice at the Oberstufen-Kolleg Bielefeld

Abstract: The Oberstufen-Kolleg Bielefeld as an experimental upper secondary school has the mission to develop and explore innovative concepts of teaching and learning. This includes alternative forms of performance survey, assessment, and feedback. A visible expression of this alternative practice is rating without grades in the eleventh grade (entrance phase), which, among other things, should allow greater freedom of teachers to select and design credits. In this article, data of a project are examined, which in the nearly three years of its duration dealt with performance records in the entrance phase of the Oberstufen-Kolleg and in addition with the practice in everyday school life, with particular focus on the attributed functions and adopted functionalities. It first identifies those issues related to the assessment of performance in schools in recent decades, raised by new actors and new requirements. Subsequently, it presents the pedagogical practice at the Oberstufen-Kolleg, its historically determined special features as well as the research and development project *Functions and Functionality of Performance Certificates in the Upper Secondary Level*. The contribution of teachers in a group discussion within the framework of this project will be considered in different respects: dealing with the pressure of legitimacy, in particular with unusual assessment practices; the existence of specific school type-based performance concepts; the use of freedom; the examination of their specific school culture. The conclusions refer to the specific approach of the Oberstufen-Kolleg to performance assessment and to the potentials of examining one’s own school practice, also for other schools

Keywords: performance assessment, Oberstufen-Kolleg, school culture, alternative performance evidence, school development

1. (Neue) Herausforderungen für Schulen bei der Leistungsbewertung und wie das Oberstufen-Kolleg damit umgeht

Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld hat als Versuchsschule den Auftrag, innovative Konzepte des Unterrichtens und Lernens zu entwickeln und zu erforschen (vgl. APO-OS, 2011, § 1,2). Dies beinhaltet auch alternative Formen der Leistungserhebung, -bewertung und -rückmeldung. Ein sichtbarer Ausdruck dieser alternativen Praxis ist die Notenfreiheit in der elften Jahrgangsstufe (Eingangsphase) des Oberstufen-Kollegs, die u.a. eine größere Freiheit der Lehrenden¹ bei der Auswahl und Gestaltung von Leistungsnachweisen ermöglichen soll. In diesem Artikel werden Daten eines Projekts beleuchtet, das sich in den knapp drei Jahren seiner Laufzeit mit Leistungsnachweisen in der Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs befasst und hierbei neben der Praxis im Schulalltag insbesondere die ihnen zugeschriebenen Funktionen und angenommenen Funktionalitäten in den Fokus genommen hat.

Es werden zunächst Problemstellungen aufgezeigt, die sich durch neue Akteur*innen und neue Anforderungen im Zusammenhang mit der Bewertung von Leistung in Schulen in den letzten Jahrzehnten ergeben haben. Anschließend werden die pädagogische Praxis am Oberstufen-Kolleg, ihre historisch bedingten Besonderheiten sowie das

¹ Im Oberstufen-Kolleg werden die Lehrer*innen als Lehrende und die Schüler*innen als Kollegiat*innen bezeichnet. In diesem Artikel werden diese Begriffe beibehalten, wenn es sich um die Personen am Oberstufen-Kolleg handelt.

Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Funktionen und Funktionalität von Leistungsnachweisen in der gymnasialen Oberstufe* vorgestellt. Die Beiträge von Lehrkräften in einer Gruppendiskussion im Rahmen dieses Projekts werden schließlich mit Blick auf den Umgang mit dem Legitimationsdruck, insbesondere bei unüblichen Bewertungspraxen, das Vorhandensein schulformspezifischer Leistungskonzepte, die Nutzung von Freiheiten und Spielräumen sowie die Auseinandersetzung mit der Schulkultur betrachtet. Die Schlussfolgerungen greifen den spezifischen Umgang des Oberstufen-Kollegs mit Aspekten der Leistungsbewertung auf und verweisen auf das Potenzial der Beforschung der eigenen Schulpraxis, auch für andere Schulen.

1.1 Leistungsbewertung in der Schule: Neue Akteur*innen und nicht ganz so neue Herausforderungen

Das Feld der Leistungsbewertung im schulischen Kontext hat sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend verändert. Neue Instrumente und Akteur*innen sind hinzugekommen; die Anforderungen haben sich erheblich erweitert (vgl. Winter, 2016, S. 67f.). Großangelegte, nach psychometrischen Kriterien aufwändig entwickelte Leistungstests fokussieren die Vergleichbarkeit über Klassen und Schulen hinweg und orientieren sich an von außen festgelegten Kompetenzrastern, um das Erreichen von Bildungszielen zu messen (vgl. Bohl, 2005, S. 3; Thiel, Hannover & Pant, 2014, S. 3). Dies bringt einen vermehrten Einfluss neuer Akteur*innen wie der KMK oder des IQB auf die Schule durch eine Setzung von Zielen und die statistische Kontrolle der Erreichung dieser Ziele mit sich (vgl. Stanat, Pant, Richter, Pöhlmann & Kuhl, 2013, S. 125f.). Zudem kann es Auswirkungen auf das Lehren und Lernen im schulischen Kontext haben, wenn Ergebnisse überbewertet werden (vgl. Drüke-Noe, 2012, S. 290) oder wenn die testtheoretisch begründeten Gütekriterien solcher Leistungstests übertragen werden, ohne zu berücksichtigen, dass sich die Situation der beurteilenden Personen in der Schule deutlich von der der Testkonstrukteur*innen unterscheidet, weil persönliche und interaktionsbedingte Aspekte bei diesen keine Berücksichtigung finden, obwohl das notwendig ist, um Leistung gerecht zu beurteilen (vgl. Bohl, 2005, S. 10; Brügelmann & Backhaus, 2006, S. 23). Diesen Entwicklungen steht die wachsende Bedeutung einer pädagogischen Diagnostik gegenüber, die

„sich auf alle Tätigkeiten und Maßnahmen [bezieht], durch die dem Lernenden Informationen zur Verfügung gestellt werden können, um sowohl Voraussetzungen des Lernens als auch das Lernen selbst analysieren, steuern, überprüfen, korrigieren und optimieren zu können“ (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 48).

Dieser nicht ganz neue Anspruch wird besonders im Kontext der verstärkten Bemühungen um die optimale Förderung aller Schüler*innen, auch im Sinne einer inklusiven Schule, wirksam (vgl. Streese, Schiermeyer-Reichl, Meyer, Moritz & Wenzel, 2017, S. 121). Es entsteht also die Herausforderung, in der Schule Kompetenzen zu beurteilen, die in Bildungsstandards formuliert werden, und zugleich eine Lern- und Leistungsdiagnostik zu praktizieren, die dem Anspruch gerecht wird, Lernprozesse, Arbeits- und Sozialverhalten und die unterschiedlichen Ausgangslagen der Schüler*innen zu berücksichtigen. Insbesondere der letztgenannte Anspruch lässt sich dabei kaum mit jener weit verbreiteten Vorgehensweise einlösen, bei der Wissen und dessen Anwendung in einer Klassenarbeit überprüft werden (vgl. Winter, 2016, S. 69),

„die letztlich beides nicht leistet: Weder kann sie verlässliche Informationen dazu liefern, wie gut Schülerinnen und Schüler und die Schulen bezogen auf Bildungsziele abschneiden, noch ist sie geeignet, den Lernenden und dem Unterricht nützliche Informationen zu vermitteln, wo und wie besser agiert werden muss“ (Winter, 2016, S. 71).

Zudem steht in Deutschland die Ziffernnotengebung nach wie vor im Zentrum der Leistungsbewertung (vgl. Jürgens & Lissmann, 2015, S. 163), obwohl ihre Qualität

und diagnostische Funktionalität seit langem in Frage gestellt werden (vgl. Gomolla, 2010, S. 34).

Das Spannungsfeld zwischen standardisierten Vorgaben auf der einen und der prozessorientierten Hinwendung zum Individuum auf der anderen Seite machen eine Auseinandersetzung von Schule mit der eigenen Praxis der Leistungsbewertung erforderlich.

1.2 Leistungsbewertung am Oberstufen-Kolleg: Reformpädagogischer Eigensinn und der Einfluss des Realen

Am Oberstufen-Kolleg sind von Anfang an alternative Formen der Leistungserbringung und -bewertung mitgedacht und institutionalisiert worden (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 156ff.). In mehreren Forschungsprojekten wurden über die Jahre hinweg immer wieder spezifische oder übergreifende Aspekte von Leistungsmessung und -bewertung untersucht (zum Beispiel Leistungsbewertung und Inklusion: Lau & Lübeck, 2017; Fächerübergreifende Leistungsnachweise: Hofmann, Fiedler-Ebke, Mateo i Ferrer & Döring, 2014; Portfolio: Biermann & Volkwein; Selbstbewertung: Winter, 1991).

Ein wichtiger Bestandteil des alternativen Leistungsbewertungskonzeptes ist der Verzicht auf Benotung in der Eingangsphase, also dem ersten Jahr der Oberstufe, in der noch keine Punkte für das Abitur erworben werden: Kurse werden lediglich als bestanden oder nicht bestanden (*pass/fail*) gewertet. Rückmeldungen der Lehrenden zu einzelnen Leistungsnachweisen sollen, auch wenn es keine Abstufungen in der Bewertung gibt, differenziert gegeben und in der Regel im Portfolio des bzw. der Kollegiat*in schriftlich dokumentiert werden. Ziel dieses alternativen Bewertungsmodells ist es, die Vergleichsprozesse zwischen den Lernenden zu reduzieren und eine Vielfalt unterschiedlicher Leistungsnachweise zu ermöglichen und zu erproben (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 157). Zugleich bewirkt diese Freiheit und Offenheit auch Unsicherheiten bei Lehrenden und Kollegiat*innen. Nach mindestens zehn Jahren im Regelschulsystem sind die Lernenden an die klassische Leistungsbewertung in Form von klar geregelter Leistungserbringung und Ziffernnoten gewöhnt und verfügen über wenige oder keine Erfahrungen und Kompetenzen hinsichtlich der Einschätzung ihrer eigenen Leistung und der offenen Kommunikation über Leistungserbringung und -bewertung (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 170). Gleiches gilt auch für die Lehrenden, denen solche Formen der Leistungsrückmeldung in der Regel ebenfalls nicht sehr vertraut sind. Einige wenige Einschränkungen bei der Wahl des Leistungsnachweises bestehen jedoch auch für Kollegiat*innen: In jedem Kurs sollen mindestens eine Klausur und mindestens ein mündlicher Leistungsnachweis Bestandteil der Leistungsbewertung sein (vgl. APO-OS, 2011, § 20, 1–2). Jenseits der Klausur sind bestimmte Arten von Leistungsnachweisen nicht vorgeschrieben. Diese Freiheit, verschiedene Formate zu erproben und einzusetzen, wird je nach Lehrperson, Fach oder Kursart unterschiedlich genutzt.

In der Hauptphase (Qualifikationsphase) werden für einen einzelnen Leistungsnachweis innerhalb eines Kurses Noten vergeben, während andere Leistungsnachweise für die Entscheidung über das Kursbestehen – wie in der Eingangsphase – zwar von Bedeutung sind, aber unbenotet bleiben. Eine Gesamtnote für den Kurs wird nicht vergeben. Diese Abweichung vom üblichen Benotungsverfahren führt einerseits dazu, dass der Ertrag der einzelnen Leistungsnachweise und ihre Bedeutung jenseits der Frage der Benotung betrachtet und diskutiert werden können; darüber hinaus dient sie der Schaffung bewertungsfreier Räume in den Kursen des Oberstufen-Kollegs. Dieser Umstand wird im Oberstufen-Kolleg von Lehrenden und vor allem den Kollegiat*innen sehr geschätzt. Als im Sommer 2009 das Ministerium für Bildung und Weiterbildung den Vorschlag machte, die Anzahl der Nachweise zu erhöhen und durch eine geänderte Gewichtung das Risiko durch einzelne schlechte Nachweise zu reduzieren, sprachen sich über 70 Prozent der Kollegiat*innen gegen diesen Vorschlag aus (vgl.

Klewin, Kroeger, Müller & Taßler, 2012, S. 44). Daraus entsteht der Mythos, dass am Oberstufen-Kolleg grundsätzlich ein Prinzip der sogenannten *punktuellen Leistungsbewertung* umgesetzt werde und werden solle. Ein Mythos ist dies aber insbesondere deshalb, weil dieser Aspekt nicht explizit Bestandteil der Prüfungsordnung ist und dennoch in Diskussionen über Leistungsbewertung immer wieder auftaucht, so wie in einem der hier aufgegriffenen Beispiele.

2. Betrachtungen der Praxis: Mythische Anforderungen und (ungenutzte) Freiheiten

2.1 Notenfreiheit, schulformbezogene Leistungskonzepte, Legitimationsdruck für Lehrkräfte und Schulkultur – Aspekte einer vielschichtigen Gemengelage

Für alle in diesem Artikel vorgestellten Beispiele stellt die notenfreie Leistungsbewertung die Grundbedingung dar. Wie oben dargestellt, hat diese zum Ziel, die Praxis der Leistungsbewertung offener für Innovationen zu machen, weil klassische Muster wie die Fokussierung auf Noten und auf den Vergleich zwischen den Lernenden damit nicht so stark zum Tragen kommen. Auch Fragen der Bildungsgerechtigkeit stehen hiermit im Zusammenhang. Verschiedene Untersuchungen weisen darauf hin, dass den Selektionsmechanismen des Schulsystems entsprechend schulformspezifisch unterschiedliche Leistungskonzepte realisiert werden, die sich insbesondere auch in Bewertungspraxen niederschlagen und sich darüber auf den Schulerfolg bzw. Misserfolg der Schüler*innen auswirken (vgl. Breidenstein & Zaborowski, 2013, S. 309). In ihrer Untersuchung konnten Breidenstein und seine Mitarbeiter*innen beobachten, dass sich Leistungskonzepte an Gymnasien explizit auf fachliche Leistung beziehen, dementsprechend bewertet werden und die Bewertung kommuniziert wird. An Sekundarschulen werden hingegen eher disziplinarische Themen behandelt, wie das Mitführen von Materialien (vgl. Breidenstein & Zaborowski, 2013, S. 300). Die Sekundarschüler*innen werden so gewissermaßen mit einem permanenten Misstrauen hinsichtlich ihrer Leistungsbereitschaft und ihrer Akzeptanz des Unterrichts konfrontiert (vgl. Breidenstein & Zaborowski, 2013, S. 307). Die Autor*innen verstehen dies als Folge der negativen Selektion der Schüler*innen in den sächsischen Sekundarschulen, in denen leistungsfähige und leistungsbereite Schüler*innen dem selektiven Schulsystem entsprechend auch nachträglich in die Gymnasien „aufsteigen“ können (Breidenstein & Zaborowski, 2013, S. 309f.).

Eine Phase der notenfreien Bewertung und der damit einhergehenden größeren Möglichkeiten der Aushandlung und Definition eigener Kriterien könnte für manche Schüler*innen eine Chance sein, verinnerlichte negative Leistungs- und damit einhergehende Selbstkonzepte zu überwinden.

Die größere Handlungsfreiheit stellt aber, wie oben dargestellt, auch eine große Herausforderung für Lehrende und Lernende dar, weil damit gewohnte Strukturen weniger wirksam sind. Für jeden Leistungsnachweis gibt es üblicherweise bestimmte Regeln. Diese sind im Allgemeinen klar und oft schon seit Beginn der Schulzeit unveränderlich feststehend. An einigen Stellen kann es Verhandlungsbedarf und -möglichkeiten geben, hinsichtlich der konkreten Benotung oder der Benutzung von Hilfsmitteln. Die allgemeinen Regeln sind von allen Seiten akzeptiert und bedürfen keiner weiteren Rechtfertigung. Wenn der Leistungsnachweis ungewöhnlicher oder freier wird, müssen diese Spielregeln neu ausgehandelt und legitimiert werden.

Grundsätzlich ist die Legitimation von Leistungsbewertung für Lehrkräfte häufig eine schwierige Situation und überschattet zum Teil pädagogische oder didaktische Gründe für Bewertungen (vgl. Dietrich & Fricke, 2013, S. 284f.). Schüler*innen und eventuell Eltern werden möglicherweise als störend oder sogar bedrohlich wahrge-

nommen. Es geht unter diesen Bedingungen für die Lehrer*innen nicht mehr darum, „inwieweit die Bewertungen den Schüler*innen bzw. ihren Leistungen gerecht werden. Der Umgang mit der Aufgabe der Leistungsbewertung wird entsprechend dadurch strukturiert, drohende Kritik abwehren zu können“ (Dietrich & Fricke, 2013, S. 284f.). In einer notenfremen Eingangsphase sollten solche Aspekte durch Interaktion zwischen den Beteiligten, durch eine stärkere Einbeziehung der Lernenden und der Lernprozesse in die Bewertungspraxis, durch die Flexibilisierung der bewerteten Leistungsformen und die Reduzierung der Bewertungssituationen weniger wirkmächtig sein.

Nicht zuletzt sind Situationen der Leistungsrückmeldung zentrale Praktiken, in denen sich eine spezifische Schulkultur niederschlägt (vgl. Helsper, 2008, S. 70). Besonders Aushandlungsprozesse, in denen die Wahl von Leistungsnachweisen argumentiert und legitimiert werden muss, wie sie in der etwas freier gestalteten Situation der Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs möglich werden können, stellen Gelegenheiten dar, in denen Imaginäres und Symbolisches der jeweiligen Schulkultur im direkten Diskurs verhandelt werden und diese damit möglicherweise transformiert werden kann (vgl. Helsper, 2008, S. 67). Im Spannungsverhältnis der symbolischen Ordnung der Schulkultur „steht *das Imaginäre* für die idealen pädagogischen Entwürfe der jeweiligen Schule sowie die damit verbundenen institutionellen Selbstentwürfe, die die schulischen Akteure konstruieren“ (Helsper, 2008, S. 67; Hervorh. i.O.). Dieses unterschiedlich anspruchsvoll ausgeprägte Ideal wird dann in repräsentativen, aber auch alltäglichen Kommunikationsanlässen aufgegriffen und in der Auseinandersetzung mit den äußeren Bedingungen durch das Bildungssystem und die allgegenwärtigen Antinomien als Bezugspunkt und, wie sich im folgenden Beispiel zeigen lässt, auch als Argument für oder gegen ein bestimmtes Vorgehen verwendet (vgl. Helsper, 2008, S. 68). Die Bewertungspraxis einer Schule stellt neben anderen Praktiken einen wichtigen Aspekt der symbolischen Umsetzung der pädagogischen Ideale dar, weil gerade hier die Anforderungen des Schulsystems hinsichtlich der an sich schon widersprüchlichen Funktionen von Leistungsbewertung (zum Spannungsverhältnis zwischen Selektion und Diagnostik vergleiche Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 20f.) auf die pädagogischen Prinzipien und Ideale der jeweiligen Schule und die Bedürfnisse der Beteiligten stoßen und diskursiv aufgelöst werden müssen.

2.2 Das Projekt „Funktionen und Funktionalitäten von Leistungsnachweisen“

Das Projekt „Funktionen und Funktionalitäten von Leistungsnachweisen in der Eingangsphase der gymnasialen Oberstufe“ war ein auf drei Jahre angelegtes Praxisforschungsprojekt an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg. Das Forscher*innen-Team bestand aus zwei bis drei Lehrenden des Oberstufen-Kollegs, einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin und einem studentischen Mitarbeiter der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg.²

Das Projekt zielte auf eine Betrachtung der Praxis der Leistungsbewertung in der Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs auf verschiedenen Ebenen. Nachdem zunächst die aktuelle Praxis der Leistungsbewertung im Hinblick auf die Häufigkeit und die Art der angebotenen Leistungsnachweise bei Lehrkräften und Kollegiat*innen abgefragt worden war, wurden anhand einer Gruppendiskussion mit Lehrenden unterschiedliche Sichtweisen und grundlegende Einstellungen der beteiligten Personen sichtbar gemacht. Dabei ging es explizit darum, die Zuschreibung von Funktionen und die Funktionalität der jeweiligen Formen von Leistungsnachweisen herauszuarbeiten, die einen Hinweis auf die zu Grunde liegenden pädagogischen Vorstellungen (Warum wird eine bestimmte Form der Leistungserbringung ausgewählt? Was kann damit erreicht wer-

² Tim Hofmann (Lehrender, Projektleitung), Stefan Keymer (Lehrender), Reimund Brockhoff (Lehrender, 10/2014–10/2016), Wiebke Fiedler-Ebke (Wiss. Mitarbeiterin), Dominik Pauli (Wiss. Hilfskraft).

den?) und auf die Effektivität dieses Vorgehens (Werden die erwünschten Ziele erreicht? Welche unerwünschten Nebeneffekte hat das Vorgehen?) geben.

Die schriftliche Abfrage unter den Lehrenden zu den Leistungsnachweisen in 57 Kursen unterschiedlicher Art in der Eingangsphase zeigte zunächst eine ausgesprochene Vielfältigkeit der Leistungsbewertungspraxis, denn auch fachspezifische Leistungsnachweise, wie beispielsweise die Programmierung einer Homepage im Fach Informatik, sind hier enthalten. Bei genauerer Betrachtung relativiert sich das Bild, denn die am häufigsten gewählten Formen der Leistungsnachweise sind auch am Oberstufen-Kolleg Klausuren, Hausarbeiten, Referate und Präsentationen. Dies ist mitunter dadurch begründet, dass beispielsweise Klausuren in der „Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Oberstufen-Kollegs“ als verpflichtender Leistungsnachweis vorgeschrieben sind (vgl. APO-OS, 2011, § 20, 1–2). Dementsprechend wurde den Klausuren auch von den Kollegiat*innen in der Stichprobe in einzelnen Kursen das größte Gewicht für das Bestehen des Kurses zugeschrieben. Darüber hinaus war bemerkenswert, dass in einigen Fächern einzelne Leistungsnachweise auf mehrere kleinere Einheiten aufgeteilt wurden, so dass eine Art kontinuierliche Leistungsüberprüfung stattfand. Die Gründe dafür werden unter anderem in der Gruppendiskussion von einer Lehrkraft erläutert und werden in diesem Artikel später aufgegriffen.

Die Gruppendiskussion wurde mit fünf Lehrenden verschiedener Fachbereiche (Naturwissenschaften, Sprachen, Sozial- und Geisteswissenschaften) durchgeführt und dauerte ca. 150 Minuten. Der Leitfaden sah vor, dass die Beteiligten die Gelegenheit bekommen sollten, ein Beispiel aus ihrer Praxis in Bezug auf Leistungsnachweise vorzustellen, um nach einer anschließenden Rückfragen-Runde auf die Vor- und Nachteile des jeweiligen Vorgehens einzugehen. Dieser Leitfaden wurde bewusst durch die Moderation nicht stringent durchgesetzt, um einen evtl. entstehenden Diskussionsfluss nicht zu beeinträchtigen. Indem über erfolgreiche, aber auch unbefriedigende Erfahrungen mit Leistungsnachweisen berichtet werden konnte, sollten Aspekte von Funktionszuschreibungen zu Leistungsnachweisen und zur Funktionalität der jeweiligen Vorgehensweise zu Tage treten. Auch die Notenfreiheit der Eingangsphase im Oberstufen-Kolleg sollte explizit Erwähnung finden.

Drei Sequenzen aus der Gruppendiskussion sollen nun genauer betrachtet werden. Sie werden jeweils mit den Aspekten von leistungsbewertungsbezogenen Problemstellungen in Verbindung gebracht.

2.3 Die Beispiele: Argumentationsfiguren und die Nutzung von Spielräumen

Beispiel 1: Der „Geist der Schule“ als Legitimationsanlass

Im folgenden Beispiel wird ein Aushandlungsprozess mit den Kollegiat*innen dargestellt. Der/Die Lehrende stellt hier in der Gruppendiskussion einen Leistungsnachweis vor, der über einen längeren Zeitraum in mehreren Teilleistungen erbracht werden soll, und setzt sich dabei mit den wahrgenommenen pädagogischen Idealen des Oberstufen-Kollegs auseinander.

A: *Das finde ich zum Beispiel TOTAL schwierig (gedehnt), dieses Thema mit der punktuellen Leistung [C: ja], weil da kommen Kollis nämlich auch immer gerne drauf (-) zu sprechen [A: mhm] (1) und (gedehnt) (-) ich hab auch das Gefühl, das ist für (gedehnt) schwächere Schüler eigentlich n/ (-) n GUTER Leistungsnachweis (-) aber die Stärkeren gehen dagegen/ also bei mir zum Beispiel gehen die dagegen vor, weil sie sagen, nein, wir haben hier punktuell [?: mhm] Leistungssystem, das (-) entspricht nicht dem Geist des OS (2) [?:mh] und ähm [I: (lacht)] wiegen das damit ab.*

Der/Die Lehrende bezieht sich an dieser Stelle auf den oben dargestellten Mythos der geforderten punktuellen Leistungsbewertung zum Erhalt leistungsdrukfreier Lernräume. Er/Sie wird hier nach eigenen Angaben in eine Position gedrängt, in der das vorge-

schlagene Verfahren, nämlich einen sich über einen gewissen Zeitraum erstreckenden Leistungsnachweis, gegenüber Anfragen der Kollegiat*innenseite verteidigt werden muss. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der oder die Lehrende diese Argumentation in der Gruppendiskussion den anderen Beteiligten gegenüber darstellt. Ob diese Argumentation tatsächlich von den Kollegiat*innen so verwendet wurde, lässt sich nicht absichern. Dennoch wird deutlich, dass es offenbar notwendig ist, die vorgestellte Form des Leistungsnachweises, ob nun den Kollegiat*innen oder den anderen Lehrenden gegenüber, zu verteidigen. Der Argumentation, nicht-punktuelle Leistungsnachweise entsprächen nicht dem „Geist des OS“, ist auch deshalb schwer etwas entgegenzusetzen, weil dieser für einen Mythos steht, ein Artefakt des Imaginären der Schulkultur des Oberstufen-Kollegs. Dass diese Ablehnung kumulativer Leistungsnachweise sich nicht in niedergeschriebenen Prüfungsverordnungen oder Regeln wiederfindet, macht die Argumentation dagegen noch schwerer. Denn hier geht es nicht um ein Problem des festgeschriebenen Regelwerkes, sondern um eine Traditionslinie des Hauses, gegen die man sich nicht wenden will.

Die Funktion dieses Leistungsnachweises könnte dabei für die Lehrkraft selbst vollkommen klar sein und als pädagogisch sinnvoll angesehen werden. Durch die Aufteilung auf einen längeren Zeitraum, durch Feedback während des Prozesses beinhaltet dieser Nachweis eine bessere Chance für weniger leistungsstarke Kollegiat*innen, ihn bestehen zu können. Darüber hinaus können auch pädagogische Überlegungen hinsichtlich eines reflektierten, angeleiteten Lernprozesses hierin umgesetzt werden. Zugleich können hier aber auch Aspekte eines schulformbezogenen Leistungskonzepts zum Tragen kommen. In der heterogenen Kollegiat*innenschaft zieht dieses die Trennlinie aber nicht zwischen Schulformen, sondern zwischen leistungsstarken („guten“) und weniger leistungsstarken („schlechteren“) Schüler*innen. Dabei gesellt sich zu den Aspekten der Risikominimierung, der Lernprozessbegleitung etc. die Idee einer Bewertung von Leistung entweder hinsichtlich ihrer Qualität oder aber ihrer Quantität, gerade dann, wenn die fachliche Leistungsfähigkeit als weniger vorhanden eingeschätzt wird; sie bietet gewissermaßen eine Ausgleichsmöglichkeit. Die Quantität eines mehrteiligen Leistungsnachweises ermöglicht dann die Berücksichtigung von Anstrengungsbereitschaft und Disziplin und darüber auch der Konformität der Personen mit den Erwartungen des Schulsystems (vgl. Dietrich & Fricke, 2013, S. 284). Unter diesem Gesichtspunkt scheint die Ablehnung einer solchen Nachweismöglichkeit aus der Sicht von Kollegiat*innen mit gutem Fachwissen nachvollziehbar, weil er sie benachteiligen könnte. Denn dann müssten auch sie, zusätzlich zum Fachwissen, ihre Anstrengungsbereitschaft bewerten lassen. So scheint die Argumentation unter Berufung auf pädagogische Ideale, wenn auch in Form eines Mythos, den Werten des Oberstufen-Kollegs sogar angemessen.

Beispiel 2: Bewertungsspielraum und Bewertung als kommunikativer Prozess

Im Folgenden geht es um den Umgang mit einem großen Bewertungsspielraum für die Bewertung von Leistungen. Eine bzw. ein Lehrende*r führt dazu aus:

E: *Das ist auch (-) allerdings die Frage, in/ inwieweit man (1) das von Anfang an (-) ja (-) Kollegiaten so auf die Nase binden muss, dass es eben doch nen relativ großen Spielraum gibt [B: mhm], oder nen Ermessensspielraum, (-) wie man etwas bewertet.*

Auch hier wird die Frage der Kommunikation mit den Kollegiat*innen über Leistungsnachweise thematisiert. Der Vorschlag, den Ermessensspielraum von Lehrkräften den Kollegiat*innen gegenüber einfach nicht zu erwähnen, erweckt auf den ersten Blick den Eindruck, dass es darum gehe, den Kollegiat*innen diese Information zum eigenen Nutzen vorzuenthalten, zum Beispiel um Diskussionen zu vermeiden. Um den Legitimationsdruck der Lehrkräfte nicht noch zu erhöhen, werden der faktisch vorhandene Freiraum bei der Bewertung und sein Ausmaß nicht explizit benannt. Zugleich kann es

sich hierbei auch um ein Vorgehen handeln, das die in der Einleitung genannten Schwierigkeiten, die durch die größere Verbreitung von testtheoretisch orientierten Gütekriterien von Leistungsbewertung entstehen, bearbeiten soll. Die Schwierigkeiten, die eigenen Bewertungen zu legitimieren, werden dann größer, wenn die Maßstäbe nicht vorgegeben, objektiv messbar oder aushandelbar sind. Der Anforderung, als Lehrer*in sachlich und fachlich objektiv und unabhängig von der sozialen Situation im Unterricht zu sein, suggeriert eine Objektivität, die es nicht gibt und nicht geben kann. Eine Auseinandersetzung mit Schüler*innen ist oft schwierig, weil die Kriterien objektiver, reliabler und valider Leistungstestung nicht eingehalten werden können, obwohl sie doch erwartet werden. Das Verheimlichen eines solchen Spielraums dient dann auch der Reduktion von Ansatzpunkten für Kritik von den Schüler*innen und Eltern hinsichtlich einer angenommenen Objektivität.

Ein konkreter Leistungsnachweis wird in diesem Beispiel gar nicht angesprochen, eher ein Umgang mit Leistungsbewertung im Allgemeinen. Aus dem Gesagten kann aber abgeleitet werden, dass es darum geht, Spielräume in der Beurteilung nicht direkt zu benennen, um unrealistische Erwartungen nicht zu bestärken oder gar nicht erst zu wecken. Damit würden aber die Potenziale eines freieren Leistungsbewertungskonzepts, wie es am Oberstufen-Kolleg in der Eingangsphase vorgesehen ist, nicht genutzt, sondern zugunsten der Absicherung gegenüber (unerfüllbaren) Ansprüchen geopfert.

Beispiel 3

Ein anderes, gewissermaßen provokantes Vorgehen zeigt ein weiteres Beispiel auf. Auch hier wird die Problematik eines offeneren, im Schulsystem wenig verbreiteten Umgangs mit Leistungsbewertung sichtbar; in der Bearbeitung zeigt sich aber ein ganz anderer Ansatz.

D: *Das ist ja auch ein kommunikativer Prozess. Ich mein, (-) was weiß ich, was der Geist hier ist, aber (unverständlich) [I: (lacht)] erstens geht's ja erst mal darum, was schaffen wir für einen Geist in diesem Raum, in dem wir alle zusammensitzen [I: mhm] und wie (-)/ die Beurteilung, die müsst ihr nachvollziehen, die kann ich euch nicht aufdrücken. Und das ist dann tatsächlich, dass viele, ja (-) aufwachen und merken, das ist ja gar nicht normativ. (1) Das kann man ja aushandeln, [E: mhm] das ist flexibel, das ist das Leben, viele sind erschrocken (alle lachen), zu Recht. Ich kann das sehr gut nachvollziehen. [I: (lacht)] Aber das ist ja auch das Schöne, dass wir diese Grenzen (-) gemeinsam festlegen können. Wo die alle (gedehnt) auch miteinander reden und entscheiden, was halt irgendwie [I: (Räuspern)] (unverständlich) aber interessant ist dann wirklich diese (-), ja(-) die/ diese/ diese Reaktion, dass man halt eben/ WIE, du sagst mir nicht, was ich zu tun habe? (betont).*

In diesem Beitrag werden der Unterricht im Allgemeinen und die Bewertung im Speziellen zu einem kommunikativen Prozess. Geprägt von einer dem Imaginären der Schule stark angenäherten Vorstellung wird das Unterrichtsgeschehen enthierarchisiert. Eine Instanz, die quasi von außen oder objektiv nach richtig oder falsch beurteilen kann, scheint es nicht mehr zu geben. Das Vorgehen scheint damit sehr tief im historisch fundierten Imaginären der Schule verankert zu sein. Diese Freiheit ist, nach Ansicht des oder der Lehrenden, für viele zunächst eine Überforderung („Viele sind erschrocken“); sie wird aber – zumindest von dem oder der Lehrenden – als positiv wahrgenommen („Aber das ist ja auch das Schöne.“). Dieses Beispiel denkt das Vorgegangene weiter, nämlich in der Ausführung dessen, dass es den erwähnten großen „Spielraum“ oder „Ermessensspielraum“ gibt und wie man damit umgehen kann. Dass etwas gewissermaßen gegeben ist und nicht hinterfragt werden muss, gibt es weder im zweiten noch im dritten Beispiel. Im dritten Beispiel gibt es statt der Vorgaben oder objektiver Kriterien die Erkenntnis: „das ist ja gar nicht normativ.“ Die relative Freiheit von realen Zwängen des Schulsystems, die in diesem speziellen Bewertungskontext ermöglicht werden soll, wird hier in einer diskursiven Handlung offen umgesetzt. Die Kollegiat*innen sollen zu Selbstreflexion, Mündigkeit und kommunikativem Aus-

tausch erzogen werden; die damit einhergehende Gefahr der Überforderung ist aber in diesem Beispiel auch schon ersichtlich. Zudem ist dieser Standpunkt auch fachspezifisch, denn der Umgang mit Pluralität, verschiedenen Standpunkten und Deutungsvielfalt ist nicht in jedem Fach gleichermaßen gegeben.

Die Funktion von Leistungsnachweisen in diesem Beispiel muss aus dem Kontext erschlossen werden, weil es primär nicht um die Nachweise an sich, sondern eher um eine pädagogische Grundhaltung geht. Teil dieser Grundhaltung ist aber auch die (explizit genannte) Bewertung. Hierbei ist es der Lehrperson wichtig, dass Nachvollziehbarkeit und Transparenz im Vordergrund stehen. Die Funktion eines Leistungsnachweises nach dieser Prämisse, dass es sich beim Unterrichtsgeschehen um einen kommunikativen Prozess handelt, in dem bestimmte Sachverhalte ausgehandelt werden können, ist die Einübung des Aushandlungsprozesses an sich.

3. Schlussfolgerungen: Bleibt nicht alles anders und die Notwendigkeit von Schulentwicklung

Die hier unter bestimmten Aspekten betrachteten Beispiele aus einer Gruppendiskussion zwischen Lehrenden des Oberstufen-Kollegs verweisen auf konkrete Problemstellungen der Leistungsbewertung, die auch unter den außergewöhnlichen Bedingungen in der benotungsfreien Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs sichtbar werden. Auch wenn die Abfrage der konkreten Nutzung außergewöhnlicher Leistungsnachweise aufgezeigt hat, dass diese nicht in so großer Zahl angewendet werden, wie es möglich wäre, ist die notenfreie Leistungsbewertung dennoch als besondere Rahmenbedingung prägnant. Es wird aber deutlich, dass die Schaffung einer besonderen Situation, in der aus pädagogischen Überlegungen heraus bestimmte erschwerende Bedingungen für Leistungsbewertung reduziert werden, nicht ausreicht, um eine bessere Praxis zu verwirklichen. Versteht man die Notenfreiheit in der Eingangsphase als Symbol eines pädagogischen Ideals, dann zeigen die vorliegenden Beispiele, dass das Reale in der symbolischen Sinnstruktur einer Schule eben nicht nur über konkrete Anforderungen, Vorgaben und Erwartungen von außen vermittelt wird, sondern auch durch die Akteur*innen, also die Lehrerschaft und Schülerschaft in die Schule, getragen wird. Die Prägung von Kollegiat*innen und auch Lehrenden innerhalb des Regelsystems auf bestimmte Bedingungen der Leistungsbewertung schlägt sich hier in unterschiedlicher Form nieder. Größere Freiheit bewirkt dann Verunsicherung oder wird gar nicht benannt und genutzt. Letzteres ist hier auch dem Bedürfnis geschuldet, sich gegen Kritik zu schützen. Nicht zuletzt wird dies auch an offenbar verinnerlichteten Konzepten hinsichtlich des Potenzials der Kollegiat*innen, fachliche Leistungen erbringen zu können, sichtbar. Dadurch werden Leistungsbewertungsformate dann so gestaltet, dass andere Leistungsdimensionen von Kollegiat*innen miterhoben werden, wie z.B. Anstrengungsbereitschaft oder Disziplin.

Insbesondere im ersten Beispiel wird die unübersichtliche Verwobenheit von Diskursen, Praktiken und Artefakten in der Auseinandersetzung zwischen dem Imaginären, Realen und Symbolischen der Schulkultur (vgl. Helsper, 2008, S. 71) geradezu physisch greifbar. In der Darstellung eines Aushandlungsprozesses mit den Kollegiat*innen wird deutlich, dass die bzw. der Lehrende sich in einer Position sieht, in der ein Konzept, das sie oder er pädagogisch für angemessen hält („*das ist für schwächere Schüler eigentlich [...] n GUTER Leistungsnachweis*“), verteidigt werden muss. Die Kollegiat*innen, insbesondere diejenigen, die nicht auf den Leistungsnachweis angewiesen sind, berufen sich in der Darstellung der/des Lehrenden auf einen Mythos hinsichtlich der angemessenen Gestaltung von Leistungsbewertung. Dieser ist die Folge einer intensiven Auseinandersetzung mit und bewussten Abgrenzung von dem Regelschulsystem in der Gründungsphase der Schule. Der sogenannte *punktueller Leistungsnachweis* ist aber in den heute gültigen Verordnungen für diese Schule nicht festge-

schrieben. Die Idee, durch wenige, punktuelle Leistungen viele bewertungsfreie Lern- und Leistungsgelegenheiten zu schaffen, ist aber dennoch präsent und offenbar auch als Argument antizipierbar. Dass diese Idee einiger weniger Leistungsnachweise und vieler Gelegenheiten, Fähigkeiten einzuüben, vielleicht zu den pädagogischen Grundgedanken des von der Lehrkraft vorgeschlagenen unterteilten Leistungsnachweises passen würde, kann nur deutlich werden, wenn nicht nur die schulische Symbolik als Gegenargument präsent ist und Rechtfertigungsdruck erzeugt. Vielmehr müssen die dahinterliegenden Auseinandersetzungen mit und Abgrenzungen von dem Regelsystem von den Beteiligten verstanden und das Mythische so zu einem praxisleitenden Ideal werden.

Das Forschungsprojekt und auch die hier angestellten Überlegungen verweisen darauf, dass, wie eingangs dargestellt, Schulen mit der Notwendigkeit konfrontiert sind, ihr eigenes Leistungsbewertungskonzept zu entwickeln und immer weiter zu elaborieren. In diesem Konzept müssen die jeweiligen Aspekte der Schulkultur, das Reale zum Beispiel in Form von Schülerschaft und Ausstattung, das Imaginäre, also die pädagogischen Grundideen und Ideale, und das Symbolische, zu dem insbesondere Leistungsmessungs- und Rückmeldungsprozeduren gezählt werden können, immer neu abgebildet und im Diskurs mit den Beteiligten, wenn nötig, transformiert werden.

Die Ergebnisse des Forschungsprojektes haben im Oberstufen-Kolleg im letzten Jahr dazu beigetragen, dass eine Auseinandersetzung mit der Leistungsbewertung innerhalb der und zwischen den Fachkonferenzen intensiviert wurde. In einem weiteren Schritt werden nun, in Zusammenarbeit mit einem Forschungsprojekt zu den pädagogischen Idealen des Oberstufen-Kollegs, die für ein Leitbild relevanten Grundlagen der Praktiken herausgearbeitet, damit ein Mythos nicht zum Argument wird und verinnerlichte Erfahrungen aus dem Regelschulsystem nicht unterschwellig Chancen zunichtemachen können, eine innovative Schule zu bleiben.

Das Oberstufen-Kolleg kann so als Beispiel dafür dienen, wie forschende Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis dazu anregen kann, die Bewältigung der Spannungen in der Schulkultur in einem Schulentwicklungsprozess gemeinsam zu bearbeiten und die Aushandlungsprozesse zwischen den Akteur*innen der Schule zu strukturieren und produktiv zu nutzen.

Literatur und Internetquellen

- APO-OS (2011). *Verordnung über die Ausbildung und Prüfung am Oberstufen-Kolleg*. Zugriff am 19.11.2018. Verfügbar unter: https://www.uni-bielefeld.de/OSK/NE_OS_Versuchsschule/Ausbildung/APO_OS_2011.pdf.
- Biermann, C., & Volkwein, K. (Hrsg.). (2010). *Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten* (Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Bohl, T. (2005). *Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung*. Zugriff am 28.11.2018. Verfügbar unter: http://methodenpool.uni-koeln.de/benotung/3976-4000-1-bohl_leistungsbewertung_2te_version020505zo.pdf.
- Breidenstein, G., & Zaborowski, K.U. (2013). Unterrichtsalltag, Verhaltensregulierung und Zensurengebung. Zur Schulformspezifität schulischer Leistungsbewertung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 293–312). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-19043-3_14
- Brügelmann, H., & Backhaus, A. (2006). *Sind Noten nützlich und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*. Zugriff am 28.11.2018. Verfügbar unter: https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2017/03/gse_8_auszug_wiss_expertise_noten_gse.pdf.

- Dietrich, F., & Fricke, U. (2013). Reproduktion sozialer Ungleichheit im Prozess schulischer Leistungsbewertung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 259–292). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-19043-3
- Drüke-Noe, C. (2012). Können Lernstandserhebungen einen Beitrag zur Unterrichtsentwicklung leisten? In W. Blum, R. Borromeo Ferri & K. Maaß (Hrsg.), *Mathematikunterricht im Kontext von Realität, Kultur und Lehrerprofessionalität*. Festschrift für Gabriele Kaiser (S. 285–293). Wiesbaden: Springer Spektrum. doi:10.1007/978-3-8348-2389-2_29
- Gomolla, M. (2010). Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (Lehrbuch) (S. 25–50). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-18846-1_2
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 63–80.
- Hofmann, T., Fiedler-Ebke, W., Mateo i Ferrer, M., & Döring, T. (2014). Leistungsnachweise in fächerübergreifenden Kontexten. In S. Hahn (Hrsg.), *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014, Bd. 2* (S. 71–138). Münster: MV.
- Ingenkamp, K., & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik* (Beltz Pädagogik) (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Jürgens, E., & Lissmann, U. (2015). *Pädagogische Diagnostik. Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule* (Pädagogik, Bd. 27). Weinheim & Basel: Beltz.
- Jung-Paarmann, H. (2014). *Reformpädagogik in der Praxis. Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005* (Oberstufe gestalten). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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* (S. 29–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lau, R., & Lübeck, A. (2017). Individualisierung und Leistung in der gymnasialen Oberstufe am Beispiel des Oberstufen-Kollegs. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 247–254). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stanat, P., Pant, H.A., Richter, D., Pöhlmann, C., & Kuhl, P. (2013). Was kann das IQB leisten? In S. Lin-Klitzing, D.-S. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), *Zur Vermessung von Schule* (Gymnasium – Bildung – Gesellschaft) (S. 125–152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Streese, B., Schiermeyer-Reichl, I., Meyer, A., Moritz, F., & Wenzel, E. (2017). Inklusiv unterrichten – inklusiv bewerten? Impulse zur „inkluisiven Leistungsbewertung“ in Schulen der Sekundarstufe. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 121–129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thiel, F., Hannover, B., & Pant, H.A. (2014). Nutzung und Effekte zentraler Abschlussprüfungen und standardbasierter Schulleistungstests als Instrumente der Neuen Steuerung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (1), 3–6. doi:10.1007/s11618-014-0482-9
- Winter, F. (1991). *Schüler lernen Selbstbewertung. Ein Weg zur Veränderung der Leistungsbeurteilung und des Lernens* (Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Pädagogik, Bd. 480). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Winter, F. (2016). Verfahren zur Erbringung, Überprüfung und Beurteilung von Leistungen in der Schule. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & T. Gaube (Hrsg.), *Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten. Bei-*

träge zur (nicht) vorhandenen Passung (Gymnasium – Bildung – Gesellschaft)
(S. 67–89). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Fiedler-Ebke, W. (2018). „Die Beurteilung, die müsst ihr nachvollziehen, die kann ich euch nicht ausdrücken.“ Beobachtungen und Einblicke in die Leistungsbewertungspraxis am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. *WE_OS Jahrbuch, 1*, 31–43. https://doi.org/10.4119/we_os-1106

Online verfügbar: 14.12.2018

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Das Schulklima am Oberstufen-Kolleg

Forschungsergebnisse aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg

Sebastian U. Kuhnen^{1,*} & Monika Palowski^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg*

** Kontakt: Sebastian U. Kuhnen & Monika Palowski,*

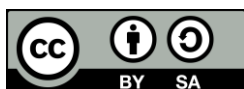
Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,

Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld

sebastian.kuhnen2@uni-bielefeld.de, monika.palowski@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Das Schulklima am Oberstufen-Kolleg wurde aus der Außenperspektive oft als besonders beschrieben, sodass es einige Forschungs- und Entwicklungsprojekte der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg untersucht haben. Nach kurzen begrifflichen Überlegungen zum Schulklima und seiner Abgrenzung vom Begriff der Schulkultur stellt der Beitrag Ergebnisse aus vier Projekten der Wissenschaftlichen Einrichtung zusammen und fokussiert dabei den Vergleich mit Oberstufentypen des Regelschulsystems. Es lässt sich im Rahmen verschiedener quantitativer Studien nachweisen, dass die durchschnittliche Einschätzung des Schulklimas am Oberstufen-Kolleg in einigen Bereichen besser ausfällt als an den Vergleichsschulen. Darüber hinaus lässt sich beobachten, dass die Einschätzung des Schulklimas im Verlauf des Besuchs der Oberstufe in allen Schulen abnimmt. Durch den Einbezug von Ergebnissen qualitativer Untersuchungen wird illustriert, welche individuellen Auswirkungen unterschiedliche Ausprägungen des Schulklimas haben können. Dabei wird plausibilisiert, dass zur Betrachtung dieser Zusammenhänge auf der Mikroebene auf den Begriff der Schulkultur und die Untersuchung habituelier Passungsverhältnisse zurückgegriffen werden muss.

Schlüsselwörter: Schulklima, Schulkultur, differentielle Lern- und Entwicklungsmilieus, Oberstufen-Kolleg, Sekundarstufe II



English Information

Title: School Climate at the Oberstufen-Kolleg. Results from Different Research and Development Projects

Abstract: Visitors have often described the Oberstufen-Kolleg's school climate as exceptional. Consequentially, several research and development projects have collected data to illuminate the issue. Following brief remarks on terminology and a differentiation between school climate and school culture, this article presents results from four different projects carried out by teachers and members of the school's Research Department. All of those quantitative inquiries compare the Oberstufen-Kolleg with mainstream upper secondary schools. It becomes evident that on average across all the inquiries, students at the Oberstufen-Kolleg consistently rate some aspects of the school climate more positively than participants at mainstream upper secondary schools. Furthermore, across all types of upper secondary schools, ratings decrease during participants' educational careers. The article also draws on qualitative findings to illustrate individual effects of different manifestations of school climate. Thereby we argue that on the individual level, the term school culture and a perspective focusing on different educational habitus and their respective congruence with a specific school culture seem more fitting than investigating school climate.

Keywords: school climate, school culture, differing environments for learning and development, Oberstufen-Kolleg, upper secondary level

1. Einleitung

Das Schulklima des Oberstufen-Kollegs wurde im Rahmen des ersten Peer-Review-Verfahrens aus dem Jahr 2004 als „besonders“ und von „Menschlichkeit“ geprägt wahrgenommen (Oelkers, Bos, Lange, Langer, Menzel-Prachner & Risse, 2005, S. 31). Im darauffolgenden Verfahren aus dem Jahr 2010 wird es als „situationsgerecht, respektvoll und freundlich“ bezeichnet und als basierend „auf vertrauensvollen Beziehungen zwischen den Lehrkräften und den Schülern“ (Oelkers et al., 2011, S. 22ff.). Und auch der jüngste Peer-Review-Bericht aus dem Jahr 2016 spricht von einem wertschätzenden Unterricht, freundlichen Lehrenden und Kollegiat*innen, die „große Offenheit, Respekt und Wertschätzung der Leistungen anderer“ zeigen (Diedrich et al., 2016, S. 24). Diese und andere Rückmeldungen von Besucher*innen, die über Jahrzehnte hinweg die Versuchsschule erreichten, haben Forschungs- und Entwicklungsprojekte der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg immer wieder dazu animiert, das Schulklima des Oberstufen-Kollegs näher zu untersuchen. Dieser Beitrag stellt eine Übersicht über verschiedene Ergebnisse zum Schulklima unterschiedlicher Forschungs- und Entwicklungsprojekte der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg zusammen und konzentriert sich hierbei insbesondere auf den Vergleich mit Schulen des Regelschulsystems.

Hierzu wird zunächst der Begriff des Schulklimas kurz beschrieben, um ein Verständnis für seine Verwendung in den Projekten zu entwickeln. Daran anschließend wird auf die Ergebnisse von vier Projekten eingegangen. Dabei ist zunächst das Projekt „Krise und Kontinuität in Bildungsgängen. Der Übergang Schule – Hochschule“ (kurz: Projekt *Übergänge*) zu nennen, welches Einblicke in das Schulklima an insgesamt acht Schulen im Raum Ostwestfalen ermöglicht. An diese Ergebnisse anschließend und sie ergänzend bietet das Projekt „Bildungsbiografische Grenzgänge zwischen Abschluss und Abbruch. Bildungsrisiken und Bildungserfolge in der Sekundarstufe II“ (kurz: Projekt *Grenzgänge*) einen aktuelleren Einblick in den längsschnittlichen Vergleich mit Gesamt- und Berufsschulen aus der Region. Die „Verlaufs- und Absolventenstudie am Oberstufen-Kolleg“ (kurz: Projekt *VAmOS*) kann Informationen zu Einschätzungen aus

jüngeren Jahrgängen des Oberstufen-Kollegs in ihrem Ausbildungsverlauf bieten. Zuletzt kann durch den qualitativen Teil des Projekts *Grenzgänge* sowie durch das Projekt „Individuelle Förderung durch Rückstufung in der Oberstufe?“ (kurz: Projekt *Individuelle Förderung*) ein qualitativer Einblick in Einschätzungen und Wirkungen des Schulklimas gegeben werden, welcher weiterführend auf die Wichtigkeit der Betrachtung habitueller Passungsverhältnisse und damit der Schulkultur verweist. Dadurch wird insgesamt ein umfassender Einblick in Ausprägungen des Schulklimas am Oberstufen-Kolleg der letzten Dekade erreicht.

2. Zum Begriff des Schulklimas

Der Begriff des Schulklimas hat im deutschsprachigen Raum eine lange Tradition, die hinter Helmut Fends (1977) Definition aus den 70er-Jahren zurückreicht. Schulklima wird hier als „Prozess der Verlebendigung institutioneller Regelungen“ verstanden, bei dem die „toten gesetzlichen und institutionellen Regelungen“ in lebendige „Interaktionsformen des Lehrens und Lernens“ übersetzt werden (Fend, 1977, S. 15). Fends weitere Verwendung des Begriffs spiegelt in gewisser Weise auch den Verlauf der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Schulklima wider, da in seinen jüngeren Werken *Neue Theorie der Schule* (2009) und *Schule gestalten* (2008) das Schulklima nur noch umschrieben und auf den Begriff der Schulkultur verwiesen wird. Dieser reicht in vielerlei Hinsicht über das Schulklima hinaus und umfasst neben den formellen und informellen Regelungen und Anforderungen einer Schule auch die symbolischen Ordnungen, die das soziale Miteinander strukturieren, aber nicht in gleicher Weise für die Akteure zugänglich sind (Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost, 1998). Das Schulklima hingegen fokussiert das subjektive Erleben der schulischen Akteure und kann als subjektiver Selbstbericht mittels einer schriftlichen Befragung erfasst werden (vgl. Eder, 2002, S. 213f.).

In dieser Hinsicht bietet das Konstrukt Schulklima im Vergleich zur Schulkultur unter Verzicht der Analyse latenter Sinn- und Ordnungsstrukturen die Möglichkeit, relativ große Gruppen von Schüler*innen in unterschiedlichen Einrichtungen zu ihren Einschätzungen zu befragen, ohne dabei auf ethnographische Erhebungsverfahren oder rekonstruktive Auswertungsmethoden zurückgreifen zu müssen, deren Aufwand mit größeren Untersuchungspopulationen stark steigt. Das Schulklima ist damit besonders geeignet, im Sinne eines Monitorings regelmäßig erhoben und untersucht zu werden.

Neben diesen beiden Eigenschaften der Subjektivität des Konstrukts und der Eignung subjektiver Selbstberichte als angemessene Datenquelle führt Eder (2002) drei weitere Elemente des Schulklimabegriffs an. Schulklima ist demnach ein kollektives Konstrukt, bei dem die individuelle Wahrnehmung Ausgangspunkt für sozial geteilte Wahrnehmungen ist, die als Schulklima aufgefasst werden können. Diese Wahrnehmungen müssen sich auf eine zeitlich-räumlich abgegrenzte Umwelt beziehen und können „potentiell alle Ereignisse, Merkmale oder Zustände in einer Lernumwelt (z.B. Schule, Klasse, Unterrichtsstunde)“ (Eder, 2002, S. 214) zum Gegenstand haben. Dieser letzte Punkt zieht nach sich, dass die Konstruktion schulklimatischer Konstrukte einer gewissen Uneinheitlichkeit unterliegt, die durch unterschiedliche Frageformulierungen, Schwerpunktsetzungen und Ergebnisse in der Skalenkonstruktion zustande kommt. Daher existiert kein festgelegter Kanon zentraler schulklimatischer Faktoren, sondern es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Skalen aus verschiedenen Studien, die unterschiedliche Aspekte des sozialen Miteinanders einer Schule auf unterschiedlichen Ebenen des schulischen Geschehens thematisieren und dabei Überschneidungen aufweisen. Die hier berichteten Studien stellen diesbezüglich keine Ausnahme dar, was anhand der beiden Konstrukte „Schüler-Schüler-Interesse“ und „Schüler-Schüler-Verhältnis“ illustriert werden kann. So handelt es sich beim Schüler-Schüler-Verhältnis, wie es im Projekt *Grenzgänge* eingesetzt worden ist, um eine Kombination verschiede-

ner Items zu verschiedenen Facetten des Umgangs der Schüler*innen untereinander, die aus den PISA- bzw. IGLU-Studien entnommen wurden (Bos, Strietholt, Goy, Stubbe, Tarelli & Hornberg, 2010, bzw. Kunter et al., 2002). Im Rahmen des Projekts *Übergänge* ist eine Auswahl aus diesen Items zu dem Konstrukt Schüler-Schüler-Interesse zusammengefasst worden, um einen Schwerpunkt auf die emotionalen Bedürfnisse nach Bestätigung und Wahrnehmung des Einzelnen zu setzen (vgl. Bornkessel, Holzer & Kuhnen, 2011, S. 114). Dieses Beispiel zeigt, dass es Abweichungen in der Instrumentierung zwischen den Studien gibt, deren Darstellung den Rahmen dieses Beitrages sprengen würde. Daher wird zur Frage der genauen Operationalisierung auf die Veröffentlichungen der Studien bzw. die jeweiligen Dokumentationen verwiesen.

Mit dem Konkurrenz-begriff der Schulkultur hat das Schulklima auch in jüngerer Zeit in der quantitativ orientierten Bildungsforschung Beachtung gefunden, wofür neuere Veröffentlichungen der PISA-Studie stehen können, in denen es als Rahmenbedingung des schulischen Lernens durchweg Berücksichtigung findet (Hertel, Hochweber, Steinert & Klieme, 2010; Sälzer, Prenzel & Klieme, 2013; Sälzer, Prenzel, Schiepe-Tiska & Hammann, 2016). Aber auch die Berücksichtigung des Schulklimas als Qualitätsbereich des deutschen Schulpreises¹ verdeutlicht die Relevanz des Konstrukts.

3. Ergebnisse zum Schulklima am Oberstufen-Kolleg

Im Folgenden werden Ergebnisse aus vier Projekten der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg zusammengefasst, die sich mit dem Schulklima beschäftigen. Neben der allgemeinen Einschätzung der Kollegiat*innen interessiert dabei vor dem Hintergrund von Rückmeldungen von Lehrenden anderer Einrichtungen insbesondere der Vergleich mit anderen Schulen.

3.1 Ergebnisse aus dem Projekt *Übergänge*

Im Rahmen des Projekts *Übergänge* wurden in den Jahren 2006 bis 2008 insgesamt 2.002 Schüler*innen² an Gymnasien, Gesamtschulen und dem Oberstufen-Kolleg kurz vor den Abiturprüfungen zu zahlreichen Themen befragt, die mit dem Übergang von der Schule an die Hochschule zusammenhängen (Bornkessel, Asdonk, Kuhnen & Lojewski, 2011). Als Ergebnis des Projekts ist ein Sammelband mit verschiedenen Artikeln entstanden, die sich mit dem Schulklima als Einflussfaktor für schulisches Lernen auseinandersetzen (Bornkessel & Asdonk, 2011). Grundlage für die im Projekt genutzten Erhebungsinstrumente waren die Arbeiten von Helmke & Dreher (1979) sowie Tillmann, Holler-Nowitzki, Holtappels, Meier & Popp (1999), welche ebenfalls im Rahmen der PISA-Studien Berücksichtigung fanden (Kunter et al., 2002).

Im Rahmen des Beitrags von Bornkessel, Holzer und Kuhnen (2011) wurde untersucht, ob sich Unterschiede in der Wahrnehmung des Schulklimas zwischen den berücksichtigten Oberstufentypen nachweisen lassen und wie sich das Schulklima in Bezug auf die Zuversicht auswirkt, ein Studium aufnehmen und bewältigen zu können. Hierbei wurden die Schulklimafaktoren Partizipation, Soziale Einbindung, Lehrerunterstützung, Lehrer-Schüler-Verhältnis und Schüler-Schüler-Interesse auf einer fünfstufigen Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“ berücksichtigt (vgl. Bornkessel, Holzer & Kuhnen, 2011, S. 107ff.). Theoretisch wird der Vergleich der Oberstufentypen über einen Anschluss an das Konzept der differenziellen Lern-

¹ Vgl. URL: schulpreis.bosch-stiftung.de.

² Diese Zahl entspricht einer Ausschöpfungsquote von insgesamt 80,3 Prozent, wobei die Quoten für die einzelnen Oberstufentypen zwischen 72,4 Prozent (Gesamtschulen) und 89,4 Prozent (Oberstufen-Kolleg) rangieren (vgl. Bornkessel et al., 2011, S. 31).

und Entwicklungsmilieus (Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Baumert, Trautwein & Artelt, 2003) begründet.

Anhand von Tabelle 1 können die Ergebnisse des Vergleichs in den drei Oberstufentypen nachvollzogen werden. Bei der Interpretation der Mittelwerte ist zu beachten, dass aufgrund einer unterschiedlichen Anzahl zugrundeliegender Items die Spannweite der gebildeten Summenindizes unterschiedlich ausfällt. Daher sollte bei der Interpretation auf das Maß η^2 zur Einschätzung der Stärke der Unterschiede und das Signifikanzniveau³ des oberstufentypspezifischen Vergleichs besondere Aufmerksamkeit gelegt werden.⁴

Tabelle 1: Schulklimafaktoren nach Schulform (Quelle: Bornkessel, Holzer & Kuhnen, 2011, S. 122)

	Gymnasium	Gesamtschule	Oberstufen-Kolleg	
Partizipation (max. 25 Punkte)	15,77 (3,28)	15,59 (3,48)	17,51 (2,93)	n = 1963
Gymnasium	-			$\eta^2 = .045$
Gesamtschule	n.s.	-		
Oberstufen-Kolleg	***	***	-	
Soziale Einbindung (max. 30 Punkte)	23,53 (3,87)	24,01 (3,77)	23,91 (3,56)	n = 1955
Gymnasium	-			$\eta^2 = .003$
Gesamtschule	+	-		
Oberstufen-Kolleg	n.s.	n.s.	-	
Lehrerunterstützung (max. 35 Punkte)	21,90 (4,11)	23,03 (4,25)	25,24 (3,70)	n = 1969
Gymnasium	-			$\eta^2 = .091$
Gesamtschule	***	-		
Oberstufen-Kolleg	***	***	-	
Lehrer-Schüler-Verhältnis (max. 35 Punkte)	23,71 (4,23)	23,28 (4,40)	26,49 (3,98)	n = 1947
Gymnasium	-			$\eta^2 = .069$
Gesamtschule	n.s.	-		
Oberstufen-Kolleg	***	***	-	
Schüler-Schüler-Interesse (max. 20 Punkte)	15,26 (2,66)	15,54 (2,90)	15,91 (2,60)	n = 1982
Gymnasium	-			$\eta^2 = .009$
Gesamtschule	n.s.	-		
Oberstufen-Kolleg	***	n.s.	-	

Anmerkungen: Einfaktorielle ANOVA; Mittelwert und Standardabweichung in Klammern; Post-hoc-Signifikanztestung mit Bonferoni-Korrektur; n.s. = $p > .10$, + = $p \leq .10$, * = $p \leq .05$, ** = $p \leq .01$, *** = $p \leq .001$; η^2 = partielles η^2 ; analysebezogener Fallausschluss; n = Fallzahl.

Hinsichtlich des Klimafaktors Partizipation zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen dem Oberstufen-Kolleg und den beiden weiteren Oberstufentypen, die sich als signifikant herausstellen. In Bezug auf die soziale Einbindung in die jeweilige Institu-

³ Das Signifikanzniveau gibt an, mit welcher Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden muss, dass der beobachtete Zusammenhang fälschlicherweise als richtig betrachtet wird. Grundlage hierfür ist die Irrtumswahrscheinlichkeit p , welche nicht größer als .05 ausfallen darf, damit von einem signifikanten Zusammenhang gesprochen werden kann. D.h., die Irrtumswahrscheinlichkeit darf nicht über fünf Prozent liegen.

⁴ Nach Cohen (1988) gelten die Richtwerte $\eta^2 = .01$ für kleine, $\eta^2 = .06$ für mittlere und $\eta^2 = .14$ für große Effekte.

tion fällt die Einschätzung der befragten Schüler*innen in allen Oberstufentypen sehr ähnlich aus, sodass sich hier keine Unterschiede nachweisen lassen. In Bezug auf die Lehrerunterstützung zeigen sich die stärksten Unterschiede zwischen den Oberstufentypen: Mit einem Mittelwert von 21,9 fällt die Einschätzung in den Gymnasien geringer aus als in den Gesamtschulen mit 23,03. Den höchsten Mittelwert von 25,24 weist hierbei die Einschätzung der Kollegiat*innen des Oberstufen-Kollegs auf, wobei sich die Unterschiede zwischen allen betrachteten Oberstufentypen als signifikant erweisen. Auch beim Lehrer-Schüler-Verhältnis zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen der Einschätzung der Kollegiat*innen des Oberstufen-Kollegs und der Schüler*innen der berücksichtigten Gymnasien und Gesamtschulen. Während die beiden letztgenannten Mittelwerte von 23,71 respektive 23,28 erreichen, schätzen die Kollegiat*innen das Verhältnis zu ihren Lehrenden mit $M = 26,49$ deutlich positiver ein. Beim Schüler-Schüler-Interesse zeigen sich absolut gesehen nur geringe Unterschiede, da alle Mittelwerte im Bereich von 15 bis 16 liegen. Dennoch zeigt sich auch hier ein signifikanter Unterschied des Gymnasiums zum Oberstufen-Kolleg, dessen Mittelwert etwas höher ausfällt. Damit kann es als erwiesen gelten, dass die Schülerwahrnehmung des Schulklimas am Oberstufen-Kolleg in den untersuchten Kohorten hinsichtlich der berücksichtigten Indikatoren bis auf die Ausnahme des Indikators Soziale Einbindung positiver ausfällt als an den untersuchten Gymnasien und Gesamtschulen. Darüber hinaus wird allgemein deutlich, dass die „Schülerwahrnehmung der schulklimatischen Faktoren [...] oberstufentypisch“ variiert (Bornkessel, Holzer & Kuhnen, 2011, S. 123).

Die Reichweite dieser Feststellung wird im Rahmen einer regressionsanalytischen Betrachtung der fachbezogenen Studienzuversicht verdeutlicht. So zeigt sich, dass Effekte des Oberstufentyps auf die fachbezogene Studienzuversicht durch Schulklimafaktoren vermittelt werden. D.h., die nachweislich positiven Auswirkungen, die der Besuch des Oberstufen-Kollegs auf die fachbezogene Studienzuversicht nach sich zieht, lassen sich durch die Unterschiede im wahrgenommenen Schulklima erklären (Bornkessel, Holzer & Kuhnen, 2011, S. 130). Dabei entwickeln von den berücksichtigten Klimafaktoren die soziale Einbindung, die Lehrerunterstützung und das Lehrer-Schüler-Verhältnis signifikante Effekte auf die fachbezogene Studienzuversicht. Hierbei stellt sich insbesondere das am Oberstufen-Kolleg positiver ausfallende Lehrer-Schüler-Verhältnis (vgl. Tab. 1) als erklärungsstarke Variable heraus, wobei die Modelle unter Berücksichtigung der Klimafaktoren insgesamt deutlich an Erklärungskraft gewinnen. Dies unterstreicht die Bedeutung der Berücksichtigung der Schulumwelt in solchen Analysen. Diese Ergebnisse sind bei gleichzeitiger Berücksichtigung von Variablen zum sozialen Hintergrund (Struktur- und Prozessmerkmale) und unter Berücksichtigung der Abiturdurchschnittsnote als Leistungsindikator entstanden, sodass davon auszugehen ist, dass unabhängig von Effekten der sozialen Herkunft und dem schulischen Leistungsniveau Einflüsse der Schulumwelt zu konstatieren sind (Bornkessel, Holzer & Kuhnen, 2011, S. 130), die sich im Falle des Oberstufen-Kollegs als deutlich positiv erweisen.

Weitere Beiträge illustrieren die weitreichende Bedeutung eines positiven Schulklimas. So konnten Pütz, Kuhnen & Lojewski (2011) nachweisen, dass ein positives Lehrer-Schüler-Verhältnis und eine gute soziale Einbindung das Selbstwertgefühl von Schüler*innen stärken, „während sich die Erfahrung, für die Bewältigung der schulischen Anforderungen besondere Unterstützung und Rücksichtnahme zu benötigen [Klimafaktor: Lehrerunterstützung], negativ auswirkt“ (Pütz et al., 2011, S. 179). Im Rahmen der Untersuchung von Asdonk und Sterzik (2011) konnte gezeigt werden, dass die subjektive Wahrnehmung des Schulklimas Einflüsse auf die selbsteingeschätzten „Kompetenzen für den Übergang zur Hochschule“ hat. Dabei erweist sich abermals das Lehrer-Schüler-Verhältnis als zentrale Variable, welche unter Kontrolle der selbsteingeschätzten Kompetenzen Einflüsse auf die erreichte Abiturdurchschnittsnote ent-

wickelt. Vor dem Hintergrund der oberstufentypspezifischen Einschätzung des Schulklimas der Schüler*innen (vgl. Tab. 1) zeigen die Ergebnisse von Bornkessel und Kuhnen (2011), dass die Kollegiat*innen des Oberstufen-Kollegs vermittelt über das Schulklima und die fachbezogene Studienzuversicht eine höhere Studienintention entwickeln. Infolge dessen lassen sich auch im Anschluss an das Abitur höhere Übergangsquoten in ein Studium für Kollegiat*innen des Oberstufen-Kollegs im Vergleich zu den untersuchten Gymnasien und Gesamtschulen feststellen (Bornkessel, 2015). Neben dieser Einschätzung von angehenden Abiturient*innen vermittelt das Projekt *Grenzgänge* einen Eindruck davon, wie sich die Wahrnehmung der Schulklimaindikatoren über den Besuch der Oberstufe hinweg entwickelt.

3.2 Ergebnisse aus dem Projekt *Grenzgänge*

Die quantitative Teilstudie im Rahmen des Projekts *Grenzgänge* (Palowski, Schumacher, Schöbel & Tassler, 2014) diente primär der Erhebung von Vergleichsdaten über Eingangsvoraussetzungen und Bildungsverläufe an Oberstufen, die zwar dem Regelschulsystem zugeordnet werden konnten, von denen aber die Forschungsgruppe begründet annahm, dass ihre Eingangspopulationen zum Ausbildungsbeginn ähnlich heterogen zusammengesetzt wären wie die des Oberstufen-Kollegs. Als Erhebungsschulen wurden daher neben dem OS drei Gesamtschulen im Raum Bielefeld, zwei Berufskollegs im Raum Bielefeld, ein Berufskolleg im Raum Halle (Westfalen) und ein Berufskolleg im Raum Herford angesprochen. An diesen insgesamt acht Oberstufen konnten zum Ende des Schuljahres 2012/13 insgesamt $n = 478$ Personen der Eingangsphase bzw. 11. Jahrgangsstufe mit Fragebögen befragt werden. An den Berufskollegs wurden dabei nur solche Ausbildungsgänge berücksichtigt, die auch zur Allgemeinen Hochschulreife führten. Der zweite Erhebungszeitpunkt lag in der Mitte des Schulhalbjahres 2015 und damit kurz vor dem Abitur der Ausgangsstichprobe. Im Querschnitt nahmen zum zweiten Erhebungszeitpunkt insgesamt $n = 371$ Personen an der Erhebung teil; im Längsschnitt ließen sich $n = 222$ Fragebögen beider Zeitpunkte einander zuordnen, was einer Ausschöpfungsquote im Längsschnitt von 46,44 Prozent entspricht. Die schulformspezifischen Fallzahlen an gültigen Fragebögen zu den beiden Erhebungszeitpunkten illustriert Tabelle 2.

Tabelle 2: Oberstufentypspezifische Anzahl gültiger Fragebögen (eigene Darstellung)

	Berufskollegs	Gesamtschulen	Oberstufen-Kolleg	Gesamt
t1	168 (34,6)	150 (31,6)	160 (33,8)	478 (100,0)
t2	110 (29,7)	156 (42,0)	105 (28,3)	371 (100,0)

Anmerkungen: Absolute Zahlen und prozentuale Anteile in Klammern.

Aus den zahlreichen Themen der Studie (Boller, Palowski & Schumacher, 2014; Palowski, Schumacher, Schoebel & Tassler, 2014) wird im Folgenden der Bereich des Schulklimas im Vergleich der Schulformen dargestellt. Das Schulklima wurde in der Untersuchung durch die vier Konstrukte Lehrer-Schüler-Verhältnis, Schüler-Schüler-Verhältnis, Wohlbefinden in der Schule und Zugehörigkeit zur eigenen Schule erfasst. Bis auf die Skala zum Schüler-Schüler-Verhältnis, die z.T. aus der IGLU-2006-Studie stammt (Bos et al., 2010), stammen die Skalen aus der ersten PISA-Studie (Kunter et al., 2002); sie wurden zu beiden Erhebungszeitpunkten mit einer Skalierung von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“ eingesetzt und zeigten durchgehend eine

akzeptable bis sehr gute Skalenqualität.⁵ Für die folgenden Ergebnisdarstellungen zum Schulklima werden im Sinne differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus (Baumert, Stanat & Watermann, 2006) jeweils die Werte aus den Gesamtschulen und Berufskollegs zusammengefasst und mit den Werten aus dem Oberstufen-Kolleg verglichen.

Im ersten Erhebungszeitpunkt zum Ende der Eingangsphase 2013 zeigt sich folgendes Bild (vgl. Tab. 3): Beim positiven Lehrer-Schüler-Verhältnis und auch beim Wohlbefinden in der Schule sind die Werte für das Oberstufen-Kolleg signifikant höher als für die Vergleichsschulen, d.h., die Kollegiat*innen des Oberstufen-Kollegs schätzten ihr Verhältnis zu ihren Lehrkräften und auch ihr Wohlbefinden in der Schule signifikant positiver ein als die Schüler*innen an den Berufskollegs und den Gesamtschulen. In Bezug auf das Schüler-Schüler-Verhältnis und das Gefühl der Zugehörigkeit fallen die Werte für das Oberstufen-Kolleg nur geringfügig und nicht signifikant schlechter aus.

Tabelle 3: Mittelwertvergleiche der Schulklima-Variablen zum ersten Erhebungszeitpunkt (eigene Darstellung)

		n	M	SD
positives Lehrer-Schüler-Verhältnis	BK und GS	318	3,87	0,909
	OS	159	4,33 ***	0,767
	Gesamt	477	4,02	0,889
Schüler-Schüler-Verhältnis	BK und GS	318	4,30	0,819
	OS	159	4,26	0,836
	Gesamt	477	4,29	0,824
Wohlbefinden in der Schule	BK und GS	318	4,17	0,865
	OS	159	4,51 ***	0,779
	Gesamt	477	4,28	0,851
Zugehörigkeit zur eigenen Schule	BK und GS	318	4,86	0,780
	OS	159	4,82	0,708
	Gesamt	477	4,85	0,757

Anmerkungen: Einfaktorielle ANOVA; BK = Berufskolleg; GS = Gesamtschule; OS = Oberstufen-Kolleg; n = Fallzahl; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; signifikante Mittelwertunterschiede: * = $p \leq .05$, ** = $p \leq .01$, *** = $p \leq .001$.

Verglichen damit stellt sich das Bild zum zweiten Erhebungszeitpunkt wie folgt dar (vgl. Tab. 4 auf der folgenden Seite): Kurz vor dem Abitur der Eingangsstichprobe schätzten die Kollegiat*innen alle vier im Rahmen der Studie erfassten Variablen des Schulklimas positiver ein als die Schüler*innen der Regelschulen, wobei lediglich das Zugehörigkeitsgefühl keinen signifikanten Unterschied zeigt. Für die drei anderen Klima-Variablen lassen sich jedoch signifikante Unterschiede beobachten.

Vergleicht man die Entwicklungen zur Einschätzung des Schulklimas in der im Längsschnitt verfügbaren Stichprobe zwischen dem Oberstufen-Kolleg und den beiden Regelschulformen, so zeigt sich (vgl. Tab. 5 auf der folgenden Seite), dass grundsätzlich in beiden Gruppen die Schulklima-Variablen zum zweiten Erhebungszeitpunkt signifikant schlechter eingeschätzt werden. Eine Ausnahme bildet lediglich das Schüler-Schüler-Verhältnis am Oberstufen-Kolleg, dessen Einschätzung sich nur geringfügig und nicht signifikant verschlechtert. Bemerkenswert ist aber auch, dass trotz der teilweise signifikanten Verschlechterungen in den Einschätzungen der Befragten im Längsschnitt die Werte für das Oberstufen-Kolleg zum zweiten Erhebungszeitpunkt immer noch über den entsprechenden Werten für die Regelschulformen liegen, wenn auch teilweise nur leicht. Insgesamt zeigt sich aber auch in der Gruppe derjenigen, die

⁵ Für eine ausführliche Dokumentation der eingesetzten Instrumente, ihrer Herkunft und ihrer Qualität vgl. die Skalendokumentation des Projektes (auf Anfrage erhältlich).

im Längsschnitt an der Untersuchung teilnahmen, dass das Schulklima am Oberstufen-Kolleg bis auf sehr wenige Einzelaspekte durchgehend besser eingeschätzt wird als an den Regelschulen in der Untersuchung.

Tabelle 4: Mittelwertvergleiche der Schulklima-Variablen zum zweiten Erhebungszeitpunkt (eigene Darstellung)

		n	M	SD
positives Lehrer-Schüler-Verhältnis	BK und GS	265	3,74	0,874
	OS	104	4,06 ***	0,814
	Gesamt	369	3,83	0,869
Schüler-Schüler-Verhältnis	BK und GS	265	3,81	0,945
	OS	104	4,19 ***	0,850
	Gesamt	369	3,92	0,933
Wohlbefinden in der Schule	BK und GS	265	3,28	0,685
	OS	104	3,55 ***	0,713
	Gesamt	369	3,35	0,703
Zugehörigkeit zur eigenen Schule	BK und GS	265	3,11	0,506
	OS	104	3,21	0,541
	Gesamt	369	3,14	0,517

Anmerkungen: Einfaktorielle ANOVA; BK = Berufskolleg; GS = Gesamtschule; OS = Oberstufen-Kolleg; n = Fallzahl; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; signifikante Mittelwertunterschiede: * = $p \leq .05$, ** = $p \leq .01$, *** = $p \leq .001$.

Tabelle 5: Längsschnittvergleich der Entwicklungen der Schulklima-Variablen (eigene Darstellung)

	OS			BK und GS			
	M	n	SD	M	n	SD	
positives Lehrer-Schüler-Verhältnis t1	4,43	54	0,681	positives Lehrer-Schüler-Verhältnis t1	4,14	215	0,807
positives Lehrer-Schüler-Verhältnis t2	3,94***	54	0,845	positives Lehrer-Schüler-Verhältnis t2	3,79***	215	0,855
Schüler-Schüler-Verhältnis t1	4,44	54	0,836	Schüler-Schüler-Verhältnis t1	4,37	215	0,799
Schüler-Schüler-Verhältnis t2	4,24	54	0,848	Schüler-Schüler-Verhältnis t2	3,97***	215	0,925
Wohlbefinden in der Schule t1	4,65	54	0,747	Wohlbefinden in der Schule t1	4,34	215	0,835
Wohlbefinden in der Schule t2	3,45***	54	0,697	Wohlbefinden in der Schule t2	3,30***	215	0,682
Zugehörigkeit zur eigenen Schule t1	4,97	54	0,747	Zugehörigkeit zur eigenen Schule t1	4,91	215	0,773
Zugehörigkeit zur eigenen Schule t2	3,29***	54	0,484	Zugehörigkeit zur eigenen Schule t2	3,15***	215	0,471

Anmerkungen: t-Test; BK = Berufskolleg; GS = Gesamtschule; OS = Oberstufen-Kolleg; n = Fallzahl; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; signifikante Mittelwertunterschiede: * = $p \leq .05$, ** = $p \leq .01$, *** = $p \leq .001$.

Damit lässt sich aus Perspektive des Projekts *Grenzgänge* resümieren, dass das Schulklima am Oberstufen-Kolleg von den Lernenden fast durchgehend besser beurteilt wird als das Schulklima der Vergleichsschulen durch deren Lernende. Die diesbezüglichen

Befunde des Projekts sind insofern auch mit den oben präsentierten Ergebnissen aus dem Projekt *Übergänge* kompatibel. Die Einschätzungen der Kollegiat*innen aus aktuelleren Jahrgängen werden im Folgenden anhand von Befunden aus dem Projekt *VAmOS* dargestellt.

3.3 Ergebnisse aus dem Projekt *VAmOS*

Die Verlaufs- und Absolventenstudie am Oberstufen-Kolleg dient als schulinternes Instrument der datengestützten Weiterentwicklung der schulischen Praxis am Oberstufen-Kolleg und evaluiert verschiedene Schwerpunkte aus der Schulentwicklung. Seit dem Jahr 2014 werden dafür jährlich alle Bewerber*innen zu verschiedenen Themen befragt (t_1). Darauf folgen im Verlauf der Ausbildung zwei weitere Befragungen: zu Beginn der Hauptphase in Jahrgangsstufe 12 (t_2), um etwas über die Erfahrungen aus der Eingangsphase zu erfahren, und zum Ende der Jahrgangsstufe 13 (t_3), um die Erfahrungen aus der Hauptphase abzudecken.

Tabelle 6: Ausschöpfungsquoten für die Aufnahmejahrgänge 2014 und 2015 für die Befragung zu Beginn der Hauptphase (eigene Darstellung)

Aufnahmejahrgang	Umfang angestrebte Vollerhebung	Umfang realisierte Stichprobe	Ausschöpfungsgrad in Prozent
2014 ⁺	207	141	68,1
2015	127	113	90,0
Gesamt	334	254	79,1

Anmerkung: Es werden nur Angaben von Kollegiat*innen berücksichtigt, die das komplette vorherige Schuljahr auf dem Oberstufen-Kolleg verbracht haben, sodass Quereinsteiger*innen zu 11.2 bzw. 12.1 nicht berücksichtigt werden.

⁺ Die Angaben von Wiederholer*innen zum Schulklima stehen erst ab dem Jahrgang 2015 zur Verfügung, sodass sie hier nicht zur Grundgesamtheit gezählt werden.

Zum bisherigen Zeitpunkt liegen Ergebnisse für zwei Befragungen in Bezug auf die Eingangsphase und für eine Befragung mit Bezug zur Hauptphase vor. Tabelle 6 informiert über die erreichten Rücklaufquoten innerhalb der einzelnen Jahrgänge und der gesamten hier betrachteten Stichprobe. Hierbei ist für die erste Erhebung anzumerken, dass organisatorische Schwierigkeiten beim Start der t_2 -Erhebungen zum Fehlen einzelner Kurse und so zu einer niedrigen Ausschöpfungsquote geführt haben. Diese Startschwierigkeiten wurden jedoch bei der folgenden Erhebung beseitigt, wie die nunmehr sehr zufriedenstellende Rücklaufquote zeigt.

Tabelle 7: Ausschöpfungsquote für den Aufnahmejahrgang 2014 für die Befragung zum Ende der Hauptphase (eigene Darstellung)

Aufnahmejahrgang	Umfang angestrebte Vollerhebung	Umfang realisierte Stichprobe	Ausschöpfungsgrad in Prozent
2014	181	118	65,2

Tabelle 7 informiert über den Rücklauf der t_3 -Erhebung des Aufnahmejahrgangs 2014. Die Rücklaufquote fällt bei der dritten Erhebung in diesem Aufnahmejahrgang ebenfalls kritisch aus. Dabei ist jedoch anzumerken, dass die Angabe der Grundgesamtheit sich auf alle Kollegiat*innen bezieht, die die Jahrgangsstufe 13 begonnen haben. Dabei sind Abgänge nach der 13.1 nicht verzeichnet, sodass der Ausschöpfungsgrad unterschätzt wird. Hierbei ist im Unterschied zur vorherigen Erhebung ebenfalls anzumerken,

ken, dass bei der Befragung zum Ende der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg aufgrund der Fokussierung auf die Studien- und Berufsorientierung nur eine kleinere Auswahl von lehrerbezogenen Schulklimafaktoren erfragt wird.

Anhand von Tabelle 8 kann man erkennen, wie die Einschätzung der diversen Schulklimafaktoren ausfällt.⁶ Dabei zeigt sich zunächst, dass die Einschätzung zwischen den zwei betrachteten Jahrgängen nur marginal voneinander abweicht, wobei die Abweichung beim Faktor „Tutor-Schüler-Verhältnis: Interesse & Erreichbarkeit“ von 0,24 die größte darstellt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Einschätzung des Schulklimas in diesen beiden aufeinanderfolgenden Jahrgängen sehr ähnlich ausgefallen ist.

Tabelle 8: Mittelwerte der Schulklimaeinschätzung am Oberstufen-Kolleg in den Aufnahmejahrgängen 2014 und 2015 zu Beginn der Hauptphase (eigene Darstellung)

		n	M	SD
Soziale Einbindung	Jahrgang 2014	140	4,78	0,645
	Jahrgang 2015	112	4,88	0,727
	Gesamt	252	4,82	0,683
Lernunterstützung durch Lehrende	Jahrgang 2014	141	4,34	0,835
	Jahrgang 2015	112	4,27	0,786
	Gesamt	253	4,31	0,813
Lehrer-Schüler-Verhältnis	Jahrgang 2014	141	4,43	0,754
	Jahrgang 2015	112	4,49	0,706
	Gesamt	253	4,46	0,732
Unterstützung beim selbstständigen Lernen	Jahrgang 2014	141	4,42	0,880
	Jahrgang 2015	112	4,43	0,687
	Gesamt	253	4,42	0,873
Tutor-Schüler-Verhältnis: Beziehungsaspekt	Jahrgang 2014	135	4,74	1,070
	Jahrgang 2015	111	4,83	0,864
	Gesamt	246	4,78	0,982
Tutor-Schüler-Verhältnis: Interesse & Erreichbarkeit	Jahrgang 2014	139	4,90	1,024
	Jahrgang 2015	111	5,14	0,701
	Gesamt	250	5,01	0,901
Schüler-Schüler-Interesse	Jahrgang 2014	138	4,75	0,920
	Jahrgang 2015	112	4,79	0,873
	Gesamt	250	4,77	0,898
Schüler-Schüler-Verhältnis: Rivalität	Jahrgang 2014	135	2,60	1,212
	Jahrgang 2015	110	2,40	1,009
	Gesamt	245	2,51	1,128
Schüler-Schüler-Verhältnis: Kohäsion	Jahrgang 2014	139	4,70	0,829
	Jahrgang 2015	112	4,77	0,788
	Gesamt	251	4,73	0,810

Anmerkungen: n = Fallzahl; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“.

⁶ Bei der Konzeption der einzelnen Schulklimaindikatoren wurde in der *VAmOS*-Studie auf Vorarbeiten aus dem Projekt *Übergänge* zurückgegriffen (Asdonk & Sterzik, 2011; Bornkessel, Holzer & Kuhnen, 2011; Pütz, Kuhnen & Lojewski, 2011). Darüber hinaus wurden in Anlehnung an die dort verwendeten Items die Klimaindikatoren „Tutor-Schüler-Verhältnis“ und „Unterstützung beim selbstständigen Lernen“ als Eigenkonstruktionen berücksichtigt, welche Besonderheiten des Oberstufen-Kollegs abbilden. Die Einzelitems sind der Dokumentation der Verlaufs- und Absolventenstudie zu entnehmen (auf Anfrage erhältlich).

Darüber hinaus zeigt sich, dass alle betrachteten Klimaindikatoren im Mittel im (inhaltlich) positiven Bereich der Skala zu verorten sind. Insbesondere die Indikatoren zum Tutor-Schüler-Verhältnis sowie die Soziale Einbindung werden deutlich über dem theoretischen Mittelwert der Skalen von 3,5 eingeschätzt. Auch die schülerbezogenen Skalen (Interesse, Rivalität, Kohäsion) belegen die positive Einschätzung des Miteinanders der Kollegiat*innen. Die lehrerbezogenen Skalen im Kontext von Lernprozessen (Lehrerunterstützung, Lehrer-Schüler-Verhältnis, Unterstützung beim selbstständigen Lernen) werden im Vergleich etwas niedriger, aber ebenfalls deutlich im positiven Bereich der Skala eingeschätzt. Die Entwicklung der Klimaeinschätzung in dem Aufnahmejahrgang 2014 von der Erhebung zu Beginn der Hauptphase bis zu ihrem Ende ist in Tabelle 9 abgetragen. Hier erkennt man, dass die Einschätzung der lehrerbezogenen Schulklimaindikatoren durchschnittlich abnimmt. Dabei fällt die Differenz bei der Einschätzung der Lernunterstützung mit 0,36 Punkten deutlicher aus als bei den beiden anderen Faktoren, die beide um 0,25 Punkte fallen. Dennoch kann auch am Ende der Hauptphase konstatiert werden, dass sich die durchschnittliche Einschätzung in dem betrachteten Jahrgang im positiven Bereich der Skala befindet.

Tabelle 9: Entwicklung lehrerbezogener Schulklimaindikatoren im Trend für den Aufnahmejahrgang 2014 (eigene Darstellung)

Jahrgang 2014	Beginn Hauptphase			Ende Hauptphase		
	n	M	SD	n	M	SD
Lernunterstützung durch Lehrende	141	4,34	0,835	111	3,98	0,888
Lehrer-Schüler-Verhältnis	141	4,43	0,754	111	4,18	0,757
Unterstützung beim selbstständigen Lernen	141	4,42	0,880	111	4,17	0,807

Anmerkungen: n = Fallzahl; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“.

Die präsentierten Ergebnisse aus der Verlaufs- und Absolventenstudie erweisen sich damit als inhaltlich kompatibel mit den Ergebnissen aus den Projekten *Übergänge* und *Grenzgänge*, da neben der allgemein positiven Einschätzung auch eine leichte Abnahme im Ausbildungsverlauf aufgezeigt werden konnte. Neben diesen Befunden der drei Projekte, die im quantitativen Forschungsparadigma zu verorten sind, können Ergebnisse aus qualitativ orientierten Projekten den Blick für Einschätzungen und Wirkungen des Schulklimas erweitern und konkretisieren.

3.4 Ergänzungen aus qualitativen Untersuchungen

Das Schulklima und die Schulkultur des Oberstufen-Kollegs im Vergleich zu Schulen des Regelsystems wurden auch verschiedentlich qualitativ untersucht; hier sind besonders das 2012 abgeschlossene Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Individuelle Förderung* (Palowski, 2013; Palowski, Boller & Müller, 2013) und der qualitative Teil des bereits erwähnten Projekts *Grenzgänge* zu nennen. In beiden Untersuchungen wurden Interviews mit Kollegiat*innen und Schüler*innen an Regeloberstufen durchgeführt und analysiert. Dabei steht zwar die Einschätzung des Schulklimas durch die Befragten nicht im Vordergrund, wird aber prominent thematisiert.

Im Projekt *Individuelle Förderung* (vgl. im Folgenden Palowski, 2013) wurden Interviews am Oberstufen-Kolleg und an zwei hessischen Oberstufengymnasien geführt. Zu ihren Erfahrungen beim Übergang in die Oberstufe berichteten die hessischen Befragten häufig, dass sie sich nicht ausreichend auf die neuen Anforderungen und Strukturen vorbereitet fühlten, wie bspw. „Erich“:

Und wo ich dann hierher gekommen bin – war ich erstmal ein bisschen geschockt. Ich kannte das noch gar nicht, dass es so was gibt wie Kursaufteilung et cetera. [...] Und das war halt eine gewaltige Umstellung für mich, und das hat mich dann da in der Elf damals ziemlich aus der Bahn geworfen („Erich“, Schule A).

Die Schülerin „Ziska“ (Schule B) problematisiert darüber hinaus auch die veränderte Rolle der mündlichen Mitarbeit in der Oberstufe. Da es sich bei den untersuchten Schulen um neu einsetzende Oberstufen handelt, thematisieren die Befragten in Hessen auch das Fehlen von „mitgebrachten“ Freundschaften zu Beginn der Eingangsphase als Problem.

Am Oberstufen-Kolleg scheint die soziale Integration zu Ausbildungsbeginn weniger problematisch zu sein; hier beschreiben einige Befragte ganz explizit eine als sehr hilfreich empfundene Unterstützung durch Lehrende und Kollegiat*innen, wie z.B. „Moi“: *„Ich wurde eigentlich in allem unterstützt, also – ich konnte immer jemanden ansprechen, wenn ich etwas nicht wusste“*. Der Vergleich mit der Kollegiatin „Tina“, die Schule grundsätzlich als von Distanz und Abwertung geprägt wahrnimmt und nach einer mehrfach gebrochenen Bildungslaufbahn ohne Qualifikationsvermerk von der Hauptschule zum Oberstufen-Kolleg wechselt, zeigt jedoch: Hierbei handelt es sich auch um ein Phänomen der Passung zwischen Schulkultur und individuellem Habitus der Lernenden. Die hohen Anforderungen an Eigenverantwortlichkeit und Selbststeuerung, denen sich viele Befragte zu Beginn der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg ausgesetzt sehen, haben „Tinas“ Erwartung, *„es wäre [...] wieder so einfach wie auf der Hauptschule“*, enttäuscht; sie erzählt, sie habe *„alles – viel zu easy genommen und dann am Ende – richtig Schwierigkeiten gehabt“*. „Tina“ stammt aus einer Familie mit einem bildungsfernen, aber aufstrebenden Habitus und erfährt enormen Aufstiegsdruck durch ihre Eltern. Sie verfügt nicht über diejenigen habituellen und bildungsbiografischen Dispositionen, die z.B. bei „Moi“ vorliegen und es dieser erlauben, bei Fragen oder Problemen z.B. Lehrkräfte von sich aus anzusprechen. „Tina“ ist dazu nicht in der Lage; eine Konsequenz ist u.a., dass sie sich beim Lernen von den Lehrenden im Stich gelassen fühlt und glaubt, *„alles alleine machen“* zu müssen. In „Tinas“ Fall gelingt keine Bearbeitung der offensichtlichen Passungsprobleme, so dass ihre Rückstufung schließlich in ein frühzeitiges Verlassen des Oberstufen-Kollegs mündet. Auch der Kollegiat „Nokia“ wird am Ende der Eingangsphase rückgestuft, was er selbst primär auf seine am Oberstufen-Kolleg im Vergleich zur Herkunftsschule deutlich erweiterten individuellen Freiheitsgrade zurückführt: *„Ja, wenn man keinen Druck hat, lernt man weniger“*.

Die in der Oberstufe spürbar steigenden Anforderungen an die Selbststeuerung und eigenverantwortliche Arbeitsorganisation sowie ein höheres Leistungsniveau als in der Sekundarstufe I beschreiben fast alle Befragten unabhängig von der jeweils besuchten Einzelschule. Jedoch zeigen sich auch in diesem Punkt die deutlichsten Differenzen in den Erzählungen der befragten Kollegiat*innen des Oberstufen-Kollegs. Während „Moi“ und auch ihre Mitschülerin „Goldy“ es sehr schätzen, selbstständiger lernen und arbeiten zu können – *„weil ich hier die Möglichkeit habe, wirklich viel selbst zu tun“* („Moi“) –, stellt dieser Aspekt der Schulkultur des Oberstufen-Kollegs eine große Hürde für „Tina“ und u.a. auch für den Befragten „Kai-Uwe“ dar. Nicht nur bringen diese Befragten keine entsprechenden organisatorischen oder selbstregulativen Fähigkeiten mit in die Oberstufe, sondern sie werden zusätzlich dazu am Oberstufen-Kolleg mit dem *„System, dass man hier frei arbeiten sollte“* („Kai-Uwe“), konfrontiert, in dem jedoch, wie „Kai-Uwe“ ebenfalls beschreibt, auch erwartet werde, *„dass man auch seine Fehler selber finden müsste irgendwie [...] wenn es zu spät ist, dann kommt erst die Hilfe“*. Eine für die Befragten deutlich zu spät erfolgende Rückmeldung von Schwierigkeiten durch Lehrende problematisieren auch Befragte in der qualitativen Teilstudie des Projekts *Grenzgänge*.

Bezüglich des Lehrer-Schüler-Verhältnisses weisen die drei untersuchten Schulen deutliche Unterschiede auf. Die Befragten der „Schule A“ in Hessen beschreiben oft distanzierte Lehrer-Schüler-Verhältnisse: *„Viele Lehrer, da spürt man einfach, dass da so eine Distanz ist. [...] Hier ist der Lehrer, ich bin groß, ich bin stark, du bist klein, du bist schwach, ich habe Recht, du hast Unrecht“* („Erich“). Für Schule B lassen sich eher ambivalente oder differenzierte Beschreibungen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses konstatieren: *„Es gibt Lehrer, die kümmern sich um dich. Es gibt Lehrer, die sich nicht darum kümmern, denen ist das einfach scheißegal“* („Selina“). Für Kollegiat*innen des Oberstufen-Kollegs stehen primär die ständige Ansprechbarkeit von Lehrenden, ihre neu gewonnenen Freiheiten sowie ihre Mitbestimmungsrechte im Vordergrund, wenn es um das Lehrer-Schüler-Verhältnis geht, und viele von ihnen beschreiben ein ausgeprägtes persönliches Interesse einiger Lehrender an der individuellen Förderung von Lernenden: *„[Es] hat mich auch überrascht gehabt, dass sich – ein Mathelehrer [...] dafür interessiert, wieso ich Probleme habe, das war ja noch nie der Fall“* („Goldy“). Im Kontrast dazu zeigen erneut die Fälle „Tina“ und „Kai-Uwe“, dass auch in diesem Punkt Passungsprobleme relevant sind. „Kai-Uwe“ problematisiert das am Oberstufen-Kolleg gebräuchliche „Du“ zwischen Lehrenden und Lernenden: *„Es gibt Lehrende, die knallhart ihr Ding durchziehen und auch darauf bestehen, dass sie halt der Lehrende sind [...] da würde ich sagen, für die Leute würde ich [...] eher siezen“*. Er erkennt zudem ein grundlegendes Dilemma im Lehrer-Schüler-Verhältnis am Oberstufen-Kolleg: *„Also in meinen Augen ist es gut, sage ich mal, was die Zusammenarbeit angeht, aber im Endeffekt geben die Lehrenden trotzdem dir die Note, und da ist trotzdem diese Distanz wieder halt“*. Die Ausführungen von „Tina“ zu diesem Punkt beleuchten einen weiteren Aspekt der bereits beschriebenen Passungsproblematik in ihrem Fall, nämlich ihr grundlegendes Misstrauen gegenüber den Lehrenden, welches sie auch davon abhält, eines der vorhandenen Förder- und Beratungsangebote der Schule freiwillig in Anspruch zu nehmen:

Gestern zum Beispiel meine Lateinlehrerin [...] meinte auch so – „Überlege es dir mal, ob du richtig hier bist, oder – / du willst / also du kannst woanders glücklicher sein“, und das hat die dann mit meiner Tutorin gesprochen, – / also besprochen, und dann meinte die ähm – [Lateinlehrerin] gestern „Ja, nach den Ferien treffen wir uns mal und reden darüber“. [...] Also – es hilft mir auch, aber andererseits – keine Ahnung, finde ich, eh – / vielleicht lästern die auch, so – unter einander, und dann – keine Ahnung, vielleicht – machen die sich ein anderes Bild von mir. Also f / m / die Lehrer zum Beispiel, – wo ich – eh wo die Basis auch so richtig gut ist, so – zwischen einander, und – keine Ahnung, vielleicht machen die dann ein schle / eh bekommen ein schlechtes Bild („Tina“).

Offensichtlich befürchtet „Tina“, dass ihre Lehrenden über sie „lästern“, und ihre Erzählung erweckt nicht den Eindruck, dass es für sie transparent sei, nach welchen pädagogischen Motiven oder organisatorischen Anforderungen die Lehrkräfte ihr Handeln ihr gegenüber orientieren. Der einzige positive Aspekt des Oberstufen-Kollegs ist für „Tina“, dass sie mehr Freiräume hat, um Zeit mit ihrem Freundeskreis zu verbringen, da sie sich selbst entschuldigen kann und ihre Anwesenheit in ihrer Wahrnehmung auch nicht mehr so eng kontrolliert wird wie an der Hauptschule.

„Kai-Uwe“ und „Tina“ stammen beide aus Familien mit Migrationshintergrund, die einen aufstrebenden Habitus aufweisen und einen starken bildungsbezogenen Aufstiegsdruck ausüben, und sind ohne Qualifikationsvermerk für die gymnasiale Oberstufe ans Oberstufen-Kolleg gekommen. Beide können sich mit dem Schulklima und der Schulkultur des Oberstufen-Kollegs kaum oder gar nicht identifizieren. Diese sehr ausgeprägten Passungsprobleme ließen sich nur in den Interviews aus dem Oberstufen-Kolleg finden und nicht in denen der beiden hessischen Schulen.

Im Projekt *Grenzgänge* wurden auch im qualitativen Teil der Studie die Befragten über ihre komplette Ausbildungsdauer in der Oberstufe hinweg begleitet, so dass es hier möglich war, in den Interviews kurz vor dem Abitur rückblickend die Zeit in der

Eingangsphase zu beleuchten. Insgesamt zeigt sich auch in den Interviews eine sehr positive Wahrnehmung des Schulklimas am Oberstufen-Kolleg, jedoch trifft dies auch auf einige der beforschten Regelschulen zu, so dass der Unterschied etwas weniger markant ist als in den bisher vorgestellten Befunden. Viele Schüler*innen loben engagierte Lehrkräfte und ein positives Verhältnis unter den Lernenden; vereinzelt werden auch Konflikte mit einzelnen Lehrkräften oder anderen Schüler*innen sowie organisatorische oder räumliche Probleme beschrieben, die das individuelle schulische Wohlbefinden der Befragten beeinträchtigen.

Während die Befragten derjenigen Schulen, an denen sich die Jahrgänge zu Beginn der Oberstufe zum Teil oder komplett neu zusammensetzen, ähnliche Übergangsschwierigkeiten beschreiben wie die der o.g. hessischen Oberstufengymnasien, ließen sich für das Oberstufen-Kolleg auch hier einige Besonderheiten feststellen. Befragt nach seinen größten Schwierigkeiten in der Eingangsphase, erzählt bspw. der Kollegiat „Megan“:

ja ich glaube son bisschen den ganzen Überblick von / und Referaten Klausuren und so dass/ mit dem Lehrer das Gefühl zu haben [...] hier auf der Schule ist das halt find ich total krass gegliedert also wir haben Lehrer meine Fach-x-LK-Lehrerin zum Beispiel die ist total streng total Lehrer/ Regelschulenmäßig, heißt keine Handys, nicht essen im Unterricht, rausgehen nicht [...] bis zu Lehrern, die total entspannt sind und total ruhig und die total offen sind und dass man da n bisschen das Gefühl rauskriegt quasi, was kann ich mir erlauben was kann ich nicht erlauben was darf ich machen was nicht, so was ich dann in Mathe zum Beispiel bin ich dann öfter raus gegangen weil / die Lehrerin hatte sich dann nicht da wirklich dafür interessiert und man hat viel mit dem Handy gespielt und so und es kam auch nie irgendwie in der Zeit mal auf – und dann nachher, bei der Notengebung hieß es dann ja du bist ja immer rausgegangen und das war nich gut und du bist so/ und dann dachte ich mir ja toll hätte ich das mal vorher gewusst („Megan“).

Hier zeigt sich u.a. erneut der oben bereits genannte Aspekt der verspäteten Rückmeldung von Problemen, aber es geht auch um eine für den Befragten schwierige Intransparenz von Regeln und Kriterien; er hat scheinbar gelernt, dass man am Oberstufen-Kolleg nur dann erfolgreich sein kann, wenn man genau weiß, wie man herausfindet, welche Lehrkraft welche Kriterien für die Bewertung anlegt, da diese vollkommen individuell sind und nicht immer transparent gemacht werden. „Megan“ kam nach einer nicht-linearen Bildungsbiografie ans Oberstufen-Kolleg und beschrieb bereits im ersten Interview am Ende der Eingangsphase große Schwierigkeiten, seine Arbeit eigenverantwortlich zu organisieren, und entsprechend hohe Fehlzeiten. Ausschlaggebend dafür, dass er die Ausbildung erfolgreich absolviert, sind einerseits der spürbare Druck der Eltern in Richtung Statuserhalt durch Abitur und andererseits die Motivation durch seine schulisch erfolgreiche Freundin, die auch ab und an Hausarbeiten o.ä. für ihn schreibt. Förderung oder Beratung will „Megan“ während seiner Laufbahn am Oberstufen-Kolleg nicht in Anspruch nehmen, da er fürchtet, seine Lehrkräfte könnten dadurch vom tatsächlichen Ausmaß seiner fachlichen Defizite erfahren. Dass er eine Lese-Rechtschreib-Schwäche hat, erzählt er im Interview, aber keiner einzigen Lehrkraft. Das Lehrer-Schüler- und auch das Schüler-Schüler-Verhältnis beschreibt „Megan“ dennoch als gut. Sein ebenfalls interviewter Mitschüler „Heizung“ ist grundsätzlich derselben Ansicht, differenziert aber noch stärker zwischen „OS-Lehrern“ und „Regelschullehrern“. Wie er die Schulkultur am Oberstufen-Kolleg erlebt, zeigt seine Antwort auf die Frage, was er neuen Kollegiat*innen zu Beginn der Eingangsphase raten würde, damit sie gut zurechtkommen. Seiner Ansicht nach sollen sie „als allererstes“ die Ausbildungs- und Prüfungsordnung (APO-OS) „auswendig lernen“, denn

das ist wirklich wichtig weil es einfach auch Lehrer gibt die dann irgendwie zum Beispiel sagen „ja, du hast jetzt den Kurs nicht bestanden“, und dann guckst du in die APO rein und kannst aber selber nachrechnen „ja doch, hab ich“, und wenn du das nicht tust, dann

hast du den Kurs nicht bestanden dann steht das da weil das prüft dann niemand mehr („Heizung“).

„Heizung“ erklärt, man müsse lernen, das System für sich zu nutzen, und führt einige Beispiele an, in denen er mit Lehrenden individuell ausgehandelt habe, eine Klausur nicht mehr mitschreiben oder einen Kurs nicht mehr bis zum Ende des Schuljahres besuchen zu müssen. Sein größtes Problem während der Oberstufe beschreibt er wie folgt:

[...] ich hatte oft das Gefühl in meiner OS-Laufzeit so „hä aber wie / wie funktioniert n das jetzt und warum ist denn das jetzt so und das macht irgendwie alles nicht so richtig Sinn, und der erzählt das und der erzählt das“ und ba: und ganz oft ist es so dass irgendwelche Informationen auch nur über andere Kollis rankommen, und dann weißt du jetzt überhaupt nicht ob das stimmt oder nicht („Heizung“).

Generell würden Lehrende höchst individuelle Anforderungen stellen und diese jeweils mehr oder weniger explizit kommunizieren sowie je unterschiedliche Informationen verbreiten, so dass es umso wichtiger sei, selbst gut informiert und schulrechtlich bewandert zu sein.

Auch andere Befragte des Oberstufen-Kollegs beschreiben die Orientierung in der Eingangsphase als besonders schwierig. Dies tun auch Schüler*innen der untersuchten Regelschulen, doch in den Interviews aus dem Oberstufen-Kolleg erscheint öfter das Motiv: „Die Lehrkräfte handeln total individuell, und keiner weiß wirklich Bescheid“. Auch der Umgang mit Fehlzeiten wird von den Befragten des Oberstufen-Kollegs als beliebiger beschrieben, als es in den Interviews aus den Regelschulen der Fall ist.

In der Zusammenschau der hier vorgestellten qualitativen Befunde wird erkennbar, dass sie dazu auffordern, die quantitativen Befunde differenzierter zu betrachten, wenn es darum geht, die Auswirkungen des Schulklimas auf individueller Ebene zu fassen. Gemessen an den quantitativen Skalen zur Erfassung des Schulklimas weist das Oberstufen-Kolleg ein deutlich positiveres Schulklima auf als die jeweils untersuchten Vergleichsschulen. Aber die Interviews zeigen: Es gibt auch Probleme, die an Regelschulen nicht oder nicht im gleichen Maße vorhanden sind. Speziell die Passung zwischen der dominanten Schulkultur und ihren hohen Anforderungen an die Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit der Lernenden einerseits und den eher bildungsfernen, aber gegebenenfalls aufstrebenden Habitus von Lernenden, die an ihren Herkunftsschulen entsprechende Kompetenzen nicht erwerben konnten, andererseits sowie die fehlende Transparenz und Einheitlichkeit von Anforderungen, Kriterien und allgemein relevanten Informationen sind hier zu nennen.

4. Fazit

Die präsentierten Ergebnisse der vier Forschungs- und Entwicklungsprojekte der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg haben gezeigt, dass die subjektiven Einschätzungen der Kollegiat*innen zu verschiedenen Schulklimaindikatoren in unterschiedlichen Jahrgängen zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihrer Ausbildung ähnlich positiv ausfallen. Dabei hat insbesondere der Vergleich mit Schulen anderer Oberstufentypen im Rahmen der Projekte *Übergänge* und *Grenzgänge* gezeigt, dass die Kollegiat*innen die meisten Indikatoren positiver einschätzen, als dies die Schüler*innen der Vergleichsschulen tun. Gleichzeitig deuten die Ergebnisse aus den Projekten *Grenzgänge* und *VAmOS* an, dass die Einschätzung des Schulklimas im Verlauf des Schulbesuchs am Oberstufen-Kolleg etwas abnimmt. Dies trifft allerdings auch auf die Vergleichsschulen zu, so dass angenommen werden kann, dass es sich um einen allgemeinen Effekt der Bildungslaufbahn in der Oberstufe und nicht um einen spezifischen Effekt der Laufbahn am Oberstufen-Kolleg handelt.

Vor dem Hintergrund der weiteren Ergebnisse aus dem Projekt *Übergänge*, die den positiven Einfluss des Schulklimas am Ende der Sekundarstufe II auf Persönlichkeitsmerkmale, Leistungsindikatoren und die Intention, ein Studium aufzunehmen, belegen, zeigt sich am Oberstufen-Kolleg eine Schulumwelt, die weitreichende positive Auswirkungen auf die Bildungslaufbahn der Kollegiat*innen und das soziale Miteinander der Schulgemeinde haben kann. Somit liegt die Vermutung nahe, dass es im Oberstufen-Kolleg in besonderer Weise gelingt, die von Fend (1977, S. 15) erwähnte „Verlebendigung institutioneller Regelungen“ in ein positives Schul- und Lernklima umzusetzen.

Ergänzend dazu stellen die qualitativen Studien aus den Projekten *Grenzgänge* und *Individuelle Förderung* klar, dass sich ein solches Schulklima auf der Mikroebene sehr unterschiedlich darstellen und auswirken kann. Hierbei wird die Notwendigkeit der Erweiterung des Schulklimas durch den Begriff der Schulkultur virulent, da sich neben dem allgemeinen Klima die individuellen habituellen Passungsverhältnisse als zentral herausstellen, um Chancen und Probleme in individuellen Bildungskarrieren in der Oberstufe zu erklären.

Literatur und Internetquellen

- Asdonk, J., & Sterzik, C. (2011). Kompetenzen für den Übergang zur Hochschule. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (S. 191–249). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-94016-8_6
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-90082-7_4
- Baumert, J., Trautwein, U., & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261–331). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-322-97590-4
- Boller, S., Palowski, M., & Schumacher, C. (2014). „Nicht nur jemand, der seinen Stoff vermittelt“. Schulische Beratung aus der Sicht von Schülern der Sekundarstufe. *Friedrich Jahresheft, XXXII*, 91–93.
- Bornkessel, P. (2015). *Studium oder Berufsausbildung? Zur Bedeutung leistungs(un)-abhängiger Herkunftseffekte für die Bildungsentscheidung von Abiturientinnen und Abiturienten*. Münster: Waxmann.
- Bornkessel, P., & Asdonk, J. (Hrsg.). (2011). *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II*. Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-94016-8
- Bornkessel, P., Asdonk, J., Kuhnen, S.U., & Lojewski, J. (2011). Methodische Grundlagen und Design der Studie. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (S. 19–45). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-94016-8_2
- Bornkessel, P., Holzer, B., & Kuhnen, S.U. (2011). Differentielle Schulumilieus: Zur Bedeutung sozialer Schulklimafaktoren für die fachbezogene Studienzuversicht. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (S. 105–137). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-94016-8_4

- Bornkessel, P., & Kuhnen, S.U. (2011). Zum Einfluss der sozialen Herkunft auf Schulleistung, Studienzuversicht und Studienintention am Ende der Sekundarstufe II. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (S. 47–104). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-94016-8_3
- Bos, W., Strietholt, R., Goy, M., Stubbe, T.C., Tarelli, I., & Hornberg, S. (2010). *IGLU 2006 – Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hoboken, NJ: Taylor & Francis.
- Diedrich, M., Eikenbusch, G., Feyerer, E., Krainz-Dürr, M., Kubanek-Meis, B., Plant, M., et al. (2016). *Peer-Review der Versuchsschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. Bericht der Kommission*. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 30(3), 213–228.
- Fend, H. (1977). *Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule – Soziologie der Schule III*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-90867-0
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-91788-7
- Helmke, A., & Dreher, E. (1979). *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Erzieherische Wirkungen und soziale Umwelt*. Paderborn: Schöningh.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (1998). Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven. In J. Keuffer, H.-H. Krüger, S. Reinhardt, E. Weise & H. Wenzel (Hrsg.), *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung* (S. 29–75). Weinheim: Beltz.
- Hertel, S., Hochweber, J., Steinert, B., & Klieme, E. (2010). Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 113–151). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., et al. (2002). PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. *Materialien aus der Bildungsforschung*, (72), Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Oelkers, J., Bos, W., Lange, H., Langer, C., Menzel-Prachner, C., & Risse, E. (2005). *Peer Review Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Abschlussbericht*. Zürich.
- Oelkers, J., Helsper, W., von Ilsemann, C., Klötzer, R., Lemmermöhle, D., Risse, E., et al. (2011). *Peer Review Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Abschlussbericht*. Zürich.
- Palowski, M. (2013). Schulklima, Förderung und Beratung am Oberstufen-Kolleg und zwei Regelgymnasien aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, (8) 1, 71–91.
- Palowski, M., Boller, S., & Müller, M. (2013). *Oberstufe aus Schülersicht. Klassenwiederholung und individuelle Förderung in der Sekundarstufe II*. Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-01439-1
- Palowski, M., Schumacher, C., Schöbel, R., & Tassler, A. (2014). Bildungsbiografische Grenzgänge zwischen Abbruch und Abschluss. Bildungsrisiken und Bildungserfolge in der Sekundarstufe II. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (Schriftenreihe Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 1) (S. 143–170). Münster: MV.

- Pütz, H.-G., Kuhnen, S.U., & Lojewski, J. (2011). Identität, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit: Der Einfluss von Schulklima und sozialer Herkunft auf Persönlichkeitsmerkmale. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (S. 140–189). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-94016-8_5
- Sälzer, C., Prenzel, M., & Klieme, E. (2013). Schulische Rahmenbedingungen der Kompetenzentwicklung. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 155–187). Münster: Waxmann.
- Sälzer, C., Prenzel, M., Schiepe-Tiska, A., & Hammann, M. (2016). Schulische Rahmenbedingungen der Kompetenzentwicklung. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 133–175). Münster et al.: Waxmann.
- Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H.G., Meier, U., & Popp, U. (1999). *Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*. Weinheim & München: Juventa.

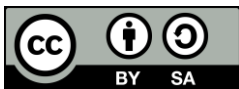
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Kuhnen, S.U., & Palowski, M. (2018). Das Schulklima am Oberstufen-Kolleg. Forschungsergebnisse aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jahrbuch, 1*, 44–62. https://doi.org/10.4119/we_os-1107

Online verfügbar: 14.12.2018

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2018. 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>

Empfehlungen zu einem Inklusionskonzept am Oberstufen-Kolleg Bielefeld

Ein Diskussionspapier der FEP-Gruppe
„Kernaufgabe Inklusion am Oberstufen-Kolleg“

Anika Lübeck¹, Ramona Lau^{2,*}, Ingrid Rath-Arnold²,
Nicola Schultz² & Martina Wäcken²

¹ *Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg Bielefeld*

² *Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld*

* *Kontakt: Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld, Universitätsstr. 23,
33615 Bielefeld*

ramona.lau@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld verfügt über eine langjährige Erfahrung im Umgang mit seiner heterogenen Kollegiatenschaft und den daraus resultierenden unterschiedlichen pädagogischen Bedürfnissen. Die Projektgruppe „KIOSK – Kernaufgabe Inklusion am Oberstufen-Kolleg“ hat während der dreijährigen Projektlaufzeit von 2014 bis 2017 das Anliegen verfolgt, auf die Erfahrungen des Hauses in der Arbeit mit der heterogenen Kollegiatenschaft aufzubauen und systematischere Strukturen zu schaffen, die es ermöglichen, näher auf die individuellen pädagogischen Bedürfnisse der Kollegiat*innen in unterschiedlichen Bereichen des Schullebens eingehen zu können. Zu diesem Zwecke wurden mit unterschiedlichen Akteursgruppen Interviews und Gruppendiskussionen geführt, schulische Strukturen und Prozesse mit inklusionssensiblen Blick analysiert und z.T. auch adaptiert, neue Kursformate erprobt und Transferveranstaltungen durchgeführt. Die Erkenntnisse dieser umfassenden Analyse sind im vorliegenden Papier in Form von Empfehlungen zu einem Inklusionskonzept am Oberstufen-Kolleg Bielefeld gebündelt, die sich insgesamt auf zwölf unterschiedliche Bereiche beziehen. Einige dieser Bereiche betreffen die Beratungs- und Unterstützungsstrukturen für Kollegiat*innen (etwa hinsichtlich ihrer Potenzialförderung, sonderpädagogischer Expertise, Schulsozialarbeit und Coaching-Programmen); andere Bereiche beziehen sich auf Strukturen und Prozesse des Hauses (z.B. das Aufnahmeverfahren, die Gewährung von Nachteilsausgleich und der Umgang mit psychisch erkrankten Kollegiat*innen). Obwohl sich das vorliegende Dokument in erster Linie als Arbeitspapier für die weitere inklusive Schulentwicklung des Oberstufen-Kollegs versteht, mag es darüber hinaus jedoch trotz seiner Spezifik auch wertvoll für andere (Oberstufen-)Schulen sein – etwa, um den Blick für inklusive Strukturen und Prozesse zu schärfen, mögliche blinde Flecken aufzuspüren und Impulse für die eigene Schulentwicklung zu bekommen.

Schlüsselwörter: Inklusion, Oberstufe, Schulentwicklung, Nachteilsausgleich, individuelle Förderung



English Information

Title: Recommendations for an Inclusion Concept at the *Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. A Discussion Paper from the Project Group “Core Task Inclusion at the Oberstufen-Kolleg”

Abstract: The Oberstufen-Kolleg Bielefeld has many years of experience in teaching a heterogeneous group of students with a wide range of pedagogical needs. During its three-year term, the project “Inclusion as a major challenge at the Oberstufen-Kolleg” aimed at building on this experience and creating more systematic structures in order to facilitate the possibilities to respond to individual pedagogical needs in different aspects of school life. The project group collected data based on interviews and group discussions with different agents in school. Also, school structures and processes were analyzed in light of inclusion theory. Furthermore, new class concepts were tested out and workshops and presentations were being held. The insights of these activities were then consolidated into a document containing recommendations for twelve different aspects of inclusion at the Oberstufen-Kolleg. Some of these aspects concern counseling and support structures (e.g., individual advancement, special needs expertise, social work in school and coaching programs); others refer to structures and processes of the school (e.g., its entrance procedure, permission of disadvantage compensation, advancement of students with mental illnesses). Even though this paper is designed to be a specific working paper for further inclusive school development at the Oberstufen-Kolleg, it may nonetheless be valuable for other (upper secondary) schools as it may help them to pay more attention to inclusive structures and processes, to discover blind spots and to gather stimuli for their own inclusive school development.

Keywords: inclusion, upper secondary education, school development, disadvantage compensation, individual advancement

Einleitung

Das Oberstufen-Kolleg verfügt über jahrelange Erfahrung im Umgang mit verschiedensten pädagogischen Bedürfnissen ihrer heterogen zusammengesetzten Kollegiatenschaft. Hierzu zählen u.a. Kollegiat*innen mit unterschiedlichen (Schul-)Biographien, mit Migrationshintergrund und/oder Fluchterfahrung, mit besonderen Begabungen und Talenten, mit Behinderungen, psychischen Störungen oder chronischen Krankheiten. Mit der Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention, ein „inklusives Schulsystem auf allen Ebenen“ (Art. 24) zu entwickeln, erhalten diese Erfahrungen des Oberstufen-Kollegs eine neue Rahmung. Denn „Inklusion“ bezieht sich nicht nur auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, wie dies oft missverstanden wird. Vielmehr bezieht sich Inklusion in unserem Verständnis auf „die gemeinsame Erziehung und Unterrichtung aller Kinder und Jugendlichen mit welchen pädagogischen Bedürfnissen auch immer“ (Sander, 2003, S. 313). Oder konkreter: Für uns bedeutet schulische Inklusion nach Solzbacher und Behrensen,

„[...] Heranwachsende in ihren individuellen Fähigkeiten unter Berücksichtigung ihrer Lebenssituation und ihren biografischen Erfahrungen, ihren spezifischen (Lern-) Voraussetzungen, (Lern-)Bedürfnissen, (Lern-)Wegen, (Lern-)Zielen und (Lern-)Möglichkeiten zu fördern und hierfür angemessene Bedingungen zu schaffen. [...] Im Rahmen einer noch nicht inklusiven Gesellschaft und Schullandschaft ist inklusive Begabungsförderung als eine grundlegende Haltung zu verstehen“ (Solzbacher & Behrensen, 2015, S. 14f.).

Die Projektgruppe „KIOSK – Kernaufgabe Inklusion am Oberstufen-Kolleg“ hat während der dreijährigen Projektlaufzeit von 2014 bis 2017 das Anliegen verfolgt, auf die

Erfahrungen des Hauses in der Arbeit mit der heterogenen Kollegiatenschaft aufzubauen und systematischere Strukturen zu schaffen, die es ermöglichen, näher auf die individuellen pädagogischen Bedürfnisse der Kollegiat*innen in unterschiedlichen Bereichen des Schullebens eingehen zu können. Zu diesem Zwecke wurden mit unterschiedlichen Akteursgruppen Interviews und Gruppendiskussionen geführt, schulische Strukturen und Prozesse mit inklusionssensiblen Blick analysiert und z.T. auch adaptiert, neue Kursformate erprobt und Transferveranstaltungen durchgeführt. Die Erkenntnisse dieser umfassenden Analyse sind im vorliegenden Beitrag in Form von Empfehlungen zu einem Inklusionskonzept am Oberstufen-Kolleg Bielefeld gebündelt. Die insgesamt zwölf Aspekte sind in die Bereiche „Beratung und Unterstützung für Kollegiat*innen“ sowie „Strukturen und Prozesse am Oberstufen-Kolleg“ gegliedert, wenngleich beide Bereiche nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden sind und es untereinander mehrere Verknüpfungen gibt. Zu jedem einzelnen Aspekt werden abschließend Empfehlungen aus Sicht der Projektgruppe ausgesprochen, wobei diese Empfehlungen bewusst als Diskussionsgrundlage für weitere Gespräche und Entwicklungen zu sehen sind, die Gegenstand des Folgeprojekts ab 2018 sein sollen.

Das vorliegende Dokument versteht sich in erster Linie als Arbeitspapier für die weitere inklusive Schulentwicklung des Oberstufen-Kollegs. Darüber hinaus mag es jedoch trotz seiner Spezifik auch wertvoll für andere (Oberstufen-)Schulen sein – etwa, um den Blick für inklusive Strukturen und Prozesse zu schärfen, mögliche blinde Flecken aufzuspüren und Impulse für die eigene Schulentwicklung zu bekommen.

1. Beratung und Unterstützung für Kollegiat*innen

1.1 Potenzialförderung für alle Kollegiat*innen als Basis einer heterogenitätssensiblen Ausbildung

Analysen zeigen, dass in berufspraktischen Alltagsdiskussionen und in bildungspolitischer Literatur zur Inklusion zumeist die Perspektive benachteiligter Kinder und Jugendlicher im Mittelpunkt steht (vgl. Müller-Oppliger, 2015, S. 39). Dies ist in der Tat ein wichtiger Aspekt von Inklusion. Nimmt man Heterogenität als Grundlage für Inklusion ernst, so steht aber auch die Förderung besonderer Begabungen im Mittelpunkt von Inklusion. Doch was bedeutet das in der Praxis – welche Unterrichtskonzepte und was für Unterrichtsformen eignen sich in diesem Sinne? Zur Annäherung an diese Frage nutzen wir das sog. Integrative Begabungsmodell von Fischer (2008, S. 31). Mit diesem Modell (vgl. Abb. 1) werden im Allgemeinen Rahmenbedingungen zur Förderung besonderer Begabungen veranschaulicht.

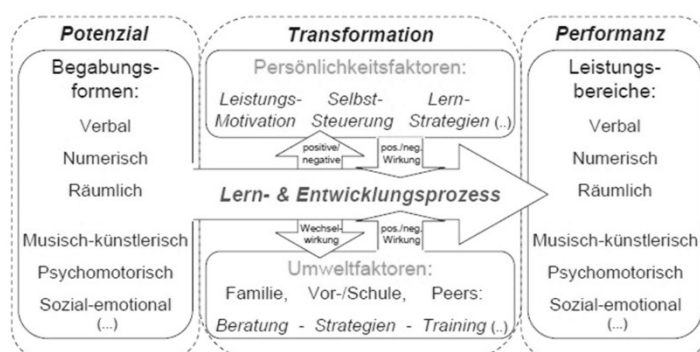


Abbildung 1: Integratives Begabungsmodell (Fischer, 2008, S. 31)

Es wird deutlich, dass Begabungen ein Potenzial bedeuten. Und: „Die Performanz von Begabung ist [...] in einen Lern- und Entwicklungsprozess eingebettet, welcher pädagogische Potenziale in sich trägt“ (Preuß, 2012, S. 32).

In unserer Forschungs- und Entwicklungsarbeit haben wir aufbauend auf diesen Aussagen das Integrative Begabungsmodell aufgegriffen und erweitert. Wir sehen die Förderung des individuellen Potenzials (die Begabungsförderung) nicht als Vorrecht (besonders) begabter Kollegiat*innen, sondern als grundlegendes Prinzip der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg im Allgemeinen.

Aus dieser Darstellung lässt sich folgende Erkenntnis ableiten: Es ist sehr bedeutsam, dass im schulischen Kontext – Schule ist ein hoch relevanter Baustein des Transformationsprozesses von Schüler*innen, ausgehend vom individuellen Potenzial hin zur Performanz (siehe Abb. 1) – individuelle Potenziale erkannt und darauf aufbauend Möglichkeiten zur (Weiter-)Entwicklung von Begabungen angeboten werden. Das Vorliegen einer besonderen Begabung ist demnach eine der Facetten der Heterogenitätsdimension Leistungsvermögen (Heinzel & Prengel, 2012), die es allerdings in der schulischen Ausbildung von Schüler*innen unbedingt zu berücksichtigen gilt.

Da die Transformation des individuellen Leistungspotenzials durch verschiedene Faktoren (z.B. Behinderungen, chronische oder akute physische oder psychische Erkrankungen oder Teilleistungsstörungen) beeinträchtigt werden kann,¹ sind die allgemeinen schulischen Angebote individueller Unterstützung und Beratung wichtig (vgl. u.a. Kap. 1.6 und 2.2).²

Die Unterstützungsangebote des Oberstufen-Kollegs werden von den Kollegiat*innen in der Regel freiwillig und aktiv aufgesucht. Im Rahmen der pädagogischen Arbeit werden Kollegiat*innen aber auch auf bestimmte Angebote hingewiesen und individuelle Empfehlungen ausgesprochen. Die kontinuierliche Begleitung während der Ausbildung durch eine*n Tutor*in erscheint uns weiter notwendig, so dass deren Wahl besonders unterstützt wird. Darüber hinaus werden Kollegiat*innen bei Bedarf zu Gesprächen bei der pädagogischen Leiterin, der Laufbahnberatung oder der Koordinatorin für Individuelle Förderung eingeladen. Im Falle von Problemen im Ausbildungsverlauf sind diese Termine verpflichtend.

Das gesamte Beratungsteam des Oberstufen-Kollegs arbeitet zudem regelmäßig auch mit Erziehungsberechtigten und anderen außerschulischen Kontaktpersonen (z.B. Jugendamt, Ärzt*innen) zusammen (vgl. Kap. 2.6).

Eine wichtige Rolle in der Begleitung aller Kollegiat*innen innerhalb ihrer Ausbildung könnten zukünftig Jahrgangskonferenzen spielen, die bereits früh im Schuljahr durchgeführt werden. Im Herbst 2016 wurde eine solche Jahrgangskonferenz erstmals für den Jahrgang 11 durchgeführt, um frühzeitig Kollegiat*innen, bei denen sich Probleme im Ausbildungsverlauf abzeichnen, wahrzunehmen und unterstützen zu können.

Empfehlungen der Projektgruppe

- Jahrgangskonferenzen sollten dauerhaft und nicht nur für den Jahrgang 11 eingeführt werden, um alle Kollegiat*innen in den Blick zu nehmen und deren optimale Ausbildungsunterstützung und -förderung zu unterstützen.
- Potenzialförderung für alle Kollegiat*innen sollte stärker in den Fokus genommen werden.
- Die bereits bestehenden Beratungs- und Unterstützungsangebote müssen effizienter koordiniert, miteinander abgestimmt und der Schulgemeinde transparent gemacht werden.

¹ Dies ist selbstverständlich ein sehr individualisierender Blick auf Leistungsbeeinträchtigung, der den Einfluss gesellschaftlich produzierter sozialer Ungleichheit beim Leistungsvermögen vernachlässigt. Inklusion bedeutet auch, dass die Gesellschaft allen Menschen Partizipation ermöglichen und nicht einzelne benachteiligen soll, weshalb die gesellschaftliche Benachteiligung nicht aus dem Blick geraten darf.

² Zu den individuellen *und* strukturellen Unterstützungsangeboten vgl. auch Kapitel 2.2.

1.2 Unterrichtsentwicklung

Was bedeutet Potenzialförderung für die unterrichtliche Praxis?

Im Zuge von Inklusion kommt der Inneren Differenzierung eine besondere Bedeutung zu. Hierzu gibt es am Oberstufen-Kolleg Erfahrungen und Forschungsergebnisse (vgl. u.a. Boller & Lau, 2010; Lau & Boller, 2010). Auf diesen sollte künftig wieder verstärkt aufgebaut werden. Erweitern konnten wir unser Wissen zur inklusiven Unterrichtsentwicklung durch Kernaspekte der klassischen Begabungsförderung. Dazu zählen Enrichment im Unterricht³ sowie die Einführung von Motivationskursen. Diese Varianten verstehen wir explizit als Angebote für alle Kollegiat*innen.

1.2.1 Motivationskurse

Am Oberstufen-Kolleg Bielefeld gibt es aktuell im Bereich Naturwissenschaften einen Kurs, der sich an besonders motivierte Kollegiat*innen richtet. Der Kurs „Biotechnologie“ (Kursthemen sind nicht festgelegt) bedeutet für die Begabungsförderung am Oberstufen-Kolleg ein sog. „Pull-out-Programm“. Derartige Programme stellen ergänzende und erweiternde oder auch alternativ zu einem gleichschrittig gedachten Klassenunterricht bereichernde Angebote in Form äußerer Differenzierung für einzelne, besonders motivierte Schüler*innen (Seitz & Pfahl, 2016, S. 71) dar.

Der Begriff „Begabung“ beruht dabei auf einem dynamischen Begabungsbegriff, bei dem eine Unterteilung in „hochbegabt“ und „nicht hochbegabt“ bewusst vermieden wird (vgl. Rogalla & Renzulli, 2007). Er bezieht sich auf Schüler*innen, die in unterschiedlichen Begabungsbereichen (z.B. musische, sprachliche, naturwissenschaftliche Begabung) besondere Leistungen erzielen können. Die Zuordnung eines IQ-Wertes ist auch insofern von Nachteil, als dass die speziellen Förderangebote, um die es hier gehen soll, jedem interessierten Schüler und jeder interessierten Schülerin zugänglich sein sollen, um bei möglichst vielen Hochleistung zu ermöglichen. Dieser Gedanke resultiert aus der Tatsache, dass Fördermaßnahmen, von denen hochbegabte Schüler*innen profitieren, mit entsprechender innerer Differenzierung, die auch im Rahmen der Hochbegabtenförderung vorhanden sein sollte (adaptiver Unterricht; vgl. Mönks, 2000), für alle anderen Schüler*innen von Vorteil sind.

Essenziell zu beachten ist zudem die Tatsache, dass Begabung nur ein Teil der Erfolgsvoraussetzung für schulisches Lernen ist. In diesem Zusammenhang adaptieren wir ein weiteres Modell aus der Hochbegabungsforschung zugunsten der Fokussierung auf die Förderung der Begabungen *aller* Kollegiat*innen: Renzulli (Rogalla & Renzulli, 2007) stellt in seinem „Drei-Ringe-Modell von Hochleistung“ die Interaktion der drei Persönlichkeitsmerkmale „überdurchschnittliche Fähigkeiten“, „Kreativität“ und „Engagement bzw. Motivation“ dar. Da die beiden letztgenannten Faktoren variabel sind, sollten sie auf jeden Fall Entwicklungsziele in der Begabtenförderung sein (vgl. Rogalla & Renzulli, 2007). Erst das Zusammenspiel der drei Faktoren führt zur Hochleistung und spiegelt sich in der Schnittfläche der drei Ringe (siehe Abb. 2 auf der folgenden Seite) – unserer Ansicht nach gilt dies für die Leistungserbringung aller Kollegiat*innen, unabhängig von einer eventuell vorliegenden Hochbegabung.

Für die Konzeption von Kursen und die Zusammenstellung einer Lerngruppe hat sich der Blick auf die Motivation in der Praxis als besonders zielführend erwiesen, da zum einen Motivation oftmals an vorhandene Begabung gekoppelt ist, zum anderen eine Kurszusammensetzung mit besonders motivierten Schüler*innen von den Beteiligten als ganz besonders lernförderlich gesehen wurde (vgl. Rath-Arnold, 2015). Die Faktoren Motivation und Vorwissen der Mitschüler*innen korrelieren außerdem nach

³ Enrichment, verstanden als „bereichernde begabungsfördernde Angebote an der Schule“ (Seitz & Pfahl, 2016, S. 71), ist eine bewährte Strategie zur Potenzialförderung. Konkret bedeutet Enrichment eine Anreicherung des regulären Unterrichtsangebotes durch Lerninhalte, die das Curriculum in der Tiefe anreichern, durch Themen, die im Curriculum nicht vorgesehen sind, oder durch interdisziplinäre Ansätze (vgl. Fischer, 2014).

unseren Erfahrungen oftmals mit steigendem Begabungspotenzial, wenn es um die Belegung eines Kurses geht, bei dem ausdrücklich auf Akzeleration und Enrichment hingewiesen wurde.



Abbildung 2: Drei-Ringe-Modell der Hochbegabung nach Renzulli

Die lernförderliche Wirksamkeit der Inklusion insbesondere für leistungsschwächere Schüler*innen steht inzwischen außer Frage, wobei der Effekt für leistungsstarke Schüler*innen jedoch im besten Fall weder positiv noch negativ ist (vgl. Schümer, 2004). Schümer führt hierzu aus, dass „die Nachteile der leistungsstarken Schüler in heterogenen Gruppen weniger groß sind als die Vorteile, die leistungsschwache Schüler in solchen Gruppen haben“ (Schümer, 2004, S. 79). Dieser positive Effekt für die leistungsschwächeren Schüler*innen beruht u.a. auf den Möglichkeiten des Austauschs und Vergleichens mit leistungsstärkeren Vorbildern. Um den gleichen positiven Effekt auch bei den besonders Begabten zu erzielen, ist es unumgänglich, ihnen zumindest zeitweilig eine Fähigkeitsgruppierung im oberen Leistungsbereich anzubieten.

Die in dem Aufgabenfeld Naturwissenschaften in diesem Sinne realisierten Enrichmentkurse sind ein jahrgangsübergreifendes Angebot für das Oberstufen-Kolleg, das z.T. schulübergreifend durchgeführt wird. In den ersten der beiden durchgeführten Kurse kamen zudem zwei Teilnehmer*innen aus anderen Schulen der Bielefelder Region. Eine Anbindung der im Kurs behandelten Thematiken an den Regelunterricht ist explizit weder vorgegeben noch ausgeschlossen. Allerdings wird in naturwissenschaftlichen Enrichmentkursen mittelbar immer wieder auf Basiskonzepte der jeweiligen Disziplin Bezug genommen, d.h., dass diese gegebenenfalls eingeführt werden müssen. Inhaltlich sind die Enrichmentkurse auf Basis der Analysen von Rath-Arnold didaktisch-methodisch u.a. so geplant, dass Themen 1. in schnellem Tempo, 2. in großer sachlicher Tiefe, 3. unter Einbeziehung individueller Interessen (durch innere Differenzierung) und 4. in kommunikativer Auseinandersetzung bearbeitet werden (vgl. Rath-Arnold, 2015, S. 43ff.).

Die Teilnahme am Kurs wird bis auf wenige Ausnahmen über Selbstnominierung ermöglicht: Das Kurskonzept wird durch die Lehrperson u.a. in Gesamtkonferenzen den Kollegiat*innen der verschiedenen Jahrgänge vorgestellt; bei Interesse reichen daraufhin die jeweiligen Kollegiat*innen bei der Lehrperson ein Motivationsschreiben ein, in dem sie begründen, weshalb sie an diesem Kursangebot teilhaben wollen. Das gilt auch, wenn einzelne Kollegiat*innen durch die Kurslehrenden auf das Angebot hingewiesen und dazu eingeladen werden. Auf Basis der Motivationsschreiben erfolgt die Zusammenstellung der tatsächlichen Teilnehmer*innen. Dabei hat sich gezeigt, dass bislang kein*e Bewerber*in abgelehnt wurde – das Motivationsschreiben hat offenbar eine deutlich selektierende Wirkung.

Diese hier angedeuteten Eckpfeiler des Enrichmentkurskonzepts des Oberstufen-Kolleg Bielefeld (ausführlicher dargestellt und begründet in: Rath-Arnold, 2015,

S. 39ff.) werden auch künftig leitend für weitere Kurse dieser Art am Oberstufen-Kolleg sein.

Eine Begabungsförderung, bei der nicht nur die intellektuellen Fähigkeiten, sondern auch die Entwicklung von Kreativität und Engagement im Vordergrund stehen, resultiert für Renzulli in einem „Schulischen Enrichmentmodell“ (Rogalla & Renzulli, 2007). Ganz entscheidend für diese Förderung ist dabei eine interessen- und stärkenorientierte Grundhaltung des Kollegiums insgesamt.

1.2.2 Enrichment im Unterricht

Seitz und Pfahl (2016, S. 71ff.) denken in ihren Ausführungen zum Enrichment Inklusion konsequent zu Ende. Sie kommen auf Basis von Unterrichtsbeobachtungen zu dem Schluss, dass Begabungsförderung allein durch innerunterrichtliches Enrichment möglich ist, wenn eine „bereichernde“ Innere Differenzierung erfolgt. Dieser Variante von *Enrichment im Unterricht* liegt nach Seitz und Pfahl ein Verständnis von Enrichment zugrunde, „das vorliegende Konzepte der Begabungsförderung übersteigt“ (Seitz & Pfahl, 2016, S. 74). Konkret bedeutet das, dass Vorklassifizierungen von Schüler*innen nicht notwendig sind und dass bei dem Lernangebot ergänzende und erweiternde Materialien, Fragestellungen usw. für *alle* Schüler*innen zur Verfügung stehen. Die individuellen Ergebnisse werden in der Konsequenz mit sozialer Anerkennung versehen. Seitz und Pfahl konstatieren: „Im inklusiven Unterricht ist eine Abgrenzung von einem regulären, gleichschrittigen Klassenunterricht für alle Schülerinnen und Schüler und hiervon abgegrenzten differenzierenden Maßnahmen für Einzelne obsolet“ (Seitz & Pfahl, 2016, S. 71).

Die Projektgruppe sieht großes Potenzial darin, die Konzepte „Enrichment im Unterricht“ und „Motivationskurse“ im Sinne einer Begabungsförderung für alle zu kombinieren.

1.2.3 Kursangebote für Kollegiat*innen mit Unterstützungsbedarf

Weiterhin richtet sich ein Teil des Kursangebots am Oberstufen-Kolleg gerade auch an Kollegiat*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf. Hier sind die folgenden, für die Kollegiat*innen verpflichtenden, Kursangebote zu nennen:

- 1) Brückenkurse,
- 2) Kurse für geflüchtete Kollegiat*innen,
- 3) Kurse für Kollegiat*innen, die die Eingangsphase wiederholen.

Für die Brückenkurse gibt es ausgearbeitete Konzepte, auf die wir verweisen. Für die Kursvarianten zwei und drei werden aktuell Konzepte erarbeitet.

In den zweistündigen *Brückenkursen* in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch sollen diejenigen Kollegiat*innen, bei denen im Aufnahmeverfahren „Defizite“ bei den jeweiligen Fachinhalten der Sekundarstufe I festgestellt wurden, die Möglichkeit haben, diese in den beiden Semestern der Einführungsphase zu bearbeiten. Obwohl es um Inhalte der Sekundarstufe I geht, sind die Unterrichtskonzepte der Brückenkurse an den Erfordernissen der gymnasialen Oberstufe ausgerichtet. Die Anzahl der Kollegiat*innen in den Kursen ist bewusst niedriger als in den übrigen Kursen, damit eine individuelle Förderung besser möglich ist. Weiterhin bekommen bspw. die Kollegiat*innen in den Brückenkursen Mathematik die Ergebnisse ihrer Eingangstests nach Bereichen zusammengefasst zurückgemeldet und können so gezielt entscheiden, an welchen Inhalten sie arbeiten wollen (vgl. Frohn, Ihmig, Klewin, Ludwig, Voss & Weißwange, 2014). Der Einsatz von Lerntagebüchern soll gemeinsam mit den Rückmeldungen der Eingangstests den Kollegiat*innen ermöglichen, ihren Lernprozess zu reflektieren und selbstständig zu lernen bzw. dies zu erlernen (vgl. Frohn, Klewin, Ludwig, Voss & Weißwange, 2012).⁴

⁴ Abschnitt entnommen aus Klewin, Lau & Lübeck, 2016, S. 118

Bei all diesen und trotz all dieser Konzepte(n): Unbedingt zu beachten ist, dass der Kommunikation von Lehrenden und Kollegiat*innen im Zuge der individuellen Potenzialförderung (weiter) eine hohe Bedeutung zukommt. Besonders Oberstufen-Schüler*innen sind dazu aufgefordert, verstärkt Verantwortung für ihr individuelles Lernen zu übernehmen und dazu in kommunikativen Austausch mit ihren Lehrpersonen zu treten (vgl. Lau, 2016).

Empfehlungen der Projektgruppe

- Fortführung der Brückenkurse;
- Implementation und Evaluation der Kurse für Kollegiat*innen mit Fluchthintergrund und der Kurse für Rückstufener*innen der Einführungsphase;
- Einrichtung von mindestens einem Motivationskurs je Aufgabenfeld;
- Etablierung der bewährten Unterstützungsangebote;
- konsequente Umsetzung von Enrichment durch bereichernde Innere Differenzierung im Unterricht aller Kurse.
- Zur Umsetzung dieser Vorhaben empfiehlt die Projektgruppe die Durchführung von internen Fortbildungen, die durch die Projektgruppe gestaltet werden können. Konkretisierend:
 - Einführung *aller* Kolleg*innen in die Theorie zur Begabungsförderung;
 - Einbeziehung *aller* Kolleg*innen in die praktische Umsetzung.

1.3 Sonderpädagogische Expertise als notwendige Erweiterung des multiprofessionellen Beratungsteams

Die Mitarbeit einer Sonderpädagogin in der Projektgruppe in den Jahren 2014 bis 2016 hat bezüglich der Bearbeitung projektrelevanter Inhalte den Blick der Gruppe erweitert und die Wichtigkeit einer sonderpädagogischen Expertise für die pädagogische Arbeit in der gymnasialen Oberstufe unmittelbar vor Augen geführt. Auch die Kollegleitung konnte neben Lehrenden und Mitgliedern des Beratungsteams des OS in vielen pädagogischen Fragen von der sonderpädagogischen Expertise profitieren. Die Aufgaben einer Sonderpädagogin bzw. eines Sonderpädagogen besonders in einer inklusiven Oberstufe umfassen dabei weniger das Unterrichten als vielmehr die

„[...] Beobachtung und Diagnostik, Unterrichts- und Förderplanung in Abstimmung mit den Klassen- und Fachlehrkräften, Beratung von Kollegen, Eltern und älteren Kindern und Jugendlichen, Anleitung weiterer Fachkräfte, Kooperation mit außerschulischen Stellen (Jugendamt, Therapeuten), Koordination der auf ein Kind bezogenen Maßnahmen und gegebenenfalls Anpassung und Einsatz von Hilfsmitteln und besonderen Methoden“ (Lindmeier, 2017, S. 72f.).

Seit dem Ausbildungsjahr 2016/2017 steht dem Oberstufen-Kolleg für Fachfragen keine Sonderpädagogin bzw. kein Sonderpädagoge zur Seite. Auf diese Situation hat die Projektgruppe in Absprache mit der Wissenschaftlichen Leitung und der Kollegleitung reagiert und einen Antrag auf ständige sonderpädagogische Ressource für das Oberstufen-Kolleg gegenüber dem Ministerium für Schule und Bildung (MSB) formuliert; dies geschah trotz Kenntnis der Tatsache, dass für gymnasiale Oberstufen in NRW eine derartige Stellenzuweisung (aus einem sog. Stellenbudget) unabhängig von expliziten Bedürfnissen bestimmter Schüler*innen grundsätzlich nicht vorgesehen ist. Die Position der Projektgruppe zum Bedarf einer sonderpädagogischen Ressource wurde durch das Peer-Review im Jahr 2016 gestützt. Dort heißt es u.a.:

„[...] die ‚neue Heterogenität‘ [erfordert] auch Personal- und Zeitressourcen, die dringend noch geschaffen werden müssen. Das Kollegium wünscht sich dringend einen Sonderpädagogen bzw. eine Sonderpädagogin für das Oberstufen-Kolleg. Diese Forderung kann von der Evaluationsgruppe nur unterstützt werden, da Interdiszipli-

narität eine wichtige Voraussetzung für gelingenden gemeinsamen Unterricht ist“ (Diedrich et al., 2016, S. 15).

Über die konkrete Unterstützung mit Blick auf Kollegiat*innen mit besonderen Lernausgangslagen hinaus würde es die Zuweisung einer sonderpädagogischen Ressource zudem ermöglichen, entsprechend der besonderen Stellung des Oberstufen-Kollegs als Versuchsschule des Landes NRW in Verbindung mit der Wissenschaftlichen Einrichtung ein Konzept zur Einbindung von sonderpädagogischer Expertise in der Ausbildung der gymnasialen Oberstufe auszuarbeiten.

Solange der Antrag auf Zuweisung einer sonderpädagogischen Ressource noch nicht befasst bzw. offiziell beschieden ist, werden zu bewältigende sonderpädagogische Aufgaben von der pädagogischen Leitung und/oder von Kolleg*innen übernommen. Diese sind dafür aber nicht ausgebildet und erhalten dafür zudem kein zusätzliches Deputat, so dass diese Vorgehensweise aus Sicht der Projektgruppe nur übergangsweise geduldet werden sollte.

Empfehlungen der Projektgruppe

- Herbeiführung einer MSB-Entscheidung zum Antrag durch die Kollegleitung.
- Im Falle einer Ablehnung:
 - Beantragung einer (langfristig zu etablierenden) sonderpädagogischen Ressource bei gemeinnützigen Stiftungen, die in diesem Sinne engagiert sind;
 - gegebenenfalls Entscheidung des Kollegiums zur Umwidmung einer (mindestens) halben Lehrendenstelle zu einer anteiligen Sonderpädagoginnenstelle (Zuweisung von Fachunterricht entfällt).

1.4 Schulsozialarbeit

In der UN-Behindertenrechtskonvention nimmt das Recht auf Bildung für alle Menschen eine Schlüsselrolle ein. Für die Schulen folgt daraus, eine defizitorientierte Kategorisierung von Jugendlichen zu vermeiden und auf einen generellen Abbau von Exklusion und Benachteiligungen (z.B. aufgrund von Geschlecht oder Migrationshintergrund) hinzuwirken.

Das Oberstufenkolleg bemüht sich um eine im Hinblick auf Leistungsniveau, Interessen, sozialen und kulturellen Hintergrund besonders heterogene Kollegiat*innenschaft (vgl. Hahn & Obbelode, 2014, S. 46). In diesem Zusammenhang nimmt die Schulsozialarbeit eine zentrale Rolle ein und versteht sich als Schnittstelle zwischen Kollegiat*innen, Lehrenden, Eltern und außerschulischen Institutionen. Sie gestaltet in ihrer Scharnierfunktion u.a. die Kooperation mit externen Partnern und bringt ihre fachliche Expertise in die Schulentwicklung und die Forschungsaktivitäten des Oberstufen-Kollegs mit ein.

Schulsozialarbeit am Oberstufen-Kolleg hat die individuelle Förderung, Unterstützung und Information im schulischen und außerschulischen Zusammenhang zum Ziel. Hier ist zu beobachten, dass sich zunehmend Anfragen und Bedarfe aus dem Themenfeld „Inklusion am Oberstufen-Kolleg“ generieren. Beispielfhaft sind hier pädagogische Bedarfe von Kollegiat*innen bezüglich ihres Schul- und Lebensalltages, die Beschulung von mittlerweile ca. 40 Jugendlichen mit Fluchterfahrung (Stand: Oktober 2017) und die beachtliche Zahl von Kollegiat*innen mit psychischen Erkrankungen zu nennen. Daraus ergeben sich Themenfelder in der Beratung durch die Schulsozialarbeit, so z.B. die Gestaltung der Ausbildung mit einer speziellen Beeinträchtigung, Fragen zum Aufenthaltsstatus, posttraumatische Belastungsstörungen, Umgang mit depressiven Episoden und Klinikaufenthalten.

Die Aufnahme von zum Teil minderjährigen Bewerber*innen aus dem gesamten Bundesgebiet führt dabei zu einer erhöhten pädagogischen Verantwortung für die Lebens- und Wohnsituation (u.a. in den campusnahen Wohnheimen) und einer starken

Nachfrage von Eltern, Kollegiat*innen und Institutionen an die Schulsozialarbeit. Inhaltlich geht es dabei u.a. um die Unterstützung des Prozesses der Verselbstständigung und den Umgang mit problemhaften Situationen (z.B. Finanz- und Organisationschwierigkeiten).

Im Zuge der Schulentwicklung hin zu Inklusion gewinnen multiprofessionelle Teams zunehmend an Relevanz, insbesondere, da die enge Kooperation durch die unterschiedlichen Professionen einen vieldimensionalen Blick auf die Lebenssituation und die Ressourcen von jungen Menschen ermöglicht (vgl. Stüwe, Ermel & Haupt, 2015, S. 195). Darüber hinaus gilt die enge Kooperation im Schulteam als wesentlich für die Schulentwicklung hin zu einer inklusiven Schule (vgl. Arndt, 2014, S. 73). Voraussetzung für die Handlungsfähigkeit solcher multiprofessionellen Teams sind u.a. Verbindlichkeit, die durch feste Beteiligte mit ausreichenden Zeitressourcen gewährleistet werden kann, und die Entwicklung einer vertrauensvollen Kommunikation auf der Basis gegenseitiger Wertschätzung.

Empfehlungen der Projektgruppe

- Schaffung von zwei unbefristeten Stellen für Schulsozialarbeiter*innen, um der in den letzten Jahren angestiegenen Aufgabenvielfalt und -fülle gerecht werden zu können (bisher verfügt das Oberstufen-Kolleg nur über eine hauptamtliche Schulsozialarbeiterin, die durch eine zeitlich befristet beschäftigte Kollegin ergänzt wird);
- feste institutionelle Verankerung der Schulsozialarbeit und ihrer Angebote im pädagogischen Programm.

1.5 Berufs- und Studienorientierung

Durch die Angebote zur Berufs- und Studienorientierung sollen die Kollegiat*innen des Oberstufen-Kollegs unterstützt werden, eine individuelle und gut vorbereitete Entscheidung für den Übergang in den Beruf bzw. ein Studium zu treffen. Die Akteure der Berufsorientierung (die Praktikumskoordination und die Schulsozialarbeit) gestalten diesen Prozess von schulischer Seite aus mit, indem sie verschiedene Angebote bereithalten. Diese reichen von individueller Beratung und Durchführung von Informationsveranstaltungen bis hin zur Unterstützung im Bewerbungsprozess.

Es besteht eine langjährige und intensive Kooperation mit der Arbeitsagentur Bielefeld und den zentralen Studienberatungsstellen der Universität und der Fachhochschule Bielefeld sowie dem Team „Junge Uni“ der Universität Bielefeld. Alle Anbieter werden regelmäßig in die Angebote zur Berufsorientierung einbezogen.

Laut Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 7. September 2016 (MSW NRW, 2016) ist durch den Ausbildungskonsens NRW eine „flächendeckende Einführung einer nachhaltigen, geschlechtersensiblen, migrationssensiblen, inklusiven und systematischen Berufs- und Studienorientierung beschlossen“ worden. Ausdrücklich weist der Erlass auf den erhöhten Bedarf von Schüler*innen mit individuellen Beeinträchtigungen und (sonder-)pädagogischem Unterstützungsbedarf hin. Insbesondere sei eine frühzeitige Aufmerksamkeit auch für Schulabbrecher*innen, junge Frauen mit Migrationshintergrund und Schüler*innen mit individuellen Beeinträchtigungen erforderlich, um „die Anschlussfähigkeit beim Übergang von der Schule in den Beruf den heterogenen Lernbedingungen und Kompetenzen dieser Schülergruppe anzupassen“.

Empfehlungen der Projektgruppe

- Stärkere Integration der Aktivitäten im Rahmen der Berufs- und Studienorientierung in Schulprogramm und Unterricht;
- Überprüfung und gegebenenfalls Modifikation der Angebote im Hinblick auf den aktuellen Erlass des MSW;

- Überprüfung der speziellen Bedürfnisse an die Berufs- und Studienorientierung von Kollegiat*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, individuellen Beeinträchtigungen und Schulabbrecher*innen/schulmüden Jugendlichen; darauf aufbauend Entwicklung entsprechender Angebote.

1.6 Individuelle Beratung und Coaching nach PSI und ZRM sowie durch Lerncoaching

Unbestritten existiert ein wissenschaftlich anerkannter Zusammenhang zwischen Begabung oder Potenzial und entsprechenden Schulleistungen bzw. Leistungen allgemein, d.h. der Performanz (z.B. Rost, 2010). Dieser Zusammenhang wird jedoch maßgeblich durch viele weitere Faktoren beeinflusst (siehe Abb. 1), was dazu führen kann, dass intellektuelle Fähigkeiten und Begabungen nicht in entsprechende Leistungen münden. Persönlichkeitsfaktoren wie Selbststeuerungskompetenzen und Motivation nehmen hierbei eine zentrale Rolle ein (vgl. Rost, 2010). Die Ursachen, weshalb vorhandene Begabung nicht in adäquate Leistung umgesetzt werden kann, werden unter dem Begriff „erwartungswidrige Schulleistungen“ (vgl. Heckhausen, 1980) intensiv beforscht. Besonders interessant sind hierbei diejenigen Schüler*innen, die aufgrund ihrer Begabung mehr leisten könnten, es aber nicht tun (*underachiever*), und im Vergleich dazu diejenigen, die nicht so begabt sind, aber dennoch gute Leistungen zeigen (*overachiever*).

Es stellen sich nun die Fragen, welche Faktoren maßgeblich notwendig sind, um eine vorhandene Begabung auch in Leistung umzusetzen, und durch welche Faktoren Schüler*innen ihre niedrigere Begabung kompensieren können.

Zum näheren Verständnis dieser Zusammenhänge eignet sich die von Kuhl entwickelte PSI-Theorie (2010). Sie beschreibt Persönlichkeit als ein flexibles Geflecht aus vielen Parametern, die mit psychologischen und neurobiologischen Erkenntnissen einhergehen. Wie Künne, Frankenberg, Aufhammer, Helbig, Reinke & Nováková in ihren Untersuchungen an zwei Osnabrücker Gymnasien zeigen konnten (vgl. Künne et al., 2007), sind eine möglichst geringe Stressbelastung und ausgeprägte Selbststeuerungskompetenzen (z.B. Selbstregulation, Selbstkontrolle, Selbstmotivierung oder Selbstberuhigung) äußerst wichtig für eine gute Schulleistung. Damit stehen mit den Selbststeuerungskompetenzen die ersten Persönlichkeitsvariablen, die in Fördermaßnahmen berücksichtigt werden sollten, fest. Es ist wichtig anzumerken, dass es sich bei diesen Faktoren um modifizierbare und damit trainierbare Parameter handelt.

An dieser Stelle wird die praktische Relevanz für eine inklusive Schulentwicklung deutlich, da durch gezielte Förderung und Berücksichtigung der variablen Persönlichkeitsfaktoren sowohl Minderleister als auch Hochbegabte gleichermaßen profitieren.

Der zweite wichtige Bereich ist die Motivation, die nach Kuhl (2010) in das Anschlussmotiv, das Machtmotiv, das Leistungsmotiv und das Freiheitsmotiv unterteilt werden kann. Die Umsetzung dieser Motive kann nach Kuhl über vier verschiedene Makrosysteme oder, anders ausgedrückt, Funktionssysteme des Gehirns erfolgen. Dabei gibt es vorteilhaftere und weniger vorteilhafte Umsetzungsstile. Künne et al. (2007) und Renger (2010) konnten in ihren Untersuchungen an Schulen zeigen, welche große Rolle die bevorzugten Motivumsetzungsstile in Kombination mit den Selbststeuerungskompetenzen bei der Leistungsperformanz spielen. Beide Persönlichkeitsfaktoren sind dynamische Parameter, die durch gezieltes Training verbessert werden können.

Bereits im Schuljahr 2016/17 sind PSI-Diagnostetests, bei denen es sich um ein wissenschaftlich erprobtes und abgesichertes Verfahren handelt (vgl. Kuhl & Henseler, 2003; Kuhl, 2006), mit ca. zehn Kollegiat*innen des Oberstufen-Kollegs durchgeführt worden. Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgte nach persönlicher Ansprache von Kollegiat*innen, die durch einige Lehrende empfohlen wurden, da sie zunächst einmal durch unterschiedliche schulische Probleme aufgefallen waren. Durch die sich anschließenden Auswertungsgespräche und in einigen Fällen durch weitere Coaching-

Termine konnte eine effektive individuelle Förderung erfolgen, und viele der Probleme wurden erfolgreich bearbeitet. Bereits das Auswertungsgespräch mit den Kollegiat*innen bewirkte positive Entwicklungen, da besondere Kompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten erkannt und umgesetzt werden konnten (vgl. Künne et al., 2007). Die Rückmeldung der Kollegiat*innen war durchweg positiv.

Nach der Identifikation der bedeutsamen Parameter könnten perspektivisch auch Förderprogramme für spezielle Gruppen entwickelt werden. Grundlage hierfür kann etwa das Zürcher Ressourcen-Modell (ZRM) sein, welches ein psychoedukatives Selbstmanagement-Training darstellt. Es beruht auf Erkenntnissen der Motivationspsychologie und der Neurowissenschaften zum Lernen und Handeln. Das ZRM kann zur gezielten Förderung von individuellen Handlungspotenzialen und Selbststeuerungskompetenzen eingesetzt werden. Dies wurde im Rahmen eines Projektes erprobt, indem ein Kurs zum Thema Selbstcoaching angeboten wurde. Dabei hat sich gezeigt, dass ZRM und PSI-Kompetenzanalyse sich ideal ergänzen.

Ein weiterer Baustein, Lernende in ihrem Lernprozess zu begleiten, zu unterstützen und zu fördern, stellt das Lerncoaching dar, das nunmehr seit April 2017 am Oberstufen-Kolleg angeboten wird. Dieses bietet die Möglichkeit, ausgehend von den jeweiligen Bedürfnissen, Lernhemmnissen und der einzelnen Lernbiographie den individuellen Lernprozess zu optimieren, indem die bzw. der Lernende dazu befähigt wird, als Expert*in für sich selbst ihr bzw. sein Lernen besser wahrzunehmen, zu reflektieren und selbst zu steuern. Der Begriff Coaching steht hier für die Form der Beratung, bei der der Coach nicht als Fachexpert*in auftritt, sondern vielmehr durch gezielte Fragen die bzw. den Lernenden darin unterstützt, was diese*r erreichen und tun möchte. Gemeinsam entwickeln also die bzw. der Lernende und die coachende Person individuelle Strategien und Lösungen, die so passgenau wie möglich der Persönlichkeit und den Bedürfnissen der bzw. des Lernenden entsprechen (vgl. Hardeland, 2015, S. 1f.).

Empfehlungen der Projektgruppe

- Verzahnung der PSI- und ZRM-Angebote mit dem allgemeinen Beratungskonzept des OS;
- dazu: ausführliche Information und Diskussion über PSI- und ZRM-Theorie bzw. deren Ziele im Kollegium;
- Verzahnung von Lerncoaching mit dem allgemeinen Beratungskonzept des OS;
- Durchführung von Lehrerfortbildungen und damit eine Sensibilisierung für die Konzeption von Fördermaßnahmen bzw. Unterricht, bei denen die entsprechenden Persönlichkeitsfaktoren allgemein berücksichtigt werden;
- bei einer Verankerung der Angebote Klärung der Deputatsfrage.

2. Strukturen und Prozesse am Oberstufen-Kolleg

2.1 Fortbildung der Kolleg*innen für Inklusion

Viele Bausteine dieses Papiers richten sich an konkrete Gremien und Gruppen im Haus; jedoch kann sich die Entwicklung des Oberstufen-Kollegs hin zu Inklusion nicht auf die Arbeit mit kleineren Gruppen beschränken. Ein Ziel von Inklusion ist es, „Schulen zu unterstützenden und anregenden Orten für ihre Schüler*innen, Mitarbeiter*innen und Eltern zu machen“ (Boban & Hinz, 2003, S. 11). Dies kann nur gelingen, wenn alle Mitglieder der Schulgemeinde sich an diesem Prozess beteiligen und es nicht lediglich vereinzelte „Inklusions-Inseln“ gibt.

Dies bedeutet aus unserer Sicht zwangsläufig, dass sich alle Kolleg*innen im Oberstufen-Kolleg, inklusive der technisch-administrativen Mitarbeiter*innen, mit dem Thema Inklusion auseinandersetzen müssen. Ein konkretes Fortbildungskonzept zu

entwickeln, stand jedoch bislang nicht im Fokus der FEP-Arbeit. Dennoch werden an dieser Stelle ebenfalls Empfehlungen zu diesem Aspekt gegeben. Inhalte von Fortbildungen sollten in diesem Sinne sein:

- *Der Austausch über Inklusion allgemein:* Diskussion darüber, was mit diesem vielschichtigen Begriff gemeint ist bzw. gemeinsam gemeint werden soll; außerdem Reflexion der eigenen Position in Bezug auf Inklusion.
- *Die Information über Strukturen im Haus:* Damit die Arbeit einzelner Gremien überhaupt fruchtbar werden kann, müssen alle Kolleg*innen zumindest in groben Zügen darüber informiert sein, welche jeweiligen Ansprechpartner es gibt, was Nachteilsausgleich ist und wie er beantragt werden kann, welche Unterstützungsangebote es für welche Bedarfe gibt etc.
- *Information bzw. Austausch über unterschiedliche Arten der Leistungserbringung.*
- *Fragen zur inklusiven Unterrichtsentwicklung.*
- *Informationen z.B. über physische und psychische Erkrankungen* (z.B. Autismus, Diabetes, LRS; Depressionen, Angsterkrankungen, Phobien ...).
- *Schulung für Notfallsituationen* (Amok, Todesfälle, ...).

Laut Amrhein (2015) haben einmalig oder über einen lediglich kurzen Zeitraum stattfindende Fortbildungen „kaum Wirksamkeit oder gar keine nachhaltigen Effekte erzielen können“ (S. 146). Es muss also unbedingt darauf geachtet werden, dass alle Fortbildungen auf langfristige Effekte bezogen angelegt sind. Wie dies unter Einbeziehung der hohen Arbeitsbelastung der Lehrenden umgesetzt werden sollte, ist nach unseren Planungen eines der Themen der künftigen FEP-Arbeit zur Inklusion am Oberstufenkolleg.

Empfehlungen der Projektgruppe

- Einrichtung einer Fortbildungscoordination;
- darauf aufbauend: Erarbeitung eines Fortbildungskonzepts.

2.2 Multiprofessionelle Zusammenarbeit

Bedeutsam für inklusives Handeln in und mit einer Schulgemeinschaft ist, dass Inklusion explizit als Strukturmerkmal der Schule etabliert ist. Sonst besteht die Gefahr, dass die erforderliche Begleitung von Schüler*innen mit z.B. psychischen oder sozialen Problemen zur Sonderaufgabe für eine kleine Gruppe interessierter und engagierter Lehrer*innen wird und sich die breite Mehrheit im Kollegium nicht zuständig fühlt. Individuelle Förderung kann in diesem Zusammenhang also nur bedeuten, dass Schule die Verantwortung für den Bildungsgang einer jeden Schülerin bzw. eines jeden Schülers übernimmt und diesen verantwortlich gestaltet. Strukturen oder Praktiken, die dieser grundsätzlichen Zielsetzung zuwiderlaufen – z.B. die Delegation von Verantwortung an verschiedene Ansprechpartner*innen im Kollegium – müssen in Bezug auf Inklusion als problematisch eingeschätzt werden. Wesentlich ist dabei: Inklusion basiert auf multiprofessioneller Kooperation (vgl. Lütje-Klose, 2013), die neben einer grundsätzlichen Akzeptanz und Bereitschaft zur Zusammenarbeit auch einen reibungslosen Informationsfluss unter den Beteiligten voraussetzt. Gelingt die Kommunikation zwischen den verschiedenen Ebenen und Akteuren nicht oder nur unzureichend, dann kann sich das auf die Situation der Schüler*innen nachteilig auswirken.

In diesem Zusammenhang betonen wir die Bedeutung der Arbeit von Akteuren, die nicht als Unterrichtende in das System „gymnasiale Oberstufe“ einbezogen, sondern Teil des außerunterrichtlichen Förder- und Beratungssystems sind. Die Erfahrungen aus der Projektarbeit der Jahre 2012 bis 2014 haben gezeigt, dass eine kontinuierliche sozialpädagogische und psychosoziale Betreuung für die Begleitung von (jungen) Er-

wachsenen von größter Bedeutung ist; dabei profitieren alle von deren Tätigkeiten, insbesondere im Sinne einer Schnittstelle von Beratung und Vernetzung.

Für das Oberstufen-Kolleg lassen sich (personelle) Funktionen filtern, die im Zusammenhang eines geforderten multiprofessionellen Umgangs mit Heterogenität von Bedeutung sind. Dazu gehören:

- Pädagogische Leitung,
- Koordination Eingangsphase,
- Koordination Hauptphase,
- Koordination Individuelle Förderung,
- Ansprechpartner*innen für Begabungsförderung (vgl. Kap. 1.2),
- Ansprechpartner*in für Nachteilsausgleich (vgl. Kap. 2.4),
- Ansprechpartner*in für individuelles Coaching (vgl. Kap. 1.6),
- Laufbahnberatung,
- Schulsozialarbeit (vgl. Kap. 1.4),
- Sonderpädagogisches Personal (vgl. Kap. 1.3),
- Schulbegleitung (vgl. Kap. 2.5),
- Psychosoziale Beratung,
- Tutor*innen.

Diese Vielzahl unterschiedlicher Funktionen und Ansprechpartner*innen muss sinnvoll strukturiert und koordiniert werden, sollen Beratung und/oder Vereinbarungen zur individuellen Förderung nicht aneinander vorbeilaufen. Aus Sicht der FEP-Gruppe muss diese Koordinierung jedoch nicht durch eine weitere Funktion, etwa einer bzw. eines „Inklusionsbeauftragten“, erfolgen; vielmehr praktizieren die am Oberstufen-Kolleg vertretenen Professionen bereits ein inklusives Arbeiten.

Empfehlungen der Projektgruppe

- Sensibilisierung aller Kolleg*innen in beratenden, koordinierenden und leitenden Funktionen für Inklusion;
- temporäre (z.B. auf zwei Jahre begrenzte) Begleitung von Teamsitzungen durch eine Person, die inklusionsspezifische Fragestellungen im Blick behält;
- Entwicklung von Arbeitsstrukturen, sodass Beratungen und/oder Vereinbarungen zur individuellen Förderung nicht unabhängig voneinander erfolgen.

2.3 Heterogenitätssensibles Aufnahmeverfahren: Aufnahme und die ersten Monate am Oberstufen-Kolleg

Bevor die Kollegiat*innen Teil der Schulgemeinschaft werden, durchlaufen sie als Bewerber*innen des Oberstufen-Kollegs ein mehrstufiges Aufnahmeverfahren, das u.a. ein Bewerbungsgespräch sowie Eingangstests in den Fächern Mathematik, Englisch und Deutsch beinhaltet. Mit dem Aufnahmeverfahren verknüpfen sich verschiedene Intentionen, u.a.:

- die Möglichkeit, die Individualität jeder Bewerberin und jedes Bewerbers in der Bewerbungsphase offenbar werden zu lassen.
- Besondere pädagogische Bedürfnisse – wenn sie durch die Bewerber*innen mitgeteilt werden – können schon früh die weitere pädagogische Arbeit beeinflussen (z.B. kann sehr früh ein individueller Nachteilsausgleich installiert oder spezifische Unterstützung in Kooperation mit dem Hilfenetz installiert werden).
- Kurse, die sich an Personen mit besonderem Engagement und/oder besonderen Potenzialen richten, können schon vor Beginn der Laufbahn angewählt werden.
- Bei besonderen fachlichen Problemen kann durch eine Zuweisung von Brückenkursen Hilfe angeboten werden.

Damit ist das Aufnahmeverfahren eine besondere Scharnierstelle. Denn mit ihm können – und sollten aus Sicht der Projektgruppe – wichtige Weichen für die künftige Ausbildung einzelner Kollegiat*innen gestellt werden. Um dies zu ermöglichen, muss das Aufnahmeverfahren sich als „heterogenitätssensibel“ verstehen bzw. so strukturiert sein.

Folgende Übersicht stellt beispielhaft wichtige – aus Sicht der Projektgruppe unverzichtbare – Aktivitäten im Zusammenhang mit der Aufnahme von Kollegiat*innen in einer zeitlichen Abfolge vor:

Vor den Aufnahme- gesprächen	<ul style="list-style-type: none"> • Aktualisierung der Informationsunterlagen und der Homepage für Bewerber*innen; • Gesprächsrunde mit der Laborschule zu den Bewerber*innen aus der Laborschule; • Sichtung der Bewerbungsunterlagen; • gegebenenfalls Vorgespräche mit ausgewählten Bewerber*innen und Kooperationspartnern (z.B. Jugendamt); • frühe Herstellung von Kontakt mit Mitgliedern des Beratungsteams.
Während der Aufnahme	<ul style="list-style-type: none"> • Information für Lehrende und Kollegiat*innen, die Bewerbungsgespräche führen; • Informationen zum Nachteilsausgleich (NTA) für Diagnoseverfahren; • Vorabsprachen mit Bewerber*innen zum NTA.
Nach der Aufnahme	<ul style="list-style-type: none"> • Hinweise zu NTA und Inklusion am „Neu-Kolli-Tag“; • Installation von NTA vor dem ersten Schultag und in der ersten Phase des Schuljahres; • Sichtung der Bewerbungsunterlagen durch Beratungsteam, wenn noch nicht erfolgt; • Kontaktaufnahme zu ausgewählten Kollegiat*innen zur Planung ihrer Ausbildung; • gegebenenfalls Antrag auf Bewilligung einer sonderpädagogischen Ressource (vgl. Kap. 1.3); • frühe Herstellung von Kontakt mit Mitgliedern des Beratungsteams.
Erste zwei Monate am OS	<ul style="list-style-type: none"> • Durchführung von Pädagogischen Konferenzen in Einzelfällen; • Jahrgangsstufenkonferenzen 11 (mindestens halbtägig) mit Fallberatungen; • Prüfung von Umgang mit NTA im Schulalltag; • pädagogische Kooperationsgespräche (z.B. mit Betreuer*innen, Therapeut*innen); • (sozial-)pädagogische Gespräche (u.a. auch mit Betreuer*innen, Therapeut*innen).

Empfehlungen der Projektgruppe

- Sensibilisierung (Fortbildung) aller Kolleg*innen, die an Aufnahmegesprächen beteiligt sind, für unterschiedliche Bedürfnisse aller Bewerber*innen (Pflichtveranstaltung);
- Sensibilisierung (Fortbildung) aller Kollegiat*innen, die an Aufnahmegesprächen beteiligt sind, für unterschiedliche Bedürfnisse der Bewerber*innen;

- Beteiligung aller mit dem neuen Aufnahmejahrgang befassten Personen (das Beratungsteam sowie gegebenenfalls Mitglieder der FEP-Gruppe) an Sichtung aller Bewerbungsunterlagen spätestens nach Zusage zur Aufnahme. Wir empfehlen eine Sichtung vor den Aufnahmegesprächen und in der Folge Kontaktaufnahme zu ausgewählten Kollegiat*innen durch Mitglieder des Aufnahmeteams zur Planung der individuellen Ausbildung noch vor dem Beginn der Ausbildung (z.B. Prüfung von Dispensregelungen, Gewährung von Nachteilsausgleich, Maßnahmen zur Potenzialförderung, frühzeitige pädagogische Beratung usw.);
- ausreichende Personalausstattung im Bereich der Schulsozialarbeit zur langfristigen Sicherung von heterogenitätssensibler Aufnahme von Kollegiat*innen (vgl. auch Kap. 1.4);
- Klärung von Zuständigkeiten für eine Sicherstellung des Ablaufs;
- Klärung der Bereitstellung von Deputatsstunden im Zusammenhang mit dem Aufnahmeverfahren.

2.4 Nachteilsausgleich als systematischer Beitrag zu einer heterogenitätssensiblen Ausbildung

Unter dem Stichwort „Inklusiver Unterricht“ hat sich die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) 2011 im Rahmen ihrer Ausführungen zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen der Frage genähert, wie Unterricht, der „der Vielfalt von unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen Rechnung“ trägt (KMK, 2011, S. 10), aussehen soll, und im Folgenden dazu Eckpunkte festgelegt. Unter anderem werden in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit von Maßnahmen innerer und äußerer Differenzierung angesprochen sowie der Nachteilsausgleich angeführt. Nachteilsausgleich soll Kindern und Jugendlichen mit besonderen Lernbedürfnissen ermöglichen, ihre mögliche Leistungsfähigkeit auszuschöpfen; es gilt „Bedingungen zu finden, unter denen Kinder und Jugendliche ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen können, ohne dass die inhaltlichen Leistungsanforderungen grundlegend verändert werden“ (KMK, 2011, S. 11). Für das Land Nordrhein-Westfalen werden seit 2015 in der Arbeitshilfe *Gewährung von Nachteilsausgleichen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und/oder besonderen Auffälligkeiten für die Gymnasiale Oberstufe sowie für die Abiturprüfung – Eine Orientierungshilfe für Schulleitungen* (MSW NRW, 2015, S. 1) wichtige Regelungen zum Nachteilsausgleich für die gymnasiale Oberstufe vorgestellt.⁵ Die Fokussierung auf vier wichtige Aspekte aus dieser Arbeitshilfe soll an dieser Stelle zur Einführung in Zusammenhänge zum Nachteilsausgleich ausreichen:

- Jeder Nachteilsausgleich ist individuell zu gestalten und dient der Kompensation des vorliegenden Nachteils.
- In der Regel bedeutet Nachteilsausgleich die Veränderung äußerer Bedingungen (zeitlich, technisch, räumlich, personell) im Kontext der Leistungserbringung.
- Nachteilsausgleiche werden im Zeugnis nicht vermerkt.
- Nachteilsausgleichsmaßnahmen können auch für Schüler*innen installiert werden, die unter psychischen Beeinträchtigungen oder chronischen Erkrankungen leiden; dieser Hinweis lässt sich aus dem Zusatz „besonderen Auffälligkeiten“ der o.g. Arbeitshilfe ableiten.

Im Zuge ihrer Forschungs- und Entwicklungsarbeit hat sich die Projektgruppe mit dem Themengebiet „Nachteilsausgleich“ systematisch beschäftigt und dabei auch Beratungen zu und Umsetzungen von konkreten Nachteilsausgleichsmaßnahmen für einzelne Kollegiat*innen im Oberstufen-Kolleg begleitet.

⁵ Teile dieser Textpassage wurden aus Kiene & Lau (2017) adaptiert.

Empfehlungen der Projektgruppe

- Durchführung interner Fortbildungen zum Nachteilsausgleich für alle Mitarbeiter*innen – fachbezogene Perspektiven sollten dabei beachtet und bearbeitet werden; es muss geklärt werden, ob und in welchem Umfang hierfür Deputat zur Verfügung gestellt werden kann;
- systematische Umsetzung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen im Unterricht;
- Bereitstellung von Ressourcen zur angemessenen Begleitung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen für die Lehrenden. Es handelt sich dabei um die Zurverfügungstellung einzelner weniger, aber in ihrer Wirkung doch bedeutsamer Deputatstunden. Deren Bereitstellung würde deutlich machen, dass Nachteilsausgleich am Oberstufen-Kolleg eine systemgewollte und im System verankerte Bedingung für die erfolgreiche Bewältigung der Ausbildung einzelner Kollegiat*innen ist.

2.5 Konzeptionelle Einbindung von Schulbegleitungen

Bislang hat das Oberstufen-Kolleg nur wenig Erfahrung mit Kollegiat*innen, die von einer Schulbegleitung unterstützt wurden oder derzeit werden. Diese wenigen Fälle zeigen jedoch sehr eindrücklich, welchen großen Einfluss die Schulbegleiter*innen auf den schulischen Alltag und damit auf den Lern- und Bildungsweg der begleiteten Kollegiat*innen haben können. Dies liegt zum einen darin begründet, dass sie – abhängig von der Art des Unterstützungsbedarfs – einen Großteil des Schultages in unmittelbarer Nähe der begleiteten Kollegiatin bzw. des begleiteten Kollegiaten verbringen; zum anderen kann ihre Unterstützungsleistung entscheidend für die Teilhabe der begleiteten Kollegiatin bzw. des begleiteten Kollegiaten an Unterricht und Bildung sein. Deswegen muss die Schulbegleitung zwangsläufig im pädagogischen Konzept eines inklusiven Oberstufen-Kollegs berücksichtigt werden.

Da sich die Maßnahme Schulbegleitung an den konkreten Bedürfnissen der begleiteten Kollegiat*innen orientiert, ist es kaum möglich, für alle potenziellen Schulbegleiter*innen klare Aufgabenbeschreibungen vorab zu definieren. Zudem ist es in der Regel so, dass die Kollegiat*innen sehr gut dazu in der Lage sind, den Einsatz ihrer individuellen Schulbegleitung zu reflektieren und eigene Wünsche und Bedürfnisse dazu zu äußern. Ein pädagogisches Konzept hinsichtlich der Schulbegleitung sollte aus Sicht der Projektgruppe entsprechend dahingehend ausgerichtet sein, die nötigen Strukturen dafür zu schaffen, dass diese individuelle Unterstützungsleistung auch angemessen erfolgen kann.

Empfehlungen der Projektgruppe

- Vernetzung der Schulbegleitung mit den für die begleitete Kollegiatin bzw. den begleiteten Kollegiaten relevanten Gremien und Gruppen. Je nach Bedarf kann dies bedeuten, dass sich die entsprechenden Personen lediglich kennen und wissen, wo sie sich bei Bedarf finden; gegebenenfalls kann dies aber auch beinhalten, dass regelmäßige gemeinsame Gespräche stattfinden. Dies schließt auch die Teilnahme an pädagogischen Konferenzen ein, wenn dies pädagogisch sinnvoll ist und ein Einverständnis der begleiteten Kollegiatin bzw. des begleiteten Kollegiaten vorliegt.
- Benennung einer konkreten Ansprechperson aus dem Lehrerkollegium und/oder der Schulleitung. Diese Ansprechperson ist für alle Belange rund um die Schulbegleitung zuständig (z.B. Unterstützung bei der Antragstellung, Kommunikation mit dem Arbeitgeber der Schulbegleitung, Willkommenheißen der Schulbegleiter*innen im Haus; Vermittlungsperson bei Schwierigkeiten etc.; vgl. hierzu Laubner, Lindmeier & Lübeck, 2017).

- Einrichtung eines festen Arbeitsplatzes für die Schulbegleiter*innen, an denen sie ihre Arbeiten erledigen können (dies erfordert auch, dass das dazu benötigte Material oder Geräte auch an diesem Arbeitsplatz verfügbar sind) und an dem sie sich zum anderen auch dann aufhalten können, wenn ihre Unterstützung nicht direkt „am Kolti“ erforderlich ist.

2.6 Psychisch kranke Kollegiat*innen: Außerschulische Kooperation

Viele psychische Erkrankungen treten bereits im Kindes- und Jugendalter auf – mit steigender Tendenz. Inklusion in der Oberstufe umfasst damit gerade auch die Beschulung von Jugendlichen mit chronischen und akuten psychischen Erkrankungen. Dadurch gewinnt die außerschulische Kooperation mit Menschen und Institutionen der psychosozialen Versorgung zunehmend an Bedeutung.

Kontakt und Kooperationsbeziehungen bestehen bereits seit Jahren zwischen den Schulsozialarbeiterinnen des Oberstufen-Kollegs und (vor allem) der Jugendhilfe, den psychiatrischen Kliniken und Ambulanzen in Bethel sowie niedergelassenen Therapeut*innen. Diese Kooperationen beziehen sich im Allgemeinen auf Einzelfälle. So werden z.B. Kollegiat*innen von der Schulsozialarbeit bei der Suche nach Ansprechpartner*innen und Therapieplätzen unterstützt. Bei Kollegiat*innen, die vom Jugendamt betreut werden, finden gegebenenfalls Gespräche mit den zuständigen Jugendamtsmitarbeiter*innen und den Kollegiat*innen statt, um sich über die schulische Situation auszutauschen. In akuten Notfallsituationen leisten die Schulsozialarbeiterinnen Krisenintervention in Kooperation mit den entsprechenden Institutionen und Personen (u.a. Eltern).

Denkbar und wünschenswert wäre eine Vertiefung bzw. Systematisierung dieser Kooperation. Kollegiat*innen mit psychischen Erkrankungen stecken oft zwischen beiden Systemen – der Schule und Einrichtungen der psychosozialen Versorgung – oder pendeln zwischen ihnen hin und her. Seitens der Schule stellen sich viele Fragen zum Umgang mit den betroffenen Jugendlichen. Es ist für die Lehrenden oft schwer zu beurteilen, welche Rolle die psychische Krise für die schulische Situation spielt und wie sie sich den Jugendlichen gegenüber angemessen und unterstützend verhalten können bzw. sollten. Informationen und Einschätzungen von Fachleuten aus der psychosozialen Versorgung könnten hier Unsicherheiten abbauen und zu einem angemessenen Verhalten beitragen, möglicherweise sogar zu einer Veränderung schulischer Strukturen, die Jugendliche beeinträchtigen. In der psychosozialen Versorgung könnten solche Veränderungen im schulischen Umfeld die therapeutische Arbeit mit Jugendlichen wesentlich unterstützen und erleichtern.

Ein verstärkter Austausch bzw. eine systematischere Kooperation zwischen den Akteuren in beiden Systemen, nicht (nur) über konkrete Einzelfälle, sondern über allgemeine Fragen und Aspekte, die sich daraus ergeben, dass psychisch kranke Jugendliche zur Schule gehen, könnte für beide Systeme, und damit natürlich auch für die betroffenen Jugendlichen, von Vorteil sein. Der Gewinn für das Oberstufen-Kolleg – und damit für die betroffenen Kollegiat*innen – könnte sowohl in einer Klärung und Optimierung von institutionellen Strukturen und Abläufen bestehen als auch darin, dass das Kollegium, z.B. durch hausinterne Fortbildungen, sensibilisierter, informierter und damit professioneller mit Kollegiat*innen mit psychischen Erkrankungen umgehen kann.

Als erster Schritt zu einer möglichen Vertiefung der Kooperation wurden im Rahmen der Projektarbeit Interviews mit Fachleuten aus der psychosozialen Versorgung geführt. Gefragt wurde u.a., welche Aspekte von Schule die Interviewten als hilfreich und förderlich bzw. als hinderlich und destabilisierend erleben, welche Erfahrungen sie hinsichtlich der Kooperation mit Schulen, speziell auch mit dem Oberstufen-Kolleg, gemacht haben, und welche Wünsche und Verbesserungsvorschläge diesbezüglich bestehen.

Empfehlungen der Projektgruppe

- Vertiefter, systematischer Austausch zwischen Fachleuten aus dem psychosozialen Feld und aus dem schulischen Kontext. Grundlage für diesen Austausch sind Fragen, die sich aus der bisherigen Interviewauswertung ergeben haben. Thematisiert werden sollten hier Aspekte wie z.B. die konkrete Ausgestaltung der Kontaktaufnahme zwischen Schule und psychosozialen Institutionen oder strukturelle Bedingungen, die einen Schulbesuch trotz einer (oder nach einer) psychischen Krise erleichtern.

Literaturverzeichnis und Internetquellen

- Amrhein, B. (2015). Professionalisierung für Inklusion gestalten: Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 139–156). Münster et al.: Waxmann.
- Arndt, A. (2014). Multiprofessionelle Teams bei der Umsetzung inklusiver Bildung. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 45 (1), 72–79.
- Boban, I., & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Zugriff am 03.08.2017. Verfügbar unter: http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_German.pdf.
- Boller, S., & Lau, R. (Hrsg.). (2010). *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxishandbuch für Lehrerinnen*. Weinheim et al.: Beltz.
- Diedrich, M., Eikenbusch, G., Feyerer, E., Krainz-Dürr, M., Kubanek-Meis, B., Plant, M., et al. (2016). *Peer-Review der Versuchsschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg – Bericht der Kommission*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Fischer, C. (2008). Lernstrategien in der Begabungsförderung. *news&science. Begabungsförderung und Begabungsforschung*, 19 (2), 31–34.
- Fischer, C. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung* (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Frohn, D., Ihmig, K.-N., Klewin, G., Ludwig, E., Voss, I., & Weißwange, T. (2014). Diagnose und Förderung in Mathematik. Das Brückenkurskonzept am Oberstufenkolleg Bielefeld. Unter Mitwirkung von A. Kemper & G. Lübbert. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (S. 173–214). Münster: MV Wissenschaft.
- Frohn, D., Klewin, G., Ludwig, E., Voss, I., & Weißwange, T. (2012). *Abschlussbericht des FEPs: Diagnose und Förderung für die Eingangsphase im Fach Mathematik*. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Hahn, S., & Obbelode, J. (2014). *Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg. Oberstufe gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hardeland, H. (2015). *Lerncoaching und Lernberatung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heckhausen, H. (Hrsg.). (1980). *Fähigkeit und Motivation in erwartungswidriger Schulleistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Heinzel, F., & Prengel, A. (2012). Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. *Inklusion-online*, (3). Zugriff am 06.10.2016. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39/39>.
- Kiene, A., & Lau, R. (2017). Nachteilsausgleich und Selbstwirksamkeitserfahrungen in einer (perspektivisch) inklusiven Oberstufe. Führt die Gewährung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen zur Bildungsgerechtigkeit? In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der*

- Leistungsgesellschaft, Bd. II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 181–188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klewin, G., Lau, R., & Lübeck, A. (2016). Herausforderung Oberstufe: der Einstieg ins Oberstufen-Kolleg Bielefeld unter Beachtung der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern. In M. Fiegert, K. Graalmann & I. Kunze (Hrsg.), *Schulische Übergänge gestalten – Brücken bauen. Konzepte – Umsetzung – Konsequenzen* (S. 115–124). Osnabrück: Universität Osnabrück.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Zugriff am 02.06.2016. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf.
- Künne, T., Frankenberger, H., Aufhammer, F., Helbig, A., Reinke, D., & Nováková, M. (2007). *Persönlichkeit, Motivation und Schulleistung: Ergebnisbericht*. Schulprojekt Osnabrück. Zugriff am 19.11.2018. Verfügbar unter: <http://docplayer.org/56463636-Ergebnisbericht-schulprojekt-osnabrueck.html>.
- Kuhl, J. (2006). *TOP-Manual*. Universität Osnabrück. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Kuhl, J. (2010). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J., & Henseler, W. (2003). Entwicklungsorientiertes Scanning (EOS). In L. von Rosenstiel & J. Erpenbeck (Hrsg.), *Handbuch der Kompetenzmessung* (S. 555–579). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Lau, R. (2016). *Begabungsförderung in einer perspektivisch inklusiven Oberstufe. Theoretische Betrachtungen unter Einbeziehung empirischer Untersuchungen zum Enrichmentkurs „Biotechnologie“ am Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Unveröffentlichte Diplomarbeit zur Erlangung des ECHA-Diploms, Bielefeld/Münster.
- Lau, R., & Boller, S. (2010). Innere Differenzierung konsequent anwenden. Folgen für die Lehrerrolle. *Pädagogik*, 62 (11), 28–31.
- Laubner, M., Lindmeier, B., & Lübeck, A. (Hrsg.). (2017). *Schulbegleitung im inklusiven Unterricht. Grundlagen und Praxishilfen*. Weinheim: Beltz.
- Lindmeier, B. (2017). Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (Sonderpädagogische Förderung heute, 1. Beiheft) (S. 51–77). Weinheim: Beltz.
- Lütje-Klose, B. (2013). *Kooperation im multiprofessionellen Team als Gelingensbedingung schulischer Inklusion*. Vortrag im Rahmen der Tagung des Schulverbands „Blick über den Zaun“. Bielefeld, 14.09.2013. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Mönks, F.J. (2000). Begabungen erkennen – Begabte fördern. In H. Joswig (Hrsg.), *Begabungen erkennen – Begabte fördern*. Beiträge anlässlich der wissenschaftlichen Arbeitstagung des ABB e.V. in Rostock vom 22.–24.10.1999 (S. 19–33). Universität Rostock: Philosophische Fakultät.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2015). *Arbeitshilfe: Gewährung von Nachteilsausgleichen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und/oder besonderen Auffälligkeiten für die Gymnasiale Oberstufe sowie für die Abiturprüfung – Eine Orientierungshilfe für Schulleitungen*. Zugriff am 02.06.2016. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Service/Ratgeber/Nachteilsausgleiche/3-Arbeitshilfe_GymnasialeOberstufe-und-Abiturpruefung.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2016). *Runderlass zur Berufs- und Studienorientierung*. Zugriff am 13.11.2018. Verfügbar unter: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiyksWw3tHeAhVESqQKHQB uDeoQFjACegQIBxAC&url=http%3A%2F%2Fwww.kommunale-koordinierung>.

- com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2014%2F07%2FMMSW-aktueller-BO-Erlass.pdf&usg=AOvVaw1FZEd12AOlyJ5j4OzNOMiy.
- Müller-Oppliger, V. (2015). Das „Schoolwide Enrichment Model“ (SEM) als Choreografie inklusiver Begabungsförderung. In C. Solzbacher, G. Weigand & P. Schreiber (Hrsg.), *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 38–59). Weinheim: Beltz.
- Preuß, B. (2012). *Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem*. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-19486-8
- Rath-Arnold, I. (2015). *Gelingsbedingungen guten Unterrichts aus der Sicht besonders begabter Schüler_innen: Konzeption eines Kurses „Biotechnologie“ am Oberstufen-Kolleg Bielefeld unter Berücksichtigung empirisch erhobener Daten*. Unveröffentlichte Diplomarbeit zur Erlangung des ECHA-Diploms, Bielefeld/Münster.
- Renger, S. (2010). *Begabungsausschöpfung – Persönlichkeitsentwicklung durch Begabungsförderung*. Berlin: Literatur-Verlag Dr. W. Hopf.
- Rogalla, M., & Renzulli, J.S. (2007). Das schulische Enrichment Modell: Chancengleichheit in der Begabtenförderung. In U. Popp & K. Tischler (Hrsg.), *Förderung und Forderung im schulischen Kontext* (S. 133–154). München: Profil.
- Rost, D.-H. (Hrsg.). (2010). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl.). Weinheim: PVU. doi:10.1024/1010-0652/a000003
- Sander, A. (2003). Von der Integrationspädagogik zur Inklusionspädagogik. *Sonderpädagogische Förderung*, 48 (4), 313–329.
- Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (S. 73–114). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-90348-4_4
- Seitz, S., & Pfahl, L. (2016). Spurensuche – Kennzeichen begabungsfördernden inklusiven Unterrichts. In S. Seitz, L. Pfahl, M. Lassek, M. Rastede & F. Steinhaus (Hrsg.), *Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen* (S. 69–83). Weinheim: Beltz.
- Solzbacher, C., & Behrens, B. (2015). Individuelle Begabungsförderung und individuelle Förderung. In C. Solzbacher, G. Weigand & P. Schreiber (Hrsg.), *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 13–27). Weinheim: Beltz.
- Stüwe, G., Ermel, N., & Haupt, S. (2015). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Lübeck, A., Lau, R., Rath-Arnold, I., Schultz, N., & Wäcken, M. (2018). Empfehlungen zu einem Inklusionskonzept am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. *WE_OS-Jahrbuch*, 1, 63–83. https://doi.org/10.4119/we_os-1108

Online verfügbar: 14.12.2018

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2018. 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>

Reflexion, Leistung & Inklusion

Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe

Michael Urban^{1,*}, Jonas Becker¹, Rolf Werning²,
Jessica M. Löser², Ann-Kathrin Arndt² & Martin Heinrich³

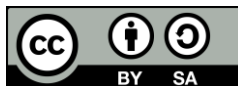
¹ Goethe-Universität Frankfurt, ² Leibniz Universität Hannover,

³ Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

* Kontakt: Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften,
Institut für Sonderpädagogik, Theodor-W.-Adorno-Platz 6,
60323 Frankfurt am Main, m.urban@em.uni-frankfurt.de

Zusammenfassung: Die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für die inklusive Bildung im Sekundarbereich stellt eine zentrale Herausforderung dar. „Inklusion“ und „Leistung“ können im Kontext eines nach Leistung differenzierenden selektiven Schulsystems und angesichts einer verstärkten Leistungsorientierung und standardisierten Leistungsüberprüfung als unvereinbar erscheinen. Zugleich zielt inklusive Bildung programmatisch sowohl auf die Anwesenheit von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in der Regelschule als auch auf den Prozess der Förderung der Akzeptanz, Partizipation und Lern- und Leistungsentwicklung aller Schüler*innen. Aus sozialkonstruktivistischer Perspektive ist hierbei „Leistung“ nicht einfach gegeben, sondern wird in der Schule hergestellt und ist verwoben mit sozialen Differenzkategorien. Ein reflexiver Umgang mit Leistung stellt eine zentrale Anforderung für die Lehrpersonen dar. Das Verbundprojekt *Reflexion, Leistung und Inklusion* zielt im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsdesigns auf die Identifizierung von Qualifizierungserfordernissen und -inhalten für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe auf Basis einer qualitativen Untersuchung an zwei Gesamtschulen und zwei Gymnasien. Hierbei wird der Umgang mit der (erweiterten) Leistungsheterogenität im zieldifferenten Unterricht (*Förderschwerpunkt Lernen*) sowie die Relation von Leistung und Verhalten (*Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung*) vertiefend untersucht. Bilden die schulorganisatorischen Kategorien den Ausgangspunkt, rücken im Forschungsprozess die konkreten Konstruktionen von Differenz in den Blick. Im Sinne einer fokussierten Ethnographie erfolgt eine teilnehmende Beobachtung, ergänzt u.a. um ausgewählte Dokumente und Interviews mit Lehrkräften und Lernenden. Die Auswertung orientiert sich an der Grounded Theory. Hierauf aufbauend werden in Kooperation mit der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg Materialien für die kasuistische Lehrer*innenaus- und -fortbildung entwickelt und erprobt. Es werden Lehrer*innenfortbildungen (Einzelworkshops) durchgeführt und die Reaktionsmuster der Lehrpersonen rekonstruiert. Auf dieser Basis wird eine längerfristige schulinterne Fortbildung entwickelt.

Schlagwörter: Inklusion, Sekundarstufe I, Lehrer*innenausbildung, Lehrer*innenfortbildung, qualitative Forschung, Förderschwerpunkt Lernen, Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung



English Information

Title: Reflection, Achievement and Inclusive Education. Required Qualifications for a Reflective Way of Dealing with Achievement in Inclusive Secondary Schools

Abstract: Qualifying secondary teachers for inclusive education is a major challenge. “Inclusion” and “achievement” may appear incompatible in a selective school system that differentiates based on achievement and standardized performance assessment. Inclusive education programmatically aims both at the presence of students with special needs in mainstream schools and at the process of promoting the acceptance, participation and achievement of all students. From a social constructivist perspective, “achievement” is not simply given, but is constructed at schools and intertwined with social categories. Dealing with achievement in a reflective way presents a central challenge for teachers.

The joint research project *Reflection, Achievement and Inclusion* aims to identify qualification requirements and contents for a reflexive approach to achievement in inclusive secondary schools based on a qualitative study at two comprehensive schools and two advanced secondary schools (“Gymnasium”). Dealing with (extended) achievement-related differences in settings with students with special needs focus *learning* (and a special curriculum) as well as the relation between performance and behavior (special needs focus *emotional and social development*) are investigated in depth. Taking these categories as a starting point, the focus lies on specific constructions of difference. In the sense of a focused ethnography, participatory observation takes place, supplemented by selected documents and interviews with teachers and students. Analysis is based on Grounded Theory. Building on this, materials for casuistic pre- and in-service teacher training will be developed in cooperation with the action research department “*Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg.*” In subsequent in-service teacher training workshops reaction patterns of teachers will be reconstructed. On this basis, a long-term school-wide training will be developed.

Keywords: inclusion, secondary level, teacher training, qualitative research, special needs focus *learning*, special needs focus *emotional and social development*

1. Einleitung

Angesichts der Zielsetzung der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen (vgl. United Nations, 2006) und der damit verbundenen inklusiven Schulentwicklung (vgl. Ainscow, Booth & Dyson, 2006a; Werning & Avci-Werning, 2015) kommt der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte eine zentrale Bedeutung zu (Forlin, 2010; Heinrich, Urban & Werning, 2013; HRK & KMK, 2015). Dies gilt sowohl mit Blick auf ein enges, auf Fragen von Behinderung bzw. sonderpädagogischen Förderbedarf bezogenes Inklusionsverständnis als auch ausgehend von einem weiter gefassten Verständnis, welches grundlegend den Umgang mit Heterogenität und die Auseinandersetzung mit verschiedenen Differenzlinien und damit verbundenen gesellschaftlichen Benachteiligungsstrukturen fokussiert (vgl. zu den unterschiedlichen Fassungen u.a. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; Löser & Werning, 2015).

Maßnahmen in der Aus- und insbesondere Fortbildung greifen jedoch erst schlep-pend (Amrhein, 2011; Lütje-Klose, Miller & Ziegler, 2014; Monitor Lehrerbildung, 2015). So ist z.B. der zunehmende Bedarf in der Fortbildung „kaum in Qualität und Quantität“ gedeckt (Amrhein & Badstieber, 2013, S. 17; auch Weishaupt, 2016). National wie international gilt die Entwicklung inklusiver Bildung im Sekundarbereich als besonders herausfordernd (Biewer, Böhm & Schütz, 2015; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Angesichts eines stärkeren Erwartungsdrucks im Übergang in

den tertiären Bildungsbereich/Arbeitsmarkt erweisen sich eine Outcome-Orientierung und eine Fokussierung auf Standards im Sekundarbereich als besonders einflussreich (De Vroey, Struyf & Petry, 2016, S. 110). Inklusion und die „standards agenda“ konfliktieren u.a. aufgrund der unterschiedlichen Fassungen von *achievement* bzw. Leistung und der Vorstellungen darüber, wie diese verbessert werden können (Ainscow, Booth & Dyson, 2006b). Während sich in Deutschland gegenüber dem in anderen Ländern stärker verbreiteten *High-Stakes Testing* eine gewisse Entschärfung ergibt, stellen das nach Leistung differenzierende Schulsystem und das Selbstverständnis der Sekundarstufe (Werning & Lütje-Klose, 2012; Biewer et al., 2015; Gehde, Köhler & Heinrich, 2016) eine spezifische Herausforderung dar.

Ausgehend davon, dass über die Frage der „Platzierung“ von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in der Allgemeinen Schule hinausgegangen wird, zielt Inklusion auf den fortwährenden Prozess der Verbesserung von Akzeptanz, Partizipation sowie Lern- und Leistungsentwicklung aller Schüler*innen sowie einer Minimierung von Diskriminierungen aller Schüler*innen (Ainscow et al., 2006a; Artiles, Kozleski, Dorn & Christensen, 2006; Heinrich et al., 2013). Auf programmatischer Ebene kann Inklusion prinzipiell als an die eindeutige Forderung nach dem Abbau von Diskriminierungen gebunden konzipiert werden. Die Versuche, dieses Prinzip „umzusetzen“ (aus governanceanalytischer Perspektive: Heinrich & Dietrich, 2014), sind jedoch im Kontext der widersprüchlichen Anforderungen an Schule zu sehen, so dass es der Aufmerksamkeit für inklusive und exklusive Prozesse bedarf (Clark, Dyson, Millward & Robson, 1999). Die Vision einer „Schule für Alle“ ebenso wie der Fokus auf die Schülerschaft mit Förderbedarf können als „Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips“ (Sturm, 2015a) betrachtet werden. Inklusion und Leistung können damit als unvereinbare Pole erscheinen (Esslinger-Hinz, 2014). Gleichzeitig wird Leistung bzw. *achievement* als zentrale Dimension der Entwicklung inklusiver Bildung gefasst.

An dieser Stelle setzt im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsdesigns das in diesem Beitrag vorgestellte Verbundprojekt *Reflexion, Leistung & Inklusion – Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe* (ReLInk) an.¹ Im Folgenden werden nach einer Skizzierung zentraler Forschungsergebnisse zum Themenbereich Inklusion und Leistung (2) die Zielsetzungen (3) sowie das Design und die Forschungsmethodik der Forschungs- und Entwicklungsphasen des Verbundprojektes ReLInk (4) dargestellt.

2. Zentrale Forschungsergebnisse zum Themenbereich „Leistung und Inklusion“

Das Thema „Leistung“ – als entscheidende „Währung“ in der Schule (Rabenstein, Reh, Ricken & Idel, 2013, S. 675) – und die Frage der Leistungsbewertung (Fischer, 2012; Seifert & Müller-Zastrau, 2014) werden im Kontext der inklusiven Schulentwicklung besonders virulent, z.B. hinsichtlich der Vereinbarkeit eines „individualisierten Leistungsgedanken[s]“ und einer Leistungsorientierung (Arndt, Stenger & Werning, 2014, S. 14). Inklusion erscheint sowohl anschlussfähig an als auch im Widerspruch zu Diskussions- und Entwicklungslinien und deren Bezugnahmen zu Leistung nach PISA: Inklusive Bildung ist verbunden mit der Zielsetzung einer stärkeren

¹ Das Verbundprojekt (Laufzeit: 2017–2020) der Universitäten Frankfurt a.M. (Projektleitung und Koordination des Verbundes: Prof. Dr. Michael Urban; wissenschaftlicher Mitarbeiter: Jonas Becker), Hannover (Projektleitung: Prof. Dr. Rolf Werning, Dr. Jessica Löser; wissenschaftliche Mitarbeiterin: Ann-Kathrin Arndt) und Bielefeld (Projektleitung: Prof. Dr. Martin Heinrich; wissenschaftliche Angestellte: voraussichtlich Ramona Lau) wird im Rahmen der Förderlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für die inklusive Bildung“ durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01NV1710A-C). Vgl. URL: <https://www.uni-frankfurt.de/55961590/ReLInk>.

Responsivität – und damit einer Orientierung an der Anpassung des schulischen Kontextes statt der Anpassung des Kindes bzw. Jugendlichen (Biewer et al., 2015; Löser, 2014; Arndt & Werning, 2016a). Dies erscheint anschlussfähig an eine stärkere Aufmerksamkeit für die individuelle Lern- und Leistungsentwicklung und auch an die Diskussion um Kompetenzorientierung (z.B. Tschekan, 2015), individuelle Förderung (z.B. DDS, 2014) und Individualisierung (z.B. Rabenstein & Wischer, 2016). Zugleich steht dies – und die damit verbundene Forderung nach einer Ressourcenorientierung und einem „mehrperspektivische[n] Leistungsbegriff“ (Prenzel, 2012, S. 180) – in Spannung zu einer verstärkten Leistungsorientierung und standardisierten Leistungsmessung sowie einer damit verbundenen Engführung auf (bestimmte) kognitive Kompetenzen (Heinrich, 2010a). Die Frage nach dem Verhältnis von Individualisierung und Standardisierung stellt sich somit besonders drängend (Dedering & Wischer, 2014; Werning & Arndt, 2015).

Ergebnisse aus dem englischen Kontext zeigen, dass eine Aufmerksamkeit auf Leistungs-Outcomes Hindernis oder auch Anlass für die inklusive Schulentwicklung sein kann (Ainscow et al., 2006b). Eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Lernen, Leistung und (Leistungs-)Differenz wird als wesentlich erachtet: „schools have to overcome deeply rooted assumptions and constructs of educational differences and ability“ (De Vroey et al., 2016, S. 110; auch: Florian & Black-Hawkins, 2011; Häcker & Walm, 2015a). Inklusion kann damit als grundlegende Anfrage an die Funktion(en) von Schule und das, was als Leistung und Gerechtigkeit gilt, gefasst werden (Heinrich, 2015a). Angesichts des möglichen Verweises auf die Allokationsfunktion als unhintergehbare gesellschaftliche Notwendigkeit (Heinrich, 2010b) konnte die Selektionsfunktion die schulische Praxis deutlich prägen, was sich in der Leistungsbewertung darin widerspiegelt, dass Noten als pädagogisch fragwürdig, aber gesellschaftlich notwendig diskutiert werden (kritisch hierzu z.B. Beutel, 2012). Zugleich problematisieren Zaborowski, Meier und Breidenstein (2011) auf Basis ihrer ethnographischen Studie zur Leistungsbewertung einen vorrangigen Verweis auf die gesellschaftliche Funktion und unterstreichen die Bedeutung von z.B. Noten für das Erziehungssystem selbst.

Die Frage, was in Schule als Leistung gilt (Dietrich & Fricke, 2013), verweist nicht nur auf konkrete Fragen der Leistungsbewertung im inklusiven Kontext, z.B. hinsichtlich einer stärkeren Gewichtung der individuellen bzw. kriterialen Bezugsnorm gegenüber der sozialen (u.a. Prenzel, 2012; Seifert & Müller-Zastrau, 2014). Vielmehr rückt grundlegend der Umgang mit Leistung und Leistungsheterogenität in den Blick. Leistung bzw. Leistungsdifferenz sind ausgehend von einem sozialkonstruktivistischen Verständnis (Bräu, 2015; Werning, 2010) nicht einfach gegeben, sondern werden im schulischen Kontext hergestellt (Rabenstein et al., 2013). Bisherige Studien verweisen u.a. auf den Einfluss der Schulform (Zaborowski et al., 2011) und der Unterrichtsform (zur Individualisierung: Rabenstein & Wischer, 2016). Zugleich erweist sich die Herstellung von Leistung bzw. Leistungsdifferenz als verwoben mit verschiedenen Differenzlinien, wie z.B. Gender (vgl. Beiträge in Bräu, 2015; Budde, Blasse, Bossen & Rißler, 2015a), wobei soziale Kategorien weder „einfach da“ noch ausschließlich „von der Schule gemacht“ erscheinen (z.B. Budde, 2015). Damit verweist der Umgang mit Leistung grundlegend auf die Frage der (Re-)Produktion von Differenz im schulischen Kontext.

Vor dem Hintergrund des Ideals des bzw. der selbständig Lernenden im individualisierten Unterricht (Rabenstein, 2016) lassen sich „legitime bzw. illegitime Differenzen“ (Breidenstein, Menzel & Rademacher, 2013) herausarbeiten. Abhängig davon, ob die Differenzen „der Natur zugeschrieben werden“ (Geschlecht, Behinderung, Begabung) oder als von den Schüler*innen beeinflussbar gelten (z.B. Fleiß oder Interesse), werden diese von den Lehrkräften unterschiedlich bearbeitet (Breidenstein et al., 2013, S. 165). Die Frage der Veränderbarkeit und damit (Selbst-)Verantwortung der Schü-

ler*innen zeigt sich auch in anderen Studien zur Differenzkonstruktion: „Die Zuschreibung des ‚Nicht-Könnens‘ als Status dokumentiert eine nicht veränderbare kategoriale Differenzierung – im Gegensatz zum ‚Nicht-Wollen‘, das sich ändern kann“ (Emmerich, 2016, S. 7). Die Zuschreibung „Nicht-Können“ im Sinne einer zieldifferenten Beschulung im *Förderschwerpunkt Lernen* kann hierbei z.B. eine „Fünf“ abwehren, festigt dabei jedoch zugleich die Differenz (Fritzsche, 2015).

Speziell für die Sekundarstufe stellt sich die Frage, ob sich der Umgang mit einer in dieser Form „fixierten“ Leistungsdifferenz zum Ende der (Pflicht-)Schulzeit verändert – z.B. mit dem Ziel, den Förderbedarf aufzuheben und einen Hauptschulabschluss zu ermöglichen. Wie und mit welchen Konsequenzen ein „Nicht-Können“ bedeutsam wird, ist in der Sekundarstufe neben der Frage der zieldifferenten Beschulung z.B. auch dahingehend bedeutsam, ob ein „Nicht-Können“ als (nicht mehr) passend für die gymnasialen Anforderungen aufgefasst wird. Da Leistung nicht ohne das erwartete Verhalten zu fassen ist (Dietrich & Fricke, 2013; Budde, Blasse, Bossen & Rißler, 2015b), kann, wer sich nicht angemessen verhält, nicht (ohne weiteres) gute Leistungen erbringen (Bräu & Fuhrmann, 2015). Daraus folgt die Frage, inwiefern mit Blick auf die Zuschreibung eines Förderbedarfs im Bereich *Emotionale und soziale Entwicklung* die leistungsbezogene Nicht-Können/Nicht-Wollen-Unterscheidung relevant wird – und wie sich diese zur Unterscheidung Störung/Nicht-Störung (Emmerich, 2016) verhält. Dies gilt nicht nur für Schüler*innen mit Förderbedarf *Emotionale und soziale Entwicklung*, sondern wirft grundlegend die Frage auf, wie sich der Umgang mit Leistung z.B. im Kontext von „Unterrichtstörung(en)“ gestaltet. Die Herstellung von Leistung bezieht sich grundlegend nicht nur auf Bewertungssituationen, sondern z.B. ebenso auf die Aufgabenstellung im Unterricht (Rabenstein, Idel & Ricken, 2015).

Die Frage des Umgangs mit Leistung verweist in inklusiven Settings, in denen Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf unterrichtet werden, nicht nur auf die einzelne Lehrkraft, sondern auf die „heterogene Lehrgruppe“ (Blasse, 2015) und erweiterte Akteurskonstellationen (Bender & Heinrich, 2016). Hiermit sind v.a. Fragen der Zuordnung von Zuständigkeit bzw. Delegation verbunden (Arndt & Werning, 2013; Heinrich, Arndt & Werning, 2014; Fritzsche, 2015; Sturm, 2015b; Sturm & Wagner-Willi, 2016). Wenngleich sich mit Leistung verbundene Fragen der (Re-)Produktion von Bildungs(un)gerechtigkeit z.B. auch für Sozialpädagog*innen stellen (Heinrich, Faller & Thieme, 2014), rücken die Lehrkräfte – mit unterschiedlicher Qualifikation – besonders in den Blick. Die Delegation von Schüler*innen (die „nicht können“ oder auch „nicht wollen“) an die Lehrkräfte für Sonderpädagogik wird auch von Schüler*innen beschrieben (Arndt & Gieschen, 2013; Laubner, 2013). Ein „delegative[r] Habitus“ (Katzenbach & Olde, 2007, S. 196) der Regelschullehrkräfte kann hierbei auch durch eine Verantwortungsübernahme der Sonderpädagog*innen für die „schwierigen“ Fälle gestärkt werden (Thornberg, 2011). In der Unterrichtsorganisation spiegelt sich dies in der Präsenz von Formen der äußeren Differenzierung wider (Moser & Kropp, 2015; Kreis, 2015; zur Förderung außerhalb der Lerngruppe: Löser & Werning, 2013). Hinsichtlich des Umgangs mit Leistung sind unterschiedliche Bildungsverständnisse – als ein zentrales Problemfeld der multiprofessionellen Kooperation (Reh & Breuer, 2012) – sowie damit verbunden verschiedene Referenzrahmen (Conderman, 2011) und Bezugspunkte relevant. Zugleich wird ein, typischerweise den Sonderpädagog*innen zugeordneter, individualisierender Blick auch im Kontext von stärker flexiblen Rollenverteilungen als herausfordernd beschrieben (Arndt & Werning, 2016b), was wiederum auf die aufgezeigten Spannungsfelder von Individualisierung – Standardisierung/Leistungsorientierung verweist.

Diese Spannungsfelder sowie die mit der (Re-)Produktion von (Leistungs-)Differenz verbundenen Widersprüche können seitens der Lehrkräfte nicht einfach aufgelöst werden (Budde, 2015). Wenngleich dies ebenso für die Reflexion gilt, wird Reflexion bzw. ein „spezifischer Reflexionsmodus“ (Häcker & Walm, 2015b, S. 12) im Kontext der

Forderung nach einer „reflexiven Inklusion“ (Budde & Hummrich, 2014) oder „reflexiven Unterrichtsentwicklung“ (Sturm & Wagner-Willi, 2016, S. 87) als wesentlich erachtet, auch angesichts der dargestellten Ergebnisse zur (Re-)Produktion (Sturm, 2015b; Bräu, 2015). Damit rückt ein *reflexiver* Umgang mit Leistung in den Vordergrund: Dieser bezieht sich z.B. auf die eigene Rolle in der Herstellung von (Leistungs-)Differenz (Bräu & Fuhrmann, 2015) oder die den verschiedenen Formen des Assessments zu Grunde liegenden Annahmen (Kozleski, Atkinson & Colcord, 2014). Neben dem Kontext externer Beratung (Urban, 2010) wird auch mit der Kooperation von Lehrkräften ein besonderes Reflexionspotential verbunden (Ainscow, Howes, Farrel & Frankham, 2010). Gleichzeitig sind z.B. stereotype Vorstellungen (Hirschauer & Kullmann, 2010) eine Herausforderung für eine reflexive Auseinandersetzung im Rahmen der Kooperation.

In diesem Zusammenhang fehlen, auch angesichts der Bedeutung von *beliefs* und *attitudes* für die Akzeptanz von Inklusion (Forlin, 2010; Forlin & Chambers, 2011) sowie der Akzeptanzschwächen im späteren Berufsleben (Moser, Kuhl, Schäfer & Redlich, 2012; Gehde, Köhler & Heinrich, 2016), Konzepte zur tiefergehenden Bewusstmachung der eigenen pädagogischen Haltung gegenüber der Konstruktion von Leistung im Rahmen der Qualifizierung (zur geringen Gewichtung in der Lehrer*innenfortbildung: Amrhein & Badstieber, 2013). Wird die „Verknüpfung von Einstellung, Wissen und Handeln“ (Döbert & Weishaupt, 2013, S. 8) für eine erfolgreiche Professionalisierung grundlegend als Voraussetzung erachtet (European Agency, 2012), ist dies mit Blick auf den reflexiven Umgang mit Leistung besonders virulent, da die Spannungsfelder für eine Schulentwicklung im Kontext einer stark fokussierten Leistungsorientierung (Heinrich, 2015b) weithin bekannt sind. Daraus leitet sich der Forschungs- und Qualifizierungsbedarf für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe ab.

3. Ziele des Verbundprojektes

Vor diesem Hintergrund fokussiert das Verbundprojekt ReLink auf Basis einer qualitativen Untersuchung den reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe. Das Verbundprojekt gliedert sich im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsdesigns in zwei aufeinander aufbauende Phasen. Nachfolgend werden die Zielsetzungen sowie (exemplarische) Fragestellungen dieser Phasen dargestellt:

Im Rahmen der *Phase 1 (Forschungsphase)* wird mit dem Ziel, die relevanten Inhalte für die Qualifizierung der Lehrkräfte zu identifizieren, die zentrale Fragestellung verfolgt, welche Qualifikationserfordernisse sich für Lehrkräfte in der inklusiven Sekundarstufe bezogen auf einen reflexiven Umgang mit Leistung ergeben. Hierzu wird mit einzelfallbezogenen qualitativen Methoden untersucht, wie Leistung bzw. Leistungsdifferenz in der Praxis hergestellt und von den Lehrkräften und Schüler*innen reflektiert wird. Zudem interessiert, welche reflexiven Bearbeitungen (Schön, 1983) erkennbar sind und ob sich organisational-strukturelle Settings finden lassen, die eine Reflexion im Umgang mit Leistung, z.B. in Teams oder *Professional Learning Communities* (Wenger, 1998; Lomos, Hofman & Bosker, 2012), unterstützen. Daran schließen auf der Detailebene verschiedene Fragen an, z.B.: Welche Verständnisse von Leistung werden deutlich? Welche Bezugsnormen bzw. Referenzrahmen werden – seitens der einzelnen Akteure – bezogen auf Leistung herangezogen? Werden unterschiedliche Bezugnahmen von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen relevant und, wenn ja, wie werden diese verhandelt?

Hierbei werden erstens der *Umgang mit der (erweiterten) Leistungsheterogenität im zieldifferenten Unterricht* und damit die Aushandlung des Passungsverhältnisses von individuellen Leistungen und Standards bzw. Verbindlichkeiten von curricularen Vorgaben vertiefend betrachtet. Es wird v.a. der *Förderschwerpunkt Lernen* fokussiert und

damit „das Versagen in Schule – wobei nicht immer klar ist, wer versagt: der Schüler oder die Schule“ (Werning, 2016, S. 230). Hierbei interessiert z.B., wie sich der (reflexive) Umgang mit Leistung im Verlauf der Sekundarstufe angesichts der Zielsetzung, den Förderbedarf aufzuheben, gestaltet. Zugleich ist, bezogen auf Schüler*innen mit Förderbedarf, relevant, wie ein „Nicht-Können“ und Unterschiede in der Leistung, auch angesichts der Forderung nach einer Ressourcenorientierung, verhandelt werden – auch mit Blick auf die Schülerschaft ohne Förderbedarf.

Zweitens wird die *Relation von Leistung und Verhalten* vertiefend betrachtet. Hierbei sind insbesondere Fragen mit Blick auf den *Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung* sowie Phänomene relevant, die in der Schule als Unterrichtsstörungen wahrgenommen werden. Die Analyse bezieht sich auf Schüler*innen mit einem Förderbedarf sowie grundlegend auf unterschiedliche Passungen bzw. Nicht-Passungen zwischen dem erwarteten Verhalten und dem konkreten, bezogen auf einzelne Schüler*innen bzw. Lerngruppen z.B. seitens der Lehrkräfte wahrgenommenen Verhalten. Hier ist u.a. die Frage relevant, inwiefern die Konstruktion eines in diesem Sinne abweichenden Verhaltens im Einzelfall dazu führt, dass z.B. die fachliche Leistung im engeren Sinne in den Hintergrund tritt, indem z.B. bezogen auf den bzw. die konkrete Schüler*in vorrangig die Unterrichtstörung und weniger deren Kompetenzentwicklung mit Blick auf den (aktuellen) Unterrichtsgegenstand thematisiert wird. Zugleich stellt sich ebenso die Frage, inwiefern, z.B. im Fall von umfassenden Traumatisierungen oder auch passageren Krisen, schulische Leistungsanforderungen zeitweise bewusst „bei Seite gestellt“ werden (können).

Die 2. Phase (*Forschungs- und Entwicklungsphase*) zielt aufbauend auf den Ergebnissen der ersten Phase darauf, Materialien für die fallorientierte Lehrer*innenaus- und -fortbildung sowie ein Konzept für die Qualifizierung für den reflexiven Umgang mit Leistung im Rahmen von längerfristigen schulinternen Lehrer*innenfortbildungen zu entwickeln. Grundlegend ist die Frage, wie ein reflexiver Umgang mit Leistung im Rahmen der Qualifizierung angeregt und unterstützt werden kann. Hierzu werden Materialien für eine kasuistische Lehrer*innenausbildung erstellt, erprobt und überarbeitet. Zudem werden Auszüge dieser Materialien im Rahmen von Lehrer*innenfortbildungen (Einzelworkshops) eingesetzt. Unter Einbezug daran anschließender Reaktionsmusteranalysen zielt das Vorhaben darauf aufbauend auf die Entwicklung einer längerfristigen schulinternen Lehrer*innenfortbildung zum reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe. Auf dieser Basis werden die Qualifizierungserfordernisse v.a. in Hinblick auf die Implikationen für eine Fortbildungskonzeption für eine inklusive Schulentwicklung geschärft. Ziel ist es, abschließend ein Konzept für eine längerfristige schulinterne Lehrer*innenfortbildung zu erstellen.

4. Design und Forschungsmethodik

In der Phase 1 (Forschungsphase) werden je zwei qualitative Untersuchungen an Gesamtschulen und Gymnasien durchgeführt. In der Phase 2 (Forschungs- und Entwicklungsphase) werden „Lehrer*innenforscher*innen“ aus dem Bielefelder Oberstufenkolleg mit ihrer Expertise für FuE-Projekte (Hahn, Heinrich & Klewin, 2014) einbezogen. Im Rahmen dieser zweiten Phase werden Materialien aus der Phase 1, die exemplarisch minimale und maximale Kontrastierungen bezogen auf den reflexiven Umgang mit Leistung ermöglichen, in verschiedenen Lehramtsstudiengängen erprobt. Des Weiteren werden diese im Rahmen einer Lehrer*innenfortbildung (Einzelworkshop) in verschiedenen Lehrer*innenfortbildungsinstitutionen eingesetzt. Basierend auf Interviews mit ausgewählten Teilnehmer*innen erfolgt eine Analyse der Reaktionsmuster der Lehrkräfte. Die Reaktionsmuster sowie die auf vertiefenden Analysen basierenden Falldarstellungen bilden die Basis für die Entwicklung einer Konzeption für eine längerfristige schulinterne Lehrer*innenfortbildung.

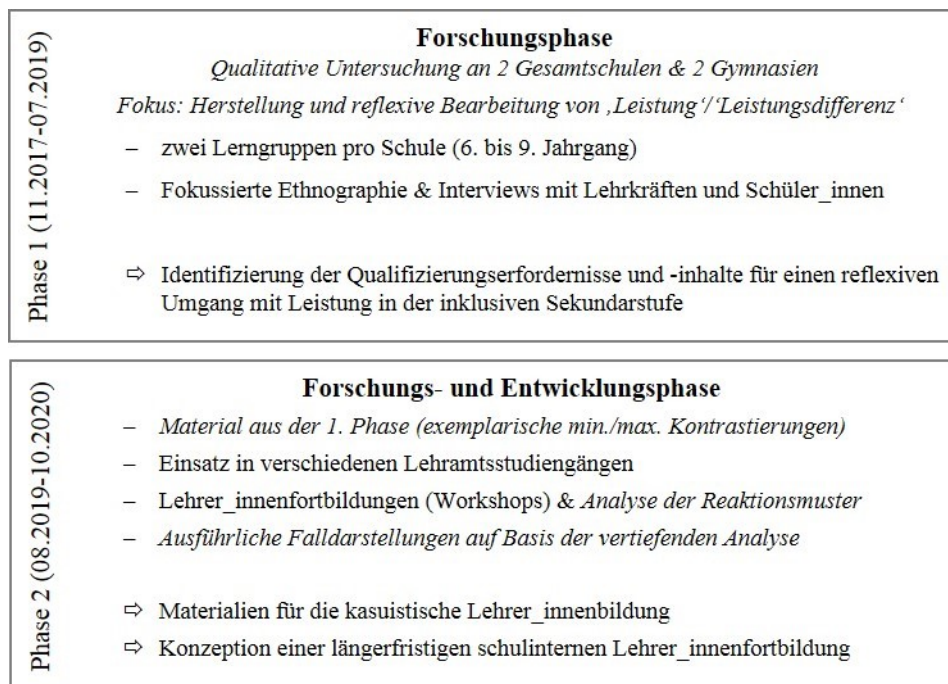


Abbildung 1: Verbundprojekt *Reflexion, Leistung & Inklusion* im Überblick

4.1 Forschungsphase: Sampling und Forschungsmethodik der qualitativen Untersuchungen

4.1.1 Sampling

Seitens der Standorte Frankfurt a.M. und Hannover wird an je einer Gesamtschule und je einem Gymnasium eine qualitative Untersuchung durchgeführt. Das Sampling kontrastiert *lokale Kontexte*, die sich u.a. durch rechtliche Rahmenbedingungen unterscheiden, sowie die *Schulform* und berücksichtigt damit potenziell aus der Schulform resultierende Differenzen im reflexiven Umgang mit Leistung. Es werden vier Schulen mit gemeinsamem Unterricht von *Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf* ausgewählt (zum Spannungsfeld zwischen einem weiten Inklusionsverständnis und einer forschungspragmatisch begründeten Engführung: Heinrich et al., 2013). Innerhalb der einzelnen Schulen werden jeweils zwei Lerngruppen in unterschiedlichen Jahrgangsstufen einbezogen (6.–9. Jahrgang). Dies ermöglicht eine *Kontrastierung der Jahrgangsstufen*. So kann z.B. im 8./9. Jahrgang verstärkt die Frage in den Vordergrund rücken, welcher Schulabschluss erreicht wird/werden kann und welche Übergangsoptionen sich damit ergeben. Hier stellt sich die Frage, inwiefern durch den Einfluss des Berechtigungswesens ein stärkerer „Druck“ für die Lehrkräfte entsteht und welche Konsequenzen dieser für einen reflexiven Umgang mit Leistung hat. Die Kontrastierung erlaubt hierdurch eine Schärfung der Qualifizierungserfordernisse der Lehrkräfte.

4.1.2 Forschungszugang und -methodik

Es werden im Sinne einer fokussierten Ethnographie zwei Feldphasen pro Lerngruppe/Jahrgang (pro Schule) durchgeführt; ergänzend zur teilnehmenden Beobachtung werden, wenn möglich, Audioaufnahmen z.B. von Teamgesprächen erstellt und relevante Dokumente (wie z.B. Förderpläne) einbezogen. Darüber hinaus werden vertiefende episodische Interviews mit den Regelschullehrkräften (Klassen- und Fachlehrkräften) sowie Sonderpädagog*innen und Schüler*innen geführt. Geht mit einem ethnographi-

schen Zugang bereits eine Methodenpluralität einher (Angrosino, 2007), ermöglichen die vertiefenden Interviews, die Perspektiven der Lehrkräfte und Schüler*innen über situative Deutungen hinausgehend zu berücksichtigen. Die Triangulation zielt auf ein vertieftes Verständnis des Gegenstandes (Flick, 2004; Schröder-Lenzen, 2013), um auf dieser Basis die Qualifizierungserfordernisse und -inhalte angemessen identifizieren zu können.

Der gewählte Forschungszugang soll die Fokussierung unterschiedlicher *Formate* unterstützen: Luthiger (2014) verweist auf die Schwierigkeit, eine Trennung von Leistungs- und Lernsituationen im Rahmen eines empirischen Zugriffs einzulösen. Vor diesem Hintergrund sowie ausgehend von dem nicht nur auf kognitive Kompetenzen bezogenen Forschungsinteresse sind mit Blick auf den (reflexiven) Umgang mit „Leistung“ ganz unterschiedliche Situationen relevant. So wird z.B. in Bezug auf das *Unterrichtsgeschehen* die Rückmeldung von Leistung betrachtet, sei es in Form expliziter Beurteilungen oder eher indirekter Bewertungen (z.B. durch die Zuordnung bestimmter Schüler*innen zum „Differenzierungsraum“: Arndt & Gieschen, 2013). Hinsichtlich der *individuellen Förder- und Entwicklungspläne* ist z.B. von Interesse, inwiefern diese – zumindest von der Zielsetzung her – im Kontext einer intensiveren Lernbegleitung bedeutsam werden. Darüber hinaus richtet sich die Aufmerksamkeit auf *Zeugnisse* bzw. *Lern- und Entwicklungsberichte*, die als „Fixpunkte“ innerhalb des Schuljahres als Anlass zur Kommunikation und Dokumentation bezogen auf Leistung betrachtet werden können. Die Formate sind für die einzelnen schulischen Kontexte zu spezifizieren. Die Auswahl trägt einem unterschiedlichen (expliziten) Fokus auf Leistung bzw. Leistungsbewertung Rechnung und ermöglicht, unterschiedliche Formen der reflexiven Bearbeitung einzubeziehen. In diesem Zusammenhang sind zudem Aushandlungen z.B. zwischen Lehrkräften und Schüler*innen oder unter den Lehrkräften sowie gegebenenfalls im erweiterten multiprofessionellen Team von Interesse.

Fokussierte Ethnographie: Der ethnographische Forschungsansatz hat in der Erziehungswissenschaft national wie international an Bedeutung gewonnen (Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2013; Tervooren, Engel, Göhlich, Miethe & Reh, 2014) und wird „nicht zuletzt aufgrund der ihm eigenen kritischen Reflexivität von Wirklichkeitskonstruktionen, grundsätzlich und insbesondere im Hinblick auf die pädagogisch dringliche Frage des Umgangs mit Differenz“ (Göhlich, Reh & Tervooren, 2013, S. 642), als gewinnbringend erachtet. Der Forschungszugang ist für die Analyse der Konstruktion von Leistung und (Leistungs-)Differenz grundlegend (vgl. Rabenstein, Reh, Ricken & Idel, 2013). Teilnehmende Beobachtung als das „Kernstück“ (Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2013, S. 309) der Ethnographie bezieht die „schweigende Dimension des Sozialen“ (Hirschauer, 2002, S. 40) ein. Zugleich werden „im Sinne einer talking ethnography“ (Cloos, Köngeter, Müller & Thole, 2009, S. 36) situative Deutungen erhoben, „die das konkrete Handeln erläutern, begründen oder reflektieren und als routinisierte Praxis ohne ethnographische Fragen nicht thematisch geworden wären“ (Cloos et al., 2009, S. 36). Dass Ethnographie Anlass für eine reflexive Auseinandersetzung sein kann (Oester, 2008), erscheint für die Analyse des reflexiven Umgangs und die Identifizierung der Qualifizierungserfordernisse produktiv. Der gewählte Zugang der „fokussierten Ethnographie“ (Knoblauch, 2001, 2005; Oester, 2008) bezieht sich – im Vergleich zu einem ganzheitlichen Anspruch der klassischen (Langzeit-) Ethnographie – auf zeitlich stärker begrenzte Feldphasen und einen spezifischen Themenbereich. Bezogen auf die verschiedenen Positionierungen der teilnehmenden Beobachter*innen (Angrosino, 2007) wird die Beobachtung stärker gewichtet (zur Positionierung: Bollig, 2010). Zugleich bleibt das „Prinzip der Offenheit“ (Flick, Kardorff & Steinke, 2009, S. 22) grundlegend. In jedem der beiden Jahrgänge pro Schule werden zwei Feldaufenthalte von ca. vier Wochen durchgeführt, um unterschiedliche Formate berücksichtigen zu können. Auf Basis der Feldnotizen werden verdichtete Protokolle erarbeitet (Cloos, 2010; Emerson, Fretz & Shaw, 2011). Die teilnehmende Beobach-

tung findet im Unterricht und außerhalb des Unterrichts statt. Audioaufnahmen von Gesprächen, z.B. im Klassenteam oder zu Förderplänen, werden bei gegebenem Einverständnis der Beteiligten erstellt. Wie auch von Breuer (2015) und Heinrich, Faller & Thieme (2014) beschrieben, kann die Bereitschaft der Lehrkräfte im Zuge der zunehmenden Vertrautheit steigen. Ferner werden, ebenfalls auf der Basis von Einverständnissen, Dokumente (z.B. Förderpläne) einbezogen. Da Ethnographie Differenz nicht nur untersucht, sondern ebenso produziert (vgl. Göhlich et al., 2013), besteht die Gefahr der Reifizierung von Kategorien (Fritzsche & Tervooren, 2012; Budde, 2014; Gasterstädt & Urban, 2016). Kategorien sind als „heuristische Annahmen, deren Relevanz erst am Material zu prüfen wäre“ (Budde, 2014, S. 146), zu reflektieren. Mit einer Fokussierung auf Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf ist daher v.a. die Frage verbunden, ob und wie diese Unterscheidung in der konkreten Schulpraxis relevant wird.

Episodische Interviews: Im Anschluss an die erste Feldphase werden vertiefende episodische Interviews (Flick, 1996, 1997, 2009) mit Lehrkräften und Schüler*innen durchgeführt. Hierbei werden basierend auf einem *informed consent* in jeder Lerngruppe die Klassenlehrkraft, eine Fachlehrkraft und die Lehrkraft für Sonderpädagogik sowie mindestens vier Schüler*innen interviewt. Die episodischen Interviews zielen durch eine Verbindung von stärker erlebnisbezogenen, narrativen und stärker reflektierend-begrifflichen Anteilen auf die Erfassung sowohl des narrativ-episodischen Wissens, das „erfahrungsnah“ (Flick, 2009, S. 238) und auf konkrete Situationen bezogen ist, als auch des semantischen Wissens, das Generalisierungen und Abstraktionen umfasst. Das episodische Interview kennzeichnet eine Kombination aus Narrationsimpulsen und gezielten Fragen, z.B. zu subjektiven Definitionen. Es zielt nicht auf eine umfassende Erzählung, sondern produziert verschiedene Anlässe, Situationen zu erzählen (Flick, 2009). Dies erscheint neben der Nähe zur lebensweltlichen Kommunikation v.a. mit Blick auf die aufgezeigte Allgegenwärtigkeit von Leistung im schulischen Kontext gewinnbringend. Die methodologische Begründung des Verfahrens (Flick, 1997, 1999) bezieht sich neben einem Rekurs auf Theorien der Gedächtnis- und Erinnerungsforschung auf die Abhängigkeit subjektiver Konstrukte von sozialen Konstruktionsprozessen und ist theoretisch anschlussfähig an das zu Grunde gelegte sozialkonstruktivistische Verständnis von Leistung. Episodische Interviews bieten sich für die Erfassung professioneller Erfahrungen an (Flick, 1996; Flick, Fischer, Schwartz & Walter, 2002; Flick, Fischer, Neuber, Schwartz & Walter, 2003; Arndt, Rothe, Urban & Werning, 2015). Die episodischen Interviews mit den Lehrkräften ermöglichen, die Aufmerksamkeit auf einzelne Situationen bezogen auf einzelne Schüler*innen und/oder die verschiedenen Formate sowie organisational-strukturelle Settings zu richten. Weiter können generalisierte Konstruktionen erfasst werden, sei es bezogen auf einzelne Schüler*innen oder ein stärker abstrahiertes Verständnis von Leistung. Mit Blick auf die reflexive Bearbeitung können in diesen situationsbezogenen Erzählungen unterschiedliche reflexive Bezüge deutlich werden; zugleich umfasst das Interview gezielte Reflexionsaufforderungen. Angesichts der stärkeren Nähe zur Alltagskommunikation sowie durch die Möglichkeit, Situationen des gegenwärtigen (Schul-)Alltags in den Blick zu nehmen (Fuhs, 2012), ist das episodische Interview auch für Interviews mit Kindern und Jugendlichen geeignet (Trautmann, 2010; Arndt & Gieschen, 2013). In den Interviews interessiert beispielsweise, wie die Schüler*innen bestimmte Situationen zur Leistungsrückmeldung und -bewertung im Unterricht erleben und wie sie für sich (gute/schlechte) Leistungen fassen.

Auswertung: In die Analyse fließen die Beobachtungsprotokolle, die transkribierten Audioaufnahmen und die eingescannten Dokumente aus den beiden Feldphasen sowie die transkribierten Interviews mit Lehrkräften und Schüler*innen in anonymisierter Form ein. Die Daten werden unter Einsatz von QDA-Software (Kelle, 2008; Kuckartz, 2010) jeweils mittels offener Kodierstrategien der Grounded Theory (Strauss, 1994;

Strauss & Corbin, 1996; Mey & Mruck, 2011; vgl. zur Entwicklung übergeordnet: Morse, Stern & Corbin, 2009) analysiert. Hierbei können v.a. für die Analyse von Sequenzen aus den Beobachtungsprotokollen und Gesprächstranskripten intensive Formen des „line-by-line-codings“ (Charmaz, 2006, S. 50f.) relevant werden (für die Gesprächsanalyse: Rapley, 2007). Aufgrund der grundlegenden ständigen Vergleichsprozesse (u.a. Strauss & Corbin, 1996; Mey & Mruck, 2011) ist die gewählte Herangehensweise geeignet, um in die Analyse des (reflexiven) Umgangs mit Leistung verschiedene Schulkontexte, Jahrgangsstufen, Formate sowie schülerbezogene Aushandlungen einzubeziehen. Die einzelnen Daten werden zunächst jeweils für sich analysiert. Ergänzend zu den Kodierstrategien und dem Erstellen von Memos (Strauss & Corbin, 1996; Charmaz, 2006) können Mapping-Methoden (Clarke, 2009) v.a. für die Analyse der verschiedenen Datenmaterialien hilfreich sein. Der Auswertungsprozess ist durch eine zunehmende Verdichtung gekennzeichnet.

4.2 Forschungs- und Entwicklungsphase

Begreift man Leistungszuschreibungen konsequent als Konstruktionen seitens von Pädagog*innen und korreliert dies mit den systematischen Benachteiligungen (Disparitäten) durch Kompositionseffekte und Milieubedingungen im deutschen Schulsystem (Baumert, Maaz, Stanat & Watermann, 2009; Heinrich, 2013), dann springt der enge Nexus von sonderpädagogischer Förderung und sozialer Benachteiligung (Lütje-Klose, 2013) unmittelbar ins Auge. In Fallrekonstruktionen zur Reproduktion von Bildungs-(un)gerechtigkeit durch schul- und sozialpädagogische Professionelle (Heinrich, Faller & Thieme, 2014, s.o.) konnte gezeigt werden, wie sich solche Benachteiligungen in Form von stärker auf Leistungserbringung als auf Kompetenzerwerb fokussierten ungleichheitsstiftenden Handlungen der Professionellen reproduzierten. Die schulkulturellen und schulformspezifischen Prägungen reproduzierten sich nicht zuletzt dadurch, dass die Lehrkräfte und die Professionellen der Sozialen Arbeit einen kognitiven Dissonanzausgleich betrieben, um den Widersprüchlichkeiten in ihren Handlungen mit einer kohärenten Deutung, d.h., „Konstruktion von Leistung“ begegnen zu können (Heinrich, Faller & Thieme, 2014). Diese unerwünschten Nebeneffekte der Leistungskonstruktion erzeugen die Notwendigkeit, seitens der Lehrkräfte berufsspezifische Haltungen zum „Bildungshabitus“ (Kramer, Helsper, Thiersch & Ziems, 2014) und eigene pädagogische Handlungsmuster reflexiv einzuholen, um nicht unproduktive Formen des Umgangs mit Leistung in der inklusiven Schule zu provozieren. Dies gilt für den vornehmlich mit Bezug zu Leistungsfragen sich konstituierenden gymnasialen Lehrer*innenhabitus (Ditton, 2008, S. 253) und vor dem Hintergrund erster empirischer Befunde insbesondere im inklusiven Kontext (Gehde et al., 2016). In der Forschungs- und Entwicklungsphase des Projekts (Phase 2) wird auf dieses Desiderat mit einem dreiteiligen Design reagiert:

*Kasuistisches Material für die Lehrer*innenausbildung:* Um das Bewusstsein von der prekären Konstruktion von Leistung im Kontext der Förderung von Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen bereits in der Ausbildung zu verankern, bietet sich pädagogische Fallarbeit (Hummrich, Hebenstreit, Hinrichsen & Meier, 2016) mit Studierenden an (Hoffend, 2010; Koch & Textor, 2015), um vermittelt hierüber in der Lehramtsausbildung für Disparitäten erzeugende Strukturphänomene (Schelle, 2011) und Widersprüchlichkeiten (Dietrich, 2014) zu sensibilisieren. In der Phase 2 werden daher Materialien aus der Phase 1 in verschiedenen Lehramtsstudiengängen für die Sekundarstufe und für Sonderpädagogik sowie in dem Studiengang Integrierte Sonderpädagogik (Bielefeld) an den drei Standorten erprobt.

*Reaktionsmusteranalysen bezogen auf die Lehrer*innenfortbildung:* Die Materialien aus Phase 1 werden i.S. eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts (zur FuE-Logik vgl. Heinrich, 2008, 2012) im Kontext von Fortbildungsangeboten (Einzelworkshops) in Kooperation mit verschiedenen Einrichtungen der Lehrer*innenfortbildung einge-

setzt. Dies wird mittels einer rekonstruktiv arbeitenden „Reaktionsmusteranalyse“ (Heinrich, 2006) wissenschaftlich begleitet. Reaktionsmusteranalysen dienen i.S. kasuistischer Analysen der Rekonstruktion der Reaktionen Einzelner als spezifischer Reflex des Individuums auf das in latenten Sinnstrukturen gefasste abstrakte Allgemeine. Die Annahme ist, dass sich komplexe Deutungsmuster zur deutenden Krisenbewältigung mit einem hohen Grad von Kohäsion und innerer Konsistenz in verschiedenen Handlungssituationen strukturhomolog konkretisieren (Heinrich, 2009, S. 75f.). Demnach sind sie professionstheoretisch in allen deutenden, interpretierenden Bewältigungsmodi pädagogischer Akteure enthalten, wenn diese auf eben jene Krisen des strukturell gegebenen Spannungsfelds von Inklusion und Leistung reagieren. Ziel dieser FuE-Interviewstudie (ca. zehn narrative Interviews mit Teilnehmer*innen der Lehrer*innenfortbildungen) ist es, anhand der Reaktionsmuster der Lehrkräfte auf die Materialien die damit verbundenen Implikationen für eine Fortbildungskonzeption mit Blick auf inklusive Schulentwicklung zu erfassen, denn „Professionalisierungsmaßnahmen im Bereich Inklusion sind dann wirksam und nachhaltig, wenn sie als Schulentwicklungsvorhaben angelegt sind“ (Amrhein & Badstieber, 2013, S. 20). Voraussetzung hierfür ist allerdings, für solche längerfristigen Entwicklungsprozesse in der Organisation Akzeptanz zu schaffen (Heinrich, 2015b).

Konzeption einer längerfristigen schulinternen Fortbildung zum reflexiven Umgang mit Leistung: Auch wenn die mangelnde Nachhaltigkeit von kurzfristiger Lehrer*innenfortbildung seit längerem bekannt ist (Lipowsky, 2010, 2014), finden inklusionsorientierte Lehrer*innenfortbildungsmaßnahmen bislang noch zu 90 Prozent in Form von Einzelmaßnahmen statt (Amrhein & Badstieber, 2013, S. 12). Der geforderte Schwenk zu längerfristigen Schulentwicklungsmaßnahmen (Altrichter, 2010) steht also auch im Bereich „inklusive Schulentwicklung“ noch aus. Mittels der evaluativ verwendeten Ergebnisse der Reaktionsmusteranalysen sowie auf Grundlage der ausführlicheren Falldarstellungen ist es abschließend möglich, empirisch informiert eine Lehrer*innenfortbildungskonzeption für eine längerfristige schulinterne Fortbildung zu entwickeln.

Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, & Heinrich, M. (2014). Editorial zum Schwerpunktthema: Lehrerbildung in der Offensive. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 299–301.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006a). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London & New York: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006b). Inclusion and the Standards Agenda: Negotiating Policy Pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4–5), 295–308. doi:10.1080/13603110500430633
- Ainscow, M., Howes, A., Farrel, P., & Frankham, J. (2010). Making Sense of the Development of Inclusive Practices. In P. Hick & G. Thomas (Hrsg.), *Inclusion and Diversity, Vol. 3: Inclusive Pedagogy in Curricula and Classrooms* (S. 1–18). Los Angeles, CA: Sage.
- Altrichter, H. (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In F.H. Müller, A. Eichenbauer, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 17–34). Münster: Waxmann.
- Amrhein, B. (2011). Lehrkräfte im Paradox zwischen Integration und Segregation – Konsequenzen für die zukünftige Aus- und Fortbildung von LehrerInnen für Inklusion. In K. Ziemer, A. Langner, A. Köpfer & S. Erbring (Hrsg.), *Inklusion – Herausforderungen, Chancen und Perspektiven* (S. 125–138). Hamburg: Dr. Kovac.
- Amrhein, B., & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 17.05.2018. Verfügbar un-

- ter: http://www.jakobmuthpreis.de/uploads/tx_itao_download/Lehrerfortbildung_Inklusion.pdf.
- Angrosino, M. (2007). *Doing Ethnographic and Observational Research* (The SAGE Qualitative Research Kit). London: Sage. doi:10.4135/9781849208932
- Apel, H., Engeler, S., Friebertshäuser, B., Fuhs, B., & Zinnecker, J. (1995). Kulturanalyse und Ethnographie. Vergleichende Feldforschung im studentischen Raum. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung, Bd. II* (S. 343–375). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Arndt, A., & Gieschen, A. (2013). Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. In R. Werning & A. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 41–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A., Rothe, A., Urban, M., & Werning, R. (2015). Umgang mit Schwierigkeiten in der kindlichen Lernentwicklung am Schulanfang. Ergebnisse der qualitativen Längsschnittstudie „Lernerfahrungen im Übergang“. In P. Cloos, K. Koch & C. Mähler (Hrsg.), *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 146–159). Weinheim: Beltz Juventa.
- Arndt, A., Stenger, S., & Werning, R. (2014). Gestaltung und Entwicklung inklusiven Unterrichts. *Handbuch Schulmanagement, 152*, 6–24.
- Arndt, A., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A., & Werning, R. (2016a). Was kann man von Jakob-Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen. Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105–140). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Arndt, A., & Werning, R. (2016b). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 160–174). Weinheim: Beltz Juventa.
- Artiles, A.J., Kozleski, E.B., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Learning in Inclusive Education Research: Re-mediating Theory and Methods with a Transformative Agenda. *Review of Research in Education, 30*, 65–108. doi:10.3102/0091732X030001065
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baumert, J., Maaz, K., Stanat, P., & Watermann, R. (2009). Schulkomposition oder Institution – was zählt? Schulstrukturen und die Entstehung schulformspezifischer Entwicklungsverläufe. *DDS – Die Deutsche Schule, 101* (1), 33–46.
- Behnken, I., & Zinnecker, J. (2013). Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographisch erinnelter Lebensräume. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl.) (S. 547–562). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bender, S., & Heinrich, M. (2016). Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 90–104). Weinheim: Beltz Juventa.

- Beutel, S.-I. (2012). Endlich die Noten abschaffen? Ein Plädoyer für die Pädagogisierung der Leistungsbeurteilung. In C. Fischer (Hrsg.), *Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbeurteilung* (S. 93–104). Münster: Waxmann.
- Biewer, G., Böhm, E.T., & Schütz, S. (2015). Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In G. Biewer, E.T. Böhm & S. Schütz (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe* (S. 11–24). Stuttgart: Kohlhammer.
- Blasse, N. (2015). Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 283–309). Weinheim: Beltz.
- Bollig, S. (2010). „Ja, ist das jetzt mehr ein Praktikum oder was?“ Feldzugang als situatives Management von Differenzen. In F. Heinzel, W. Thole, S. Köngeter & P. Cloos (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain“*. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 107–116). Wiesbaden: VS.
- Bräu, K. (2015). Soziale Konstruktion in Schule und Unterricht – eine Einführung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 17–32). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Bräu, K., & Fuhrmann, L. (2015). Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 49–64). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Breidenstein, G., Menzel, C., & Rademacher, S. (2013). Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen aus einer Montessori-Schule. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 153–167). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-19039-6_7
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Budde, J. (2014). Differenz beobachten? In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 133–148). Bielefeld: transcript. doi:10.14361/transcript.9783839422458.133
- Budde, J. (2015). Konstruktion von Gleichheit und Differenz im schulischen Feld. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 95–108). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Budde, J., Blasse, N., Bossen, A., & Rißler, G. (Hrsg.) (2015a). *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Budde, J., Blasse, N., Bossen, A., & Rißler, G. (2015b). Heterogenität – Eine Einleitung. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 7–17). Weinheim: Beltz.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Zugriff am 16.11.2018. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: Deconstructing and Reconstructing the ‘Inclusive School’. *British Educational Research Journal*, 25 (2), 157–177. doi:10.1080/0141192990250203
- Clarke, A.E. (2009). *Situational Analysis: Grounded Theory after the Postmodern Turn*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Cloos, P. (2010). Narrative Beobachtungsprotokolle. Konstruktion, Rekonstruktion und Verwendung. In F. Heinzl, W. Thole, S. Köngeter & P. Cloos (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 181–192). Wiesbaden: VS.
- Cloos, P., Köngeter, S., Müller, B., & Thole, W. (2009). *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit* (2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-91557-9
- Conderman, G. (2011). Methods for Addressing Conflict in Cotaught Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 46 (4), 221–229. doi:10.1177/1053451210389034
- DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis (2014). *Themenschwerpunkt: Individualisierung – Standardisierung*, 106 (2).
- Dederling, K., & Wischer, B. (2014). Editorial zum Schwerpunktthema: Individualisierung und Standardisierung. *DDS – Die deutsche Schule*, 106 (2), 101–104.
- De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary Schools Included: a Literature Review. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (2), 1–27. doi:10.1080/13603116.2015.1075609
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1080/13603116.2015.1075609
- Dietrich, F., & Fricke, U. (2013). Reproduktion sozialer Ungleichheit im Prozess schulischer Leistungsbewertung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 259–292). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-531-19043-3_13
- Ditton, H. (2008). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 247–275). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-91173-1_9
- Döbert, H., & Weishaupt, H. (2013). Einleitung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 7–10). Münster: Waxmann.
- Emerson, R.M., Fretz, R.I., & Shaw, L.L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2. Aufl.). Chicago, IL: University of Chicago Press. doi:10.7208/chicago/9780226206868.001.0001
- Emmerich, M. (2016). Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 42–57). Weinheim: Beltz Juventa.
- Esslinger-Hinz, I. (2014). Inklusion und Leistung: Paradigmata im Widerspruch? In E.-K. Franz, S. Trumpp & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 142–154). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- European Agency of Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Zugriff am 17.05.2016. Verfügbar unter: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>.
- Fischer, C. (Hrsg.) (2012). *Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbeurteilung*. Münster: Waxmann.
- Flick, U. (1996). *Psychologie des technisierten Alltags*. Opladen: Westdeutscher Verlag. doi:10.1007/978-3-663-05685-0

- Flick, U. (1997). *The Episodic Interview* (Discussion Papers in Qualitative Research, 5). London: LSE Methodology Institute. Zugriff am 17.05.2016. Verfügbar unter: <http://www.lse.ac.uk/methodology/pdf/qualpapers/flick-episodic.pdf>.
- Flick, U. (1999). Social Constructions of Change: Qualitative Methods for Analysing Developmental Processes. *Social Science Information*, 38 (4), 631–658. doi:10.1177/053901899038004007
- Flick, U. (2004). *Triangulation. Methodologie und Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich. doi:10.1007/978-3-322-97512-6
- Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (vollständig überarb. und erweiterte Neuausg. von 2007). Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U., Fischer, C., Neuber, A., Schwartz, F.W., & Walter, U. (2003). Health in the Context of Growing Old: Social Representations of Health. *Journal of Health Psychology*, 8 (5), 539–556. doi:10.1177/13591053030085006
- Flick, U., Fischer, C., Schwartz, F.W., & Walter, U. (2002). Symposium: “Social Representations of Health and Illness” – Social Representations of Health Held by Health Professionals: The Case of General Practitioners and Home-Care Nurses. *Social Science Information*, 41 (4), 581–602. doi:10.1177/0539018402041004005
- Flick, U., Kardorff, E. v., & Steinke, I. (2009). Was ist qualitative Forschung? In E. v. Kardorff, I. Steinke & U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7. Aufl.) (S. 13–29). Reinbek: Rowohlt.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 813–828. doi:10.1080/01411926.2010.501096
- Forlin, C. (2010). Reframing Teacher Education for Inclusion. In C. Forlin (Hrsg.), *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches* (S. 3–12). London: Routledge.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher Preparation for Inclusive Education: Increasing Knowledge but Raising Concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (1), 17–32. doi:10.1080/1359866X.2010.540850
- Friebertshäuser, B., & Panagiotopoulou, A. (2013). Ethnographische Feldforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl.) (S. 301–322). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Fritzsche, B. (2015). Praxeologische Perspektiven auf die Verzahnung von „doing difference“ und „doing pedagogy“ im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 165–192). Weinheim: Beltz.
- Fritzsche, B., & Tervooren, A. (2012). Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer et al. (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 25–39). Opladen: Budrich.
- Fuhs, B. (2012). Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl.) (S. 80–103). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gasterstädt, J., & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 54–66.
- Gehde, H., Köhler, S.-M., & Heinrich, M. (2016). *Gymnasialer Lehrerberuf unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion* (Schriftenreihe Pädagogik im Widerspruch, Bd. 15). Münster: MV.

- Göhlich, M., Reh, S., & Tervooren, A. (2013). Ethnographie der Differenz. Einführung in den Thementeil. Paralleltitel: Ethnography of Difference. An Introduction. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (5), 639–643.
- Häcker, T., & Walm, M. (2015a). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 81–89. doi:10.3224/ezw.v26i2.21071
- Häcker, T., & Walm, M. (2015b). Inklusion als Entwicklung – Einleitung. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 11–24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hahn, S., Heinrich, M., & Klewin, G. (2014). *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick*. Münster: MV.
- Heinrich, M. (2006). Zur methodischen Funktion von Dilemmainterviews als Erhebungsverfahren in der Schulentwicklungsforschung am Beispiel einer Untersuchung zur Autonomiefrage in der Schulprogrammarbeit. In I. Mammes, S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung – Perspektiven innovativer Ansätze – Organisations- und Bildungsprozessforschung* (S. 83–95). Innsbruck: Studien Verlag.
- Heinrich, M. (2008). „Forschung und Entwicklung“ als neues Programm empirischer Bildungsforschung? In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. Über Möglichkeiten ihrer Komplementarität* (S. 99–155). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2009). *Die Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern auf Schulentwicklung. Zum Sinn von Einzelfallrekonstruktionen am Beispiel von Schulprogrammarbeit*. Münster: MV.
- Heinrich, M. (2010a). Testen, prüfen, vergleichen – und dann? Über die Auswirkungen von Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten auf die Lehreraarbeit. *Friedrich Jahresheft, XXVIII: Lehreraarbeit – Lehrer sein*, 116–119.
- Heinrich, M. (2010b). Bildungsgerechtigkeit. Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance. In S. Aufenanger (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie* (Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)) (S. 125–143). Opladen: B. Budrich.
- Heinrich, M. (2012). Stichwort: Forschung und Entwicklung. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft KLE, Bd. 1* (S. 405–406). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2013). Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden? Zum ‚Individual-Disparitäten-Effekt‘ als Validitätsproblem einer Evidenzbasierung. In F. Dietrich, M. Heinrich, & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische & empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA* (S. 181–194). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-19043-3_9
- Heinrich, M. (2015a). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitius, B. Hermstein & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule* (S. 235–255). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2015b). Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (6), 778–792.
- Heinrich, M. (2017). Schlaglichter auf die Schulqualitätsforschung aus einer Governance-Perspektive. Analysen zu Aushandlungsprozessen am Beispiel der dialogischen Schulinspektion und der Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulqualität und Schulentwick-*

- lung. *Theorie – Empirie – Perspektiven* (Grundlagen der Qualität von Schule, Bd. 2) (S. 101–115). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., & Ackeren, I. van (2017). Editorial zum Schwerpunktthema: Professionalisierung im Berufsfeld Schule. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (1), 5–8.
- Heinrich, M., Arndt, A., & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/inn/en in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik (ZISU)*, 3 (1), 48–71.
- Heinrich, M., & Dietrich, F. (2014). Kann man Inklusion steuern? Perspektiven einer rekonstruktiven Governanceforschung. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 26–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., Faller, C., & Thieme, N. (2014). Neue alte Bildungsungleichheit durch professionskulturellen Dissonanzausgleich in differenziellen Lernmilieus? Zum möglichen Einfluss von Struktur- und Kompositionseffekten und schulkulturellen Institutionen-Milieu-Passungen auf Deutungen von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (1), 30–49.
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Hetfleisch, P., Goeze, A., & Schrader, J. (2017). Wie PraktikerInnen wissenschaftliche Befunde verwenden. Selektions- und Rezeptionsprozesse bei der Implementation eines evidenzbasierten Trainingskonzepts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (2), 182–205.
- Hirschauer, S. (2002). Grundzüge der Ethnographie und die Grenzen verbaler Daten. In D. Schaeffer & C. Müller-Mundt (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S. 35–46). Bern: Huber.
- Hirschauer, M., & Kullmann, H. (2010). Lehrerprofessionalität im Zeichen von Heterogenität – Stereotype bei Lehrkräften als kollegial zu bearbeitende Herausforderung. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule* (S. 351–373). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-92108-2_18
- Hoffend, A. (2010). *Pädagogisches Fallverstehen. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. Fallstudienarbeit als Vermittlungsmöglichkeit*. Münster: Waxmann.
- Hofmann, T., Fiedler-Ebke, W., Ferrer, M.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). Münster: MV.
- HRK & KMK (Hochschulrektorenkonferenz und Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Zugriff am 17.05.2018. Verfügbar unter: http://www.hrk.de/uploads/media/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf.
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M., & Meier, M. (Hrsg.). (2016). *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS.
- Katzenbach, D., & Olde, V. (2007). Beratungskompetenz im Spannungsfeld von Kooperation und Delegation. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (S. 191–207). Oberhausen: Athena.

- Kelle, U. (2008). Computerunterstützte Analyse qualitativer Daten. In E. v. Kardorff, I. Steinke & U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 485–502). Reinbek: Rowohlt.
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 2 (1), 123–141. doi:10.1515/sosi-2001-0105
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6 (3). Zugriff am 17.05.2016. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/20/43>.
- Koch, B., & Textor, A. (2015). Spielräume nutzen – Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 97–139). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kozleski, E.B., Atkinson, L., & Colcord, C. (2014). We Are What We Assess: How Schools Construct and Shape Identity and Performance. In D. Lawrence-Brown & M. Sapon Shevin (Hrsg.), *Condition Critical: Key Principles for Equitable and Inclusive Education* (S. 169–186). New York: Teachers College Press.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2014). *Das 7. Schuljahr – Wandlung des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.
- Kreis, A. (2015). Professionsforschung in inklusiven Settings – Einblicke in die Studie KoSH. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 25–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3., aktual. Aufl.). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-92126-6
- Laubner, M. (2013). „Also das ist unsere Förderlehrerin“ – Deutungsmuster von Schülerinnen und Schülern zum Zwei-Lehrer-System. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (S. 141–156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lindmeier, C., & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 7–16. doi:10.3224/ezw.v26i2.21065
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511–541). Münster: Waxmann.
- Löser, J.M. (2014). Internationale Entwicklungslinien für inklusive Schulen am Beispiel Kanadas. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 61–69). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Löser, J.M., & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6 (1), 21–33.
- Löser, J.M., & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 17–24. doi:10.3224/ezw.v26i2.21066
- Lomos, C., Hofman, R.H., & Bosker, R.J. (2012). The Concept of Professional Community and Its Relationship with Student Performance. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 51–68). Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B. (2013). Inklusion – Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Pädagogik*, 9, 34–37.

- Lütje-Klose, B., Miller, S., & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die Inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, 6 (1), 69–84. doi:10.1007/s12592-014-0165-7
- Luthiger, H. (2014). *Differenz von Lern- und Leistungssituationen. Eine explorative Studie zu ihrer theoretischen Grundlegung und empirischen Überprüfung*. Münster: Waxmann.
- Maritzen, N. (2014). Glanz und Elend der KMK-Strategie zum Bildungsmonitoring. Versuch einer Bilanz und eines Ausblicks. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), 401–428.
- Mey, G., & Mruck, K. (Hrsg.). (2011). *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-93318-4
- Monitor Lehrerbildung (2015). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?* Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“. Stand: April 2015. Hrsg. von Bertelsmann Stiftung, Centrum für Hochschulentwicklung, Deutsche Telekom-Stiftung & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Zugriff am 16.11.2018. Verfügbar unter: http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf.
- Morse, J., Stern, P.N., & Corbin, J.M. (2009). *Developing Grounded Theory: The Second Generation*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Moser, V., & Kropp, A. (2015). Kooperation in Inklusiven Settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 185–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, V., Kuhl, J., Schäfer, L., & Redlich, H. (2012). Lehrer/innenbeliefs im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung – Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie. In S. Seitz, N.-K. Finnen, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 228–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oester, K. (2008). Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Fokussierte Ethnographie: Überlegungen zu den Kernansprüchen der Teilnehmenden Beobachtung. In B. Hünersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 233–243). Weinheim: Juventa.
- Prenzel, A. (2012). Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 175–183). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rabenstein, K. (2016). Das Leitbild des selbstständigen Schülers – revisited. In K. Rabenstein & B. Wischer (Hrsg.), *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?* (S. 47–63). Seelze: Kallmeyer.
- Rabenstein, K., Idel, T.-S., & Ricken, N. (2015). Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz. In N. Blasse, A. Bossen, J. Budde & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (Edition Erziehungswissenschaft) (S. 241–258). Weinheim: Beltz.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N., & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (5), 668–690.
- Rabenstein, K., & Wischer, B. (Hrsg.). (2016). *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?* Seelze: Kallmeyer.
- Rapley, T. (2007). *Doing Conversation, Discourse and Document Analysis* (The SAGE Qualitative Research Kit). London: Sage. doi:10.4135/9781849208901

- Reh, S., & Breuer, A. (2012). Positionierungen in interprofessionellen Teams – Kooperationspraktiken an Ganztagschulen. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 185–201). Münster: Waxmann.
- Schelle, C. (2011). Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 85–92.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schründer-Lenzen, A. (2013). Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl.) (S. 149–158). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Seifert, A., & Müller-Zastrau, A. (2014). Das Dilemma der Leistungsbewertung in der inklusiven Grundschule. In E.-K. Franz, S. Trumpp & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 155–165). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Strauss, A.L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Sturm, T. (2015a). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 25–32. doi:10.3224/ezw.v26i2.21067
- Sturm, T. (2015b). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 223–234). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Sturm, T., & Wagner-Willi, M. (2016). Herstellung und Bearbeitung von Leistungsunterschieden im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 75–89). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tervooren, A., Engel, N., Göhlich, M., Miethe, I., & Reh, S. (2014). Ethnographie als internationales und interdisziplinäres Projekt. Eine Einleitung. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 9–21). Bielefeld: transcript.
- Thornberg, R. (2011). A Grounded Theory of Collaborative Synchronizing in Relation to Challenging Students. *Urban Education*, 47 (1), 312–342. doi:10.1177/0042085911427735
- Trautmann, T. (2010). *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-92118-1
- Tschekan, K. (2015). Kompetenzorientiert Unterrichten. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 92–106). Weinheim: Beltz.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Zugriff am 17.05.2016. Verfügbar unter: <https://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull>.
- Urban, M. (2010). Beratungsdienste der schulischen Erziehungshilfe als Ausdifferenzierung reflexiver Strukturen im Schulsystem. In M. Göhlich, S.M. Weber, W. Seitter & T.C. Feld (Hrsg.), *Organisation und Beratung* (Beiträge der AG Organisationspädagogik) (S. 203–211). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-92285-0_18
- Weishaupt, H. (2016). Inklusion als umfassende schulische Innovation. Streitbare Anmerkungen zu einer wichtigen Schulreform. In V. Moser & B. Lütje-Klose

- (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 27–41). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511803932
- Werning, R. (2010). Konstruktivismus. In D. Horster & W. Jantzen (Hrsg.), *Wissenschaftstheorie. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 1* (S. 289–294). Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, R. (2016). Lernen. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 229–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R., & Arndt, A. (2015). Unterrichtsgestaltung und Inklusion. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 53–96). Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, R., & Avci-Werning, M. (2015). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Werning, R., & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (3., überarb. Aufl.). München: Reinhardt.
- Zaborowski, K.U., Meier, M., & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasien und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-93218-7

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Urban, M., Becker, J., Werning, R., Löser, J., Arndt, A.-K., & Heinrich, M. (2018). Reflexion, Leistung & Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe. *WE_OS-Jahrbuch, 1*, 84–105. https://doi.org/10.4119/we_os-1109

Online verfügbar: 14.12.2018

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2018. 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>

Wege zu Abitur und Fachhochschulreife für neuzugewanderte junge Menschen

**Die Forschungs- und Entwicklungs-Arbeit zur Inklusion
neuzugewanderter Jugendlicher am Oberstufen-Kolleg Bielefeld**

Birgit Guschker^{1,*}, Michaela Geweke¹, Christina Hartner¹,
Sonja Kirmes¹, Maria Mateo i Ferrer¹ & Johanna Otto²

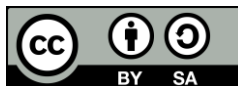
¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld

² Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

*Kontakt: Oberstufen-Kolleg Bielefeld,
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld
birgit.guschker1@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Seit 2015 beschäftigt sich das Oberstufen-Kolleg mit der Entwicklung eines Konzepts zur Inklusion neuzugewanderter Jugendlicher in der gymnasialen Oberstufe. Mittlerweile besuchen 49 junge Menschen, die bei ihrem Eintritt ins Oberstufen-Kolleg erst seit zwei bis vier Jahren Deutsch gelernt hatten, die Versuchsschule. Bei der Konzeptarbeit zur Beschulung dieser Jugendlichen stand zunächst die Schaffung eines geeigneten Kursangebots für eine zweijährige „gestreckte Eingangsphase“ an. Es ging darum, ein geeignetes Angebot in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu installieren und etablierte Kursarten zu modifizieren bzw. völlig neuartige Kursangebote zu entwickeln, welche den DaZ-Unterricht mit dem Fachunterricht verzahnen. Daneben richtete die Versuchsschule ein eigenes Aufnahmeverfahren für die Gruppe der Neuzugewanderten ein. Derzeit beschäftigen sich die Akteur*innen mit der Weiterentwicklung der Sprachbildung im Fachunterricht. Außerdem werden – u.a. ausgehend von Kollegiat*innen-Interviews – Angebote (weiter-)entwickelt, die eine besondere Förderung der auf Eigenverantwortung ausgerichteten Arbeitsformen der gymnasialen Oberstufe zum Ziel haben. Prägend für die Konzeptarbeit war und ist der Spagat zwischen dem Ideal einer möglichst inklusiven Beschulung und einer pragmatischen Vorbereitung auf die Anforderungen der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe, was angesichts des Alters unserer Kollegiat*innen bei ihrem Einstieg ins deutsche Schulsystem und der Anforderungen bzw. der zunehmenden Standardisierung des Abiturs eine besondere Herausforderung darstellt.

Schlüsselwörter: Inklusion, neuzugewanderte Schüler*innen, DaZ, sprachsensibler Fachunterricht, Basisförderung Deutsch, gymnasiale Oberstufe



English Information

Title: Ways to Final Secondary-School Examinations for Young Immigrants. The Research and Development Project for Young People Who Have Recently Migrated to Germany at the Oberstufen-Kolleg Bielefeld

Summary: The Oberstufen-Kolleg (OS) Bielefeld has developed a concept aimed at including young people who have recently migrated to Germany into the advanced level of German secondary school, leading up to the “Abitur”. Currently 49 young people, who have been learning German for only two to four years when they start at the OS, attend the experimental upper secondary school. For developing a concept to school these young people, it was the first task to establish a suitable course program for an extended 11th grade (“gestreckte Eingangsphase”), which they attend twice. For this aim, a suitable choice of courses in German as a Foreign Language had to be installed and established courses had to be modified; in some cases, completely new courses had to be developed which combine German as a Foreign Language lessons with subject teaching. In addition, the OS has created a special admission procedure for the group of recently migrated young adults. At the moment, the teacher-researchers are concerned with the advancement of language learning in subject teaching. Apart from this, course offers that aim at a special furtherance of independent forms of working and learning in secondary schools are being refined. The conceptual work has been defined by the balancing act between the ideal of a school concept that is as inclusive as possible and a pragmatic preparation for the requirements of the qualification phase (12th and 13th grade) of German upper secondary schools. Regarding especially the age of our students at the time of their first entrance into the German school system and the demands of an increasingly standardized final examination, this balancing act constitutes a special challenge.

Keywords: inclusion, intercultural learning, migration, German as a Foreign Language, language teaching for all subjects, upper secondary education

Nach den Angaben des Schulamts für die Stadt Bielefeld wurden im Mai 2018 in Bielefeld insgesamt 860 neuzugewanderte Schüler*innen mit aktuellem Sprachförderbedarf in Internationalen Klassen, Einzelintegration bzw. Sprachfördergruppen der Sekundarstufe I beschult. Das Schulsystem und hier besonders die Sekundarstufen I und II stehen derzeit vor der Herausforderung, eine größere Zahl von Schüler*innen, die bisher in Internationalen Klassen beschult wurden, ins Regelsystem einzugliedern. Von Seiten der Schulen werden nun Forderungen nach geeigneten Konzepten zur Integration von DaZ-Lernenden in den Regelunterricht und in diesem Zusammenhang nach Konzepten für einen produktiven Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität in den Regelklassen bzw. -kursen lauter.

Ein solch konstruktiver Umgang mit Heterogenität und der Einsatz für mehr Bildungsgerechtigkeit gehören traditionell zu den Kernaufgaben des Oberstufen-Kollegs (OS) Bielefeld. So war es naheliegend, dass – angesichts der vielen neuzugewanderten Jugendlichen, die insbesondere im Jahr 2015 Bielefeld erreichten¹ – sich auch das OS an deren Ausbildung beteiligen würde. Seitdem ist die Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen auf dem Weg, geeignete Strukturen und Instrumente zur Inklusion² dieser Schüler*innen in der gymnasialen Oberstufe zu entwickeln und zu erproben.

¹ 2015 wurden der Stadt Bielefeld rund 3.400 geflüchtete Menschen zugewiesen. Außerdem fanden im gleichen Zeitraum rund 2.000 EU-Bürger*innen in Bielefeld ihr neues Zuhause (Stadt Bielefeld, 2016, S. 3).

² Hier soll im Sinne des Forschungs- und Entwicklungsprojekts zur Inklusion am Oberstufen-Kolleg Bielefeld ein weiter Inklusionsbegriff verwendet werden, der „die gemeinsame Erziehung und Unter- richtung aller Kinder und Jugendlichen mit welchen pädagogischen Bedürfnissen auch immer“ (Sander, 2003, S. 313) meint. So verstanden bedeutet Inklusion, „Heranwachsende in ihren individuellen Fähigkeiten unter Berücksichtigung ihrer Lebenssituation und ihren biografischen Erfahrungen, ihren spezifi-

Die Beschulung von Kollegiat*innen, die vor ihrem Eintritt ins OS erst seit zwei bis vier Jahren in Deutschland leben, ist zu einer wichtigen Entwicklungsaufgabe der Schule geworden. Das zeigen auch die Zahlen: Derzeit besuchen 49 neuzugewanderte junge Menschen das OS. Zum Wintersemester 2015/16 wurden die ersten sieben Jugendlichen aufgenommen, die – zumeist aufgrund ihrer Fluchtgeschichte – erst seit kurzer Zeit Deutsch lernten, in Sprachkursen oder in den Internationalen Klassen ihrer vorherigen Schulen aber als besonders leistungsstark aufgefallen waren. Eine kleinere Gruppe von fünf Kollegiat*innen folgte im Sommersemester 2016. Zum Wintersemester 2016 nahm das OS einen zweiten Jahrgang von 16 jungen Menschen zumeist mit Fluchtgeschichte auf; im Schuljahr 2017/18 haben 15 und im Schuljahr 2018/19 erneut 13 neuzugewanderte Jugendliche mit der Ausbildung begonnen.

Zu Beginn des Projekts gab es mit der Inklusion dieser Schüler*innen-Gruppe in der gymnasialen Oberstufe wenige Erfahrungen, während in anderen Schulformen wie Primarstufe, Sekundarstufe I oder Berufskolleg schon eine teilweise langjährige Praxis bestand (vgl. Massumi & von Dewitz, 2015). Auf der Grundlage unserer Erfahrungen der vergangenen drei Jahre wurde für die Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg (d.h. für die Jahrgangsstufe 11) bisher ein vorläufiges Kursangebot für die so genannte „gestreckte Eingangsphase“ für Neuzugewanderte, die über zwei Schuljahre hinweg andauert, geschaffen. Dieses Kursangebot sieht eine intensive Förderung in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) vor. Daneben wurden und werden besondere Kursformen entwickelt, die speziell für die Gruppe der Neuzugewanderten gestaltet sind. Hinzu kommt ein breites Angebot unterstützender Maßnahmen, für das sich das OS mit einer ganzen Reihe außerschulischer Akteure wie z.B. der Bürgerinitiative für Bildung TABULA, der AWO oder dem Projekt FörBi („Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprachen“) an der Universität Bielefeld vernetzt hat.

Im Folgenden soll der Zwischenstand der Konzept-Entwicklung für neuzugewanderte Jugendliche am Oberstufen-Kolleg beschrieben werden.

1. Schritt eins: Entwicklung eines geeigneten Kursangebots, besonders einer nachhaltigen Deutsch-Förderung, und eines geeigneten Aufnahmeverfahrens³

Die Entwicklungsarbeit der ersten Jahre richtete sich zunächst auf die Einrichtung eines geeigneten Deutsch-Angebots für die neuzugewanderten Jugendlichen, da bildungssprachliche Kompetenzen eine Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme an den Kursen der gymnasialen Oberstufe sind. Daneben wurde ein eigenes Aufnahmeverfahren für neuzugewanderte Bewerber*innen geschaffen.

1.1 Voraussetzungen: Zur Tradition der Basisförderung Deutsch für alle Fächer am Oberstufen-Kolleg (OS)

Die Zeichen für die Entwicklung eines Konzepts zur Deutsch-Förderung für Neuzugewanderte am OS standen günstig, da die Basisförderung Deutsch für alle Fächer vor

schen (Lern-)Voraussetzungen, (Lern-)Bedürfnissen, (Lern-)Wegen, (Lern-)Zielen und (Lern-)Möglichkeiten zu fördern und hierfür angemessene Bedingungen zu schaffen“ (Solzbacher & Behrensen, 2015, S. 14f.).

³ Als Basis für das erste Kapitel dieses Beitrags diente der Aufsatz „Und jetzt mach' ich das Abi! Konzeptentwicklung zur Deutsch-Förderung neuzugewanderter Jugendlicher in der gymnasialen Oberstufe am Beispiel des Oberstufen-Kollegs Bielefeld – Ein Werkstattbericht“ aus dem Tagungsband der Jahrestagung der SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik 2017 (Guschker, 2018), in dem die Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg im Hinblick auf die DaZ- und Basisförderung Deutsch beschrieben wird. Da sich das Projekt ständig weiterentwickelt, wurde dieser erste Teil modifiziert, teilweise gekürzt und auch ergänzt. Das Kapitel 2 ist weitgehend neu geschrieben.

rund 15 Jahren intensiv entwickelt wurde und seitdem in den Basis- und Brückenkursen Deutsch der Eingangsphase verankert ist.

In den Basiskursen (Ba) Deutsch findet kein literatur- und sprachwissenschaftlicher Unterricht statt wie in der gymnasialen Oberstufe sonst üblich. Dieser ist in der Eingangsphase am OS dem Studienfach (Sf) Deutsch vorbehalten. Vielmehr übernimmt das Fach Deutsch in den Basiskursen die Aufgabe, die Bildungssprache Deutsch zu fördern (vgl. Hackenbroch-Krafft & Schwarz, 2011; Volkwein, 2011). Das heißt, der Unterricht zielt stark auf die Ausbildung von Lese- und Schreibkompetenz für den Unterricht aller Fächer in der gymnasialen Oberstufe ab. Hier steht besonders die Arbeit mit Sachtexten auf dem Programm. Außerdem werden das Vortragen von Referaten sowie die Erarbeitung einer kurzen wissenschaftlichen Arbeit eingeführt und geübt. Somit ist die Sprachförderung in Jahrgang 11 nicht nur für Kollegiat*innen mit besonderem Förderbedarf, sondern für alle Kollegiat*innen Thema (für eine ausführliche Darstellung der Basisförderung Deutsch in der Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs vgl. Glässing, Schwarz & Volkwein, 2011).

Zeigen sich bei den Diagnostesttests im Rahmen des Aufnahmeverfahrens besondere Defizite in Deutsch, werden den Kollegiat*innen zusätzlich so genannte zweistündige Brückenkurse (Bü) zugeteilt (zu den Eingangs-Diagnosen vgl. Glässing & Hackenbroch-Krafft, 2011; Hackenbroch-Krafft & Schüren, 2000). In diesen Kursen sollen die aus der Sekundarstufe I mitgebrachten Lücken durch eine möglichst individuelle Förderung in verhältnismäßig kleinen Gruppen geschlossen werden (vgl. Taßler & Guschker, 2011).

1.2 Herausforderung: Die richtige Balance zwischen DaZ-Förderung und Inklusion finden

Für die Eingangsphase des Oberstufen-Kollegs wurden Basis- und Brückenkurse zur Vermittlung von Methoden und Kompetenzen der gymnasialen Oberstufe nicht nur für Deutsch, sondern auch für die Fächer Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften und Computer Literacy entwickelt. Diese Besonderheit trägt dem Versuchsauftrag der Schule Rechnung, der es ermöglicht, dass zu jedem Schuljahr ca. 35 Prozent Neukollegiat*innen ohne Qualifikations-Vermerk für die gymnasiale Oberstufe aufgenommen werden. Anders als an den Westfalen-Kollegs oder den Abendgymnasien in NRW gibt es am Oberstufen-Kolleg traditionell aber keine Vorkurse, welche bei Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf der Eingangsphase vorgeschaltet werden können. Schon aus diesem strukturellen Grund, aber auch, um die jüngst zugewanderten Kollegiat*innen möglichst bald mit den Deutsch-Erstsprachler*innen zusammenzubringen, war die Beschulung der neuzugewanderten Jugendlichen am OS von Beginn an darauf angelegt, diese Kollegiat*innen-Gruppe so schnell wie möglich in das reguläre Kursgeschehen einzubinden. Da aber klar war, dass Kollegiat*innen, die erst seit kurzer Zeit Deutsch lernen, voraussichtlich länger brauchen würden, um in der Oberstufe anzukommen, wurde für die meisten neuzugewanderten Bewerber*innen von Beginn an eine sogenannte „gestreckte Eingangsphase“ geplant, d.h., sie sollten die Eingangsphase zweimal durchlaufen.

Die neuzugewanderten Kollegiat*innen des Pilotjahrgangs 2015, die beim Eintritt ins OS zwar erst seit ein bis zwei (in einem Fall drei) Jahren in Deutschland lebten, aber bereits über A2/B1-Sprachzertifikate bzw. -kenntnisse⁴ verfügten, wurden im ersten Durchgang der Eingangsphase in einen vom Forschungs- und Entwicklungsprojekt (FEP) zu den Brückenkursen (Bü) Deutsch begleiteten kombinierten Brücken-Basiskurs (BüBa) Deutsch und damit direkt in den Deutschunterricht am OS aufge-

⁴ Das Niveau A2/B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) entspricht der Prüfung zum DSD (Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz) der Stufe I, das als Nachweis der notwendigen deutschen Sprachkenntnisse für den Zugang zu einem Studienkolleg in Deutschland gilt.

nommen. Dies erschien zunächst sinnvoll, da die Ba und Bü Deutsch der Eingangsphase am OS sowieso in erster Linie die Förderung von Basiskompetenzen Deutsch für alle Fächer der Oberstufe zur Aufgabe haben (s.o.) und die Kollegiat*innen aus ihren Herkunftsländern schon ein recht hohes Bildungsniveau mitbrachten bzw. von den Lehrenden ihrer vorherigen Schulen oder Sprachkurse in Bielefeld als besonders leistungsstark wahrgenommen worden waren. Ferner gab die Bezirksregierung Detmold im Jahr 2015 noch das Referenzniveau B1 als Einstiegsvoraussetzung für die gymnasiale Oberstufe an.

Neben der Beschulung in den BüBa Deutsch sollten die neuzugewanderten Kollegiat*innen eine zusätzliche DaZ-Förderung von einem Mitarbeiter des Projekts FörBi der Universität Bielefeld mit drei Unterrichtseinheiten von je 90 Minuten in der Woche sowie Unterstützung beim Fachsprachenerwerb in einzelnen Fächern durch ehrenamtliche Mitarbeiter*innen der Bürgerinitiative TABULA bekommen. Jede*r neuzugewanderte Kollegiat*in sollte zudem ausgewählte Kurse des elften Jahrgangs besuchen.

Diese Förderung fand im WS 2015/16 wie beschrieben statt, und die OS-Lehrenden sammelten dabei ihre ersten Erfahrungen mit der Ausbildung einer größeren Gruppe von Jugendlichen, die zumeist aufgrund ihrer Fluchtgeschichte erst seit sehr kurzer Zeit in Deutschland lebten.

Im Verlauf des BüBa Deutsch ließ sich beobachten, dass die neuzugewanderten Kollegiat*innen sehr motiviert waren und die Kursatmosphäre damit überaus positiv beeinflussten. Besonders ihr großes Interesse an den Sprachthemen des Kurses (z.B. Wortarten, Satzteile, Grundregeln der Flexion, Syntax und Kommasetzung) brachte auch die Erstsprachler*innen im Kurs dazu, sich diesen häufig ungeliebten Themen motivierter zuzuwenden, als es üblicherweise der Fall ist. An verschiedenen Stellen des Kurses, besonders bei den Präsentationen, die Bestandteil der Ba Deutsch 1 am OS sind, hatten die Kollegiat*innen mit DaZ die Möglichkeit, Besonderheiten ihrer Erstsprachen durch Sprachvergleiche (z.B. Präpositionen im Arabischen und Deutschen) oder auch die Vorstellung von Texten aus ihren Kulturräumen (z.B. ein Lied aus Afghanistan) zu thematisieren und so wertgeschätzt zu wissen. Während des Kurses gab es immer wieder Phasen, in denen an gemeinsamen, aber auch solche, in denen an individuell anstehenden Themen gearbeitet wurde (Lesestrategien, Deklination von Adjektiven etc.). Ferner wurden nach Lernstand differenzierte Materialien eingesetzt, und am Ende gab es zwei Versionen des Abschlusstests für den Basiskurs. Auch waren die Teilnehmer*innen des Kurses motiviert, Aufgaben in Lernteams zu bearbeiten, so dass die Erstsprachler*innen ihr Wissen über die eigene Sprache durch das Erklären einzelner Strukturen professionalisieren und die DaZ-Lerner*innen von ihrer Unterstützung profitieren konnten, was die Kursatmosphäre ebenfalls positiv beeinflusste.

Besonders beim Lesen längerer Sachtexte und der gemeinsamen Lektüre eines Romans (Alina Bronsky: *Scherbenpark*) fiel allerdings auf, dass das Lesetempo der Sprachanfänger*innen doch sehr erheblich von dem der in Deutschland aufgewachsenen Jugendlichen abwich, da die DaZ-Lernenden zunächst das Vokabular der Texte erschließen, d.h., unbekannte Wörter nachschlagen bzw. sich aus dem Kontext erklären mussten. Auch für die Verarbeitung der Informationen aus Texten brauchten die Lernenden auf A2/B1-Niveau erheblich mehr Zeit. Viele Texte aus dem für die Ba Deutsch entwickelten Materialienband (Hackenbroch-Krafft, Jung-Paarmann & Obst, 2005) waren für den damaligen Sprachstand der neuzugewanderten Kollegiat*innen im Hinblick auf Syntax und Wortschatz zu anspruchsvoll. Und auch bei der Textproduktion gab es extreme Unterschiede zwischen den DaZ-Lernenden und den Jugendlichen, die in Deutschland aufgewachsen waren. Das betraf sowohl das Tempo als auch die Ausdrucksfähigkeit und die sprachliche Richtigkeit. Hier zeigte sich vor allem, dass bestimmte grammatische Strukturen wie das Passiv oder Partizipialkonstruktionen noch nicht gelernt waren und andere Phänomene der Grammatik (z.B. Artikel, Deklinationen, Satzgefüge etc.) noch intensiver geübt werden mussten, wozu in dem regulä-

ren BüBa Deutsch aber kein Raum war – weil ja Unterrichtsergebnisse auch wieder zusammengeführt werden und gemeinsame Phasen in der Kursgruppe vorkommen sollten. In Unterrichtsgesprächen und bei den Präsentationen zeigte sich zudem, dass die Kollegiat*innen mit DaZ auf A2/B1-Niveau z.T. bei der Aussprache mehr Übung und Korrektur brauchten, als es in dem sehr heterogenen und auf das Lesen wissenschaftlicher Texte, das Schreiben von Erörterungen und das Vortragen kurzer Referate abzielenden BüBa Deutsch I möglich war.

Auch in den Mathematikkursen waren die neuzugewanderten Kollegiat*innen sprachlich teilweise so überfordert, dass recht schnell mit Hilfe eines ehemaligen Lehrenden ein Extra-Kurs für die Gruppe eingerichtet wurde.

Fragebogen-Befragungen der Lehrenden und Bilanzgespräche mit den neuzugewanderten Kollegiat*innen bestätigten die Beobachtungen im Deutsch-Unterricht und machten deutlich, dass – trotz der geschilderten motivationalen Effekte durch die Aufnahme in die regulären Deutschkurse der Eingangsphase des OS gleich im ersten Jahr – die neuzugewanderten Jugendlichen zunächst viel intensiver und v.a. systematischer in DaZ auf einem ihrem Sprachstand gemäßen Niveau gefördert werden sollten bzw. wollten als gedacht und die Inhalte der regulären Basis- und Brückenkurse Deutsch am OS zu einem späteren Zeitpunkt passgenauer wären. Außerdem waren die DaZ-Lerner*innen mit A2/B1-Kenntnissen in den Fachkursen z.T. sprachlich so überfordert, dass Instrumente sprachsensiblen Fachunterrichts nicht greifen konnten und es sinnvoller erschien, die Zeit in DaZ-Unterricht zu investieren.

Die Erfahrungen mit dem Pilotjahrgang haben also folgende Erkenntnisse gebracht:

- Anders als zunächst von der Bezirksregierung empfohlen, reichen Kenntnisse der deutschen Sprache auf dem Referenzniveau B1 für einen erfolgreichen Einstieg in die gymnasiale Oberstufe nicht aus. Hier ist zunächst noch eine intensive DaZ-Förderung auf dem Referenzniveau B1+/B2 nötig, um die Voraussetzungen dafür zu schaffen, die Hürden der Bildungssprache in den Fächern mit Hilfe von Instrumenten des sprachsensiblen Unterrichts überhaupt meistern zu können.
- Ein zuverlässiger DaZ-Unterricht auf dem Referenzniveau B1+ und B2 mit klarer Progression ebenso wie eine intensive Unterstützung beim Erlernen der Fachsprache für die Fächer der Oberstufe sollten im ersten Jahr im Vordergrund stehen. Der DaZ-Unterricht im Umfang von mindestens zehn Unterrichtsstunden in der Woche sollte von der Schule angeboten und nicht Ehrenamtlichen oder Trägern von außerhalb überlassen werden. Nur so kann sichergestellt werden, dass die neuzugewanderten Schüler*innen auf die Anforderungen der gymnasialen Oberstufe vorbereitet werden. Das bedeutet aber auch, dass Schulen, die neuzugewanderte Jugendliche in die Oberstufe aufnehmen möchten, über Personal mit entsprechenden Qualifikationen in DaZ/DaF verfügen sollten.
- Zusatzangebote durch Ehrenamtliche, ehemalige Lehrende oder andere außerschulische Akteure sind eine sehr hilfreiche Ergänzung, aber gut mit dem Unterricht zu vernetzen, was eine Bereitschaft der Lehrenden zum regelmäßigen Austausch mit den externen Lehrkräften und Helfer*innen voraussetzt.
- Ein inklusiver Unterricht für DaZ-Lernende in den Fächern ist weiterhin anzustreben und weitestgehend zu ermöglichen, damit die neuzugewanderten Jugendlichen nicht „in einer Blase“ lernen, sondern die Anforderungen in den Fächern kennenlernen können. Dazu müssen im Falle der gymnasialen Oberstufe aber neuartige und passgenaue Angebote entwickelt werden. Es kann angesichts des anspruchsvollen Ziels Abitur bzw. Fachabitur und der relativ kurzen Zeit, die bleibt, um dieses zu erreichen, keinesfalls eine Lösung sein, die neuzugewanderten Jugendlichen sich selbst zu überlassen. Dies führt zur Überforderung, zu damit einhergehenden Frustrations-Erlebnissen und letztendlich dazu, dass auch begabte Schüler*innen das Ziel Abitur bzw. Fachabitur aufgeben, obwohl sie das Potenzial dazu hätten.

- Selbst wenn eine ausreichende DaZ-Förderung in Extra-Kursen eingerichtet ist, braucht es die Bereitschaft des Kollegiums und einen Schulentwicklungsprozess in Richtung sprachsensiblen Fachunterrichts, d.h. Fortbildungen und Anstrengungen des Kollegiums, um Instrumente des sprachsensiblen Unterrichts implementieren und entsprechende Materialien für die einzelnen Kurse erstellen zu können.⁵

1.3 Die derzeitige Aufnahmepraxis, die Eingangstage sowie die Organisation der DaZ- und Basis-Deutschförderung in der „gestreckten Eingangsphase“ des OS

Nach den Erfahrungen mit der Ausbildung neuzugewanderter Jugendlicher der vergangenen Jahre hat sich für die „gestreckte Eingangsphase“ am Oberstufen-Kolleg folgendes Vorgehen ergeben:

1.3.1 Zur derzeitigen Aufnahmepraxis für neuzugewanderte Kollegiat*innen

Die Aufnahmepraxis für neuzugewanderte Bewerber*innen gestaltet sich derzeit so, dass nach ersten Kontakten und einer Informationsveranstaltung im April für jede*n Bewerber*in im Mai Feststellungsprüfungen in Deutsch, Englisch und Mathematik stattfinden. Darauf folgt ein Aufnahmegespräch und – im Falle der Aufnahme – eine Aufnahmevereinbarung. Die Feststellungsprüfung in Deutsch testet mit Hilfe eines Multiple-Choice-Tests und einer Schreibaufgabe DaZ auf dem Niveau B1.

Jugendliche, die den Test nicht bestehen oder an einer anderen Stelle des Aufnahmeverfahrens Zweifel daran aufkommen lassen, dass der Bildungsgang am OS zum jetzigen Zeitpunkt für sie geeignet ist, können nicht aufgenommen werden.

Wenn die Bewerber*innen aufgenommen sind, beginnen sie in der Regel mit der gestreckten Eingangsphase. Im ersten Jahr liegt der Fokus auf der Vertiefung ihrer Deutsch-Kenntnisse, der (sprachlichen) Förderung in Mathematik und der Orientierung im System OS. Im zweiten Jahr sollen die Kollegiat*innen dann – unterstützt durch eine gezielte Zusatzförderung – die reguläre Eingangsphase durchlaufen, um danach auf die Hauptphase vorbereitet zu sein, die sie entweder nach Jahrgang 12 mit dem schulischen Teil der Fachhochschulreife oder nach Jahrgang 13 mit der Allgemeinen Hochschulreife abschließen.

1.3.2 Willkommen heißen: Die Eingangstage

Die Eingangstage sollen allen neuen Kollegiat*innen des Jahrgangs 11 den Start am Oberstufen-Kolleg erleichtern. Traditionell haben die Neuankömmlinge an diesen Tagen die Möglichkeit, sich in den Studienfachgruppen kennenzulernen und über die Ausbildung am OS zu informieren. Am Anfang des Wintersemesters 2018 erstreckten sich die Eingangstage zum ersten Mal auf drei anstatt zwei Tage, was sich auch für die 13 zum Schuljahr 2018/19 aufgenommenen neuzugewanderten Kollegiat*innen bewährte. Sie nahmen an ihrem ersten Tag an der Willkommensfeier für den neuen Jahrgang 11 teil und fanden sich dann in ihrer „Kerngruppe“ mit ihren Lehrenden und ihrem Schulsozialarbeiter ein, denn im ersten Jahr der gestreckten Eingangsphase besuchen die neuzugewanderten Kollegiat*innen noch kein Studienfach.

An den drei Eingangstagen wechselte sich die notwendige Erledigung von Formalitäten immer wieder mit Aktivitäten zum Kennenlernen aller in der Gruppe und der Schule ab, im Bestreben, die Neuankömmlinge nicht mit Eindrücken zu überfordern und trotz der Informationsflut das Interesse aufrecht zu erhalten, was gut gelang. Einerseits war

⁵ Am Oberstufen-Kolleg gibt es seit vielen Jahren Bemühungen um sprachsensiblen Fachunterricht. Anregungen für die Fächer Psychologie, Sport und Biologie finden sich bei Kakies (2011), Schwarz (2011) und Stockey (2011).

das Ziel, ihnen ein Gefühl von Zugehörigkeit zu der Gruppe zu vermitteln; andererseits sollten sie selbstverständlich Teil der neuen Jahrgangsstufe 11 sein, sodass sie am dritten Tag auch an der Stufenversammlung teilnahmen. Das schien auch deshalb angemessen, weil das Sprachniveau der neuen DaZ-Kollegiat*innen teilweise bereits deutlich über B1 hinausging, was während der Eingangstage auch Gespräche über sprachlich vergleichsweise komplexe Themen erleichterte, z.B. die Computer-Nutzungsordnung. Die Kennenlern-Aktivitäten waren bereits stark vom Interesse an den Inhalten geprägt und weniger am Klären sprachlicher Fragen orientiert, was motivierend wirkte. Zudem hatten drei der Teilnehmer*innen bereits Erfahrung als Schauspieler*innen im Alarm-Theater und nahmen mit ihrer eher extrovertierten Art auch anderen die Scheu.

Anders als bei regulären Neukollegiat*innen gibt es in dieser Gruppe eine Ausbildungsvereinbarung, die den Verlauf der Ausbildung am OS festlegt (s.o.). Diese Vereinbarung war – obwohl zu diesem Zeitpunkt bereits unterschrieben – noch einmal ein wichtiger Tagesordnungspunkt der Kennenlern-Tage, ebenso wie das Arbeiten im Deutschunterricht ohne Handys. Diese Abmachungen wurden bereitwillig aufgenommen. Als auch die letzten Fragen zu den individualisierten Stundenplänen geklärt waren, konnte es losgehen.

1.3.3 Die DaZ-Förderung im ersten Jahr der gestreckten Eingangsphase

Im ersten Jahr der gestreckten Eingangsphase besuchen die Kollegiat*innen wöchentlich einen zehnstündigen Sprachkurs in DaZ und zusätzlich bis zu vier DaZ-Förderstunden, in denen sie von Mitarbeiter*innen des FörBi-Projekts der Universität Bielefeld in Kleingruppen individuell gefördert werden. Der zehnstündige Sprachkurs wird von in DaZ/DaF qualifizierten Deutsch-Lehrenden des OS u.a. mit Hilfe von Fördermaterialien des Lehrwerks *Sicher!* des Hueber Verlags für die Sprachstufen B1+ (11.1) und B2 (11.2) unterrichtet, das speziell für fortgeschrittene Lernende konzipiert ist, die in Deutschland arbeiten oder eine Universität besuchen möchten. Um zum Lesen nach individuellem Interesse anzuregen, wird derzeit ein Lektüre-Apparat zu den Sprachstufen B1 und B2 erstellt. Außerdem gibt es im Schuljahr 2018/19 zum ersten Mal einen die DaZ-Kurse begleitenden zweistündigen Kurs im Schreiben, da sich das Schreiben von Klausuren, Hausarbeiten, Protokollen etc. in den vergangenen Jahren als die entscheidende Hürde in den Kursen der regulären Eingangs- und Hauptphase gezeigt hat. Gleichzeitig wird es von einigen DaZ-Lerner*innen tendenziell vermieden. Darum stellte sich die Frage, wie von Beginn der Ausbildung an Schreiben zur Selbstverständlichkeit bzw. Routine werden kann.⁶

In Anbetracht der Vorbereitung des Deutschen Sprachdiploms 1 (DSD 1) in 11.2 des ersten Durchgangs der Eingangsphase ist auch die Erarbeitung von Referaten mit anschließenden Präsentationen in Form von freien Vorträgen mit Feedbacks durch die Kursgruppe ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts.

Seit Juli 2016 gehört das Oberstufen-Kolleg zu den Pilotschulen in NRW, an denen das Deutsche Sprachdiplom 1 (DSD 1) mit dem Sprachniveau A2/B1 abgelegt werden kann. Die DSD-Partner auf der Ebene der Kultusministerkonferenz (KMK), die Zentrale für Auslandsschulwesen (ZfA) und das Ministerium für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen (MSB) haben es durch einen gemeinsamen Beschluss ermöglicht, dass die DSD-1-Prüfung, die seit 1974 angeboten wird und ursprünglich nur im Ausland abgelegt werden konnte, nun auch an ausgewählten Schulen in NRW absolviert werden kann. So soll neuzugewanderten Schüler*innen die Gelegenheit gegeben werden, sich einer standardisierten Sprachprüfung zu unterziehen, die weltweit ihre Gültigkeit hat. Da das Oberstufen-Kolleg die neuzugewanderten Kollegiat*innen allerdings im Verlauf der gestreckten Eingangsphase zum Sprachniveau B2/C1 führen möchte, wäre langfris-

⁶ Zur Wichtigkeit des Schreibens für ein erfolgreiches Durchlaufen der gymnasialen Oberstufe siehe Petersen (2014).

tig die DSD-2-Prüfung für unseren speziellen Ausbildungsgang passgenauer. Dennoch haben die Kollegiat*innen bei den vergangenen DSD-1-Prüfungen von den Erfahrungen und motivierenden Effekten eines erfolgreich gemeisterten Prüfungsverfahrens profitiert und das DSD-1-Zertifikat kann auch bei Bewerbungen hilfreich sein.

Seit dem Schuljahr 2017/18 wird außerdem für die neuzugewanderten Kollegiat*innen ein Basiskurs (Ba) Mathematik mit DaZ angeboten, in dem die Förderung der Fachsprache Mathematik im Zentrum steht. In diesem Kurs zeigte sich erneut die Herausforderung des Spagats zwischen den Vorteilen des inklusiven Unterrichts und der Notwendigkeit zur besonderen Förderung der DaZ-Lerner*innen. So war es im ersten Durchgang des Kurses für die Gruppe neuzugewanderter Kollegiat*innen 2017/18 möglich, dem Erlernen der Fachsprache Mathematik den notwendigen Raum einzuräumen. Gleichzeitig war es – angesichts des Fehlens der Vergleichsgruppe – aber immer wieder eine Herausforderung, den neuzugewanderten Kollegiat*innen die Anforderungen des Mathematik-Unterrichts in der Oberstufe und damit die Notwendigkeit des Erlernens der Fachsprache deutlich zu machen. Darum ist langfristig angestrebt, für die neuzugewanderten Kollegiat*innen im ersten Jahr der gestreckten Eingangsphase zwei Ba-Mathematik-Kurse einzurichten, an denen zur Hälfte Erstsprachler*innen Deutsch und zur anderen Hälfte DaZ-Lerner*innen teilnehmen. Für die DaZ-Lerner*innen müsste dann ein zusätzliches Förderangebot in der Fachsprache Mathematik eingerichtet werden.

Angeschlossen an den Ba Mathematik mit DaZ war im Schuljahr 2017/18 ein zwei-stündiger Organisations- und Methoden-Kurs. Hier wurden die Kollegiat*innen, für die aufgrund ihrer besonderen Bildungsbiographie die Anforderungen des Oberstufen-Kollegs oft ungewohnt sind, in die Struktur und Organisation der Oberstufe und ihre Arbeitsmethoden eingeführt (z.B. Laufbahn, Leistungsnachweise, Zeitmanagement, Ordnungssysteme, Einführung in die Gruppenarbeit/Freiarbeit, Wochenplan, Portfolio, Hospitationen in Sf-Kursen und deren Reflexion). Dieser Kurs wurde im Schuljahr 2018/19 unabhängig vom Ba Mathematik unterrichtet. Um die Kollegiat*innen in die spezifische Lernkultur des Oberstufen-Kollegs einzuführen, die durch deutliche Erwartungen an die Selbstständigkeit, aber auch die Kooperationsfähigkeit der Kollegiat*innen geprägt ist, wurden nun Materialien des Kurses „Begleiten und Vorbereiten“ in das Kurskonzept integriert. Der Kurs „Begleiten und Vorbereiten“ wurde von einer als Lerncoach ausgebildeten Kollegin entwickelt und richtet sich an Kollegiat*innen, die die Eingangsphase wiederholen. Bezüglich der Kursziele gibt es eine Reihe von Überschneidungen mit dem Organisations- und Methodenkurs für die neuzugewanderten Kollegiat*innen, weshalb eine Zusammenarbeit sinnvoll erschien.

1.3.4 Innovative Kurs-Konzepte in der regulären Eingangsphase des zweiten Jahres

Haben die neuzugewanderten Kollegiat*innen das erste Jahr der gestreckten Eingangsphase erfolgreich gemeistert, gehen sie in ihrem zweiten Jahr am OS in die reguläre Eingangsphase über. In den vergangenen Jahren wurde besonders an Strukturen und Instrumenten gearbeitet, die diesen Übergang ins Regelsystem des OS so gestalten, dass eine erfolgreiche Inklusion möglich wird. Zum einen wurde dazu das Brücken-Basiskurs-Konzept weiterentwickelt. Außerdem entstanden völlig neue Kursarten, welche den Fachunterricht mit dem Sprachunterricht eng verzahnen.

a) Weiterentwicklung des Brücken-Basiskurs-Konzepts

In der regulären Eingangsphase des zweiten Jahres werden die neuzugewanderten Kollegiat*innen in 11.1 auf zwei kombinierte Basis- und Brückenkurse (BüBa) Deutsch 1 mit jeweils sechs Stunden verteilt.

Intendiert ist, dass die Kollegiat*innen mit DaZ speziell im Deutschkurs in Kontakt mit anderen Kollegiat*innen kommen, so ihre Aussprache verbessern und ihre Selbsteinschätzung schärfen können. Nach unseren Erfahrungen mit dem Pilotjahrgang (sie-

he Kap. 1.2) gingen wir bei der Entscheidung für diese Kurse davon aus, dass die Zweit- ebenso wie die Erstsprachler*innen von Formen des kooperativen Lernens profitieren würden. Die DaZ-Lerner*innen sollten ihre vertieften Kenntnisse der deutschen Grammatik und Syntax samt dem dazugehörigen Fachvokabular einbringen und die anderen Kursteilnehmer*innen motivieren, sich mit der Struktur der deutschen Sprache auseinanderzusetzen und so Fehler zu vermeiden. Andererseits war die Idee, dass die DaZ-Lerner*innen gerade beim Lesen, Schreiben oder der Vorbereitung von Vorträgen von den Erstsprachler*innen lernen. Durch den intensiven Sprachunterricht im ersten Jahr, so die Idee, sollten die neuzugewanderten Jugendlichen ihre Sprachkenntnisse soweit verbessert haben, dass sie mit den Texten und Übungen aus dem bestehenden Materialpool zu den „normalen“ Ba und Bü Deutsch am OS (Methoden des Leseverstehens, Markieren, Strukturieren, Exzerpieren, eine Erörterung schreiben etc.) gut zurechtkommen dürften.

Eine Fragebogen-Umfrage am Ende der beiden Parallelkurse des ersten Durchgangs der BüBa Deutsch im Schuljahr 2017/18 zeigt, dass gegenüber den Nachteilen eines solchen sprachlich vielfältigen Kurses der Nutzen für alle Beteiligten zu überwiegen scheint: Sowohl Erstsprachler*innen als auch DaZ-Lerner*innen äußerten sich weitgehend positiv, zum Beispiel zu der Frage, wie sie es empfunden haben, dass mehrere Erstsprachen im Kurs vertreten waren: Bei der Auswahl „bereichernd – nicht spürbar – eher hinderlich“ entschieden sich von insgesamt 22 Kollegiat*innen 15 für die erste Option, sechs für die zweite und nur eine*r für die letzte. Einige merkten an, dass die Neuzugewanderten oftmals besser in Grammatik waren und den Muttersprachler*innen helfen konnten, was eine den meisten noch unvertraute, vermutlich auch unerwartete Spielart des kooperativen Lernens zeigte. Die DaZ-Kollegiat*innen waren mit der Metasprache der deutschen Sprachstrukturen so vertraut, dass sie über ihren eigenen Wissensvorsprung teilweise überrascht waren und die entsprechenden Aufgaben zum Teil mühelos bewältigten. Dadurch erfuhr unsere Arbeit an Inhalten aus der Sekundarstufe I, die zu der Zeit häufig als uninteressant wahrgenommen wurden, im jetzigen Kurs eine Aufwertung und ging somit leichter von der Hand.

Möglicherweise war dies eines der ersten Male in ihrer Zeit am Oberstufen-Kolleg, dass die Deutschlerner*innen ihr Wissen aktiv zum Nutzen anderer einsetzen konnten, was sie motiviert und bestärkt hat, auch für die schwierigeren Hürden wie Buchvorstellung oder Erörterung, die später auf sie zukamen. Die Buchvorstellungen sind selbst für zurückhaltende muttersprachliche Kollegiat*innen oftmals angstbesetzt, weil sie hier vor der Gruppe stehen und sprechen müssen, sodass der Respekt für die Nicht-Muttersprachler*innen groß war, die eine zusätzliche Schwierigkeit zu meistern hatten. Kleinere sprachliche Defizite wurden in diesen Vorträgen – wie in den mündlichen Äußerungen allgemein – großzügig überhört und als natürlicher Teil des Unterrichts verstanden. Bei groben Fehlern kooperierten die meisten Zuhörer*innen wie selbstverständlich, fragten nach und vergewisserten sich.

Insgesamt war die Arbeitsweise im BüBa Deutsch des zweiten Jahres geprägt von wechselseitiger Unterstützung, was voraussetzte, dass jede*r die anderen als (mögliche) Lehrer*innen akzeptierte. Diese Akzeptanz wurde noch einmal deutlich, als gegen Ende des Semesters einige Deutschlerner*innen ihre Sprachen im Kurs vorstellten und dem Kurs nach anschaulichen Vorträgen Aufgaben stellten, wie z.B. Namen auf Arabisch zu schreiben oder Wörter in der westafrikanischen Sprache Twi perfekt auszusprechen, was mit großem Lernwillen und Gelächter befolgt wurde.

Dies führt zum zehnten und letzten Punkt des Fragebogens, zu der Frage nach Vorschlägen, wie die sprachliche Vielfalt noch stärker einbezogen werden könnte. Viele regten einen Vergleich der Sprachen an, der nach diesen Erfahrungen auf jeden Fall im Unterricht Platz finden sollte. Kürzere Vorträge, wie oben beschrieben, als integraler Bestandteil dieser Deutschkurse machen Spaß, bringen Abwechslung und rücken die Sprache nebst Sprecher*in in den Mittelpunkt, wodurch ein weiterer, bislang unbe-

kannter Teil dieser Person sichtbar wird, auf den wiederum die übrigen Kollegiat*innen, auch laut Fragebogen-Ergebnis, sehr neugierig sind. Durch eine kontrastive Betrachtung kann der ehemals „langweilige“ Grammatik-Unterricht plötzlich lebendig werden. Soweit zu den Erfahrungen mit den speziellen BüBa Deutsch in 11.1.

In 11.2 werden die Kollegiat*innen mit DaZ auf die regulären vierstündigen Ba Deutsch 2 mit den anderen Kollegiat*innen des Jahrgangs verteilt. In diesen Kursen zu verschiedenen Themenschwerpunkten, z.B. „Glück“, liegt der Fokus auf dem Erlernen von Methoden zur Verarbeitung von (Sach-)Texten. Themenbereiche sind das Zusammenfassen und Exzerpieren von Texten und die Erstellung einer kriteriengeleiteten Hausarbeit (Themenfindung, Formulierung einer Fragestellung, Verarbeiten mehrerer Texte im Hinblick auf ein Thema, Planen des Schreibprozesses, Gliedern und Strukturieren, Zitieren und Überarbeiten etc.).⁷

Da im Schuljahr 2017/18 eine größere Gruppe von neuzugewanderten Jugendlichen das Studienfach Deutsch belegt hatte, sich hier aber in 11.1 besondere Schwierigkeiten beim Verfassen von Analysen zeigten, wurde für die 11.2 des Schuljahres ein Bü Schreiben für das Studienfach Deutsch mit DaZ eingerichtet, in dem das Verfassen von Inhaltsangaben und Analysen geübt und auf individuelle Bedürfnisse der DaZ-Lernenden (Wiederholung von Grammatik-Themen wie Null-Artikel, Präpositionen, Kasus-Formen, Konjunktiv) eingegangen werden konnte. Dieses Angebot erwies sich als sehr hilfreich, d.h., die Schreibkompetenz der Teilnehmer*innen verbesserte sich nachhaltig, wovon sie derzeit in der Hauptphase profitieren.

Im Schuljahr 2018/19 haben nur einzelne Kollegiat*innen mit DaZ das Sf Deutsch gewählt. Deshalb, aber vor allem um möglichst viele Kollegiat*innen weiterhin zusätzlich zum Regelunterricht im wissenschaftlichen Schreiben unterstützen zu können, wurde der Schreibkurs in diesem Schuljahr an die Kurse Politische Bildung bzw. Philosophie mit DaZ (s.u.) gekoppelt. Hier wird Schreiben für gesellschaftswissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Fächer in der Oberstufe vermittelt, wobei der Schwerpunkt auf Textformaten liegt, die für Klausuren relevant sind. So werden in diesem Kurs gezielt Formate wie Inhaltsangaben von Sachtexten, Analysen und Erörterungen mit Hilfsmitteln wie u.a. Strukturvorlagen, Beispieltexten und Redemitteln eingeübt. Ein weiterer Fokus des Kurses liegt auf dem genauen Lesen und Verstehen von operationalisierten Aufgaben, was die Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung von Klausuren in der Oberstufe darstellt.

b) Entwicklung neuer Kursarten für Neuzugewanderte: Kurse der Politischen Bildung und Philosophie, die auch DaZ vermitteln und Instrumente des sprachsensiblen Unterrichts besonders intensiv nutzen

Um das Sprachniveau B2 zu festigen bzw. C1 zu erreichen und so den Übergang in die regulären Grundkurse der Hauptphase vorzubereiten, wurde für die 11.1 des zweiten Jahres ein Kurs neu eingerichtet und konzipiert, der den Unterricht im fachlichen Schwerpunkt Politische Bildung mit dem DaZ-Unterricht auf B2-Niveau kombiniert und in dem Instrumente des sprachsensiblen Fachunterrichts besonders intensiv eingesetzt werden. Hierzu werden einerseits die Grammatik-Themen aus dem Kursbuch *Sicher! B2* unterrichtet, und es sind andererseits Unterrichtsmaterialien entstanden, in denen Methoden des sprachsensiblen Unterrichts auf Texte zu Themen wie „Demokratische Wahlen und Parteien“, „Politische Strukturen und Prozesse“, „Grundlagen der Demokratie“, „Möglichkeiten der Partizipation“ und „Vergleich mit anderen politischen Systemen“ angewendet werden. Die für diesen Kurs erstellten Materialien adaptieren Instrumente wie z.B. den sprachbildenden Einsatz des Wechsels von Darstellungsformen, das Glossar als Hilfsmittel zum Begriffslernen (Aufbau von Fachwortschatz), Diagnostik von Sprachprodukten mit Hilfe von Feedback-Karten und Erlernen

⁷ Vgl. den Materialienband für den Ba Deutsch 2 zum Thema „Glück: Methoden zum Erschließen und Verfassen von Sachtexten in der Oberstufe“ (Hackenboch-Krafft & Jung-Paarmann, 2007).

des Umgangs mit Sprachfehlern, Nutzung von Redemitteln als Wortgeländern beim Verfassen eigener Texte und Methoden zur Erfassung von Textstrukturen.⁸

In der 11.2 nehmen die neuzugewanderten Jugendlichen dann an einem völlig neuartigen Kurs teil, der den Unterricht der Philosophie mit der Förderung von DaZ auf dem Referenzniveau B2/C1 kombiniert. Der Schwerpunkt des Kurses liegt auf der gemeinsamen Rezeption philosophischer Texte. Diese werden vorentlastet und in möglichst vielen Darstellungsformen präsentiert, aber nicht sprachlich oder inhaltlich vereinfacht, sodass sie eine komplexe Grundlage für das Verstehen, kritische Reflektieren und Übertragen philosophischer Inhalte auf den eigenen Kontext bieten. Darüber hinaus nahmen die Kollegiat*innen im Rahmen dieses Kurses im Schuljahr 2017/18 an dem Projekt „Meine, deine, unsere Stadt“ in Zusammenarbeit mit Haus Neuland, gefördert vom Bundesministerium für Familie und Jugend, teil, in dem es um die Bedeutung von Heimat ging.

Die folgende Tabelle stellt die Deutsch-Förderung für die neuzugewanderten Kollegiat*innen in der Eingangsphase des OS noch einmal im Überblick dar:

Tabelle 1: Schematische Darstellung der Deutsch-Förderung neuzugewanderter Kollegiat*innen in der Eingangsphase

	11.1	11.2
erstes Jahr („gestreckte Eingangsphase“)	<ul style="list-style-type: none"> – 10 Stunden DaZ, zwei Stunden pro Tag – 4 Stunden individuelle DaZ-Förderung (FörBi) – 4 Stunden Ba Mathematik mit DaZ – 2 Stunden Orga- und Methoden-Kurs – 2 Stunden Förderung im Schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> – 10 Stunden DaZ, zwei Stunden pro Tag – 4 Stunden individuelle DaZ-Förderung (FörBi) – 4 Stunden Ba Mathematik mit DaZ – 2 Stunden Orga- und Methoden-Kurs – 2 Stunden Förderung im Schreiben
<i>Sprachniveaus</i>	<i>B1 => B1+</i>	<i>B1+ => B1+/B2</i>
zweites Jahr („reguläre Eingangsphase“)	<ul style="list-style-type: none"> – 6 Stunden BüBa Deutsch 1 (je die Hälfte der Gruppe sind DaZ-Lerner*innen, die andere Hälfte Erstsprachler*innen) – 4 Stunden Grundkurs Politische Bildung mit DaZ – 2 Stunden Schreiben (zur Unterstützung in den Fächern) 	<ul style="list-style-type: none"> – 6 Stunden BüBa Deutsch 2 (je die Hälfte der Gruppe sind DaZ-Lerner*innen, die andere Hälfte Erstsprachler*innen) – 4 Stunden Grundkurs Philosophie mit DaZ – 2 Stunden Schreiben (zur Unterstützung in den Fächern)
<i>Sprachniveaus</i>	<i>B1+/B2 => B2</i>	<i>B2 => B2/C1</i>
<i>Neben den genannten Kursen nehmen die neuzugewanderten Kollegiat*innen an regulären Grundkursen, Sportkursen, Projekten und im zweiten Jahr an Studienfächern teil. Die maximale Semester-Wochenstunden-Zahl beträgt 34 Stunden.</i>		

Es sei an dieser Stelle noch einmal kurz erwähnt, dass die neuzugewanderten Jugendlichen am OS neben dem Unterricht außer von den ehemaligen Kolleg*innen von zahlreichen weiteren professionellen und ehrenamtlichen Helfer*innen unterstützt werden. So hilft die Schulsozialarbeit den Kollegiat*innen z.B. bei allen Fragen rund um Wohnen und Finanzen oder auch beim Umgang mit Behörden. Eine studentische Hilfskraft, die in der Wissenschaftlichen Einrichtung OS tätig ist und die selbst eine Fluchtgeschichte hat, bietet eine Sprechstunde und Unterstützung im Alltag für die neuzuge-

⁸ Die Materialien sind noch unveröffentlicht. Eine fundierte und ausführliche Einführung in die Instrumente des sprachsensiblen Fachunterrichts bietet Leisen (2013). Aufsatzsammlungen zum Thema: Ahrenholz (2010); Gogolin, Lange, Michel & Reich (2013). Weitere Einführungen: Michalak-Etzold, Lemke & Goeke (2015); Rösch (2005); Schmölzer-Eibinger, Dorner, Langer & Helten-Parcher (2013); Tajmel & Hägi-Mead (2017); Weis (2013).

wanderten Jugendlichen am OS an. Außerdem machen neben den ehemaligen Kolleg*innen ehrenamtliche Mitarbeiter*innen z.B. der AWO individuelle Nachhilfeangebote in Gruppen oder Einzelbetreuung in unterschiedlichen Fächern.

All diese Angebote stabilisieren das Fördersystem, und die beteiligten Personen geben durch ihr Interesse und ihr Engagement den jungen Menschen Halt.

2. Schritt zwei: Nachhaltige Veränderung des Systems – Auf dem Weg zu einer Schulentwicklung in Richtung Sprachbildung im Fachunterricht und interkulturelle Vielfalt leben

Die beschriebenen Entwicklungen am OS beziehen sich bisher vorrangig auf die Eingangsphase und hier besonders auf die Struktur der Ausbildung sowie den DaZ-Unterricht bzw. die Sprachförderung Deutsch. Auch wenn damit in kurzer Zeit verhältnismäßig viel erreicht wurde und Erfahrungen in der Praxis recht unmittelbar in die Schulentwicklung einfließen konnten, bleibt noch etliches zu tun. Im Folgenden sollen aktuelle Entwicklungsfelder aufgezeigt werden.

2.1 Nicht nur auf die Sprache, auch auf die Art des Lernens kommt es an

Bei unserer Arbeit mit neuzugewanderten Kollegiat*innen und den Abfragen der an der Beschulung der Neuzugewanderten Beteiligten zum Lernstand und besonderen Bedürfnissen der Gruppe hat sich gezeigt, dass die Jugendlichen, die aus verschiedenen Herkunftsländern kommen und zum Teil sogar einige Jahre lang gar keine Schule besuchen konnten, oft mit anderen inneren Konzepten von Lernen und Schule an das Oberstufen-Kolleg kommen, als die Schule sie voraussetzt. Dies führt zu Missverständnissen bzw. Überforderungs-Situationen besonders in Phasen, in denen selbstständiges bzw. projektartiges Arbeiten gefragt ist. Darum führten im Sommersemester 2018 Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg Interviews mit neuzugewanderten Kollegiat*innen der regulären Eingangsphase, in denen Vorerfahrungen mit Schule im Herkunftsland, die Einstellungen zur Schule sowie die eigene Einschätzung der Ausbildung am OS erfragt wurden. Der Leitfaden für die Interviews wurde in der FEP-Gruppe entwickelt. Die Interviews sind transkribiert und werden derzeit ausgewertet. Die Ergebnisse sollen wiederum in die Schul- und Unterrichtsentwicklung einfließen.

Aus der Kursarbeit und einem Projekt einer FEP-Kollegin sowie der Erkenntnis einzelner neuzugewanderter Kollegiat*innen selbst, dass die selbstständigen Arbeitsformen der gymnasialen Oberstufe eine besondere Herausforderung für sie darstellen, hat sich jüngst ein eigenes FEP ergeben, das von neuzugewanderten Kollegiat*innen selbst und mit Unterstützung einer Kollegin durchgeführt wird. Es trägt den Titel „Flucht in eine ungewisse Zukunft? – ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zum Empowerment von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung“. Ziel dieses Projektes ist die Erstellung von Unterrichtsreihen zum Thema „Empowerment von geflüchteten jungen Menschen in Deutschland“, die in der Praxis erprobt und schließlich evaluiert werden (vgl. hierzu ausführlich den Beitrag von Ali et al. im vorliegenden Band).

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. In diesen Zusammenhängen konnte die kulturelle Vielfalt am OS auf eine

natürliche Weise Ausdruck finden und gelebt werden. Die Zusammenarbeit mit der Universität Oberta de Catalunya (Barcelona) im Projekt „Zukunftsvorstellungen“ zeigte sich als besonders produktiv für eine interkulturelle Reflexion. An solchen Stellen wird anzusetzen sein, wenn in den kommenden Jahren Kapazitäten frei werden, über die Sprachbildung hinaus eine allgemeine interkulturelle Schulentwicklung noch gezielter in den Blick zu nehmen.

2.2 Strukturen evaluieren und weiterentwickeln

Ein weiterer Entwicklungsbereich ist die Verbesserung von Strukturen und die Begleitung und Professionalisierung der Kolleg*innen, die neuzugewanderte Kollegiat*innen in ihren Fachkursen unterrichten. Derzeit gibt es hier durchaus Verunsicherung – zum einen hinsichtlich der Anforderungen für ein Kursbestehen für die Kollegiat*innen mit DaZ, zum anderen im Hinblick auf den sprachsensiblen Fachunterricht.

Auf der Ebene der Strukturen wurde durch die curricularen Innovationen (s.o.) auf die Veränderung der Kollegiat*innenschaft reagiert. Darüber hinaus gibt es Entwicklungen im Bereich der Leistungsnachweise (LNW) in den Kursen. Um in den regulären Kursen des ersten Jahres realistische Anforderungen deutlich zu machen, wurden so genannte „gelbe Scheine“ eingeführt, die eine erfolgreiche Teilnahme im Sinne einer regelmäßigen und aktiven Beteiligung am Kursgeschehen bescheinigen, ohne dass der Druck besteht, dass Klausuren, Hausarbeiten oder Referate schon zu diesem frühen Zeitpunkt der Ausbildung in den regulären Kursen auf einem mit den übrigen Teilnehmer*innen vergleichbaren Niveau bestanden werden müssen. Für den Philosophie-Unterricht der Hauptphase wurden im vergangenen Schuljahr alternative LNW-Formen für DaZ-Lernende entwickelt und erprobt.

Um zu erfahren, wie die Lehrenden, die Mitarbeiter*innen in Verwaltung und Wissenschaftlicher Einrichtung OS sowie die Ehrenamtlichen die aktuelle Beschulungssituation neuzugewanderter Kollegiat*innen am OS wahrnehmen und wo sie noch Optimierungsbedarfe sehen, wurde ein Online-Fragebogen in Kooperation mit der Freien Universität Berlin (Prof. Dr. Nina Kolleck) entwickelt. Die Fragebogenerhebung war im September und Oktober 2018 für die Mitglieder des Oberstufen-Kollegs freigeschaltet. In der Studie wird nach Erfahrungen aus dem Schulalltag gefragt, die in Zusammenhang mit der Situation Neuzugewanderter stehen. Da diese Befragung in ähnlicher Form auch an anderen Schulen durchgeführt wird, gibt es darüber hinaus auch allgemeinere Fragen, die bspw. Interessen der Lehrenden im schulischen Alltag oder auch ihren Umgang mit Herausforderungen generell thematisieren und nicht direkt etwas mit den neuzugewanderten Jugendlichen zu tun haben. Auch von dieser Befragung verspricht sich das FEP wertvolle Informationen und Impulse für die Weiterentwicklung des Projekts.

2.3 Sprachbildung in den Fächern als Schulentwicklungsaufgabe

Die Entwicklung notwendiger besonderer Sprach- und sonstiger Förderangebote für die Gruppe neuzugewanderter Jugendlicher wird weiterhin wichtig sein. Damit Jugendliche, die erst seit verhältnismäßig kurzer Zeit Deutsch lernen, aber auch Schüler*innen, die mit sprachlichem Förderbedarf ans OS kommen, in den regulären Kursen zurechtkommen bzw. weiter an ihrer Sprache arbeiten können, plant das FEP derzeit gemeinsam mit dem Kompetenzteam für sprachsensiblen Unterricht der Stadt Bielefeld Werkstattmodule für Kolleg*innen des OS und anderer Schulen, durch welche die Sprachbildung langfristig in die Kurse einzelner Fächer implementiert werden soll.

Die Kolleg*innen, die die Basiskurse Deutsch entwickelten, hatten dies ihrerzeit bereits versucht, sich dann aber auf die Sprachbildung für alle Fächer in den Basiskursen Deutsch konzentriert. Um Fachlehrende für Sprachbildung zu sensibilisieren, hatten sie einzelne Kolleg*innen aus den Fächern, z.B. Biologie, Sport oder Jura, für die Basis-

kurse Deutsch geschult, und diese hatten dann, ausgestattet mit den eigens für die Kurse entwickelten Materialien (vgl. Hackenbroch-Kraft et al., 2005; Hackenbroch-Kraft & Jung-Paarmann, 2007), auch Basiskurse Deutsch unterrichtet. Doch die Hoffnung, die Sprachbildung auf diese Weise in angemessener Breite in die Fachkonferenzen zu transferieren, hat sich langfristig nicht erfüllt. Mittlerweile werden die Basis- und Brückenkurse Deutsch zumeist von Deutschlehrenden unterrichtet. Zwar ist das Basiskurs-Konzept im Verhältnis zur Sprachförderung Deutsch in anderen gymnasialen Oberstufen ein Meilenstein, und einzelne Fachkolleg*innen praktizieren zusätzlich auch Sprachförderung in ihren Kursen (vgl. Kakies, 2011; Schwarz, 2011; Stockey, 2011); systematisch verankert ist die Sprachbildung im Fachunterricht am OS über die Basiskurse Deutsch hinaus allerdings nicht. So gibt es derzeit weder verbindliche Module zur Sprachbildung in den Curricula der Fächer noch gemeinsame Absprachen bezüglich der Sprachbildung über Fächergrenzen hinaus – wie z.B. das Führen eines Glossars, Wortschatzarbeit nach gemeinsam festgelegten Prinzipien etc. In den vergangenen Jahren hat das FEP zur Inklusion neuzugewandelter Jugendlicher in Kurzfortbildungen zwar Empfehlungen ausgesprochen. Dies ersetzt aber nicht den Schulentwicklungsprozess mit einer planvollen Beteiligung des Kollegiums.

Das FEP möchte nun genau an dieser Stelle erneut ansetzen. Dies geschieht unter dem Eindruck, dass die Zeit für einen Schulentwicklungsprozess in Richtung Sprachbildung nicht nur *für* den Fachunterricht, sondern auch *im* Fachunterricht selbst angesichts der derzeit knapp 50 neuzugewanderten Kollegiat*innen am OS nun reif bzw. ein gestiegenes Bedürfnis der Fachlehrenden nach grundlegenden Kenntnissen sprachsensiblen Unterrichts und dem Austausch darüber auch spürbar ist. In diesem Sinne wird derzeit ein zweischrittiger Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprozess geplant.

Es ist angedacht, dass es zunächst für die Dauer eines Schuljahrs eine Werkstatt zur Professionalisierung von Kolleg*innen unterschiedlicher Fächer der gymnasialen Oberstufe als Multiplikator*innen gibt. In dieser Gruppe sollten jeweils ein*e Lehrende*r pro Fach(-bereich) vom OS und weitere Lehrende aus der gymnasialen Oberstufe anderer Bielefelder Schulen vertreten sein. Diese Zusammensetzung ist der Idee geschuldet, dass am Oberstufen-Kolleg die Implementation des sprachsensiblen Unterrichts in den Fächern modellhaft evaluiert bzw. wissenschaftlich begleitet werden kann, das Instrument auf der anderen Seite aber auch für das Regelsystem entwickelt werden soll.

In einem zweiten Schritt sollen die Multiplikator*innen aus der ersten Werkstatt eine Werkstatt mit ihren Fachkolleg*innen etablieren. In dieser Phase soll es darum gehen, die Kenntnisse aus der ersten Runde in die Fachgruppen einzubringen, d.h., Instrumente sprachsensiblen Unterrichts in die Curricula der Fächer bzw. Kurse zu integrieren und gemeinsam Module und Materialien zur Sprachbildung im jeweiligen Fachunterricht der Oberstufe zu entwickeln.

Besonders in der ersten Phase, d.h. in der fachlich heterogenen Gruppe, soll das Schreiben als eine zentrale bildungssprachliche Kompetenz in der gymnasialen Oberstufe als gemeinsamer Ausgangspunkt dienen. Maßgeblich für diese Entscheidung sind folgende Überlegungen:

- Da in allen Fächern und Schulen verhältnismäßig standardisierte Klausuren geschrieben werden, ist der Vergleich der Herangehensweisen an das Schreiben in den Fächern ein naheliegender Ansatzpunkt für einen Professionalisierungsprozess für Vertreter*innen verschiedener Fächer.
- In den Aufgabenstellungen bei Klausuren und dem Umgang mit ihnen zeigen sich die Besonderheiten der Fachkulturen, z.B. bei den unterschiedlichen Erwartungen bezüglich der Operatoren.
- Beim Schreiben greifen Vermeidungsstrategien nicht. Hier werden die Schwierigkeiten von Schüler*innen mit Sprache sichtbar.

- Das Schreiben – besonders von Klausuren – wird in der Regel als die entscheidende Hürde für die Schüler*innen angesehen, die – z.B. weil sie erst seit kurzer Zeit Deutsch lernen – Schwierigkeiten mit der Sprache haben.
- Das Schreiben steht bei der Förderung der Bildungssprache in der Oberstufe auch in der Literatur und in der aktuellen Forschung im Fokus (Petersen, 2014; Schmölder-Eibinger, Bushati, Ebner & Niederdorfer, 2018).
- Beim Austausch über die Förderung anderer Kompetenzen, wie z.B. das Lesen, müssten die Teilnehmer*innen z.B. lautes Nachdenken bei der Texterschließung videographieren etc., um gemeinsam über die Effekte bestimmter Instrumente sprechen zu können. Geschriebene Produkte der Schüler*innen sind leichter zugänglich und analysierbar.

Bei dem zu entwickelnden Professionalisierungs- und Schulentwicklungsangebot sollen die Bedürfnisse praktizierender Lehrkräfte berücksichtigt werden, wie Josef Leisen sie beschrieben hat, nämlich:

- Ausgangspunkt sollen konkrete sprachliche Handlungssituationen im Fachunterricht sein. Um konzentriert gemeinsam arbeiten zu können, sollen Schreibanlässe, Aufgabenstellungen für das Schreiben und Schreibprodukte in den Fächern „Dreh- und Angelpunkte“ sein.
- Fortgebildet werden soll anhand konkreter Beispiele, Materialien, Lernprodukte etc., die sprachliches und sprachsensibles Handeln im Fachunterricht modellhaft zeigen.
- Es soll nicht „theoriegeleitet“, sondern „theoriebegleitet“ gearbeitet werden. Das heißt, sprachsensibles Handeln soll vor dem Hintergrund der Spracherwerbstheorie und der Sprachdidaktik, aber auch der unterschiedlichen Schreibtraditionen in den Fächern hinterfragt werden.
- Wie durch die Anlage der Werkstätten bereits angedeutet, soll in Schleifen und in mehreren Durchläufen professionalisiert werden, damit Wissen wiederholt, vertieft und aus verschiedenen Perspektiven (z.B. die Fächer kontrastierend, die einzelnen Fachdidaktiken einbeziehend) angegangen werden kann (vgl. Leisen, 2017, S. 12ff.)

Die Ausarbeitung der ersten Werkstattreihe, die für das Schuljahr 2019/20 geplant ist, soll zum Ende des Sommersemesters 2019 fertiggestellt sein.

2.4 Mit dem und für das System: Transfer und Netzwerkarbeit

Wie die Zusammenarbeit mit dem KT bei der Entwicklung einer Professionalisierungsmaßnahme zum sprachsensiblen Fachunterricht schon andeutet, haben sich die Protagonist*innen des FEPs mittlerweile nach außen vernetzt und versuchen gleichzeitig, Entwicklungen im Haus anzustoßen.

Jeweils zu Beginn der Schuljahre 2017/18 und 2018/19 bot das FEP eine Kurzfortbildung zum sprachsensiblen Fachunterricht bzw. zur Berücksichtigung der Bedürfnisse von DaZ-Lerner*innen insbesondere für OS-Kolleg*innen an, die neuzugewanderte Jugendliche in ihren Kursen unterrichten.⁹

Im Frühjahr 2018 führte die Gruppe einen Transfernachmittag für das gesamte Kollegium durch. Hier wurden vor allem Informationen zum Status quo am OS und zu den Entwicklungen – z.B. hinsichtlich der neuzugewanderten Kollegiat*innen, aber auch zur Organisation und Kursentwicklung – gegeben.

⁹ Für diese Fortbildung wurden eine Sammlung mit Merkblättern z.B. zur Vereinfachung von Aufgabenstellungen oder Stolpersteinen der deutschen Sprache für DaZ-Lerner*innen sowie exemplarische Materialien zum Leseverstehen, zur Schreibförderung und zum produktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit zusammengestellt.

Im vergangenen Schuljahr gab es zahlreiche Gelegenheiten, die Entwicklungsarbeit außerhalb der Schule vorzustellen bzw. einzubringen – z.B. im internationalen Projekt „Solidaris“ zur Inklusion in Universitäten, bei Workshops im Rahmen der Jahrestagung der SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik in München oder der „Fachtagung Deutsch: Bildungssprache stärken, Ideen für die Praxis“ des Landesinstituts (LI) Hamburg und in einem Seminar zum Praxis-Semester Biologie an der Universität Bielefeld sowie bei einem Fortbildungsnachmittag zum Thema „Inklusion neuzugewanderter Jugendlicher in der gymnasialen Oberstufe“ im Abendgymnasium Bielefeld. Weiterhin arbeitete eine FEP-Kollegin am Kapitel „Möglichkeiten der Unterrichtsorganisation“ des „Bielefelder Rahmenkonzept[s] zur Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen“¹⁰ mit. Bei einem Vernetzungs-Treffen des FEPs in der QUA-LiS kam die Mitarbeit einer Kollegin des FEPs in der QUA-LiS-Arbeitsgruppe zur Interkulturellen Schulentwicklung zustande, die sich einmal im Monat trifft, sodass die Entwicklungsarbeit des FEPs jetzt auch mit der konzeptionellen Arbeit der Landesregierung NRW vernetzt ist. Darüber hinaus nehmen die FEP-Mitarbeiter*innen an Fachtagen, Tagungen (z.B. Symposium Deutsch-Didaktik sowie Tagungen der Deutschen Schulkademie) und regionalen Vernetzungstreffen (z.B. mit dem Westfalen-Kolleg Bielefeld und im „Arbeitskreis Integration in Schule“ des Kommunalen Integrationszentrums der Stadt Bielefeld) teil.

3. Fazit

Die beschriebene Forschungs- und Entwicklungsarbeit der vergangenen Jahre ist geprägt von den Notwendigkeiten der unmittelbaren Praxis. Bei der Einrichtung der DaZ-Kurse und der Entwicklung neuer Kursarten hatten und haben wir aber die Chancen und Risiken verschiedener schulorganisatorischer Modelle im Blick (vgl. von Dewitz & Massumi, 2015). Angesichts der Nachteile paralleler Modelle, die wir selbst erlebt und auch beschrieben haben,¹¹ sehen wir Inklusion dabei als die entscheidende Herausforderung an und experimentieren weiter mit Kursarten und Instrumenten, die einen inklusiven Unterricht – soweit wir zum jeweiligen Zeitpunkt dazu in der Lage sind – ermöglichen.

Der Anspruch der Inklusion stellt angesichts des Alters unserer Kollegiat*innen bei ihrem Eintritt in das deutsche Schulsystem und der Anforderungen und zunehmenden Standardisierung des Abiturs eine große Herausforderung dar. So wird es für uns auch weiterhin darum gehen, Grenzen der Inklusion im Regelunterricht auszuloten und – wo unserer Ansicht nach nötig – parallel geführte Zusatzangebote zu entwickeln. Eine große Aufgabe in diesem Zusammenhang ist derzeit natürlich die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Richtung Sprachbildung im Fachunterricht.

Trotz des noch immer großen Entwicklungsbedarfs sind die ersten Gruppen von neuzugewanderten Jugendlichen mittlerweile gut am Oberstufen-Kolleg angekommen. Ein Kollegiat legte bereits im Frühjahr 2018 seine Abiturprüfungen erfolgreich ab; drei haben zum Ende des Schuljahres 2017/18 das OS mit dem schulischen Teil des Fachabiturs nach Jahrgang zwölf verlassen. 17 neuzugewanderte Kollegiat*innen befinden sich derzeit in der regulären Eingangsphase, 13 in Jahrgang 12 und fünf in Jahrgang 13. Für das Schuljahr 2018/19 gab es 41 Bewerbungen; 14 Bewerber*innen wurde nach dem speziellen Aufnahmeverfahren eine Zusage gemacht.

¹⁰ Das „Bielefelder Rahmenkonzept zur Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen“ kann digital abgerufen werden unter URL: https://ki-bielefeld.de/userfiles/Beratung-Elternarbeit/A4_Bildung_gestalten_final.pdf.

¹¹ Eine kritische Bewertung zu Vorbereitungsklassen, wie sie in verschiedenen Bundesländern praktiziert werden, findet sich bei Emmerich, Hormel & Jording (2017) und Karakayali, zur Nieden, Kahveci, Groß & Heller (2017).

Doch das sind nur die Zahlen. Wie wir im Unterricht, in Projekten, bei Exkursionen oder auch in den Pausen beobachten können, haben sich die meisten neuzugewanderten Kollegiat*innen gut am Oberstufen-Kolleg eingelebt. Sie haben Freunde gefunden und ihre sprachlichen und fachlichen Kompetenzen weiterentwickelt. Auch wenn noch vieles verbessert und professionalisiert werden kann, zeigt dies doch, dass das Oberstufen-Kolleg auf einem guten Weg ist.

4. Literatur und Internetquellen

- Ahrenholz, B. (Hrsg.). (2010). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Dewitz, N., v. & Massumi, M. (2017). Schule im Kontext aktueller Migration. Rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganisatorische Modelle und Anforderungen an Lehrkräfte. In N. McElvany, A. Jungermann, W. Bos & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (IFS-Bildungsdialoge, Bd. 1) (S. 27–40). Münster et al.: Waxmann.
- Emmerich, M., Hormel, U., & Jording, J. (2017). Prekarisierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (3), 209–222.
- Glässing, G., & Hackenbroch-Krafft, I. (2011). Eine Sprachdiagnose zu Beginn der Oberstufe. In G. Glässing, H.-H. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung* (S. 112–123). Weinheim: Beltz.
- Glässing, G., Schwarz, H.-H., & Volkwein, K. (Hrsg.). (2011). *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., & Reich, H.H. (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (FörMig-Edition, Bd. 69). Münster: Waxmann.
- Guschker, B. (SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik, Hrsg.). (2018). *Und jetzt mach' ich das Abi! Konzeptentwicklung zur Deutsch-Förderung neuzugewandelter Jugendlicher in der gymnasialen Oberstufe am Beispiel des Oberstufen-Kollegs Bielefeld. Ein Werkstattbericht*. Zugriff am 04.11.2018. Verfügbar unter: <http://www.schlau-werkstatt.de/wp-content/uploads/2018/09/Publikation-Jahrestagung-2017.pdf>.
- Hackenbroch-Krafft, I., & Jung-Paarmann, H. (2007). *Arbeit mit Texten zum Thema „Glück“*. Methoden zum Erschließen und Verfassen von Sachtexten in der Oberstufe (Blaue Reihe, Bd. 116). Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Hackenbroch-Krafft, I., Jung-Paarmann, H., & Obst, G. (2005). *Lesen – Schreiben – Vortragen. Materialien für die Eingangsphase der Oberstufe: Sprachliche Basiskompetenzen für alle Fächer* (Blaue Reihe, Bd. 115). Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Hackenbroch-Krafft, I., & Schüren, R. (2000). *Eine Deutsch-Diagnose als Grundlage gezielter Sprachförderung*. Bielefeld: AMBOS.
- Hackenbroch-Krafft, I., & Schwarz, H.-H. (2011). Sprachliche Basiskompetenzen im Fokus von Unterrichts- und Schulentwicklung: Ein Modell für die Oberstufe. In G. Glässing, H.-H. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung* (S. 26–32). Weinheim: Beltz.
- Kakies, R. (2011). Sachtextkompetenz im Psychologieunterricht fördern. In G. Glässing, H.-H. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Basiskompetenz Deutsch in der*

- Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung* (S. 83–90). Weinheim: Beltz.
- Karakayali, J., Zur Nieden, B., Kahveci, Ç., Groß, S., & Heller, M. (2017). Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (3), 223–235.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Leisen, J. (2017). *Handbuch Fortbildung „Sprachsensibel unterrichten“*. Stuttgart: Klett.
- Massumi, M., & Dewitz, N. von (Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Hrsg.). (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Zugriff am 04.11.2018. Verfügbar unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf.
- Michalak-Etzold, M., Lemke, V., & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht* (Narr Studienbücher). Tübingen: narr/francke/attempto.
- Petersen, I. (2013). Text-, Schreib- und Sprachkompetenz in Deutsch als Erst- und Zweitsprache. Untersuchungen zu einem komplexen Verhältnis. In H. Feilke, J. Köster & M. Steinmetz (Hrsg.), *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II* (S. 201–232). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Petersen, I. (2014). *Sprachbildung und Schreibförderung in der Sekundarstufe II*. Zugriff am 04.11.2018. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/petersen_sprachbildung.pdf.
- Rösch, H. (2005). *Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache: Sprachförderung in der Sekundarstufe I*. Braunschweig: Schroedel.
- Sander, A. (2003). Von der Integrationspädagogik zur Inklusionspädagogik. *Sonderpädagogische Förderung*, 48 (4), 313–329.
- Schmölzer-Eibinger, S., Bushati, B., Ebner, C., & Niederdorfer, L. (2018). *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster et al.: Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, S., Dörner, M., Langer, E., & Helten-Parcher, M.-R. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Schwarz, H.-H. (2011). Lese- und Schreibkompetenz im Leistungskurs Sport. In G. Glässing, H.-H. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung* (S. 64–72). Weinheim: Beltz.
- Solzbacher, C., & Behrens, B. (2015). Inklusive Begabungsförderung und individuelle Förderung. Grundlegendes, Chancen und Herausforderungen einer vielversprechenden Symbiose. In C. Solzbacher, G. Weigand & P. Schreiber (Hrsg.), *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 13–27). Weinheim: Beltz.
- Solzbacher, C., Weigand, G., & Schreiber, P. (Hrsg.). (2015). *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion*. Weinheim: Beltz.
- Stadt Bielefeld (2016). *Diversität, Partizipation und Integration: Integrationskonzept der Stadt Bielefeld*. Zugriff am 04.11.2018. Verfügbar unter: http://www.bielefeld.de/ftp/dokumente/2016_08_Integrationskonzept.pdf.
- Stockey, A. (2011). Die Synthese von Sachtexten als Mittel des fachspezifischen Kenntniserwerbs. Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen im Biologieunterricht. In G. Glässing, H.-H. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Basiskompetenz*

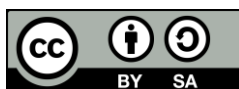
- Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung* (S. 73–82). Weinheim: Beltz.
- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung* (FörMig-Material, Bd. 9). Münster et al.: Waxmann.
- Tabler, A., & Guschker, B. (2011). Besondere Förderung bei sprachlich-methodischen Defiziten: Die Brückenkurse Deutsch. In G. Glässing, H.-H. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung* (S. 124–131). Weinheim: Beltz.
- Volkwein, K. (2011). Basiskompetenz Deutsch: Sprachförderung als Aufgabe der gymnasialen Oberstufe. In G. Glässing, H.-H. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung* (S. 16–25). Weinheim: Beltz.
- Weis, I. (2013). *DaZ im Fachunterricht. Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern*. Mülheim a.d.R.: Verlag an der Ruhr.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis: Guschker, B., Geweke, M., Hartner, C., Kirmes, S., Matteo 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-Jahrbuch, 1*, 106–125. https://doi.org/0.4119/we_os-1110

Online verfügbar: 14.12.2018

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2018. 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>

Flucht in eine ungewisse Zukunft?

**Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt (FEP)
zum Empowerment von Schüler*innen mit Fluchterfahrung**

Mudhaffar Ali¹, Leshker Berho¹, Amjad Bosata¹,
Sarmad Malla Ali¹ & Maria Mateo i Ferrer^{1,*}

¹ *Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld*

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

Zusammenfassung: Vier junge Flüchtlinge aus Syrien, Schüler am Oberstufen-Kolleg (Bielefeld), haben sich auf die Suche nach einer Arbeitsmethode gemacht, um sich selbst, aber besonders anderen Schüler*innen mit Fluchterfahrung dabei zu helfen, ihren eigenen Platz in Deutschland zu finden und ihn aktiv zu gestalten. Dafür sind sie nach Barcelona gefahren, wo sie mit Soziolog*innen der Universität Oberta de Catalunya anhand des Textes „Exkurs über den Fremden“ von Georg Simmel (in: Soziologie, 1908) über ihre Situation in Deutschland eingehend reflektiert haben. Dabei sind ihnen die positiven Möglichkeiten, die ihre Rolle als Fremde bietet, aber auch die konkreten Schwierigkeiten, die sie damit haben können, bewusster geworden. Sie haben ihre Vorstellungen von der Zukunft analysiert und sich mit dem Begriff „Integration“ kritisch auseinandergesetzt. Mit den Ergebnissen dieser Arbeit haben sie dann Unterrichtsmaterialien entwickelt, die sie in den Kursen für Neuzugewanderte des Oberstufen-Kollegs testen werden. Der vorliegende Artikel beinhaltet eine Beschreibung des Konzepts, mit dem sie nach Barcelona gefahren sind, und einen Reisebericht, der die Diskussionen und Gespräche zusammenfasst.

Schlagwörter: Flüchtlinge, Simmel, Fremdsein, Integration, Unterrichtsmaterialien



English Information

Abstract: Four young refugees from Syria, pupils at the Oberstufen-Kolleg (Bielefeld), have set out in search of a working method with the aim of helping themselves, but especially other pupils with experience as refugees to find their own place in Germany and to actively shape it. Therefore, they went to Barcelona where they thoroughly reflected on their situation in Germany with sociologists of the Universidad Oberta de Catalunya on the basis of Georg Simmel's chapter "*Exkurs über den Fremden*" ["Excursus on the stranger"] (in: *Soziologie*, 1908). They have become more aware of the positive possibilities offered by their role as strangers, but also of the concrete difficulties they may encounter in doing so. They have analysed their imaginaries of the future and critically examined the concept of integration. With the results of this work, they then developed teaching materials that they test in the courses for newcomers to the Oberstufen-Kolleg. The present article describes the concept that framed their visit to Barcelona and a report that summarises their conversations and debates during their journey.

Keywords: refugees, Simmel, stranger, integration, teaching materials

1. Einleitung (Maria Mateo i Ferrer)

Im Januar 2018 hat die *International Simmelian Association for Relational Analysis & Creation* (ISA) mit Sitz in Portbou (Catalunya) das Oberstufen-Kolleg kontaktiert, damit es an einer Vergleichsstudie über die Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen zwischen 15 und 25 Jahren teilnimmt. Die Studie wurde von der Fakultät für Soziologie der Universität Oberta de Catalunya (UOC) an unterschiedlichen Schulen in Barcelona und Umgebung durchgeführt. Die Wissenschaftler*innen wollten ihre Ergebnisse mit den Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen an einer deutschen Schule vergleichen. Ich habe mich entschieden an der Studie teilzunehmen, und im Juni 2018 habe ich am Oberstufen-Kolleg ein zweiwöchiges Projekt zum Thema organisiert.

Aus Barcelona habe ich nicht nur Materialien bekommen, damit die Schüler*innen Texte über ihre Zukunftsvorstellungen schreiben, die dann von den Soziolog*innen analysiert werden sollen, sondern auch ein pädagogisches Konzept, mit dessen Hilfe die Schüler*innen in diesen Texten die eigene Einstellung zu ihrer Zukunft reflektieren. Mit diesen Materialien habe ich mit einer Gruppe von 20 Schüler*innen zwei Wochen lang gearbeitet. Drei dieser Schüler waren Geflüchtete aus Syrien. Am Ende des Projekts kam einer der Geflüchteten, Leshker Berho aus der 13. Klasse und seit vier Jahren in Deutschland, zu mir und schlug mir vor, diese Form von Arbeit weiterzuentwickeln, um jungen Geflüchteten zu helfen, ihre Zukunft in der deutschen Gesellschaft aktiver und verantwortungsvoll zu gestalten. Er war davon überzeugt, dass durch diese Reflexion die Geflüchteten die eigene Zukunft in Angriff nehmen und selbstständiger gestalten könnten. In diesem Gespräch wurde aber schnell sehr deutlich, dass diese Selbstständigkeit nur dann erreichbar wäre, wenn er selbst die Weiterentwicklung des pädagogischen Konzepts übernehmen würde. Wenn ich das für ihn machen würde, bliebe er abhängig von mir, und dadurch würde jegliche Selbstständigkeit unmöglich. So kamen wir zu dem Entschluss, dass er ein Arbeitsteam aussuchen würde, um selbstständig eine Unterrichtsreihe für Geflüchtete in der Schule mit diesem Ziel zu entwickeln. Er sollte die Leitung des Projekts übernehmen, und ich würde ihn dabei als Beraterin unterstützen. Mir war dabei besonders wichtig, die Verantwortung für das Projekt den Geflüchteten zu geben, weil dadurch die ersten Schritte für eine gründliche Reflexion der eigenen Situation und der konkreten Schwierigkeiten, die sie in Deutschland haben, vorgegeben war. Nur das könnte das Empowerment der Schüler*innen garantieren.

Direkt nach den Sommerferien haben wir angefangen zusammenzuarbeiten. Leshker Berho hat drei Mitschüler aus Syrien mit Fluchterfahrung angesprochen, damit sie mit uns arbeiten. Es sind Sarmad Malla Ali, Amjad Bosata und Mudhaffar Ali, alle in der 12. Klasse und seit drei oder vier Jahren in Deutschland. Dann haben wir die ISA mit dem Wunsch kontaktiert, dass sie ein Treffen mit der Forschungsgruppe der UOC organisieren. Der Verein wollte dieses Projekt dann noch in Zusammenhang mit der modernen Geschichte Europas und den Flüchtlingsbewegungen nach dem spanischen Bürgerkrieg und während des NS-Regimes in Deutschland bringen. Die Idee hat die Schüler angesprochen, und so sind wir am 16.10.2018 mit einem anspruchsvollen Projekt nach Barcelona geflogen.

Wir haben zwei Wochen lang sehr intensiv gearbeitet. Die Schüler haben sich mit dem theoretischen Ansatz und der Entwicklung einer Unterrichtsreihe beschäftigt. Leshker Berho hat danach ein ausführliches Konzept geschrieben, und der Reisebericht sowie die Zusammenfassung des Textes von Georg Simmel, auf dem seine Gedanken basieren, wurden von den vier Schülern verfasst. Wie im Reisebericht zu lesen ist, wurden mehrere Gespräche mit unterschiedlichen Akteur*innen durchgeführt, damit das Thema der Zukunft für die Geflüchteten in Deutschland aus ganz unterschiedlichen Perspektiven bearbeitet werden konnte. Für alle diese Akteur*innen aber war stets klar, dass die Schüler das Projekt leiteten. Sie, die vier Schüler, sollten ihre Ziele genau definieren und die diskutierten Vorschläge anhand ihrer Interessen kritisch prüfen. Eine konkrete Situation beschreibt besonders deutlich diese Rolle der Schüler: Als wir uns mit Jordi Pérez, dem Leiter der Theatergruppe Cia. Sargantana, getroffen haben, kam dieser mit einem fertigen Entwurf für ein Theaterstück über Flucht aus Kriegsgebieten, das die Schüler mit ihm gemeinsam im Winter aufführen sollten. Jordi Pérez hat eine ausführliche Beschreibung seiner Ideen präsentiert; dann haben aber die Schüler den Entwurf gut begründet, aber sehr deutlich abgelehnt. Das Thema entsprach nicht den eigenen Zielen. Sie wollten nicht mehr über Flucht reden; dies hätten sie hinter sich und sie wollten nicht mehr das Mitleid des Publikums wecken. Was sie wollten, war, sich über ihre Zukunftsvorstellungen bewusster zu werden. Jordi Pérez hat direkt verstanden, dass ein Perspektivwechsel notwendig war, und deswegen war es wichtig, zusammen mit den Schülern ein ganz neues Stück zu entwerfen.

Das Ziel, das diese Schüler mit Fluchterfahrung hatten, war die Suche nach einer Arbeitsmethode, die jungen Flüchtlingen helfen sollte, Sicherheit, Verantwortung und Selbstständigkeit für ihr Leben in Deutschland zu erreichen. Mit anderen Worten: Das Ziel war das Empowerment der jungen Flüchtlinge. Was aber sehr schnell deutlich wurde, war, dass dieses Empowerment schon dann erreicht werden würde, wenn die Betroffenen selbst aktiver für die Gestaltung ihrer Zukunft arbeiten. Das heißt, dass in diesem Projekt schon mit dem Suchen selbst das Ziel erreicht wurde. Sie haben das Wort ergriffen, das, was sie brauchten, gefordert, und dadurch sind sie sichtbar geworden, im Gegensatz zu dem Zustand der Unsichtbarkeit, in dem sie sich normalerweise bewegen. „Alle reden über Flüchtlinge“, sagte mir Leshker am Anfang unserer gemeinsamen Arbeit, „aber keiner redet mit den Flüchtlingen“. Mit diesem Projekt haben die Geflüchteten das Wort übernommen. Sie haben es geschafft, als politische Subjekte und Mitglieder der Gesellschaft gehört zu werden. Das ist der Grund, warum die Erläuterung des Konzeptes dieses Projekts sowie der Reisebericht von den Flüchtlingen selbst geschrieben wurden. Das sind ihre Wörter und Gedanken, und sie sollen auch so gelesen und verstanden werden. Das kann der erste Schritt für einen Dialog mit der Gesellschaft, in der sie leben, sein, der es ihnen ermöglicht, aktiv ihren Platz in der Gesellschaft zu finden, aber auch an der Gestaltung dieser Gesellschaft mitzuwirken.



Abbildung 1: Arbeitssitzung an der Universitat Oberta de Catalunya

2. Trotz & Dank (Leshker Berho)

An der Universität Oberta de Catalunya in Barcelona wurde im Jahr 2017 ein Forschungsprojekt von der Fakultät für Soziologie unter dem Titel „Zukunftsvorstellungen bei Jugendlichen“ durchgeführt. Dafür wurden Schüler*innen aus verschiedenen Schulen in Barcelona und ihrer Umgebung befragt, und es wurden Texte geschrieben, die zum Nachdenken anregen sollten. Dabei wurde das Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld gefragt, mit diesem Konzept ein Projekt durchzuführen, um die katalanische Gesellschaft bzw. ihre Jugendlichen und die deutschen Jugendlichen zu vergleichen.

In unserem Projekt haben wir uns mit vielen anderen Schüler*innen und mit ihren verschiedenen Zukunftsvorstellungen beschäftigt und versuchten herauszufinden, wie stark sie sich für diese einsetzen und welche Einflüsse (Vergangenheit, Gegenwart) relevant für diese Vorstellungen sind. Wir hatten schon früh die Vermutung, dass die Erfahrungen und das Umfeld, in dem man aufgewachsen ist, einen großen Einfluss auf die eigene Vorstellung von der Zukunft haben.

Dabei haben wir bemerkt, dass die Zukunftsvorstellung der Jugend von einer Generation zur anderen immer anders ist, und dabei spielt die gegenwärtige Situation der Jugendlichen eine zentrale Rolle für ihre Vorstellung von der Zukunft.

Etwas anderes, das uns aufgefallen ist, ist, dass die Jugendlichen, die an unserem Projekt teilgenommen haben, unterschiedliche Biografien und Hintergründe hatten, z.B. Migrationshintergrund und Fluchterfahrung. Dies hat auch eine besonders wichtige Rolle bei der Vorstellung ihrer Zukunft gespielt. Ein Beispiel für diese Unterschiede sind die drei letzten syrischen Generationen. Die erste ist die, die in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg aufgewachsen ist, in der Zeit, als in Syrien Chaos herrschte, und die vorherrschende Zukunftsvorstellung und Wunsch der Jugendlichen war, in Sicherheit zu leben. Die zweite ist die, die in der Zeit der Diktatur unter dem „Assad-Regime“ aufgewachsen ist, als es in Syrien zwar Frieden gab, aber weder Rechte noch Freiheit. Hier wollten die Jugendlichen vor allem Demokratie, Freiheit und keine Unterdrückung. Die dritte Generation ist die, die in der Zeit des Krieges aufgewachsen ist, Fluchterfahrung hat und in neuen Gesellschaften angekommen ist. Die Zukunftsvor-

stellung dieser Generation ist es, einen Platz zu haben, wo man von seinen Mitmenschen akzeptiert wird, seinen Platz in der neuen Gesellschaft findet und frei ist.

Durch dieses Projekt ist mir bzw. uns allen am Ende klar geworden, dass unsere Zukunftsvorstellungen davon abhängen, in welchem Zustand wir uns jetzt befinden, welche Erfahrungen wir vorher gemacht und gesammelt haben. Außerdem sind wir dadurch selbstbewusster geworden, was das Thema angeht. Ein Ergebnis davon ist z.B., dass ich auf die Idee gekommen bin, dieses Projekt weiterzuentwickeln, indem ich mich sowohl für Leute mit Fluchterfahrung als auch für die in Deutschland Geborenen einsetze, um eine Brücke zwischen uns zu bauen. Dafür war der erste Schritt für mich, mit Geflüchteten anzufangen und die Probleme, die auf uns zukommen, gut darzustellen und sichtbar zu machen.

Ich hatte schon vor meinem Praktikum in diesem Projekt Erfahrung damit gehabt, wie man lernt, selbst zu reflektieren, selbstbewusst zu denken und zu hinterfragen, was in meinem Umfeld geschieht. In dem Philosophieunterricht habe ich einen Auftrag von meiner Lehrerin bekommen, anhand eines philosophischen Textes eine Methode für neue Zuwanderer zu entwickeln (jedoch kann diese auch von ganz anderen Schüler*innen verwendet werden), wie man am besten einen philosophischen Text versteht, ohne irgendeine Form von Hilfe und Unterstützung zu bekommen.

Durch die oben genannten Erfahrungen habe ich gemerkt, dass die Probleme, die auf die Jugendlichen, die neu zugewandert sind, zukommen, viel größer sind, als einen philosophischen Text zu verstehen. Ich habe im Laufe meiner Zeit in Deutschland bemerkt, dass es eine große Herausforderung ist, hier mit all den neuen Schwierigkeiten klarzukommen, wie z.B. dem großen Begriff „Freiheit“. Ein schöner Begriff, denn jeder liebt es, Freiheit zu haben, obwohl es so schwierig sein kann, ohne Erfahrung damit umzugehen.

Das andere ist die Zukunft. Sowohl ich als auch alle anderen Zugewanderten haben eine bestimmte Vorstellung, was die Zukunft angeht und wie wir sie haben wollen. Man kann sagen, dass es einfacher ist, dieses Ziel zu erreichen, und zwar auf Grund der Vergangenheit und den Erfahrungen, die wir gehabt haben. Jedoch scheitern dabei praktisch viele, wenn sie versuchen, es zu erreichen, oder landen an einem Punkt, an dem sie schon vorher waren. Bei uns am Oberstufen-Kolleg zum Beispiel kommen neue Schüler an, die Fluchterfahrung haben, mit dem Ziel, das Abitur oder Fachabitur zu machen. Jedoch scheitern sie ein oder mehrere Male an der Eingangsphase, obwohl man sicher sagen kann, dass sie mit der bewussten Entscheidung gekommen sind, es zu schaffen, und intellektuell auch in der Lage wären, es zu schaffen. Hiermit kommt wiederum meine Hypothese ins Spiel, dass der Grund für das Scheitern die mangelnde Erfahrung mit Freiheit umzugehen ist.

Laut meiner Erfahrung wird Freiheit von Menschen aus meinem Heimatland sehr oft so interpretiert, dass, wenn man frei ist und Freiheit hat, man sich alles erlauben kann und trotzdem das kriegt, was man will, und nicht, dass man viel Verantwortung tragen muss. Denn wenn man nicht in der Lage ist, diese Verantwortung zu tragen, scheitert man schnell.

Eine weitere Frage ist: Wie kann man zwischen der Realität und der Phantasie unterscheiden? Wenn ich meine Freunde oder Menschen in meinem Alter frage: „Wie hättest du es gerne, dass deine Zukunft aussieht? Und wie wird deine Zukunft sein?“, dann kriege ich fast immer dieselbe Antwort auf beide Fragen, obwohl die Fragen so unterschiedlich sind. Denn hier fehlt laut meiner Hypothese das „Bewusstsein“ dafür, zwischen zwei Aspekten zu unterscheiden. Der eine Aspekt ist, etwas zu wollen und aktiv daran arbeiten, und zwar mit Hilfe eines bestimmten Plans, um es zu erreichen, und das andere ist, dass es schön wäre, wenn es so sein wird, jedoch schwer im realen Leben umzusetzen bzw. zu erreichen. Das heißt, nicht zu wissen, was genau Freiheit ist, und nicht bewusst mit seinen Entscheidungen umzugehen und deren Konsequenzen zu tragen. Dies führt zum Scheitern, ohne dass derjenige weiß, warum.

Um diesen Forschungsprojekt in Gang zu bringen, habe ich am Anfang mit anderen Freunden, die auch geflüchtet sind, darüber gesprochen, diskutiert und am Ende drei ausgewählt, mit denen ich es mir vorstellen konnte zu arbeiten, und die eine Bereicherung für das Projekt sein konnten.

Der zweite Schritt, den ich bereits gemacht habe, war, dass ich den Kontakt zu der Universität Oberta de Catalunya in Barcelona, von der wir für das Projekt „Zukunftsvorstellungen“ Materialien bekommen haben, aufgenommen habe. Ich habe ihnen mein Forschungsprojekt vorgestellt und um Unterstützung gebeten. Sie haben sich bereit erklärt, mich dabei zu unterstützen. Wir haben dann eine Reise nach Barcelona geplant, damit der Austausch stattfinden konnte.

3. Reisebericht (Amjad Bosata)



Abbildung 2: Vor der Universität Oberta de Catalunya in Barcelona

3.1 Anfang des Projektes

Wir haben in Bielefeld mit dem Forschungsprojekt „Flucht in eine ungewisse Zukunft“ angefangen zu überlegen, wie wir in Deutschland unseren Platz gestalten können; dafür haben wir uns mit dem „Exkurs über den Fremden“ aus dem Buch *Soziologie*, das von Simmel geschrieben wurde, beschäftigt. Der Exkurs war über den Fremden in der Gesellschaft, wie der Fremde von der Gesellschaft angesehen wurde und wie der Fremde die Gesellschaft ansieht. Der Text erklärt, was „Fremde“ bedeutet und die Beziehung zwischen dem Fremden und der Gesellschaft. Er beschreibt die Wechselwirkung zwischen den beiden, durch die der Fremde zwar ein Teil der Gesellschaft ist, aber als ein Fremder.

Mit dieser Arbeit werden wir Materialien erstellen, die den Schüler*innen mit Fluchterfahrung in Zukunft helfen könnten und die außerdem von ihnen weiterentwickelt werden könnten.

In Barcelona wird mit Soziolog*innen aus der Fernuniversität Universität Oberta de Catalunya über das Thema geforscht. Es wurden verschiedene Punkte besprochen, die die Neuzugewanderten in der neuen Gesellschaft betreffen. Durch die Diskussion erkannten wir das Problem, das den Neuzugewanderten begegnet. Das Problem ist, dass

die Neuzugewanderten sich fremd, nicht akzeptiert, schlecht beurteilt und wertlos in der Gesellschaft fühlen; dadurch entsteht für sie eine Perspektivlosigkeit.

In der Universität in Barcelona haben wir uns am ersten Tag mit Frau Prof. Dr. Natàlia Cantó i Milà und Herrn Prof. Dr. Swen Seebach, die über das Thema „imaginary future“ arbeiten, sowie der Doktorandin Helene Schönborn, die über das Thema „Zukunftsvorstellung von Muslimen in Europa“ promoviert, über unterschiedliche Probleme, die in der Zukunftsvorstellung von Leuten mit Fluchterfahrung auftreten, beschäftigt. So zum Beispiel, wie die Flüchtlinge aus einer anderen Welt kommen, wo dort für die alles scheinbar klar ist bzw. ihre Zukunft oder Plan von deren Eltern oder sogar der Gesellschaft geplant ist und theoretisch vorherbestimmt. Stattdessen haben sie hier eine neue Welt, wo sie viel freier sind; deshalb müssen sie alles selbst planen und die Struktur ihres Lebens noch einmal organisieren und verschiedene Entscheidungen treffen, die ihr Leben beeinflussen.

Es wurde mit den Soziolog*innen diskutiert, warum die Gesellschaft das Wort „Anpassung“ benutzt und ob der Begriff „Integration“ überhaupt richtig zu verwenden ist.

Wir haben in die Diskussion unsere Erfahrungen miteinbezogen, z.B. wie manche Leute zu manchen von uns sagten, „ihr könnt das Abitur nicht schaffen, deswegen macht lieber eine Ausbildung“. Solche Äußerungen haben das Selbstvertrauen von vielen Neuzugewanderten zerstört. Man sieht in dem Beispiel die Verallgemeinerung mit der Nutzung des Personalpronomens „ihr“ (bezogen auf alle Flüchtlinge).

Für die Untersuchung der Zukunftsvorstellung von jungen Leuten von 16 bis 25 Jahren haben wir drei analytische Dimensionen besprochen:

- (1) die Zukunftsvorstellung für die Jugend, also welche Vorstellung die Gesellschaft so über Jugend produziert;
- (2) die Zukunftsvorstellung für die Jugendlichen. Also nicht die Jugendlichen selber entscheiden, sondern die Eltern, Lehrer*innen, Erwachsene und der Staat machen sich darüber Gedanken, was für die Jugendlichen gut ist und welche Zukunft sie erwarten können. Dann produzieren sie die Zukunftsvorstellungen in Form von Ratschlägen;
- (3) die Zukunftsvorstellung der Jugendlichen selbst, also was die Jugend sich selbst vorstellt.

Natürlich sind diese drei Dimensionen nicht getrennt voneinander zu sehen, sondern in einem Dialog miteinander.

Ein anderer Aspekt der Diskussion war, wie die Gesellschaft strukturiert ist. Es gibt einen Kern in der Gesellschaft, der die Macht hat und den Diskurs definiert. Der Kern verteilt Achsen, die bestimmte Gruppen von der Macht entfernen. Eine dieser Achsen ist der Fremde, also wir sind ein Teil, der den Kern der Gesellschaft beeinflusst, aber als Fremde. Der Fremde ist in dem Fall eine Position in der Achse. Der Abstand zwischen der Position und dem Kern wird verringert oder vergrößert, indem die Personen aktiv und objektiv arbeiten, um dem Kern näher zu kommen, aber sie werden als Fremde nie im Kern sein.

In einem anderen Treffen haben wir ausführlicher über die Entstehung von Subkulturen gesprochen, die durch die Position von Fremden entstehen; dadurch entstehen natürlich neue Achsen und Positionen, und die Fremden könnten andere Gesellschaften in der primären Gesellschaft bilden.

Wir haben über die Gefahren, die von Fremden ausgehen könnten, diskutiert, die drohen können, wenn die Fremden sich in der Gesellschaft nicht akzeptiert fühlen. Um diese Gefahren zu überwinden und um sie zu verhindern, muss man einen Platz in der Gesellschaft finden bzw. es muss ihnen ein Platz angeboten werden. Das heißt, die Menschen sollen für die Neuzugewanderten einen aktiven Platz in der Gesellschaft anbieten, damit diese sich als Teile der Gesellschaft sehen können und die beiden zusammenarbeiten, um die Gesellschaft weiterzuentwickeln. Dann kommt das Gefühl der

Anerkennung und Akzeptanz. Dieser Platz sollte außerdem die Möglichkeit bieten, diesen frei mitzugestalten und weiterentwickeln zu können, um irgendwann mitbestimmen zu können. Die Akzeptanz in der Gesellschaft bietet den Fremden Türen, sie können sich wertvoll fühlen; dadurch werden die Fremden sich nicht für falsche Wege entscheiden, die die Fremden zu den Gefahren führen.

Wir trafen uns auch mit dem Regisseur Jordi Pérez von dem Theater „Cia. Sargantana“, der mit seiner Theatergruppe in derselben Richtung wie wir arbeitet, um zu schauen, was es für Möglichkeiten gibt, damit wir unser Projekt in die Gesellschaft tragen und auf eine andere Art und Weise verwirklichen könnten. Wir haben entschieden, dass wir das Theaterstück im Januar zusammen entwickeln und aufführen, sowohl in Portbou als auch in Bielefeld.

3.2 Der Aufenthalt in Portbou

In der zweiten Woche haben wir weiter mit den Professoren der Universität Oberta in Portbou bei einem Treffen von der *International Simmelian Association for Relational Analysis & Creation* gearbeitet. An einem Tag trafen wir uns mit anderen deutschen Lehrern und einer Lehrerin, mit denen wir eine Diskussion geführt haben und ihnen über das Projekt erzählten. Wir haben ihre Meinung gehört; dabei achteten wir auf ihren unbewussten Reflex, dass sie uns erstmal nicht ernst nahmen und alleine über unsere Ideen diskutierten; dann sagten sie uns ihre Meinung ohne Rücksicht auf unsere Idee der Zusammenarbeit, was Folgendes beschreibt: „wir“ und „ihr“/„wir mit euch“ statt „ich“ und „du“ auf einer individuellen Ebene. Durch Simmels Text konnten wir diese Situation genauer einschätzen. Und dadurch hat Simmels These sich auch bestätigt.

Danach trafen wir uns mit Claude Fages von der Organisation L'Atelier du Parti Pris aus Perpinyà in Frankreich. Sie hat uns mit der Organisation La Cimade, die mit Flüchtlingen in Perpinyà arbeitet, bekannt gemacht. Die Diskussion ging über Flüchtlinge in Frankreich, welche Schwierigkeiten und welche Spielräume sie haben. Da haben wir unsere Arbeit auf eine andere Ebene gebracht, auf der wir uns nicht nur die Probleme, die wir in Deutschland haben, betrachteten, sondern auch in Europa allgemein.

Wir haben mit Frau Fages geplant, dass wir an einem Winterprojekt zusammenarbeiten. Die französische Gruppe wird sich erstmal mit Simmels Text als Basis für unsere Zusammenarbeit beschäftigen. Dann kommt das Treffen im Winter in Portbou, um die Forschung weiter zu entwickeln und daraus einen Theaterstück mit der Cia Sargantana zu produzieren.

Es gab ein anderes Treffen mit Frau Teresa Garbí i Puig, die im Rathaus von Portbou arbeitet. Daraus hat sich die Idee entwickelt, die Wanderung, die jedes Jahr als Erinnerung an die spanischen Flüchtlinge des Bürgerkriegs und die Deutschen, die von dem NS-Regime geflohen sind, stattfindet, mit unserem Projekt zu verbinden, damit die aktuelle Flüchtlingswelle zum Teil der europäischen Geschichte wird und als Erinnerung an die Geflüchteten, die immer noch fliehen müssen.



Abbildung 3: Am Grab von Walter Benjamin in Portbou

4. Simmels Theorie über den Fremden (Sarmad Malla Ali)

Der Text „Exkurs über den Fremden“ aus dem Sachbuch *Soziologie* wurde von Georg Simmel geschrieben und in Berlin im Jahr 1908 veröffentlicht. Im Text geht es darum, wie die Fremden in einer Gesellschaft leben und die Rollen, die die Fremden spielen.

Die Definition von dem Fremden nach Simmel lautet, dass der Fremde ein Individuum ist, das zu einer Gesellschaft kommt und in der es bleibt. Deswegen spielt dieses Individuum eine bestimmte Rolle in der neuen Gesellschaft. Der Fremde spielt also eine Rolle, dadurch, dass er fremd ist. Da der Fremde diese Rolle spielt, wird er eine bestimmte Position in der Gesellschaft einnehmen, und er kann durch seine Verhältnisse und Wirkungen näher an den Kern der Gesellschaft kommen, oder er kann auch am Rand bleiben, wenn er seine Position nicht gut und sinnvoll ausnutzt. Zwischen der Gesellschaft und den Fremden entsteht eine Beziehung, da die Fremden ein Teil von dieser sind. Es entsteht folglich eine positive Beziehung zwischen den Fremden und der Gesellschaft.

Simmel beschäftigt sich mit verschiedenen Fällen, und da die Gesellschaft aus verschiedenen Gruppen besteht, schreibt er, dass es auch Gruppen gibt, die zu der Gesellschaft gehören, aber sie wurden von dem Kern der Gesellschaft nicht akzeptiert, sondern wurden von dieser distanziert; deswegen bleiben sie außen bzw. fern von der Gesellschaft. So gibt es in einer Fußballmannschaft Mitspieler, die miteinander super spielen und kommunizieren können, aber es gibt auch manchmal Spieler, die eine andere Art zu spielen haben; deswegen werden sie von der ersten Gruppe nicht so sehr bzw. schnell ernst genommen.

Nach Simmels Ansicht spielt die Gesellschaft eine große Rolle und bestimmt, wie die Fremden ein Teil von ihr sein können. Die Gesellschaft möchte aber, dass die Fremden am Rand bleiben und nicht in die Nähe des Kerns der Gesellschaft kommen; deswegen sorgt die Gesellschaft für einen Abstand zu dem Fremden. Durch diesen Abstand können die Fremden viele Aspekte besser beurteilen, weil sie zum Beispiel viele Probleme in der Gesellschaft aus verschiedenen Perspektiven betrachten können, weil sie einen Abstand zu der neuen Gesellschaft haben. Es bedeutet also nicht, dass die Fremden keine Rolle wegen dem Abstand zur Gesellschaft spielen, sondern sie können durch die

Erfahrungen, die sie in ihrem Heimatland gesammelt haben, die Probleme in der Gesellschaft genauer erkennen und verschiedene Lösungen finden, da sie an einem anderen Ort und zu einer anderen Zeit waren und jetzt in einem neuen Umfeld leben. Die Fremden haben also einen objektiven Blick auf die neue Gesellschaft.

Nach Simmel wird dieser Abstand als Freiheit für die Fremden verstanden. „Man kann Objektivität auch als Freiheit bezeichnen“ (Simmel, 1992, S. 510). Wegen dem Abstand, den die Fremden haben, haben sie auch ihre Freiheit, aber dadurch können gefährlichere Möglichkeiten eintreten. Zum Beispiel am Rand bleiben oder wie die Gesellschaft die Fremden betrachtet und wie sie die Schuld auf den Fremden schiebt, wenn Probleme in der Gesellschaft auftauchen. Im Vergleich mit der Fußballmannschaft werden die Spieler, die nicht ernst genommen werden, immer schuldig sein, wenn die Mannschaft verliert.

Simmel erklärt in seinem Artikel, wie die Gesellschaft den Fremden anstarrt und was für einen negativen Blick und welche negative Meinung die Gesellschaft von ihm hat. Die Gesellschaft beurteilt alle Fremde und denkt, dass alle Fremden kein Teil von ihr sind, und die Gesellschaft wertet alle Fremden zusammen, statt einzelne Individuen zu sehen. Simmel erwähnt, dass die Gesellschaft keine Beziehung zu den Fremden haben möchte, obwohl es eine gibt, weil sie schon in der Gesellschaft leben. Die Gesellschaft möchte aber die Gemeinsamkeiten zwischen dem Kern und den Fremden nicht sehen, sondern sie achtet mehr auf die Unterschiede, denn zu irgendeinem Zeitpunkt erinnert sich die Gesellschaft, dass es Fremde gibt. Zum Beispiel wenn in eine Schule zwei Kinder gehen, die Fußball spielen und den gleichen Verein mögen und der Verein dann gewinnt, feiern die zwei nicht zusammen, da eines aus Deutschland kommt und das andere aus Syrien. Man achtet dabei nicht auf die Gemeinsamkeiten, sondern auf die Unterschiede.

...

Literatur und Internetquellen

- Cantó-Milà, N., & Seebach, S. (2015). Desired Images, Regulating Figures, Constructed Imaginaries: The Future as an Apriority for Society to Be Possible. *Current Sociology Monograph*, 63 (2), 198–215. doi:10.1177/0011392114556583
- Engel, S. (2017). Freie Sicht für Grenzgänger_innen? Ambivalenzen der Figur des Fremden. In N. Kortendiek & M. Martínez Mateo (Hrsg.), *Grenze und Demokratie. Ein Spannungsverhältnis* (S. 131–149). Frankfurt a.M.: Campus.
- Loick, D. (2017). Wir Flüchtlinge. Überlegungen zu einer Bürgerschaft jenseits des Nationalstaats. *Leviathan. Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft*, 45 (4), 574–591. doi:10.5771/0340-0425-2017-4-1
- Simmel, G. (1992) Exkurs über den Fremden. In G. Simmel, *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (S. 764–771). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis: Ali, M., Berho, L., Bosata, A., Malla Ali, S., & Mateo i Ferrer, M. (2018). Flucht in eine ungewisse Zukunft? Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt (FEP) zum Empowerment von Schüler*innen mit Fluchterfahrung. *WE_OS-Jahrbuch*, 1, 126–135. https://doi.org/10.4119/we_os-1111

Online verfügbar: 14.12.2018

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2018. 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>

Individueller Bildungsprozess und/oder individuelle Rendite?

Fragen nach dem Verhältnis von Reformpädagogik und Ökonomie am Beispiel des Oberstufen-Kollegs

Johanna Otto^{1,*} & Martin Heinrich¹

¹ *Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,*

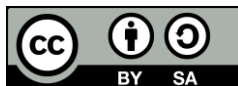
** Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,*

Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld

johanna.otto@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Traditionell gibt es ein Spannungsverhältnis zwischen humanistischen bzw. reformpädagogischen Bildungsansprüchen einerseits und den ökonomischen Bedingungen gesellschaftlicher Reproduktion andererseits, das sich derzeit im bildungspolitischen Diskurs als „Kritik an der Ökonomisierung des Bildungssystems“ artikuliert. Da es sich angesichts des humanistischen Anspruchs der Zweckfreiheit von Bildung in Abgrenzung zur schulischen Qualifikationsfunktion bei diesem Spannungsverhältnis um ein strukturell bedingtes handelt, gehen wir davon aus, dass es sich nicht abschließend auflösen, wohl aber produktiver oder eben weniger produktiv bearbeiten lässt. Im vorliegenden Beitrag sind wir daher der Frage nachgegangen, inwieweit sich die reformpädagogischen Bemühungen der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg auch volkswirtschaftlich abbilden lassen, d.h. eine ökonomische Rendite erzeugen, zugleich aber damit besondere Aufmerksamkeit der Frage gewidmet werden muss, inwiefern ökonomische Motive in Spannung zu den reformpädagogischen Ansprüchen geraten. Zur analytischen Abarbeitung führen wir hierfür die begriffliche Differenzierung zwischen ökonomischer und pädagogischer Effizienz und Effektivität ein. Im Fazit des Beitrags versuchen wir aufzuzeigen, dass es sich unseres Erachtens bei der Differenz zwischen effizienzorientiertem ökonomischen Denken und den Zielbestimmungen von Pädagogik, nämlich Bildung, Mündigkeit und Selbstbestimmung, nicht um einen kontradiktorischen Widerspruch handelt, d.h. einen solchen, in dem sich zwei Elemente unvereinbar gegenüberstehen, wohl aber einen konträren Widerspruch, d.h. einen solchen, in dem zwei Pole einander gegenüberstehen und die pädagogische Aufgabe darin besteht, dieses widersprüchliche Moment möglichst produktiv und konstruktiv miteinander zu vermitteln. Dies erweist sich in einem zugleich humanistischen Ansprüchen und marktwirtschaftlichen Prinzipien folgenden Bildungssystem als dauerhafte sowohl kritische als auch kritisch-konstruktive Vermittlungsaufgabe.

Schlagwörter: Reformpädagogik, Bildung, individuelle Bildungsrenditen, Bildungsökonomie



English Information

Title: Individual Educational Process and/or Individual Return? The Relationship between Progressive Education and Economics, Taking the Example of the Oberstufen-Kolleg

Abstract: Traditionally there is a tension between humanistic or rather progressive educational demands on the one hand and the economic conditions of social reproduction on the other hand, which is currently articulated as “criticism of the economization of the education system” in the educational policy discourse. Due to this tension, which, in light of the humanistic claim of the purposelessness of education in difference to the schools’ qualification function, is a structurally conditioned one, we assume that those tensions cannot be ultimately resolved, but they can be revised more or less productively though. In the present contribution we are therefore pursuing the question to what extent the progressive educational efforts of the experimental school *Oberstufen-Kolleg* can also be mapped economically, that is to say, to generate an economic return, while at the same time particular attention must be paid to the question of how economic motives result in a tension with progressive pedagogical demands. In view of the analytical processing, we introduce the terminological differentiation between economic and pedagogical efficiency and effectiveness. In our conclusion we thus intend to point out that the difference between efficiency-oriented economic thinking and the determination of pedagogical objectives, namely education, maturity and self-determination, is not a contradictory dissent, i.e., one in which two elements are opposed to one another incommensurably. It is rather a contrary contradiction, that is to say, one in which two poles face each other with the pedagogical task being to communicate this contradictory moment as productively and constructively as possible. This proves to be not only an enduringly critical, but also a critically constructive mediation task within an education system following humanistic and market-economic principles.

Keywords: progressive education, education, individual educational return, economics of education

„Ökonomisierung ist eine Zeitdiagnose, an der sich die Geister scheiden. Für die einen ist es das Label für eine radikale und umfassende ‚feindliche Übernahme‘ der Gesellschaft durch die Ökonomie. Für die anderen stellt Ökonomisierung nicht mehr als einen politischen Kampfbegriff dar, mit dem notwendige Reformen verhindert werden (sollen).“ (Höhne, 2015, S. 1)

1. Pädagogische versus ökonomische Effizienz und Effektivität?

Die Schule als öffentliche Institution war nie frei von ökonomischen Zwängen und stand dementsprechend dauerhaft nach außen und nach innen hin unter Legitimationsdruck. Nach außen hin geschah dies beispielsweise durch – oftmals überzogene – Effizienzversprechen, so etwa schon im 17. Jahrhundert, in der Konstitutionsphase der öffentlichen Schule im Zeitalter der Aufklärung, durch die berühmten Didaktiker Comenius und Raticius (vgl. Friedeburg, 1989, S. 25). Nach innen hin wurde seit jeher versucht, die Investitionen in die individuelle Bildung der Einzelnen an eine generalisierte Leistungsanforderung zu koppeln (vgl. Heinrich, 2010), wie sich dies historisch bspw. im 18. Jahrhundert bereits an der meritokratischen Belohnungskultur der Philanthropen zeigte (vgl. Blankertz, 1982, S. 82).

Nicht einmal die nunmehr auch datengestützte Legitimationspflicht öffentlicher Schule gegenüber ihrem Finanzier, der Öffentlichkeit, ist ein Novum der so genannten „Neuen Steuerung“ und der mit ihr verbundenen Accountability-Strategien evidenzbasierter Steuerung (vgl. Heinrich & Kohlstock, 2016), sondern blickt, wie Bellmann

(2012) anhand des *Social Efficiency Movements* zeigen kann, auf eine über 100jährige Tradition der „Abkehr von bloßer Meinung“ hin zur Orientierung an wissenschaftlicher Evidenz und Accountability für Lernergebnisse zurück (vgl. Bellmann, 2012, S. 150).

Traditionell scheiden sich allerdings an den Legitimationsfiguren die Geister: Während viele bildungspolitische Akteur*innen in den Accountability-Strategien evidenzbasierter Steuerung ein dringend benötigtes Instrument zur Steuerung des Bildungssystems erblicken, wenn dieses mit immer größeren gesellschaftlichen Herausforderungen wie Heterogenität und Inklusion (vgl. Rürup, 2011; Altrichter & Feyerer, 2011) konfrontiert wird, zugleich aber die ins System investierten Ressourcen geringer werden, so konstatieren andere eine Verschleierung der Forderungen des *Social Efficiency Movement* vom Ende des 19. Jahrhunderts bzw. Anfang des 20. Jahrhunderts im Sinne industrieller Effizienz durch eine „pädagogisiertere Sprache“ (Waldow, 2012, S. 170) oder die Terminologie der modernen, empirisch arbeitenden Psychologie, die für eine an Effizienz orientierte Bildungspolitik ideologisch von Nutzen sei, „da sie den aus der Businesswelt importierten Begriffen pädagogische Plausibilität verleiht“ (Herzog, 2012, S. 177).

Die Vehemenz, mit der diese Debatten geführt werden, verweist auf die hinter diesen liegenden paradigmatisch-normativen Differenzen:

„Zwischen Managementtraditionen und philosophisch geprägten Bildungstraditionen liegen Welten. Management spiegelt ein primär ökonomischen Gesetzmäßigkeiten unterliegendes, an Effizienz orientiertes Denken wider, während Bildung auf Mündigkeit und Selbstbestimmung der Subjekte zielt.“ (Faulstich & Zeuner, 2015, S. 29)

Folgt man der voranstehenden Argumentation, dann ergibt sich ein kontradiktorischer Widerspruch zwischen effizienzorientiertem ökonomischen Denken und den Zielbestimmungen von Pädagogik, nämlich Bildung, Mündigkeit und Selbstbestimmung. Otto und Schrödter (2008, S. 63) spitzen dieses Spannungsverhältnis von Bildungsanspruch und Effizienzorientierung mit Blick auf die Chancengleichheit nochmals zu, wenn sie konstatieren:

„Sofern in ein bevorzugtes Kind vergleichsweise weniger Bildungsressourcen investiert werden müssen, weil es diese effizienter umsetzen kann, als in ein benachteiligtes Kind, so scheint die Realisierung von Chancengleichheit auf Kosten des Effizienzprinzips zu gehen.“

Solche Zielkonflikte effizienzorientierter Steuerung sind jedoch auch in der Bildungsökonomie seit langem bekannt, wie Bellmann (2015, S. 48) einräumt:

„Für den Bildungsökonom Henry Levin (2000, S. 103ff.) werden Erziehungssysteme an unterschiedlichen Kriterien gemessen: Sie sollen Wahlmöglichkeiten für Schülerinnen, Schüler und Eltern schaffen, allen gleiche Chancen bieten, ihre Leistungen effizient erbringen und zum sozialen Zusammenhalt beitragen. Kaum eine bildungspolitische Maßnahme wird allerdings jedem dieser Kriterien in gleicher Weise gerecht.“

Handelt es sich damit tatsächlich beim Spannungsfeld ökonomischer Effizienzorientierung und den Zielbestimmungen der Pädagogik, nämlich Bildung, Mündigkeit und Selbstbestimmung, um einen kontradiktorischen Widerspruch?

Oder sind es nicht vielmehr divergierende ökonomische und pädagogische Zielsetzungen, die zwar in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen, d.h., konträr sind, sich aber doch zumindest besser oder schlechter miteinander vermitteln lassen?

Oder mit anderen Worten: Inwiefern ist eine Schulbildung im Sinne einer humanistischen Allgemeinbildung (Mündigkeit, Selbstbestimmung und vielfältige Kräftebildung für alle; vgl. Heinrich, 2001) zwar nicht kostenfrei, aber eben doch mit eher höheren oder eher geringeren volkswirtschaftlichen Kosten zu erreichen?

Um hier analytisch klarer argumentieren zu können, möchten wir auf eine begriffliche Differenzierung zurückgreifen, die andernorts bereits entwickelt wurde (vgl. zum

Folgenden ausführlich: Heinrich, 2018, S. 175f.). Grundlage für die im Folgenden argumentierte Begriffsdifferenzierung ist die für ökonomische Schriften eigentlich selbstverständliche Differenzierung zwischen den Termini „Effektivität“ und „Effizienz“. Während die Frage der Effektivität darauf zielt, zu klären, ob ein Ziel erreicht, d.h., ein „Effekt“ erzielt wurde, widmet sich der Effizienzbegriff der Frage danach, wie hoch der Mitteleinsatz hierfür veranschlagt werden musste.

„Unterscheidet man nun einerseits:

- *pädagogische Effektivität* (= Erreichung von individuellen Bildungszielen, auch im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung) und
- *pädagogische Effizienz* (= bspw. gute Didaktik anstatt schlechter Unterrichts-führung),
von andererseits:
- *ökonomischer Effektivität* (= formale Erreichung des Qualifikationsziels im Sinne volkswirtschaftlicher Verwertbarkeit) und
- *ökonomischer Effizienz* (möglichst geringer Ressourceneinsatz im Sinne von Arbeitskraft/Geld),

dann wird zumindest artikulierbar, wo die Differenzen liegen.“ (Heinrich, 2018, S. 176)

Ein Oberstufenschüler bzw. eine Oberstufenschülerin, die in sechs Jahren anstatt in drei Jahren die allgemeine Hochschulreife erlangt, wäre damit ein Beispiel für eine im ökonomischen Vergleich zwar wenig effiziente, pädagogisch aber, im Vergleich zum Schulabbruch, hoch effektive Bildungskarriere. Es existierte damit zwar weiterhin ein Spannungsfeld zwischen ökonomischer Effizienzorientierung und den bildungstheoretischen Zielbestimmungen der Pädagogik; dieses wäre aber Ausdruck eines konträren und nicht eines kontradiktorischen Widerspruchs, d.h., die beiden würden sich je nach Investitionsentscheidung nicht als grundsätzlich unvereinbar gegenüberstehen.

Im Folgenden soll nun mit Hilfe bildungsökonomischer Berechnungsverfahren versucht werden, aufzuzeigen, dass – nimmt man die individuelle Rendite und den volkswirtschaftlichen Nutzen höherer Bildungsabschlüsse in den Blick – die Kosten-Nutzen-Relation noch stärker in Richtung pädagogischer Anstrengungen zu weisen scheint, sodass ökonomische und pädagogische Zielsetzungen sich noch besser miteinander vermitteln lassen. Mit anderen Worten geht es darum, die pädagogische Arbeit am Oberstufen-Kolleg nicht nur als pädagogisch hoch effektiv, sondern auf den zweiten Blick damit auch als ökonomisch hoch effizient auszuweisen.

Für das Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld ist ein solcher Nachweis von besonderer Bedeutung, da dieses als Versuchsschule des Landes NRW, die sich eine Forschungseinrichtung und besondere pädagogische Konzepte „leistet“, im Sinne der eingangs zitierten Accountability systematisch vor einer besonderen Legitimationspflicht steht. Dies lässt sich am Prägnantesten semantisch in nuce am in der Versuchsschule gerne verwendeten Begriff der „gymnasialen Reformoberstufe“ festmachen, da dieser Begriff beide Elemente in sich trägt: den Verweis auf den höchsten qualifizierenden Schulabschluss, mit dem die Schule im Sinne des (dann auch ökonomisch verwertbaren) Bildungsaufstiegs wirbt, einerseits und dem reformpädagogischen Anspruch andererseits.

2. Volkswirtschaftliche Kosten-Nutzen-Rechnung im Kontext von Bildungsungleichheit durch Bildungsabschlüsse

Dass hohe schulische Qualifikationen in Deutschland als bedeutsame Ressource gelten, schlägt sich nicht zuletzt in der zunehmenden Anzahl höherer Schulabschlüsse, d.h. der Abiturient*innen und Realschulabsolvent*innen, bei gleichzeitiger Abnahme von Schulabgänger*innen mit Hauptschulabschluss nieder. Anreiz hierfür ist sicherlich,

dass die mittleren und höheren Schulabschlüsse eine wichtige Voraussetzung für das Einschlagen vieler beruflicher Laufbahnen darstellen (zur sozialen Platzierung vgl. Esser, 1999). Die Zeiten, in denen auch niedrigere Schulabschlüsse genügten, um sichere Arbeitsplätze zu ergattern, die zudem für die Sicherung eines gewissen Lebensstandards genügten, gehören der Vergangenheit an (vgl. Geißler, 2014). Gleichzeitig ist bekannt, dass unser Bildungssystem von einer formalen Offenheit bei gleichzeitig ausgeprägten Merkmalen von Schließungssystemen gekennzeichnet ist (vgl. Murphy, 2004) und so einigen Bildungsteilnehmer*innen der Weg zu einem höheren Bildungsabschluss systembedingt erschwert wird.

Dieses wird insbesondere an Übergängen wie etwa zwischen Grundschule und weiterführender Schule deutlich, da Schüler*innen aus sozial benachteiligten Familien nicht nur seltener eine Gymnasialempfehlung von Lehrkräften erhalten (vgl. Stubbe, Bos & Schurig, 2017). Hinzu kommt, dass Eltern unabhängig von den Potenzialen des Kindes eher die Schulform wählen, die sie selbst besucht haben, wodurch es zu einer „intergenerationelle[n] Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen“ (Graßl, 2014, S. 226) kommen kann. Wenngleich es prinzipiell allen Schüler*innen möglich ist, zwischen den Schulformen aufzusteigen und somit auch von einem Hauptschulabschluss bis zum Abitur zu gelangen und damit die Möglichkeit zu erhalten, ein Studium aufzunehmen, so wird diese Chance aufgrund diverser zu meisternder Hürden eher selten wahrgenommen (zur Selektionsfunktion der Gymnasien vgl. Hillebrand, 2014). Daher ist also nicht nur der Übergang, sondern das Bildungssystem an sich hoch selektiv. So wird bereits in frühen Jahren „reguliert und [...] zugleich legitimiert, indem Erfolg und Misserfolg den Fähigkeiten der Individuen zugeschrieben werden“ (Edelstein, 2006, S. 129), was sich auch anhand zahlreicher Studien zeigen lässt, die auf das Erfassen von Kompetenzen zielen. Dass die messbaren Kompetenzen von Schüler*innen, die schließlich auch über den weiteren schulischen und beruflichen Lebensweg entscheiden, jedoch in beinahe beliebigem Verhältnis zu den Schulformen stehen, verdeutlichen nicht zuletzt die Überschneidungen der Kompetenzen von Hauptschüler*innen und Gymnasiast*innen in *Large Scale Assessments* (vgl. Sälzer, Reiss, Schiepe-Tiska, Prenzel & Heinze, 2013).

Durch diese Schließungssysteme werden – bildungstheoretisch betrachtet dramatisch (vgl. Heinrich, 2010) – individuelle Entfaltungsmöglichkeiten beschnitten sowie – zugleich gesamtgesellschaftlich betrachtet, möchte man sich auf diesen volkswirtschaftlich-ökonomischen Blickwinkel als legitime Argumentationsfolie einlassen (Heinrich & Kohlstock, 2016, vgl. Kap. 1) – in Zeiten rückgängiger Schülerzahlen Potenziale verschenkt. Auch wenn sich durch die aktuell noch anhaltenden Zuwanderungsströme zwischenzeitlich leichte Anstiege der Schülerzahlen finden ließen, so bleibt der Trend der rückläufigen Bildungsteilnehmenden ungebrochen (vgl. Statistisches Bundesamt, 2018). Daher muss davon ausgegangen werden, dass sich die Anzahl der Bildungsteilnehmer*innen – und damit gleichzeitig auch die der späteren Erwerbstätigen – in den kommenden Jahren auch weiterhin insgesamt reduzieren wird (vgl. zu den Entwicklungen der letzten Jahre auch Abb. 1 auf der folgenden Seite).

Die skizzierten Herausforderungen sind somit nicht nur pädagogische, sondern auch ökonomische, wie sich auch in der Literatur anhand der Arbeiten, die einen bildungsökonomischen Ansatz verfolgen, vor allem seit der Jahrtausendwende zunehmend zeigt. Bei diesen Arbeiten liegt der Fokus jedoch meist auf Fragen der Bildungsinvestitionen in Korrelation mit dem Bruttoinlandsprodukt (vgl. OECD, 2017; wenngleich besonders niedrige Ausgaben auch für extrem effiziente Bildungseinrichtungen sprechen könnten, vgl. Barz, 2010) oder auf der Frage danach, inwiefern die monetäre Ausstattung des Gesamtsystems, d.h. die Investitionen in Bildung im Allgemeinen und die finanzielle Ausstattung der Einzelschule im Besonderen, einen Einfluss auf die Qualität der schulischen Bildung hat (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010; Graßl, 2014; Lassnigg, Bock-Schappelwein & Pitlik, 2009). Womöglich ist jedoch die

Frage nach den in die Bildung investierten Mitteln zwar wichtig, aber nicht unbedingt zentral, um schlussendlich gut ausgebildete Fachkräfte zu erhalten. Durch eine Öffnung der Möglichkeit, auch jenseits der Mindestvoraussetzung des Qualifikationsvermerks das (Zentral!-)Abitur zu erreichen, könnten so geringere Kosten entstehen, als wenn diese Schüler*innen mit Haupt- und Realschulabschlüssen und einer Ausbildung und nicht mit einem Abitur und anschließendem Hochschulabschluss dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stünden.

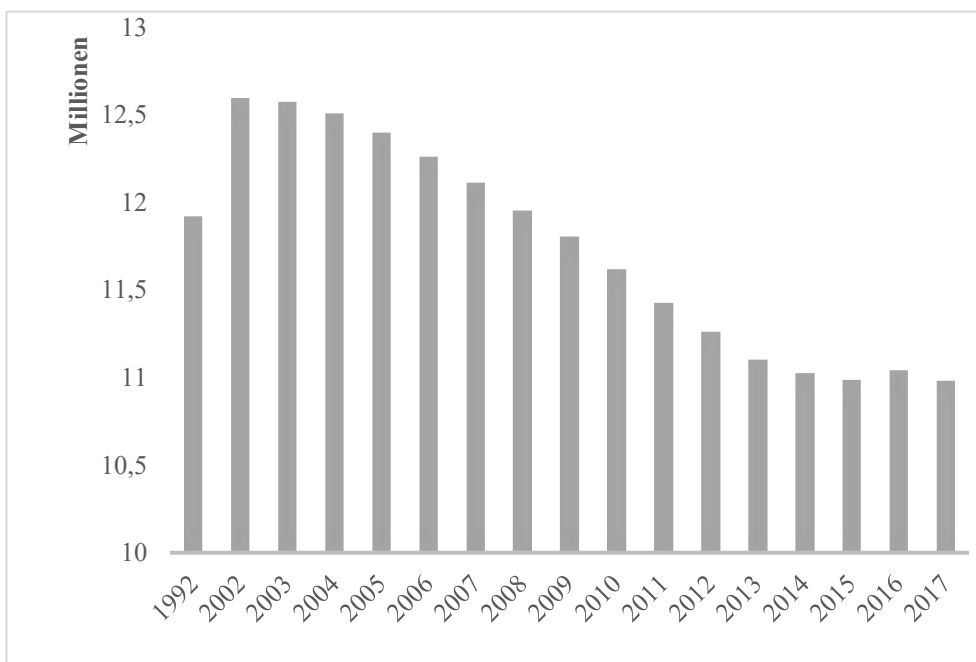


Abbildung 1: Entwicklung der Schülerzahlen in Deutschland über alle Schulformen hinweg (Statistisches Bundesamt, 2018, S. 43; eigene Darstellung).

Daher ist eine Herangehensweise im bildungspolitischen Diskurs, die Potenziale der immer weniger werdenden Bildungsteilnehmenden zu nutzen und – dann auf der systemischen Ebene – allen Schüler*innen die Möglichkeit zu eröffnen, das Abitur zu erreichen. Vor allem in einem Schulsystem, das i.d.R. bereits nach der vierten Jahrgangsstufe selektiert und das sich durch eine nach unten gerichtete Durchlässigkeit auszeichnet, werden so schon frühzeitig Chancenungleichheiten provoziert, aufrechterhalten und sogar forciert. Eine Reform, die auf eine Weitung der Zugangsmöglichkeiten zum Abitur zielt, wäre für das System relativ kostengünstig und daher vergleichsweise unaufwändig umzusetzen.

Was zunächst wie eine umfassende Reform im Schulsystem klingt, wird bereits seit vielen Jahren am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld umgesetzt. Daher wird im Folgenden am Beispiel dieser Schule exemplarisch errechnet, wie viel sowohl die Gesellschaft als auch das Individuum ein Abitur „kostet“ und welche Ausgaben durch das Erlangen einer Hochschulzugangsberechtigung trotz mangelnden Qualifikationsvermerkes langfristig reduziert werden können.

2.1 Begriffsbestimmung: Was sind Bildungskosten?

Die moderne Makroökonomie konnte bereits anhand verschiedener Wachstumsmodelle zeigen, dass das Humankapital eines Landes einen bedeutsamen Einfluss auf das Wirtschaftswachstum desselben hat (vgl. Aghion, Howitt & Bursztyn, 2009). Der Grund hierfür ist naheliegend, da das Humankapital, „als Motor des technologischen Fortschritts“ (OECD, 2004, S. 15), dazu beiträgt, dass nicht nur häufiger bessere Produkte

durch eine gut ausgebildete Bevölkerung entwickelt werden, was Einfluss auf die Produktivität eines Landes hat (vgl. Romer, 1990); zudem gelingt es einer gebildeteren Bevölkerung auch eher, Innovationen schneller zu adaptieren (vgl. Benhabib & Spiegel, 2005). Hanushek und Wößmann (2012) konnten in ihrer Untersuchung ebenfalls diesen positiven Zusammenhang von Humankapital und Wirtschaftswachstum verdeutlichen, da sie zeigen konnten, dass mit zunehmenden mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzzuwächsen das Wirtschaftswachstum gleichermaßen steigt (ein Plus von 50 Punkten in PISA sorgte für ein zusätzliches jährliches Wirtschaftswachstum von 0,6 Prozentpunkten). Wößmann und Piopiunik (2009) konnten in ihrer Studie 2009 darüber hinaus zeigen, dass jedem neu geborenen Kind aufgrund unzureichender Bildung ein Wert von gut 34.000 Euro im Laufe seines Lebens entgeht (ähnliche Ergebnisse finden sich auch in Piopiunik & Wößmann, 2014). Es wird also bereits anhand dieser wenigen Beispiele ersichtlich, dass eine Investition in Qualifikation für die Gesellschaft gewinnbringend und eine versäumte Finanzierung gleichermaßen sehr teuer werden kann. Für die Beantwortung der aufgeworfenen Fragen stellt sich jedoch die Herausforderung, Bildungskosten greifbarer zu beschreiben, denn was hierunter eigentlich zu verstehen ist, wird, vor allem im Hinblick auf nationale vs. internationale Definitionsversuche, uneinheitlich gehandhabt (vgl. Barz, 2010). Je nach Definition lassen sich unterschiedliche Arten von Bildungskosten unterscheiden, die hier nur überblicksartig dargestellt werden sollen.

2.1.1 Die Opportunitätskosten

Die Opportunitätskosten bezeichnen die Kosten, die dadurch entstehen, dass Bildungsangebote in Anspruch genommen wurden, anstatt in der gleichen Zeit selbst Einkünfte zu erzielen. Diese Kosten beschreiben damit, vereinfacht gesagt, die entgangenen Verdienste einer Person (vgl. Pfeiffer & Stichnoth, 2014; Timmermann & Weiß, 2011). Mithilfe der Opportunitätskostenrechnung können so Kosten für Bildungsmaßnahmen mit denen, die ohne deren Finanzierung entstünden, ins Verhältnis gesetzt werden (vgl. Weiß, 2018). Diese Kosten fallen desto höher aus, je länger eine Bildungsmaßnahme in Anspruch genommen wird. Am Beispiel der Studierenden lässt sich dies gut verdeutlichen, da deren Studium meist deutlich länger dauert als die (häufig vergütete) Ausbildung Gleichaltriger. Abgesehen von Nebenjobs können Studierende zunächst auf kein Einkommen zurückgreifen, sodass auf diese Art hohe Opportunitätskosten entstehen. Diese Kosten werden jedoch meist als fiktive Messgröße angesehen, da sich für Individuen bei entsprechender schulischer Bildung vergleichsweise selten die Frage danach stellt, ob sie in ihre Ausbildung investieren oder Einkommen erzielen möchten (vgl. Barz, 2010).

2.2.2 Die Transaktionskosten

Als zweite Kostenart wird im Zuge von Diskussionen rund um Bildungsinvestitionen häufig von Transaktionskosten gesprochen. Unter Transaktionskosten sind trotz großer Varianz in der Definition solche Ausgaben zu verstehen, die durch Reibungsverluste bei der Anbahnung oder Abwicklung von Transaktionen entstehen (vgl. Williamson, 2009). In einem solchen Verständnis stehen also nicht nur Produkt- oder Leistungskosten selbst im Fokus, sondern auch weitere Kosten, die vor allem durch die begrenzte Rationalität der Akteure entstehen (vgl. Jost, 2000; Pelzmann, 1988; Picot & Dietl, 1990). Daraus folgend sehen sich Akteure mit Unsicherheiten (bspw. bezüglich der eigenen beruflichen Zukunft) konfrontiert, was wiederum zu Kosten – genauer gesagt: zu Transaktionskosten – führen kann (vgl. Picot & Dietl, 1990; Williamson, 2009), die sich in weitere Kostenarten spezifizieren lassen, z.B. in

- Such- und Informationskosten,
- Verhandlungs- und Entscheidungskosten,

- Überwachungs- und Durchsetzungskosten (vgl. Picot, Reichwald & Wigand, 2010; Richter & Furubotn, 2010; Williamson, 2009).

Ein so ausgedeuteter Kostenbegriff beinhaltet somit nicht nur rein monetäre Mittel, sondern umfasst auch die oben genannten Opportunitätskosten, also „auch [Kosten i.S.v.] Zeit und Mühe und verpasste[n] Gelegenheiten“ (Kaas & Fischer, 1993, S. 688).

2.2.3 Die sozialen Kosten

Diese Kosten werden in der Literatur meist positiv gewendet als soziale Erträge und Humankapitalinvestitionen behandelt (vgl. Spieß, 2013). Die Gesellschaft profitiert von einer gut qualifizierten Bevölkerung, da so ein Zuwachs an Produktivität, technischem Fortschritt und Einkommen und damit einhergehenden zunehmenden Steuern und Sozialversicherungsbeiträgen bei gleichzeitiger Abnahme von Arbeitslosigkeit zu verzeichnen ist, was sich als Wachstum des Volkseinkommens zusammenfassen lässt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010; Weiß, 2018). Weitere positive Effekte einer gut gebildeten Bevölkerung zeigen sich zudem in den folgenden Bereichen:

- niedrigere Arbeitslosigkeit,
- besserer Gesundheitszustand der Bevölkerung und eine bessere Vorsorge für Kinder.
- erhöhte Spendenbereitschaft,
- niedrigere Kriminalität,
- vermehrte politische Partizipation, bürgerschaftliches Engagement sowie ein stärkerer sozialer Zusammenhalt (vgl. Auer, Fichtl, Hener, Piopiunik & Rainer, 2016; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, 2014; Kugler, Piopiunik & Wößmann, 2017; McMahon, 2002; OECD, 2004; Pfeiffer & Stichnoth, 2014).

Anhand der beispielhaften Bereiche, in denen soziale Erträge bzw. Kosten durch (mangelnde) Ausbildung entstehen, wird deutlich, dass die Bildungskosten auf der einen Seite stets mit Erträgen auf der anderen Seite einhergehen. Hierbei unterscheidet man in diesem Kontext vorrangig zwischen der privaten und der sozialen Rendite. Erstere meint den individuellen Nutzen und zeigt sich u.a. durch ein höheres Einkommen (etwa 8,7 % mehr Einkommen pro zusätzliches Bildungsjahr; vgl. Harmon, Walker & Westergård-Nielsen, 2001), eine höhere Beschäftigungswahrscheinlichkeit, bessere Aufstiegschancen und weniger Arbeitslosigkeit (vgl. Harmon, Walker & Westergård-Nielsen, 2001; Barrett & Hövels, 1998). Die soziale Rendite ist hingegen diejenige, die der Gesellschaft zuteil wird und die bereits beschrieben wurde.

Insgesamt zeigt sich, dass die Studien meist auf deskriptiven Analysen basieren, die aufgrund der genannten Schwierigkeit, Kausalzusammenhänge aufzudecken, wenig konkrete Aussagen über den gesamtgesellschaftlichen Nutzen zulassen. Daher und weil soziale Kosten bzw. Renditen nur schwer berechenbar sind, sind sie jedoch eher theoretischer Natur und der Nachweis selbiger „schwierig und weitgehend spekulativ“ (Weiß, 2018, S. 583). Aus diesem Grund sollen die folgenden Zahlenexperimente fokussiert dargestellt werden.

3. Zur Relation pädagogischer Effektivität und bildungsökonomischer Effizienz angesichts individueller Rendite durch Bildungsabschlüsse am Oberstufen-Kolleg

An der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld existiert eine Sonderregelung in der Prüfungsordnung der Versuchsschule, die es erlaubt, auch Hauptschüler*innen ohne Qualifikationsvermerk aufzunehmen, die ohne diese Ausnahmeregelung in Nordrhein-Westfalen keine Zulassung zur gymnasialen Oberstufe hätten bekommen können.¹ Die Tatsache, dass es uns dennoch gelingt, den überwiegenden Anteil der Schüler*innen ohne Qualifikationsvermerk zum Abitur zu führen, zeigt, dass sowohl die pädagogischen Praktiken anders als zuweilen auch der Ressourceneinsatz etwas größer sein müssen, um hier entsprechende Effekte zu erzielen. Die pädagogische Arbeit am Oberstufen-Kolleg könnte also damit im Vergleich etwa zu traditionellen Gymnasien und Gesamtschulen auf den ersten Blick als ökonomisch ineffizient, aber pädagogisch hoch effektiv bezeichnet werden. Im Folgenden möchten wir mit Hilfe eines Zahlenexperiments zeigen, dass dies mit Blick auf die individuelle Rendite und den damit im – wenn auch schwer kalkulierbaren – Zusammenhang stehenden volkswirtschaftlichen Nutzen nochmals zu relativieren ist, sodass dann gelten könnte, dass auf die gesamte Lebenszeit hin gesehen im Vergleich etwa zu traditionellen Gymnasien und Gesamtschulen die pädagogische Arbeit am Oberstufen-Kolleg nicht nur als pädagogisch hoch effektiv, sondern auf den zweiten Blick angesichts der vergleichsweise geringeren höheren Kosten damit auch als ökonomisch hoch effizient bezeichnet werden könnte.

3.1 Zahlenexperiment zum Oberstufen-Kolleg angesichts der Option der Zulassung zur gymnasialen Oberstufe auch ohne Qualifikationsvermerk aufgrund des Versuchsschulcharakters

Die Bildungsstudie 2017 (vgl. Kugler et al., 2017), die dazu dienen soll, die Argumentationslinie mit Hilfe von Berechnungen zu unterfüttern, fokussiert ebenfalls die individuelle Rendite anstelle der sozialen, sodass auch in dieser groß angelegten Studie keine Zahlen dazu vorliegen, welche Kosten für eine Gesellschaft durch weniger qualifizierte Menschen entstehen. Wir stellen daher im Folgenden drei Szenarien gegenüber: 1.) die Person, die einen Abschluss der Sekundarstufe I und eine Ausbildung gemacht hat, 2.) die Person, die das Abitur erreicht hat und ein Studium absolviert, und 3.) die Person, die ohne Qualifikationsvermerk zur gymnasialen Oberstufe zugelassen wurde, dort das Abitur absolviert hat und ein Studium aufnimmt. Dabei ist uns bewusst, dass dies nur sehr grobe Kategorien sind, in denen zahlreiche Faktoren in ihrer Unschärfe akzeptiert werden (bspw. wird lediglich eine durchschnittliche Studiendauer angenommen, und solche Fälle, in denen Abiturient*innen eine Ausbildung anstelle eines Studiums wählen, müssen ausgeblendet werden). Auch verzichten wir auf eine Berechnung der sozialen Kosten im Rahmen der beiden Szenarien, da auch die Literatur bislang wenig zufriedenstellende Wege gefunden hat, diese darzustellen.

¹ Voraussetzungen für die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen sind derzeit für Hauptschüler*innen ansonsten: „Überdurchschnittliche Leistungen beim Erwerb des mittleren Schulabschlusses (Fachoberschulreife) führen zur Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe (am Gymnasium, an der Gesamtschule und an beruflichen Gymnasien). Sie wird vergeben, wenn die Leistungen am Ende der Klasse 10 Typ B in allen Fächern mindestens befriedigend sind. Eine ausreichende Leistung in einem Hauptfach (Deutsch, Mathematik, Englisch) kann durch eine gute Leistung in einem anderen Hauptfach ausgeglichen werden. Maximal drei ausreichende Leistungen in einem anderen Fach oder zwei ausreichende und eine mangelhafte Leistung können durch eine gleiche Anzahl guter Leistungen in den anderen Fächern ausgeglichen werden. Jedes Fach darf nur einmal zum Ausgleich herangezogen werden.“ Vgl. URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Hauptschule/FAQ-A--Z/Berechtigung-zum-Besuch-der-gymnasialen-Oberstufe/index.html>; Zugriff am 12.11.2018.

Im Falle des Oberstufen-Kollegs, wo eine Zulassung zur gymnasialen Oberstufe auch ohne Qualifikationsvermerk möglich ist, werden zwar keine Opportunitätskosten vermieden; jedoch werden durch die zusätzlichen Abiturient*innen, die dem System ohne die Schule womöglich nicht zur Verfügung stünden, sowohl die sozialen Kosten als auch die Transaktionskosten reduziert. Ausgehend von der Annahme, dass ein Wechsel zwischen verschiedenen Institutionen mit Reibungsverlusten verbunden ist, die sich auch in einem Schulabgang niederschlagen können, kann durch das Konzept des Oberstufen-Kollegs ein Großteil dieser Reibungskosten vermieden werden. Die oben angeführten Informationskosten bspw., die bei einem Wechsel zwischen Systemen unvermeidbar wären, fallen im Oberstufen-Kolleg durch die Aufnahme ohne Qualifikationsvermerk, aber auch durch dortige Informations- und Beratungsangebote (etwa durch Tutorensysteme) geringer als an Regelschulen aus. Ähnliches lässt sich für die Verhandlungs- und Entscheidungskosten konstatieren, die durch einen guten und engen Kontakt zwischen Schüler- und Lehrerschaft und einen regelmäßigen Blick auf die berufliche Planung der Schülerschaft ebenfalls möglichst gering gehalten werden, da so u.a. die Gefahr verringert wird, dass aufgrund fehlender oder falscher Annahmen berufliche Entscheidungen getroffen werden, die nicht nur seitens des Individuums in Form von Zeit und Mühe zu Buche schlagen.

3.2 Szenarien angesichts der Option zur Zulassung der gymnasialen Oberstufe auch ohne Qualifikationsvermerk

Um zu berechnen, wie hoch die private Rendite in Abhängigkeit von der Ausbildung ausfällt, müssen unterschiedliche Faktoren betrachtet werden. Die Opportunitätskosten (indirekten Kosten) fallen bei einer höheren Bildung durch die kürzere Zeit, eigenes Einkommen zu erzielen, höher aus als bei denjenigen, die vergleichsweise rasch in das Berufsleben eintreten. Ein weiterer Faktor sind die zu leistenden Ausgaben (direkte Kosten), die in einem Studium (z.B. durch Semesterbeiträge, aber auch durch teurere Literatur) meist höher ausfallen als in einer Ausbildung. Schließlich ist der dritte und zentrale Faktor zur Berechnung der privaten Rendite das Einkommen, das für das Arbeitsleben (d.h. über den Zeitraum von 18 bis 65 Jahren, was eine Erwerbszeit von 47 Jahren bedeutet) durchschnittlich erwirtschaftet wird. Mit dem sogenannten Lebens-einkommen werden alle genannten Faktoren ins Verhältnis zueinander gesetzt: das durchschnittliche Einkommen über den Erwerbszeitraum nach Abzug der direkten und indirekten Kosten, die für die Ausbildung aufgebracht werden mussten. Diese Faktoren sollen anhand der folgenden Fälle gegenübergestellt und anschließend auf die Schülerschaft des Oberstufen-Kollegs übertragen werden.

Dabei ist zu beachten, dass die Zahlen der Bildungsstudie dann zwar nicht eins zu eins auf die Schülerschaft am Oberstufen-Kolleg übertragen werden können, zumal wir auch keine Aussagen darüber treffen können, wie viele der ehemaligen Oberstufen-Kolleg-Schüler*innen einen Hochschulabschluss erreicht haben. Wir nehmen dennoch an, dass die Kennwerte der Bildungsstudie als grobe Anhaltspunkte genutzt werden können, um eine Vorstellung davon zu erhalten, wie rentabel die Öffnung einer Sekundarstufe II für Schüler*innen ohne Qualifikationsvermerk sein kann.

3.2.1 Abschluss Sekundarstufe I + Ausbildung

Personen, die einen Abschluss der Sekundarstufe I mit einer daran anschließenden Ausbildung gemacht haben, werden Kugler et al. (2017) folgend auf ein Alter von 20 Jahren geschätzt, wobei von einer dreijährigen Ausbildung ausgegangen wird. Während der Ausbildung wird ein Nettoerwerbseinkommen in Höhe von 6.726,- Euro pro Jahr angenommen, bevor die Personen ab dem Alter von 20 Jahren voll erwerbstätig sind und im Monatsdurchschnitt 1.891 € erwirtschaften. So ergibt sich für Menschen mit einer abgeschlossenen Lehre und nach Abzug der direkten und indirekten Kosten

ein Durchschnittslebenseinkommen von 600.000 Euro (vgl. Kugler et al., 2017). Für Personen, die bereits zwei Jahre früher mit ihrer Ausbildung beginnen, also mit 16 Jahren, steigt das Lebenseinkommen um rund 15.000 Euro (Kugler et al., 2017, S. 17).

3.2.2 Abitur + Studium

Für Abiturient*innen, die ein Studium absolviert haben, nehmen Kugler et al. (2017) an, dass die schulische Ausbildung im Alter von 20 Jahren und das anschließende Studium nach weiteren sechs Jahren abgeschlossen sind. Das Studium ist, anders als das erste Szenario, von vergleichsweise hohen Kosten bei geringem bzw. gar keinem Einkommen gekennzeichnet. Kugler et al. (2017) legen ihren Berechnungen die durchschnittlich empfangenen BAföG-Einkünfte sowie die durchschnittliche Summe aus eigener Erwerbstätigkeit zugrunde, sodass für das Studium ein jährliches Einkommen von 4.240 Euro netto erzielt wird (welches z.T. allerdings aus einem zinslosen Darlehen besteht). Indirekte Kosten, die bei einem Studium durch höhere Lebenshaltungskosten (bspw. durch höhere Mieten am Studienort) entstehen, werden wegen ihrer unzureichenden Bestimmbarkeit von den Autoren durch Sensitivitätsanalysen unter plausiblen Annahmen unterschiedlicher Kosten ermittelt.

Auch wenn sich je nach Fachrichtung große Unterschiede im Verdienst angeben, so lässt sich für Hochschulabsolvent*innen ein durchschnittliches Monatseinkommen von 3.568 Euro annehmen. Hieraus ergibt sich unter Berücksichtigung der entstandenen Kosten ein durchschnittliches Lebenseinkommen von 988.804 Euro.

Für Hochschulabsolvent*innen ergibt sich – trotz großer Schwankungen zwischen den Fachrichtungen – ein deutlich höheres Lebenseinkommen als für die Personen aus Szenario 1. In anderen Worten: Die durchschnittliche Differenz im Lebenseinkommen zwischen abgeschlossener Lehre und einem Hochschulabschluss beträgt knapp 390.000 Euro (Kugler et al., 2017, S. 5). Selbst wenn beachtet wird, dass während des Studiums nicht nur Kosten entstehen, sondern gleichzeitig auch keinerlei Einkommen erwirtschaftet werden (vgl. die oben genannten Opportunitätskosten), ergibt sich laut der Autoren der Bildungsstudie zwar ein Minus im Lebenseinkommensgewinn von 18 Prozent bei Hochschulabsolvent*innen; doch selbst in diesem Fall ergibt sich für die Individuen ein deutlicher Gewinn (Kugler et al., 2017, S. 34).

3.2.3 Schülerschaft des Oberstufen-Kollegs

Was bedeuten die vorangegangenen Zahlen nun also für die Kollegiat*innen, die am Oberstufen-Kolleg das Abitur trotz mangelnder Zugangsberechtigung erreicht haben?

Jeder Kollegiat/jede Kollegiatin, der/die ohne Qualifikationsvermerk direkt zur Sekundarstufe II zugelassen wird, erhält somit die Möglichkeit, etwa drei Jahre früher als ein Schüler/eine Schülerin, der/die den konventionellen Weg gehen muss, das Abitur zu erreichen (siehe angenommene Altersstrukturen unter 3.2.1). So erhalten alle diese Kollegiat*innen die Chance, ihr Lebenseinkommen durch den Besuch des Oberstufen-Kollegs deutlich zu steigern: Selbst in dem Fall, dass die Oberstufen-Kolleg-Abiturient*innen, die im Schnitt 1,5 Jahre älter als Abiturient*innen anderer Schulen sind, ein Studium an einer Universität aufnehmen, ihnen hierfür Kosten entstehen und sie gleichzeitig selbst nicht neben dem Studium arbeiten können, ergibt sich für diese Personengruppe in Anlehnung an die Berechnungen der Bildungsstudie 2017 ein zusätzlicher Lebenseinkommensgewinn von etwa 290.000 Euro gegenüber denjenigen, die eine Ausbildung absolviert hätten.

Auch wenn sich nicht alle genannten Dimensionen in konkreten Zahlen abbilden lassen, kann für das Oberstufen-Kolleg eher konservativ gerechnet, also moderat formuliert, Folgendes angenommen werden: Von 67 Kollegiat*innen des aktuellen Jahrgangs ohne Qualifikationsvermerk haben 24 das Abitur erreicht. Ausgehend davon, dass davon wiederum die Hälfte ein Studium aufnimmt (was unterdurchschnittlich häufig wäre, da der Bundesdurchschnitt der Studienberechtigten, die ein Studium auf-

nehmen, bei 74 % liegt; vgl. Schneider, Franke, Woisch & Spangenberg, 2017) und von diesen zwölf Studienanfänger*innen ein Drittel das Studium im Laufe der Zeit abbricht (die durchschnittliche Abbrecherquote in Deutschland liegt bei 30 %; vgl. Heublein et al., 2017), dann erlangen pro Jahrgang dennoch etwa acht Personen, die sonst gar nicht oder nur mit deutlich größerem Aufwand eine Hochschulzulassungsbezeichnung erreicht hätten, einen Hochschulabschluss. In Zahlen würden so pro Jahrgang gut 2,3 Millionen Euro mehr Lebenseinkommen produziert werden. Dieser Wert liegt weit oberhalb der geschätzten Mehrkosten der Versuchsschule im Vergleich zu anderen gymnasialen Oberstufen.

Zu bedenken ist hierbei jedoch, dass dies lediglich die privaten Renditen sind, die bereits enorm hoch ausfallen. Noch nicht mit einberechnet ist die Tatsache, dass Hochschulabsolvent*innen etwa auch deutlich seltener arbeitslos werden als Menschen mit abgeschlossener Lehre (2,5 % der Hochschulabsolvent*innen, aber 7 % der Menschen mit abgeschlossener Lehre), was einen Hinweis auf die sozialen Renditen geben könnte (vgl. Kugler et al., 2017).

4. Vermittlungsversuche volkswirtschaftlicher Kosten-Nutzen-Rechnungen und reformpädagogischer Ansprüche am Oberstufen-Kolleg

Ausgangspunkt für die vorangegangenen bildungsökonomischen Berechnungsversuche war der Nachweis des volkswirtschaftlichen Nutzens der pädagogisch aufwändigen Arbeit am Oberstufen-Kolleg, die Schüler*innen ohne Qualifikationsvermerk einen höheren Bildungsabschluss ermöglicht, um auf diese Weise die Kosten-Nutzen-Relation noch stärker in Richtung pädagogischer Anstrengungen korrigieren zu können, sodass ökonomische und pädagogische Zielsetzungen sich noch besser miteinander vermitteln lassen.

Nachdem hiermit nunmehr die pädagogische Arbeit am Oberstufen-Kolleg nicht nur als pädagogisch hoch effektiv, sondern auch als ökonomisch hoch effizient ausgewiesen werden konnte, stellt sich die Frage: Was bedeutet dies nun für das Oberstufen-Kolleg, in seiner Organisationsform sowohl dem individuellen Bildungsprozess als auch der individuellen Rendite im Sinne des Abschlusses zuzuarbeiten?

Oder anders formuliert: Wie muss eine Oberstufe aussehen, die diese beiden Ansprüche auf individuelle und volkswirtschaftliche Rendite einerseits und auf einen individuellen Bildungsprozess andererseits möglichst gut miteinander vermittelt? Was sind die Elemente, auf die eine solche Oberstufe schauen muss?

Die Frage danach, welches Element am Oberstufen-Kolleg dazu führt, dass es hier gelingt, auch Schüler*innen ohne Qualifikationsvermerk zum Abitur zu führen, lässt sich nicht einfach beantworten. Wie zumeist innerhalb von Bildungsinstitutionen ist davon auszugehen, dass die Antwort hierauf multikausal sein wird. Sicherlich tragen hierzu die besonderen Form der Beratung und pädagogischen Betreuung bei, so etwa die individuell abgestimmten Laufbahnberatungen und das Tutorensystem mit seiner zielgerichteten, dauerhaften Begleitung und Beratung der Schüler*innen die gesamte Schullaufbahn hindurch (vgl. Palowski, Schumacher, Schöbel & Tassler, 2014). Aber auch das überdurchschnittlich positive Schulklima könnte hierzu einen Beitrag leisten (vgl. hierzu den Beitrag von Kuhnen & Palowski im vorliegenden Band). Sicherlich ist außerdem die unmittelbare Nähe zur Universität nützlich, verbunden mit der Chance, auch dort schon einmal „reinzugucken“, milieuspezifische Hemmschwellen qua „Bildungsferne“ abzubauen und die Universitätsbibliothek zu nutzen, sowie das daraus resultierende Lernklima, das seit jeher im wissenschaftspropädeutischen Anspruch der Schule seinen Niederschlag gefunden hat (vgl. Huber, 2009), hilfreich.

Hier bedürfte es weiterer Detailrechnungen. So ließe sich beispielsweise auch argumentieren, dass womöglich Abbrecher*innenquoten an der Universität fachspezifisch

dadurch reduziert werden könnten, dass am Oberstufen-Kolleg auch Studienfächer angeboten werden, die ansonsten in der gymnasialen Oberstufe unüblich sind (beispielsweise Jura), und dass gleichzeitig gilt:

„Hinsichtlich der Studienfachpräferenzen belegen Schnabel und Gruehn (2000), dass die anvisierten Studienfächer häufig mit der Leistungskursbelegung in der Oberstufe übereinstimmen und dass darüber hinaus bei Studienfächern, die nicht eindeutig auf die in der Oberstufe belegbaren Fächer übertragbar sind, bestimmte Leistungskursfächer häufiger anzutreffen sind.“ (Lojewski, 2011, S. 283)

Aber auch noch allgemeiner ließe sich fragen, welche Kosten der Gesellschaft volkswirtschaftlich erspart werden könnten, wenn nicht am klassischen Weg zum Abitur festgehalten würde, sondern auch jenen, die normalerweise nur die Möglichkeit hätten, direkt das Abitur zu absolvieren, die Chance gegeben würde, das Abitur nicht nur in drei, sondern gegebenenfalls auch regulär in vier oder fünf Jahren zu absolvieren. Im Falle von neu zugewanderten Kollegiat*innen mit Fluchterfahrung experimentiert die Versuchsschule bereits mit einer gestreckten Eingangsphase, d.h. einem regulären Bildungsgang zum Abitur in vier Jahren (vgl. hierzu den Beitrag von Guschker et al. im vorliegenden Band).

Allerdings dürfen bei all diesen Bemühungen um Vermittlung der pädagogischen und ökonomischen Effizienz- und Effektivitätsversprechen nicht Mittel und Zweck im pädagogischen Bereich miteinander verwechselt werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass sich auch die Pädagogik nur noch an der ökonomischen Effizienzorientierung als Effizienzorientierung orientiert und vermittelt darüber die eigenen Ziele aus dem Blick verliert. Dann verfiere man – im Anschluss an Foucault gedacht – letztlich doch der Unterordnung des emanzipatorischen Allgemeinbildungsanspruchs unter die ökonomischen Zwänge, die das Subjekt zum „unternehmerischen Selbst“ (vgl. Bröckling, 2007) werden lassen.

Für das Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld ist ein Nachweis auch ökonomischer Effizienz von Nutzen, da dieses als Versuchsschule des Landes NRW, im Sinne der eingangs zitierten Accountability, systematisch vor einer besonderen Legitimationspflicht steht. Zugleich darf das Oberstufen-Kolleg als „gymnasiale Reformoberstufe“ nicht hinter seinen reformpädagogischen Anspruch zurückfallen. Wir sind der Auffassung, dass die von uns vorgenommene Unterscheidung zwischen ökonomischer Effizienz und Effektivität einerseits und pädagogischer Effizienz und Effektivität andererseits hierfür analytisch hilfreich ist, um diesen Balanceakt auch in Zukunft sowohl ökonomisch als auch pädagogisch legitimiert leisten zu können.

Literatur und Internetquellen

- Aghion, P., Howitt, P., & Bursztyn, L. (2009). *The Economics of Growth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Altrichter, H., & Feyerer, E. (2011). Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem? Die Umsetzung der UN-Konvention in Österreich aus der Sicht der Governance-Perspektive. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. Zugriff am 21.11.2018. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/73>.
- Auer, W., Fichtl, A., Hener, T., Piopiunik, M., & Rainer, H. (2016). *Bildungsrenditen und nichtmonetäre Erträge der wissenschaftlichen Qualifizierung. Studien im Rahmen des Bundesberichts Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) 2017*. München: ifo Institut – Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München e.V. Zugriff am 10.10.2018. Verfügbar unter: https://www.buwin.de/downloads/begleitstudien/studie-b8_buwin.pdf/download.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Barrett, A., & Hövels, B. (1998). Auf dem Weg zu einer Ausbildungsrendite. Bewertung der Forschungsarbeiten über den Nutzen der von Arbeitgebern angebotenen Ausbildungsmaßnahmen. *Berufsbildung: Europäische Zeitschrift*, 14 (Mai-August), 31–41.
- Barz, H. (2010). Bildungsfinanzierung: Aktualität, Grundlagen, Unschärfen. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsfinanzierung* (S. 15–27). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-92520-2
- Bellmann, J. (2012). „The very speedy solution“ – Neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (2), 143–158.
- Bellmann, J. (2015). Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung. *Erziehungswissenschaft*, 26 (50), 45–54. doi:10.3224/ezw.v26i1.19511
- Benhabib, J., & Spiegel, M. (2005). Human Capital and Technology Diffusion. In P. Aghion & S.M. Durlauf (Hrsg.), *Handbook of Economic Growth* (S. 935–966). Amsterdam: Elsevier.
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Edelstein, W. (2006). Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26 (2), 120–134.
- Esser, H. (1999). Inklusion, Integration und ethnische Schichtung. *Journal für Konflikt- und Gewaltforschung*, 1 (1), 5–34.
- Faulstich, P., & Zeuner, C. (2015). Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26 (50), 25–36. doi:10.3224/ezw.v26i1.19509
- Friedeburg, L. v. (1989). *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Geißler, R. (2014). *Die Sozialstruktur Deutschlands* (7., grundlegend überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-19151-5
- Graßl, H. (2014). Keine Chancengleichheit auf dem Bildungsmarkt. Zur Ökonomisierung des konservativen Bildungsstaates. In G.S. Schaal, M. Lemke & C. Ritzki (Hrsg.), *Die Ökonomisierung der Politik in Deutschland* (S. 217–237). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-02620-2_10
- Hanushek, E.A., & Wößmann, L. (2012). Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation. *Journal of Economic Growth*, 17 (4), 267–321. doi:10.1007/s10887-012-9081-x
- Harmon, C., Walker, I., & Westergård-Nielsen, N.C. (2001). *Education and Earnings in Europe. A Cross Country Analysis of the Returns to Education*. Cheltenham, Glos: Elgar.
- Heinrich, M. (2001). *Alle, alles, allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung*. Wetzlar: Büchse der Pandora. doi:10.1034/j.1398-9995.2001.056008789.x
- Heinrich, M. (2010). Bildungsgerechtigkeit. Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance. In

- S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie* (S. 125–143). Opladen & Farmington-Hills, MI: Barbara Budrich.
- Heinrich, M. (2018). Ökonomisierung der Schule durch evidenzbasierte Schulentwicklung? Analysen zur Schulinspektion im Rahmen des Effizienzversprechens „Neuer Steuerung“. In S. Hartong, B. Hermstein & T. Höhne (Hrsg.), *Ökonomisierung von Schule – Bildungsreformen aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 173–191). Weinheim: Beltz Juventa.
- Heinrich, M., & Kohlstock, B. (Hrsg.). (2016). *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem* (Educational Governance, 29). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-10084-1
- Herzog, W. (2012). Ideologie der Machbarkeit. Wie die Psychologie einer effizienzorientierten Bildungspolitik Plausibilität verschafft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (2), 159–175.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., et al. (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH – DZHW) (Hrsg.). (2017). *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen* (Forum Hochschule, 1). Zugriff am 14.10.2018. Verfügbar unter https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf.
- Hillebrand, A. (2014). *Selektion im Gymnasium. Eine Ursachenanalyse auf Grundlage amtlicher schulstatistischer Daten und einer Lehrerbefragung*. Münster: Waxmann.
- Höhne, T. (2015). *Ökonomisierung und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-08974-0
- Huber, L. (2009). Wissenschaftspropädeutik ist mehr! *TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 4 (2), 39–60.
- Jost, P.-J. (2000). *Ökonomische Organisationstheorie. Eine Einführung in die Grundlagen*. Wiesbaden: Gabler. doi:10.1007/978-3-322-84437-8_3, doi:10.1007/978-3-322-84437-8_2, doi:10.1007/978-3-322-84437-8_5, doi:10.1007/978-3-322-84437-8_6, doi:10.1007/978-3-322-84437-8_4, doi:10.1007/978-3-322-84437-8_1
- Kaas, K.P., & Fischer, M. (1993). Der Transaktionskostenansatz. *Das Wirtschaftsstudium*, 22 (8–9), 686–693.
- Kugler, F., Piopiunik, M., & Wößmann, L. (2017). *Bildung hat Zukunft – Bildungsstudie 2017*. Zugriff am 10.10.2018. Verfügbar unter: https://www.cesifo-group.de/DocDL/UI_ifo_Bildungsstudie_2017.pdf.
- Lassnigg, L., Bock-Schappelwein, J., & Pitlik, H. (2009). Bildungsökonomie: Eine vernachlässigte Quelle erweiterter Steuerungswissens im österreichischen Bildungswesen. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009* (S. 361–379). Graz: Leykam.
- Lojewski, J. (2011). Geschlecht und Studienfachwahl – fachspezifischer Habitus oder geschlechtsspezifische Fachkulturen? In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule* (S. 279–348). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-94016-8_8
- McMahon, W.W. (2002). *Education and Development. Measuring the Social Benefits*. Oxford: Oxford University Press.
- Murphy, R. (2004). Die Rationalisierung von Exklusion und Monopolisierung. In J. Mackert (Hrsg.), *Die Theorie sozialer Schließung* (S. 111–130). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-663-07912-5_6
- OECD (2004). *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2004*. Zugriff am 10.10.2018. Verfügbar unter: https://www.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2004_eag-2004-de. doi:10.1787/eag-2004-de.

- OECD (2017). *Bildung auf einen Blick 2017. OECD-Indikatoren*. Zugriff am 10.10.2018. Verfügbar unter: <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/eag-2017-de>. doi:10.1787/eag-2017-de. doi:10.1787/19991509
- Otto, H.-U., & Schrödter, M. (2008). Befähigungsgerechtigkeit statt Bildungsgerechtigkeit. In C. Grunert & H.-J. v. Wensierski (Hrsg.), *Jugend und Bildung* (S. 55–77). Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Palowski, M., Schumacher, C., Schöbel, R., & Tassler, A. (2014). Bildungsbiografische Grenzgänge zwischen Abbruch und Abschluss. Bildungsrisiken und Bildungserfolge in der Sekundarstufe II. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (Schriftenreihe Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 1) (S. 143–170). Münster: MV.
- Pelzmann, L. (1988). *Wirtschaftspsychologie. Arbeitslosenforschung, Schattenwirtschaft, Steuerpsychologie* (2., erw. Aufl.). Wien: Springer.
- Pfeiffer, F., & Stichnoth, H. (2014). *Erträge von Bildungsinvestitionen*. Zentrum für Europäische Bildungsinvestitionen. Zugriff am 10.10.2018. Verfügbar unter: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/110572/1/797733183.pdf>.
- Picot, A., & Dietl, H. (1990). Transaktionskostentheorie. *Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, 19 (4), 178–184.
- Picot, A., Reichwald, R., & Wigand, R.T. (2010). *Die grenzenlose Unternehmung. Information, Organisation und Management. Lehrbuch zur Unternehmensführung im Informationszeitalter*. Wiesbaden: Gabler.
- Piopiniuk, M., & Wößmann, L. (2014). Volkswirtschaftliche Erträge wirksamer Bildungsreformen zur Reduktion der Zahl der Risikoschüler. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (2), 393–416. doi:10.1007/s11618-013-0476-z
- Richter, R., & Furubotn, E.G. (2010). *Neue Institutionenökonomik. Eine Einführung und kritische Würdigung* (4. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Romer, P. (1990). Endogenous Technological Change. *Journal of Political Economy*, 98 (5), 71–102. doi:10.1086/261725
- Rürup, M. (2011). Inklusive Bildung als Reformherausforderung. Zur Perspektive der Educational Governance Forschung. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. Zugriff am 21.11.2018. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/74/74>.
- Sälzer, C., Reiss, K., Schiepe-Tiska, A., Prenzel, M., & Heinze, A. (2013). Zwischen Grundlagenwissen und Anwendungsbezug. Mathematische Kompetenz im internationalen Vergleich. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Pisa 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 47–98). Münster: Waxmann.
- Schneider, H., Franke, B., Woisch, A., & Spangenberg, H. (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH – DZHW) (Hrsg.). (2017). *Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss* (Forum Hochschule, 4). Zugriff am 14.10.2018. Verfügbar unter <http://d-nb.info/1143737733/34>.
- Spieß, C.K. (2013). Bildungsökonomische Perspektiven frühkindlicher Bildungsforschung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 121–130). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-19066-2_9
- Statistisches Bundesamt (2018). *Schnellmeldungsergebnisse zu Schülerinnen und Schülern der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Schuljahr 2017/2018. Vorläufige Ergebnisse*. Zugriff am 15.10.2018. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/SchnellmeldungSchueler5211003188004.pdf?__blob=publicationFile.

- Stubbe, T.C., Bos, W., & Schurig, M. (2017). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 235–250). Münster: Waxmann.
- Timmermann, D., & Weiß, M. (2011). Bildungsökonomie. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 165–178). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-93015-2_14
- Waldow, F. (2012). Taylorismus im Klassenzimmer: John Franklin Bobbitts Vorschläge zur ‚standards-based reform‘. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (2), 159–175.
- Weiß, R. (2018). Bildungsökonomie und Finanzierung von Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Bd. 37* (S. 565–586). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-19979-5_28
- Williamson, O.E. (2009). *Die ökonomischen Institutionen des Kapitalismus* (Unternehmen, Märkte, Kooperationen, Bd. 64). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wößmann, L., & Piopiunik, M. (2009). *Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum*. Gütersloh: Bertelsmann. Zugriff am 10.10.2018. Verfügbar unter: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30242_31113_2.pdf.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

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-Jahrbuch, 1*, 136–152. https://doi.org/10.4119/we_os-1112

Online verfügbar: 14.12.2018

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2018. 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>

Critical Friends zu einer kritischen (?) Freundschaft: Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg

Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen
Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2018

Martin Heinrich¹ & Gabriele Klewin^{1,*}

¹ Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

* Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld

gabriele.klewin@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird das aktuelle Forschungs- und Entwicklungsmodell für das Oberstufen-Kolleg dargelegt. Dies geschieht sowohl vor dem Hintergrund der aktuellen Kritik an der empirischen Bildungsforschung als auch der Ergebnisse eines externen Peer-Reviews, das im Jahr 2016 gemeinsam für die Versuchsschule und die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg stattgefunden hat. Es wird deutlich, wie die Fragen des internen Transfers, der Verzahnung von Forschung und Schulentwicklung sowie der stärkeren Einbindung von Schüler*innen des Oberstufen-Kollegs in die Forschung und Entwicklung bearbeitet werden sollen.

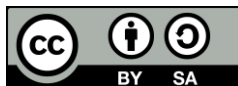
Schlagwörter: Peer Review, Praxisforschung, Forschung und Entwicklung, Oberstufe

English Information

Title: Critical Friends Regarding a Critical (?) Friendship: Research and Development at the Oberstufen-Kolleg. The Research and Development Plan of the Action Research Department of the Oberstufen-Kolleg in 2018

Abstract: This contribution presents the current research and development plan for the Oberstufen-Kolleg. It refers both to the actual criticism of empirical educational research and to the results of the external review of the experimental school and its action research department in 2016. It illustrates how issues, like internal transfer processes, the interrelationship between research and school development, and a stronger involvement of students of the Oberstufen-Kolleg in research and development, shall be dealt with.

Keywords: peer review, action research, research and development, upper secondary level



1. Forschungs- und Entwicklungsplanung in Zeiten zunehmender Kritik an evidenzbasierter Steuerung

Schon seit vielen Jahren beklagen kritische Stimmen, dass pädagogische Forschung allzu oft zum Selbstzweck gerate, ohne für die Gesellschaft insgesamt von Nutzen zu sein (vgl. Gruschka, 1988, S. 14ff.), die konkrete Steuerungsaufgabe der Bildungspolitik befriedigend zu lösen (vgl. Tenorth, 2015) oder die evaluationsbasierte Entwicklung pädagogischer Praxis selbst hinreichend voranzutreiben (vgl. Kuper, 2005).

Das Verhältnis von Forschung und Entwicklung im pädagogischen Feld muss immer wieder aufs Neue – d.h. angesichts der offensichtlichen programmatischen Korrekturbedürftigkeit (vgl. Heinrich, 2016a) auch nach der Neujustierung im Rahmen der „empirischen Wende“ (vgl. Lange, 2008) – auf seine spezifischen und systematischen Verknüpfungen hin betrachtet werden (Heinrich, 2008). Dies gilt sowohl mit Blick auf die Standards empirischer Forschung in der Produktion empirischer Befunde (vgl. Heinrich, 2016b) als auch hinsichtlich der Frage des Transfers eben jener Erkenntnisse (vgl. Koch, 2011).

Denn die mit der „empirischen Wende“ (Lange, 2008) einhergehenden Versprechen einer Wendung hin zur evidenzbasierten Steuerung und Praxis (vgl. Bromme & Prenzel, 2014) werden inzwischen zunehmend von Kritik und einsetzender Skepsis begleitet: Die Forschungsarbeit falle – wie schon seit Jahrzehnten (vgl. Bellmann, 2012) – weit hinter die unrealistischen Wirkungsversprechen mit Blick auf die Gesellschaft, die konkrete Steuerungsaufgabe der Bildungspolitik (vgl. Heinrich, 2011), die Schulentwicklung (vgl. Heinrich, 2015) und die Entwicklung pädagogischer Praxis insgesamt (vgl. Biesta, 2007) zurück.

Wendet man diese Kritik zum Forschungs- und Entwicklungsparadigma offensiv, so bedarf es einer Revision der evidenzbasierten Steuerung:

„Im Kern geht es darum, ob und wie es gelingt, Evidenz hinsichtlich der Wirksamkeit pädagogischer und bildungspolitischer Maßnahmen zur Verfügung zu stellen, um diese in datengestützte Entwicklungskreisläufe der Unterrichts-, Schul- und Bildungsqualität einspeisen zu können. Jede evidenzbasierte Entscheidung für eine bestimmte Maßnahme muss ihrerseits auf ihre Effekte hin überprüft werden und das Evaluationsergebnis in den Entwicklungskreislauf einfließen.“ (Pant, 2014, S. 80)

Für das Oberstufen-Kolleg und dessen Wissenschaftliche Einrichtung ist in diesem Zusammenhang von besonderer Relevanz, dass sich nunmehr eine Renaissance des traditionell an der Versuchsschule – historisch in unterschiedlichen Varianten (vgl. Keuffer & Klewin, 2009; Hahn, Klewin & Heinrich, 2014b) – gepflegten Lehrerforscher*innenmodells am Horizont abzeichnen könnte, also einer Reaktivierung von Forschungsprogrammen professionsbezogener Aktionsforschung:

„Thus, the evidence-based strategy seem to have come full circle; originating from dissatisfaction with teacher-led school improvement it was looking for external instruments to direct and speed up change only to arrive at the insight that it cannot do without teachers who are more than just technicians of an applied technology, but who are professionals.“ (Altrichter & Posch, 2014, S. 17)

Allerdings muss sich auch diese Forschungsrichtung, d.h. Aktions-, Praxis- oder Lehrer*innenforschung, daran messen lassen, ob es gelingt, praxisrelevante Ergebnisse zu erarbeiten und Transfer zu erreichen. Im Folgenden wollen wir darlegen, wie die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg sich dieser Aufgabe widmet und welche Themen sie dabei bearbeitet.

2. Forschungs- und Entwicklungsplan im neuen Jahrbuch-Format

Die Arbeit der Wissenschaftlichen Einrichtung der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg orientiert sich seit vielen Jahren an dem Topos von Forschung *und* Entwicklung (FuE). Dies dokumentieren nicht nur die Publikationen der letzten Jahre (bspw. Hahn, Heinrich & Klewin, 2014a, 2014c), sondern die Verknüpfung ist auch institutionell fest verankert in der Verwaltungs- und Benutzungsordnung der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. Hierin ist ebenfalls festgelegt, dass die Wissenschaftliche Einrichtung alle zwei Jahre einen Forschungs- und Entwicklungsplan vorlegt, in dem dokumentiert wird, wie eben jenes Spannungsfeld von Forschung und Entwicklung bzw. die damit verbundene Verhältnisbestimmung von Forschung und Praxis aktuell bearbeitet werden.

Ausgehend von dieser in einer Verwaltungs- und Benutzungsordnung festgelegten Dokumentationspflicht wurde dieser Forschungs- und Entwicklungsplan in den letzten Jahren traditionell auch entsprechend entlang jener Dokumentationspflicht verfasst, als eher intern genutzter Bericht mit dem Wissenschaftlichen Beirat der Versuchsschule diskutiert und dann als Dokument archiviert.

Mit dem vorliegenden Jahrbuch möchten wir nunmehr einen Ort schaffen, an dem unsere aktuelle Verhältnisbestimmung von Forschung und Entwicklung, d.h. auch Erwägungen zur Veränderung von Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg, für alle interessierten Leser*innen leicht einsehbar (Open Access) zur Verfügung gestellt werden. Zugleich wird nicht nur die Forschungs- und Entwicklungsplanung dargestellt und deren Ergebnis durch entsprechende Publikationslisten und Nachweise von Vortragstätigkeiten dokumentiert, sondern durch konkrete Beispiele aus der Forschungsarbeit soll diese auch anschaulich werden.

Dementsprechend gliedert sich das vorliegende Jahrbuch – und prospektiv auch die folgenden Jahrbücher – in zwei Teile: jeweils einen thematischen ersten Teil, in dem zu einem spezifischen pädagogisch-schulischen Phänomenbereich Forschungsbeiträge aus dem Kontext des Oberstufen-Kollegs publiziert werden, und einen zweiten Teil, in dem darüber berichtet wird, wie vor dem Hintergrund solcher Forschungs- und Entwicklungsprojekte die Planung an der Versuchsschule weiter fortgeschrieben wird, also der eigentliche „Forschungs- und Entwicklungsplan“.

Diese Neuerung in der Publikationsform soll damit selbst ein Stück weit Ausdruck einer veränderten gesellschaftlichen Verhältnisbestimmung von öffentlicher Forschungsförderung einerseits und bildungspolitischem bzw. professionspolitischem Anspruch auf Veränderung des Bildungssystems andererseits dokumentieren. Wir hoffen auf diese Art und Weise – für alle Leser*innen frei und leicht zugänglich –, Einblicke in unsere Arbeit zu gewähren, zum Diskurs anzuregen und zugleich unsere Forschungs- und Entwicklungsplanung darzulegen.

Im Sinne einer besseren Übersichtlichkeit haben wir daher auch entschieden, diesen Forschungs- und Entwicklungsplan nicht mehr nur alle zwei Jahre vorzulegen, wie in der Verwaltungs- und Benutzungsordnung verpflichtend vorgesehen, sondern nunmehr jährlich – dafür in etwas kürzerer Form – in dem Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg zu publizieren.

Dies ist auch ein Reflex auf die notwendige Flexibilisierung unseres Forschungs- und Entwicklungsmodells, das es zunehmend erforderlich macht, nicht mehr ausschließlich in Zweijahresrhythmen zu denken und zu operieren, sondern auch ad hoc auf entsprechende Herausforderungen reagieren zu können. Hierzu gaben auch die Hinweise unserer *critical friends* aus dem Peer Review-Bericht wichtige Impulse (s.u.). Im Folgenden werden wir in Bezug hierauf sowohl einen Rück- und Ausblick geben als auch über aktuelle Entwicklungen berichten.

3. Rückblick auf das Peer-Review aus dem Jahr 2016 und daraus abgeleitete Konsequenzen – das neue Forschungs- und Entwicklungsmodell

Nicht nur weil es sich bei der vorliegenden Publikation um das erste Jahrbuch handelt, sondern auch wegen der Bedeutung des im Folgenden beschriebenen Ereignisses für die Forschungs- und Entwicklungsplanung wird der Bogen des Rückblicks etwas weiter als lediglich über das Jahr 2018 gespannt. Ausgangspunkt ist das externe Peer-Review, das bereits am 5. und 6. Oktober 2016 stattfand. Die daraus resultierende Weiterentwicklung des bestehenden Modells und die damit verbundenen organisatorischen Konsequenzen mündeten im neu erstellten Forschungs- und Entwicklungsmodell vom 05. Juli 2017. Die Umsetzung des neuen Modells begann im Schuljahr 2017/18.

3.1 Rückblick auf das Peer-Review und daraus abgeleitete Konsequenzen

Am 5. und 6. Oktober 2016 fand an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg sowie an der Wissenschaftlichen Einrichtung ein zweitägiges Peer-Review statt, in dem acht Expert*innen sowohl die Schule als auch die Wissenschaftliche Einrichtung in ihrem Zusammenwirken in den Blick nahmen. Entsprechend des mit Blick auf beide Institutionen doppelten Wissenschafts-Praxis-Anspruchs war die Kommission sowohl aus international renommierten Wissenschaftler*innen (Prof. Dr. *Ewald Feyerer*, Prof. Dr. *Marlies Krainz-Dürr*, Prof. Dr. *Michael Schratz*, Prof. Dr. *Ewald Terhart*) als auch international erfahrenen Schulleitungen (Dr. *Gerhard Eikenbusch*) bzw. Schulleitungen von Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises (*Bettina Kubanek-Meis*, *Martin Plant*) sowie der Leiterin einer Schulinspektion (Dr. *Martina Diedrich*) zusammengesetzt.

Die Kommission würdigte sehr deutlich die Anstrengungen, aber auch die Leistungen der Versuchsschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung, die diese in den letzten Jahren gezeigt haben (vgl. *Diedrich et al.*, 2016, S. 4). Hintergrund der Entwicklungen der letzten Jahre waren insbesondere die tief greifenden institutionellen Veränderungen im Zuge der Umstrukturierung, die zum Teil in Detailfragen bis heute noch Regelungsbedarf produzieren. Tiefgreifend waren diese institutionellen Veränderungen, da sie eine Überführung der Schule vom Wissenschaftsministerium in das Schulministerium bedeuteten, sodass nunmehr zwei getrennte Einrichtungen – Versuchsschule und Wissenschaftliche Einrichtung – existieren, die zwei unterschiedlichen Ministerien (Wissenschaftsministerium/MKW und Schulministerium/MSB) unterstehen und über eine Gemeinsame Leitung vor Ort koordiniert werden. Durch diesen Wechsel der Akteurskonstellation waren weitreichende Veränderungen in der Handlungskoordination und der gemeinsamen Steuerung der beiden Einrichtung zu vollziehen. Die Kommission bescheinigte hier sowohl positive Entwicklungen in den vergangenen Jahren als auch angemessene Reaktionen auf die vorangegangenen Peer-Reviews (vgl. *Diedrich et al.*, 2016, S. 7) bzw. insbesondere auf den letzten aus dem Jahre 2010 (vgl. *Hahn & Oelkers*, 2012).

Den Peers gelang es an diesen beiden Tagen, innerhalb weniger Stunden zentrale Strukturbedingungen der beiden Einrichtungen zu erkennen und wertzuschätzen. Dies gilt insbesondere mit Blick auf die besonderen Struktur- und Kontextbedingungen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg:

„Die besondere Anlage der Wissenschaftlichen Einrichtung stellt die Leitung dabei permanent vor die Herausforderung, einerseits einer akademischen Handlungsrationale verpflichtet zu sein, die vor allem auf wissenschaftliche Verwertbarkeit und Outputorientierung abhebt, andererseits eine hohe Anschlussfähigkeit an praktische Verwendungskontexte gewährleisten zu müssen. Diese widersprüchlichen Anforderungen auszutarieren, gelingt in beeindruckender Weise.“ (*Diedrich et al.*, 2016, S. 9)

Die Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung sind sehr dankbar für diese wertschätzende Form der kritischen Rückmeldung, deren vielfach konkrete Bezugnahme auf die Phänomene vor Ort es dann auch sehr leicht fallen ließ, die im Bericht ebenfalls enthaltene begründete Kritik aufzunehmen und zu bearbeiten. Bevor im Folgenden ausführlicher beschrieben wird, mit welchen Maßnahmen innerhalb der Wissenschaftlichen Einrichtung auf die Rückmeldung der Peers reagiert wurde, soll zunächst ein etwas längerer Passus aus dem Peer-Bericht zitiert werden, um zu verdeutlichen, wo die zentralen Kritikpunkte mit Blick auf die Arbeit der Wissenschaftlichen Einrichtung zu verzeichnen waren. Als Entwicklungsbedarfe werden im Peer-Bericht vom Dezember 2016 insbesondere der interne Transfer und die stärkere Einbeziehung von Kollegiat*innen in die Forschung angemerkt sowie auf genereller Ebene:

„Durch die enge Verzahnung von Wissenschaftlicher Einrichtung und Versuchsschule wird dabei eine Forschung ermöglicht, die die Beteiligten übereinstimmend als praxisnah, relevant und themengesättigt erleben. Einschränkend ist festzustellen, dass es derzeit an einem klar konturierten übergreifenden Forschungskonzept allerdings noch fehlt. Dies wirkt sich auch auf die Forschungs- und Entwicklungsprojekte aus, die weitgehend unverbunden nebeneinander stehen und in ihrer Reichweite oft auf den Kreis der unmittelbar Beteiligten begrenzt bleiben [...].

Die Forschung an der Wissenschaftlichen Einrichtung muss sich auch daran messen lassen, inwieweit ihr der Transfer in die schulische Praxis gelingt, um Schul- und Unterrichtsentwicklung zu befördern. Während der Transfer in die Wissenschaft aufgrund der regen Publikations- und Kommunikationstätigkeit der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an der Wissenschaftlichen Einrichtung sowie mancher Lehrender am Oberstufen-Kolleg hervorragend gelingt [...], bleibt dagegen der Transfer der Forschung in die Praxis hinein, sowohl in die Praxis des Oberstufen-Kollegs als auch in die weitere schulische Praxis, eher diffus. Es wurde während der Begehung sehr deutlich, dass im schulischen Alltag die verbindlichen Räume fehlen, um die Ergebnisse aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten angemessen aufzunehmen. Ferner fehlt es an einer Struktur, die eine nachhaltige Umsetzung in der Unterrichts- und Schulpraxis verbindlich stellt.“ (Diedrich et al., 2016, S. 10)

Es folgten in der Nachbereitung Arbeitssitzungen und Diskussionen in verschiedenen Konstellationen und Gremien, hier insbesondere in dem Gremium der Gemeinsamen Leitung (zusammengesetzt aus Vertreter*innen der Versuchsschule sowie der Universität, der Kollegleitung sowie der Wissenschaftlichen Leitung) und dem Wissenschaftlichen Beirat. Im Team der wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen und mit Unterstützung der Gemeinsamen Leitung wurde in der Folge die ohnehin anvisierte Revision des Forschungs- und Entwicklungsmodells nunmehr vor dem Hintergrund der Rückmeldungen der *critical friends* mit Hochdruck betrieben.

3.2 Die hausinterne Reaktion der Wissenschaftlichen Einrichtung auf das Peer-Review – das Neue Forschungs- und Entwicklungsmodell

Das neue Forschungs- und Entwicklungsmodell bedeutet keine Abkehr vom Konzept der Praxisforschung, sondern versucht vielmehr – wie eingangs bereits erwähnt – eine Neujustierung des Verhältnisses von Forschung und Entwicklung (FuE), indem es gerade jenen FuE-Topos und die eingangs diagnostizierten Revisionsbedarfe ins Zentrum der Überlegungen stellt. Denn auf der einen Seite enthält das neue Modell noch deutlicher und expliziter eine Orientierung an (Güte-)Kriterien empirischer Forschungsarbeit, auf der anderen Seite aber auch Mechanismen und Strukturen, die dazu verhelfen sollen, die Projekte stärker mit der Schulentwicklung zu verzahnen und den internen Transfer bereits bei der Konzeption, d.h. der Antragstellung, zu berücksichtigen. Damit wurden die oben stehenden Anregungen aus dem Peer-Review sowie die

auf dem Peer-Review aufbauenden Beratungen durch den Wissenschaftlichen Beirat (WBR) für das Oberstufen-Kolleg aufgegriffen.

Entsprechend heißt es in dem neuen, am 05. Juli 2017 von der Gemeinsamen Leitung von Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung beschlossenen Forschungs- und Entwicklungsplan-Modell (FEP-Modell):

„Es gilt demnach, das FEP-Modell in Richtung eines besseren internen und externen Transfers weiterzuentwickeln. Für den internen Transfer werden verbindliche Strukturen gefordert. In eine ähnliche Richtung gehen auch die ersten Diskussionen zum FEP-Modell des WBRs [...]. Er sieht ebenfalls den internen Transfer als zentral an. Ein klarer Schwerpunkt sollte in der Schulentwicklung und damit verbunden im FEP gesetzt werden. Insgesamt hält der WBR eine Flexibilisierung z.B. beim Startzeitpunkt für wünschenswert. Tendenziell könnten es weniger Einzelprojekte und beteiligte Lehrende sein.“ (Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs, 2017, S. 3)

Die hier beschriebene Notwendigkeit zur Flexibilisierung der Forschungs- und Entwicklungsplanung hatte sich auch bereits kurz zuvor gezeigt, indem ad hoc eine Forschungs- und Entwicklungsgruppe gegründet werden musste, als seitens des Schulministeriums deutlich wurde, dass man sich einer umfassenden Renovierung der beiden Bielefelder Versuchsschulen – Laborschule und Oberstufen-Kolleg –, die in einem gemeinsamen Gebäude beheimatet sind, zuwenden wolle. Dies wurde seitens der Schulgemeinschaft angesichts des nicht mehr zu übersehenden Renovierungsstaus einerseits sehr begrüßt; andererseits wurde schlagartig deutlich, wie stark eine Renovierung des Gebäudes gegebenenfalls die pädagogischen Grundprinzipien der Versuchsschule beeinträchtigen könnte. Denn neben – erstens – den Lehrenden und – zweitens – den Mitkollegiat*innen gilt in der demokratietheoretisch ausgerichteten (Raum-)Pädagogik des Oberstufen-Kollegs (vgl. Thormann, 2006) der Raum als dritter Pädagoge (vgl. Thormann, 2012). Wer einmal die Differenz einer Lehr-Lernkultur in einem Schulgebäude mit hermetisch geschlossenen Klassenräumen, also einer „zelluläre[n]“ Grundstruktur“, wie sie Lortie (1975, S. 13ff.) beschrieben hat, und der gemeinsamen Unterrichtung mehrerer Lerngruppen in einem offenen Großraum (vgl. Huber & Thormann, 2002) vor Ort kennengelernt hat, weiß, dass diese im Schulalltag des Oberstufen-Kollegs oft gebrauchte Umschreibung des Raumes als „Dritter Pädagoge“ durchaus ihre Bedeutung hat. Dementsprechend wurde angesichts dieser von außen angestoßenen Entwicklung ad hoc ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt installiert, um die durch ein Architekturbüro durchgeführte Bauphase 0 (d.h. die erste Planungsphase im Sinne einer Bestandsaufnahme der Raumbedarfe und Raumnutzung) auch mit entsprechender pädagogischer Expertise zu begleiten.

Die Akzentsetzungen im neuen Forschungs- und Entwicklungsmodell speisen sich damit aus unterschiedlichen Quellen, nämlich den neuen Anforderungen, wie sie sich aus dem Peer-Review, den Beratungen mit dem Wissenschaftlichen Beirat sowie den Diskussionen und Beschlüssen der Gemeinsamen Leitung ergeben haben. Schlagwortartig verdichtet handelt es sich um die folgenden Themenbereiche:

- die stärkere Verzahnung der Forschungs- und Entwicklungsarbeit mit der Schulentwicklung,
- die damit einhergehende Flexibilisierung der Organisation der Forschungs- und Entwicklungsprojekte, um entsprechend die engere Ankopplung an sich situativ ergebende Schulentwicklungsprozesse zu ermöglichen,
- Konzepte zur stärkeren Einbindung der Kollegiat*innenschaft in die Forschungs- und Entwicklungsprozesse sowie schließlich
- der Interne Transfer.

Die Umsetzung im neuen Modell erfolgte insbesondere durch die eigenständige Ausweisung einer Antragsphase, innerhalb derer die Forschungs- und Entwicklungsprojekte sowohl darlegen mussten, welche Bedeutung ihre Arbeit für die aktuelle Schulent-

wicklung hat, als auch welche Kolleg*innen bzw. welche Akteursgruppen in und außerhalb der Schule insgesamt von Anfang an mitbedacht werden müssen, wenn nach dem Vorliegen der Befunde entsprechende konkrete Entwicklungsarbeit stattfinden soll. Dies bedeutete auch, dass vor dem Beginn der „eigentlichen“ Forschungs- und Entwicklungsarbeit nicht nur die forschungsimmanente Realisierbarkeit geprüft werden sollte, sondern auch, wie realistisch eine positive Aufnahme der Befunde seitens der relevanten Akteursgruppen sein würde. Hierzu sollten die Forschungs- und Entwicklungsprojekte in der Antragsphase mit den einzelnen Akteursgruppen in direkte Verhandlungen treten, um bereits vor der Entwicklungs- und Forschungsarbeit die Implementierungschancen nicht nur zu prüfen, sondern auch durch wechselseitige Aushandlungsprozesse und entsprechende Adaptationen der Forschungsdesigns zu erhöhen.

Mit Blick auf den Transfer erwies es sich als sinnvoll, nicht nur die Beantragungphase, sondern auch die Abschlussphase als eigenständige Phase auszuweisen, da ansonsten genau jene für – sowohl den internen als auch den späteren externen – Transfer notwendigen Sicherungsphasen der empirischen Befunde nicht genügend berücksichtigt würden. Dieses Phänomen ist auch aus der rein universitären empirischen Bildungsforschung nur allzu gut bekannt, wenn auch dort die entsprechenden Projekte zwar mit Blick auf ihre Forschungsförderung abgeschlossen sind, die relevanten Publikationen und Qualifikationsarbeiten aber oftmals erst ein oder zwei Jahr(e) später erscheinen. Dies erweist sich auch in den universitären Kontexten als prekär, da oftmals Mitarbeiter*innen dann nicht mehr finanziert werden können.

Im Kontext einer Versuchsschule, innerhalb derer die Anforderungen an eine evaluationsbasierte Schulentwicklung ebenfalls beständig weiterlaufen, bedeutet das Fehlen einer solchen Abschlussphase für die Berichtslegung dann nicht selten, dass bereits die nächste Herausforderung ansteht, bevor eine entsprechende Ergebnissicherung und ein eingehender Transfer stattgefunden haben. Hier zeigen sich durchaus Parallelen zu den Transferschwierigkeiten der empirischen Bildungsforschung.

Die erste Antragsphase startete mit Beginn des Schuljahres 2017/18, dauerte das erste Schulhalbjahr an und wurde durch Workshops und Vorträge der Wissenschaftlichen Einrichtung unterstützt und begleitet. Vor dem Hintergrund der Neuregelung zum internen Transfer galt es hier, im Antrag selbst ein Votum der für die Entwicklung relevanten Gruppen zu dokumentieren. Diese Dokumentation ermöglichte dann auch die Verzahnung mit der zentralen Koordinierungsgruppe für Schulentwicklung an der Versuchsschule, da hier die vielfältigen Prozesse zusammengeführt werden müssen, sodass Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung immer auch Mitglieder dieser Koordinierungsgruppe waren und sind und versuchen, die dort laufenden Prozesse sowohl an die vorhandenen Evaluationsergebnisse zurückzubinden als auch prospektiv notwendige Evaluationen der Maßnahmen zu reklamieren, wenn die Entwicklungen vor Ort dies erforderlich erscheinen lassen.

Die Anträge wurden vom Wissenschaftlichen Beirat beraten und am 24. Januar 2018 von der Gemeinsamen Leitung genehmigt, sodass mit dem zweiten Schulhalbjahr in neun von zehn beantragten Projekten die Arbeit starten konnte. Das zehnte Projekt ist ein Kooperationsprojekt mit der Laborschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung der Laborschule und startete, um die Zeitabläufe zwischen den beteiligten Institutionen zu parallelisieren, erst mit Beginn des Schuljahres 2018/19. Die Titel der Forschungs- und Entwicklungsprojekte lauten:¹

- Bielefelder Binnendifferenzierung in den MINT-Fächern (BiBi-MINT),
- Bildungsbiografische Grenzgänge zwischen Abschluss und Abbruch. Bildungsrisiken und Bildungserfolge in der Sekundarstufe II,
- Forschendes Lernen in der Oberstufe (FLiDO),

¹ Weitere Informationen zu den Forschungs- und Entwicklungsprojekten finden sich unter: https://www.weos-bielefeld.de/?page_id=4486. Die vollständigen Antragstexte können auf Anfrage zugesandt werden.

- Inklusion in der gymnasialen Oberstufe (IGO),
- Integration neuzugewanderter Jugendlicher in der Eingangsphase der gymnasialen Oberstufe,
- Kollegiale Unterrichtshospitation,
- Leitbild,
- Neukonzeption der Abschluss-Klausur Brückenkurs Mathematik,
- Verlaufs- und Absolventenstudie am Oberstufen-Kolleg (VAmOS),
- move it – Einführung eines SchülerTickets. Bildung für nachhaltige Entwicklung am Gegenstand der Einführung eines SchülerTickets an der Laborschule und dem Oberstufen-Kolleg.

Vor dem Hintergrund der genannten Flexibilisierung sind nunmehr Projekte mit einer Laufzeit von $\frac{1}{2}$ Jahr Beantragungsphase, einer Forschungs- und Entwicklungszeit von 1 bis hin zu 3 Jahren sowie anschließend $\frac{1}{2}$ Jahr Berichtslegung und Produkterstellung möglich.

Auch hinsichtlich der Ressourcen für die jeweiligen Lehrerforscher*innen fand eine Flexibilisierung statt, sodass nunmehr zwischen einer Stunde Lehrendendeputat bis hin zu sechs Stunden Zeit für Forschung und Entwicklung zur Verfügung stehen. Die Ressourcen werden durch die Forschungs- und Entwicklungsprojekte selbst beantragt und von der Gemeinsamen Leitung beraten und vergeben.

Die Einbindung der Kollegiat*innenschaft in die Forschungsprozesse erfolgte mittels mehrerer Maßnahmen. So wurden sowohl ein eigenes Konzeptpapier hierzu entwickelt als auch im Rahmen der Projektwochen in Form von Pilotierungen Forschungs- und Entwicklungsprojekte mit Kollegiat*innen erprobt (vgl. hierzu ausführlich den Bericht von Tobias Feldhoff im Jahrbuch 2019). Hinzu kam ein eigenes Forschungs- und Entwicklungsprojekt, in dem sowohl im Rahmen der Kurse zur politischen Partizipation als auch in einem fächerübergreifenden Profil die systematische und curricular verankerte Einbindung der Kollegiat*innenschaft stattfindet.

Insgesamt weisen die aktuellen Forschungs- und Entwicklungsprojekte auf ganz unterschiedlichen Ebenen, d.h. sowohl forschungsmethodisch als auch strukturell als auch entwicklungsbezogen als auch inhaltlich, eine sehr große Spannweite auf. Diese reicht von bildungspolitisch aktuellen Themen wie der Inklusion in der Oberstufe und der Arbeit mit Kollegiat*innen mit Fluchterfahrung bis hin zu pädagogisch-strukturell brisanten Themen wie bildungsbiografischen Aspekten des Lernens, Binnendifferenzierung oder dem Studienverlauf in der Oberstufe. Aber auch spezifisch auf die hausinterne Schulentwicklung abgestimmte Themen finden sich, wie etwa ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zum Leitbild der Schule, aber auch die Unterrichtsentwicklung durch Kollegiale Unterrichtshospitation sowie die Überarbeitung und Evaluation eines Tests zu mathematischen Kompetenzen in der Oberstufe. Neu ist für das Oberstufen-Kolleg, dass in einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt zur Mobilität von Schüler*innen mit der Laborschule und deren Wissenschaftlicher Einrichtung versuchsschulübergreifend kooperiert wird.

Neu sind ebenfalls die Sitzungen zur „Gegenstandsorientierten Adaption des Forschungsdesigns“, die sogenannten *GAF*-Gespräche, innerhalb derer die Forschungs- und Entwicklungsprojekte im Sinne eines begleitenden Monitorings gemeinsam mit der Wissenschaftlichen Leitung regelmäßig an neuralgischen Punkten des Forschungsprozesses Rücksprache halten und evaluative Reflexionsschleifen einziehen, um den Fortgang der Projekte zu befördern. Innerhalb dieser *GAF*-Gespräche ist auch jeweils der interne Transfer, der nicht nur zum Projektende, sondern bereits projektbegleitend stattfinden soll, ein zentrales Thema. Die Forschungs- und Entwicklungsprojekte wurden alle aufgefordert, eine entsprechende Transferplanung für ihr Projekt vorzulegen. Im nächsten Jahrbuch, das sich diesem Themenfeld des Transfers in besonderer Weise zuwenden wird, wird hierüber ausführlicher berichtet werden.

4. Ausblick

Die Forschungs- und Entwicklungsplanung der Versuchsschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg wurde in den letzten zwei Jahren deutlich ausdifferenziert und vor dem Hintergrund der wertvollen Impulse der externen Evaluation sowie der Beratungen durch den Wissenschaftlichen Beirat vorangetrieben. In den nächsten Jahren hoffen wir darauf, die Früchte dieser Entwicklungsarbeit ernten zu können – und selbstverständlich die Forschungs- und Entwicklungsplanung im Sinne der nie abschließbaren Innovation weiter zu schreiben.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Posch, P. (2014). Innovation in Education through Action Research. In T. Stern, A. Townsend, F. Rauch & A. Schuster (Hrsg.), *Action Research, Innovation and Change* (S. 8–26). London et al.: Routledge.
- Bellmann, J. (2012). „The very speedy solution“ – Neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (2), 143–158.
- Biesta, G. (2007). Why „What Works“ Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57 (1), 1–22. doi:10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x
- Bromme, R., & Prenzel, M. (Hrsg.). (2014). Zu diesem Sonderheft. Editorial zu: Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung: Die Darstellung und das öffentliche Verständnis der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 17*, 1–2. doi:10.1007/s11618-014-0544-z
- Diedrich, M., Eikenbusch, G., Feyerer, E., Krainz-Dürr, M., Kubanek-Meis, B., Plant, M., Schratz, M., & Terhart, E. (2016). *Peer-Review der Versuchsschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. Bericht der Kommission*. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs (2017). *Modell für die Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Beschlossen durch die Gemeinsame Leitung am 05. Juli 2017*. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Gruschka, A. (1988). *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hahn, S., Heinrich, M., & Klewin, G. (Hrsg.). (2014a), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick*. Münster: MV.
- Hahn, S., Heinrich, M., & Klewin, G. (2014b). Forschung am Oberstufen-Kolleg – Bestandsaufnahme und Ausblick. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (S. 81–116). Münster: MV.
- Hahn, S., Heinrich, M., & Klewin, G. (Hrsg.). (2014c), *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014*. Münster: MV.
- Hahn, S., & Oelkers, J. (Hrsg.). (2012). *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*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2008). „Forschung und Entwicklung“ als neues Programm empirischer Bildungsforschung? In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. Über Möglichkeiten ihrer Komplementarität* (S. 99–155). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2011). Empirische Erforschung schulischer Governance – handlungsleitendes Wissen für Administration und Bildungspolitik? In D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Wissen für Handeln – Ansätze zur Neugestaltung des*

- Verhältnisses von Bildungsforschung und Bildungspolitik* (S. 31–49). Hamburg: ZUSE.
- Heinrich, M. (2015). Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (6), 778–792.
- Heinrich, M. (2016a). Sieben Thesen zur Notwendigkeit und/oder Unmöglichkeit einer „humanistischen Wende“ der empirischen Bildungsforschung. In D. Prinz & K. Schwippert (Hrsg.), *Der Forschung – Der Lehre – Der Bildung. Aktuelle Entwicklungen der empirischen Bildungsforschung* (S. 43–56). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2016b). Von der Neutralitätsfiktion zur kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 69 (4) 431–447. doi:10.7788/bue-2016-0405
- Huber, L., & Thormann, E. (2002). Großraumschulen – Erwartungen und Erfahrungen. Oder: „Vom versuchsweisen Wegfall der Wände“. In L. Wigger & N. Meder (Hrsg.), *Raum und Räumlichkeit*. Festschrift für Harm Paschen (S. 65–86). Bielefeld: Janus.
- Keuffer, J., & Klewin, G. (2009). Das Lehrer-Forscher-Modell am Oberstufen-Kolleg: Ausgangskonzept und heutige Praxis. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 203–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koch, B. (2011). Qualitätsmerkmale von Innovations- und Transferprozessen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 21. Zugriff am 17.08.2018. Verfügbar unter: <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/21/koch/index.html>.
- Kuper, H. (2005). *Evaluation im Bildungssystem*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lange, H. (2008). Vom Messen zum Handeln: „empirische Wende“ der Bildungspolitik. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 56, 7–15. doi:10.5771/0034-1312-2008-1-7
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Pant, H.A. (2014). Aufbereitung von Evidenz für bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen: Metaanalysen in der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 27*, 79–99. doi:10.1007/s11618-014-0510-9
- Tenorth, H.-E. (2015). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Dialog – Lernprozesse und Irritationen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 107 (3), 264–284.
- Thormann, E. (2006). Demokratische Architektur? Zum Raumkonzept des Oberstufenkollegs Bielefeld. *Zeitschrift für Museum und Bildung*, 66, 56–66.
- Thormann, E. (2012). Reformschularchitektur? Laborschule und Oberstufenkolleg in Bielefeld. In H. Schröteler-von Brandt, T. Coelen, A. Zeising & A. Ziesche (Hrsg.), *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten* (S. 207–218). Bielefeld: transcript. doi:10.14361/transcript.9783839422052.207

Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg 2016 – 2017

(erstellt von Susanne Redeker & Dominik Pauli)

Fort- und Weiterbildungsangebote von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

2016

- Arndt, A.-K., Josting, P., Heinrich, M., & Streblow, L. (2016, April). *Forschungswerkstatt: Lehrerverberuf/Professionalisierung* auf der Bielefelder Frühjahrstagung „Forschungspraxen der Bildungsforschung“ (BMBF-gefördert: FKZ 01JG1608), Bielefeld.
- Benner, D., & Heinrich, M. (2016, Juni). *Workshop Bildungstheorie und Bildungsforschung für Doktoranden und PostDocs* (BMBF-gefördert), Bamberg.
- Geweke, M., & Lübeck, A. (2016, Februar). *Schulleistungen in der heterogenen Oberstufe*. Workshop im Rahmen der 30. Tagung der Integrations-/Inklusionsforschenden und -forscher, Bielefeld.
- Heinrich, M. (2016, April). *Methodenworkshop: Qualitative Forschungsmethoden (textbasiert: Interviews, rekonstruktive Verfahren)* auf der Bielefelder Frühjahrstagung „Forschungspraxen der Bildungsforschung“ (BMBF-gefördert: FKZ 01JG1608), Bielefeld.
- Heinrich, M., & Kölzer, C. (2016, April). *Bi-professional – Bielefelder Lehrerbildung: praxisorientiert, forschungsbasiert, inklusionssensibel. Einführung in das Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung und das Graduiertenprogramm. Bi-professional-Kickoff für die Wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen im Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, Bielefeld.
- Otto, J. (2016, Oktober). *Einführung in die qualitative Inhaltsanalyse ... und mehr*. Workshop für Studierende der Fachhochschule Südwestfalen, Dorsten.
- Palowski, M., & Schultz, N. (2016, April). *Grenzgänge(r) in der Oberstufe*. SchiLf Tag: Martin-Niemöller-Gesamtschule Schildesche, Bielefeld.

2017

- Heinrich, M. (2017, Mai). *Eine professionelle Haltung im Umgang mit Privilegien entwickeln: Soziale Ungleichheiten im Schulalltag erkennen und reflektieren*. Workshop auf dem Schulleitungsfachtag „Gute Ganztagschule gestalten“ am 12.05.2017 im dbb forum Berlin.
- Heinrich, M., & Thomas, C. (2017, Mai). *Das Unterrichtsfach Pädagogik als „fachdidaktischer Sonderfall“ auch im Praxissemester?* Workshop auf der Tagung „Evaluation im Praxissemester“ der Bielefeld School of Education (BiSEd) am 16.05.2017 im Jugendgästehaus Bielefeld.
- Otto, J. (2017, Januar). *Einführung in die qualitative Inhaltsanalyse und MAXQDA*. Workshop an der Universität Paderborn, Paderborn.
- Otto, J. (2017, Februar). *Herausforderungen und Tipps bei der Beschulung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler*. Workshop im Rahmen eines pädagogischen Tages am Gymnasium Hochdahl in Erkrath.

Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

2016

- Bender, S., Heinrich, M., & Löser, J. (2016, März). *Einführungsreferat* zur Arbeitsgruppe: „*Exklusive und inklusive Bildungsräume – Ambivalenzen der Handlungskoordination durch neue Akteurskonstellationen im Mehrebenensystem der inklusiven Schule*“ beim DGfE-Kongress „Räume für Bildung. Räume der Bildung“, Kassel.
- Bender, S., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2016, März). *Handlungskoordination an den Grenzen von Unterricht*. Vortrag im Symposium „Exklusive und inklusive Bildungsräume – Ambivalenzen der Handlungskoordination durch neue Akteurskonstellationen im Mehrebenensystem der inklusiven Schule“ beim DGfE-Kongress „Räume für Bildung. Räume der Bildung“, Kassel.
- Düllmann, L., Fiege, B., Klewin, G., & Tegtmeier, N. (2016, September) *Die Rolle der MentorInnen im Praxissemester*. Workshop auf der Nordverbundtagung „Praxisforschung im Praxissemester. Erfahrungen und Perspektiven“, Flensburg.
- Geweke, M., & Lübeck, A. (2016, Februar). *Schulleistungen in der heterogenen Oberstufe*. Vortrag und Workshop auf der 30. Tagung der Integrations-/Inklusionsforscher_innen (IFO) „Leistung inklusive? – Inklusion in der Leistungsgesellschaft“, Bielefeld.
- Hahn, S. (2016). *Die gymnasiale Oberstufe zwischen Affirmation und Emanzipation*. Vortrag auf dem Fachtag „Oberstufe und Individualisierung“, Tübingen.
- Hahn, S., Heinrich, M., & Störtländer, J.-C. (2016). *Das Beratungszentrum kritisch-reflexive Praxisorientierung stellt sich vor*. Vortrag auf der universitätsweiten Arbeitstagung (BiProfessional-Konferenz) im Rahmen des Bielefelder Projekts der gemeinsamen Qualitätsoffensive von Bund und Ländern am 28.10.2016 an der Universität Bielefeld.
- Hahn, S., & Inger, G. (2016, April). *Schüler/innen als Akteure der Schulentwicklung*. Vortrag auf der Tagung des Schulverbundes „Blick über den Zaun“, Göttingen.
- Heinrich, M. (2016, Februar). *Die Illusion der Allokationsgerechtigkeit. Zur Notwendigkeit der pädagogischen Neubestimmung der Funktionen von Schule angesichts von Inklusion*. Vortrag auf der 30. Tagung der Integrations-/Inklusionsforscher_innen (IFO) zum Thema „Leistung inklusive? – Inklusion in der Leistungsgesellschaft“, Bielefeld.
- Heinrich, M. (2016, Februar). Diskutant der Arbeitsgruppe *Leistungsorientierung im Schulsystem auf dem Weg zur Inklusion: Herausforderungen und Perspektiven* auf der 30. Tagung der Integrations-/Inklusionsforscher_innen (IFO) zum Thema „Leistung inklusive? – Inklusion in der Leistungsgesellschaft“, Bielefeld.
- Heinrich, M. (2016, Februar). Moderation der Arbeitsgruppe *Menschenrechte, Demokratie, Begegnung* auf der 30. Tagung der Integrations-/Inklusionsforscher_innen (IFO) zum Thema „Leistung inklusive? – Inklusion in der Leistungsgesellschaft“, Bielefeld.
- Heinrich, M. (2016, März). *Risiken und Nebenwirkungen von Chancengleichheit*. Vortrag auf dem Symposium „Jugend und gesellschaftliche Verantwortung: Übergänge, Chancen, Gerechtigkeit“ beim 4. Dialog zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik des BAJ Bielefeld, Bielefeld.
- Heinrich, M. (2016, April). *Praxisorientiert? Forschungsbasiert? Inklusionssensibel? Ziele, Konzeption & Entwicklungsaufgaben von Bi-Professional*. Impulsvortrag zum Bi-Professional-WM-Kickoff am 14.04.2016, Senatssaal C2-136, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2016, April). *Praktiken der wechselseitigen Abstimmung von Methode und Gegenstand im letztlich abduktiven Prozess der Erstellung eines For-*

- schungsdesigns in der rekonstruktiven Bildungsforschung*. Impulsvortrag auf der Bielefelder Frühjahrstagung „Forschungspraxen der Bildungsforschung“, Bielefeld.
- Heinrich, M. (2016, April). *Strukturprobleme der Forschungspraxen*. Podiumsdiskussion mit O. Böhm-Kasper, B. Gröben & C. Schoemaker auf der Bielefelder Frühjahrstagung „Forschungspraxen der Bildungsforschung“, Bielefeld.
- Heinrich, M. (2016, April, unter Mitarbeit von M. Dietz, K.-N. Ihmig, T. Mergelkuhl & K. Schlingmeyer). *Lehramtsstudierende in prekärer Konstellation – widersprüchliche „Erwartungserwartungen“*. Vortrag (gehalten von M. Heinrich) auf dem Symposium „Empirische Befunde zum Praxissemester“, Bielefeld.
- Heinrich, M. (2016, Juni). *Vom Forschungsprojekt zu Materialien der Lehreraus- und -fortbildung. Konzeptionelle Überlegungen am Beispiel von Rollenklärungsprozessen in der inklusiven Schule*. Vortrag im Bi-Professional-Kolloquium, Bielefeld.
- Heinrich, M. (2016, Juni). *BiProfessional – Bielefelder Lehrerbildung: praxisorientiert – forschungsbasiert – inklusionssensibel*. Impulsvortrag auf dem Arbeitstreffen der VPS-Lehrenden am 09.06.2016, Hörsaal 10, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2016, Juni). *Die „empirische Wende“ der „realistischen Wendung“? Zur Ideologie des so genannten „Paradigmenwechsels“ in der Erziehungswissenschaft*. Vortrag auf dem 4. Theorieworkshop Erziehungswissenschaft zum Thema „Bildungstheorie und Bildungsforschung“, Bamberg.
- Heinrich, M. (2016, Juni). *Vom inhärenten „Zeitkern“ der Plausibilität des Chancengleichheitskonzepts in der Pädagogik*. Vortrag auf dem 4. Theorieworkshop Erziehungswissenschaft zum Thema „Bildungstheorie und Bildungsforschung“, Bamberg.
- Heinrich, M. (2016, Juni). *Thesen zu „pädagogischen Gerechtigkeitsvorstellungen“*. Podiumsdiskussion mit D. Benner auf dem 4. Theorieworkshop Erziehungswissenschaft zum Thema „Bildungstheorie und Bildungsforschung“, Bamberg.
- Heinrich, M. (2016, Juni). *„Wie hältst du’s mit der Politik?“ Zur normativen Gretchenfrage für die „empirische Bildungsforschung“*. Vortrag auf dem 4. Theorieworkshop Erziehungswissenschaft zum Thema „Bildungstheorie und Bildungsforschung“, Bamberg.
- Heinrich, M. (2016, Juni). *Schulinspektion und Profession – ein „strukturell gestörtes Verhältnis“? Zur strukturtheoretischen Frage der Professionalisierbarkeit von Schulinspektor*innen*. Vortrag auf der bundesweiten Tagung der Direktor*innen aller Landesinstitute für Lehrkräftefortbildung, Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur – Landesinstitut für Schule – QUA-LiS-NRW, Soest.
- Heinrich, M. (2016, Juni). *It’s Team Time? Multiprofessionelle Teamarbeit und Inklusive Bildung*. Vortrag in der Ringvorlesung „Umgang mit Diversität – Inklusion im Spiegel gesellschaftlicher Herausforderungen“, Münster.
- Heinrich, M. (2016, Juni). *Bi-Professional – praxisorientiert – forschungsbasiert – inklusionssensibel. Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Posterpräsentation beim Workshop zur Vernetzung von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaften, Hannover.
- Heinrich, M. (2016, Juni). *Zentrale Herausforderungen des Wissenstransfers*. Podiumsdiskussion mit H.A. Pant, H. Altrichter, C. Wiesner & P. Harych unter der Moderation von C. Schreiner auf der 22. EMSE-Fachtagung, Salzburg/Österreich.
- Heinrich, M. (2016, Juni). *Zur Logik des „Nacherfindens“ und der „Re-Kontextualisierung“ – Governanceanalysen zum sogenannten Wissenstransfer im Mehrebenensystem am Beispiel von Schulinspektion und Versuchsschulforschung*. Vortrag auf der 22. EMSE-Fachtagung, Salzburg/Österreich.

- Heinrich, M. (2016, Juli). *Die Praxis der Praxisforschung und die Schulentwicklungspraxis*. Vortrag im „Pädagogischen Kolloquium“ des Oberstufen-Kollegs, Bielefeld.
- Heinrich, M. (2016, August). *Wie werde ich dialogischer? Gelingenbedingungen für die Rückmeldung an das Kollegium*. Podiumsdiskussion auf der Landestagung „Wirksamkeit von QA im Kontext evidenzorientierter Schulentwicklung“ im Rahmen der Qualitätsanalyse NRW, Soest.
- Heinrich, M. (2016, August). *Wie sag ich's der Schule? Gestaltung eines dialogischen Transfers in der Rückmeldung an das Kollegium*. Vortrag auf der Landestagung „Wirksamkeit von QA im Kontext evidenzorientierter Schulentwicklung“ im Rahmen der Qualitätsanalyse NRW, Soest.
- Heinrich, M. (2016, August). *Welche Funktionen sollten/müssten/könnten Daten der QA haben?* Vortrag auf der Landestagung „Wirksamkeit von QA im Kontext evidenzorientierter Schulentwicklung“ im Rahmen der Qualitätsanalyse NRW, Soest.
- Heinrich, M. (2016, August). *Governanceanalytische Gedankenexperimente zur Veränderung des Forschungs- und Entwicklungsmodells*. Impulsvortrag zum Forschungs- und Entwicklungstag der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg, Bielefeld.
- Heinrich, M. (2016, September). *Schulentwicklungsforschung – Quo vadis?* Moderation der Abschlussdiskussion der Herbsttagung der Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht (KBBB) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) „Does ‚What works‘ work? – Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog“, Paderborn.
- Heinrich, M. (2016, September). *Does dialogue work? – Governanceanalysen zur evidenzorientierten dialogischen Handlungskoordination in multipler Akteurskonstellation am Beispiel der Schulinspektion*. Eröffnungsvortrag auf der Herbsttagung der Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht (KBBB) in der DGfE „Does ‚What works‘ work? – Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog“, Paderborn.
- Heinrich, M. (2016, September). *Bildungsoptionen auf der Flucht? Zur Handlungskoordination von Bildungspolitik, Bildungsforschung und pädagogischer Praxis mit Blick auf die Beschulung von Flüchtlingen*. Impulsvortrag und Moderation eines Round-Table mit S. Beer, A. Seyer & A. Zick auf der Jahrestagung der Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht KBBB in der DGfE „Does ‚What works‘ work? – Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog“, Paderborn.
- Heinrich, M. (2016, September). Diskutant im Symposium *Herausforderungen in der empirischen Erfassung von Prozessen inklusiver schulischer Bildung* mit R. Werning, K. Mackowiak, A. Rothe & C. Müller auf der Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik in der DGfE „Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik“, Paderborn.
- Heinrich, M. (2016, September). *Systementwicklung!* Keynote auf der 81. Tagung der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung (AEPF) in der DGfE „Empirisch pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten – Professionalisierung, Konzeptualisierung, Systementwicklung“, Rostock.
- Heinrich, M. (2016, September). *Zur Funktion und Bedeutung des Projekts „BiProfessional – Bielefelder Lehrerbildung: praxisorientiert – forschungsbasiert – inklusionssensibel“ für die Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Bielefeld*. Impulsvortrag auf der Sondermittelbausitzung zum Projekt am 14.09.2016 in Q0-119, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2016, November). *Forschung und Entwicklung? Forschung oder Entwicklung? Forschung als Entwicklung? – Gretchenfragen zur Zukunftsfähigkeit der empirischen Bildungsforschung*. Vortrag im Forum 7: „Bildungsforschung

- der Zukunft – was heißt Zukunftsfähigkeit für die Bildungsforschung?“ unter der Leitung von J. Bellmann & B. Spinath auf der dritten BMBF-Tagung „Bildungsforschung 2020“: „Potenziale erkennen. Perspektiven eröffnen. Wissen schaffen“, Berlin.
- Heinrich, M. (2016, November). *Wissenschaft – Bildungspolitik – Bildungspraxis: Bildungsforschung braucht Praxis! – Braucht Praxis Bildungsforschung?* Podiumsdiskussion mit P. Ortmanns (KMK), M. Prenzel (Vorsitz Wissenschaftsrat), F. Stiehler (Landesschülerversammlung Sachsen), E. Takano-Forck (Bundeselternrat) & M. Vetter (ZfsL, Solingen) unter der Moderation von A. Himmelrath auf der dritten BMBF-Tagung „Bildungsforschung 2020“: „Potenziale erkennen. Perspektiven eröffnen. Wissen schaffen“, Berlin.
- Heinrich, M. (2016, November). *Inklusive Schulentwicklung im Mehrebenensystem? Zum Konnex von Professionalisierung und Organisationsentwicklung angesichts hinderlicher attitudes und beliefs sowie mangelndem Wissenstransfer*. Vortrag im Rahmen des Fachtags „Inklusion – Perspektiven für Schulentwicklung und Lehrer_innenbildung“, Hildesheim.
- Heinrich, M. (2016, November). *Perspektiven für inklusive Schulentwicklung und Lehrer_innenbildung*. Podiumsdiskussion mit A. Oehme, P. Schütz, M. Vogt, V. Volkmann & U. Wormland unter der Moderation von C. Iller beim Fachtag „Inklusion – Perspektiven für Schulentwicklung und Lehrer_innenbildung“, Hildesheim.
- Heinrich, M. (2016, Dezember). *Large Scale Assessment – Impuls für Politik und Praxis oder Auslaufmodell?* Podiumsdiskussion mit P. Stanat (IQB, Humboldt-Universität zu Berlin), B. Jungkamp (Staatssekretär a.D.), G. Klein (Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart) & R. Hartung (Goetheschule, Gymnasium des Kreises Offenbach am Main) unter der Moderation von N. Jude (DIPF) auf der 23. EMSE-Fachtagung „Dialog der Systeme und Professionen“, Frankfurt am Main.
- Heinrich, M. (2016, Dezember). Moderation der Diskussionsgruppe über *Möglichkeiten und Grenzen der Politik- und Praxisberatung auf Basis von PISA-Studien* mit N. Jude (DIPF) & S. Hertel (Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg) zum Thema „Was können wir aus der Perspektive der Eltern lernen?“ auf der 23. EMSE-Fachtagung „Dialog der Systeme und Professionen“, Frankfurt am Main.
- Heinrich, M., Kölzer, C., & Streblov, L. (2016, Dezember). *Programmziele und das Konzept des Projekts BiProfessional/das Graduiertenprogramm Lehrerprofessionalisierung*. Impulsvortrag auf der Arbeitstagung des Wissenschaftlichen Beirats im Rahmen des Bielefelder Projekts der gemeinsamen Qualitätsoffensive von Bund und Ländern am 09.12.2016 an der Universität Bielefeld.
- Heinrich, M., & Streblov, L. (2016, Oktober). *BiProfessional und die Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Informationen zur bundesweiten Entwicklung und zur Entwicklung am Standort Bielefeld*. Impulsvortrag auf der universitätsweiten Arbeitstagung (BiProfessional-Konferenz 2016) im Rahmen des Bielefelder Projekts der gemeinsamen Qualitätsoffensive von Bund und Ländern am 28.10.2016 an der Universität Bielefeld.
- Klewin, G. (2016, April, unter Mitarbeit von B. Fiege, H. Jaekel & N. Tegtmeier). *Welche Unterstützung wünschen sich schulische Mentor_innen? Professionalisierung und Kooperation von Mentor_innen und Studierenden im Praxissemester*. Vortrag auf dem Symposium „Empirische Befunde zum Praxissemester“, Bielefeld.
- Klewin, G. (2016, Oktober). *Praxisforschung zwischen Transfer, Schulentwicklung und individueller Professionalisierung*. Vortrag im Symposium „Über Praxisforschung zum Transfer?!“ auf der Tagung der ÖFEB-Sektion Empirische Pädagogi-

- sche Forschung in Kooperation mit dem BZBF „Forschung trifft Praxis: Was kann Methode leisten?“, Graz/Österreich.
- Klewin, G., Köker, A., & Störtländer, J.-C. (2016, September). *Vorbereitung auf das Forschende Lernen durch das Praxissemester. Auswertung von Interviews mit Studierenden*. Vortrag auf der Nordverbundtagung „Praxisforschung im Praxissemester. Erfahrungen und Perspektiven“, Flensburg.
- Kuhnen, S.U., & Palowski, M. (2016, Oktober). *Wie wissenschaftlich kann partizipative Praxisforschung sein? Arbeitsteilung in Praxisforschungsprojekten und ihre Effekte auf Schulentwicklung und Professionalisierung*. Vortrag im Rahmen des Symposiums 3a „Über Praxisforschung zum Transfer?!“ auf der Tagung der ÖEFB-Sektion Empirische Pädagogische Forschung, Graz/Österreich.
- Lübeck, A. (2016, Mai). *Schulbegleitungen im inklusiven Unterricht – Strukturprobleme bei der Rollendefinition*. Vortrag auf der Bielefelder Nachwuchsforschertagung, Bielefeld.
- Lübeck, A. (2016, September). *Schulbegleitungen im inklusiven Unterricht – Strukturprobleme bei der Rollendefinition*. Vortrag auf der Pre-Conference der Tagung der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung (AEPF) in der DGfE, Rostock.
- Otto, J. (mit I. Wilmanns & K. Migas) (2016, März). *Unterrichtshospitationen im Kontext von Übergangmanagement. Ziele, Aufgaben und Gelingensbedingungen*. Vortrag auf der 4. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Berlin.
- Steffens, U., & Heinrich, M. (2016, Dezember). Reflexion und Diskussion zum *Dialog der Systeme und Professionen* und zu den *EMSE-Perspektiven auf der Basis der Problemskizze zum „Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung“* auf der 23. EMSE-Fachtagung „Dialog der Systeme und Professionen“, Frankfurt am Main.
- Stiller, C., Stockey, A., & Hahn, S. (2016, Oktober). *Herausforderungen und Wege des Transfers am Beispiel des Basiskurses Naturwissenschaften*. Vortrag im Symposium „Über Praxisforschung zum Transfer?!“ auf der Tagung der ÖEFB-Sektion Empirische Pädagogische Forschung, Graz/Österreich.
- Störtländer, J.C., Heinrich, M., Gorges, J., Walden, T., Goldmann, D., Selders, O., Kölzer, C., & Streblow, L. (2016, Oktober). *Bi-Professional – praxisorientiert – forschungsbasiert – inklusionssensibel. BiProfessional – Vorstellung des Gesamtprojekts*. Posterpräsentation im Rahmen des ersten Programmkongresses des Gesamtprogramms Qualitätsoffensive Lehrerbildung am 11.10.2016 in Berlin.

2017

- Bender, S., Heinrich, M., & Lambrecht, M. (2017, März). *Schulentwicklung durch kulturelle Bildung? Governanceanalysen zu Steuerungseffekten auf Schulkultur und Bildungsprozesse im Kontext kultureller Bildung am Beispiel des Projekts „Kreativpotentiale“*. Vortrag zur Fokusgruppentagung der Evaluator/innen zu den Länderprojekten und dem Projekt „Kreativpotentiale im Dialog“ der Stiftung Mercator, Marburg.
- Demmer, C., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2017, September). *Funktion und Funktionalität von Schulbegleitung im inklusiven Schulsystem!? Vorstellung der AFET-Expertise* auf der AFET-Fachtagung „Kinder verantwortungsbewusst begleiten und fördern – Wie Kooperation zwischen Jugendhilfe, Eingliederungshilfe und Schule am Beispiel der Schulbegleitung gelingen kann!?!“, Hannover.
- Dempki, C., Streblow, L., & Heinrich, M. (2017, Oktober). *BiProfessional-Graduiertenprogramm „Lehrerprofessionalisierung“*. Posterpräsentation (gehalten von L. Streblow) im Rahmen der QLB-Netzwerktagung am 11./12.10.2017 in Bonn.

- Dempki, C., Streblov, L., & Heinrich, M. (2017, November). *BiProfessional-Graduiertenprogramm „Lehrerprofessionalisierung“*. Posterpräsentation (gehalten von L. Streblov) im Rahmen der Tagung „Impulse 2017. Perspektiven & Herausforderungen für die Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen“ am 23.11.2017 in der Philharmonie Essen.
- Dempki, C., Streblov, L., Heinrich, M., Kwiecien, A., Schorn, B., & Heinke, H. (2017, November). *Nachwuchsförderung*. Impulsvortrag (Vortragsteil aus der Univ. Bielefeld gehalten von L. Streblov) im Rahmen eines Workshops auf der Tagung „Impulse 2017. Perspektiven und Herausforderungen für die Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen“ der QLB-Standorte in NRW am 23.11.2017 in der Philharmonie Essen.
- Dobbelstein, P., Schüssler, R., & Klewin, G. (2017, November). *Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung? Formen und Herausforderungen der Zusammenarbeit von Hochschule und staatlichen Fortbildungsanbietern*. Vortrag auf dem Programmworkshop der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Kassel.
- Düllmann, L., Fiege, B., Jaekel, H., Klewin, G., & Tegtmeier, N. (2017, Mai). *Der Lernort Schule: Die Rolle der MentorInnen im Praxissemester*. Workshop auf der Workshoptagung der Bielefeld School of Education (BiSEd) „Evaluation im Praxissemester“, Bielefeld.
- Geweke, M., & Klewin, G. (2017, März). *Heterogenität in der gymnasialen Oberstufe: Individuelle Förderung auf dem Weg zum Abitur – Konzepte und Forschungsergebnisse aus dem Oberstufen-Kolleg*. Vortrag auf der Fachtagung „Schulentwicklung – Übergänge erfolgreich gestalten“ des Landesinstituts für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA), Halberstadt.
- Großmann, N., Stiller, C., Desch, I., & Wilde, M. (2017, März). *Förderung des situationsspezifischen Interesses durch autonomieförderliche Maßnahmen*. Vortrag auf der 5. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Heidelberg.
- Heinrich, M. (2017, Januar). *Science Communication: Challenges and Potentials*. Plenary Debate with E. Klieme (DIPF/CIDER), J.-P. Reef (International Innovation Management and Consulting S.A.) & C.K. Spieß (DIW/CIDER), Moderation by A. Cross (Wissenschaft im Dialog). CIDER-LERN-Workshop, Berlin.
- Heinrich, M. (2017, Januar). *Was bedeutet „dialogorientierte“ Schulinspektion? – Konsequenzen für die schulische und administrative Praxis*. Moderation der Abschlussdiskussion auf der Arbeitstagung im Rahmen des BMBF-Verbundprojekts „Funktionen von Schulinspektion“ zu dem Thema „Nach der Implementation. Entwicklungen und Herausforderungen des Steuerungsinstrumentes Schulinspektion“, Bielefeld.
- Heinrich, M. (2017, Januar). *Von der evidenzbasierten zur dialogorientierten Schulinspektion?* Vortrag auf einer Arbeitstagung im Rahmen des BMBF-Verbundprojekts „Funktionen von Schulinspektion“ zu dem Thema „Nach der Implementation. Entwicklungen und Herausforderungen des Steuerungsinstrumentes Schulinspektion“, Bielefeld.
- Heinrich, M. (2017, Februar). *Alternativen zum Schisma kompetenzorientierter und strukturtheoretischer Ansätze der Lehrerprofessionalisierung. Anmerkungen zum multiparadigmatischen Design des Bielefelder Projekts zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Keynote auf der Klausurtagung zur „Reflektierten Handlungsfähigkeit“ im Leibnizhaus der Universität Hannover, Hannover.
- Heinrich, M. (2017, März). *Funktionenmix – Form und Bedeutung eines Phänomens aus Sicht von Schulaufsicht, Schulinspektion und Lehrerbildung*. Hauptvortrag auf der Tagung „Funktionenmix: Ein durchschlagendes Phänomen im Bildungssystem?“ der AG Qualitätssicherung der DGBV und der KBBB, Hamburg.

- Heinrich, M. (2017, April). *Aktive Bürgergesellschaft durch Netzwerke – von der Schülerunterstützung, Flüchtlingshilfe und (Über-)Lebenshilfe bis zur inklusiven Lehrerausbildung*. Eröffnungsvortrag zur Podiumsdiskussion „Gestalte Deine Stadt – Stadtplanung zum Mitmachen“, Aula der GS „Hinter der Burg“ in Springe (NDS).
- Heinrich, M. (2017, April). *Gelingensbedingungen der formativen Integration von Bildungsstandards – Ein Blick und drei Perspektiven*. Diskutant im Symposium von U. Greiner & F. Hofmann auf der Tagung „Bildungsstandards im Spannungsfeld zwischen Politik und schulischem Alltag“, einer Kooperationstagung mit dem Institut für Pädagogik und Pädagogische Psychologie der JKU Linz, der Sektion Schulforschung und Schulentwicklung der ÖFEB, der KBBB, der PH OÖ, der PH der Diözese Linz sowie dem BIFIE, Linz/Österreich.
- Heinrich, M. (2017, April). *Gegenstand-Methoden-Interaktion – Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften im Dialog*. Podiumsdiskussion mit B. Gröben und D. Leutner unter der Moderation von B. Lütje-Klose auf der Bielefelder Frühjahrstagung „Gegenstandsbezug und Forschungspraxis – Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften im Dialog“, Bielefeld.
- Heinrich, M. (2017, April). *Die Position der Erziehungswissenschaft. Gegenstand-Methoden-Interaktion – Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften im Dialog*. Vortrag auf der Bielefelder Frühjahrstagung: „Gegenstandsbezug und Forschungspraxis – Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften im Dialog“, Bielefeld.
- Heinrich, M. (2017, Mai). *Professionswissen im Lehramt. Zum Stellenwert von Wissen für Lehrer*innenhandeln und Lehrer*innenbildung*. Podiumsdiskussion mit T. Bremer, D. Caspari, M. Käther-Zopf, P. Amler & J. Galdirs unter der Moderation von A. Nebert auf der Jahrestagung Kalei „Professionswissen im Lehramt. Zum Stellenwert von Wissen für Lehrer*innenhandeln und -bildung“, Halle-Wittenberg.
- Heinrich, M. (2017, Mai). *Das Unterrichtsfach Pädagogik als „fachdidaktischer Sonderfall“ auch im Praxissemester?* Impulsvortrag zum gemeinsamen Workshop mit C. Thomas auf der Tagung „Evaluation im Praxissemester“ der Bielefeld School of Education (BiSEd) am 16.05.2017 im Jugendgästehaus Bielefeld.
- Heinrich, M. (2017, Mai). *Eine professionelle Haltung im Umgang mit Privilegien entwickeln: Soziale Ungleichheiten im Schulalltag erkennen und reflektieren*. Vortrag auf dem Schulleitungsfachtag „Gute Ganztagschule gestalten“ im dbb forum, Berlin.
- Heinrich, M. (2017, Juni). *Was muss sich seitens der Bildungsadministrationen und Landesinstitute im Dialog mit Praxis ändern?* Moderation des Abschlussplenums der 24. EMSE-Fachtagung „Datenbasierte Schulentwicklung durch Wissenschaft-Praxis-Dialog“ mit R. Mintrop (University of California, Berkeley), I. Hosenfeld (ZEPF, Universität Landau), G. Bieber (Direktor des Landesinstitutes für Schule und Medien Berlin-Brandenburg) & P. Ortmanns (Sekretariat der KMK, Leitung Abteilung IV – Qualitätssicherung), Landau.
- Heinrich, M. (2017, Juni). *Forschung & so weiter ...*. Impulsvortrag auf dem Forschungstag der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld, Bielefeld.
- Heinrich, M. (2017, Juni). *Schulinspektion revisited! Zur Logik des „Neuen“ und Referenzen zu OE, FuE-Projekten in der Lehrerbildung, schulischer Praxisforschung, design-based-school-development und klassischen Rollendynamikprozessen*. Vortrag im Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung, Hildesheim.
- Heinrich, M. (2017, Juli). *Wie verändert Inklusion das Bildungsverständnis?* Impulsvortrag und Moderation des Abschlusspodiums mit S. Blömer-Hausmanns, G.-U.

- Franz, B. Lütje-Klose, H.-P Meidinger, D. Schmidt-Ihnen, M. Walm und S. Zimmermann auf der internationalen Konferenz und Abschlussstagung des Graduiertenkollegs „Inklusion-Bildung-Schule: Analysen von Schulstrukturentwicklungen“ mit dem Titel „Inklusion als Motor des Wandels? Die bildungspolitische Umsetzung von Inklusion in Schulen – ein Dialog zwischen Wissenschaft und Politik“, Berlin.
- Heinrich, M. (2017, September). *Evidenzbasiertes Wissen für Steuerleute? Von den Schwierigkeiten adressatengerechter Aufbereitung*. Impulsvortrag beim Round Table „Transfer empirischen Wissens in die Praxis – Welche Rolle spielen Fachpublikationen und für wen?“ auf der Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung der DGfE „Educational Research and Governance“, Tübingen.
- Heinrich, M. (2017, September). *Von der Bildungsplanung zur Educational Governance – 25 Jahre KBBB*. Festveranstaltung zum Jubiläum der „Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht – KBBB“. Podiumsdiskussion mit H.G. Rolff (Institut für Schulentwicklung/IFS, TU Dortmund), P. Zedler (Universität Erfurt) und P. Dobbstein (Ständiger Vertreter des Direktors der nordrhein-westfälischen Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur – Landesinstitut für Schule/QUA-LiS NRW) auf der Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung der DGfE „Educational Research and Governance“, Tübingen.
- Heinrich, M. (2017, September). *Zur Notwendigkeit erziehungswissenschaftlicher Politikberatung*. Abschließende Podiumsdiskussion mit E. Terhart, B. Koch-Priewe, H.C. Berg, F. Stübiger und K.-H. Arnold zum Gedenksymposium für Wolfgang Klafki, Marburg.
- Heinrich, M. (2017, Oktober). *Inklusive Schulentwicklung: Multiprofessionalität oder multiple Professionalität?* Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Breisgau.
- Heinrich, M. (2017, Oktober). *Zur Notwendigkeit einer multiparadigmatischen Lehrerbildung am Universitätsstandort Bielefeld*. Posterpräsentation auf der Netzwerktagung der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Bonn.
- Heinrich, M. (2017, November). *Bildung in der digitalen Welt – Perspektiven aus Bildungspolitik, Lehrerfortbildung und Wissenschaft*. Podiumsdiskussion mit S. Dorgerloh (Kultusminister a.D.) & G. Bieber (Direktor des Landesinstitutes für Schule und Medien Berlin-Brandenburg / LISUM) im Rahmen der 25. EMSE-Tagung „Bildung in der digitalen Welt – Welche Forschung haben wir, welche Forschung brauchen wir?“ am 08.12.2017 am LISUM, Ludwigsfelde.
- Heinrich, M. (2017, November). Impulsbeitrag zum Workshop „Reflektierte Praxiserfahrung“. Beitrag im Rahmen des Abschlussplenums auf der Tagung „Impulse 2017. Perspektiven & Herausforderungen für die Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen“ der QLB-Standorte in NRW am 23.11.2017 in der Philharmonie Essen.
- Heinrich, M. (2017, November). *Strukturentwicklung/Weiterentwicklung des Projekts – zum aktuellen Planungsstand*. Vortrag im Rahmen der 2. Sitzung des wissenschaftlichen Beirats (Cluster 2) am 17.11.2017.
- Heinrich, M., & Poel, K. te (2017, März). *Grenzen des Anerkennungstheorems als normative Grundlage einer Theorie der Bildungsgerechtigkeit? Analysen am Beispiel der Habitusreflexion angehender Lehrkräfte*. Vortrag auf der Jahrestagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der DGfE, Marburg.
- Heinrich, M., Störtländer, J.C., & Walden, T. (2017, November). *Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Gleiche Fragen? Gleiche Antworten?* Vortrag im Rahmen der 25. EMSE Tagung „Bildung in der digitalen Welt – Welche Forschung haben wir, welche Forschung brauchen wir?“ am 08.12.2017 am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Ludwigsfelde.

- Heinrich, M., & Streblow, L. (2017, April). *Rückblicke, Einblicke, Ausblicke – BiProfessional und das Programm Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Vortrag im Rahmen der BiProfessional-Konferenz am 27.04.2017, Bielefeld.
- Heinrich, M., & Streblow, L. (2017, Mai). *Qualitätssicherung im Projekt BiProfessional – Universität Bielefeld*. Vortrag beim Ramboll-Workshop zur Qualitätssicherung in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Ramboll/DLR, Köln.
- Heinrich, M., & Streblow, L. (2017, September). *Das Praxissemester: Erwartungen und Enttäuschungen aus der Sicht von Lehramtsstudierenden*. Vortrag auf der Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung der DGfE „Educational Research and Governance“, Tübingen.
- Heinrich, M., & Streblow, L. (2017, November). *BiProfessional und das Programm Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB)*. Vortrag im Rahmen der BiSEd-Konferenz am 09.11.2017.
- Heinrich, M., & Streblow, L. (2017, November). *BiProfessional und das Programm Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB)*. Vortrag im Rahmen der Koordinierungsrunde der Universität Bielefeld am 02.11.2017.
- Heinrich, M., Streblow, L., Schüssler, R., & Klewin, G. (2017, Oktober). *Strukturentwicklung/Weiterentwicklung des Projekts – zum aktuellen Planungsstand*. Vortrag im Rahmen der 2. Sitzung des wissenschaftlichen Beirats (Cluster 1 + 3) am 13.10.2017.
- Heinrich, M., Streblow, L., & Valdorf, N. (2017, November). *Reflektierte Praxiserfahrung*. Impulsvortrag (gehalten von M. Heinrich & N. Valdorf) im Rahmen eines Workshops auf der Tagung „Impulse 2017. Perspektiven & Herausforderungen für die Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen“ der QLB-Standorte in NRW am 23.11.2017 in der Philharmonie Essen.
- Heinrich, M., & Valdorf, N. (2017, November). *„Reflexive Praxis“ – Beispiele aus dem Bachelorstudium*. Posterpräsentation im Rahmen der Tagung „Impulse 2017. Perspektiven & Herausforderungen für die Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen“ am 23.11.2017 in der Philharmonie Essen.
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G., & Koch, B. (2017, März). *Forschendes Lernen in Studentischen Studienberichten: Ergebnisse einer Inhaltsanalyse*. Vortrag beim Symposium „Forschendes Lernen durch Begegnung mit Praxis in der Lehrerbildung: Ergebnisse von Forschungsprojekten der Universität Bielefeld und der Universität Hamburg“ auf dem 2. Internationalen Kongress „Lernen in der Praxis“ der IGSP, Bochum.
- Klewin, G., Köker, A., & Störtländer, J. (2017, März). *Auswertung von Interviews mit Studierenden*. Vortrag im Symposium „Forschendes Lernen durch Begegnung mit Praxis in der Lehrerbildung: Ergebnisse von Forschungsprojekten der Universität Bielefeld und der Universität Hamburg“ auf dem 2. Internationalen Kongress „Lernen in der Praxis“ der IGSP, Bochum.
- Lübeck, A. (2017, August). *Bildung all inclusive!? Zur Entwicklung eines inklusiven Schulsystems mit/trotz Schulbegleitung*. Vortrag beim Rotary Club Hanse-Herford, Herford.
- Lübeck, A. (2017, September). *Lehrer spielen, Schüler spielen – Ein rekonstruktiver Blick auf die Rolle der Schulbegleitung im inklusiven Unterricht*. Vortrag auf dem ÖFEB-Kongress „Bildung: leistungsstark. chancengerecht. inklusiv?“, Feldkirch/Österreich.
- Otto, J. (2016, Februar). *Schulische Vernetzung in der Praxis. Wie können Schulen effektiv zusammenarbeiten?* Keynote-Vortrag auf der 1. Netzwerktagung des Teilprojekts „Campusschulen“ der Qualitätsoffensive Lehrerbildung im PSI Potsdam.
- Otto, J., Järvinen, H., & Burghoff, M. (2017, März). *Interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften. Mythos, Trend oder pädagogische Notwendigkeit?* Poster-Vortrag

- im Rahmen der 5. Tagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF), Heidelberg.
- Schütze, S. (2017, Juli). *Die Anfänge der institutionalisierten evangelischen Kleinkinderbetreuung zwischen Fürsorge und Missionierung*. Vortrag im Rahmen der Tagung „Menschenbilder und Lebenswirklichkeiten“ (5. Tagung der Reihe „Reformation heute: Fünfteilige Internationale Konferenz zu Impulsen und Folgewirkungen der Reformation“, 2013–2017), Augsburg.
- Schurig, M., Pfänder, H., Burghoff, M., & Otto, J. (2017, Januar). *Analytic Framework for Developmental Processes at Full-Day Schools*. Vortrag im Rahmen der 1st World Education Research Association – International Research Network (WERA-IRN) on Extended Education Conference, Bamberg.
- Stiller, C., Großmann, N., Desch, I., & Wilde, M. (2017, September). *Begünstigt autonomieförderlicher Biologieunterricht das situationsspezifische Interesse?* Vortrag im Rahmen des Symposiums „Situationales Interesse bei schulischem und außerschulischem Biologielernen“ auf der 21. Internationalen Tagung der Fachsektion Didaktik der Biologie (FDdB), Halle an der Saale.
- Stiller, C., Stockey, A., & Wilde, M. (2017, August). *Hands off, minds on? – The Pros and Cons of Practical Experimentation*. Vortrag auf der 12th Conference of the European Science Education Research Association (ESERA), Dublin/Irland.

Publikationen von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

Schriftenreihen und Zeitschrift unter Mitherausgabe von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

Schriftenreihen

- Aamotsbakken, B., Depaepe, M., Heinze, C., Matthes, E., Schütze, S., & Wiater, W.: Herausgeber*innen der Schriftenreihe *Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003ff. [Link zur Schriftenreihe](#)
- Altrichter, H., Hahn, S., Heinrich, M., & Huber, L.: Herausgeber der Schriftenreihe *Oberstufe gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014ff.
- Altrichter, H., Bueler, X. (ehem.), Brüsemeister, T., Clement, U., Heinrich, M., Langer, R., Rürup, M., & Wissinger, J.: Herausgeber der Schriftenreihe *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS 2006ff. [Link zur Schriftenreihe](#)
- Geißler, G., Goebel, K., Heinemann, M., Rupp, H.F., & Schütze, S.: Herausgeber*innen von *Sämtliche Werke und Briefe von F.A.W. Diesterweg*. Berlin-Ost: Volk & Wissen 1956–1990, Neuwied: Luchterhand 1998–2003, Berlin: de Gruyter 2014ff.
- Heinrich, M.: Herausgeber der Schriftenreihe *Pädagogik im Widerspruch*. Münster: MV 2004–2016, 15 Bände.
- Heinrich, M.: Herausgeber der Schriftenreihe *Bildung & Nachhaltige Entwicklung*. Münster: MV, 2005–2016, 6 Bände.
- Heinrich, M.: Herausgeber der Schriftenreihe *Minima Didactica*. Münster: MV 2007–2016, 2 Bände.
- Heinrich, M.: Herausgeber der Schriftenreihe *Forschungspraxis Praxisforschung*. Münster: MV 2014–2016, 4 Bände.
- Heinrich, M., & Wernet, A.: Herausgeber der Schriftenreihe *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS 2013ff. [Link zur Schriftenreihe](#)

Zeitschrift

Heinrich, M. (seit 2007 Mitglied der Redaktion), & Schütze, S. (Geschäftsführerin der Zeitschrift): *Die Deutsche Schule – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. München & Weinheim: Juventa 1897–2008, Münster et al.: Waxmann 2009ff. [Link zur Zeitschrift](#)

Monographien und Herausgeberbände von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung.

2016

- Arbeitsgruppe Schulinspektion: Böhm-Kasper, O., Brüsemeister, T., Dietrich, F., Gromala, L., Heinrich, M., Lambrecht, M., et al. (Hrsg.). (2016). *Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (Educational Governance, 25). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-10872-4_1
- Bormann, I., Hamborg, S., & Heinrich, M. (Hrsg.). (2016). *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen* (Educational Governance, 34). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-13223-1
- Gehde, H., Köhler, S.-M., & Heinrich, M. (Hrsg.). (2016). *Gymnasialer Lehrerberitus unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion* (Pädagogik im Widerspruch, 15). Münster: MV.
- Heinrich, M., & Kohlstock, B. (Hrsg.). (2016). *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem* (Educational Governance, 29). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-10084-1
- Lübeck, A., & Heinrich, M. (2016). ^[1]*Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma. Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung*. Münster: MV.
- Matthes, E., & Schütze, S. (Hrsg.). (2016). *„1989“ und Bildungsmedien / “1989” and Educational Media*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, E., & Schütze, S. (Hrsg.). (2016). *Schulbücher auf dem Prüfstand / Textbooks under Scrutiny*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Otto, J., Migas, K., Austermann, N., & Bos, W. (2016). *Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse. Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven*. Münster et al.: Waxmann.
- Schumacher, C. (2016). *Prüfungsangst in der Schule. Ursachen, Bewältigung und Folgen am Beispiel einer zentralen Abschlussprüfung*. Münster et al.: Waxmann.

2017

- Aamotsbakken, B., Matthes, E., & Schütze, S. (Hrsg.). (2017). *Heterogenität und Bildungsmedien / Heterogeneity and Educational Media*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Demmer, C., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2017). *Funktion und Funktionalität von Schulbegleitung im inklusiven Schulsystem!? Expertise im Auftrag des AFET Bundesverbands für Erziehungshilfe e.V.* Hannover: AFET Sonderveröffentlichung Nr. 11/2017.
- Heinrich, M., Kölzer, C., & Streblov, L. (Hrsg.). (2017). *Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern*. Münster et al.: Waxmann.
- Laubner, M., Lindmeier, B., & Lübeck, A. (Hrsg.). (2017). *Schulbegleitung in der inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.

Paseka, A., Heinrich, M., Kanape, A., & Langer, C. (Hrsg.). (2017). *Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie. Beiträge aus Aktions-, Schulentwicklungs- und Governance-Forschung*. Münster et al.: Waxmann.

Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A., & Weyland, U. (Hrsg.). (2017). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beiträge in Sammelbänden von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

2016

Berg, S., Hagedorn, U., & Heinrich, M. (2016). Strukturhomologien der Segmentierung von Schülerschaft durch Wettbewerb unter Schulen und dem „Quasi-Ausbildungsmarkt“. Governanceanalysen zu Übergängen in die Sekundarstufe und der Eingliederung von Studienabbrechern in den Ausbildungsmarkt. In M. Heinrich & B. Kohlstock (Hrsg.), *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem* (S. 201–222). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-10084-1_11

Böhm-Kasper, O., Brüsemeister, T., Dietrich, F., Gromala, L., Heinrich, M., Lambrecht, M., et al. (2016). Schulinspektion als Steuerungsimpuls zur Schulentwicklung und seine Realisierungsbedingungen auf einzelschulischer Ebene. Ergebnisse eines triangulativ orientierten Verbundprojekts. In BMBF (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem: Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (Bildungsforschung, 43) (S. 110–136). Berlin: BMBF.

Bormann, I., Hamborg, S., & Heinrich, M. (2016). Einleitung in „Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung“. In I. Bormann, S. Hamborg & M. Heinrich (Hrsg.), *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen* (Reihe Educational Governance) (S. 3–6). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-13223-1

Bormann, I., Hamborg, S., & Heinrich, M. (2016). Ausgewählte Verfahren aus dem Spektrum rekonstruktiver Sozialforschung und ihre Bedeutung für die Analyse von Steuerung und Transfer im Mehrebenensystem. In I. Bormann, S. Hamborg & M. Heinrich (Hrsg.), *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen* (Reihe Educational Governance) (S. 45–47). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-13223-1_3, doi:10.1007/978-3-658-13223-1

Bormann, I., Heinrich, M., Hamborg, S., Lambrecht, M., Nickel, J., Haker, C., & Brüsemeister, T. (2016). Governance von Transferprozessen im Mehrebenensystem. Gegenstandsbezogene und methodologische Überlegungen. In I. Bormann, S. Hamborg & M. Heinrich (Hrsg.), *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen* (Reihe Educational Governance) (S. 7–41). Wiesbaden: Springer VS.

Gehde, H., Köhler, S.-M., & Heinrich, M. (2016). Gymnasialer Lehrerhabitus und Inklusion: Eine kurze Einführung in den Band. In H. Gehde, S.-M. Köhler & M. Heinrich (2016), *Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion* (S. 7–10). Münster: MV.

Goldmann (geb. Heggemann), D. (2016). Wann ist der talk „nur“ talk? Empirischer Zugang zur Differenz von Anspruch und Wirklichkeit und ihrer Funktionalität am Beispiel demokratischer Schulgestaltung. In A. Schröer, M. Göhlich, S.M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 283–293). Wiesbaden: Springer VS.

- Hahn, S. (2016). Wenn Praxisforschung an ihre Grenzen stößt ... Zum Verhältnis von Curriculumentwicklung und -evaluation. In A. Rakhkochkine, B. Koch-Priewe, M. Hallitzky, J.C. Störtländer & M. Trautmann (Hrsg.), *Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung: nationale und internationale Perspektiven. Comparative Research into Didactics and Curriculum: National and International Perspectives* (S. 253–261). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hamborg, S., Bormann, I., & Heinrich, M. (2016). Ergebnisse der Untersuchungen zu den Prinzipien und Mustern des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung auf der Ebene von Ländern und Kommunen. In I. Bormann, S. Hamborg & M. Heinrich (Hrsg.), *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen* (Reihe Educational Governance) (S. 147–150). Wiesbaden: Springer VS.
- Heinrich, M. (2016). Gymnasialer Lehrerberuf unter Transformationsdruck durch Inklusion? In H. Gehde, S.-M Köhler & M. Heinrich (Hrsg.), *Gymnasialer Lehrerberuf unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion* (Pädagogik im Widerspruch, 15) (S. 11–27). Münster: MV.
- Heinrich, M. (2016). Die Fachdisziplin, das Fach und die Disziplin – ein hochschuldidaktischer Sonderfall? Empirische Analysen zur fachbezogenen Findung der Lehrerrolle von Studierenden des Unterrichtsfachs Pädagogik im Praxissemester. Unter Mitarbeit von N. Faharat, C. Höcker, R. Kakies & C. Thomas. In E. Knöpfel & C. Püttmann (Hrsg.), *Bildungstheorie und Schulwirklichkeit. Festschrift zum 65. Geburtstag von Elmar Wortmann* (DIDACTICA NOVA, 25) (S. 312–324). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heinrich, M. (2016). Lehramtsstudierende in prekärer Konstellation? Empirische Analysen zu widersprüchlichen Erwartungen und ambivalenten Adressierungen im Praxissemester. Unter Mitarbeit von M. Dietz, K.-N. Ihmig, T. Mergelkuhl & K. Schlingmeyer. In C. Lähnemann, A. Leuthold-Wergin, H. Hagelgans & L. Ritschel (Hrsg.), *Professionelle Kooperation in und mit der Schule – Erkenntnisse aus der Praxisforschung* (Tagungsband der 20. Jahrestagung Nordverbund Schulbegleitforschung) (Schriftenreihe Forschungspraxis Praxisforschung, 5) (S. 221–232). Münster: MV.
- Heinrich, M. (2016). Professionalisierbarkeit von Schulbegleitung? In A. Lübeck & M. Heinrich (Hrsg.), *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma – Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung* (Pädagogik im Widerspruch, 14) (S. 5–31). Münster: MV.
- Heinrich, M. (2016). Unpädagogische Schulbegleitung? Professionstheoretische Interpretation der Befunde zur Nicht-Professionalisierbarkeit einer pädagogischen Tätigkeit. In A. Lübeck & M. Heinrich (Hrsg.), *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma – Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung* (Pädagogik im Widerspruch, 14) (S. 129–142). Münster: MV.
- Heinrich, M. (2016). Sieben Thesen zur Notwendigkeit und/oder Unmöglichkeit einer ‚humanistischen Wende‘ der Empirischen Bildungsforschung. In D. Prinz & K. Schwippert (Hrsg.), *Der Forschung. Der Lehrer. Der Bildung. Aktuelle Entwicklungen der Empirischen Bildungsforschung* (S. 43–56). Münster et al.: Waxmann.
- Heinrich, M., Bormann, I., Hamborg, S., Lambrecht, M., Nickel, J., Haker, C., et al. (2016). Rekonstruktion des Governance-Regimes des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann, S. Hamborg & M. Heinrich (Hrsg.), *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen* (Reihe Educational Governance) (S. 289–341). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-13223-1_15
- Heinrich, M., & Lambrecht, M. (2016). Fusion von School-Effectiveness- und School-Development-Research? Eine steuerungskritisch-governanceanalytische Auseinandersetzung am Beispiel der Schulinspektion. In U. Steffens & T. Bargel

- (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (Grundlagen der Qualität von Schule, 1) (S. 183–200). Münster et al.: Waxmann.
- Klewin, G. (unter Mitarbeit von T. Döring, L. Düllmann, B. Fiege, H. Jaekel & N. Tegtmeier) (2016). Das Praxissemester geht zur Schule: Professionalisierung und Kooperation von Mentor*innen und Studierenden im Praxissemester. In C. Lähnemann, A. Leuthold-Wergin, H. Hagelgans & L. Ritschel (Hrsg.), *Professionelle Kooperation in und mit der Schule – Erkenntnisse aus der Praxisforschung* (Tagungsband der 20. Jahrestagung Nordverbund Schulbegleitforschung) (Schriftenreihe Forschungspraxis Praxisforschung, 5) (S. 217–227). Münster: MV.
- Klewin, G., Lübeck, A., & Lau, R. (2016). Herausforderung Oberstufe: Der Einstieg ins Oberstufen-Kolleg unter Beachtung der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern. In M. Fiegert, K. Graalman & I. Kunze (Hrsg.), *Schulische Übergänge gestalten – Brücken bauen. Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung* (S. 115–124). Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Klewin, G., Schumacher, C., & Textor, A. (2016). Der Beitrag der Praxisforschung zur Curriculumentwicklung – Erfahrungen aus Laborschule und Oberstufen-Kolleg. In A. Rakhkochkine, B. Koch-Priewe, M. Hallitzky, J.C. Störtländer & M. Trautmann (Hrsg.), *Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung: nationale und internationale Perspektiven. Comparative Research into Didactics and Curriculum: National and International Perspectives* (S. 262–273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kohlstock, B., & Heinrich, M. (2016). Bildung und Ökonomie im Zeichen „Neuer Steuerung“. In M. Heinrich & B. Kohlstock (Hrsg.), *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem* (S. 1–10). Wiesbaden: VS.
- Lambrecht, M., & Heinrich, M. (2016). Objektive Hermeneutik: Latente Sinnstrukturen des BNE-Transfers. In I. Bormann, S. Hamborg & M. Heinrich (Hrsg.), *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen* (Educational Governance, 34) (S. 109–127). Wiesbaden: Springer VS.
- Lau, R., Klewin, G., Keuffer, J., & Rosowski, E. (2016). Heterogenität in der Sekundarstufe II: Individuelle Förderung am Oberstufen-Kolleg. In C. Solzbacher & I. Kunze (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 215–222). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Matthes, E., & Schütze, S. (2016). „1989“ and Educational Media. Introduction. In E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *„1989“ und Bildungsmedien. „1989“ and Educational Media* (S. 19–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, E., & Schütze, S. (2016). „1989“ und Bildungsmedien. Einleitung. In E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *„1989“ und Bildungsmedien. „1989“ and Educational Media* (S. 9–18). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, E., & Schütze, S. (2016). Schulbücher auf dem Prüfstand. Einleitung. In E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *Schulbücher auf dem Prüfstand. Textbooks under Scrutiny* (S. 9–18). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, E., & Schütze, S. (2016). Textbooks under Scrutiny. Introduction. In E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *Schulbücher auf dem Prüfstand. Textbooks under Scrutiny* (S. 19–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nikel, J., & Heinrich, M. (2016). Nicht-nachhaltige Implementierung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung? Empirische Analysen zur Governance des BNE-Transfers. In M. Heinrich & B. Kohlstock (Hrsg.), *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem* (Educational Governance, 29) (S. 261–283). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-13223-1_10
- Palowski, M. (2016). „Sitzenbleiber sind die besseren Schüler“? – Zum Klassenwiederholungsdiskurs in Erziehungswissenschaft und Printmedien. In S. Bosanics &

- R. Keller (Hrsg.), *Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung* (S. 205–221). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-13610-9_12
- Schütze, S. (2016). Wissen (und verstehen), wo und wie sie leben – F.A.W. Diesterwegs Schrift „Unterricht in der Klein-Kinder-Schule“. In M. Götz & M. Vogt (Hrsg.), *Schulwissen für und über Kinder* (Beiträge zur historischen Primarschulforschung) (S. 184–204). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stiller, C., Wilde, M., & Stockey, A. (2016). Implementation of New Teaching Concepts by Teacher Training as a Process of Recontextualization. In J. Lavonen, K. Juuti, J. Lampiselkä, A. Uitto & K. Hahl (Hrsg.), *Electronic Proceedings of the 11th ESERA 2015 Conference. Science Education Research: Engaging Learners for a Sustainable Future* (S. 1512–1522). Helsinki: University of Helsinki.
- Wild, E., Quasthoff, U., Heinrich, M., Lütje-Klose, B., & Prediger, S. (2016). Diversität und Chancengerechtigkeit im Bildungssystem – Darstellung von Erkenntnissen der Bildungsforschung in teilfiktiven Fallbeispielen. In BMBF (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020. Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung* (S. 25–58). Berlin: BMBF.

2017

- Arndt, A.-K., Blasse, N., Budde, J., Heinrich, M., Lübeck, A., & Rohrmann, A. (2017). Schulbegleitung als Forschungsfeld. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien. Handlungsfelder. Empirische Zugänge* (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, 5) (S. 225–240). Opladen: Barbara Budrich.
- Bender, S., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2017). Zur Notwendigkeit der reflexiven Übergangsgestaltung von Einzelfallorientierung und Universalismus im inklusiven Unterricht. Professionstheoretische Analysen zur veränderten Differenzbearbeitung in der neuen Akteurskonstellation der inklusiven Schule. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, empirische Zugänge* (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, 5) (S. 337–352). Opladen: Barbara Budrich.
- Gold, J., & Klewin, G. (2017). Empirische Forschungsmethoden in studentischen Forschungsprojekten? In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (2. Aufl.) (S. 147–160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – später Erfolg oder ein Missverstehen? Probleme der Forschenden Grundhaltung und Antwortsuche im Rahmen der Bielefelder Qualitätsoffensive Lehrerbildung. In W.-D. Webler & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt. Ein Buch für Ludwig Huber zum 80. Geburtstag* (HSW – Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis) (S. 161–175). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Heinrich, M. (2017). Promovieren zwischen Autonomieanspruch und Nachwuchsförderung? Professionstheoretische Antinomien aus soziologischer und pädagogischer Perspektive. In M. Heinrich, C. Kölzer & L. Streblow (Hrsg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern* (S. 195–223). Münster et al.: Waxmann.
- Heinrich, M. (2017). Schlaglichter auf die Schulqualitätsforschung aus einer Governance-Perspektive. Analysen zu Aushandlungsprozessen am Beispiel der dialogischen Schulinspektion und der Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 103–117). Münster et al.: Waxmann.

- Heinrich, M. (2017). Zum Verhältnis von Schulinspektion und Schulaufsicht. Zwei Institutionen zwischen Ausdifferenzierung und Entdifferenzierung. In A. Paseka, M. Heinrich, A. Kanape & C. Langer (Hrsg.), *Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie. Beiträge aus Aktions-, Schulentwicklungs- und Governance-Forschung* (S. 155–174). Münster et al.: Waxmann.
- Heinrich, M., Kölzer, C., & Streblov, L. (2017). Forschungspraxen der Bildungsforschung. Analysen zur forschungsmethodischen Praxis in der Bildungsforschung und zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. In M. Heinrich, C. Kölzer & L. Streblov (Hrsg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern* (S. 7–12). Münster et al.: Waxmann.
- Heinrich, M., & Störtländer, J.C. (2017). PISA als epochaltypisches Schlüsselproblem der Erziehungswissenschaft? Zur Befähigungsdeprivation angesichts der Verkürzung allgemeiner Bildung auf kognitive Leistungsfähigkeit am Beispiel von Fluchterfahrungen. In K.-H. Braun, F. Stübiger & H. Stübiger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken* (S. 93–108). Wiesbaden: Springer VS.
- Klewin, G. (2017). Schulentwicklung als Gegenstand Forschenden Lernens im Praxissemester? In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (2. Aufl.) (S. 181–186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klewin, G., Köker A., Kästing, K., & Trenner, B. (2017). Kooperation der auszubildenden AkteurInnen im Bielefelder Praxissemester – Fachgruppe BiWi. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 267–272). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klewin, G., Schüssler, R., & Schicht, S. (2017). Forschend lernen – Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin & S. Schicht (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten Reflektieren* (2. Aufl.) (S. 131–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- Lau, R., & Lübeck, A. (2017). Individualisierung und Leistung in der gymnasialen Oberstufe am Beispiel des Oberstufen-Kollegs. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Tagungsband zur 30. Inklusionsforschertagung. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 247–254). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lübeck, A. (2017). Außen vor und doch dabei? Zur Einbindung der Schulbegleitung ins schulische Kollegium. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (S. 66–73). Weinheim: Beltz.
- Lübeck, A., & Demmer, C. (2017). Unüberblickbares überblicken – Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 11–27). Weinheim: Beltz.
- Matthes, E., & Schütze, S. (2017). Heterogeneity and Educational Media. Introduction. In B. Aamotsbakken, E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *Heterogenität und Bildungsmedien. Heterogeneity and Educational Media* (S. 23–35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, E., & Schütze, S. (2017). Heterogenität und Bildungsmedien. Einleitung. In B. Aamotsbakken, E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *Heterogenität und Bildungsmedien. Heterogeneity and Educational Media* (S. 9–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Matthes, E., & Schütze, S. (2017). Menschenbilder in Schule und Unterricht. Exemplarische Konzeptionen und Umsetzungsversuche. In J. Standop, E.D. Röhrig & R. Winkels (Hrsg.), *Menschenbilder in Schule und Unterricht* (S. 36–52). Weinheim et al.: Beltz Juventa.
- Matthes, E., & Schütze, S. (2017). Reformpädagogik vor der Reformpädagogik. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 31–41). Wiesbaden: Springer VS.
- Otto, J., & Manitus, V. (2017). Die Kooperationsidee von Bildungslandschaften. Eine kritische Würdigung. In T. Olk & S. Schmachtel (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Empirische Befunde und kritische Reflexionen* (S. 204–227). Weinheim: Beltz Juventa.
- Otto, J., & Migas, K. (2017). Willkommen in der Schule. Integration neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In D. Smolka (Hrsg.), *Integration als Leitungsaufgabe. Konzepte und Beispiele für Schulen* (S. 109–113). Köln: Carl Link & Wolters Kluwer.
- Otto, J., Migas, K., Järvinen, H., & Burghoff, M. (2017). Interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften. Mythos, Trend oder pädagogische Notwendigkeit? In N. McElvany, A. Jungermann, W. Bos & H.-G. Holtappels (Hrsg.), *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (IFS Bildungsdialoge, 1) (S. 69–85). Münster et al.: Waxmann.
- Paseka, A., Heinrich, M., Kanape, A., & Langer, R. (2017). Eine Einführung in den Band: Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie – Beiträge aus Aktions-, Schulentwicklungs- und Governance-Forschung. In A. Paseka, M. Heinrich, A. Kanape & C. Langer (Hrsg.), *Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie. Beiträge aus Aktions-, Schulentwicklungs- und Governance-Forschung* (S. 7–10). Münster et al.: Waxmann.

Zeitschriftenbeiträge von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

2016

- Bender, S., & Heinrich, M. (2016). Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, 90–104.
- Dederling, K., & Heinrich, M. (2016). Editorial zum Schwerpunktthema: Schule und Evaluation. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (2), 113–116.
- Desch, I., Stiller, C., & Wilde, M. (2016). Förderung des situationsspezifischen Interesses durch eine Schülerwahl des Unterrichtsthemas. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (1), 60–74. doi:10.2378/peu2016.art06d
- Heinrich, M. (2016). Von der Neutralitätsfiktion zur kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, (4), 431–447.
- Heinrich, M., & Ackeren, I. van (2016). Editorial zum Schwerpunktthema: Herausforderungen für das Lehrerhandeln. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (1), 7–10.
- Goldmann, D. (2016). Funktionen von Bildungsstandards und deren Effekte in der Praxis. Bericht EMSE-Tagung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 36 (1), 104–106.
- Lübeck, A. (2016). „Wenn man nicht integriert ist an der Schule, kann man auch nicht als Integrationshelfer arbeiten.“ – Spannungsfelder zum Einsatz von Schulbegleitung aus wissenschaftlicher Perspektive. *Dialog Erziehungshilfe*, (1), 46–50.
- Lübeck, A. (2016). Schulbegleitungen bewusst gestalten – Schule in der Verantwortung. *Lernchancen*, (110/111), 40–43.

- Schütze, S. (2016). „Gläserne Bildungsbiographie“. *Erziehung & Wissenschaft*, (2), 25.
- Schütze, S. (2016). Fachkräfte gesucht! *Erziehung und Wissenschaft*, (4), 41.
- Schütze, S. (2016). Herausforderungen fürs Lehrerhandeln. *Zeitschrift für Erziehung und Wissenschaft in Schleswig-Holstein*, (5), 20.
- Schütze, S. (2016). Evalutis. *Erziehung & Wissenschaft*, (9), 38.
- Schütze, S. (2016). Darf es etwas mehr sein? Querschnittsaufgaben von Schule. *Erziehung & Wissenschaft*, (12), 44.

2017

- Berding, F., Basten, M., Brauer, H., Stiller, C., Schmid, S., Rebmann, K., Schlömer, T., & Wilde, M. (2017). Entwicklung von Skalen zur Erhebung domänenspezifischer Vorstellungen über das Lernen in der Biologie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (3). doi:10.2378/peu2017.art14d
- Demmer, C., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2017). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion – Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (1), 28–42.
- Heinrich, M. (2017). Von der evidenzbasierten zur dialogorientierten Schulinspektion? Anmerkungen zu einem aktuellen Trend aus governanceanalytischer Perspektive. *Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 28 (9), 235–237.
- Heinrich, M., & Ackeren, I. van (2017). Editorial zum Schwerpunktthema: Professionalisierung im Berufsfeld Schule. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (1), 5–8.
- Heinrich, M., Inger, G., & Obbelode, J. (2017). Die Wissenschaft, ‚Dein Freund und Helfer‘!? Multiprofessionelle Kooperation von Forschung und Praxis an einer Versuchsschule. *PÄDAGOGIK*, (11), 28–31.
- Heinrich, M., & Krüger-Potratz, M. (2017). Editorial zum Schwerpunktthema: Flucht und Bildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (3), 203–208.
- Klewin, G., & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (1), 58–69.
- Schütze, S. (2017). Schulen in „schwieriger“ Lage. *Zeitschrift für Erziehung und Wissenschaft in Schleswig-Holstein*, (1–2), 22.
- Schütze, S. (2017). Schulprofis fördern. *Erziehung und Wissenschaft*, (7–8), 27.
- Schütze, S. (2017). Fit für Bildung in der digitalen Welt? *Erziehung & Wissenschaft*, (10), 31.

Tagungsbeteiligung und Veranstaltungsorganisation von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Aamotsbakken, B., Matthes, E., & Schütze, S.: „Heterogenität und Bildungsmedien. Heterogeneity and Educational Media“. Jahrestagung der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuch- und Bildungsmedienforschung e.V. vom 30. September bis 2. Oktober 2016 in Oslo.
- Bieber, G. (lokale Organisation): „Bildung in der digitalen Welt – Welche Forschung haben wir, welche Forschung brauchen wir?“ 25. Tagung des EMSE-Netzwerks; Unterstützung des lokalen Organisationskomitees durch die EMSE-Koordinatoren P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens vom 7. bis 8. Dezember 2017, am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Ludwigsfelde.
- Böhm-Kasper, O., Fries, S., Gröben, B., Heinrich, M., Lütje-Klose, B., Kölzer, C., Peter-Koop, A., & Streblow, L.: „Forschungspraxen der Bildungsforschung“ vom 18. bis 20. Mai 2016, Universität Bielefeld (BMBF-gefördert: FKZ 01JG1608).

- Böhm-Kasper, O., Fries, S., Gröben, B., Heinrich, M., Lütje-Klose, B., Kölzer, C., Peter-Koop, A., & Streblov, L.: „Gegenstandsbezug und Forschungspraxis – Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften im Dialog“. Organisation der Bielefelder Frühjahrstagung vom 4. bis 5. April 2017, Universität Bielefeld.
- Göpfert, S., Heinrich, M., Streblov, L., et al.: BiProfessional-Konferenz 2016. Universitätsweite Arbeitstagung im Rahmen des Bielefelder Projekts der gemeinsamen Qualitätsoffensive von Bund und Ländern am 28. Oktober 2016, Universität Bielefeld.
- Göpfert, S., Heinrich, M., & Streblov, L., et al.: „BiProfessional – Bielefelder Lehrerbildung: praxisorientiert – forschungsbasiert – inklusionssensibel“. Arbeitstagung des Wissenschaftlichen Beirats im Rahmen des Bielefelder Projekts der gemeinsamen Qualitätsoffensive von Bund und Ländern vom 9. bis 10. Dezember 2016, Universität Bielefeld.
- Grünkorn, J., & Klieme E. (lokale Organisation): „Dialog der Systeme und Professionen“. 23. EMSE-Fachtagung; Unterstützung des lokalen Organisationskomitees durch die EMSE-Koordinatoren P. Dobbstein, M. Heinrich & U. Steffens vom 15. bis 16. Dezember 2016 am Deutschen Institut für internationale Pädagogische Forschung / DIPF (Frankfurt am Main).
- Heinrich, M.: „Bildungsoptionen auf der Flucht? Zur Handlungskoordination von Bildungspolitik, Bildungsforschung und pädagogischer Praxis mit Blick auf die Beschulung von Flüchtlingen“. Organisation eines Round-Table mit S. Beer, A. Seyer & A. Zick auf der Jahrestagung der KBBB: „Does ‚What works‘ work? – Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog“ am 28. September 2016 an der Universität Paderborn.
- Heinrich, M., Lambrecht, M., Groamala, L., Brüsemeister, T., & Wissinger, J.: „Nach der Implementation. Entwicklungen und Herausforderungen des Steuerungsinstruments Schulinspektion“. Organisation der Arbeitstagung im Rahmen des BMBF-Verbundprojekts „Funktionen von Schulinspektion“ am 13.01.2017, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M.: „Von der Bildungsplanung zur Educational Governance – 25 Jahre KBBB“. Festveranstaltung zum Jubiläum der „Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht – KBBB“. Podiumsdiskussion mit H.G. Rolff (Institut für Schulentwicklung/IFS, TU Dortmund), P. Zedler (Universität Erfurt) und P. Dobbstein (Ständiger Vertreter des Direktors der nordrhein-westfälischen Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur – Landesinstitut für Schule/QUA-LiS NRW auf der Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung der DGfE „Educational Research and Governance“ am 25. September 2017, Tübingen.
- Heinrich, M., Poel, K. te, & Streblov, L.: „Governance der Lehrerbildung: Perspektiven und Aneignungsprozesse Studierender im Praxissemester“. Organisation des Symposiums mit der DiskutantIn S. von Ophuysen (Universität Münster) auf der Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung der DGfE „Educational Research and Governance“ am 26. September 2017, Tübingen.
- Heinrich, M.: Round Table „Transfer empirischen Wissens in die Praxis – Welche Rolle spielen Fachpublikationen und für wen?“ mit B. Groot-Wilken (*Schulverwaltung*), M. Heinrich (*Die Deutsche Schule*), V. Manitius (*Forschungsmonitor-Schule*) & K. Müller-Weuthen (*Friedrich Jahreshefte*) unter der Moderation von M. Diederich auf der Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung der DGfE „Educational Research and Governance“ am 26. September 2017, Tübingen.
- Matthes, E., & Schütze, S.: „Religion und Bildungsmedien. Religion and Educational Media“. Jahrestagung der Internationalen Gesellschaft für historische und syste-

matische Schulbuch- und Bildungsmedienforschung e.V. vom 6. bis 8. Oktober 2017 in Augsburg.

Zimmer-Müller, M., & Hosenfeld, I. (lokale Organisation): „Datenbasierte Schulentwicklung durch Wissenschaft-Praxis-Dialog“, 24. EMSE-Fachtagung; Unterstützung des lokalen Organisationskomitees durch die EMSE-Koordinatoren P. Doppelstein, M. Heinrich & U. Steffens vom 26. bis 27. Juni 2017 an der Universität Landau.

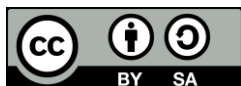
Zuber, J., Altrichter, H., et al.: „Bildungsstandards im Spannungsfeld zwischen Politik und schulischem Alltag“. Kooperationstagung mit dem Institut für Pädagogik und Pädagogische Psychologie der JKU Linz, der Sektion Schulforschung und Schulentwicklung der ÖFEB, der KBBB (M. Heinrich), der PH OÖ, der PH der Diözese Linz sowie dem BIFIE – Österreich vom 20. bis 21. April 2017 an der Universität Linz.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis: Heinrich, M., & Klewin, G. (2018). Critical Friends zu einer kritischen (?) Freundschaft: Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2018. *WE_OS-Jahrbuch, 1*, 153–183. https://doi.org/10.4119/we_os-1113

Online verfügbar: 14.12.2018

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2018. 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>