

Forschungs- und Entwicklungsplan 2012-2014

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	2
I Individuelle Förderung unter Bedingungen von Heterogenität	6
Heterogenität und Inklusion als Herausforderung für die gymnasiale Oberstufe. Schülerbiographien, Lehrerhandeln und pädagogische Organisationsformen an ausgewählten Schulen in Nordrhein-Westfalen.....	7
Bildungsbiografische Grenzgänge zwischen Abbruch und Abschluss. Bildungsrisiken und Bildungserfolge in der Sekundarstufe II	15
Diagnose und Förderung für die Eingangsphase im Fach Mathematik	26
II Kompetenzorientierung im Unterricht	33
Anleiten zum selbstgesteuerten naturwissenschaftlichen Denken und Arbeiten im Basiskurs Naturwissenschaften.....	34
Internationaler Transfer von OS-Konzepten: Basiskompetenzen in der Muttersprache und Fremdsprache Englisch u.a.	45
Anforderungssituationen im kompetenzorientierten Unterricht.	50
III Fächerübergreifender Unterricht und Profilbildung	55
Kompetenzorientierung im Sportunterricht im Fächerverbund mit Biologie, Psychologie und Englisch.....	56
<i>Orwell's Universe</i> – ein Curriculum für einen fächerübergreifenden Englischkurs der Oberstufe	71
Entwicklung eines Fortbildungskonzepts für fächerübergreifenden Unterricht.....	76
Erfassung, Bewertung und Rückmeldung von Leistung in fächerübergreifenden Kontexten. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines übertragbaren Konzepts.....	82
Verlaufs- und Absolventenstudie am Oberstufen-Kolleg (VAmOS) mit inhaltlichem Schwerpunkt auf der Evaluation der Profile.....	87
IV Gesundheit im System Schule	103
Lehrergesundheit: Achtsamkeit als Beitrag zur Stressbewältigungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern.....	104

Einleitung

Forschung am Oberstufen-Kolleg (OS) heißt immer Forschung *und* Entwicklung. Forschung wird nicht um ihrer selbst willen betrieben, sondern orientiert sich gemäß des im Folgenden zitierten Versuchsauftrags an der Weiterentwicklung der Versuchsschule OS und der Regelschulen:

„Das Oberstufen-Kolleg und die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg haben den Auftrag, Grundfragen des Bildungswesens systematisch zu untersuchen, Reformmodelle im wechselseitigen Bezug von Theorie und Praxis zu erproben und ihre Übertragbarkeit auf die bestehenden Bildungseinrichtungen zu prüfen. Im Zentrum stehen hierbei die Entwicklung, unterrichtspraktische Erprobung und Evaluation von Bildungsstrukturen und curricularen Konzepten, die auf der Basis individueller Schwerpunktsetzung und vertiefter allgemeiner Bildung zur allgemeinen Studierfähigkeit führen und auf die Berufs- und Arbeitswelt vorbereiten“ (Oberstufen-Kolleg 2007, S. 1).

Mit der Praxisrelevanz der Forschung ist eine Ausrichtung des Forschungs- und Entwicklungsplans (FEP) an Ziele der Oberstufe und Anforderungen der Versuchsschule verbunden.

Ein Forschungszyklus beginnt in der Regel zeitgleich mit dem Schuljahresanfang im August und dauert zwei Jahre. Im Vorfeld eines neuen FEP werden von unterschiedlicher Seite Ideen und Themen für die Forschungs- und Entwicklungsarbeit eingebracht. Der Vorstand und der Wissenschaftliche Beirat geben Empfehlungen, welche schulischen, erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen oder schulpolitischen Diskussionen und Fragestellungen aufgegriffen werden sollten. Mitglieder der Wissenschaftlichen Einrichtung (WE OS) und des Kollegiums machen ihrerseits Vorschläge für Forschungs- und Entwicklungsprojekte. Diese Themensammlung wird dem Kollegium an einem Schulentwicklungstag oder in einer Lehrendenkonferenz vorgestellt. An die erste Diskussion der Forschungs- und Entwicklungsideen schließt sich eine Phase der Gruppenfindung und Präzisierung der Forschungsfragen an. Während die sich formierenden Gruppen Forschungs- und Entwicklungsanträge ausformulieren, besteht für sie die Möglichkeit, sich von der Wissenschaftlichen Leitung oder den Wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in inhaltlichen und methodischen Fragen beraten zu lassen.

In diesem Forschungs- und Entwicklungsplan gab es zwei weitere Quellen, die Anregungen für Projekte enthielten. Eine Quelle ist das Gutachten der Peer-Kommission, die am 4. und 5. Oktober 2010 das Oberstufen-Kolleg als kritische Freundinnen und Freunde besuchte und Empfehlungen für die weitere Entwicklung des Oberstufen-Kollegs formulierte. Eine weitere Quelle sind die Diskussionen und Entscheidungen aus dem Schulentwicklungsprozess des Schuljahres 2011/2012. In diesem Prozess haben Versuchsschule und Wissenschaftliche Einrichtung in weiten Teilen den langfristigen Schulentwicklungsplan 2012-2020 erarbeitet, so dass eine Verzahnung von Schulentwicklung und Forschungs- und Entwicklungsplan nahe lag. Dies ist auch der Grund, weshalb abweichend vom üblichen Vorgehen, der FEP erst im Oktober 2012 und nicht bereits direkt mit Schuljahresbeginn gestartet ist.

Die durch verschiedene der oben genannten Quellen inspirierten Anträge werden zunächst durch den Wissenschaftlichen Beirat (WBR) begutachtet. Er spricht Empfehlungen aus, ob und in welcher Weise die Forschungs- und Entwicklungsprojekte realisiert werden sollen. Es folgt schließlich die Beschlussfassung innerhalb der Gemeinsamen Leitung (GL). Sie entscheidet über Annahme und Ablehnung von Anträgen. Dabei orientiert sich die Entscheidung an drei strategischen Zielen:

- Die Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Praxis des OS auf der Basis von Theorie, Empirie und kooperativem Austausch mit Personen und Institutionen außerhalb des Oberstufen-Kollegs,
- Entwicklung und Transfer von Konzepten, Produkten und Instrumenten zur fortlaufenden Innovation der (Regel-)Schulen,
- Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion auf der Basis empirischer und theoretischer Projekte mit Blick auf die Anschlussfähigkeit an aktuelle Forschungslinien.

Die Gemeinsame Leitung entscheidet auch über die Höhe der Anrechnungsstunden. Lehrende des Oberstufen-Kollegs erhalten im vorliegenden Projektzeitraum bei voller Stelle zwei „Forschungsstunden“, bei Teilzeitstellen entsprechend weniger. Die Übernahme der Projektleitung wird mit zwei weiteren Anrechnungsstunden honoriert, so dass Projektleitungen in der Regel insgesamt vier Anrechnungsstunden erhalten. Referendarinnen und Referendare können sich an den Forschungen beteiligen, erhalten aber keine Anrechnungsstunden. Neu eingestellten Lehrkräften wird die Teilnahme an Forschungs- und Entwicklungsprojekten empfohlen, auf Antrag erhalten sie ebenfalls Anrechnungsstunden. Insgesamt stehen für die Forschungs- und Entwicklungstätigkeit der Lehrenden sechs Stellen zur Verfügung.

Die der Wissenschaftlichen Einrichtung zur Verfügung stehenden Personal- und Sachmittel werden auf die Forschungs- und Entwicklungsprojekte verteilt. Auf Vorschlag der Wissenschaftlichen Leitung hat die Gemeinsame Leitung im Oktober 2012 den vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsplan genehmigt.

Die auf konzeptioneller Ebene deutlichste Veränderung gegenüber früheren Forschungsmodellen ist Ausrichtung an den drei Forschungs- und Entwicklungstypen „Praxisforschung“ „Evaluation“ und „Transfer“. Mit diesen Typen werden Akzentsetzungen innerhalb der Forschungs- und Entwicklungsprojekte ermöglicht und bei der Antragsstellung eingefordert, die sich unmittelbar auf den Versuchsauftrag des Oberstufen-Kollegs beziehen. Die stärkere Berücksichtigung des Transfers folgt u.a. den Empfehlungen der Peers, nimmt aber gleichzeitig einen Bereich in den Blick, der auch in der Schulforschung allgemein noch eine ungelöste Herausforderung darstellt. Transfer als neuer Schwerpunkt soll die bislang als dritten Schwerpunkt genannte Grundlagenforschung nicht ersetzen. Es hat sich jedoch in den letzten FEPs gezeigt, dass vorwiegend auf Grundlagenforschung ausgerichtete Projekte kaum auftreten. Grundlagenforschung dient weiterhin als Orientierungspunkt für Projekte. In diesem FEP richten sich drei Projekte auch darauf aus, verbinden sie jedoch jeweils mit mindestens einem der anderen Schwerpunkte.

Dem Versuchsauftrag würde nach der Darstellung des Forschungs- und Entwicklungsmodells in Abb. 1 Rechnung getragen werden können, wenn ausgehend von Fragestellungen, die sich aus Kenntnis der Diskurse in Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik,

Regelschulsystem und Oberstufen-Kolleg durch *Praxisforschung* im weitesten Sinne pädagogische Konzepte erarbeitet, erprobt und reflektiert werden, die Qualität dieser Konzepte durch *Evaluation* zunächst verbessert, dann nachgewiesen werden kann und schließlich durch *Transferprozesse* Verbreitung finden.

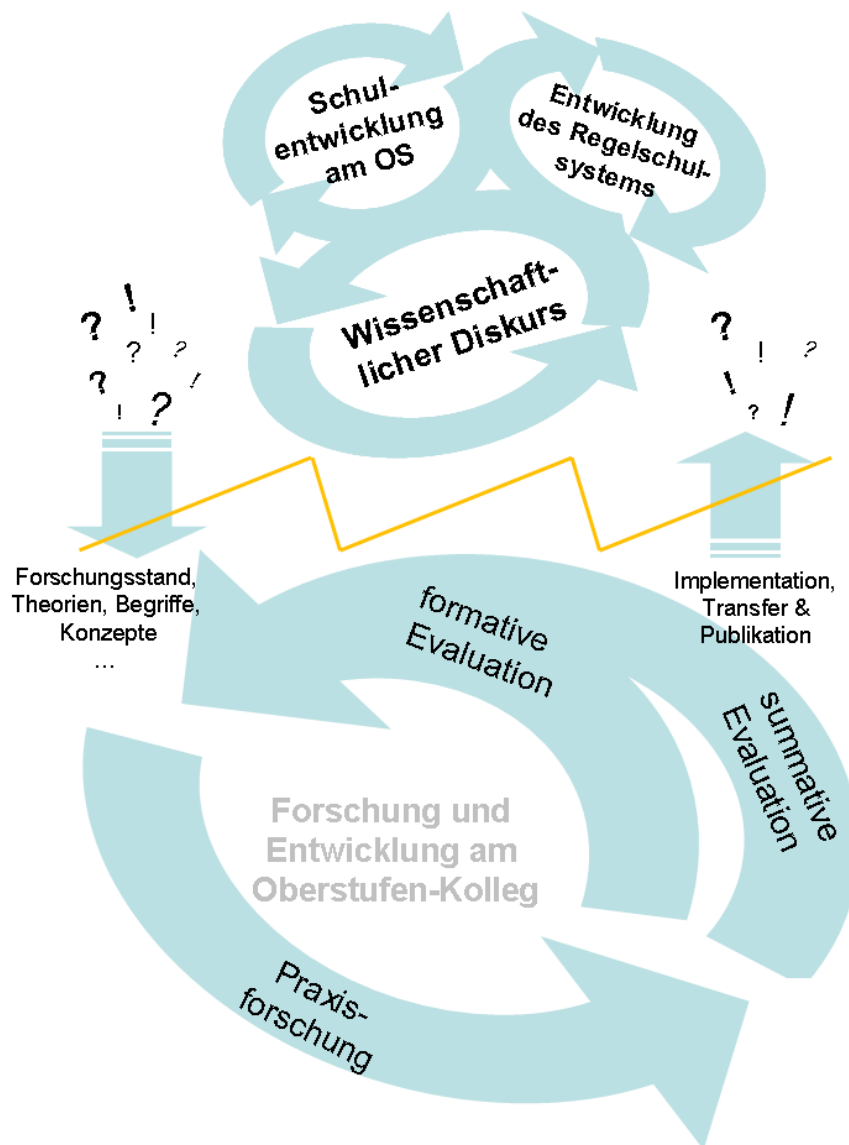


Abb. 1: Das aktuelle Forschungs- und Entwicklungsmodell am Oberstufen-Kolleg

Der FEP 2012-2014 des Oberstufen-Kollegs nimmt sowohl Ergebnisse und Projektthemen des vorherigen FEP 2010-2012 als auch neue Inhalte auf. Sechs Fortsetzungsprojekte schließen an die Arbeit der vergangenen Jahre an, die übrigen sechs befassen sich mit gänzlich neuen Themen und Fragestellungen.

Drei Projekte lassen sich dem übergreifenden Themenfeld **Individuelle Förderung unter Bedingungen von Heterogenität** zuordnen. Das Projekt *Heterogenität und Inklusion als Herausforderung für die gymnasiale Oberstufe. Schülerbiographien, Lehrerhandeln und pädagogische Organisationsformen an ausgewählten Schulen in Nordrhein-Westfalen* ist neu beantragt worden. Es greift ein bildungspolitisch wichtiges und aktuelles Thema auf. Ebenfalls neu beantragt wurde das Projekt *Bildungsbiografische Grenzgänge zwischen Abbruch und Abschluss. Bildungsrisiken und Bildungserfolge in der Sekundarstufe II*. Hier werden erkennbar Anregungen aus dem Peer-Bericht und aus dem Wissenschaftlichen

Beirat aufgenommen. Beim Projekt *Diagnose und Förderung für die Eingangsphase im Fach Mathematik* handelt es sich um einen Fortsetzungsantrag.

Weitere drei Projekte widmen sich der **Kompetenzorientierung im Unterricht**. Das Projekt *Anleiten zum selbstgesteuerten naturwissenschaftlichen Denken und Arbeiten im Basiskurs Naturwissenschaften* führt die Arbeit aus dem letzten Forschungs- und Entwicklungsplan fort, akzentuiert sie aber stärker auf eine summative Evaluation und Transfer des Kurskonzepts. Das Projekt *Internationaler Transfer von OS-Konzepten: Basiskompetenzen in der Muttersprache und Fremdsprache Englisch u.a.* setzt ebenfalls die internationalen Kooperationen fort, allerdings mit neuen inhaltlichen Schwerpunkten. Auch das Projekt *Anforderungssituationen im kompetenzorientierten Unterricht* ist ein Fortsetzungsprojekt, das den Arbeitsschwerpunkt stärker in Richtung Transfer legen wird.

Fünf Projekte orientieren sich stark an den aktuellen Schwerpunkten des Schulentwicklungsprozesses und beschäftigen sich mit **Fächerübergreifendem Unterricht und Profilbildung**. Während es sich beim Projekt *Kompetenzorientierung im Sportunterricht im Fächerverbund mit Biologie, Psychologie und Englisch* um einen Fortsetzungsantrag handelt, wurden die Projekte *Orwell's Universe – ein Curriculum für einen fächerübergreifenden Englischkurs der Oberstufe* und *Entwicklung eines Fortbildungskonzepts für fächerübergreifenden Unterricht* neu beantragt. Das letztgenannte Projekt greift dabei jedoch Erfahrungen aus Vorgängerprojekten auf, um sie nach innen zu transferieren. Neu im Forschungs- und Entwicklungsplan sind überdies die Projekte *Erfassung, Bewertung und Rückmeldung von Leistung in fächerübergreifenden Kontexten*, *Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines übertragbaren Konzepts* sowie die *Verlaufs- und Absolventenstudie am Oberstufen-Kolleg (VAmOS) mit inhaltlichem Schwerpunkt auf der Evaluation der Profile*.

Das Thema **Gesundheit im System Schule** greift das Projekt *Lehrergesundheit: Achtsamkeit als Beitrag zur Stressbewältigungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern* auf. Es handelt sich auch hier um einen Fortsetzungsantrag mit einem veränderten, einem Kernthema aus dem Schulentwicklungsprozess angepassten Schwerpunkt.

Wir sind überzeugt, dass mit dem neuen FEP 2012-2014 wichtige Voraussetzungen für die erfolgreiche Forschungs- und Entwicklungsarbeit im OS geschaffen wurden. Wir hoffen, dass die Beteiligten in den Projekten nun ihre Kreativität entfalten und hinreichende Unterstützung für ihre Vorhaben erhalten, in der Versuchsschule, in der Wissenschaftlichen Einrichtung sowie bei den Kooperationspartnern. Wir wünschen allen Forscherinnen und Forschern Spaß und Interesse an Forschung und Entwicklung, Geduld im Forschungsprozess und Hartnäckigkeit bei der Bearbeitung der Forschungsfragen und der Publikation der Ergebnisse.

Bielefeld, im November 2012



Dr. Stefan Hahn



Dr. Gabriele Klewin

I Individuelle Förderung unter Bedingungen von Heterogenität

Sebastian Boller, Rainer Devantié, Margit Dietz, Ramona Lau (Projektleitung), Vanessa Plaewe, Hans-Joachim Sagasser, Nicola Schultz

Heterogenität und Inklusion als Herausforderung für die gymnasiale Oberstufe. Schülerbiographien, Lehrerhandeln und pädagogische Organisationsformen an ausgewählten Schulen in Nordrhein-Westfalen

Kennwort: Inklusion

Status des Projekts

Das Projekt wird für den Forschungs- und Entwicklungsplan 2012-14 neu beantragt. Es ist an der Schnittstelle zwischen Grundlagenforschung, Transfer und Evaluationsforschung angesiedelt und verfolgt im ersten Schritt das Ziel, den Begriff Inklusion für die Oberstufe zu erschließen. Hieran anknüpfend geht es um die Recherche, Beobachtung und Analyse von Beispielen guter inklusiver Praxis in dieser Schulstufe und um die Ableitung möglicher Schlussfolgerungen für anschließende Transferaufgaben oder Forschungen. Gleichzeitig enthält die Studie auch evaluative Anteile, da gewissermaßen v.a. die bisherige pädagogische Praxis der Versuchsschule in den Blick genommen und mit Konzepten anderer Schulen in Beziehung gesetzt wird.

Konzeptionell lässt sich die Studie im Themenfeld Vielfalt/Heterogenität, Individualisierung, innere Differenzierung und individuelle Förderung verorten und soll einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Oberstufe im Hinblick auf künftig zu leistende Aufgaben der Inklusion, aber auch in Hinblick auf die Frage nach dem konstruktiven Umgang mit Heterogenitätsdimensionen wie Leistung, soziale/kulturelle Herkunft oder Motivation unter dem Eindruck standardisierender und beschleunigender Tendenzen in der Oberstufe leisten.

Zusammenfassung

Hinter dem geplanten Forschungsvorhaben steht die These, dass sich aus der Anforderung zur Schaffung eines inklusiven Schulsystems vielfältige Aufgaben für alle Schulformen und Schulstufen ergeben, die gymnasiale Oberstufe bzw. besonders die grundständigen Gymnasien aufgrund ihrer strukturellen Rahmenbedingungen jedoch vor besondere Herausforderungen gestellt sind. In Folge der Verankerung der UN-Konvention zu den Rechten behinderter Menschen in der Bundesrepublik 2006 und den nachfolgenden schulgesetzlichen Neuerungen wurde das Thema Inklusion jedoch bislang nur für die Bereiche der Primarstufe und Sekundarstufe I in Bildungspolitik und empirischer Bildungsforschung auf breiter Basis erschlossen. Mit erfolgreichem Abschluss der regelschulischen Ausbildung in Primarstufe und Sekundarstufe I gerät für Schüler/innen mit spezifischen Förderbedarfen (sinnesbezogene Beeinträchtigungen wie Hören und Kommunikation, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung) jedoch auch der Besuch einer gymnasialen Oberstufe als mögliche und attraktive Perspektive in den Blick. Gleiches gilt für Jugendliche mit chronischen oder akuten Krankheiten oder psychischen Erkrankungen, bei denen Lernprozesse unter starken Belastungen stattfinden. All die genannten besonderen Voraussetzungen auf Lernerseite erfordern ein verändertes Handeln schulischer Akteure sowie neue Formen der Kooperation und Netzwerkbildung. Aufgrund der bildungspolitischen Entwicklungen (für NRW z.B. die

Einführung der Sekundarschule) ist abzusehen, dass sich mit dem Anspruch bildungsbezogener Teilhabe aller Lernenden in naher Zukunft auf den Ebenen Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung Aufgaben stellen werden, die strukturell und pädagogisch zu bewältigen sind.

Der im Vergleich zu der Primarstufe und der Sekundarstufe I gegebene Nachholbedarf in der gymnasialen Oberstufe ergibt sich aus ihren spezifischen Strukturen, Zielsetzungen und Organisationsformen. Traditionell auf Distinktion und Homogenisierung der Lerngruppen ausgerichtet, hat sich die strukturelle Zusammensetzung und organisationale Ausrichtung v.a. grundständiger Gymnasien durch die anhaltende Bildungsexpansion, das veränderte Elternwahlverhalten und den demografischen Faktor in den vergangenen Jahrzehnten stark und nachhaltig verändert. Schlagworte wie Standardisierung (Kerncurricula), Zentralisierung (zentrale Prüfungen), Individualisierung (neue Lernkultur) und Beschleunigung („G 8“) illustrieren diese Transformationsprozesse. Auch die Diagnose zunehmend heterogener Eingangsvoraussetzungen konfrontiert diese Schulform mit der Herausforderung, individuelle Förderung als Leitbild und entsprechende Konzepte innerer Differenzierung stärker als bisher zu implementieren. Es stellt sich außerdem die Frage, wie sich Inklusion mit zentralisierten einheitlichen Prüfungen vereinbaren lässt. Gleichwohl ist zu konstatieren, dass sich bislang wenige Schulen (v.a. im Bereich der Sekundarstufe II) dem Thema Inklusion widmen und sich viele Lehrkräfte von den mit Inklusion programmatisch verbundenen Ansprüchen abgeschreckt fühlen.

1. Stand der Entwicklungsarbeit

Im Folgenden wird der Forschungsstand im Oberstufen-Kolleg exemplarisch beschrieben und mit dem schulpädagogischen Diskurs in Beziehung gesetzt.

1.1 Stand der Forschung im Oberstufen-Kolleg und eigene Vorarbeiten

Auch wenn sich das Oberstufen-Kolleg bislang nicht explizit als inklusive Schule bezeichnet, verfügt die Versuchsschule bereits über langjährige und vielfältige Erfahrungen im pädagogischen Umgang mit heterogenen Schülergruppen. So gehört die Aufnahme von bis zu 50% der Schüler/innen ohne „Q-Vermerk“ zu den besonderen Merkmalen des Oberstufen-Kollegs; auch zeichnet sich die Schülerschaft durch ein hohes Maß an Heterogenität hinsichtlich Leistung, soziale und kulturelle Herkunft aus, außerdem finden sich viele Schüler/innen mit nicht-linearen Bildungsbiografien und auch psychische Krankheiten sind keine Seltenheit. Aus diesen Gründen wurden Phänomene der Heterogenität auf den Ebenen von Forschung, unterrichtlichem Handeln und curricularer Entwicklungsarbeit sowie auf der Ebene der sozialpädagogischen Arbeit mit Schüler/innen, die aufgrund persönlicher Umstände das Bildungsangebot nur begrenzt wahrnehmen können, in der Vergangenheit bearbeitet. Gleichwohl existieren bislang u.a. keine systematischen Analysen zu der Zusammensetzung der Schülerschaft unter Inklusionsgesichtspunkten. So ist beispielweise unbekannt, wie hoch der Anteil an Schüler/innen mit psychischen oder chronischen Erkrankungen ist oder welche Formen körperlicher Beeinträchtigung in welchem Umfang vertreten sind. Im Kollegium wurde jedoch in der Vergangenheit immer wieder das Thema Barrierefreiheit diskutiert und mit der Notwendigkeit baulicher Veränderungen in Verbindung gebracht.

Im Kontext schulnaher interner Forschung wurden in diesem Themenfeld von den Projektbeteiligten bereits umfangreiche Vorarbeiten geleistet, die Bezüge zum Thema Inklusion erkennen lassen:

Im Projekt „Individuelle Förderung durch Rückstufung in der Oberstufe?“ hat die Forschungs- und Entwicklungsgruppe „Heterogenität“ an drei Schulen die subjektive Verarbeitung einer Wiederholung in der gymnasialen Oberstufe unter Aspekten von Heterogenität, individueller Förderung und schulischer Beratung anhand eines breit angelegten qualitativen Designs untersucht (vgl. Boller et al. 2011; Palowski et al. 2012). Die Ergebnisse dieser Studie wurden den beteiligten Schulen mehrfach zurückgemeldet, in entsprechende Schulentwicklungsprozesse implementiert und sollen noch in diesem Jahr publiziert werden.

Bei den von Lau und Große-Klußmann durchgeführten Fortbildungen zur Inneren Differenzierung (vgl. Lau/Große-Klußmann, 2012) wurde in den vergangenen zwei Jahren deutlich, dass bereits der Anspruch der individuellen Förderung im bestehenden Regelschulsystem für viele Lehrer/innen eine große Herausforderung bedeutet – ein inkludierendes System könnte entsprechend auf Vorbehalte stoßen, weshalb gezielt nach institutionellen und pädagogischen Bedingungen gelingender Inklusionsprozesse zu suchen ist.

Boller und Lau (2010) haben in dem Herausgeberband „Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II“ innovative Ansätze zum Umgang mit Heterogenität auf der Ebene des Unterrichts zusammengestellt, basierend auf den Erarbeitungen und Erfahrungen der Projektgruppe „Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II“ in den Jahren 2006-2010. Es gilt, diese Ansätze hinsichtlich ihrer Praktikabilität für inklusiven Unterricht zu prüfen.

Boller, Rosowski und Stroot (2007) haben den Begriff Heterogenität theoretisch für die Oberstufe fruchtbar gemacht und Ansätze zum Umgang mit Vielfalt in der Oberstufe in einem Sammelband systematisiert. Diesem Buch sind umfängliche Untersuchungen zum Förder- und Beratungssystem des Oberstufen-Kollegs vorausgegangen. Der Band liefert theoretische Grundlagen nicht nur für den Heterogenitätsdiskurs, sondern auch für die Erschließung des Inklusionsbegriffs.

1.2 Stand der Forschung bzw. Diskussion außerhalb des Oberstufen-Kollegs

Die Aufarbeitung des Forschungsstands zum Thema Inklusion ist Aufgabe des ersten Zeitabschnitts des Projekts. Hierbei werden sowohl der traditionsreiche Diskurs um die Begriffe Integration und Inklusion in der Sonderpädagogik als auch die aktuellen bildungspolitischen und schulpädagogischen Debatten im Zuge der UN-Konvention reflektiert. Bezüge werden hier vor allem zu Arbeiten hergestellt, die sich auf Sinnesbeeinträchtigungen (Hören, Sehen) beziehen und grundsätzlich ein zielgleiches Lernen in der Oberstufe erlauben.

Generell sind die Termini Heterogenität, individuelle Förderung, Individualisierung, innere Differenzierung vom Begriff Inklusion abzugrenzen, da dieser Begriff gewissermaßen als Oberbegriff bzw. als programmatische „catch all-Kategorie“ fungiert. Faktisch herrscht sowohl in der Literatur als auch im bildungspolitischen und schulpädagogischen Diskurs – ähnlich wie bei der breiten Debatte des Begriffs individuelle Förderung zu Beginn der 2000er Jahre – jedoch eine starke Begriffsverwirrung. Aufgrund dessen und aufgrund der bislang nahezu ausschließlichen Verwendung des Begriffs in den Bereichen Primarstufe und Sekundarstufe I erscheint die Herstellung systematischer Bezüge zum Handlungsfeld Oberstufe drängend.

Ein Blick in den Aktionsplan „Eine Gesellschaft für alle – NRW inklusiv“ der Landesregierung NRW (Schulministerium NRW 2012, verabschiedet am 03.07.2012) zeigt, dass es bildungspolitisch grundsätzlich und explizit gewünscht ist, dass alle Schulen (allgemeinbildende und

Berufskollegs) sich der Inklusion stellen sollen. Dabei wird u.a. darauf hingewiesen, dass mit Inklusion mehr gemeint sein muss, als das Recht von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf Bildung – ein weiter Inklusionsbegriff rückt in das Zentrum, der „zahlreiche Facetten der Verschiedenheit, die eine Bildungspartizipation behindern oder fördern können“ umfasst (Schulministerium NRW 2012, S. 205). Diesen Begriff gilt es in diesem Projekt deutlich konkreter zu fassen und auf die Oberstufe zu beziehen.

Exemplarisch sei an dieser Stelle auf drei Publikationen aus dem o.g. Themenbereich hingewiesen, die u.a. Gegenstand der Forschungsrezeption sein werden:

- Klemm, K./Preuss-Lausitz, U. (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen¹
– U.a. Grundlage für den o.g. Aktionsplan „Eine Gesellschaft für alle – NRW inklusiv“.
- Reich, K. (Hrsg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim: Beltz.
– Theoretische Begründungen zum Konzept Inklusion werden hier ebenso dargestellt wie u.a. eine praktische und kritische Diskussion von Umsetzungskriterien.
- Benkmann, R./Chilla, S./Stapf, E. (Hrsg.) (2012): Inklusiv Schule. Einblicke und Ausblicke. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
– Hier richtet sich der Blick explizit auch auf die Sekundarstufe II, insgesamt werden u.a. Praxisbeispiele betrachtet und Konsequenzen für die weitere Umsetzung von Inklusion diskutiert.

2. Fragestellungen und Ziele

Aufgrund der selektiven Ausrichtung des Schulsystems resp. der Zugangsbarrieren zur gymnasialen Oberstufe richtet die Projektgruppe ihr Augenmerk auf Bedingungen zielgleichen Lernens unter Voraussetzungen von Heterogenität. Eine Berücksichtigung des Ansatzes zieldifferenten Lernens erscheint angesichts der oben genannten strukturellen Rahmenbedingungen nicht realistisch.

Die geplante Untersuchung zu Inklusionsprozessen in der Oberstufe ist aufgrund des unzureichenden Forschungsstands stark explorativ angelegt. Folgende Teilaufgaben sind vorgesehen:

- Entwicklung einer Definition eines Arbeitsbegriffs Inklusion für die Oberstufe – dabei Klärung der Frage, inwieweit chronische oder akute Krankheiten bzw. psychische Erkrankungen explizit in den Themenfokus rücken, auch wenn es hier nicht um „sonderpädagogischen Förderbedarf“ geht.
- Eine Bestandaufnahme ausgewählter Oberstufen in Ostwestfalen-Lippe resp. Nordrhein-Westfalen, die den Anspruch haben, inklusiv zu arbeiten.²
- Exkursionen in diese Schulen mit dem Ziel, die pädagogische Praxis vor Ort zu

¹ Verfügbar unter http://www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf [31.07.2012]

² Ggf. Erweiterung der Recherche auf bundesweite Erfahrungen, insbesondere, wenn es um die Sichtung konkreter Fördermaterialien geht.

beobachten und hierzu Informationen zu erheben (z.B. durch Expertenbefragungen, Gruppendiskussionen oder Beobachtungen). Hierbei sind u.a. Fragen zu den strukturellen, inhaltlichen und didaktischen Möglichkeiten und Grenzen in der schulischen Arbeit relevant.

- Hieran schließt sich die Analyse von in den ausgewählten Schulen erhobenen Daten aus Beobachtungen, Gruppendiskussionen oder Experteninterviews an, d.h. es werden Fallstudien zu ausgewählten inklusiven Schulen angefertigt und im Sinne von Best-Practice-Beispielen beschrieben.

Entsprechend des explorativen Ansatzes des Projekts lassen sich vorläufige Arbeitsperspektiven bzw. Fragen auf unterschiedlichen Ebenen formulieren:

- *Begriffsarbeit:* Auf Basis einer Literaturanalyse zum Begriff Inklusion wird dieser Terminus diskutiert und auf die Oberstufe bezogen. Ausgehend von der in der Sonderpädagogik geführten Debatte werden auch psychische und chronische Erkrankungen (z.B. Depressionen) explizit in diesen Kontext gestellt und es werden die Positionen von Bildungspolitik, Verbänden, Einzelschulen, Schulbehörde etc. aufgearbeitet.
- *Personengruppen:* Bestimmung der Möglichkeiten und Grenzen von Inklusion in der gymnasialen Oberstufe in Hinblick auf Personengruppen: Für welche Schüler/innen ist ein Besuch der gymnasialen Oberstufe realistisch? Welche Schüler/innen werden eine gymnasiale Oberstufe des Regelsystems tatsächlich besuchen?
- *Förderliche Faktoren an Einzelschulen:* Welche Konsequenzen ergeben sich für die Organisation von Lehr-/Lernprozessen in einzelnen Oberstufen? Welche typischen Schwierigkeiten gibt es? Welche Rahmenbedingungen benötigen die Schulen für einen gelingenden Umgang mit heterogenen Lerngruppen (inner- und außerschulische Unterstützungssysteme, Kooperationspartner, eigenes "Leitbild", Kollegiumsentwicklung, Fortbildung)? Welche unterstützenden Maßnahmen benötigen z.B. psychisch oder chronisch kranke Schüler/innen, welche allg. körperbehinderte Schüler/innen, welche hörgeschädigte usw.? Welche unterstützenden Maßnahmen benötigen Lehrer/innen (z.B. Fortbildung)? Welche Formen der multiprofessionellen Netzwerkbildung (Sozialarbeiter/innen, Therapeut/innen, Sonderpädagog/innen) sind sinnvoll?
- *Best-Practice:* Könnten beobachtete Lösungs- und Handlungsstrategien im Sinne von Beispielen guter Praxis Anregungen für den konkreten Umgang mit anderen Dimensionen der Heterogenität in der gymnasialen Oberstufe darstellen? Welche praktikablen Ansätze zur Gestaltung individueller Bildungswege gibt es bereits („Krankenhauschule“)? Wie lässt sich das Lernen individuell organisieren? Was kann das Oberstufen-Kolleg von anderen Schulen lernen?

Mit der Studie werden demnach folgende Zielsetzungen verfolgt:

1. Bestimmung eines Inklusionsbegriffs für die Oberstufe, der neben den spezifischen strukturellen Rahmenbedingungen dieser Schulstufe auch die Kategorie „psychische Behinderung“ umfasst.
2. Analyse der Situation am Oberstufen-Kolleg unter dem Blickwinkel Inklusion.
3. Beschreibung und Analyse des aktuellen Entwicklungsstands der Inklusion in ausgewählten gymnasialen Oberstufen in Ostwestfalen-Lippe/Nordrhein-Westfalen.
4. Erfassung typischer Probleme und Restriktionen auf den Ebenen der Unterrichtsprozesse und des Lehrerhandelns.

5. Herausarbeiten von Rahmen- und Gelingensbedingungen für erfolgreiche Inklusionsprozesse in der gymnasialen Oberstufe.
6. Erweiterung der Wissensbasis zur Individualisierung von Lernprozessen in der gymnasialen Oberstufe.
7. (Datengestützte) Entscheidung zur möglichen Einschränkung des inklusiven Handelns (Einschränkung der Personengruppen) im Oberstufen-Kolleg im Sinne einer Konzeptentwicklung, die den tatsächlichen Bedarf und die hausinternen Möglichkeiten berücksichtigt.
8. Ableitung von Implikationen zur zukünftigen Entwicklung der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen unter Aspekten zunehmender Heterogenität und daraus resultierender Anforderungen.

Anvisiertes Produkt ist vor diesem Hintergrund die Entwicklung eines „Inklusionskonzeptes für das Oberstufen-Kolleg Bielefeld“, dessen Formulierung auf erfassten Gelingensbedingungen bzw. Stolpersteinen basiert. In diesem Konzept können organisatorische Aspekte wie z.B. schulische Zeitstruktur und Schularchitektur ebenso eine Rolle spielen wie Professionalisierungsprozesse (z.B. Konzepte des Teamteachings) und pädagogische Haltungen der Lehrkräfte sowie Unterstützungsstrukturen wie z.B. die genauere Abstimmung von unterrichtlichen, außerunterrichtlichen und schulsozialen Unterstützungsangeboten.

2.1 Arbeitsprogramm für die nächsten zwei Jahre

1. Theoretische Diskussion und Erschließung des Begriffs Inklusion für die Oberstufe, ggf. durch Einbeziehung von Befragungen von Lehrer/innen ausgewählter Schulen der Region (Vernetzung).
2. Entscheidung über mögliche Beschränkung der weiteren Arbeit auf spezifische Facetten von Verschiedenheitsdimensionen, die Bildungspartizipation fördern oder behindern können.
3. (Desktop)Recherche: (Internet)Recherche zu Oberstufen-Schulen in Ostwestfalen-Lippe/Nordrhein-Westfalen, die sich der Herausforderung der Inklusion stellen (z.B. Analyse von Schulprogrammen bzw. Nutzung persönlicher Kontakte). Ggf. werden weitere Akteure wie z.B. Inklusionsbeauftragte oder Akteure aus der Schulverwaltung berücksichtigt.
4. Kontaktaufnahme zu ausgewählten Schulen und anschließende Schulbesuche (ggf. mit begleitenden Experteninterviews vor Ort)
5. Erstellung von Fallbeispielen, um die jeweils vor Ort gegebenen Bedingungen der pädagogischen Arbeit zu rekonstruieren (Gelingensbedingungen und Stolpersteine)
6. Zusammenführung der Ergebnisse der Fallbeispiele zu einem „Inklusionskonzept Oberstufen-Kolleg Bielefeld“³

³ Durch die Zunahme der psychischen Erkrankungen im Jugendalter ergibt sich die Notwendigkeit, die verschiedenen betroffenen Systeme (Schule, Klinik, versch. Therapieangebote) aufeinander abzustimmen und zu vernetzen. Unter der Voraussetzung, dass der zu erarbeitende Inklusionsbegriff auch in diesem Sinne betroffene Schüler/innen einbezieht, ist ein Kooperationsaufbau mit den exemplarisch genannten Systemen ggf. ebenfalls zu bedenken bzw. zu leisten.

7. Ableitung weiterer Forschungsfragen auf Basis des formulierten Inklusionskonzeptes, etwa zu Fragen der Realisierbarkeit, Ausbildung von Lehrer/innen usw.

Zeitplan

Zeitraum	Inhalte
4. Quartal 2012	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erste Sondierung des Forschungsfeldes ▪ Tagungsteilnahme (z.B. Praxiskongress – „Eine Schule für alle“/Münster) ▪ Kontaktaufbau/informeller Informationsgewinn
1. Quartal 2013	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Begriffsbestimmung
2. Quartal 2013	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recherche zu „Best-Practice“-Schulen
2. Halbjahr 2013	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kontaktaufnahme und Besuche ausgewählter Schulen
1. Halbjahr 2014	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erstellung von Fallbeispielen – Erarbeitung eines Inklusionskonzeptes
Sommer 2014	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inklusionskonzept – Abschlussbericht mit abgeleiteten Forschungsfragen

Überschneidungen im konkreten Arbeitsverlauf sind z.T. sinnvoll bzw. notwendig; wegen des explorativen Charakters des Projektes ist eine genauere zeitliche Differenzierung derzeit wenig sinnvoll.

2.2 Methodische Herangehensweise

Zur Sondierung des Feldes wird auf die *Dokumentenanalyse* als nicht-reaktives Verfahren zur Untersuchung bereits vorhandener Daten zurückgegriffen. Konkret werden Internetrecherchen zu inklusiv arbeitenden Schulen im Raum Ostwestfalen-Lippe und – ggf. durch sukzessive Erweiterung – Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Dabei werden verfügbare schulische Dokumente (z.B. Internetseiten, Schulprogramme, ggf. Berichte von externen Evaluationen etc.) kriteriengeleitet resp. inhaltsanalytisch ausgewertet und es wird auf dieser Grundlage entschieden, zu welchen Schulen zu Vertiefungszwecken Kontakt aufgenommen wird. Eine weitere Strategie des Feldzugangs besteht in der Nutzung informeller Kontakte zu relevanten Schulen oder Privatpersonen, z.B. über Einzelpersonen als gate keepers, ein andere in der grounded theory (vgl. Glaser/Strauss, 1979).

Je nach konkreter Ausgestaltung des Projektprozesses werden im Rahmen der anschließenden Schulbesuche außerdem Daten zu den strukturellen Rahmenbedingungen und dem pädagogischen Handeln erhoben. Hierbei kommen neben einem Kurzfragebogen auch Methoden wie z.B. *Gruppendiskussionen* oder *Experteninterviews* mit Schulleitungen und Lehrkräften mit Funktionsstellen im Bereich individueller Förderung in Frage. Diese Daten dienen als Ergänzung der durch die Desktop-Recherche erhobenen Informationen und sind Grundlage für die zu erstellenden Fallstudien.

Die Ergebnisse der drei bis fünf Fallstudien werden danach fallübergreifend in Bezug auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht, wodurch sich generalisierbare Befunde zu Gelingensbedingungen inklusiver Oberstufen herauskristallisieren sollen.

3. Kooperationen (mit Schulen / Universitäten / anderen Bildungseinrichtungen) und Transfer

Der Aufbau von Kooperationsbeziehungen steht noch am Anfang und wird im weiteren Projektverlauf intensiviert. Folgende Personen wurden als Partner für fachlichen Austausch und Beratung in den Blick genommen und z.T. bereits angesprochen:

- Prof. Dr. Dorit Bosse, Professorin für Schulpädagogik, Schwerpunkt gymnasiale

Oberstufe, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Kassel

- Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose, Professorin für Sonderpädagogik, Schwerpunkt Heterogenität, AG 3, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld
- Prof. Dr. Thea Stroot, Professorin für Schulpädagogik an der Universität Paderborn
- Prof. Dr. Annette Textor, Professorin für Empirische Schulforschung, AG 4, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld
- Laborschule Bielefeld (Schulleitungen) – relevant u.a. für die Aspekte Übergangsthematik, Schularchitektur, sonderpädagogische Arbeit, Unterrichtsmaterialien)
- Informelle persönliche Kontakte der Projektmitarbeiter/innen zu Einzelpersonen, Schulen oder Akteuren der Bildungsverwaltung.

Literatur

- Benkmann, R./Chilla, S./Stapf, E. (Hrsg.) (2012): Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (2007). (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz.
- Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (2008): Schulische Heterogenität und individuelle Förderung. Ein kritischer Blick auf die Debatte um Möglichkeiten und Grenzen schulischer Förderung in der Oberstufe. In J. Keuffer & M. Kublitz-Kramer (Hrsg.), Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen (S 170-181). Weinheim u.a.: Beltz.
- Boller, S./Lau, R. (Hrsg.). (2010): Innere Differenzierung im Unterricht der Sekundarstufe II. Ein Praxishandbuch für Lehrer/innen. Weinheim: Beltz.
- Boller, S./Holz, S./Kobusch, A.-B./Möller, M./Müller, M./Palowski, M./Schneider, A. (2010): Individuelle Förderung durch Rückstufung in der Oberstufe? Subjektiv bedeutsame Schulerfahrungen und ihre Verarbeitung durch Schüler/innen. Zwischenbericht der Forschungsgruppe Heterogenität. Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg.
- Boller, S./Holz, S./Möller, M./Müller, M./Palowski, M. (2011): Individuelle Förderung durch Rückstufung in der Oberstufe? Subjektiv bedeutsame Schulerfahrungen und ihre Verarbeitung durch Schüler/innen. Abschlussbericht der Forschungsgruppe Heterogenität. Unveröffentlichtes Manuskript. Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg.
- Boller, S./Schumacher, C. (2012) (in Druck): Zeigen und Entdecken im offenen Unterricht. Evaluation eines Pilotseminars zur Einführung Lehramtsstudierender in den Projektunterricht. In Lehrerbildung auf dem Prüfstand.
- Glaser, B.G./Strauss, A.L. (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Verfügbar unter http://www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf [31.07.2012]
- Lau, R./Große-Klußmann, D. (2012): Abschlussbericht des Forschungs- und Entwicklungsprojekts Innere Differenzierung. Unveröffentlichtes Manuskript: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg.
- Palowski, M./Boller, S./Müller, M. (2012) (in Druck): Oberstufe aus Schülersicht – Klassenwiederholung in der Sekundarstufe II im Kontext von Heterogenität und individueller Förderung. Erscheint bei VS.
- Reich, K. (Hrsg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim: Beltz.
- Schulministerium NRW (2012): Aktionsplan „Eine Gesellschaft für alle – NRW inklusiv“. Verfügbar unter http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Presse/Pressekonferenzen/Aktionsplan/Original_aktionsplan_nrw-inklusiv.pdf [13.09.2012]

Sebastian Boller, Stephan Holz, Christel Herrlich, Monika Palowski (Projektleitung), Rica Schöbel, Christine Schumacher (Projektleitung), Annett Tassler

Bildungsbiografische Grenzgänge zwischen Abbruch und Abschluss. Bildungsrisiken und Bildungserfolge in der Sekundarstufe II

Kennwort: „Bildungsbiografische Grenzgänge“

Status des Projekts

Das Projekt wird für den Forschungs- und Entwicklungsplan 2012-14 neu beantragt. Die Projektschwerpunkte liegen in den Bereichen der Grundlagenforschung mit evaluativen Aspekten (Analyse vorhandener und neu zu erhebender Daten mit dem Ziel der Prozessoptimierung) und interner/externer Transfer. Ziele sind die querschnittliche Erfassung heterogener Eingangsvoraussetzungen und die längsschnittliche Rekonstruktion individueller und institutioneller Entstehungsbedingungen und Begleitumstände von problematischen Bildungsbiografien in der gymnasialen Oberstufe. Auf Grundlage dieser Befunde erfolgt die Ableitung von Maßnahmen zur Organisationsentwicklung mit dem Ziel einer Optimierung der Ausbildungssituation an den beteiligten Schulen durch Prozessberatung. Konkret wird angestrebt, durch die Projektergebnisse und die sich anschließenden intensiven Entwicklungsmaßnahmen am Oberstufen-Kolleg und den weiteren beteiligten Schulen die Zahl der Schulabbrüche und Wiederholungen deutlich zu senken. Hierbei wird auch auf die Vorarbeiten aus der Versuchsschule zurückgegriffen (s.u.).

Zusammenfassung

Aufgrund der anhaltenden Bildungsexpansion und struktureller Veränderungen in der gymnasialen Oberstufe, die eine zunehmende Heterogenität der individuellen Eingangsvoraussetzungen nach sich ziehen, sehen sich Schulen und auch Lernende mit gestiegenen Anforderungen an die institutionell bzw. individuell erfolgreiche Gestaltung von Bildungsbiografien konfrontiert. Ziel des beantragten Projektes ist in diesem Kontext die schulvergleichende und längsschnittliche Generierung von Daten zu den institutionellen und individuellen Bedingungen und Konsequenzen scheiternder und erfolgreicher Bildungsbiografien in der Oberstufe, aus denen Handlungs- und Gestaltungsimpulse für die Förder- und Beratungspraxis der beteiligten Schulen und für den Umgang mit zunehmend heterogenen Eingangsvoraussetzungen in der Sekundarstufe II gewonnen werden sollen.

Dabei nimmt die Studie folgende Fragen in den Blick:

- Welche individuellen und schulischen Faktoren tragen in der gymnasialen Oberstufe zu Schulabbrüchen bei? Welche Rollen spielen personelle Faktoren (z.B. soziale Herkunft, habituelle Orientierung, schulbiografische Passung, fachliche und überfachliche Kompetenzen, Motivation, Selbstwirksamkeit) und schulische Faktoren (z.B. Schulklima bzw. Schulkultur, Förderkultur und Beratungssysteme)?
- Gibt es Schüler/innen in der Sekundarstufe II, die von Schulabbrüchen besonders bedroht sind? Durch welche Merkmale ist diese „Risikogruppe“ charakterisiert?

- Welche Ausbildungsrisiken bringen der Einstieg in die Oberstufe und das Durchlaufen der Ausbildung an unterschiedlichen Schulformen für unterschiedliche Gruppen von Schüler/innen mit sich? Welche Ausbildungsrisiken und -chancen beinhaltet speziell die Laufbahn am Oberstufen-Kolleg mit seiner besonders heterogenen Eingangspopulation?
- Wie gelingt es gefährdeten Schüler/innen, trotz schwieriger Umstände die Ausbildung abzuschließen (Resilienz)?
- Wie kann pädagogisches Handeln dazu beitragen, Ausbildungsabbrüchen entgegenzuwirken? Wie sollten schulische Förderung und Beratung sowie organisatorische Rahmenbedingungen gestaltet sein, damit sie gefährdeten Schüler/innen helfen?

1. Stand der Entwicklungsarbeit / Stand der Forschung / eigene Vorarbeiten

1.1 Eigene Vorarbeiten / Stand der Forschung im Oberstufen-Kolleg

Heterogenität ist einer der Schwerpunkte und eine pädagogische Leitidee des Schulentwicklungsprozesses am Oberstufen-Kolleg für den Zeitraum 2012-2020. Um der anspruchsvollen Aufgabe, Jugendliche mit äußerst unterschiedlichen Lernvoraussetzungen durch gezielte Förder- und Beratungsmaßnahmen zu möglichst hochwertigen Bildungsabschlüssen zu führen, nachkommen zu können, ist die Weiterentwicklung des bisherigen schulischen Beratungs- und Fördersystems notwendig. Im Oberstufen-Kolleg existieren zwar umfangreiche Vorarbeiten zu den Einflussfaktoren auf den Ausbildungserfolg von Schüler/innen, die Abbrecherproblematik sowie die mit der Ausbildung verbundenen Risiken wurden jedoch bisher nicht methodentrianguliert, längsschnittlich und schulvergleichend untersucht. Generell lassen sich die Arbeiten der Forschungsgruppe Heterogenität (Boller u.a., 2010, 2011; Boller, Möller & Palowski, in Druck), des Projekts Übergänge (Bornkessel & Asdonk, 2011), die internen Analysen zur Abbrecher- und Wiederholerproblematik (Boller, Keymer & Mentz u.a., 2004; Palowski, 2012) sowie Bezüge zu den Analysen und Empfehlungen der beiden Peer-Review-Verfahren am Oberstufen-Kolleg (vgl. Oelkers u.a., 2005; Oelkers u.a., 2012) nennen. Ggf. könnten sich auch die quantitativen Absolventenstudien aus den 1980er Jahren (Glässing, 1986; Glässing & Zink 1984) als relevante Quellen zur Gewinnung von Vorwissen über Gründe und Begleitumstände für das Scheitern in Schule und Studium erweisen. Es gilt zunächst, diese Daten zusammenzutragen und auf ihre Relevanz für die Weiterentwicklung der Versuchsschule und die schulvergleichende Forschung zu prüfen.

1.2 Stand der Forschung außerhalb des Oberstufen-Kollegs

Über die oben beschriebenen eigenen Vorarbeiten zur Wiederholung in der gymnasialen Oberstufe (Boller u.a., 2010, 2011; Palowski, 2012) im Kontext von Heterogenität (Boller, Rosowski & Stroot, 2007) hinaus liegen relevante Bezüge insbesondere in der Drop-Out- (etwa Stamm, 2000) und Absentismus-Forschung (etwa Sälzer, 2010) sowie in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den strukturellen Veränderungen in der gymnasialen Oberstufe (Köller u.a., 2004; Trautwein u.a., 2010; Bosse, Eberle & Schneider-Taylor, in Druck) und mit ihren Konsequenzen für die individuelle Gestaltung von Schullaufbahnen, aber auch für die zukünftige Entwicklung schulischer Förderung und Beratung. Die anhaltende Bildungsexpansion führt auch in der gymnasialen Oberstufe zu einer zunehmenden Heterogenität in den Eingangsvoraussetzungen (v.a. schulbiografische

Passung, Leistung, soziale und kulturelle Herkunft), insbesondere auch vor dem Hintergrund einer bildungspolitisch gewünschten Öffnung der Bildungswege in Form einer zunehmenden Entkopplung von Übergangentscheidung bzw. zunächst besuchter Schulart und letztlich erreichtem Schulabschluss. Durch diese „vertikale Öffnung“ sollen mehr Schüler/innen die Chance erhalten, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft höhere Schulabschlüsse zu erhalten. Dies ist beispielsweise in Baden-Württemberg durch den Ausbau beruflicher Gymnasien als Alternative zu den allgemeinbildenden Gymnasien bereits in gewissem Maße gelungen (vgl. Maaz, 2006; Becker, Maaz & Neumann, 2010); in Nordrhein-Westfalen stellt die Sekundarschule (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012) einen entsprechenden Versuch dar. Langfristig ist damit zu rechnen, dass das bisher dreigliedrige Schulsystem in ein ‚Zwei-Säulen-Modell‘ überführt wird. Insgesamt lassen sich also, trotz übergreifend weiterhin bestehender Disparitäten (vgl. ebd.; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012), deutliche Bemühungen und auch bereits erste Erfolge in Richtung einer Öffnung von Bildungswegen und einer erhöhten Mobilität von Lernenden, die nicht mehr ausschließlich ‚nach unten‘ gerichtet ist, verzeichnen. So wurden beispielsweise 2010 nur noch 54% aller Hauptschulabschlüsse auch an der Hauptschule erworben und 45% aller mittleren Abschlüsse an der Realschule (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012); gleichzeitig verließen im Schuljahr 2010/11 24.892 Personen eine der Jahrgangsstufen der gymnasialen Oberstufe mit einem Haupt- oder Realschulabschluss (Statistisches Bundesamt, 2011). Neben diesen Öffnungsprozessen sind gleichzeitig Standardisierungs- und (Re-) Kanonisierungsprozesse zu verzeichnen. Unter diesen Bedingungen steigen die Anforderungen an diese Schulform, sich auf die heterogenen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden flexibler einzustellen; aber auch die Schüler/innen sind durch die sich verändernden gesellschaftlichen Anforderungen intensiver mit der Aufgabe einer eigenverantwortlichen Gestaltung ihrer Bildungsbiografie konfrontiert (Keuffer & Kublitz-Kramer, 2008).

Im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2006) ist außerdem damit zu rechnen, dass zukünftig Lernende mit bestimmten Formen spezieller Förderbedarfe häufiger den Weg zur Hochschulreife einschlagen als bisher. Das Programm der Inklusion (Klemm & Preuss-Lausitz, 2011) dürfte somit ebenfalls dazu beitragen, dass Lerngruppen in der Oberstufe heterogener werden. Zudem erzeugt, ebenso wie der Übergang in die Sekundarstufe I, auch der Übergang in die Oberstufe auf Schülerseite spezifische Spannungen und Verunsicherungen in Bezug auf individuelle habituelle Prägungen und Orientierungen (Helsper u.a., 2011), die sich z.B. in einem „Oberstufen-Schock“ (Palowski, 2012, S. 210) äußern können.

Ausgehend von der Feststellung, dass an Schulen der Sekundarstufe II eine nicht unerhebliche Zahl von Schüler/innen die Ausbildung vorzeitig abbricht oder Jahrgangsstufen wiederholt (vgl. Klemm, 2009; Statistisches Bundesamt, 2011), erschließt die Studie Entstehungsbedingungen und Begleitumstände solcher problematischer oder riskanter Bildungsverläufe in der Oberstufe und setzt diese mit Befunden der schulbezogenen Drop-Out-Forschung (vgl. Grissom & Shepard, 1989; Rumberger, 1995; Stamm, 2010, 2012) in Beziehung, wobei ein trianguliertes Design aus querschnittlicher Vollerhebung zu

Ausbildungsbeginn in der Oberstufe (vgl. Stamm, 2012) und längsschnittlichem schulbiografischem Zugang (vgl. Bellenberg, 1999; Wiezorek, 2005) gewählt wird. Abbrecher/innen werden vorläufig definiert als Schüler/innen, die die gymnasiale Oberstufe vor Erreichen des Abiturs als dem institutionell verankerten Ausbildungsziel vorzeitig verlassen. Als Wiederholer/innen werden Personen bezeichnet, die, freiwillig oder unfreiwillig, eines der Ausbildungsjahre der gymnasialen Oberstufe wiederholen. Davon zu differenzieren ist die subjektive Einschätzung der eigenen Schullaufbahn durch die Schüler/innen als ‚erfolgreich‘ oder ‚gescheitert‘, die vom Erreichen des institutionell vorgegebenen Ziels Abitur unabhängig sein kann und einer der Aspekte ist, die im Rahmen der qualitativen Teilstudie erhoben werden sollen.

Aufgrund seines multimethodischen und schulvergleichenden Ansatzes kann das Projekt zentrale Beiträge dazu leisten, einerseits die zukünftige Schulentwicklung im Bereich der Sekundarstufe II zu befördern und andererseits die mit dieser Schulstufe befasste Forschung um ein differenziertes Verständnis der Prozesse und Faktoren zu bereichern, die schulischen Erfolg oder Misserfolg begünstigen oder verhindern.

2. Ziele

- Analyse der Abbrechersituation am Oberstufen-Kolleg (vergleichsweise hohe Wiederholerquoten, verstärkte Problematik heterogener Eingangsvoraussetzungen, hohe Anforderungen an Selbstständigkeit und Eigeninitiative besonders in der Eingangsphase) und an Vergleichsschulen der Sekundarstufe II
- Identifikation von Risikokonstellationen bei Schüler/innen in der Eingangsphase der gymnasialen Oberstufe in schulvergleichender Perspektive: querschnittliche quantitative Erhebung heterogener individueller Eingangsvoraussetzungen sowie schulstruktureller und schulkultureller Einflussfaktoren auf Grundlage bisher relevanter „Risikomerkmale“ (vgl. beispielsweise Stamm, 2010; Sälzer, 2010: sozioökonomische Merkmale, Schullaufbahn, Beziehungen zu Lehrkräften, Leistungsmotivation, Absentismus, Wahrnehmung und Relevanz von Schule, Reichhaltigkeit des Förderangebots, Schulklima); Identifikation spezifischer Risikocluster
- Qualitative Untersuchung der Ausbildungsrisiken und Ausbildungserfolge am Oberstufen-Kolleg und an anderen Schulformen aus bildungsbiografischer Perspektive sowie als intersubjektiv und interaktiv hergestelltes Konstrukt
- Längsschnittliche qualitative Erfassung der Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung der Befragten in der Sekundarstufe II, insbesondere im Kontext von evtl. Rückstufungen/ Wiederholungen und Abbrüchen
- Ableitung von Implikationen zur Verbesserung der Förder- und Beratungskonzepte an den beteiligten Schulen (besonderer Fokus: individualisierte Beratungsangebote wie z.B. Tutoriat auf der Grundlage bisheriger Forschungen, vgl. Palowski, Boller & Müller, in Druck)
- Transfer von Ergebnissen in interne und externe Schulentwicklungsprozesse (Rückmeldungen an die beteiligten Schulen) und den wissenschaftlichen Diskurs (Tagungen, Publikationen).

3. Arbeitsprogramm und geplante Arbeitsprodukte

- Oktober-Dezember 2012: Konzeption und Aufarbeitung des Forschungsstands; Krite-riensammlung; Festlegung der Vergleichsschulen und Kooperationen, erste Kontakt-aufnahme zu Kooperationsschulen
- Januar-Februar 2013: Instrumentenentwicklung (Fragebogen), Pretest; konkrete Ver-einbarungen mit beteiligten Schulen über Erhebungszeitraum
- März-September 2013: Quantitative Erhebung zu T1, Dateneingabe und Auswertung, Konzeption der qualitativen Teilstudie (Stichprobenbildung mit ca. 4-5 Per-sonen pro „Risikocluster“, Leitfadententwicklung und Pretest)
- Juni / Juli 2013: Qualitative Erhebung T1
- August 2013-Februar 2014: Regelmäßige Abfragen über Abbrüche und Rückstufungen bei den beteiligten Schulen, ggf. flexible Interviewzeitpunkte mit Abbrecher/innen; Rückmeldung erster deskriptiver Ergebnisse aus T1 (quantitativ) an die beteiligten Schulen; vertiefende Analyse der Daten aus T1 (quantitativ); Transkription und Analyse der qualitativen Interviews
- März-September 2014: regelmäßige Abfragen über Abbrüche und Rückstufungen bei den beteiligten Schulen, ggf. weitere qualitative Interviews mit Abbrecher/innen zu fle-xiblen Erhebungszeitpunkten, Transkription und Analyse; Transfer erster Ergebnisse (Publikationen, Tagungen)
- Juli/August 2014: Antrag Verlängerung; Abschlussbericht 2012-14
- September 2014-Februar 2015: regelmäßige Abfragen bei den beteiligten Schulen, ggf. weitere qualitative Interviews zu flexiblen Erhebungszeitpunkten, Transkription und Analyse
- März 2015: fester Erhebungszeitraum Qualitative Erhebung T2 bei Schüler/innen, die seit T1 (quantitativ) abgebrochen haben, und allen Schüler/innen, die zu T1 (qualitativ) bereits interviewt wurden
- April-August 2015: Transkription und Analyse der Daten aus T2 (qualitativ), Zusam-menführung der Resultate aus quantitativer und qualitativer Teilstudie, Ableitung von Handlungsimpulsen für die Schulentwicklung
- September 2015-März 2016: Vorbereitung und Durchführung abschließender Rück-meldungen an die beteiligten Schulen, Publikationen, Tagungen
- April-August 2016: Abschlussbericht, ggf. Antrag Verlängerung und Vorbereitung T3 (qualitatives Follow-up)

Phase	Zeit	Aufgabe
Planungsphase	10.-12.2012	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konstitution und Teambildung ▪ Recherche (Forschungsstand) ▪ Kriterienbildung (Literatur) ▪ Festlegung der Vergleichsschulen und Kooperationen ▪ erste Kontaktaufnahme
	01.-02.2013	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumentenentwicklung (Fragebogen), Pretest ▪ konkrete Vereinbarungen mit beteiligten Schulen über Erhebungszeiträume
Feldphase	03.-06.2013	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konzeption und Durchführung erster Erhebungszeitpunkt (T1 quantitativ) ▪ Dateneingabe und -auswertung ▪ Konzeption qualitative Teilstudie (Stichprobenbildung, Leitfadententwicklung und Pretest)
	06.-07.2013	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualitative Interviews (T1 qualitativ)
	08.2013-02.2014	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regelmäßige Abfragen bei beteiligten Schulen über Abbrüche und Rückstufungen, ggf. qualitative Interviews zu flexiblen Erhebungszeitpunkten ▪ Transkription und Analyse der Daten aus T1 qualitativ ▪ Rückmeldung erster deskriptiver Ergebnisse aus T1 quantitativ und vertiefende Analyse
	03.-09.2014	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regelmäßige Abfragen bei beteiligten Schulen, ggf. flexible Interviewzeitpunkte, Transkription und Analyse ▪ Ggf. Publikation erster Resultate aus quantitativer und qualitativer Erhebung, Stellung Folgeantrag
	10.2014-02.2015	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regelmäßige Abfragen bei beteiligten Schulen, ggf. flexible Interviewzeitpunkte ▪ Überarbeitung Leitfaden für T2 qualitativ
	03.2015	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fester Erhebungszeitpunkt qualitative Interviews T2
	04.-08.2015	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transkription und Analyse der Daten aus T2 qualitativ und Zusammenführung der Resultate aus quantitativer und qualitativer Teilstudie ▪ Ableitung von Impulsen für Schulentwicklung
	Auswertung, Berichte	09.2015-03.2016
04.-08.2016		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abschlussbericht ▪ Ggf. Antrag Verlängerung und Vorbereitung T3 (qualitatives Follow-up)

4. Transfer in die schulische Praxis

Durch die Personalunion von Forschenden und Lehrenden im Forschungskonzept des Oberstufen-Kollegs und die Tatsache, dass drei Mitglieder der Forschungsgruppe als Laufbahnberaterinnen bzw. als Koordinator für individuelle Förderung am Oberstufen-Kolleg tätig sind, kann der interne und prozessbegleitende Transfer konzeptionell als gesichert

betrachtet werden. Ein zentrales Ziel für das Oberstufen-Kolleg besteht in der konzeptionellen Weiterentwicklung des Tutoriats, das – basierend auf den Erkenntnissen mehrerer Studien (z.B. Boller u.a., 2011) – zwar aus Schülersicht als sehr relevant, gleichzeitig aber auch als entwicklungsbedürftig anzusehen ist. Denkbar sind etwa Tutorenschulungen oder aber die Entwicklung von Kriterien und Handreichungen für die Arbeit von Tutor/innen am Oberstufen-Kolleg und den weiteren beteiligten Schulen. Die Produkte des Projektes sollen die frühzeitige Diagnose von Risikofaktoren und die Umsetzung entsprechender Förder- und Beratungsstrategien erlauben. Ferner versprechen wir uns durch die Studie einen differenzierten Blick auf die vielfach subjektiv diskutierte Perspektive auf das Problem Schulabbruch (am Oberstufen-Kolleg). Gerade durch die Kombination gesicherter Daten über heterogene Eingangsvoraussetzungen und schulische Einflussfaktoren mit Erkenntnissen zur Entwicklung von Bildungsverläufen kann ein wichtiger Beitrag zur Sensibilisierung von Lehrenden in Bezug auf den Umgang mit potentiell gefährdeten Schüler/innen dieser Schulstufe geleistet werden.

5. Forschungsmethoden

Ausgehend von einer Vollerhebung der 11. Jahrgangsstufen bzw. Eingangsphasen am Oberstufen-Kolleg und verschiedenen weiteren Schulformen (denkbar sind: Versuchsschule, grundständiges Gymnasium, Berufskolleg, Gesamtschule, hessisches Oberstufengymnasium) mit anschließender Clusteranalyse und einer Stichprobenbildung nach daraus abgeleiteten Kriterien werden leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews mit ausgewählten Schüler/innen der verschiedenen Risikocluster geführt. Die Entwicklung des quantitativen Erhebungsinstruments erfolgt anhand in der einschlägigen Literatur relevanter Risikofaktoren für einen vorzeitigen Schulabbruch (insbesondere Schulleistung und Leistungsmotivation, verzögerte Schullaufbahn, Absentismus, Wahrnehmung und Relevanz der Schule, schulstrukturelle und schulkulturelle Faktoren), wobei weitgehend auf bereits validierte Skalen zurückgegriffen werden soll. Die quantitative Erhebung aus Schülerperspektive wird durch eine Auflistung des Förder- und Betreuungsangebot der Einzelschulen aus schulischer Sicht ergänzt. Auf Basis einer Clusteranalyse werden verschiedene Risikokonstellationen als mögliche Kombinationen individueller und situativer Faktoren gebildet. Auf dieser Basis sollen in einem ersten Schritt einzelne Schüler/innen repräsentativ für die gebildeten Cluster ausgewählt und mittels problemzentrierter Leitfadeninterviews vertiefend befragt werden. In der Folge sollen durch eine enge Kooperation mit den beteiligten Schulen regelmäßig Ausbildungsabbrüche erfasst werden, so dass die abbrechenden Schüler/innen zu flexiblen Zeitpunkten über die Gründe ihres Abbruchs qualitativ befragt werden können. Damit sind auch solche Schüler/innen in die Stichprobe einbezogen, die keine Risikomerkmale aufweisen, aber dennoch ihre Ausbildung vorzeitig beenden. Kurz vor Ende der (ursprünglich geplanten) Oberstufenzeit sollen alle bis zu diesem Punkt in der qualitativen Teilstudie befragten Schüler/innen erneut qualitativ befragt werden. Somit wird eine längsschnittliche Rekonstruktion individueller Bildungsverläufe möglich.

In der Übersicht lässt sich das anvisierte Design wie folgt darstellen (siehe auch Abb. 1):

- Kriteriengeleitete Auswahl von Vergleichsschulen, Vollerhebung der Schüler/innen in der Eingangsphase auf Basis der in der einschlägigen Literatur als relevant identifizierten Risikomerkmale, Erfassung des schulspezifischen Förderangebots
- Clusterbildung
- *qualitativer Längsschnitt mit zwei Erhebungszeitpunkten* (Abb. 1): T1:11/2 bzw. Ende der Eingangsphase zeitnah zur quantitativen Erhebung; T2: 13/2 bzw. Ende Qualifikationsphase 2; zwischen den beiden qualitativen Erhebungszeitpunkten regelmäßige Abfragen bei den beteiligten Schulen über Abbrecher/innen und Wiederholer/innen (vgl. Stamm, 2012);
- Analyse: qualitative Inhaltsanalyse und qualitative Typenbildung; Korrelation mit Clusteranalyse
- denkbar ist ein dritter Erhebungszeitpunkt T3 in der qualitativen Teilstudie, beispielsweise 2 Jahre nach dem ursprünglichen Abschlusszeitpunkt, als Follow-up mit den Befragten aus T2 (qualitativ) zur Nachzeichnung der Bildungswege nach dem Schulabbruch sowie der retrospektiven Bewertung des Schulabbruchs

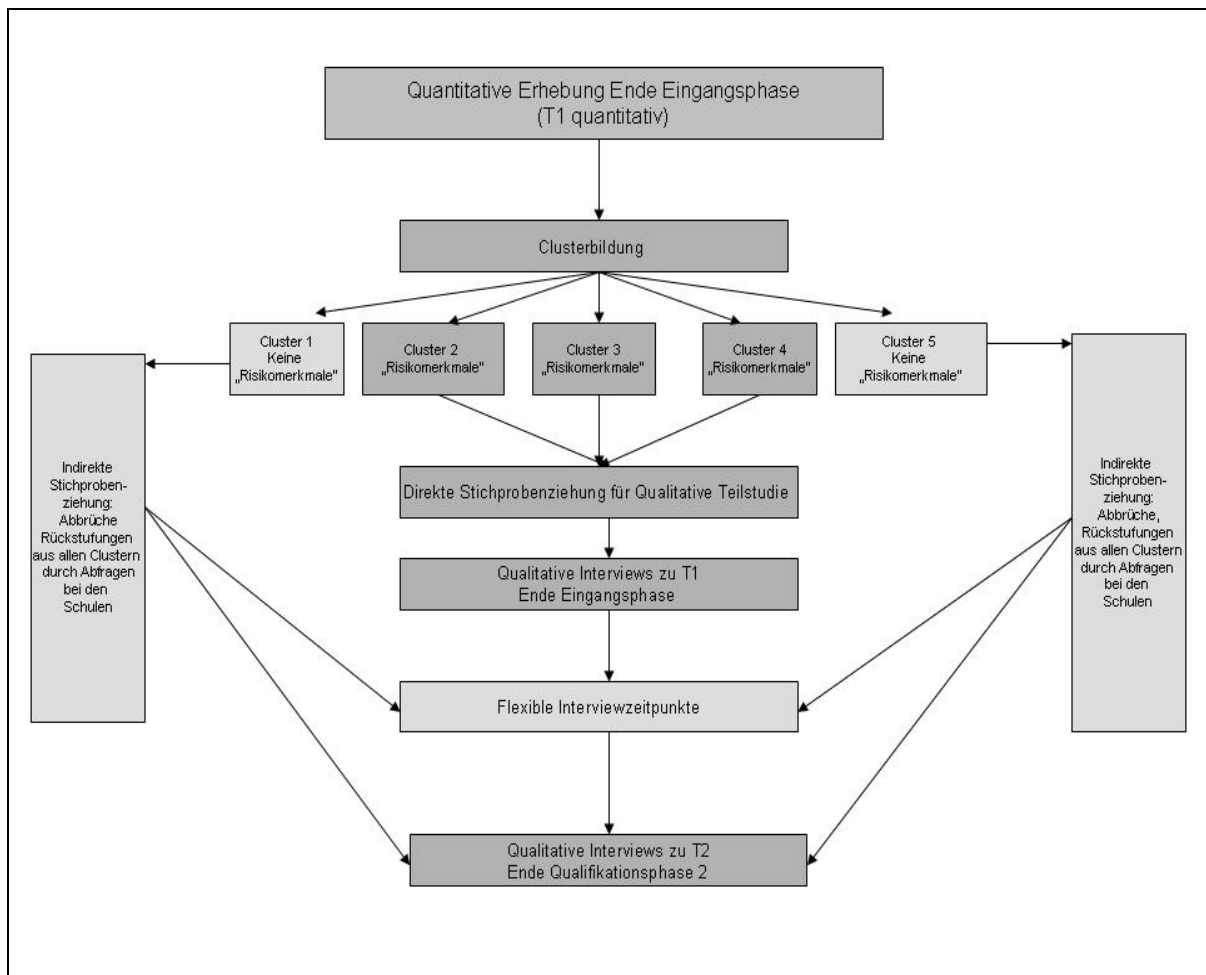


Abbildung 1: Der Forschungsprozess im Überblick

3. Kooperationen (mit Schulen / Universitäten / anderen Bildungseinrichtungen) und Transfer

Es wird eine Forschungsk Kooperation zwischen dem Oberstufen-Kolleg und vier bis fünf weiteren Schulen der Sekundarstufe II in OWL angestrebt. Hierbei kann auf bereits bestehende Kontakte zu Oberstufen aus der Region OWL, die im Rahmen des Projekts „Übergang Schule-Hochschule“ und anderer Forschungsprojekte der WE Oberstufen-Kolleg erforscht wurden, zurückgegriffen werden.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter www.bildungsbericht.de/daten/2012/bb_2012.pdf (05.11.2012).
- Becker, M., Maaz, K. & Neumann, M. (2010). Schulbiografien, familiärer Hintergrund und kognitive Eingangsvoraussetzungen im Kohortenvergleich. In U. Trautwein, M. Neumann, G. Nagy, O. Lüdtke & K. Maaz (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten: Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand* (S. 127-146). Wiesbaden: VS.
- Bellenberg, G. (1999). *Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss*. Weinheim/München: Juventa.
- Boller, S., Möller, M. & Palowski, M. (in Druck). Wiederholen in der gymnasialen Oberstufe. Wissenschaftliche Befunde und pädagogische Unterstützungsmöglichkeiten. In Bosse, D., Eberle, F. & Schneider-Taylor, B. (Hrsg.). *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe*. Wiesbaden: VS.
- Boller, S., Holz, S., Möller, M., Müller, M. & Palowski, M. (2011). *Individuelle Förderung durch Rückstufung in der Oberstufe? Subjektiv bedeutsame Schulerfahrungen und ihre Verarbeitung durch Schülerinnen und Schüler. Abschlussbericht der Forschungsgruppe Heterogenität zum Projekt „Individuelle Förderung durch Rückstufung in der Oberstufe. Subjektiv bedeutsame Schulerfahrungen und ihre Verarbeitung durch Schüler/innen“*. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Boller, S., Holz, S., Kobusch, B., Möller, M., Müller, M., Palowski, M. & Schneider, A. (2010). *Individuelle Förderung durch Rückstufung in der Oberstufe? Subjektiv bedeutsame Schulerfahrungen und ihre Verarbeitung durch Schülerinnen und Schüler. Zwischenbericht der Forschungsgruppe Heterogenität zum Projekt „Individuelle Förderung durch Rückstufung in der Oberstufe. Subjektiv bedeutsame Schulerfahrungen und ihre Verarbeitung durch Schüler/innen“*. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Boller, S., Rosowski, E. & Stroot, T. (Hrsg.) (2007). *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Boller, S., Keymer, S., Mentz, W., Rosowski, E. & Schweihofen, C. (2004). *Das Aufnahmeverfahren am Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld. Beitrag zum Peer-Review 2005*. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Bornkessel, P. & Asdonk, J. (2011) (Hrsg.). *Der Übergang Schule - Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II*. Wiesbaden: VS.
- Bosse, D., Eberle, F. & Schneider-Taylor, B. (Hrsg.) (in Druck). *Standardisierung in der*

- gymnasialen Oberstufe*. Wiesbaden: VS.
- Glässing, G. & Zink, A. (1984). *Anspruch und Wirklichkeit von Bildungsreform. Eine empirische Studie über Absolventen des Oberstufen-Kollegs*. Bielefeld: AMBOS.
- Glässing, G. (1986). *Studienweg und Studienerfolg von Kollegiaten. Vergleichende Längsschnittuntersuchung von Absolventen des Oberstufen-Kollegs und Studenten des Hauptstudiums*. Bielefeld: AMBOS.
- Grissom, J. & Shepard, L. A. (1989). Repeating and Dropping Out of School. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Hrsg.), *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. (S. 34-63). London: Falmer.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Thiersch, S. & Ziems, C. (2011). Zwischen Durchstarten und Sekundarstufenschock. Wie Kinder den Wechsel in die Sekundarstufe I erleben, in: *Friedrich Jahresheft XXIX*, 33-37.
- Keuffer, J. & Kublitz-Kramer, M. (Hrsg.) (2008). *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen*. Essen/Berlin.
- Klemm, K. (2009). *Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland*. Erstellt im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Köller, O., Watermann, R., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (Hrsg.) (2004). *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*. Opladen: Leske und Budrich.
- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012). *Sekundarschule*. Verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Sekundarschule/> [03.09.2012]
- Oelkers, J., Helsper, W., Ilsemann, C. von, Klötzer, R., Lemmermöhle, D., Risse, E., Spichal, D. & Terhart, E. (2012). Bericht und Empfehlungen der Kommission. In S. Hahn & J. Oelkers (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Selbst- und Peerbericht über die Entwicklungen der Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung Oberstufen-Kolleg in den Jahren 2005 bis 2010*. (S. 275-303). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkardt.
- Oelkers, J., Bos, W., Lange, H., Langer, C., Menzel-Prachner, C. & Risse, E. (2005). *Peer Review Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Abschlussbericht*. Manuskript: Zürich.
- Palowski, M. (2012). Wiederholen in der Sekundarstufe II - Qualitative Befunde zu Bilanzierung und Verarbeitung einer Klassenwiederholung durch Schüler/innen der Oberstufe. In *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1, 213-233.
- Rumberger, R. (1995). Dropping out of middle school. A multilevel analysis of students and schools. In *American Educational Research Journal*, 32/3, 583-625
- Sälzer, C. (2010). *Schule und Absentismus. Individuelle und schulische Faktoren für jugendliches Schwänzverhalten*. Wiesbaden: VS.
- Stamm, M. (2010). Dropouts am Gymnasium. Eine empirische Studie zum Phänomen des Schulabbruchs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 273-291.
- Stamm, M. (2012). *Schulabbrecher in unserem Bildungssystem*. Wiesbaden: VS.
- Statistisches Bundesamt (2011). *Fachserie 11, Reihe 1: Bildung und Kultur –*

Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2010/11. Wiesbaden.

Trautwein, U., Neumann, M., Nagy, G., Lüdtkke, O. & Maaz, K. (Hrsg.) (2010).
Schulleistungen von Abiturienten: Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand. Wiesbaden: VS.

Tupaika, J. (2003). *Schulversagen als komplexes Phänomen. Ein Beitrag zur Theorieentwicklung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

United Nations (2006). *CONVENTION on the RIGHTS of PERSONS with DISABILITIES.*
Verfügbar unter <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
[03.09.2012]

Wiezorek, C. (2005). *Schule, Biographie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz.* Wiesbaden: VS.

Daniel Frohn (Projektleitung), Karl-Norbert Ihmig, Gabriele Klewin, Elisabeth Ludwig, Ian Voß, Thomas Weißwange,

Diagnose und Förderung für die Eingangsphase im Fach Mathematik

Kennwort: Diagnose und Förderung

Status des Projekts

Fortsetzungsprojekt.

Entwicklung: Weiterentwicklung von Diagnose- und Förderelementen im Fach Mathematik für die Eingangsphase

Evaluation: Evaluation des weiterentwickelten Eingangstests

Transfer: Einsatz des Diagnostest bei ausgewählten Regelschulen; Weitergabe entwickelter Materialien an interessierte Regelschulen

Der Schwerpunkt liegt weiterhin in Entwicklung und Evaluation.

Zusammenfassung

Diagnose und Förderung haben als wichtige Aufgaben für zukunftsfähige Schulen immer mehr an Bedeutung gewonnen und sind insbesondere für das Oberstufenkolleg mit seiner besonderen Klientel essentielle Bereiche der Schulentwicklung. Im FEP-Zeitraum 2010-2012 wurden im Vorgängerprojekt hierfür einige Instrumente (weiter-) entwickelt:

- Ein in 8 Teilbereiche gegliederter Eingangstest
- Detaillierte Rückmeldebögen für die KollegiatInnen über ihr Abschneiden im Eingangstest
- Ein Pool von Diagnoseaufgaben
- Neue Arbeitsformen für die Brückenkurse
- Durch die Fortsetzung des Projektes sollen folgende Ziele verfolgt werden:
- Entwicklung von weiteren diagnostischen Elementen (diagnostische Interviews, Selbstdiagnosebögen)
- Entwicklung von Fördermodulen zu einzelnen Inhaltsbereichen mit dem Ziel der Förderung des selbstständigen Arbeitens
- Erprobung neuer Organisationsformen (Ferienkurs, Konzept für 2. Brückenkurs, Einbindung von Lernbüro und Selbstlernzentrum)

1. Stand der Entwicklungsarbeit / Stand der Forschung / eigene Vorarbeiten

1.1 Eigene Vorarbeiten / Stand der OS-Forschung

Bis 2006 untersuchte eine Gruppe um Godehard Franzen die Aufnahmejahrgänge 2002 bis 2006 bezüglich der mathematischen Basiskompetenzen bzw. -defizite. Hierzu wurden möglichst allen Bewerberinnen und Bewerbern im Rahmen des Aufnahmeverfahrens 40 Aufgaben vorgelegt. Hauptziel war das Einteilen der Bewerber in drei Gruppen: „kein Nachholbedarf“ (kein Brückenkurs), „notwendiger Nachholbedarf“ (ein Brückenkurs), „dringender Nachholbedarf“ (zwei Brückenkurse).

Diese 40 Aufgaben wurden im Rahmen der Forschungsarbeit auf ihre Brauchbarkeit untersucht, zu einfache und zu schwierige Aufgaben wurden im Verlauf der Studie ersetzt.

In den fünf untersuchten Bewerberjahrgängen schwankte der Anteil der Probanden ohne Nachholbedarf zwischen 42,0% und 53,9%. Obwohl die Daten auch über die reine Feststellung der Personen mit Förderbedarf ausgewertet wurden (z.B. nach Geschlecht, voriger Schulform und Muttersprache, erreichte Punktzahlen in verschiedenen Bereichen der Mathematik), erfolgte keine systematische Nutzung der Ergebnisse.

In den folgenden Jahren 2007 bis 2009 wurde der Diagnosetest fast unverändert zur Einteilung der Neukollegiatinnen und -kollegiaten benutzt. Eine statistische Auswertung fand nur in begrenztem Umfang statt.

Eine Anpassung an die sich verändernden Bedürfnisse der Kollegiatinnen und Kollegiaten am OS und die Berücksichtigung der geänderten Lehrpläne der Sekundarstufe 1 zwangen zu einer teilweisen Änderung der Aufgaben im Einstufungstest 2010.

Im Rahmen des FEP 2010-2012 wurde der Test gründlich überarbeitet. Ausgehend von dem vorherigen Test wurden acht Bereiche (sieben inhalts- und ein kompetenzbezogener) festgelegt, die jeweils mit 5 Aufgaben im Test abgebildet werden. Bei diesen Bereichen handelt es sich um die folgenden:

- Gleichungen lösen (Aufgaben 1 bis 5)
- Termumformungen (Aufgaben 6 bis 10)
- Prozentrechnen (Aufgaben 11 bis 15)
- Elementare geometrische Berechnungen (Aufgaben 16 bis 20)
- Bruchrechnung und Bruchterme (Aufgaben 21 bis 25)
- Runden und Umgang mit dem Taschenrechner (Aufgaben 26 bis 30)
- Proportionalität und Logik (Aufgaben 31 bis 35)
- Problemlösen (Aufgaben 36 bis 40)

Kriterien für die Auswahl der inhaltlichen Bereiche 1.-7. waren die Lehrpläne der verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I, die Curricula der Basiskurse am Oberstufenkolleg und die Struktur der bisherigen Eingangsdiagnose.

Der 8. Teilbereich „Einfaches Problemlösen“ ist bewusst nicht inhalts- sondern kompetenzbezogen konzipiert worden. Neben den Aufgaben, die eher das Beherrschen elementarer mathematischer Fertigkeiten erfordern, sollte auch eine übergeordnete Problemlösekompetenz im Test abgebildet werden. Bei den entsprechenden Aufgaben handelt es sich um überschaubare, aber nicht standardmäßig bekannte kleine Problemstellungen, die durch Techniken wie systematisches Probieren oder Überprüfen intuitiver Vermutungen relativ schnell bewältigt werden können.

Zu den Eingangsdiagnosen mit diesem Test in den Jahren 2011 und 2012 liegen inzwischen statistische Auswertungen und Detailanalysen vor, die dem Zwischen- bzw. Abschlussbericht des FEP 2010-12 entnommen werden können.

Die Prüfung der sieben mathematischen Bereiche⁴ unter testtheoretischen Gesichtspunkten ergab, dass bei keinem die interne Konsistenz so ausfiel, wie es für wissenschaftliche Testverfahren wünschenswert wäre. Fünf der sieben Bereiche liegen knapp unter dem Wert, der als akzeptabel angenommen wird. Die Beratung durch Prof. vom Hofe (Institut für die Didaktik für Mathematik) zeigte jedoch, dass die Zusammenstellung der Aufgaben den fachlichen Anforderungen genügt. Als Konsequenz wird der Test momentan als Screening-Instrument genutzt (s.u.). Die ursprüngliche Funktion als Instrumenten, den grundsätzlichen

⁴ Der Bereich Problemlösen wurde herausgenommen, weil hier bewusst sehr unterschiedliche Aufgaben zusammengestellt wurden.

Förderbedarf von zukünftigen Kollegiatinnen und Kollegiaten zu ermitteln, ist davon nicht berührt.

Weiterhin wurde eine inhaltliche Beschreibung der Testaufgabenformate vorgenommen, die es erlaubte, passende und in den Anforderungen vergleichbare Aufgaben zu erstellen. Mit Hilfe einer studentischen Hilfskraft wurde ein Aufgabenpool von insgesamt 400 Aufgaben (10 Aufgaben pro Aufgabenformat) erzeugt. Dieser Aufgabenpool wurde schon für Zwischen- und Abschlusstests in den Brückenkursen verwendet. Darüber hinaus bietet er einen Ausgangspunkt für den Transfer dieser Formate für andere Schulen.

Auf der Grundlage der Testauswertung sind Rückmeldebögen zu der Eingangsdia­gnose und zu den Brückenkurs-Abschlusstests entwickelt worden. Die Kollegiatinnen und Kollegiaten erhalten auf diese Weise eine detaillierte Rückmeldung über ihr Abschneiden in den 8 Bereichen und Hinweise auf Übungen in der am OS in hinreichender Anzahl vorhandenen Aufgabensammlung von H.Postel (Schroedel). Es zeigte sich, dass einige KollegiatInnen aufgrund dieses Bogens schon sehr gut in der Lage waren, selbstständig und gezielt ihre Defizite innerhalb eines Halbjahres aufzuarbeiten. In einigen Brückenkursen wurde die Reflexion hierüber durch das Schreiben eines Lerntagebuchs als Leistungsnachweis gefördert. Allerdings wurde auch deutlich, dass viele Brückenkursteilnehmer noch verstärkte Anleitung brauchen, um von dem Einsatz von Rückmeldebögen und Lerntagebuch zu profitieren.

Hinsichtlich der Erweiterung der Instrumente ist auf Aktivitäten im Rahmen einer Masterarbeit von Henrik Gebauer bei Prof. vom Hofe hinzuweisen. Hierbei wurde ein diagnostisches Interview zum Thema Terme und Gleichungen entwickelt, das in einer kleinen qualitativen Studie mit Kollegiatinnen und Kollegiaten erprobt wurde. Dies kann ein Ausgangspunkt für weitere individuelle Diagnoseaktivitäten im Rahmen des FEP sein.

Im Rahmen fachdidaktischer Überlegungen und unter Kooperation mit Prof. Rudolf vom Hofe vom Institut für Didaktik der Mathematik an der Universität Bielefeld ist eine Publikation in der mathematikdidaktischen Zeitschrift „mathematik lehren“ entstanden⁵. In diesem Aufsatz wird unter anderem ausgeführt, was Merkmale einer effektiven Förderung in der Sekundarstufe 2 sein können. Die These ist, dass die wiederholenden Elemente nicht rein repetitiv, sondern von einem der Altersgruppe und dem Wissensstand angemessenen „höheren Standpunkt“ eingesetzt werden sollten.

Ziel des FEPs 2010-2012 war auch die Entwicklung bzw. Zusammenstellung von Übungsmaterialien sowie das Ausprobieren neuer Formen für den Brückenkursunterricht. So wurde in der letzten Woche der Sommerferien 2012 erstmals eine alternative Form des Brückenkurses als Vorkurs erprobt. Auswertungen hinsichtlich des Nutzens eines solchen Formates liegen aber noch nicht im Detail vor.

In einzelnen Brückenkursen wurde der Einsatz interaktiver Übungsformate über die schulinterne Moodle-Plattform angeregt, was aber ebenfalls noch nicht weiter evaluiert worden ist.

⁵ Frohn, D./Ludwig, E./Voß, I. (2011) Brücken zur Oberstufe – Diagnose und Förderung in Mathematik zu Beginn der Sekundarstufe 2. In: mathematik lehren (Heft 166): Förderkonzepte, Friedrich Verlag, Velber

1.2 Stand der Forschung außerhalb des OS

Diagnose und Förderung in Mathematik hat in der fachdidaktischen Diskussion in den letzten Jahren eine recht große Rolle gespielt. Als Beleg hierfür können beispielsweise drei Publikationen der mathematikdidaktischen Zeitschrift „mathematik lehren“ (2005, 2008, 2011) angeführt werden. Eine genauere Durchsicht zeigt, dass der Fokus meist auf dem Primarbereich und der Sekundarstufe 1 liegt. Der Übergang in die Sekundarstufe 2 ist unseres Wissens nach bisher kaum Gegenstand fachdidaktischer Forschung gewesen. Seit der Verabschiedung der Bildungsstandards Mathematik ist eine Neuorientierung im Blick auf allgemeine mathematische Kompetenzen erfolgt. Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (2003) beschreiben, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe 1 erworben haben sollen. Sie können als Orientierung auch für die Aufgaben des Diagnostetests am Oberstufenkolleg dienen; allerdings bieten sie wegen der Konzentration auf prozessbezogene Kompetenzen keine genaue Ausdifferenzierung der fachlich-inhaltlichen Kenntnisse in Mathematik, die für eine erfolgreiche Bewältigung der Sekundarstufe 2 erforderlich sind. Es wird zu beobachten sein, inwieweit aktuell laufende Projekte zu Diagnose und Förderung in Mathematik für unsere Rahmenbedingungen übertragbare Ansätze liefern (siehe hierzu auch Kapitel 5, Kooperation mit dem Institut für Didaktik der Mathematik, Prof. vom Hofe).

2. Ziele und Arbeitsprogramm

2.1 Ziele

(i) *Entwicklung von weiteren diagnostischen Elementen*

Aus mehreren Gründen sind über den Eingangstest hinaus weitere diagnostische Elemente nötig:

- der Diagnostettest liegt für die Kollegiatinnen zu Beginn der Eingangsphase schon ein knappes halbes Jahr zurück
- er liefert auf Grund seiner Konstruktion kaum Erkenntnisse über prozessbezogene Kompetenzen
- die Ergebnisse des Eingangstests genügen aufgrund der geringen Zahl an Items pro Bereich nicht strengeren Anforderungen für die einzelnen inhaltlichen Teilgebiete.

Der Test wird also als ein Screening-Instrument zum Erfassen von möglichen Defiziten verwendet, die mit Hilfe weiterer Diagnoseelemente genauer beschrieben werden sollen. Denkbar sind hier einerseits Selbstdiagnosematerialien (etwa in Anlehnung an die vom Institut Beatenberg in der Schweiz vorgeschlagenen Kompetenzraster, mit welchen z.B. die IGS Schaumburg bereits langjährige Erfahrungen gesammelt hat, siehe 5. Kooperation und Transfer) in Verbindung mit reflexiven Elementen aus dem Lerntagebuch, andererseits diagnostische Interviews zu einzelnen Themenbereichen (siehe 2.1 Masterarbeit). In solchen Interviews können sowohl testähnliche Aufgaben aus dem Aufgabenpool als auch kompetenzorientierte Diagnoseaufgaben zum Einsatz kommen, wie sie etwa vom Landesinstitut für Schule / Qualitätsagentur (2006) und auch in der fachdidaktischen Literatur von Büchter/Leuders (2005) vorgeschlagen werden.

(ii) *Entwicklung von Fördermodulen zu einzelnen Inhaltsbereichen*

Passend zu den Inhaltsbereichen der Eingangsdiagnose sollen entsprechende Fördermodule – nicht nur für die Brückenkurse – entwickelt werden. Diese könnten dann in

verschiedenen Organisationsformen eingesetzt werden (siehe (iii)). Dabei ist auch zu überlegen, wie die Zuteilung zu diesen Modulen vorgenommen wird. Anzustreben ist nicht in erster Linie eine Verteilung der KollegiatInnen „von oben“, d.h. von Organisationsleitung oder Lehrendem, sondern eine stärkere Selbstverantwortung für die KollegiatInnen: Sie sollen erkennen (auch mit Hilfe der Rückmeldebögen), in welchen Bereichen sie Förderung benötigen und welche Möglichkeiten sie haben, aktiv ihre Defizite anzugehen. Dies ist besonders im Hinblick auf den laufenden SE-Prozess zu selbstständigem und selbstverantwortlichem Lernen ein für das Oberstufenkolleg zentrales Anliegen.

Ausgangspunkt für die inhaltliche Arbeit sind die aus den Brückenkursen vorliegenden Unterrichtsmaterialien, die dort verwendete Aufgabensammlung zur Übung und Wiederholung (Postel), der Aufgabenpool und eine auf „moodle“ angelegte Sammlung frei zugänglicher interaktiver Materialien aus dem Internet.

(iii) *Erprobung neuer Organisationsformen*

Mit dem in den Sommerferien 2012 erstmals durchgeführten Vorkurs ist eine neue Organisationsform entstanden, dessen Auswirkungen evaluiert werden sollen. Eine Leitfrage ist hier, wie erfolgreich (auch längerfristig) das Arbeiten in einem solchen vorgezogenen Intensivkurs im Vergleich zum begleitenden Lernen in den herkömmlichen Brückenkursen ist.

Weiterhin besteht aus den Erfahrungen der letzten Jahrgänge die Notwendigkeit, den Brückenkurs im 2. Semester neu zu überdenken. Es hat sich gezeigt, dass diejenigen KollegiatInnen, die den ersten Brückenkurs nicht bestanden hatten, zum großen Teil erhebliche Probleme mit selbstständigen Lernformen haben. Es erscheint daher sinnvoll, für den zweiten Brückenkurs nicht einfach das Konzept des ersten Kurses zu übernehmen, sondern es auf die speziellen Schwierigkeiten dieser Teilgruppe von KollegiatInnen anzupassen.

Schließlich bleibt die Aufgabe bestehen, das noch auszugestaltende Selbstlernzentrum und die vorhandene Arbeit im Lernbüro Mathematik mit dem Brückenkurskonzept zu vernetzen.

2.2 Arbeitsprogramm und geplante Arbeitsprodukte

Zeitraum	Arbeitsschritte
ab Oktober 2012 bis zum Ende des ersten Schulhalbjahres 2012/2013	Prüfung der Möglichkeit diagnostische Interviews einzusetzen
	Analyse und Überarbeitung des Konzeptes zum Brückenkurs 2
	Weitere Sichtung geeigneter Selbstlernmaterialien für Fördermodule, die für beide Brückenkurse geeignet sind.
	Erste Auswertung der Erfahrungen mit den Ferienbrückenkursen
zweites Schulhalbjahr 2012/2013	Durchführung und Evaluation des Brückenkurses 2 anhand der überarbeiteten Konzeption
	Entwicklung und/oder Adaption weiterer Diagnose-Instrumente: diagnostisches Interview, Lerntagebuch, Kompetenzraster (Anlehnung an die Materialien des Instituts Beatenberg). Erweiterung des Brückenkurskonzepts 1 mit diesen Instrumenten.
	Durchführung eines Workshops mit Lehrenden der IGS Schaumburg
	Evaluation der Nachhaltigkeit des Brückenkursangebots (Jahrgangweiter Test am Abschluss des Schuljahres 2012/2013).

erstes Schulhalbjahr 2013/2014	Nochmalige Durchführung von Ferienbrückenkursen (vorbehaltlich einer Zustimmung durch die Gremien im Hause) und deren Evaluation
	Durchführung und Evaluation des Brückenkurses 1 anhand der überarbeiteten Konzeption
	Entwicklung von Fördermodulen und Überlegungen zu einer geeigneten Kooperation mit den Lernbüro und dem Selbstlernzentrum, in denen auch die Fördermodule genutzt werden können.
zweites Schulhalbjahr 2013/2014	Nochmalige Evaluation des Brückenkurses 2
	Evaluation der Nachhaltigkeit des Brückenkursangebots (Jahrgangweiter Test am Abschluss des Schuljahres 2013/2014).
	Abschlussbericht

2.3 Verknüpfung mit Unterrichts-/Forschungspraxis

Zur Verknüpfung von Unterricht, Entwicklung und Forschung ist der unterrichtliche Einsatz der FEP-Mitglieder in den Mathematik-Brückenkursen anzustreben. Hier erbitten wir uns die Unterstützung durch die Kollegleitung.

2.4 Forschungsmethoden

- Statistische Auswertung des Tests
- Fachdidaktische Analyse von Förder- und Diagnoseaufgaben
- Fallstudien bei auffälligen Einzeldiagnosen

3. Kooperation und Transfer

Es besteht eine Kooperation mit dem Lehrstuhl für Didaktik der Mathematik (Prof. Dr. Rudolf vom Hofe) an der Universität Bielefeld. Der Kontakt ist auf naheliegende Weise durch einen der Antragsteller (Daniel Frohn), der als abgeordnete Lehrkraft mit halber Stelle am Institut für Didaktik der Mathematik tätig ist, hergestellt. Herr vom Hofe und seine Mitarbeiter verfügen über vielfältige Erfahrungen mit der Entwicklung und Auswertung von mathematischen Tests im Rahmen empirischer Studien sowie mit der Entwicklung von Förderkonzepten. Außerdem arbeitet er aktuell bei einem Projekt zur Diagnose und Förderung im Mathematikunterricht des Landes NRW mit, welches auf die Sekundarstufe 1 bezogen ist.

Aus dem vergangenen Antragszeitraum besteht weiterhin eine Kooperation mit der IGS Schaumburg in Stadthagen. In der 11. Jahrgangsstufe der Gesamtschule wurde die Bielefelder Eingangsdiagnose einem Pretest unterzogen. Für den aktuellen Antragszeitraum soll die Schülerschaft in der Jahrgangsstufe 11 weiterhin als Bezugsgruppe für die Eingangsdiagnose herangezogen werden.

Darüber hinaus ist ein eintägiger Workshop von Lehrenden des Oberstufen Kollegs und Lehrerinnen und Lehrern der IGS Schaumburg hier in Bielefeld geplant, in welchem am Beispiel konkreter Module zur eigenständigen Erarbeitung von Kompetenzen die Erfahrungen der IGS Schaumburg mit selbstorganisierten Lernformen wie Eigenzeit, Kompetenzraster und Lerntagebücher in die gemeinsamen Entwicklungen von Lernmodulen eingehen sollen.

Literatur

- Büchter, Andreas/Leuders, Timo (2005) Mathematikaufgaben selbst entwickeln: Lernen fördern – Leistung überprüfen, Cornelsen Scriptor, Berlin
- mathematik lehren (2011, Heft 166): Förderkonzepte, Friedrich Verlag, Velber
- mathematik lehren (2008, Heft 150): Diagnose – Schlüssel zum individuellen Fördern, Friedrich Verlag, Velber
- mathematik lehren (2005, Heft 131): Individuelles Fördern, Friedrich Verlag, Velber
- Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur (Hrsg.) (2006): Kompetenzorientierte Diagnose – Aufgaben für den Mathematikunterricht, Ernst Klett Verlag, Stuttgart
- Kultusministerkonferenz (2003): Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss, Luchterhand.

II Kompetenzorientierung im Unterricht

Tobias Allmers, Gabriele Beyer-Sehlmeyer, Andreas Stockey, Holger Bekel-Kastrup, Gudrun Friedrich, Annette Habigsberg, Stefan Hahn, Arfst Nickelsen (Projektleitung), Cornelia Stiller, Matthias Wilde

Anleiten zum selbstgesteuerten naturwissenschaftlichen Denken und Arbeiten im Basiskurs Naturwissenschaften

Status des Projekts

Die Schwerpunkte des Projekts liegen

- in der Optimierung der unterrichtspraktischen Durchführung und der didaktisch-methodischen Ausgestaltung eines theoriegeleitet entwickelten Basiskurscurriculums (Praxisforschung);
- im Transfer des Kurskonzeptes im Sinne einer Implementation außerhalb des Oberstufen-Kollegs;
- in der vergleichenden, als Längsschnittstudie angelegten summativen Evaluation des implementierten Kurskonzeptes mit Vergleichsgruppen-Design; sowie
- in der Publikation des Kurskonzeptes und der Evaluationsergebnisse in nationalen und internationalen Zeitschriften sowie in der Publikation der entwickelten Unterrichtsmaterialien in einem Materialband.

Zusammenfassung

In dem Projekt soll der bestehende Basiskurs Naturwissenschaften in Hinblick auf folgende Schwerpunkte optimiert werden:

- Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten (siehe unten bzw. Mayer 2007)
- Hinführung zum selbstgesteuerten (naturwissenschaftlichen) Arbeiten (inkl. aller positiven kurz- und langfristigen Folgen für die Motivationsqualität der KollegiatInnen; vgl. Reinmann & Mandl 2006; vgl. Deci & Ryan 1985, 1993, 2002)
- Vermittlung der wichtigsten inhaltlichen Grundkonzepte der Naturwissenschaften („The big Ideas of Science“) bzw. eines naturwissenschaftlichen Weltbildes (vgl. z.B. Wynn & Wiggins 1997, Atkins 2003) unter Berücksichtigung der Kerncurricula der Fächer Biologie, Chemie und Physik.

Das Kurscurriculum wird während der Laufzeit des Forschungs- und Entwicklungsplans für den internen und externen Transfer aufbereitet und an einer kooperierenden Regelschule in Hessen erprobt. Darüber hinaus wird der Kurs in seiner Wirkung summativ evaluiert, d.h. dass im Rahmen einer Längsschnittstudie auch Vergleiche mit Schulen aus dem Regelschulsystem angestellt werden.

1. Stand der Entwicklungsarbeit/ Stand der Forschung/ eigene Vorarbeiten

1.1 Stand der Forschung außerhalb des OS und Bezug zum Kurskonzept

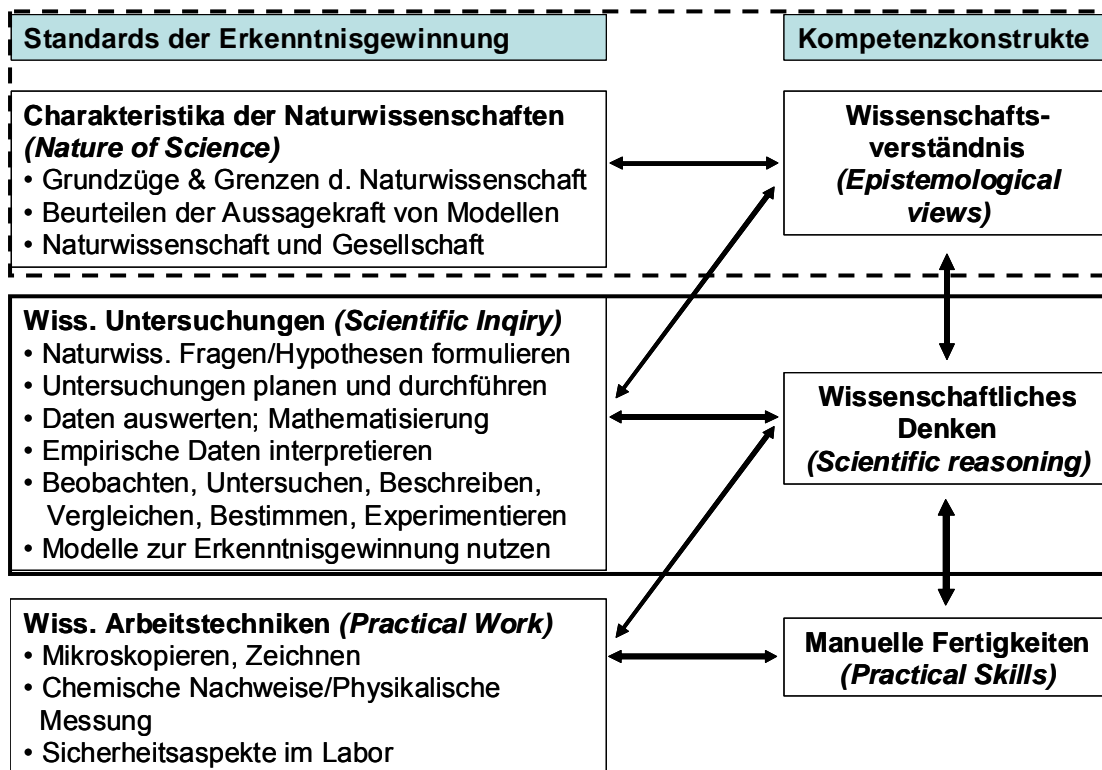
Videostudien zu Prozessmerkmalen naturwissenschaftlichen Unterrichts legen nahe, dass didaktische Fragen der Kombination von theoretischen Konzepten der Scientific Literacy mit basalen Experimenten (Scientific Inquiry) einige Entwicklungsbemühungen wert sind: Einerseits betonen die Ergebnisse aus der TIMS-Video-Studie von 1999 (Roth et al., 2006) die Bedeutung von Experimenten bei der Vermittlung von naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen; andererseits zeigen Seidel et al. (2006), dass zumindest im Physikunterricht lehrerzentrierte Ansätze immer noch die erste Wahl darstellen. Angesichts dieser Ergebnisse halten wir den Umgang mit heterogenen Lerngruppen und die Individualisierung der Zugänge zu naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen für die Hauptaufgaben der Naturwissenschaftsdidaktik. Mit dem Basiskurs wollen wir diesen Herausforderungen begegnen und im Sinne des didaktischen Prinzips der Wissenschaftspropädeutik die Kenntnis, Reflexion und selbstständige Anwendung der Verfahren der Naturwissenschaften fördern und zu einer Aufklärung des Wissenschaftsverständnisses der KollegiatInnen beitragen. Aus diesem Grund wird auch im besagten Basiskurs ein Schwerpunkt auf zentrale Aspekte der experimentellen Erkenntnisgewinnung gelegt, die es im Umgang mit naturwissenschaftlichen Basiskonzepten einzuüben gilt. Dabei wird der Anteil des selbstgesteuerten Lernens sukzessive gesteigert, indem die Schülerinnen und Schüler immer mehr Schritte des naturwissenschaftlichen Arbeitens ohne Anleitung durch die Lehrperson, mit immer weniger Strukturierungshilfen in insgesamt acht Schülerexperimenten vollziehen müssen.

Dieses Vorgehen lässt sich mit Bezügen zu Konzepten der Scientific Literacy und Theorien zur Förderung der Leistungsmotivation begründen.

Scientific Literacy

Vom Bildungsanspruch her, eröffnen die Naturwissenschaften einen Weg zum Verständnis unserer Welt und Kultur, haben eine Orientierungsfunktion im Alltag und schaffen durch eine naturwissenschaftliche Grundbildung (Scientific Literacy) die Voraussetzung für eine aktive Teilnahme an naturwissenschaftsbezogenen gesellschaftlichen Streitthemen und Entscheidungsprozessen. Diese Grundbildung „(...) ist die Fähigkeit, naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, welche die natürliche Welt und die durch menschliches Handeln an ihr vorgenommenen Veränderungen betreffen“ (OECD 1999, zitiert nach Baumert 2001, S. 198). Mehr noch als die Vermittlung von naturwissenschaftlichen Erkenntnissen sollte ein Verständnis der Wege, auf denen diese Erkenntnisse gewonnen werden, Ziel einer naturwissenschaftlichen Grundbildung sein (AAAS 1993, Bybee 2002). International wird Scientific Literacy unter den Begriffen Scientific Inquiry und Nature of Science subsumiert (NRC 1996; DfES & QCA 1999). Mayer (2007) ergänzt diese Aspekte in seinem Rahmenkonzept wissenschaftsmethodischer Kompetenzen um die Dimension praktischer Arbeitstechniken (Practical Work) (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Rahmenkonzept wissenschaftsmethodischer Kompetenzen (Quelle: Mayer 2007, S. 178)

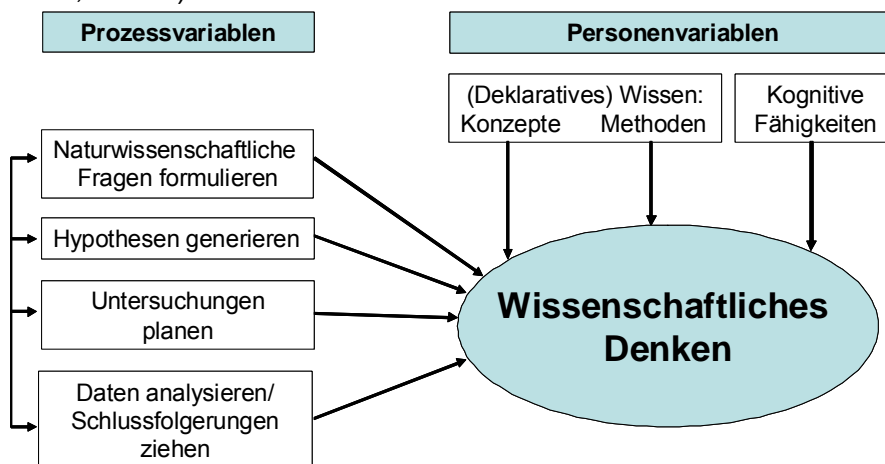


Die mit dem Basiskurs »Naturwissenschaften« intendierte Einführung in fachliche Grundmethoden werden in Mayers Modell als *Scientific Inquiry* bezeichnet (in Abb. 1 durch eine Umrahmung hervorgehoben). Diese Grundmethoden vermitteln grundlegende Einsichten in die Rationalität der naturwissenschaftlichen Denkweise und stellen ein gutes Fundament für die reflexive Betrachtung der Naturwissenschaften (Schwerpunkt: *Nature of Science*) dar. Diese Betrachtung ist in Abb. 1. im oberen Bereich des Rahmenkonzepts durch eine gestrichelte Umrahmung angedeutet: Dieser Schwerpunkt betont die Reflexion des naturwissenschaftlichen Wissens hinsichtlich seiner Grenzen, Reichweite, praktischen Nutzens und zielt dezidiert auf ein aufgeklärtes Wissenschaftsverständnis.

Zentrale Aspekte bei der Aneignung der Kompetenzen einer experimentellen Erkenntnisgewinnung (*Scientific Inquiry*) sind die eigenständigen Teilkompetenzen Frage formulieren (1), Hypothesen generieren (2), Untersuchungen planen (3) und Daten interpretieren (4) (Grube et al. 2007). Für jede Teilkompetenz lassen sich qualitative Kompetenzniveaus unterscheiden (Möller et al. 2007).

Im Sinne einer *Scientific Literacy* müssen diese als Prozessvariablen in Abb. 2 beschriebenen Teilkompetenzen insbesondere im Umgang mit naturwissenschaftlichen Basis-konzepten eingeübt und beherrscht werden.

Abb. 2: Strukturmodell zum Wissenschaftlichen Denken (Scientific reasoning) (Quelle: Mayer 2007, S. 181)



Förderung der Leistungsmotivation

Motivation stellt neben dem Kompetenzerwerb eine weitere wichtige Zielvariable für Unterricht dar. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation wurde häufig auf schulische Kontexte übertragen. Ausgangspunkt der Selbstbestimmungstheorie ist ein aktiver und motivierter Mensch, mit natürlichen Tendenzen, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen und seine Erfahrungen in sein Selbst zu integrieren (Deci & Ryan, 2000). Drei psychologische Grundbedürfnisse müssen hierfür befriedigt sein: Das Bedürfnis nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit. Werden diese Bedürfnisse als erfüllt erlebt, kann der Mensch Motivation aufbauen und wird in Abhängigkeit hiervon ein größeres oder kleineres Interesse haben, sich zu engagieren (Deci & Ryan, 2000). Werden die drei Grundbedürfnisse im Klassenzimmer befriedigt, sind die Schülerinnen und Schüler in höherem Maße motiviert, sich mit den Lerngegenständen auseinanderzusetzen, zeigen qualifiziertere Lernleistungen und ein höheres Wohlbefinden (Niemi & Ryan, 2009). Reinmann und Mandl (2006) schlagen für Lernumgebungen eine gemäßigt konstruktivistische Perspektive vor. Gemäßigt konstruktivistische Lernumgebungen lassen Lernern Raum, aktiv und ohne Gängelung subjektive Verstehenswelten aufzubauen; gleichzeitig bieten sie Struktur und Hilfe, die gerade schwächeren Schülerinnen und Schülern Orientierung geben (Reinmann & Mandl, 2006). Eine wohlüberlegte Balance zwischen Instruktion und Konstruktion zeichnet Lernen gemäß dieser moderat konstruktivistischen Vorstellung aus. Unterricht soll Lernern die Möglichkeit bieten, in Eigenaktivität ihre subjektiven Wirklichkeiten aufzubauen und träges Wissen (Renkl, 2006, 1996) zu vermeiden. Schüler sollen stattdessen in die Lage versetzt werden, Wissen zu erwerben, das in realen Problemsituationen anwendbar ist (vgl. Leutner, Funke, Klieme & Wirth 2005). Gleichzeitig räumt eine gemäßigt konstruktivistische Position ein, dass effizientes Lernen Instruktion, d.h. Orientierung, Anleitung und Hilfe, erfordert (Reinmann & Mandl, 2006).

1.2 Eigene Vorarbeiten

Auf der Grundlage des Rahmenkonzepts von Mayer (2007), dem gemäßigten Konstruktivismus (Reinmann & Mandl, 2006), der Selbstbestimmungstheorie von Deci&Ryan (2000) und den Überlegungen zur naturwissenschaftlichen Grundbildung wurde das Curriculum für den zweisemestrigen, vier Wochenstunden umfassenden Basiskurs

»Naturwissenschaften« entwickelt und in acht Episoden untergliedert (vgl. Antrag 2010, Hahn et al. 2011). Die wichtigsten Kompetenzen der Scientific Inquiry (vgl. Abb. 1) werden in dem konzeptionierten Basiskurs in der praktischen Umsetzung des hypothetisch-deduktiven Erkenntnisganges im Rahmen einer Sequenz von Schülerexperimenten praktiziert und mit abnehmender Anleitung durch die Lehrperson und zunehmender Selbststeuerung durch die Schüler den Schülern zur Aneignung verfügbar gemacht. In Anlehnung an den gemäßigten Konstruktivismus wird dabei im Kurskonzept ein besonderer Fokus auf die Selbststeuerung gelegt. Anfänglich dominiert den Unterricht eine orientierende Rahmensetzung, die im Laufe des Jahres durch sich erweiternde Anteile selbstgesteuerten Arbeitens im Rahmen des hypothetisch-deduktiven Erkenntnisganges ersetzt wird. Durch die sukzessiv gesteigerten Anteile von selbstgesteuertem Experimentieren (vgl. Tab. 1) soll bei den Kollegiaten die Autonomie- und Kompetenzwahrnehmung gewährleistet werden.

Tab. 1: Übersicht über die Kompetenzbausteine im Kursverlauf und ihre Aneignung in Bezug auf die von den Kollegiatinnen und Kollegiaten durchgeführten Experimente.

			Schritte beim Experimentieren											
			Signifikanztestung	Berechnung der Standardabweichung	Praktische Umsetzung des experimentellen Designs	Entwicklung eines exp. Designs	Formulieren von Hypothesen	Entwicklung einer Fragestellung	Ziehen von Schlussfolgerungen	Interpretation von Daten	Graphenbeschreibung	Erstellen eines X-Y-Graphen	Mittelwertsbestimmung einer Datentabelle	Erstellen einer Datentabelle
↓...↓...Zunahme der Selbststeuerung...↓...↓...	Schülerexperimente													
	1. Schulhalbjahr	Physik	Pendel				Vom Lehrenden angeleitet							
			Dichte											
	1. Schulhalbjahr	Chemie	Lösungswärme					Vom Lehrenden und SchülerInnen gemeinsam erarbeitet						
			Leitfähigkeit											
	2. Schulhalbjahr	Biologie	Zellsafkonzentration											
Keimung									Selbstgesteuert durch SchülerInnen					
Selektion														

Die weiteren Arbeiten zur Entwicklung des Basiskurses bezogen sich in den Schuljahren 2010/11 und 2011/12 auf die konkrete didaktisch-methodische Ausgestaltung des Kurskonzepts (z.B. die Einbettung von Schülerexperimenten in inhaltlichen Episoden des Kurses, die konkrete Operationalisierung des Grades der Selbststeuerung beim Experimentieren, die Erstellung und Erprobung der zugehörigen Materialien). Diese Entwicklungsarbeiten werden in den Schuljahren 2012/13 und 2013/14 abgeschlossen. Die Lehrenden treffen sich dazu im wöchentlichen Turnus und bereiten den Unterricht und die darin verwendeten Materialien im Team vor. Auf diese Weise wird auch die parallele Umsetzung des Konzepts in derzeit acht Kursen gewährleistet.

Begleitend zur Curriculumentwicklung wurde der zweisemestrige Kurs in einem formativ

angelegten Prozess mit einem eigens zusammengestellten Instrumentarium evaluiert. Die Evaluation hat Einfluss auf den Prozess der weiteren Kursentwicklung genommen und den beteiligten Personen erste Zwischenergebnisse über den Erfolg ihrer didaktischen Bemühungen geliefert. Erste Ergebnisse wurden auf nationalen und internationalen Tagungen vorgestellt (Vortrag auf der ESERA 2011, Poster auf der FdDB-Tagung 2011, Vortrag auf der AEPF 2012, Poster auf der ERIDOB 2012).

Durch die formative Evaluation konnte gezeigt werden, dass

- Kollegiatinnen und Kollegiaten im Laufe des Kurses ein signifikant besseres Verständnis des hypothetisch-deduktiven Erkenntnisgangs entwickelt haben,
- ihre Vorstellungen über das Wesen der Naturwissenschaften realistischer geworden sind,
- der sich Kurs signifikant auf die Verbesserung der Motivationsqualität auswirkt,
- das domainspezifische Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten zum Ende des Kurses hin weniger von falschen Selbstzuschreibungen (insb. bei männlichen Kollegiaten) abhängt als vom tatsächlichen Leistungsvermögen und
- der zunächst positive Zusammenhang zwischen Qualifikationsvermerk und Inquiry-Kompetenzen im Kursverlauf nivelliert wird.

2. Ziele und Arbeitsprogramm

2.1 Ziele

Das Ziel der Projektgruppe ist es, in zwei Jahren ein theoretisch fundiertes, didaktisch ausgereiftes, erprobtes und evaluiertes Konzept für die Naturwissenschaftliche Grundbildung in der Eingangsphase der Oberstufe zu publizieren. Des Weiteren wird im Rahmen einer Kooperation mit einer Regelschule in Hessen geprüft, ob und wie das Basiskurscurriculum außerhalb des Oberstufen-Kollegs erfolgreich implementiert werden kann.

2.2 Arbeitsprogramm

Die Ziele des Projekts beziehen sich auf die methodisch-didaktische Ausgestaltung und Optimierung des Curriculums sowie auf die Evaluation und Dokumentation der Wirksamkeit des Kurskonzeptes.

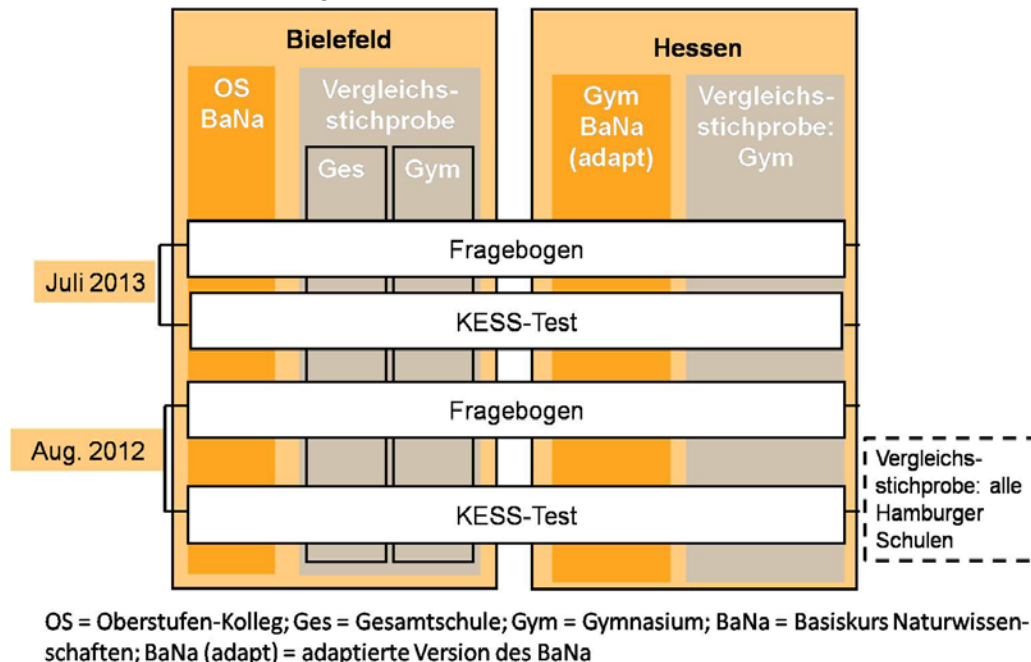
Das didaktisch-methodische Vorgehen und die verwendeten Arbeitsblätter, Experimentieranleitungen, etc. werden für die inhaltlichen und methodischen Themenkomplexe gemeinsam ausgearbeitet und für den Unterricht vorbereitet, nach der Erprobung reflektiert und samt Verbesserungsvorschläge für den Transfer in einer Materialsammlung dokumentiert.

Der Schwerpunkt des ersten Förderjahres liegt dabei in der Reflexion, der Optimierung und der detaillierteren Operationalisierung der unterrichtspraktischen Ausgestaltung des Basiskurses (Praxisforschung). Grundlage hierfür sind einerseits das Rahmenkonzept wissenschaftsmethodischer Kompetenzen von Mayer (2007) und die praxisorientierte Position des gemäßigten Konstruktivismus, der Lernen als selbstgesteuerten, aktiven, emotionalen, konstruktiven, situativen und sozialen Prozess versteht (vgl. Reinmann & Mandl 2006, Urhahne, Marsch, Wilde & Krüger 2011), aber auch die Notwendigkeit einer didaktischen und unterrichtsmethodisch aufbereiteten Heranführung an das angestrebte selbstgesteuerte Arbeiten erfordert (vgl. Weinert 1982, vgl. Deci & Ryan 1985, 2002; Reinmann & Mandl 2006).

Parallel zur Optimierung des Kurses wird seine Wirksamkeit in einer summativen Evaluation im Schuljahr 2012/13 überprüft. Das mehrfach pilotierte Instrumentarium wird im

Längsschnitt am Oberstufen-Kolleg, an Vergleichsschulen in Bielefeld, an der kooperierenden Schule sowie an einer Vergleichsschule in Hessen eingesetzt. Im Schuljahr 2013/2014 wird die Auswertung und Publikation der Daten erfolgen.

Abb. 3: Evaluationsdesign



2.3 Forschungsmethoden

Im Sinne des Praxisforschungsansatzes fließt die Orientierung an theoretischen Konzepten der Scientific Literacy sowie die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen aus Fachdidaktiken, Bildungsforschung und Ergebnissen der formativen Evaluation in die Curriculumentwicklung und die didaktisch-methodische Planung des Unterrichts ein.

Zur Überprüfung des Wissenserwerbs wird der KESS-Naturwissenschaftstest eingesetzt. Daneben sollen Instrumente zur Bestimmung kurzfristiger Motivationsqualität (etwa bezogen auf eine Unterrichtssequenz; KIM, Wilde, Bätz, Kovaleva & Urhahne 2009 sowie Schwarzer & Jerusalem 1999), persistenter Motivationsqualität (vgl. Regulationstyp nach Deci & Ryan 1993, 2002) sowie Instrumente zur Charakterisierung der Unterrichtsmerkmale (Skalen aus PISA 2006 zu Lernaktivitäten, unterstützenden Lehr-Lern-Bedingungen und domainspezifischen persönlichen Überzeugungen, vgl. Frey, 2009) verwendet werden.

Die quantitativen Evaluationsdaten werden mit statistischen Verfahren ausgewertet. Insbesondere multivariate Verfahren, mit denen Schülerleistungen mit Unterrichtsmerkmalen und Merkmale des sozialen Hintergrunds in einen Zusammenhang gebracht werden können, kommen dabei zum Einsatz (z.B. Pfadmodelle in *MPlus*).

3. Kooperationen

Die bestehende Kooperation mit dem Hamburger Landesinstitut für Schulentwicklung und Lehrerbildung (LI) wird fortgeführt. In der summativen Evaluation des Schuljahres 2012/13 wird ein KESS-Naturwissenschaftstest in zwei Versionen eingesetzt, damit neue Testitems in der „Bielefelder Stichprobe“ erprobt werden können. Die Dateneingabe und die Skalierung erfolgt in Hamburg.

Wir kooperieren zudem mit jeweils zwei Gymnasien aus der Region und aus Hessen, um einen Maßstab für unsere Evaluationsergebnisse zu bekommen. Als „Gegenleistung“ werden den Schulen eine Rückmeldung über die Evaluationsergebnisse sowie die Materialien zum Basiskurs zur Verfügung gestellt und eventuell bei Bedarf Fortbildungen über das Curriculumskonzept angeboten.

Durch die Mitarbeit von Stefan Hahn und Matthias Wilde sollen weitere empirische Bachelor- und Masterarbeitsthemen über einzelne Aspekte des Kurses ausgegeben werden.

Literatur

- AAAS, American Association for the Advancement of Science (1993): Benchmarks for Science Literacy. New York.
- Baumert, J. et al. (2001). PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (2000): TIMSS / III. Dritte internationale Mathematik und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Schullaufbahn. Opladen.
- Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M., & Perry, J. D. (1992). Theory into Practice: How Do We Link? In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Hrsg.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. (pp. 17–34). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berg, D./Imhof, M. (2006): Aufmerksamkeit und Konzentration. In: D.H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 41-48). Weinheim.
- Bles, P. (2002): Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan. In: Frey, D./ Irlle, M. (Hrsg.): *Theorien der Sozialpsychologie, Band 3: Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien* (S. 234-253). Bern.
- Boekaerts, M. (1999): Self-regulated learning: Where we are today - Theory, research, and practice. In: *International Journal of Educational Research*, 31, S. 445-457.
- Bybee, R.W. (2002): Scientific Literacy – Mythos oder Realität? In: Gräber, W./Nentwig, P./Koballa, T./Ewans, R. (Hrsg.): *Scientific Literacy. Der Beitrag der Naturwissenschaften zur Allgemeinen Bildung*. Opladen, S. 21-43.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- DeCharms, R. (1979). *Motivation in der Klasse. Lehrertraining und Unterrichtspraxis*. Band 4. München: Verlag Moderne Verlags-GmbH.
- Csikszentmihalyi, M. (2005): *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1985): The general causality orientations scale: Self-determination in personality. In: *Journal of Research in Personality*, 19, S. 109-134.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 223-238.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (2000): The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. In: *Psychological Inquiry*, 11(4), S. 227-268.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2008). The self-determination Theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49 (3), 182-185.
- DfES (Department for Education and Skills) & QCA (Qualification and Curriculum Authority) (1999): *Science. The National Curriculum for England*. London.
- Fischer, R./ Kupsch, J./ Stockey, A./ Wenzel, A. (2007). Einführung in das naturwissenschaftlich-experimentelle Arbeiten. Ein fächerübergreifender Grundkurs in der Orientierungsphase der Sek II. In: Bielefeld.
- Fosnot, C. (1992). Constructing Constructivism. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (EDS.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. (pp. 167-176). Hillsdale, NJ:

Erlbaum.

- Frank, A. (2005): Unterrichten mit Standards. *Unterricht Biologie* 29 (H. 307/308), S. 2-9.
- Frenzel, A. C., Götz, T. & Pekrun, R. (2009): Emotionen. In: Wild, E. & J. Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie* (S. 205-231). Heidelberg.
- Glaserfeld, E. v. (2001). Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In P. Watzlawick (Ed.), *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus* (S. 16-38).. (13. ed., pp. München: Piper.
- Grolnick, W. S./Ryan, R. M. (1987): Autonomy in Children's Learning: An Experimental and Individual Difference Investigation. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), S. 890-898.
- Grube, C./Möller, A./Mayer, J. (2007): Dimensionen eines Kompetenzstrukturmodells zum Experimentieren. In: Bayrhuber, H./Harms, U./Krüger, D./Sandmann, A./Unterbrunner, U./Upmerer zu Belzen, A./Vogt, H. (Hrsg.): *Ausbildung und Professionalisierung von Lehrkräften. Internationale Tagung der Fachgruppe Biologiedidaktik im VBIO – Verband Biologie, Biowissenschaften & Biomedizin*. Essen, S. 31-34.
- Gruber, H./Mandl, H./Renkl, A. (2000): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: H. Mandl/J. Gerstenmaier (Hrsg.): *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Handlungsansätze*. Göttingen.
- Habigsberg, A./Ohly, K. P./Stockey, A. (2008): In und über Naturwissenschaften lernen – Ein Kurs zur Einführung in naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen. In: Strobl, G./Ohly, K.P. (Hrsg.): *Naturwissenschaftliche Bildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Oberstufe*. Weinheim und Basel.
- Hahn, S./Klingsiek, J./Stockey, A./Wilde, M. (2008): Entwicklung und Selbstevaluation eines Basiskurses »Naturwissenschaften« für die Eingangsphase der Sekundarstufe II. In: *TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation* 3 (2), S. 59-92.
- Hahn, Stefan; Stockey, Andreas; Wilde, Matthias (2011): Basiskurs »Naturwissenschaften« - Anleitung zur selbstgesteuerten Erarbeitung zentraler Methoden und Basiskonzepte der Naturwissenschaften in der Eingangsphase der Oberstufe. MNU 64/1 (15.01.2011), S. 47-52, Verlag Klaus Seeberger, Neus 2011.
- Hammann, M. (2004): Kompetenzentwicklungsmodelle: Merkmale und ihre Bedeutung - dargestellt anhand von Kompetenzen beim Experimentieren. *MNU* 57 (4), S. 196-203.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2006): *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart.
- Hoops, W. (1998). *Konstruktivismus. Ein neues Paradigma für Didaktisches Design? Unterrichtswissenschaft*, 26(3), 229-253.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling* (pp. 76-99). London: Sage.
- Kirschner, P., Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery Problem-Based Experiential and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2004a): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung – Biologie*. Fassung vom 05.02.04.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2004b): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung – Chemie*. Fassung vom 05.02.04.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2004c): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung – Englisch*. Fassung vom 05.02.04.
- Krapp, A. & Ryan, R. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. 44. Beiheft. 54-82.
- Krombass, A./Harms, U. (2006): Ein computergestütztes Informationssystem zur Biodiversität als motivierende und lernförderliche Ergänzung der Exponate eines Naturkundemuseums. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 12, S. 7-22.

- Mandl, H./Gruber, H/ Renkl, A. (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet (S. 138-148). Weinheim.
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (1997): Situiertes Lernen in Multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L. J. /P. Klimsa (Eds.), Information und Lernen mit Multimedia (2. Aufl., S. 168-178). Weinheim.
- Mayer, J. (2007): Erkenntnisgewinnung als wissenschaftliches Problemlösen. In: Krüger, D./Vogt, H. (Hrsg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden. Berlin u.a., S. 177-186.
- Möller, A./Grube, C./Mayer, J. (2007): Kompetenzniveaus der Erkenntnisgewinnung bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. In: Bayrhuber, H./Harms, U./Krüger, D./Sandmann, A./Unterbrunner, U./Upmerer zu Belzen, A./Vogt, H. (Hrsg.): Ausbildung und Professionalisierung von Lehrkräften. Internationale Tagung der Fachgruppe Biologiedidaktik im VBIO – Verband Biologie, Biowissenschaften & Biomedizin. Essen, S. 55-58.
- Müller, F. H., Hanfstingl, B. & Andreitz, I. (2007). Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern: Adaptierte und ergänzte Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) nach Ryan & Connell. Wissenschaftliche Beiträge aus dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung Nr. 1. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität.
- Niemiec, C.P. & Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the class-room. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education* 7(2), 133–144.
- NRC, National Research Council (1996): National science education standards. Washington D.C.
- Prenzel, M./Rost, J./Senkeil, M./Häußler, P./Klopp, A. (2001): Naturwissenschaftliche Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 191-248.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (S. 183-203). Rochester, NY: University Of Rochester Press.
- Reeve, J., Hamm, D. & Nix, G. (2003). Testing Models of the Experience of Self-Determination in Intrinsic Motivation and the Conundrum of Choice. *Journal of educational Psychology*, 95(2), 375-392.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A. & B. Weidenmann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie* (S. 611-658). Weinheim.
- Renkl, A. (2008): Lernen und Lehren im Kontext der Schule. In: Renkl, A. (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 109-153). Bern.
- Renkl, A. (2006): Träges Wissen. In: Rost, D. H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 778-782). Weinheim.
- Renkl, A. (1997): Lernen durch Lehren: Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen. Wiesbaden.
- Renkl, A. (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: *Psychologische Rundschau*, 47, S. 78-92.
- Richardson, V. (2003). Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record*, 105 (9), 1623-1640.
- Ryan, R. M./ Connell, J. P. (1989) : Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, S. 749-461.
- Ryan, R. M./Deci, E. L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: *American Psychologist*, 55(1), S. 68-78.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality* 74(6), 1557-1586.
- Roth, K.J./Druker, S.L./Garnier, H.E./Lemmens, M./Chen, C./Kawanaka, T./Rasmussen, D./Trubacova, W./Warvi, D./Okamoto, Y./Gonzales, P./Stigler, J.W./Gallimore, R. (2006): Teaching science in five countries. Results from the TIMSS 1999 Video Study. Statistical analysis

- report. Washington D.C.
- Schauble, L./Glaser, R./Raghavan, K./Reiner, M. (1992): The Integration of Knowledge and Experimentation Strategies in Understanding a Physical System. In: Applied Cognitive Psychology 6, S. 321-343.
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996): Psychologische Modelle des selbstgesteuerten und fremdgesteuerten Lernens. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion, Enzyklopädie der Psychologie, D/II/2 (S. 249-278). Göttingen.
- Seidel, T./Prenzel, M./Rimmele, R./Dalehefte, I.M./Herweg, C./Kobarg, M./Schwindt, K. (2006): Blicke auf den Physikunterricht. Ergebnisse der IPN Videostudie. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (6), S. 799-821.
- Shuell, T. S. (1996): Teaching and learning in a classroom context. In: Berliner, D. C. & R. C. Calfee (Hrsg.): Handbook of educational psychology (S. 726-764). New York.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin.
- Stockey, A./Rösel, B. (2008): Environmental Systems – Structure, Function and Evolution. Eine bilinguale Grundkursequenz zur Einführung in die Naturwissenschaften. In: K. P. Ohly/G. Strobl (Hrsg.): Naturwissenschaftliche Bildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Oberstufe (S. 151 – 170). Weinheim und Basel.
- Urhahne, D. (2008): Sieben Arten der Lernmotivation. Ein Überblick über zentrale Forschungskonzepte. In: Psychologische Rundschau, 59, S. 150-166.
- Urhahne, D./Schanze, S./Bell, T./Mansfield, A./Holmes, J. (in Druck): Role of the teacher in computer-supported collaborative inquiry learning. In: International Journal of Science Education.
- Watson Rod & Wood-Robinson Valerie (1998): Learning to Investigate. In: Rattcliffe Mary (Ed.) (1998): ASE Guide to Secondary Science Education. Stanley Thomes Publ. LTD, Cheltenham, UK. pp. 84-91.
- Wilde, M./Bätz, K./Kovaleva, A./Urhahne, D. (2009): Überprüfung einer Kurzskala intrinsischer Motivation (KIM) Testing a short scale of intrinsic motivation. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften; 15: http://www.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/15_Wilde.pdf.

Gottfried Strobl (Projektleitung), Karin Volkwein, Beatrix Loghin, Ida Hackenbroch-Krafft

Internationaler Transfer von OS-Konzepten: Basiskompetenzen in der Muttersprache und Fremdsprache Englisch u.a.

Kennwort: Transfer international

Status des Projekts

Ziel des Projektes ist der abnehmerorientierte Transfer von OS-Konzepten und OS-Erfahrungen über ein bestehendes Netzwerk von internationalen Kooperationsbeziehungen, vor allem zu Universitäten.

Themen- und problemorientierte Kooperation soll zum einen den Nutzen von OS-Konzepten für andere Bildungseinrichtungen stärken. Zum anderen unterstützt sie die OS-Entwicklung durch einen Diskussions- und Arbeitszusammenhang mit internationalen Partnern, der eine Auseinandersetzung mit externen Erfahrungen, Anforderungen und Maßstäben herausfordert in dem Bereich: **Basiskompetenzen und ihre Förderung am Beginn des Studiums.**

Konkret geht es um die Nutzarmachung und Weiterentwicklung von Instrumenten und Konzepten aus dem OS zum Bereich der Förderung von Basiskompetenzen gerade für eine heterogene Klientel (v.a.: Diagnosen, Basis- und Brückenkurse, organisatorische und didaktische Maßnahmen) in einer Kooperation sowohl mit der Uni Bielefeld als auch mit zwei Universitäten Chiles. Für diese institutionell bereits vereinbarte Zusammenarbeit wurde eine Förderung als Drittmittelprojekt beim DAAD (in der Projektklinie „Hochschulpartnerschaften mit Entwicklungsländern“) beantragt. Ein positiver Bescheid würde das vereinbarte Arbeitsprogramm - für eine Laufzeit von vier Jahren - sehr unterstützen.

Daneben werden – in Fortsetzung der bisherigen FEP-Arbeiten – auch in weiteren Themenfeldern OS-Erfahrungen und Konzepte in Kooperation mit verschiedenen Adressaten nutzbar gemacht, sobald einer der Partner, mit denen wir in Kontakt stehen, Bedarf anmeldet und um Transfer von OS-Erfahrungen nachsucht. Je nach Themenbereich werden dann – zusätzlich zu den oben genannten Antragstellern – ad-hoc weitere Personen aus thematisch einschlägigen Arbeitsgruppen des OS um Mitwirkung gebeten.

Zusammenfassung

Hier soll nur der neu entstandene Schwerpunkt „Basiskompetenzen“ beschrieben werden. Die übrigen Themenfelder, die im Hintergrund bestehen bleiben und im Bedarfsfall jeweils aus dem „Stand-By-Modus“ in den „Aktiv-Modus“ überführt werden, wurden in den Vorgängerprojekten der früheren FEPs bereits dargestellt.

Projekt Basiskompetenzen: Im vergangenen Jahr entstand aus dem Wunsch zweier chilenischer Universitäten der Plan, frühere Kooperationsansätze in eine Zusammenarbeit sowohl mit dem OS als auch mit dem Servicebereich Studium, Lehre und Karriere (SLK_5) der Universität Bielefeld zu überführen. Auf der Ebene der Rektorate der Universitäten und der Leitung des OS wurde dafür bereits ein formelles Kooperationsabkommen unterzeichnet, und beim DAAD wurde in der Programmlinie „Hochschulpartnerschaften mit Entwicklungsländern“ ein Drittmittelantrag zur Förderung dieses vierjährigen Vorhabens gestellt: „Förderung akademischer Basiskompetenzen im ersten Studienjahr: Gemeinsame Entwicklung und Erprobung von Instrumenten“.

Die Zusammenarbeit der vier Einrichtungen bei der Weiterentwicklung von Instrumenten zur Verbesserung der Basiskompetenzen für Studienanfänger, speziell mit problematischen Eingangsvoraussetzungen, ist in Form gemeinsamer Seminare, Workshops und wechselnder Gastaufenthalte an den Partnereinrichtungen geplant. Aufgrund des vergleichbaren Alters und des Standes der Vorbildung – so hat sich mehrfach gezeigt – können Erfahrungen aus dem OS für Probleme von Studienanfängern in lateinamerikanischen Universitäten durchaus nützlich sein. Zudem bringt das Vorhaben auch die Oberstufe (OS) und die Studieneingangsphase (SLK_5 der Uni Bielefeld) in einen erwünschten thematischen Kooperationszusammenhang.

1. Stand der Entwicklungsarbeit / Stand der Forschung / eigene Vorarbeiten

1.1 Eigene Vorarbeiten / Stand der OS-Forschung

Im Rahmen der vorausgegangenen FEP-Projekte, vor allem „Naturwissenschaftliche Bildung“ (2008-10) und „Naturwissenschaftliche Bildung – Kooperation und Transfer“ (2010 – 2012) festigten sich Kooperationsbeziehungen, vor allem mit Universitäten in Chile, Ecuador und Peru, die u.a. auch durch den DAAD regelmäßig unterstützt wurde, zuletzt durch ein Hochschulberaterprogramm in Viña del Mar.

Dabei hat sich der thematische Fokus mehr und mehr von umwelt- und naturwissenschaftlichen sowie didaktisch-methodischen Schwerpunkten hin zu generelleren Fragen der Studierfähigkeit und ihrer Förderung hin verschoben. Das Projekt möchte zum einen diese Kooperationen im OS auf eine breitere personelle Basis stellen, vor allem durch die Mitarbeit von ExpertInnen im Bereich der Basisqualifikationen. Zum anderen eröffnet es neue Kooperations- und Transferstrukturen auch mit der Universität Bielefeld im Bereich der Förderung der Basisqualifikationen.

Bisher sind im OS zwei Bereiche in die Zusammenarbeit eingebunden und für den Transfer vorgesehen: Basiskompetenzen Deutsch und Englisch:

Transfer eines Konzepts „Schriftsprachliche Basiskompetenzen/Literalität“

Das Konzept des Oberstufen-Kolleg zur Förderung literaler Kompetenzen ist erwachsen aus den langjährigen Erfahrungen mit sehr heterogenen Lernvoraussetzungen seiner Klientel und der Erfahrung, dass die Förderung und Entwicklung schriftsprachlicher und methodischer Fähigkeiten im Umgang mit Sprache und Texten im Kontext und auf dem Niveau der jeweiligen Studien- und Lernanforderungen explizit, kontinuierlich und immer wieder neu zum Gegenstand didaktischer Bemühungen des fachlichen und überfachlichen Lehr- und Lernangebots gemacht werden müssen. In der Diskussion um die Förderung der allgemeinen Studierfähigkeit ist mit dem Begriff und dem Konzept „literale Basiskompetenz“ vornehmlich eine instrumentelle Qualifikation gemeint, deren Erwerb und Entwicklung Bedingungen für die Aufnahme und die Durchführung eines Studiums sind: die Rezeption und Produktion von Texten, das Sprechen über Texte, basale Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens, Schreibprozesssteuerung und Projektplanung etc. (Huber 2009, S. 118).

Die Forschungs- und Entwicklungsgruppe „Training Deutsch“ hat die in diesem Zusammenhang allgemein formulierten Ziele konkretisiert und Kurskonzepte, Instrumente der Diagnose und Leistungsbewertung sowie Unterrichtsmaterialien entwickelt und deren Wirksamkeit evaluiert sowie die Konzepte und die Forschungsergebnisse publiziert (Glässing/Schwarz/Volkwein 2011). Doch nicht nur die positiven Erfahrungen mit diesem Konzept sind für einen Transfer interessant, sondern auch Erfahrungen schwieriger

Implementationsprozesse und Differenzierungsbemühungen können zum Gegenstand des Austauschs werden.

Transfer eines Konzepts „Fremdsprachliche Basiskompetenzen: Englisch“

Beim Transfer von Konzepten zur Verbesserung der fremdsprachlichen Basiskompetenzen steht das Lehrwerk „Learning Tenses With Cindy“ im Mittelpunkt, das am Oberstufenkolleg entwickelt (und bereits in Chile rezensiert) wurde, um auf besondere Bedürfnisse zu reagieren: Die englische Grammatik, die bereits in der Sek. I vermittelt wurde, noch einmal im Schnellverfahren zu wiederholen und dabei die Leistungsheterogenität in Bezug auf Englisch- Vorkenntnisse abzubauen.

Das Lehrwerk „Learning Tenses With Cindy“ wird am Oberstufenkolleg seit 8 Jahren gezielt in den Brücken-Basis-Kursen eingesetzt mit durchaus positiven Ergebnissen. Eine Evaluation der Ergebnisse hat gezeigt, dass diejenigen, die mit dem Konzept gearbeitet haben, ihren Fortschritt im Bereich Grammatik sehr hoch bewertet haben (fast 80%). Aber auch in den „normalen“ Basiskursen zeigt sich, dass dieses Konzept gut geeignet ist, grammatische Defizite aufzuarbeiten anhand einer interessanten Geschichte, die viele Anlässe zum Reden und Schreiben bietet. Darüber hinaus gibt es in diesem Lehrwerk viele Anknüpfungspunkte an aktuelle Ereignisse und Probleme (death penalty, Native Americans, Terrorism, etc.) die durch individuelle **Research Suggestions** erarbeitet werden können, so dass auch Fortgeschrittene durch gezielte Binnendifferenzierung gefördert werden können. Die chilenischen Partner zeigten sich an einer Prüfung des Konzeptes sehr interessiert.

1.2 Stand der Forschung außerhalb des OS

Im Bereich der literalen Basiskompetenzen knüpft das Projekt an die Frage nach den instrumentellen Qualifikationen für eine allgemeine Studierfähigkeit (Huber 2009), die didaktische Diskussion um Literalität (Feilke 2001; Bosse 2009) und die Rezeption der Schulleistungs- und Vergleichsstudien im pädagogischen und didaktischen Diskurs an. (Neumann 2010; Glässing 2011)

Das Lehrwerk Learning Tenses With Cindy integriert unterschiedliche didaktische Ansätze in einem Lehrwerk. Die Idee, grammatische Strukturen in Form einer Soap Opera zu vermitteln, und die grosse Bedeutung, der Sprechen und Hören in dem Lehrwerk gegeben wird, lehnt sich an den Ansatz des Situational Language Teaching (A.S. Hornby) an. Dem Ansatz des Communicative Language Teaching (C. N. Candlin) entspricht die Betonung authentischer Kommunikationsanlässe und das „whole-person learning“ mit seiner Betonung der kognitiven und affektiven Dimension wird in dem Community Language Learning-Ansatz (P. LaForge) betont. Nach der Direct Method wird die Grammatik induktiv gelernt, durch die Texte, in denen sie benutzt wird. In Übungsphasen des Lehrwerks wird stark auf Elemente des Cooperative Language Approach (L. Baloche) zurück gegriffen, der Anwendung und Festigung des Gelernten in Partner- oder Gruppenarbeit fordert.

2. Ziele und Arbeitsprogramm

2.1 Ziele des Vorhabens

Die Zielsetzung dieses FEP-Vorhabens orientiert sich als Rahmen an den übergeordneten Zielsetzungen des zwischen den vier Partnern vereinbarten Gesamtvorhabens.

Unsere OS-Arbeitsgruppe verfolgt mit ihren Beiträgen **speziell folgende konkrete Zielsetzungen:**

- Ausbau und Festigung der Arbeitsbeziehungen zwischen den vier Partnern sowie Herstellung eines funktionierenden Arbeitszusammenhangs zwischen den Personen und Institutionen
- Aufbereitung nutzbarer OS-Konzepte im Bereich der Basiskompetenzen für Transfer und Nutzung (Übersetzungen werden im Gesamtprojekt angefertigt)
- Teilnahme an geplanten Workshops und Seminaren in Bielefeld und Chile
- Organisation von Hospitationen für Kooperationspartner aus Chile in einschlägigen Veranstaltungen am OS
- Fortbildung von Dozenten – sowohl in Bielefeld als auch in Chile (Gastaufenthalte)
- Kennenlernen wichtiger Ansätze der Universität Bielefeld im Bereich „Förderung der Basiskompetenzen“ und Nutzen dieser Erfahrungen für die OS-Arbeit
- Prüfung der chilenischen Erfahrungen auf Elemente, die für die Weiterentwicklung von OS-Konzepten nutzbar sein können und Einbeziehung in die Weiterarbeit am OS
- Mitarbeit an der geplanten Zusammenfassung (Manual) der Ergebnisse

2.2 Verknüpfung mit Unterrichtspraxis (für Forschungsprojekte) / Verknüpfung mit Forschungspraxis (für Entwicklungsprojekte)

Lernen an der Praxis durch themenbezogene Kooperation („Praxisforschung“) wird zeigen, wo und wie eigene und fremde Konzepte weiter zu entwickeln sind.

2.3 Forschungsmethoden

Erarbeitung eines Workshopkonzepts und Aufarbeitung des Materials zur Diagnose, Implementation und Evaluation von basiskompetenzorientierten Seminaren, Dokumentation.

3. Kooperationen (mit Schulen / Universitäten / anderen Bildungseinrichtungen) und Transfer

Schwerpunkt des Vorhabens ist die Kooperation mit der Universität Bielefeld und mit zwei chilenischen Universitäten.

Kooperationspartner für weitere Vorhaben sind Ralph Bähr, Tuncer Cabadag, Gisela Feurle, Stephan Holz, Uwe Horst, Ludwig Huber.

Literatur

- Booss, Bernhelm; Krickeberg, Klaus(1976): Mathematisierung der Einzelwissenschaften. Basel, Stuttgart: Birkhäuser
- Bosse, D. (2009): Zur Zukunft des allgemeinbildenden Gymnasiums. In: Bosse, D. (Hrsg.): Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-28.
- Bosse, D. (2009): Gymnasialunterricht aus lehr-lerntheoretischer Sicht. In: Bosse, D. (Hrsg.): Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125-136.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenfassung zentraler Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Dittmann, Jürgen; Geneuss, Katrin A.; Nennstiel, Christoph, Quast, Nora A. (2003): „Schreibprobleme im Studium. Eine empirische Untersuchung.“ In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika: Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin: De Gruyter. S. 155-185.
- Erhart, Walter (2011): Zwischenbericht des BMBF-geförderten Forschungsprojekts LiKom – Erforschung und Weiterentwicklung literaler Kompetenzen von B.A.-Studierenden. Bielefeld.
- Feilke, H. (2001): Was ist und wie entsteht Literalität? In: Pädagogik 6/2001, S. 34-39.

- Frank, Haacke, Lahm, Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf, Metzler Verlag 2007.
- Glässing, G. / Schwarz, H-H. / Volkwein, K. (Hrsg.) (2011): Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Hackenbroch-Krafft, I./Jung-Paarmann, H./Obst, G. (2007): Lesen – Schreiben – Vortragen: Materialien für die Eingangsphase der Oberstufe: Sprachliche Basiskompetenzen für alle Fächer. Überarbeitete Auflage. Bielefeld: Unterrichtsmaterialien Blaue Reihe 115.
- Hackenbroch-Krafft, I./Keymer, S. (2008): Sieben Thesen zur Entwicklung der Sprachkompetenz für die Oberstufe. In: Keuffer, J./Kublitz-Kramer, M. (Hrsg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen. Weinheim: Beltz, S. 182–193.
- Hackenbroch-Krafft, I./Volkwein, K. (2007): Sprachliche Förderung als Aufgabe der Sekundarstufe II. Das Konzept am Oberstufen-Kolleg. In: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz, S. 128–139.
- Heublein, U. / Hutzsch, C. / Schreiber, J. / Sommer, D. / Besuch, G. (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahrganges 2007/08. Hannover, Hochschulinformationssystem (HIS).
- Heublein, Ulrich; Richter, Johanna; Schmelzer, Robert; Sommer, Dieter (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen, HIS: Forum Hochschule.
- Huber, L. (2009): Von »basalen Fähigkeiten« bis »vertiefte Allgemeinbildung«: Was sollen Abiturienten für das Studium mitbringen? In: Bosse, D. (Hrsg.): Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–124.
- Kerst, Sandra (2009): Handreichung – Learning Tenses With Cindy: Einsatz in Schule, Fördereinrichtungen und zuhause. Münster. Lernserver Verlag.
- Loghin, Beatrix (2011): Learning Tenses With Cindy. Münster: Lernserver Verlag.
- Neumann, A. (2010): Großuntersuchungen zur Schreibleistungsmessung. In: Feilke, H. / Pohl T. (Hrsg.): Handbuch Schriftlicher Sprachgebrauch/Texte verfassen (Deutschunterricht in Theorie und Praxis). Baltmannsweiler: Schneider.
- Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. (2001): Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press.
- TriOS (2009): Übergang Schule – Hochschule. Berlin (LIT Verlag), Heft 1/2009.

Bernd Fiege, Michaele Geweke (Projektleitung), Stefan Keymer, Georg Rox

Anforderungssituationen im kompetenzorientierten Unterricht.

Status des Projekts

Das Projekt bildet den Anschluss an die Forschungsprojekte „Kompetenzen, Standards und Kerncurricula – fachdidaktische Konsequenzen für den Unterricht in der Sekundarstufe II“ (FEP 2008-2010) und „Videogestützte Professionalisierung im Kompetenzorientierten Unterricht“ (FEP 2010-2012).

Im Rahmen des neu beantragten Projektes sollen transferfähige Materialien für kompetenzorientierten Unterricht in der Sekundarstufe II erarbeitet werden. Das Projekt ist also vor allem auf den Transfer ausgerichtet. Ausgehend von den im Projekt „Kompetenzen, Standards und Kerncurricula“ erarbeiteten theoretischen Grundlagen sollen die Unterrichtsmaterialien zunächst im Team entwickelt und dann im jeweiligen Fachunterricht erprobt werden. In dieser Hinsicht ist das Projekt der Praxisforschung zuzuordnen.

Zusammenfassung

Basierend auf der theoretischen Fundierung (Projektabschnitt 1 – FEP 2008-2010) und der videographisch unterstützten Reflexion (Projektabschnitt 2 – FEP 2010-2012) wollen wir nun praxistaugliche Materialien entwickeln, die den kompetenzorientierten Unterricht in der Sekundarstufe II von bereichsspezifisch konkretisierten Anforderungssituationen ausgehend entfalten. Die Module werden gemäß dem Kompetenzbegriff der Klieme-Expertise (Klieme et al. 2003, 72) konzipiert. Beteiligte Fächer sind Latein, Philosophie, Psychologie und Musik. Die Materialien sollen vor allem Lehrerinnen und Lehrern und im Rahmen der Lehrerbildung und -fortbildung zur Verfügung gestellt werden. Es ist geplant, die Forschungsergebnisse online in einem verfügbaren Content Management System (CMS) zu veröffentlichen.

1. Stand der Entwicklungsarbeit / Stand der Forschung / eigene Vorarbeiten

1.1 Eigene Vorarbeiten / Stand der OS-Forschung

Das Projekt knüpft an zwei Vorgängerprojekte an. Im Forschungsprojekt „Kompetenzen, Standards und Kerncurricula – fachdidaktische Konsequenzen für den Unterricht in der Sekundarstufe II“, das im Rahmen des FEP 2008 – 2010 durchgeführt wurde, ging es um die Anwendbarkeit eines zunächst für den Religionsunterricht entwickelten Planungsmodells für kompetenzorientierte Unterrichtsmodule (vgl. Obst 2009) in den anderen in der Forschungsgruppe vertretenen Fächern (Latein, Philosophie und Psychologie). Ausgangspunkt für die Planung kompetenzorientierten Unterrichts sind dabei Anforderungssituationen, die jeweils bereichsspezifisch konkretisiert werden müssen. Die Forschungsgruppe bezieht sich auf den Kompetenzbegriff der Klieme-Expertise: „Kompetenz ist (...) eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen.“ (Klieme et al. 2003, 72) Die fachdidaktische Konkretisierung von Anforderungssituationen orientiert sich an den Kompetenzformulierungen der Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA).

In dem Projekt „Videogestützte Professionalisierung im Kompetenzorientierten Unterricht“ (FEP 2010-2012) wurden DVDs mit Mitschnitten kompetenzorientierter Unterrichtsmodule in

den Fächern Latein und ev. Theologie erstellt. Die gezeigten Kursmodule sind gemäß dem Kompetenzbegriff der Klieme-Expertise (Klieme et al. 2003, 72) von bereichsspezifisch konkretisierten Anforderungssituationen her konzipiert. Zum einen werden die DVDs als Veranschaulichung kompetenzorientierten Lehrens und Lernens im Rahmen der Aus- und Fortbildung von Lehrer/-innen eingesetzt und tragen dadurch zur Professionalisierung von Lehrkräften bei. Zum anderen sollen in der Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern verschiedene Realisierungsmöglichkeiten kompetenzorientierten Unterrichts einander gegenübergestellt und auf ihre Reichweiten und Grenzen hin diskutiert werden. Die einerseits qualitativ hochwertigen DVDs mit vielfältigen Möglichkeiten des Zugangs auf den videographierten Unterricht sind auf der anderen Seite auf einen kleinen Benutzerkreis beschränkt. „Da die datenschutzrechtlichen Bestimmungen der Bundesländer Baden-Württemberg und NRW beachtet werden müssen, können die Produkte des Projekts nicht allgemein zugänglich gemacht werden, sondern unterliegen einem strengen Regelwerk. Die Mitschnitte werden ausschließlich den beteiligten Projektpartnern in jeweils einer Kopie zur Verfügung gestellt. Die Mitschnitte dürfen nur für die Arbeit der beteiligten Institutionen eingesetzt werden. Jeder Projektpartner verpflichtet sich, die Mitschnitte weder kommerziell zu nutzen, noch zu kopieren, an Personen außerhalb der beteiligten Institutionen zu verleihen oder auf irgendeine Weise digital zu veröffentlichen. Die Mitschnitte sind unter Verschluss zu halten. Die Nutzung der Mitschnitte ist ausschließlich für Zwecke der Lehrerbildung erlaubt“ (Fiege, B., Geweke, M., Keymer, S., Lenhard, H., Obst, G. & Rox, G., in Vorb.). Diese Einschränkung bemängelt auch der wissenschaftliche Beirat bei der Auswertung des Zwischenberichts. Neben dem eingeschränkten Zugriff sind aber gerade auch die vielfältigen Möglichkeiten des Zugriffs auf das Datenmaterial der DVDs ein Problem, das die Bielefelder Mitglieder des Projektes zu der Entscheidung gebracht hat, Videographierungen ganzer Unterrichtsstunden als transferfähiges Unterrichtsmaterial nicht mehr weiter zu verfolgen und vielmehr den Fokus auf die spezifischen Anforderungssituationen zu legen.

1.2 Stand der Forschung außerhalb des OS

Die in Reaktion auf die PISA-Studie erfolgte Umsteuerung des Bildungswesens durch eine Standard- und Kompetenzorientierung des Unterrichts hat in unterschiedlichen Bereichen Innovationsbemühungen initiiert. In der allgemeinen Pädagogik und den Fachdidaktiken wird an einer Präzisierung und konzeptionellen Verankerung des Kompetenzbegriffs gearbeitet. Seitens der Bildungsadministration werden nach und nach Standards für die einzelnen Fächer eingeführt. Auch die Lehrbuchverlage veröffentlichen zunehmend kompetenzorientierte Lehrwerke. Trotz dieser vielfältigen Aktivitäten ist eine flächendeckende Akzeptanz kompetenzorientierten Lehrens und Lernens noch nicht erreicht. Ein Grund dafür dürfte in der Unsicherheit vieler Lehrkräfte zu suchen sein, wie kompetenzorientiertes Lehren im Schulalltag funktioniert und welchen konkreten Nutzen die Kompetenzorientierung für Lernende und Lehrende hat. Jürgen Oelkers (2010, 12f.) bringt dieses Problem in einem Beitrag zu den „Gelingensbedingungen für kompetenzorientierten Unterricht“ wie folgt auf den Punkt: „Akzeptanz entsteht oder entsteht nicht bei den Akteuren vor Ort.“

Die Entwicklung in den Fachdidaktiken ist unterschiedlich, was nicht zuletzt mit der Bereitschaft zu tun haben dürfte, sich auf diesen grundsätzlichen Paradigmenwechsel einzulassen. Exemplarisch sei an dieser Stelle die Debatte in den Alten Sprachen erwähnt, die sich in den vom Deutschen Altphilologenverband herausgegebenen Zeitschriften

verfolgen lässt. Neben eher skeptischen Beiträgen wie „Latein – ein Fach ohne Identität?. Das Kreuz mit der Kompetenzorientierung“ (Maier 2011) oder „Vom Ungenügen der Kompetenzorientierung im Gymnasialunterricht“ (Meißner 2011) finden sich auch Stimmen, die die Chancen der Kompetenzorientierung für den altsprachlichen Unterricht hervorheben – so Peter Kuhlmann in seinem Aufsatz „Kerncurriculum und Kompetenzorientierung. Herausforderungen für das Fach Griechisch“ (2010).

2. Ziele und Arbeitsprogramm

2.1 Ziele

Singulär sind bisher Praxisbeispiele sowie Modelle für die Planung, Durchführung und Bewertung von kompetenzorientiertem Unterricht (vgl. etwa Ziener, G. Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze-Velber 2006) – zugleich ist aber der Bedarf an Orientierung für die Praxis groß.

Ziel des beantragten Projektes ist deshalb die Entwicklung, Erprobung und Dokumentation transferfähiger Materialien, die den kompetenzorientierten Unterricht in der Sekundarstufe II von bereichsspezifisch konkretisierten Anforderungssituationen ausgehend entfalten. Die Module werden gemäß dem Kompetenzbegriff der Klieme-Expertise (Klieme et al. 2003, 72) konzipiert. Beteiligte Fächer sind Latein, Philosophie, Psychologie und Musik.

Anforderungssituationen als Ausgangspunkt für die Planung kompetenzorientierten Unterrichts ermöglichen den Aufbau domänenspezifischer Kompetenzen. Die fachdidaktische Konkretisierung von Anforderungssituationen orientiert sich an den Kompetenzformulierungen der Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA), die die KMK für die einzelnen Fächer vorgegeben hat. Kernlehrpläne liegen in Nordrhein-Westfalen bisher nur für die Sekundarstufe I vor. Sollten die Kernlehrpläne für die Sekundarstufe II innerhalb der Projektlaufzeit veröffentlicht werden, sollen sie in die Projektarbeit einbezogen werden.

2.2 Arbeitsprogramm und geplante Arbeitsprodukte

Zunächst sollen Module im Team-Planning entwickelt werden. Grundlage ist das von G. Obst erarbeitete Planungsmodell für kompetenzorientierte Unterrichtsmodule (Obst 2009). Als zweiter Schritt folgt die Erprobung der Module in den Kursen der am Projekt beteiligten Lehrenden.

Die Dokumentation der Module sowie sämtliche im Unterricht verwendeten Materialien sollen einem breiten Nutzerkreis zur Verfügung gestellt werden. Es ist geplant, die Forschungsergebnisse online in einem verfügbaren Content Management System (CMS) zu veröffentlichen, so dass Kollegen gezielt auf Materialien und andere Ergebnisse zugreifen können. Über diese Planung von Transferbedingungen hinaus ist eine sicher wünschenswerte gezielte Herstellung von Transfer etwa in die Lehrerbildung im Rahmen dieses Projektes nicht möglich.

Als ein Vorhaben, das sich der Weiterentwicklung von Unterricht und der Sichtbarmachung von Unterrichtsprozessen widmet, ist das beantragte Projekt an den laufenden Schulentwicklungsprozess, der unter dem Leitgedanken der Unterrichtsentwicklung steht, inhaltlich anschlussfähig.

Zudem kommt die Projektgruppe einer Empfehlung der Peers, die 2010 das Oberstufen-Kolleg begutachtet haben, nach. Im 2011 veröffentlichten Bericht heißt es: „Die Transferleistungen von Forschung und Schulentwicklung im Oberstufen-Kolleg sind bisher

nur sehr begrenzt wirksam. (...) Die Kommission schlägt zunächst vor, vor allem Modelle und Erfahrungen des Fachunterrichts verstärkt sowohl intern als auch über das Internet zugänglich zu machen, so dass andere Schulen bzw. Fachgruppen einen direkten Zugang haben.“ (Oelkers et al. 2010, 26)

Zeitraum	Arbeitsprogramm/Arbeitsprodukte
Oktober 12 – Januar 13	Entwicklung kompetenzorientierter Unterrichtsmodule
Februar 13 – Juli 13	Erprobung der Module im Fachunterricht
September 13 – Januar 14	Auswertung
Februar 14 – Juli 14	Dokumentation

2.3 Forschungsmethoden

Im Rahmen dieses Praxisforschungsprojektes geht es zunächst um die Erstellung von Materialien, die den theoretischen Anspruch „Anforderungssituationen“ in den verschiedenen Fächern erfüllen. Dabei ist anhand des Planungsmodells von Obst (2009) für einen Unterrichtsgegenstand gewissermaßen „am Schreibtisch“ festzulegen, etwa welche Kompetenz in welchen Teilschritten durch welche Anforderungssituation aufgebaut werden soll und welche Aufgaben mit dieser Kompetenz gelöst werden können. Diese theoretische Analyse des Lehrstoffs und dessen Prüfung wird durch die Berücksichtigung von Lehr- und Lernprozessen (etwa Motivation, Transfer, Verfügbarkeit von Informationen) und Voraussetzungen auf Schülerseite ergänzt. Die Erprobung im Unterricht dient im Sinne der Handlungsforschung der Erprobung und Optimierung des Entwurfes unter Einbeziehung der Forschungsobjekte so, „dass sich die Kompetenzen aller im gemeinsamen Forschungsprozess erweitern“ (Gstettner, 1995).

Die Dokumentation der Erprobung erfolgt durch Protokollierung und visualisierte Aufzeichnung (ggfs. Videodokument, Fotodokumentation der Inszenierung der Anforderungssituation) und die Darstellung einzelner Ergebnisse der Prüfung der Lernprozesse (Klausuren, Referate, Poster etc. ...).

3. Kooperationen

Eine Vorstellung und Diskussion der erprobten Module vor Fachdidaktikern und Fachkollegen in den Schulen und der Universität zur Erhebung des Interesses an den Modulen und der Nachvollziehbarkeit der erstellten Materialien. So kann etwa das regelmäßige Treffen der Psychologielehrenden in Ostwestfalen für eine solche Vorstellung in der zweiten Hälfte 2013 genutzt werden.

Literatur

- Fiege, B., Geweke, M., Keymer, S., Obst, G.: Kompetenzen, Standards und Kerncurricula – fachdidaktische Konsequenzen für den Unterricht in der Sekundarstufe II, in: Faulstich-Christ, Katja et al.: Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Sekundarstufen I und II, Immenhausen bei Kassel 2010, 224-242
- Fiege, B., Geweke, M., Keymer, S., Lenhard, H., Obst, G., Rox, G.: Videogestützte Professionalisierung im kompetenzorientierten Unterricht, in: Tagungsband Praxisforschung der Nordverbundtagung 2011 in Paderborn, in Vorbereitung
- Fröhlich, M.: Kompetenzorientierter Philosophieunterricht, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 1/2011, 72-76
- Gstettner, P.: Handlungsforschung, in: Flick, U. u.a.: Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, Weinheim: Beltz, 1995

- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003
- Kuhlmann, P.: Kerncurriculum und Kompetenzorientierung. Herausforderungen für das Fach Griechisch, in: Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologen-Verbandes, Landesverband Nordrhein-Westfalen 1/2010, 19-36
- Kuhlmann, P.: Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen 2009 (2. Aufl.)
- Kultusministerkonferenz, Beschlüsse der: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein (vom 01.12.1980 i.d.F. vom 01.02.2005)
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_02_01_EPA_Latein.pdf
- Kultusministerkonferenz, Beschlüsse der: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Musik (vom 01.12.1989 i.d.F. vom 17.11.2005)
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Musik.pdf
- Kultusministerkonferenz, Beschlüsse der: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie (vom 01.12.1989 i.d.F. vom 16.11.2006)
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Philosophie.pdf
- Kultusministerkonferenz, Beschlüsse der: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Psychologie (vom 01.12.1989 i.d.F. vom 16.11.2006)
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Psychologie.pdf
- Maier, F.: Latein – ein Fach ohne Identität? Das Kreuz mit der „Kompetenzorientierung“, in: Forum Classicum 3/2011, 199-204
- Meißner, H.: Vom Ungenügen der Kompetenzorientierung im Gymnasialunterricht, in: Forum Classicum 3/2011, 205-215
- Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, 2. Aufl., Göttingen 2009
- Oelkers, J. et al.: Peer-Review-Verfahren 2010 am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Bericht und Empfehlungen der Kommission, Bielefeld 2011
- Oelkers, J.: Einige Gelingensbedingungen für kompetenzorientierten Unterricht, hrsg. vom Hessischen Kultusministerium - Institut für Qualitätssicherung, Wiesbaden 2010
- Rösch, A.: Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER, Wien, Zürich, Berlin 2009
- Ziener, G.: Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze Velber 2006.

III Fächerübergreifender Unterricht und Profilbildung

Manuela Eckhardt, Bernd Gröben, Ralf Kakies, Sonja Kirmes, Tim Mergelkuhl, Nina Rustemeier, Christian Schweihofen

Kompetenzorientierung im Sportunterricht im Fächerverbund mit Biologie, Psychologie und Englisch

Status des Projekts

Dieses Projekt wird als Fortführung des Projekts „Kompetenzorientierung im Sportunterricht im Fächerverbund mit Biologie, Psychologie und Theologie – Entwicklung, Erprobung, Evaluation“ (2010-2012) beantragt.

Insbesondere aus der Sicht des Faches Sport soll exemplarisch überprüft werden, inwieweit fachbezogene und fächerübergreifende Kompetenzen sowie ggf. Aspekte des selbstgesteuerten Lernens durch die kontinuierliche Verknüpfung der in dem Profil beteiligten Fächer unterstützt werden können. In diesem breiten Feld geht es nach Beratung durch den WBR um die Erprobung von intelligenten Aufgabenformaten.

Im Vorgängerprojekt lag der Schwerpunkt in der Reflexion bestehender fächerübergreifender Kurse mit dem Fach Sport (Praxisforschung) sowie in der Entwicklung eines didaktisch orientierenden Kompetenzmodells (Grundlagenforschung). Daneben wurde begonnen, die Umsetzung im Unterricht zu reflektieren und punktuell videografisch zu begleiten.

Aufbauend auf den Ergebnissen des ersten Projekts soll die Entwicklung von Instrumenten zur Kompetenzermittlung (Evaluationsforschung) fortgeführt werden. Das Projekt macht sich zur Aufgabe, Kompetenzorientierung in fächerübergreifenden Unterrichtsprozessen zu evaluieren. Es geht dabei nicht um Unterrichtsentwicklung im Sinne von SE.

Zusammenfassung

Die Binnenstruktur der Sportwissenschaft ist derart multidisziplinär angelegt, dass sich ein Erkennen und Wechseln von Perspektiven im Sinne fächerübergreifenden Arbeitens anbietet. Wie u.a. eigene Arbeiten zur Evaluation von „Sport als viertes Fach der Abiturprüfung“ im Rahmen eines Projektes der Landesregierung (2001-2010) ergaben, bleibt dieses Potenzial im praktischen Unterricht der Grundkurse und teilweise auch der Leistungskurse in der Schule bisher weitgehend ungenutzt. Gleichzeitig ist zu verzeichnen, dass es den eher theoretisch arbeitenden Fächern nicht so leicht fällt, echte Anwendungssituationen zu schaffen, die für einen Kompetenzerwerb zwingend nötig sind.

Dieses Problem versuchen wir im Fächerverbund mit Sport, Biologie, Psychologie und Englisch des Profils „Body and Soul“ teilweise zu lösen. Der Sportunterricht kann durch die feste Verknüpfung der Kurse in der Vermittlung von Kenntnissen auf die anderen Fächer zurückgreifen und stellt gleichzeitig Anforderungssituationen für die beteiligten Fächer bereit. Da diese Fächer aus allen drei Aufgabenfeldern entstammen, können typische Fachperspektiven eingenommen, verglichen und beurteilt werden, wodurch der wissenschaftspropädeutische Wert verstärkt wird.

Ziel ist es, im Projekt die Chancen und Grenzen des Kompetenzerwerbs im Rahmen der Kooperation unterschiedlicher Fächer herauszuarbeiten und neben der Weiterentwicklung des didaktisch orientierenden Kompetenzmodells unterrichtsbegleitend zu evaluieren. Die Kooperation mit den Bielefelder Sportpädagogen, die sowohl in der Fachdidaktik als auch in der Unterrichtsforschung ausgewiesen sind, kann hierzu produktiv beitragen.

Während der vier Semester in der Hauptphase wird das Profil prozessbegleitend evaluiert, indem Pre- und Post-Test mithilfe von Fragebögen, Leistungsdiagnostiktests und Video-

grafien ausgewählter Fächerübergreifender Unterrichtssituationen durchgeführt und ausgewertet werden. Klausuren mit fachübergreifenden Anteilen dienen der Erhebung fachübergreifender Leistungen im Schriftlichen über den gesamten Zeitraum der Hauptphase. Die Anwendung dieser Kompetenzen soll auch in einem selbstorganisierten Lernprozess im Fach Sport im dritten Semester mit Hilfe eines von den KuK erstellten Lerntagebuchs ausgewertet werden.

1. Stand der Entwicklungsarbeit / Stand der Forschung / eigene Vorarbeiten

1.1 Eigene Vorarbeiten / Stand der OS-Forschung

Die Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats haben gebeten, unsere in der Beiratssitzung mündlich kommunizierte kritische Grundposition zur Kompetenzorientierung im Sinne einer Präambel voranzustellen. Diese Funktion übernimmt dieser erste Abschnitt und orientiert sich dabei an unserer letzten Veröffentlichung (vgl. Eckhardt et al., 2012).

Matrjoschka-Puppen und das Holismus-Problem: Warum die Komponenten von Kompetenzen letztendlich nicht wieder als Kompetenzen formuliert sein können.

Weinert legt mit seinem Begriff von Kompetenz (zitiert bei Gogoll 2011) die Messlatte für die Erarbeitung von Kompetenzmodellen äußerst hoch. Er vereint kognitive, motivationale, volitionale und soziale Aspekte als Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften. Klieme et al. greifen diese Komponentenstruktur auf und betonen im Sinne holistischen Denkens die grundsätzliche Unteilbarkeit, solange man eine Kompetenz im Sinne der Definition formulieren möchte (BMBF 2003, 72ff.).

Viele Lehrpläne, aber auch Gogoll nehmen ihren Ausgang von einer umfassenden sportlichen Handlungskompetenz. Wenn nun versucht wird, diese fachlich und vor allem überfachlich zu zerlegen, nennt man die Komponenten teilweise wiederum Kompetenzen (z.B. Sach-, Methoden-, Selbst-, Sozialkompetenz oder in NRW: Bewegungs- und Wahrnehmungskompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz), ohne dass man explizit - wie im Fall der russischen Matrjoschka-Puppen - in diesen Teilkompetenzen wieder alle notwendigen Komponenten von Kompetenz finden kann. Daher sind dies keine echten Komponenten. Diese begriffliche Unschärfe scheint ein Folgeproblem der Tendenz, Bindestrich-Kompetenzen als Modernisierungsbelege inflationär zu gebrauchen. Inhaltlich sollte man lieber bei Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Bereitschaften bleiben, wenn man tatsächlich nur die Komponenten meint¹. Aber auch dieser letztlich reduktionistische Schritt löst nicht alle Probleme der Beschreibung und Messung von Kompetenzen.

Emergenz und das Reduktionismus-Problem: Warum die Kompetenzwelle am Menschen auslaufen könnte?

V.a. für Diagnosen und Evaluationen scheint es ein Ausweg, die motivationalen, volitionalen und sozialen Anteile in Teilkompetenzen hinein zu isolieren oder gar (wie häufig bei den

¹ So verfährt auch Baden-Württemberg im Bildungsplan Sport für das Gymnasium, wenn dort von der „Multiperspektivität des Sportunterrichts“ die Rede ist, die „den Erwerb einer umfassenden Handlungskompetenz“ gewährleistet (Baden-Württemberg 2004). Was dann – plötzlich unter den Überschriften „fachliche und methodische“ und „personale und soziale Kompetenzen“ inhaltlich als Niveaunkonkretisierung i.S.v. Bildungsstandards produziert wird, lässt den großen Entwicklungsbedarf im Fach erkennen (Baden-Württemberg 2010).

motivationalen und volitionalen Aspekten) zu ignorieren. Kognitive Komponenten sind dann leichter mit einem fachspezifischen Könnenstest (als „Wissen in Anwendungssituationen“) zu überprüfen, dem man einen Motivationsfragebogen oder ein Instrument zur Einstellungsmessung additiv beigibt. In diesem Zusammenhang muss aber überlegt werden, ob es theoretisch überhaupt vorstellbar ist, dass man zum Zwecke der Diagnose eine im Weinert'schen Sinne komplex verwobene Kompetenz in ihre Komponenten isolieren kann, um von den Teilergebnissen Rückschlüsse auf die Ausprägung der Kompetenz zu ziehen. Der Begriff ‚Emergenz‘ gehört an diese Stelle. Als Argumentationsfigur gegen zu naiven Reduktionismus drückt er nichtlineare Verhältnisse von Komponenten zum Kompositum aus². Aus dem Zusammenwirken einzelner Elemente mit teils unterschiedlichen Qualitäten ergibt sich ggf. eine neue Qualität, die allerdings den einzelnen Elementen weder innewohnt noch anzusehen ist. Es ist daher unmöglich, von der emergenten Eigenschaft (Bsp. Kompetenz) im logischen Schluss auf die Eigenschaften einzelner oder gar aller Elemente (Bsp. Komponenten) zurück zu schließen. Und anders herum ist es unmöglich, kausal aus den Eigenschaften der Elemente auf die Eigenschaft des Ganzen zu schließen, also aus der Messung von Komponenten auf die Ausprägung der Kompetenz.

Vermutlich ist es das Phänomen der Emergenz, an dem die hohen Ansprüche der empirischen Bildungsforschung aber auch die administrativen Schlussfolgerungen der euphorischen Phase der Kompetenzdebatte scheitern werden.

Wie Klieme et al. (BMBF 2003, u.a. S. 81) immer wieder aufzeigen, können Bildungsstandards nur im Kontext eines fachspezifischen Kompetenzmodells redlich entwickelt werden. Und solange ein Kompetenzmodell für das Fach Sport fehlt, sind Lehrplan-Kommissionen vom Anspruch, etwas Stimmiges produzieren zu müssen, entlastet. Eine Folgeproblematik ergibt sich allerdings, wenn aus administrativem Zwang heraus Kernlehrpläne³ verfasst werden müssen. Dann werden Bildungsstandards, Kompetenzerwartungen und Niveaustufen entwickelt, die zwar im Einzelnen gut begründet wirken, aber insgesamt notwendigerweise nicht den Ansprüchen der Kompetenzdiskussion genügen können⁴.

Für die Schulen ist unabhängig von der Modellierungsfrage und der empirischen Überprüfbarkeit *der Grundgedanke der Kompetenzorientierung* entscheidend: Das zu erwerbende Wissen und die weiteren Fähigkeiten sollen in den Kontext von zunehmend anspruchsvollen, komplexen und motivierenden Anforderungssituationen gestellt werden (vgl. Studienseminar Koblenz 2010). Als Sportpädagogen orientieren wir uns daran und legen bei der Gestaltung der Unterrichtsvorhaben Wert darauf, dass es herausfordernde Anforderungssituationen gibt, zu deren Lösung es in den verschiedenen Dimensionen an Lernzuwachsen bedarf.

² Emergenz kann an einem Beispiel verdeutlicht werden. Eine quadratische Fläche aus Papier ist zweidimensional. Fügt man sechs gleiche zweidimensionale Flächen aus Papier geschickt an den Kanten zusammen, entsteht ein Würfel mit einem Hohlraum, in dem man z.B. etwas verstecken kann. Fügt man die Flächen in anderer Weise zusammen oder sind die Quadrate nicht gleich groß, kommt vielleicht nur ein offenes Gebilde, ein kleiner Stapel oder eine größere Fläche heraus.

³ Nähme man die proklamierte Kehrtwende in der Didaktik der Kompetenzorientierung wirklich ernst, müssten sie m.E. Kern/*lern*pläne heißen.

⁴ Sehr ehrlich und pragmatisch erscheint daher die hessische Betonung des noch sehr jungen Reformprozesses mit der relativen Vorläufigkeit der Produkte und der erwartbaren „Ungleichzeitigkeiten“ und „Irritationen“ (Höfer & Steffens et al. (2009, S. 8f.).

Die Profil-Gruppe „Body & Soul“ entwickelte ein curriculares Gerüst mit einzelnen methodischen Bausteinen für einen kompetenzorientierten Sportunterricht im Profil. Das dem Profil-Unterricht zugrunde liegende Gesundheitsverständnis umfasst physische, psychische, soziale und ökologische Aspekte des Wohlbefindens. Diese sind den einzelnen vier Semestern als „fächerverbindende Leitthemen“ zugeordnet, um eine möglichst gute Vernetzung von Anwendungssituationen und fachlichen sowie methodischen Kenntnissen auch zwischen den Fächern zu gewährleisten.

In der Mitte des zweiten Semesters liefen die Fäden der vier am Profil beteiligten Fächer Sport, Englisch, Biologie und Psychologie zusammen, als der Film „Supersize Me“ (2004) auf Englisch mit englischen Untertiteln gezeigt wurde. Diese Dokumentation handelt von einem US-Amerikaner namens Morgan Spurlock, der sich einen Monat lang ausschließlich von Essen von McDonald's ernährt. Es zeigt sich am Ende, dass das Experiment potentiell schädlich für Spurlock war, was die begleitenden medizinischen Untersuchungen, sein mentaler Zustand und seine Gewichtszunahme zu bestätigen scheinen.

Im Anschluss an die Filmvorführung fand eine videografierte Podiumsdiskussion statt, an der zunächst fünf Kollegiaten, eine Kollegiatin und eine Lehrende beteiligt waren.

Die KollegiatInnen hatten als Experten jeweils eine Rolle aus einer der Fachperspektiven inne, d.h. es gab

- eine Psychologin
- einen Biologen
- einen Sportwissenschaftler
- einen Vertreter eines Fleisch verarbeitenden Betriebs für McDonald's
- einen jugendlichen Konsumenten von *Fast Food*

Im Sinne einer fish-bowl Diskussion nahmen weitere KollegiatInnen die Rolle von Laien ein, die sich ratsuchend an die Experten wandten. Ziel war es, Perspektivübernahme und -wechsel sowie Experten-Laien-Kommunikation aus den verschiedenen Fachbereichen zu einem Thema deutlich zu machen, was den VertreterInnen der Expertenrunde teilweise gelang.

Angeschlossen an diese Profil-Veranstaltung waren Vor- und Nachbereitungen in den vier Fächern, die die Thematik aus ihren jeweiligen Fachperspektiven aufgriffen. Im Fach Biologie ging es vorbereitend um die Umsetzung von Glukose und deren Bedarf in bestimmten Muskelgruppen, im Fach Psychologie um die Reflexion des Selbstversuchs im Hinblick auf Testgütekriterien, menschliches Essverhalten (z.B. Sättigungsgefühl) und um Werbung in der Lebensmittelindustrie. Das Fach Englisch befasste sich mit der Auswirkung von *Fast Food* auf Landwirtschaft und Nutztierhaltung in den USA und mit der globalen Trinkwasserversorgung. Im Fach Sport wurde anschließend geeignete Ernährung von SportlerInnen behandelt, der Film als Testverfahren zur Leistungsfähigkeit analysiert und an der Abteilung für Sportmedizin der Uni Bielefeld ein eigener Spirometrie- und Laktat-Leistungstest unter Belastung durchgeführt und ausgewertet.

Von der FEP-Gruppe wurde im Vorgängerprojekt ein für das fächerverbindende Profil tragfähiges didaktisch orientierendes Kompetenzmodell für Sport entworfen (s. Abb. 1). Ein Ausgangspunkt für die zugrunde liegende fachdidaktische Leitidee der Handlungsfähigkeit im und durch Sport ist die Unterscheidung von Handeln und Verhalten. Um zu handeln, anstatt sich bloß zu verhalten, benötigt das Individuum Motive und Entscheidungsspielräume, die im Rahmen der *pädagogischen Perspektiven* erschlossen werden können.

Aus diesem Grund erscheint es uns sinnvoll, uns sowohl im Unterricht des Profils als auch in der Evaluation der Kompetenzorientierung im Fächerverbund an einem kognitiven Motivationsmodell zu orientieren. Wir wollen Unterricht und Unterrichtsforschung an *Heckhausens Rubikonmodell* des Handelns strukturieren, denn mit den Anforderungen und Möglichkeiten reflexiven Lernens in der gymnasialen Oberstufe erscheint uns ein kognitives Motivationsmodell anschlussfähig. Es erklärt auch, dass nicht-kognitive Handlungsauslöser oder -begleiter (z.B. Emotionen, positive und negative Erlebnisse, Ziele oder Wünsche) im Rahmen der *Unterrichtsauswertung* reflektiert und kognitiv wirksam bearbeitet werden können. Berücksichtigt wurden in der Entwicklung des Modells darüber hinaus sowohl Kriterien des mehrperspektivischen Sportunterrichts als auch *sportliche Handlungstypen nach Ehni* (2004).

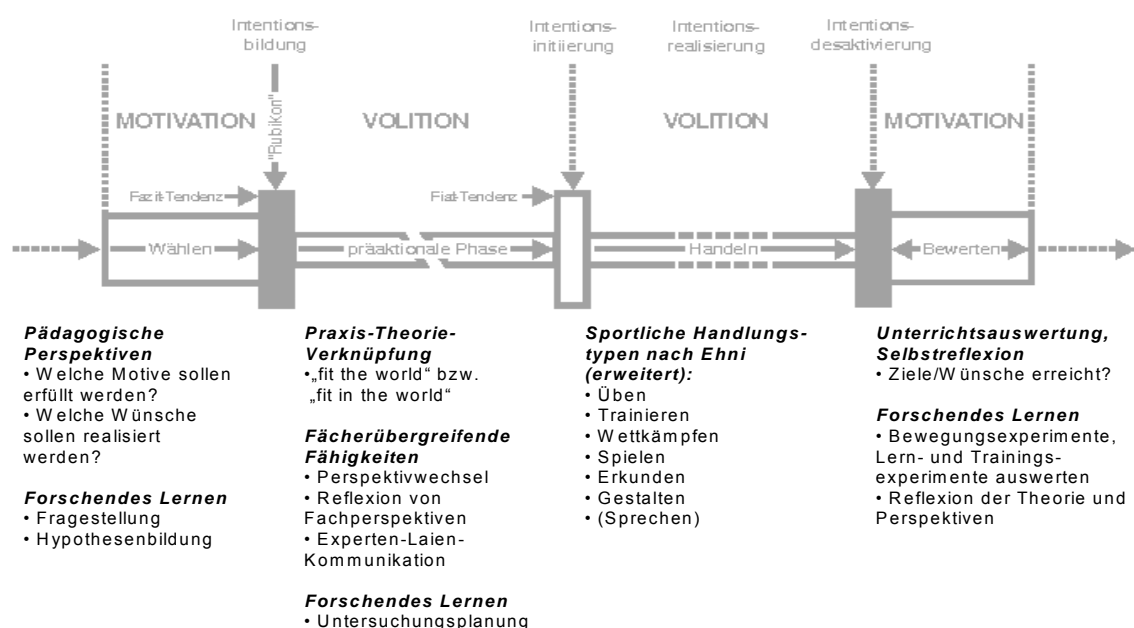


Abb. 1 Am Rubikon-Modell des Handelns orientierte Ziele des kompetenzorientierten Sportunterrichts im Fächerverbund des Profils

In einer angestrebten kontinuierlichen *Praxis-Theorie-Praxis-Verknüpfung* innerhalb des Faches Sport und mit den anderen Fächern des Profils spielen Kriterien *fächerübergreifender Fähigkeiten* (Reflexionskompetenz, Urteilskompetenz, Verständigungskompetenz) eine zentrale Rolle (Oberstufen-Kolleg, 2012), die ebenfalls in das Modell eingebunden werden konnten. Hierbei geht es einerseits um einen Perspektivwechsel zwischen den Fächern des Profils. Andererseits sind aber auch in multidisziplinären Fächern an sich schon eine Reflexion und Differenzierung in den einzelnen Teildisziplinen möglich (z.B. Sport mit den Fachperspektiven *Sportbiologie* und *Sportpsychologie*). Im Curriculum des Profils ist beispielsweise im ersten Semester das Unterrichtsthema „Motivation“ fächerübergreifend angelegt. Die KuK setzen sich im Fach Psychologie mit Motivations-Modellen auseinander, im Fach Englisch wird die Bedürfnispyramide nach A. Maslow behandelt, naturwissenschaftlich geprägte Sichtweisen auf Sport bzw. Bewegung werden im Fach Biologie thematisiert, während im Fach Sport allgemeine Motivationen im Freizeitsport

und eigene Motivationen zum Sporttreiben auf praktischer Ebene angesprochen werden. Dabei wird in reflektierenden Phasen auf der Metaebene deutlich, dass für die Biologie z.B. nur die Ausprägung der Belastungsparameter als Auslöser für Adaptationen eine Rolle spielt, egal wodurch sie motiviert wird (regelmäßiges hinter dem Bus herlaufen ist genauso relevant wie ein regelmäßiges Training). Im Kontext der Planung von Belastungs-Adaptations-Experimenten bemerkt man dann aber in den Naturwissenschaften, dass die Untersuchung von physischen Grenzbelastungen allein aus rechtlichen Gründen nur gelingen kann, wenn Menschen diese im Rahmen des sportlichen Trainings freiwillig motiviert eingehen. Im Profilunterricht sollen damit sowohl fachübergreifende aber auch -abgrenzende Perspektiven der vier Fächer deutlich werden.

Das Modell wurde mehrfach im kleinen Sportwissenschaftlichen Kolloquium der Uni Bielefeld und danach in einer Fachpublikation in der Zeitschrift „Sportpädagogik“ (Schweihofen 2011) und in der Reihe „Forum Sportpädagogik“ (Eckhardt, Mergelkuhl, Schweihofen, 2012) zur Diskussion gestellt.

Mit der Unterstützung durch die Abteilung Sportwissenschaft der Uni Bielefeld wurde parallel an einer Sammlung möglicher Evaluationsmethoden gearbeitet, die exemplarisch im laufenden Kurs des Profils erprobt wurden. Hierbei handelte es sich um die zwei standardisierten Fragebögen „SELLMO – Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation“ (Spinath et al., 2002) und „FKKS – Frankfurter Körperkonzeptskalen“ (verändert nach Deusinger 1998), zwei Fitnesstests „Cooper-Test – Test zur Überprüfung der allgemeinen Ausdauer“ und „Die Spirometrie - Lungenfunktionstest unter Belastung“ sowie eine Videographie einer fächerverbindenden Unterrichtssituation in der Profilzeit.

Zu unserem Profil „Body & Soul“ liegt uns außerdem ein Auszug aus der sogenannten Kollibefragung zu Profilen vor (E-Mail von G. Klewin vom 7.9.2012). Insgesamt beurteilen die KuK das Profil vergleichsweise positiv. Es bemühen sich in den Augen von 14 von 17 KuK 3-4 Lehrende um fächerübergreifenden Unterricht und fast 60% der KuK glauben an weitere Verbesserungen. Auch das ProfiltHEMA wird in den Augen der KuK ‚eher stark‘ bearbeitet.

1.2 Stand der Forschung außerhalb des OS

Mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 ist Bildungsqualität zu einem Thema von öffentlichem Interesse geworden. Nicht zuletzt hieraus ergab sich für viele Bundesländer der Versuch, die Steuerung des Unterrichts vom Output her neu zu organisieren, indem sogenannte kompetenzorientierte Lehrpläne erlassen wurden (Tillmann 2008).

Für das Fach Sport ist in diesem Zusammenhang festzustellen, dass innerhalb der Fachdidaktik die fachspezifische Auslegung und Ausgestaltung einer Kompetenzorientierung derzeit noch weitgehend ungeklärt erscheint (vgl. Kurz & Gogoll 2010, Vogel 2009, S. 105-110).

Zwar liegen heute auch bereits in NRW pragmatisch entwickelte kompetenzorientierte Lehrpläne für das Fach Sport (Sek. I Gymnasium) vor (vgl. Aschebrock, Schlecht, Zielonka 2012, S. 185), jedoch besteht hinsichtlich der Wirksamkeit der Steuerung ein empirisches Forschungsdefizit (Gogoll 2009).

Doch nicht nur für die Sportdidaktik gilt, dass sie noch ein weites Stück entfernt davon ist, ein abgesichertes, empirischen Ansprüchen gerecht werdendes Kompetenzmodell vorstellen zu können. Auch die allgemeine Pädagogik scheint noch auf dem Weg zu einem nutzbaren Kompetenzmodell für den Bildungsbereich.

Bei der Ausarbeitung des Kompetenzbegriffs wird betont, dass "der simultane Einsatz von Wissen und Können bei der Bewältigung von Anforderungssituationen eine wichtige Rolle spielt" (BMBF 2003, S. 78). Für die Formulierung von Kompetenzen heißt es im Gutachten: „Kompetenz stellt die Verbindung zwischen Wissen und Können [...] her und ist als Befähigung zur Bewältigung von Situationen bzw. von Aufgaben zu sehen. Jede Illustration oder Operationalisierung einer Kompetenz muss sich daher auf konkrete Anforderungssituationen beziehen.“ (ebd., S. 73)

Klieme et al. betonen im Folgenden die hohe Bedeutung fachbezogener Komponenten von Kompetenzen, die dem Erwerb fachübergreifender Kompetenzen voran gehen sollen. Nach und nach werden die bekanntermaßen hohen Anforderungen an konsistente Kompetenzmodelle entfaltet, die als notwendige Grundlage für die Entwicklung und Evaluation von Standards und Niveaustufen gelten. Solange es auch im auf mindestens 6 Jahre (!) angelegten DFG Schwerpunktprogramm "Kompetenzmodelle" (<http://kompetenzmodelle.dipf.de/de>) eine weitgehend unbeantwortete Frage bleibt, wie sich "Kompetenzen, unter Berücksichtigung ihres Bezugs auf Anforderungen in spezifischen Situationen, angemessen kognitiv modellieren" lassen (Klieme & Leutner 2006, S. 88), dürfen entsprechende Erwartungen an das hier beantragte Projekt auch weiterhin nicht zu hoch gesetzt werden.

Während Klieme et al. (2003, S. 62) zunächst besonders die fachbezogenen Kompetenzen fokussieren, wurden im Rahmen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit am Oberstufen-Kolleg in der Vergangenheit drei Kompetenzbereiche beschrieben, die Wissenschaftspropädeutik besonders im fächerübergreifenden Unterricht ermöglichen soll.

1. Die Ausbildung einer *Reflexionskompetenz* zielt dabei auf die Fähigkeit, Fachperspektiven erkennen und reflektieren zu können.
2. Unter *Urteilskompetenz* wird die Fähigkeit verstanden, über die Nutzung von Fachwissen und Fachperspektiven zu einem begründeten und kriteriengeleiteten Standpunkt oder Werturteil zu einer Sache oder einem Problem zu kommen.
3. Die *Verständigungskompetenz* bezieht sich auf die Kommunikation von Fachwissen zwischen Laien und Experten. Dabei geht ebenso um die Fähigkeiten, als „Laie Expertenwissen durch sachangemessene Fragestellungen über verschiedene Medien und Ressourcen gezielt einholen zu können“, wie auch um Kompetenzen, die sich stärker auf eine adressatengerechte Aufarbeitung und Präsentation des gewonnenen (Experten-)Wissens beziehen (vgl. u.a. Bessen et al. 2010).

Das Unterrichtsfach Sport hat ein bisher kaum erkanntes und genutztes Potential zur Vermittlung oberstufenadäquater fachlicher und vor allem auch überfachlicher Kompetenzen: Da der pädagogische Ansatz des Unterrichtens in ‚Vorhaben‘ die Schüler in die Pflicht nimmt, ihr Lernen zunehmend eigenständig mitzugestalten, liegt eine permanente Anforderungssituation mit einer kontinuierlichen Handlungsorientierung vor (vgl. Laging 2006, S. 92-111).

Die zugeordnete (Sport-)Wissenschaft, aus der primär Wissen und Können rekrutiert werden, definiert sich vor allem über ihren Gegenstand und ist theoretisch und methodisch gekennzeichnet durch eine multidisziplinäre Binnenstruktur.

Die Bewegungspraxis selbst generiert in ihrem Vollzug immer wieder neue, sehr konkrete An- und Überforderungen an die Lernenden, gleichzeitig sind aber nach Volkamers Vorstellungen zum Fachgegenstand Sport (1996) die Handlungssituationen relativ frei gestaltbar und der Handelnde selbst soll sich im Sinne typischer sportlicher Handlungsformen (vgl. Ehni 2004, S. 47-55) eigenständig weiter entwickeln und verändern.

Doch trotz dieses in der Fachdidaktik immer wieder beschworenen Potentials ist ein Modell, das den derzeit dominanten fachdidaktischen Ansatz der Mehrperspektivität und Handlungsfähigkeit nach Kurz (2004) aufgreift, noch nicht in Sicht. Für die primär an den sportiven Leistungen interessierten Vertreter stehen dabei Zeuner & Hummel (2006, 40-440), während Franke (2008, S.195- 215) den ästhetisch-expressiven Bereich körperlicher Bildung strukturiert. Beide Modelle wurden auf kleineren Fachtagungen entwickelt bzw. vorgestellt, werden aber in der Fachliteratur kaum diskutiert (vgl. Vogel 2009, S. 105) und entfalten auch administrativ keine spürbare Wirkungskraft. Auf der Ebene der Lehrpläne finden sich entgegen der Voten der Klieme-Expertise hauptsächlich überfachliche Kompetenzen und nur in Ausnahmen finden sich inhaltsbezogene Aussagen (vgl. Neumann 2010, S. 35-41). Was dann allerdings inhaltlich produziert wird, lässt den großen Entwicklungsbedarf im Fach erkennen (Baden-Württemberg 2004). Ein vielversprechender Ansatz der Qualitätssicherung einer Arbeitsgruppe im Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur NRW (2006) wurde nicht weiter verfolgt. Man gewann bisher lediglich den Eindruck, dass in der Fachkultur, die sich der Anforderungen der Qualitätsdiskussion durchaus bewusst ist (Gogoll & Menze-Sonneck 2005; Balz 2010, S. 50-53), deutlich mehr Reflexionen über bereits veröffentlichte Positionen zur Frage von Standards und Kompetenzen produziert werden, als an der (Weiter-) Entwicklung von Modellen selbst zu arbeiten (Stibbe 2010, S. 42-46). Derzeit gibt es neben einer begründet skeptischen Betrachtung der aktuellen Kompetenzdiskussion (z.B. Thiele 2011) erste Versuche von Sportpädagogen, sich auf einen Weg zu machen „an dessen Ende möglicherweise ein praktisch nutzbares Kompetenzmodell für den Bildungsbereich Sport und Bewegung steht“ (Gogoll 2011, S. 46).

Nach Gogoll ist sport- und bewegungskulturell kompetent, „wer aus seinem eigenen sportlichen Bewegungshandeln heraus Sport und Bewegung als sinngelitetes Tun erschließen kann (Erschließungsdimension), wer sich darauf aufbauend in der Sinnabhängigkeit der Sport- und Bewegungswelt orientieren kann (Orientierungsdimension) und wer daran anschließend und unter Hinzuziehung weiterer Ressourcen handlungs- und identitätsrelevante Entscheidungen im Hinblick auf den Sinn des eigenen sportlichen Bewegens treffen und sie im eigenen sportlichen Handeln erfolgversprechend und verantwortungsbewusst umsetzen kann (Handlungsdimension)“ (2011, S. 51).

Trotz dieser ersten vorsichtigen Vorschläge für ein perspektivisches Kompetenzmodell konstatiert Balz (2012) aktuell noch nüchtern: „Derzeit gibt es kein konsensfähiges oder gar verbindliches Kompetenzmodell (für das Fach Sport); außerdem ist nicht zu erwarten, dass ein solches, theoretisch entwickeltes und empirisch geprüftes, Modell in absehbarer Zeit vorgelegt werden könnte“.

2. Ziele und Arbeitsprogramm

2.1 Ziele

In diesem FEP sollen Kursbausteine erprobt und evaluiert werden, mit denen ein gezielter Erwerb von fächerübergreifenden Kompetenzen in einem fächerkoordinierenden Unterricht im Profil ermöglicht und evaluiert werden kann.

Dies geschieht im Hinblick auf folgende Fragestellungen:

1. Welche Anforderungssituationen ermöglichen das Einbringen fächerübergreifender Kompetenzen in den beteiligten Fächern?
2. Welche Anforderungssituationen ermöglichen das Einbringen fächerübergreifender Kompetenzen in den Profilzeiten?

3. Inwieweit bringen Kollegiatinnen und Kollegiaten Wissen und Fähigkeiten aus unterschiedlichen Fächern in selbstverantwortete sportliche Handlungssituationen ein?

Unser Ziel besteht nicht in der Unterrichtsentwicklung im Sinne des Schulentwicklungsprozesses, sondern in der Evaluation der Kompetenzorientierung im Fächerverbund des Profils. Die daraus gewonnenen Forschungsergebnisse sollen einen Beitrag zum fortlaufenden Diskurs in der Kompetenzmodell-Entwicklung bilden (s.o.).

2.2 Arbeitsprogramm

In den kommenden zwei Jahren wird es in diesem FEP um Kompetenzorientierung im Fach Sport und im fächerkoordinierenden Unterricht gehen, wobei das Profil mit seinen vier Fächern die Forschungsgrundlage bietet. Wir erstellen, nutzen und überprüfen Instrumente zur Sichtbarmachung von Kompetenzen, die bei der Übernahme verschiedener Fachperspektiven zu einem Themenkomplex benötigt werden.

Der Ertrag für den Schulentwicklungsprozess sind neue Erkenntnisse zur Kompetenzorientierung, die auch von anderen Profilen genutzt werden können und sollen, z.B. im Bereich der koordinierten Klausuren oder der Profilzeit (Podiumsdiskussion). Ein direkter Transfer auf die Bedingungen des Regelschulwesens ist wegen der Besonderheit der Fachkombination und der Stundenverteilung wohl nicht oder nur schwer möglich. Grundgedanken des Projekts und seiner Ergebnisse werden jedoch v.a. im Fach Sport mit seiner multidisziplinären Binnenstruktur für die Oberstufe an Regelschulen übertragbar sein. Unsere bisherigen Entwicklungsansätze wurden bereits im Sportwissenschaftlichen Kolloquium der Universität Bielefeld, im Rahmen der großen regionalen Lehrerfortbildung „Tag des Schulsports“, aber auch in die verschiedenen regionalen Qualitätszirkel „LK Sport“ und „Sport als viertes Fach“, die von Mitgliedern der Fachkonferenz mit geleitet werden, eingebracht. Eine solche Vernetzung wird auch in diesem Forschungsprojekt statt finden.

2.3 Forschungsmethoden

In diesem Abschnitt beschreiben wir einzelne Evaluationsinstrumente. Dabei gehen wir davon aus, dass sie besonders dann ökonomisch einsetzbar sind, wenn sie in den üblichen Kursverlauf eingebracht werden können. Wenn Evaluationsergebnisse auf der individuellen Ebene mit entsprechender Vorsicht reflektiert werden, liefern sie gleichzeitig einen Beitrag zum bewussten Lernen.

1. Ein Teilaspekt des Programms wird sich auf *Klausuren* beziehen. Im ersten Durchgang wurden explorativ Teilaufgaben in eine Sport- bzw. Psychologieklausur eingebaut, die im Anforderungsbereich I und II einen Rückgriff auf methodische Aspekte aus dem Fach Biologie notwendig machten. Dieser Ansatz ermöglicht es, fächerübergreifendes Denken auch in schriftlichen Aufgabenformaten einzufordern. Neben den lernpsychologischen Chancen sind damit aber auch formale und lernpsychologische Schwierigkeiten verbunden. Diese wollen wir einerseits im Hinblick auf die Leistungen der KuK bei derartigen Aufgabentypen auf Kursebene quantitativ evaluieren (erbrachte Punkte) und andererseits qualitativ erfragen, inwieweit der Fachunterricht auf derartige fachübergreifende Leistungen vorbereitet hat.

Um diesem Anliegen entsprechen zu können, ist die Konstruktion einer schriftlichen Leistungsabfrage erforderlich, die neben den fachlichen Aspekten in besonderer Weise die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf fächerübergreifendes Verständnis in den Fokus nimmt. Das Bemühen hierum erfordert eine Operationalisierung

des Konstrukts „fächerübergreifende Kompetenz“ sowie die Entwicklung von hinreichend tragfähigen Kriterien. Wie jedoch bereits an anderer Stelle angedeutet, müssen die Erwartungen an die Messbarkeit dieser Kompetenzen gedämpft werden, zu groß erscheinen die Schwierigkeiten, dieses Konstrukt theoretisch exakt zu umgrenzen. So ist bspw. der Begriff aus reformpädagogischer Sicht eine „durch Ganzheitlichkeit und Komplexität gekennzeichnete Kategorie von Leistung“, die handlungs- und problemorientierte Strategien und Lernprozesse erfordert, während andere Konzepte des bildungspolitischen Kanons u.a. von zu fördernden Schlüsselqualifikationen sprechen (Baumert u.a. o.J.). Aus diesem Grund liegt zunächst ein gangbarer Weg der Erfassung fächerübergreifender Kompetenzen in der Anwendung der im Anforderungsbereich III genannten Operatoren mit dem Ziel, gleichzeitig Hinweise auf Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung dieser Bemühungen zu erhalten.

2. Um einen Zuwachs von Reflexions-, Urteils- und Verständigungskompetenz bei den KollegiatInnen und Kollegiaten beobachten zu können, wird ein zweites Instrument die Vorführung des Dokumentarfilms „Supersize Me“ (2004) mit anschließenden *Gruppen-Diskussionen* sein. Daran sind alle Lehrenden des Profils beteiligt.

Dieses Vorhaben basiert auf Erfahrungen aus dem ersten Profil-Durchgang (siehe 2.2). Im kommenden Profil-Durchgang ist anstatt der Podiums-Diskussion eine Diskussion in kleineren Gruppen geplant, in denen die Kollegiatinnen und Kollegiaten jeweils eine der o.g. ExpertInnen-Rollen einnehmen. Pro Gruppe wird eine Lehrperson als ModeratorIn anwesend sein. Jeder der „ExpertInnen“ ist auf diese Weise selbst am Gespräch beteiligt und hat die Chance, auf Fachwissen begründete Urteile zu fällen und zu formulieren. Dabei sollen die Inhalte, Verzahnungen und Grenzen der jeweiligen Perspektiven deutlich werden.

Die Veränderung in kleine Expertengruppen à 4-5 Personen ist für uns als Forschungsgruppe die Basis für eine detailliertere Auswertung per Video-Mitschnitt, um die fächerübergreifenden Kompetenzen der Kollegiatinnen und Kollegiaten evaluieren zu können.

3. Bisherige Arbeiten zum fächerübergreifenden Unterricht beziehen sich in aller Regel auf die Wirkungen eines einzelnen Unterrichtsvorhabens zwischen zwei Fächern. Ein dritter Teilaspekt des Programms wird sich in deutlicher Ausweitung dieser Ansätze auf ein *Unterrichtsvorhaben zum „selbstbestimmten Sporttreiben“* im dritten Semester im Fach Sport beziehen. Während die Fragestellungen des ersten und zweiten Semesters lauten „Wer bin ich, was kann ich, was will ich?“ bzw. „Die anderen und ich?“, soll es im dritten Semester neben der Frage „Die Natur und ich?“ für die KuK auch darum gehen, in einem Zeitraum von 6-8 Wochen ihr Sporttreiben eigenständig zu gestalten und in einem Lerntagebuch zu dokumentieren. Dieses in der Forschungslandschaft bisher einzigartige Design soll ermöglichen, in den ersten beiden Semestern erlangte Kenntnisse und Fähigkeiten aus dem Profilverricht selbstorganisiert anzuwenden. Die Auswertung der Lerntagebücher soll hinterfragen, inwieweit ein kompetenzorientierter Profil-Unterricht auf eine solch freie Lernsituation vorbereiten kann. Damit verbunden ist die Frage nach einem langfristigen Transfereffekt von Unterrichtssituationen auf das eigene Sporttreiben.

4. In einem vierten Aspekt der Forschung kann dieser Transfereffekt aus psychologischer Perspektive unterstützt werden. Die beiden standardisierten Fragebögen liefern im Pre-Posttest-Design Aussagen über mögliche Veränderungen im Laufe der zwei Kursjahre. Das Unterrichtsfach Psychologie repräsentiert darüber hinaus den so genannten „schuldidaktischen Sonderfall“ in der Weise, dass der Unterricht einerseits menschliche Entwicklung thematisiert, die Kollegiatinnen und Kollegiaten gleichzeitig aber auch dazu

befähigt, den eigenen Entwicklungsprozess zu analysieren. Somit kann Lernen theoretisch reflektiert, experimentell erprobt, gleichzeitig eigenes Lernen kritisch hinterfragt und verändert werden. Es werden im Zusammenhang mit diesem Kurskonzept Evaluationsinstrumente eingesetzt, deren Durchführung und kursinterne Auswertung mit Chancen und Risiken für die Unterrichtssituation und ggf. für die schülereigene Lernentwicklung verbunden sind. So findet die SELLMO Skala zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation praktische Verwendung. Diese SELLMO-Skala basiert auf der Unterscheidung von „zwei Kategorien von motivationalen Orientierungen, die auf unterschiedliche Ziele hin ausgerichtet sind: Erstens das Ziel, eigene Fähigkeiten zu erweitern und zweitens das Ziel, anderen gegenüber hohe Fähigkeit zu demonstrieren bzw. niedrige Fähigkeit zu verbergen“ (Spinath u.a. 2002, S. 7). Durch den Erwerb fachtheoretischer Kompetenzen im Psychologieunterricht sind die Schülerinnen und Schüler nicht nur in der Lage, die Konstruktion des an ihnen selbst durchgeführten Fragebogens im Hinblick auf Objektivität, Reliabilität sowie Validität kritisch zu hinterfragen, sondern auch die verwendeten unterschiedlichen Formen von Zielen (Leistungsziele, Lernziele, Arbeitsvermeidung, Abgrenzung zu Anstrengungsvermeidung) zu identifizieren und ggf. mit ihrem eigenen „Zielkonzept“ abzugleichen.

Die im Weiteren eingesetzte FKKS - Frankfurter Körperkonzeptskala dient der Bestimmung des jeweiligen Bildes oder des Selbstkonzeptes, das das Individuum in dem wichtigen auf den Körper bezogenen Bereich des Selbst von der eigenen Person entwickelt hat (Deusinger 1998) und markiert aus Sicht der Schülerinnen und Schüler eine weitere Möglichkeit, eigene Lebenskonzepte kritisch zu hinterfragen. Um jedoch den „eigenen“ Einfluss auf die Lebensführung bzw. Entwicklung der eigenen Persönlichkeit über alltagstheoretische Annahmen hinaus ermöglichen zu können, sollten die Evaluationsinstrumente im Laufe der viersemestrigen Kurslaufzeit wiederholt eingesetzt und die individualisierten Ergebnisse den Schülerinnen und Schülern im Anschluss an den zweiten Durchgang zur Verfügung gestellt werden. Hierdurch wird ihnen die Möglichkeit gegeben, einige Teilbereiche ihrer eigenen Entwicklung über einen überschaubaren Zeitraum objektiv festzustellen und mit anderen Rückmeldeinstrumenten wie Schulnoten, erbrachten Sportleistungen in Zeit, Weite oder Höhe, mündliche oder schriftliche Lehrerrückmeldungen etc. abzugleichen sowie festzustellen, ob möglicherweise Änderungen der Strategien oder Einstellungs- bzw. Selbstkonzeptveränderungen ursächlich für Lern-, Motivations- oder Leistungsveränderungen sind. Darüber hinaus wird durch dieses Vorgehen der Beteiligung an der wissenschaftlichen Evaluation, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eingeräumt, die Rolle des zu evaluierenden „Objektes“ zu verlassen und stattdessen die Erkenntnisse als weiteren Kompetenzbaustein der eigenen Entwicklung zu nutzen.

2.4 Zeitleiste

Zeitraum	Tätigkeit	Produkt
08.2012 - 09.2012	Durchführung des SELLMO-Fragebogens im Fach Sport (1. Semester)	Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation der KuK
10-11.2013	<i>selbstbestimmtes Sporttreiben im Testdurchlauf (3. Semester)</i>	<i>Überprüfung eines Transfereffekts von Unterrichtssituationen auf das eigene Sporttreiben in einem Lerntagebuch</i>
11.2012	Klausur mit fachübergreifenden Anteilen (1. Semester)	Überprüfung fachübergreifender Leistungen im Schriftlichen
11.2012	<i>Klausur mit fachübergreifenden Anteilen im Testdurchlauf (3. Semester)</i>	<i>Überprüfung fachübergreifender Leistungen im Schriftlichen</i>
11.2012	Fitnessstests „Cooper-Test - Test zur Überprüfung der allgemeinen Ausdauer“ (1. Semester)	Erfassung der allgemeinen Ausdauer
12.2012	Durchführung „FKKS - Frankfurter Körperkonzeptskalen“ (1. Semester)	Bestimmung des jeweiligen Bildes oder des Selbstkonzeptes, das das Individuum in dem wichtigen auf den Körper bezogenen Bereich des Selbst von der eigenen Person entwickelt hat
01./02.2014	<i>Transkription und Auswertung der Video-Aufnahme von Expertendiskussionen in der Profilzeit im Testdurchlauf (Post-Test, 4. Semester)</i>	<i>Überprüfung einer Entwicklung der fächerübergreifenden Kompetenzen im Mündlichen</i>
03.2013	<i>Klausur mit fachübergreifenden Anteilen im Testdurchlauf (4. Semester)</i>	<i>Überprüfung fachübergreifender Leistungen im Schriftlichen</i>
03.2013	<i>Durchführung des Cooper-Tests, SELLMO- und FKKS-Fragebögen als Post-Test mit Ergebnisreflexion im Fach Psychologie im Testdurchlauf (4. Semester)</i>	<i>Überprüfung der Veränderungen in der allgemeinen Ausdauerleistung, der Lern- und Leistungsmotivation und des Körperkonzepts</i>
03./04.2013	Transkription und Auswertung der Video-Aufnahme von Expertendiskussionen in der Profilzeit (Pre-Test, 2. Semester)	Überprüfung Fächerübergreifender Kompetenzen im Mündlichen
05.2013	Durchführung einer Spirometrie (2. Semester)	Überprüfung der Lungenfunktion unter Belastung
05./06.2012	Klausur mit fachübergreifenden Anteilen (2. Semester)	Überprüfung fachübergreifender Leistungen im Schriftlichen
bis 08.2013	Dokumentation	Zwischenbericht
10-11.2013	selbstbestimmtes Sporttreiben (3. Semester)	Überprüfung eines Transfereffekts von Unterrichtssituationen auf das eigene Sporttreiben in einem Lerntagebuch
10/11.2013	Klausur mit fachübergreifenden Anteilen (3. Semester)	Überprüfung fachübergreifender Leistungen im Schriftlichen
01./02.2014	Transkription und Auswertung der Video-Aufnahme von Expertendiskussionen in der Profilzeit (Post-Test, 4. Semester)	Überprüfung einer Entwicklung der fächerübergreifenden Kompetenzen im Mündlichen
03.2014	Klausur mit fachübergreifenden Anteilen (4. Semester)	Überprüfung fachübergreifender Leistungen im Schriftlichen
03.2014	Durchführung des Cooper-Tests, SELLMO- und FKKS-Fragebögen als Post-Test mit Ergebnisreflexion im Fach Psychologie	Überprüfung der Veränderungen in der allgemeinen Ausdauerleistung, der Lern- und Leistungsmotivation und des Körperkonzepts
07.2014 - 08.2014	Dokumentation	Abschlussbericht

3. Kooperationen

Die besondere Stärke des Projektes wird in der Kooperation mit dem empirischen Unterrichtswissenschaftler Prof. Dr. Bernd Groeben aus der Sportpädagogik der Universität Bielefeld gesehen, der bereits auch im Vorgängerprojekt tätig war. Zudem initiiert er eine Kooperation mit Dr. Claas Wegener (Abteilung Biologie), der fächerübergreifende Kurssequenzen zwischen den Fächern Sport und Biologie entwickelt an einem Bielefelder Gymnasium durchführt und evaluiert. Dieser bezieht sich auf kürzere Interventionszeiträume und reflektiert durch das Fach Sport vornehmlich physische Aspekte des Sporttreibens.

Im Verlauf des Projekts wird auch die Vernetzung über die Qualitätszirkel im Schulsport der gymnasialen Oberstufe genutzt, um die Ergebnisse und Konzeptionen regional zu diskutieren und Teilergebnisse ggf. zu transferieren.

Literatur

- Aschebrock, H., Schlecht, E. & Zielonka, S. (2012): Pädagogische Perspektiven als Ausgangspunkt für die Gestaltung eines kompetenzorientierten Unterrichts. In: A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.): Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele. (S. 185-198). Aachen: Shaker.
- Baden-Württemberg (2004): Bildungsstandards für Sport: Profulfach Sport. vgl. http://www.bildungsstaerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_Sp_bs.pdf, Zugriff am 20.10.2009
- Balz, E. (2010): Gut Sportunterricht – Merkmale und Beispiele. SPORTPÄDAGOGIK 34 (2), 50-53.
- Balz, E. (2012): Einführung: Kompetenzorientiert Sport unterrichten? In: A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.): Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele. (S. 7-12). Aachen: Shaker.
- Bähr, I., Prohl, R. & Gröben, B. (2008): Prozesse und Effekte kooperativen Lernens im Sportunterricht. In: Unterrichtswissenschaft, 36(4), S. 290-309.
- Baumert, J. u.a. (o.J.): Erfassung fächerübergreifender Problemlösekompetenzen in PISA. Verfügbar unter: www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Problemloesen.pdf [15.09.2012]
- Bessen, J., S. Boller, G. Feurle, H. von Fabeck, M. Geweke, A. Habigsberg, S. Hahn, M. Kraft, M. Kublitz-Kramer, E. Thormann, G. Volland (2010): Modellentwicklung und Operationalisierung fächerübergreifender Kompetenzen. Endbericht der Forschungs- und Entwicklungsgruppe. Ms: Bielefeld.
- Boerwinkel, D.-J., Müller, A. (2008): "Competitie op leven en dood - Mag een topsporter zelf beslissen over zijn genetisch risico?", NVOX, Vol. 33, Issue 9, p. 400-402.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003⁴). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - eine Expertise. Berlin: BMBF.
- Deusinger, I. M. (1998). Frankfurter Körperkonzeptskalen (FKKS). Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- Dreiling, N. & Schweihofen, C. (2004): Schulsport 11-13: Praxis und Theorie aus dem Blickwinkel gymnasialer Leistungsanforderungen. In Dreiling, N. & Schweihofen, C. (Hrsg.), Sammelband der Zeitschrift Sportpädagogik (S. 2-8). Seelze: Friedrich Verlag.
- Eckhardt, M., Mergelkuhl, T., Schweihofen, C. (2012): „Body and Soul“ - fächerverbindendes Lernen. In: Roth, A.-C. (u.a.) (Hrsg.): Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Aachen: Shaker Verlag
- Ehni, H. (2004): Sportunterricht in den Perspektiven des Handelns und Erlebens. In P. Neumann & Balz, E. (Hrsg.), Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele (S. 34-56). Schorndorf: Hofmann.
- Franke, E. (2008): Erfahrungsbasierte Voraussetzungen ästhetisch-expressiver Bildung – zur Entwicklung einer domänenspezifischen >>Sprache<< physischer Expression. In: Franke, E. (Hrsg.), Er-

- fahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsbebatte, 195-215. Hohengehren: Schneider.
- Gogoll, A. (2009): Kompetenzmodelle für das Schulfach Sport: zur Fundierung und Empirisierung sportpädagogischer Bildungserwartungen. In: E. Balz (Hrsg.), Sollen und Sein in der Sportpädagogik: Beziehungen zwischen Normativen und Empirischem (S. 49-62). Aachen: Shaker.
- Gogoll, A. (2011): Sport und bewegungskulturelle Kompetenz. sportpädagogik 5 (35), 46-51.
- Gogoll, A. (2012): Sport und bewegungskulturelle Kompetenz – ein Modellentwurf für das Fach Sport. In: A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.): Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele. (S. 39-52). Aachen: Shaker.
- Gröben, B. (2005a): Effekte des Kooperativen Lernens im Spiegel der Unterrichtsforschung. SPORTPÄDAGOGIK 29 (6), 48-53.
- Gröben, B. (2005b): Qualität als Forschungsproblem. In: Gogoll, A. & Menze-Sonneck, A. (Hrsg.): Qualität im Schulsport, 186-194. Hamburg: Czwalina.
- Gröben, B. (2007): Sportunterricht im Spiegel der Unterrichtsforschung. In: SCHEID, V. (Hrsg.), Sport und Bewegungen vermitteln, 27-38. Hamburg: Czwalina
- Gröben, B. (2010): Effektivität des Kooperativen Lernens im Sportunterricht. In: BERNTZEN, D. (Hrsg.), Learning - Teaching - Leading - School Development. Münster.
- Heckhausen, J. und Schulz, R. (1993): Optimisation by Selection and Compensation: Balancing Primary and Secondary Control in Life Span Development. In: International Journal of Behavioral Development. 16 (2), 287-303.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Zeitschrift für Pädagogik 52 (6), 876 - 903.
- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & Balz, E. (Hrsg.), Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele (S. 57-70). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. & Gogoll, A. (2010): Standards und Kompetenzen. In: N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.): Handbuch Schulsport (S. 227-244). Schorndorf. Hofmann.
- Laging, R. (2006). Methodisches Handeln im Sportunterricht. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett.
- Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur (2006): Vorschläge zur Entwicklung von Qualitätsstandards für den Sportunterricht in Nordrhein-Westfalen. Soest.
- Mergelkuhl, T.; Schweihofen, C. (2005): Gleichwertigkeit trotz Andersartigkeit? Betrifft Sport, 1 (27), S. 13-16.
- Mergelkuhl (2010): Theorievermittlung – Wie lässt sich nachhaltiges Lernen sichern? In Kurz, D. & Schulz, N. (Hrsg.) Sport im Abitur – ein Schulfach auf dem Prüfstand (S. 195-206). Aachen: Meyer&Meyer.
- McNamee, M. J., Müller, A., Hilvoorde, I. van, Holm, S. (2009): "Genetic testing and Sports Medicine Ethics". In: Sports Med 2009; 39 (5): 339-344 (IF: 3,6).
- Neumann, P. (2010): Einführung in den Sammelband. In P. Neumann & Balz, E. (Hrsg.), Mehrperspektivischer Sportunterricht Band 2. Didaktische Anregungen und praktische Beispiele (S. 7-14). Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, P. (2010). Zwischen Kompetenz und Inkompetenz. sportunterricht 59 (2), 35-41.
- Neumann, P., Quentin, G., Schwarz, H.H. & Schweihofen, C. (2005): Unterrichtsevaluation am Oberstufen-Kollegs: Studienfach Sport. Bielefeld.
- Oberstufen-Kolleg (2012): Orientierungsrahmen für das fächerübergreifende Arbeiten in den Grundkursen und Profilen der Hauptphase (vorläufige Version). Bielefeld.
- Rheinberg, F. (2004⁵): Motivation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarz, H.-H.; Schweihofen, C. (2005): Selbstevaluation und Qualitätsmanagement am Beispiel des Studienfachs Sport am Oberstufen Kolleg Bielefeld. In Gogoll, A. & Menze-Sonneck, A. (Hrsg.): Qualität im Schulsport – Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10.-12. Juni im Landesinstitut für Schule in Soest. S. 257 – 261.

- Schweihofen, C. (2004): Ein Thema finden – Beispiele von Einführungsstunden in mehrperspektivisch angelegten Unterrichtsreihen im Schulsport. In P. Neumann & Balz, E. (Hrsg.), Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele (S. 104-116). Schorndorf: Hofmann.
- Schweihofen, C. (2005): Wissensvermittlung, Könnensvermittlung und die Anforderungen der Gymnasialen Oberstufe. In M. Roscher (Hrsg.), Können und Wissen. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium des Gerätturnens. Tagung der dvs-Kommission Gerätturnen vom 20.-22. September 2004 in Köln (S. 39-59). Hamburg: Czwalina Verlag.
- Schweihofen, C. (2010): Die Anforderungsbereiche II & III in der Abiturprüfung – wie bereitet der Unterricht darauf vor? In Kurz, D. & Schulz, N. (Hrsg.) Sport im Abitur – ein Schulfach auf dem Prüfstand (S. 296-305). Aachen: Meyer&Meyer.
- Schweihofen, C. (2012): Kompetenz(-erwerbs-)orientierter Unterricht. Sportpädagogik 5/2011, 52-54
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002): SELLMO – Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation. Göttingen: Hogrefe.
- Stibbe, G. (2010): Fachliche Positionen zum Problem der Standardisierung. sportunterricht 59 (2), 42-46.
- Studienseminar Koblenz (2010): Die Aufgabenstellung macht's - Kompetenzorientiertes und kompetenzangereichertes Unterrichten. [www.leisen.studienseminar-koblenz.de/uploads2/02 Der Kompetenzfermenter - Ein Lehr-Lern-Modell/2 Kompetenzorientiertes und kompetenzangereichertes Unterrichten.pdf](http://www.leisen.studienseminar-koblenz.de/uploads2/02_Der_Kompetenzfermenter_-_Ein_Lehr-Lern-Modell/2_Kompetenzorientiertes_und_kompetenzangereichertes_Unterrichten.pdf), Zugriff am 24.02.2012.
- Tillmann, K.-J. (2008): Leistungsvergleichstudien und Systemsteuerung – oder: Was hat PISA zu bildungspolitischen Entscheidungen beigetragen? Verfügbar unter: www.gew.de/Binaries/Binary38502/TillmannVortragHamburg1008.pdf [12.09.2012]
- TRIOS 2(2007)5: Themenheft Fächerübergreifendes Arbeiten.
- Vogel, P. (2009): Die Bildungsstandard- und Kompetenzdiskussion zum Sportunterricht in der Grundschule. sportunterricht 58 (4), 105-110.
- Volkamer, M. (1996): Was ist das, was wir da unterrichten? Körpererziehung 10 (46), 323-332.
- Wagner, I. & Schulz, N. (2010a) Leistungsüberprüfungen (Klausuren, Facharbeiten, Fachprüfungen.). In Kurz, D. & Schulz, N. (Hrsg.) Sport im Abitur – ein Fach auf dem Prüfstand. Aachen: Meyer&Meyer.
- Wagner, I. & Schulz, N. (2010b): Abiturprüfungen. In Kurz, D. & Schulz, N. (Hrsg.) Sport im Abitur – ein Fach auf dem Prüfstand. Aachen: Meyer&Meyer.
- Zeuner, A. & Hummel, A. (2006): Ein Kompetenzmodell für das Fach Sport als Grundlage für die Bestimmung von Qualitätskriterien für Unterrichtsergebnisse. sportunterricht 55 (2), 40-44.

Beatrix Loghin (Projektleitung), Sven Eisenberger, Anna-Lena Kunze (Projektleitung)

Orwell's Universe – ein Curriculum für einen fächerübergreifenden Englischkurs der Oberstufe

Status des Projekts

Der Schwerpunkt dieses Projekts liegt in der Praxisforschung und zwar in der Curriculumentwicklung; es soll ein Curriculum für einen fächerübergreifenden Englischkurs¹ in der Oberstufe entwickelt, erprobt und evaluiert werden in Hinblick auf die Frage: „Was sind die Gelingensbedingungen für Literaturunterricht in (nicht nur leistungs-)heterogenen Lerngruppen?“

Das geplante Curriculum beruht auf zwei Säulen: Die erste bildet der zu bearbeitende Text *Animal Farm* von George Orwell, die zweite bildet der historisch-politisch-ästhetische Kontext, ohne den der Text nicht verstanden werden kann und der zum Teil durch *student reports* in den Kurs eingebracht wird. Somit erwerben die Kollegiatinnen und Kollegiaten Einblicke in hermeneutische Methoden, die sie später im Studium benötigen (Wissenschaftspropädeutik).² „Animal Farm“ ist von Orwell selbst als „Märchen“, von anderen als „Fabel“, „Allegorie“ oder „Satire“ auf die Russische Revolution bezeichnet worden. Es ist offensichtlich, dass die Kollegiatinnen und Kollegiaten neben Kenntnissen über Textsorten und -gattungen über ein vielfältiges Hintergrundwissen verfügen müssen, um dies nachvollziehen zu können.

Weiterhin geht es in diesem Forschungsprojekt darum, Instrumente zur Evaluation des Curriculums zu entwickeln und zu erproben und in einem weiteren Schritt Transfermöglichkeiten in Form einer Veröffentlichung zur Nutzung in Regelschulen zu entwickeln. Prozessbegleitend soll die Beteiligung der KollegiatInnen im Kursverlauf untersucht werden. Fragen der Evaluation sind z.B.: Werden Kollegiatinnen und Kollegiaten in diesen Englischkursen am Beispiel von Orwells Werk und der gegebenen *reports* veranlasst und motiviert, den Text reflektierend zu lesen und diesen Reflexionsprozess in ihren *reading journals* zum Ausdruck zu bringen?

Zusammenfassung

Das bewegte Leben von George Orwell, welches in seinen Werken zum Ausdruck kommt, bietet eine gute Möglichkeit, fachspezifischen und fächerübergreifenden Unterricht zu entwickeln, der sowohl Kompetenzen im Fach Englisch vermittelt als es den Kollegiatinnen und Kollegiaten auch ermöglicht, historische, politische und künstlerische Zusammenhänge zu erkennen, was die Richtlinien für das Fach Englisch ausdrücklich fordern. „In der gymnasialen Oberstufe kommt dem fortgeschrittenen Spracherwerb eine zentrale Bedeutung zu. Sprachlernen (*language learning*) versteht sich als Sprachgebrauch (*language use*) in be-

¹ Zur Klärung der Terminologie: Fächerübergreifend meint in diesem Zusammenhang die Verbindung des Faches **Englisch** mit einem weiteren Fach, das wir in diesem Antrag „**cultural studies**“ nennen und das historische, politische, philosophische und ästhetische Inhalte umfasst.

² Zur Bedeutung des hermeneutischen Verfahrens und der Entwicklung von Urteils- und Kritikfähigkeit vgl. Hahn, Stefan: Lernfähig, urteilsfähig und integrativ-pluralistisch! In: TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation, hrsg. Stefan Hahn und Gabriele Klewin, 6. Jg. 2/2011, S. 25-35, hier: S. 26-29, 31.

deutsamen soziokulturellen Zusammenhängen.“³ In der Literatur wird dabei insbesondere auch die historische Einbettung der zu lesenden Texte gefordert: „Da die Gegenwart nur durch die Kenntnis der Vergangenheit verständlich wird, ist es eine dringende Notwendigkeit, die lange vernachlässigte historische Dimension für alle Schulfächer zurück zu gewinnen.“⁴ Orwells Werke sind dabei nicht nur bekannt als klassische Bestandteile der englischen Literatur, sondern heutzutage auch hochgradig aktuell angesichts der wachsenden Möglichkeiten von Staaten und Konzernen, Bürger zu überwachen und zu manipulieren und damit demokratische Lebensformen zu gefährden. Orwell war sich dieser Gefahr akut bewusst, als er schrieb: „*Every line of serious work that I have written since 1936 has been written, directly or indirectly, against totalitarianism.* . . .“⁵ Die Aktualität Orwells zeigt sich auch in den Medien. So erhält man, zum Beispiel, wenn man das Stichwort „George Orwell“ bei Google eingibt, beachtliche 16, 5 Millionen Treffer (zum Vergleich: „William Shakespeare“ 43 Millionen).

Insgesamt stellt das in den Richtlinien geforderte übergeordnete Lernziel, mündige Bürger heranzubilden, die Grundlage für das zu entwickelnde Curriculum dar. „Die Schule muss den Schülern und Schülerinnen Gelegenheit geben, sich mit den Grundwerten des Gemeinwesens auseinanderzusetzen und auf dieser Grundlage ihre Wertpositionen zu entwickeln.“⁶

1. Stand der Forschung und eigene Vorarbeiten

1.1 Eigene Vorarbeiten

Im Sommersemester 2012 wurde das oben genannte Curriculum am Oberstufen-Kolleg in vier Basiskursen und drei Studienfachkursen von drei verschiedenen Lehrkräften (Log, Kun, Kir) angeboten. In regelmäßigen Arbeitssitzungen trugen die drei Kolleginnen eine Fülle an Unterrichtsmaterial zusammen. Es besteht so eine Materialgrundlage zu 14 Referatsthemen, die einen großen Teil des *cultural studies*-Anteil abdecken. Des Weiteren stehen Arbeitsblätter

- zur Analyse von Romanen, Gedichten, Kurzgeschichten und Essays,
- zur Filmanalyse,
- zu *reading strategies*,
- zur Wortschatzarbeit,
- zu wichtigen thematischen Punkten wie z. B. den grundlegenden Merkmalen wirtschaftspolitischer Systeme (Kommunismus, Kapitalismus) für das Projekt zur Verfügung.

Die positive Resonanz der Kollegiatinnen und Kollegiaten führte zu der Idee, diese Materialien zu konsolidieren, mit Blick auf die gewählten Methoden zu reflektieren, eventuell zu ergänzen und zu überarbeiten, um sie Lehrenden auch an anderen Schulen zur Verfügung zu

³ Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule. Richtlinien und Lehrpläne. Englisch, Düsseldorf 1999, S. 13.

⁴ Freese, Peter: Zur Erstellung von Textsequenzen für den Englischunterricht der reformierten Sekundarstufe II. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 27, S. 22-34.

⁵ George Orwell: „Why I Write“, 1947, http://orwell.ru/library/essays/wiw/english/e_wiw (1.9.2012).

⁶ Ministerium, Richtlinien, S. XIII.

stellen. Insbesondere sollen die Materialien geordnet, noch weiter an die Bedürfnisse von heterogenen Gruppen angepasst (Binnendifferenzierung) und evaluiert werden.

1.2 Stand der Forschung

Angesichts der Informationsflut, mit der sich junge Menschen heute konfrontiert sehen, erscheint es notwendig, ihnen Kompetenzen und Einsichten zu vermitteln, die es ihnen erlauben, im Sinne eines ganzheitlichen und anwendungsbezogenen Lernens selbstständig sowohl Zusammenhänge zu erkennen und verbindende Fragestellungen zwischen komplexen Wissensbeständen zu entwickeln, als auch diese in Anpassung an ihre individuell unterschiedlichen Interessen, Voraussetzungen und Bedürfnisse (Stichwort: Heterogenität) neu zu organisieren.⁷ In diesem Zusammenhang kommt der Fähigkeit des Perspektivwechsels eine große Bedeutung zu. Letztere betont im Bereich der Literatur auch die gegenwärtige Diskussion um die Theorie der *authorship*. Ein Perspektivwechsel wird hier geradezu verlangt, da davon ausgegangen wird, dass nicht der Autor alleine, sondern das gesellschaftlich-historische Kräftefeld, in welchem er gewirkt hat, in dem Begriff des Autors enthalten ist: „(...) we cannot merely study the works or biographies of individual authors; we need to give an account of the dynamic system that produced them, which also involves giving an account of the complex social, economic and epistemological shifts in cultural and book history.“⁸

Fächerübergreifender, problemorientierter Unterricht stellt eine Möglichkeit dar, auf diese geschilderten Notwendigkeiten zu reagieren: Gegenstände und Probleme werden aus unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen und reflektiert, zentrale Methoden und Erkenntnistheorien verschiedener Fächer / Fachbereiche vorgestellt und die Entwicklung von Urteils- und Kritikfähigkeit gefördert.⁹

Der Unterricht in der Eingangsphase (Jg. 11) kann dazu dienen, fächerübergreifenden, stärker themen- wie problemorientierten und wissenschaftspropädeutischen Erfordernissen angepassten Unterricht in der Hauptphase vorzubereiten, indem in basale Methoden und Vorgehensweisen eingeführt wird. Der fächerübergreifende Ansatz macht es möglich, dass alle Lernenden sich über eigene Interessensbereiche (*cultural studies aspect/reports*) dem Buch *Animal Farm* nähern. Das geplante Curriculum kann hierbei unterstützen, indem es die Kollegiatinnen und Kollegiaten mit grundlegenden hermeneutischen Verfahren vertraut macht.¹⁰ Des Weiteren werden die Kollegiatinnen und Kollegiaten dazu angeregt, selbstständig Perspektivwechsel vorzunehmen, zum Beispiel Orwells Werk aus historischer, kulturwissenschaftlicher, literarischer – aber auch seiner eigenen, biographischen – Sicht wahrzunehmen. Hierzu wird die einschlägige Orwell Literatur genutzt, zum Beispiel die 2012 veröffentlichten *Diaries* von Orwell.

⁷ Vgl. Hahn, Stefan: Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg: Eine Zwischenbilanz zu Konzept, Umsetzung und Entwicklungspotenzialen. In: Artmann, Michaela / Herzmann, Petra / Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in den Sekundarstufen I und II in Theorie, Praxis und Forschung. Immenhausen 2011 (in Druck).

⁸ Vgl. Berensmeyer, Ingo / Buelens, Gert / Demoor, Marysa: Authorship as Cultural Performance. In: Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik LX, Jahrgang 2012, Heft 1, S. 9.

⁹ Vgl. Hahn, Unterricht.

¹⁰ Vgl. Hahn, Lernfähig, hier: S. 31.

2. Ziele und Arbeitsprogramm

2.1 Ziele

Zu Zielen und leitenden Forschungsfragen vergleiche die Zusammenfassung weiter oben. Hieraus ergeben sich weitere, kleinschrittige Arbeitsziele:

- Herausarbeitung methodischer Schwerpunkte für das zu entwickelnde Curriculum (z.B. *reading journal*).
- Entwicklung von Kriterien zur Gewichtung der beiden Fächeranteile Englisch und *cultural studies* im Curriculum und bei der Leistungsüberprüfung.
- Die Entwicklung von binnendifferenzierten Aufgabenstellungen für Referate, das zu führende Lesetagebuch und weitere Aufgaben.
- Kontinuierliche, prozessbegleitende Reflektion der Entwicklungsarbeit im Team.
- Die Entwicklung eines Instruments zu Evaluation, welches die Auseinandersetzung der Lernenden mit dem behandelten Roman spiegelt und die Kompetenzen der Kollegiatinnen und Kollegiaten in Bezug auf klassische Inhalte des Faches Englisch und *cultural studies* zu Beginn und Ende des Kurses deutlich macht (z.B. *reading journal*).
- Transfer: Das Curriculum und die Materialien sollen besonders für neuere Kolleginnen und Kollegen im OS verfügbar und zugänglich gemacht werden, zum Beispiel durch Vorstellung auf einer Fachkonferenz.
- Transfer: Sammlung der entwickelten Materialien in einem Band bzw. auf einer CD für andere Schulen.

2.2 Arbeitsprogramm (für zwei Jahre)

- WS 12 / SS 13
 - Sichtung und Ordnung des vorhandenen Materials.
 - Didaktische Aufbereitung ausgewählter Materials mit Blick auf die Stärkung des fächerübergreifenden Bereichs und Binnendifferenzierung.
 - Sichtung des Forschungsstands.
- SS 13 (eventl. auch SS 14)
 - Kontinuierliche Reflektion der Erfahrungen im Kursunterricht im Team.
 - Weiterhin: Didaktische Aufbereitung ausgewählter Materials mit Blick auf Binnendifferenzierung.
 - Durchführung der Evaluation (mit Unterstützung der WL).
- WS 13 / SS 14
 - Auswertung der Evaluation (mit Unterstützung WL).
 - Ggf. Überarbeitung der Materialien und Zusammenstellung der Materialien.
 - Transfer (nach innen und außen)
 - Abschlussbericht

2.3 Forschungsmethoden

Das angestrebte Projekt ist der Praxisforschung zuzurechnen und strebt die Weiterentwicklung und Evaluation eines Curriculums an, das anschließend nach innen und außen transferiert werden soll.

3. Verknüpfung mit Unterrichtspraxis

Das Studienfach Englisch 2 und der Basiskurs Englisch 2 werden jedes Jahr im Sommersemester angeboten. Im letzten Sommersemester wurde das beschriebene Curriculum bereits in sieben Kursen von drei verschiedenen Lehrenden durchgeführt. Es wird fest eingeplant, dass das Curriculum im Sommersemester 2013 zumindest von den drei im FEP beteiligten Kolleginnen und Kollegen wieder unterrichtet wird, so dass im Rahmen dessen das entwickelte Curriculum weiter erprobt und evaluiert werden kann. Es ist davon auszugehen, dass weitere Kolleginnen und Kollegen in Zukunft auf das entwickelte Material zugreifen werden.

4. Kooperationen

Kooperation mit dem Fachsprachenzentrum Englisch, Dr. Donovan Babin, Universität Bielefeld (Lili Fakultät)

Literatur

- Berensmeyer, Ingo / Buelens, Gert / Demoor, Marysa: Authorship as Cultural Performance. In: Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik LX, Jahrgang 2012, Heft 1
- Freese, Peter: Zur Erstellung von Textsequenzen für den Englischunterricht der reformierten Sekundarstufe II. In: in Praxis des neusprachlichen Unterrichts 27, S. 22-34
- Hahn, Stefan: Lernfähig, urteilsfähig und integrativ-pluralistisch! In: TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation, Hrsg. Stefan Hahn und Gabriele Klewin, 6. Jg. 2/2011, S. 25-35
- Hahn, Stefan: Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg: Eine Zwischenbilanz zu Konzept, Umsetzung und Entwicklungspotenzialen. In: Artmann, Michaela / Herzmann, Petra / Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in den Sekundarstufen I und II in Theorie, Praxis und Forschung. Immenhausen 2011 (in Druck).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule. Richtlinien und Lehrpläne. Englisch, Düsseldorf 1999
- Orwell, George: „Why I Write“, 1947, http://orwell.ru/library/essays/wiw/english/e_wiw (zuletzt aufgerufen am: 1.9.2012)

Gisela Feurle (Projektleitung), Birgit Guschker (Projektleitung), Hans Jaekel, Gottfried Strobl

Entwicklung eines Fortbildungskonzepts für fächerübergreifenden Unterricht

Status des Projekts

Das Projekt beinhaltet Praxisforschung, Curriculum-Entwicklung und Transfer. Das Fortbildungskonzept wird auf der Basis bestehender bzw. (in der Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis und mit anderen) weiter zu entwickelnder Konzepte im Bereich des fächerübergreifenden Unterrichts entworfen und im Transfer innerhalb und – auf längere Sicht – außerhalb des Oberstufen-Kollegs erprobt. Der Ertrag liegt in einem Beitrag für die Schulentwicklung „Unterrichtsentwicklung im fächerübergreifenden Unterricht/ in Profilen“ am Oberstufenkolleg und allgemein für die Förderung fächerübergreifender Arbeit in der Oberstufe.

Zusammenfassung

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Entwicklung und Erprobung eines Fortbildungskonzepts für fächerübergreifenden Unterricht“ ist im Kontext der Schulentwicklung zu fächerübergreifendem Unterricht in Profilen und Kursen angesiedelt. Es will dazu beitragen, das Konzept der Allgemeinbildung durch fächerübergreifendes und wissenschaftspropädeutisches Lernen zu stärken, angesichts des großen und verstärkten Gewichts des Fachunterrichts in der Oberstufe. Im Oberstufen-Kolleg findet ein Generationenwechsel statt, und langjährige Erfahrungen mit fächerübergreifendem Arbeiten, Konzepte und neue Strukturen müssen – soweit lohnend – an „neue“ KollegInnen weitergegeben und im Kollegium gemeinsam weiterentwickelt werden. Dazu sollen in diesem Projekt Fortbildungen mit unterschiedlichen Bausteinen – Konzepte (wie Perspektivenwechsel, fächerübergreifende Kompetenzen), Praxis-Beispiele (bezogen auf verschiedene fachliche Schwerpunkte) und Workshop-Elemente erarbeitet und – zunächst im Oberstufen-Kolleg – angeboten werden. Ein Transfer außerhalb des OS ist längerfristig angestrebt durch das Angebot solcher Fortbildungen im Bereich der LehrerInnenbildung und interessierter Schulen.

1. Stand der Entwicklungsarbeit / Stand der Forschung / eigene Vorarbeiten

1.1 Eigene Vorarbeiten / Stand der OS-Forschung

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt 2012-14 knüpft am Allgemeinbildungskonzept und an Formen des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens des Oberstufen-Kollegs an, insbesondere an der Form des Perspektivenwechsels im fächerübergreifenden Unterricht der Oberstufe. Vorarbeiten liegen vor mit dem Projekt „Grundkurse/ Hauptphase“ des FEP 2006 -2008 (vgl. Bessen, J. et al.), in dem ein Modell dreier fächerübergreifender Kompetenzen entwickelt wurde (Reflexion von Fachperspektiven, Urteilen, Kommunikation Laien/ Experten; vgl. Hahn 2008), dem Projekt „Kompetenzerwerb im fächerübergreifenden Unterricht der Hauptphase“ des FEP 2008-10 (vgl. Bessen et al. 2010), in dem der Schwerpunkt auf der Urteilskompetenz lag (Feurle et al. 2011, Hahn 2011) sowie in zahlreichen und z.T. lange zurückreichenden Konzepten und Erfahrungen im Bereich des

fächerübergreifenden Naturwissenschaftsunterrichts. Eine weitere Vorarbeit stellt der FEP 2010-12 „Konzeptentwicklung einer Profilzeit in fächerübergreifenden Profilen“ dar (vgl. Feurle et al. 2012), da mit der Entwicklung der fächerübergreifenden Profile am Oberstufen-Kolleg neue Lerngelegenheiten, wie die Profilzeit, entstehen. Es wurden die Gestaltung der Profilzeit und der fächerübergreifenden Arbeit in den Profilen der Projektmitglieder und in anderen Profilen (seit ihrem Beginn im Wintersemester 2011) ausgewertet sowie Konzepte und Beispiele gesammelt. Weiterhin ging aus diesem Projekt ein aktualisierter Orientierungsrahmen für den fächerübergreifenden Unterricht der Hauptphase am Oberstufen-Kolleg hervor, in den die neue Profilstruktur und die neue Ausbildungs- und Prüfungsordnung eingehen (Veröffentlichung geplant in TriOS 2012). Die Entwicklung eines Fortbildungskonzepts für fächerübergreifenden Unterricht kann auf diesen Vorarbeiten aufbauen.

1.2 Stand der Forschung außerhalb des OS

Die allgemeine Forschung und Entwicklung zu fächerübergreifendem Lehren und Lernen ist bereits in den Berichten der Forschungs- und Entwicklungsprojekte (2006-2008, 2008-2010 und 2010-2012) dargestellt worden. Die strukturellen Verankerungen in den Curricula in einigen Bundesländern (als Seminarfach, in Profiloberstufen) wurden im Forschungsantrag „Profilzeit“ 2010 skizziert.

Hier sollen nur einige neuere Forschungen bzw. Publikationen umrissen werden, die für die Entwicklung des angestrebten Fortbildungskonzepts, das theoretische und praktische Elemente verknüpfen soll, einschlägig erscheinen. Forschungsbeiträge zur Praxis der Seminarkurse und Profiloberstufen liegen bislang noch nicht vor. Aber aus dem Forschungsprojekt *A Manual with Quality Criteria for Interdisciplinary Teaching* in der Schweiz ist das Handbuch „Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht“ (Caviola et al. 2011) hervorgegangen, das den erziehungswissenschaftlichen und den pädagogisch-praktischen Diskurs verbindet. Zum einen fundiert es den fächerübergreifenden Unterricht theoretisch und formuliert Qualitätskriterien und zum anderen führt es mit Hinweisen zur Planung und Durchführung und reflektierten Praxisbeispielen ganz praktisch in fächerübergreifendes Unterrichten ein. Während viele Publikationen sich v.a. auf die Sekundarstufe I und fächerübergreifenden Projektunterricht konzentrieren, geht der Band „Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen“ (Artmann et al. 2011) darüber hinaus und räumt der Didaktik des fächerübergreifenden Unterrichts an der Sekundarstufe II einen zentralen Platz ein. Die Arbeit von Rabenstein & Herzmann (2011) hebt darin die Reflexion von Fachperspektiven als Gelingensbedingung für fächerübergreifenden (Projekt)Unterricht hervor.

In der ersten Phase der Projektarbeit müssen noch weitere Recherchen hinsichtlich aktueller Forschung und Praxis angestellt werden. Insbesondere soll hier auch die relevante Literatur zu Fortbildungsveranstaltungen gesichtet werden, um die Inhalte auch in geeigneten didaktischen Formaten anbieten zu können. Dabei kann auf die Erfahrungen und Erkenntnisse des Projektes „Entwicklung und Transfer von Fortbildungskonzepten zur inneren Differenzierung für die Sekundarstufe II“ aus dem FEP 2010-2014 zurückgegriffen werden.

2. Ziele und Arbeitsprogramm

2.1 Ziele

Am Oberstufen-Kolleg Bielefeld gibt es eine jahrzehntelange Praxis und Forschungs- und Entwicklungsarbeit zum fächerübergreifenden Unterricht. Aus dieser Arbeit sind zahlreiche Veröffentlichungen hervorgegangen. Fortbildungsveranstaltungen zum fächerübergreifenden Unterricht, die im früheren OS häufig für das Regelsystem angeboten wurden, hat es in den letzten zehn Jahren nicht mehr gegeben. Diese könnten aber gerade in der derzeitigen Situation erneut Sinn machen.

Die Entwicklung eines Fortbildungskonzepts für fächerübergreifenden Unterricht beinhaltet folgende Ziele:

- 1) Es gibt Anlass, Erkenntnisse aus der langjährigen Arbeit in und Forschung zu den „alten“ fächerübergreifenden Grundkursen vor der Einführung von Profilen am Oberstufen-Kolleg zu sichten und zu bündeln.
- 2) Auch könnten erste Erfahrungen mit der Entwicklung neuer Konzepte für fächerübergreifendes Lehren und Lernen im Rahmen der gerade eingeführten Profile, in denen jeweils vier Kurse unterschiedlicher fachlicher Schwerpunkte im Verbund unterrichtet werden, reflektiert und für die Fortbildung ausgewertet werden.
- 3) Am Oberstufen-Kolleg findet derzeit ein Generationenwechsel statt. Somit scheint es nahe liegend zu sein, die bisherigen Erfahrungen mit dem fächerübergreifenden Lehren und Lernen im Rahmen einer Fortbildung an die „Jüngeren“ weiterzugeben, bevor KollegInnen das Haus verlassen, die Jahrzehnte lang im Bereich des fächerübergreifenden Unterrichts gearbeitet und geforscht haben. Ferner sind KollegInnen, die in die Arbeit in den fächerübergreifenden Grundkursen am Oberstufen-Kolleg einsteigen, erfahrungsgemäß sowieso für eine Orientierung bei der Entwicklung ihrer ersten Kurse in diesem Bereich dankbar. Aus diesem Grund soll es schon zu Beginn des Projekts eine Kurzfortbildung zur Einführung der neuen KollegInnen in die Grundsätze und Praxis des fächerübergreifenden Unterrichts am Oberstufen-Kolleg geben.
- 4) Im Peer-Bericht, aber auch bei den aktuellen Diskussionen zum neuen Schulentwicklungsplan wurde immer wieder der Transfer von Ergebnissen der Forschung und Entwicklung in das Regelschul-System als eine wichtige Aufgabe der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg genannt. So würde ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt, in dessen Rahmen Fortbildungen an anderen Schulen bzw. in der LehrerInnenausbildung vorbereitet werden, den Forderungen der Peers ebenso wie den durch das Kollegium selbst gesetzten Zielen zum nächsten Schulentwicklungsprozess nachkommen.
- 5) Bei Kooperationen mit Bildungseinrichtungen außerhalb des Oberstufen-Kollegs (z.B. durch Hospitationen) würde es außerdem zu einem Austausch über Erfahrungen mit dem fächerübergreifenden Unterricht an anderen Schulen kommen, der auf beiden Seiten neue Impulse für die Weiterentwicklung fächerübergreifenden Lehrens und Lernens bringen kann. Ein dabei zu beachtendes Problem könnten die Rahmenbedingungen des Regelsystems darstellen, die fächerübergreifenden Unterricht nicht durchwegs vorsehen. Diese Frage müsste im Zusammenhang mit der Klärung der Adressatenorientierung bearbeitet werden.

Eine Fortbildung zum fächerübergreifenden Lehren und Lernen sollte flexibel auf unterschiedliche Voraussetzungen und Bedarfe der jeweiligen TeilnehmerInnen eingehen. Dies spricht dafür, ein Konzept zu entwickeln, das zum einen verschiedene fachliche Perspektiven und fächerübergreifende Themenbereiche aufgreift und zum anderen unterschiedliche Bausteine und mögliche Schwerpunktsetzungen beinhaltet.

Die verschiedenen fachlichen Perspektiven werden von den Mitgliedern der Forschungs- und Entwicklungsgruppe repräsentiert, die in den drei Aufgabenfeldern (I: Literatur/ Sprache; II: Philosophie/ Geschichte; III: Naturwissenschaften) arbeiten und dazu in verschiedene Profile („One World“, „GenderBilder“, „Menschenbilder-Weltbilder“) eingebunden sind. Dies ermöglicht, die je spezifischen Bedingungen und Herausforderungen fächerübergreifender Arbeit ausgehend von den unterschiedlichen fachlichen Schwerpunkten zu berücksichtigen.

- In einem ersten Baustein soll es um Konzepte fächerübergreifenden Lehrens und Lernens gehen, wie z.B. die Figur des Perspektivenwechsels, fächerübergreifende Kompetenzen und fächerübergreifende Module.
- Für einen zweiten Baustein sollen Best Practice Beispiele aus der Zusammenarbeit verschiedener fachlicher Schwerpunkte auf dem Hintergrund bestimmter Konzepte zusammengestellt werden.
- Der dritte Baustein soll das Format eines Workshops haben. Eine solche prozessbezogene Form ermöglicht den teilnehmenden Lehrenden, ihre Ideen und Erfahrungen weiterzuentwickeln und sich in fächerübergreifender und fachlicher Hinsicht zu beraten.

Vor der Entwicklung des Fortbildungskonzepts sollten die Bedarfe von möglichen Rezipienten erhoben werden, um die Grundlage eines erfolgreichen Transfers nach innen und später nach außen zu schaffen. Dies kann durch Befragung von InteressentInnen am Oberstufen-Kolleg geschehen und durch Rückgriff auf Erfahrungen anderer Einrichtungen mit Konzepten des fächerübergreifenden Unterrichts (z.B. Schulen in NRW mit "Projektkursen") und mit Fortbildungen (z.B. dem LI in Hamburg zu Profiloberstufen oder der Projektgruppe des Handbuchs zum fächerübergreifenden Unterricht in der Schweiz, vgl. Caviola et al. 2011).

2.2 Arbeitsprogramm

Zeitraum	Tätigkeit	Produkt
10.2012 bis 12.2012	<ul style="list-style-type: none"> - Ermittlung des Forschungsstandes / Recherche- und Lektürephase - Klärung des Fortbildungsformats - erste kurze Fortbildung für neue KollegInnen zu den Grundsätzen des fächerübergreifenden Unterrichts am Oberstufen-Kolleg - Abfrage von Bedarfen (intern) 	<ul style="list-style-type: none"> Konzept und Materialien für eine interne Kurz-Fortbildung für neue KollegInnen
01.2013 bis 04.2013	<ul style="list-style-type: none"> - Verschriftlichung des konzeptionellen Einstiegs in die Fortbildung auf Grundlage der Recherche- und Lektürephase - Reflexion der eigenen Praxis und der Praxis anderer / Suche nach Best-Practice-Beispielen und typischen Schwierigkeiten im fächerübergreifenden Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> - konzeptioneller Einstieg für die Fortbildung - Zusammenstellung von Best-Practice-Beispielen bzw. typischen Problemen

04.2013 bis 07.2013	<ul style="list-style-type: none"> - Erfragen und Aufnehmen von Erfahrungen anderer Einrichtungen mit Konzepten des fächerübergreifenden Unterrichts, mit Fortbildungsbedarfen und bestimmten Fortbildungsformaten zum fächerübergreifenden Unterricht (z.B. Schulen in NRW, LI Hamburg, Projektgruppe Schweiz) - Entwicklung von Workshop-Elementen - Entwicklung des Gesamtkonzepts 	- Fertigstellung der kompletten Fortbildung (Konzept, Best-Practice-Beispiele / typische Probleme, Workshop-Elemente)
08.2013 bis 12.2013	- Durchführung der Fortbildungen am OS	Notizen zu Erfahrungen mit der Durchführung der Fortbildung
01.2014 bis 10.2014	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluation der Fortbildungen - Verfassen des Abschlussberichts 	Abschlussbericht

2.3 Verknüpfung mit Forschungspraxis bzw. Unterrichtspraxis

Die Entwicklung einer Fortbildung zum fächerübergreifenden Unterricht erfordert eine enge Zusammenarbeit mit Lehrenden, die im Bereich des fächerübergreifenden Unterrichts tätig sind (z.B. bei der Recherche nach Best-Practice-Beispielen bzw. Schwierigkeiten bei der Entwicklung und Durchführung fächerübergreifender Kurse). Bei der Durchführung der Fortbildung sollen auf der anderen Seite sowohl neuen KollegInnen im Oberstufen-Kolleg als auch (angehenden) LehrerInnen anderer Schulen Konzepte, Anregungen und Materialien für die eigene Praxis vermittelt werden.

2.4 Forschungsmethoden

Lehrer-ForscherInnen-Methode: Entwicklung eines Fortbildungskonzepts auf der Grundlage von Forschungsergebnissen und der eigenen Praxis.

3. Kooperation und Transfer

Es wird zu recherchieren sein, welche Schulen und Bildungseinrichtungen Erfahrungen mit und Interesse an einer Fortbildung zum fächerübergreifenden Lehren und Lernen haben und damit für Kooperation und späteren Transfer in Frage kommen.

Literatur

- Artmann, M. & P. Herzmann & K. Rabenstein (Hrsg.) (2011): Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Immenhausen bei Kassel,
- Bastian, J., A. Combe, H. Gudjons, P. Herzmann und K. Rabenstein (2000): Profile in der Oberstufe. Fächerübergreifender Projektunterricht in der Max-Brauer-Schule Hamburg. Hamburg.
- Bessen, J., S. Boller, G. Feurle, H. von Fabeck, M. Geweke, A. Habigsberg, S. Hahn, M. Kraft, M. Kublitz-Kramer, E. Thormann, G. Volland (2008): Modellentwicklung und Operationalisierung fächerübergreifender Kompetenzen. Endbericht der Forschungs- und Entwicklungsgruppe. Ms. Bielefeld.
- Bessen, J., S. Boller, G. Feurle, H. von Fabeck, A. Habigsberg, S. Hahn, M. Kraft, E. Thormann

- (2010): Kompetenzerwerb im fächerübergreifenden Unterricht der Hauptphase. Endbericht der FEP-Gruppe, Ms: Bielefeld.
- Caviola, H., R. Kyburz-Graber, S. Locher (2011): Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht. Ein Handbuch für Lehrpersonen. Bern.
- Feurle, G., M. Kraft, E. Thormann (2011): Kompetenzerwerb im fächerübergreifenden Unterricht der Oberstufe. In: Artmann, M. & Herzmann, P. & Rabenstein, K. (Hrsg.): Das Zusammenspiel der der Fächer beim Lernen. Immenhausen bei Kassel, S. 251 – 265.
- Feurle, G., B. Guschker, A. Habigsberg, S. Hahn, Thormann, H. von Fabeck (2012): Konzeptentwicklung einer Profilzeit in fächerübergreifenden Profilen. Endbericht der FEP-Gruppe, Ms (in Vorbereitung). Bielefeld.
- Feurle, G., B. Guschker, A. Habigsberg, S. Hahn, Thormann, H. von Fabeck (2012): Orientierungsrahmen für das fächerübergreifende Arbeiten in den Grundkursen und Profilen der Hauptphase. In: TriOS, 7.Jg., 2/2012 (in Vorbereitung). Bielefeld.
- Hahn, S. (2008): Wissenschaftspropädeutik: Der kompetente Umgang mit Fachperspektiven. In: Keuffer, J. & Kublitz-Kramer (Hrsg.): Was braucht die Oberstufe? Weinheim und Basel, S. 157-168.
- Hahn, S. (2011): Der fächerübergreifende Unterricht am Bielefelder Oberstufen-Kolleg: Eine Zwischenbilanz zu Konzept, Umsetzung und Entwicklungspotentialen. In: Artmann, M. & Herzmann, P. & Rabenstein, K. (Hrsg.): Das Zusammenspiel der der Fächer beim Lernen. Immenhausen bei Kassel, S. 137 -161.
- Huber, L. (2009): Fachunterricht und fächerübergreifender Unterricht. In: Mertens, G., U. Frost, W. Böhm und V. Ladenthin (Hrsg.): Schule. Paderborn, S. 397-411.
- Rabenstein, K & P. Herzmann (2011): Fächerübergreifender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Zur Notwendigkeit der Reflexion von Fachperspektiven. In: Artmann, M. & P. Herzmann & K. Rabenstein (Hrsg.): Das Zusammenspiel der der Fächer beim Lernen. Immenhausen bei Kassel,
- Rabenstein, K. (2003): Lernprozesse im fächerübergreifenden Unterricht der gymnasialen Oberstufe. Opladen.
- Strobl, Gottfried (2008): Naturwissenschaftliche Bildung – fachorientiert oder Fächer übergreifend? In: Karl Peter Ohly, Gottfried Strobl (Hrsg.): Naturwissenschaftliche Bildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Oberstufe. Weinheim. S. 31 - 45
- Strobl, Gottfried (1999): Standbein und Spielbein: Was bedeutet der fächerübergreifende Unterricht für Lehrende? In: Ludwig Huber u.a. (Hrsg.): Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld. S. 116 - 122

Hans von Fabeck, Wiebke Fiedler-Ebke, Titus Gräsel, Tim Hofmann (*Projektleitung*), Gereon Inger, Maria Mateo Ferrer

Erfassung, Bewertung und Rückmeldung von Leistung in fächerübergreifenden Kontexten. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines übertragbaren Konzepts

Kennwort: Erfassung, Bewertung und Rückmeldung von Leistung in fächerübergreifenden Kontexten

Status des Projekts

Das Projekt beinhaltet Anteile von Entwicklung, Erprobung und Evaluation, zielt aber durch die intendierte Übertragbarkeit auf die Leistungserfassung in anderen fächerübergreifenden Kontexten am Ende auf Transfer, etwa durch Publikationen, interne oder externe Fortbildungen.

Zunächst wird die bestehende Praxis der Leistungsmessung und -bewertung in fächerübergreifenden Unterrichtsformen dokumentiert und evaluiert. Der Schwerpunkt des Projektes liegt auf der Entwicklung fächerübergreifender Module (in Sequenzen oder Profilen), die in Hinblick auf Leistungserfassung, -bewertung und -rückmeldung konzipiert werden, um daraus grundlegende Leitlinien für die Konzeption von fächerübergreifenden Lerneinheiten zu entwickeln.

Zusammenfassung

Das Projekt versteht sich als direkte Umsetzung des Forschungsauftrags des Oberstufen-Kollegs, weil es das innovative Konzept eines fächerübergreifenden Profilkurssystems (Profile) in der Oberstufe um ein theoriebasiertes, praxisgeleitetes, im Unterricht erprobtes Konzept der individualisierten, kursbegleitenden Leistungsrückmeldung ergänzen will.

Dieses Konzept soll geeignet sein, als Transferprodukt anderen Schulen zur Verfügung gestellt zu werden.

Der SE-Plan hat die Entwicklung fächerübergreifender Kurse explizit in den Mittelpunkt der kommenden Jahre der Schulentwicklung gestellt (vgl. Schulentwicklungsplan 2012-2020, in Vorb.). Das Projekt setzt genau hier an und soll Fragen der Schulentwicklung und auch der Unterrichtsentwicklung in diesem Kontext mit pädagogischen Grundfragestellungen und den Grundaufgaben von Lehrenden in einen Zusammenhang bringen, wie es die Oberstufe vorsieht, so dass nicht nur Inhalte, sondern auch Fertigkeiten und Konzepte in den Blick genommen werden.

Das Ziel des Projekts, Formen der individualisierten, kursbegleitenden Leistungsrückmeldung zu entwickeln, geht aus den Zielen des SE-Plans hervor, in dem die Leistungsbewertung eine Dimension im Modell der Unterrichtsentwicklung darstellt.

Um dieses Ziel angemessen verfolgen zu können, ergeben sich folgende Arbeitsfelder:

- Theoriebasierte Entwicklung von Modulen, in denen fächerübergreifendes Lernen stattfindet.
- Feststellung der Entwicklung fächerübergreifender Fähigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern.
- Entwicklung von individualisierter, kursbegleitender, fächerübergreifender Leistungsrückmeldung als Lerninstrument der Schülerinnen und Schüler.

- Verbesserung oder Ermöglichung des Austausches der Lehrenden und der Lernenden über die individuelle Entwicklung dieser Fertigkeiten.

1. Stand der Entwicklungsarbeit / Stand der Forschung / eigene Vorarbeiten

1.1 Eigene Vorarbeiten / Stand der OS-Forschung

Das Projekt bezieht sich auf verschiedene Themen, die schon im OS erforscht wurden.

Aspekte des fächerübergreifenden Lernens und der dafür relevanten Fähigkeiten bei den Lernenden sind im Projekt „Entwicklung und Evaluation eines Modells fächerübergreifender Kompetenzen“ im Forschungs- und Entwicklungsplan 2006 – 2008 untersucht worden. Die Ergebnisse dieses Projekts werden als Basis der Entwicklung eines Konzepts von Kenntnissen und Fähigkeiten einfließen, die für den Fächerübergreifend relevant sind.

Zur Frage der Leistungsbewertung liegen insbesondere aus der langjährigen Forschung zum Portfolio im OS unterschiedlichste Erkenntnisse vor, die sich zum Teil auf die allgemeinen Fragen der Leistungsbewertung beziehen lassen.

Vor allem aus dem Projekt „Portfolio im Profil“ lassen sich die dort entwickelten Kategorien zur qualitativen Analyse fächerübergreifender Fähigkeiten in Portfoliotexten für das Projekt nutzbar machen. Sie stellen eine praxisbezogene und schon an der Praxis beobachtete Umsetzung der theoretisch hergeleiteten Kompetenzen fächerübergreifenden Lernens dar, wie sie aus dem oben genannten Projekt hervor gegangen sind.

Zwei der Beteiligten im Projekt haben auch im Projekt „Portfolio im Profil“ mitgeforscht, so dass die Erfahrungen aus dem Projekt hier einfließen können.

1.2 Stand der Forschung außerhalb des OS

Der allgemeine Stand der Forschung zum Thema Leistungsbewertung spiegelt die aktuelle Problematik der Oberstufe wider; die Belastung durch verstärkte Steuerung mittels Outputkontrolle bei nach wie vor vollen Lehrplänen und damit einhergehender Inputsteuerung, wird noch durch die höheren Anforderungen an Innere Differenzierung, die sich aus den Schulgesetzänderungen zur individuellen Förderung und der Öffnung der Oberstufen ergeben, gesteigert.

Für unser Projekt sind einerseits die Aspekte von Leistungsbewertung besonders relevant, die eine Leistungsrückmeldung beinhalten, welche den Lernenden ein realistisches Bild von ihren Fähigkeiten und dem Entwicklungspotential vermitteln; andererseits solche, die geeignet sind, die Gestaltung der Lernsituation an den Bedarf der Lernenden nach Anregung und Unterstützung anzupassen, damit sie die angestrebten Lernziele erreichen können.

Neben den Grundlagen von Leistungsbewertung allgemein, spielen daher neuere Konzepte von Leistungsrückmeldung und Unterrichtsentwicklung anhand von Rückmeldungskonzepten wie Schülerfeedback eine Rolle.

2. Ziele und Arbeitsprogramm

2.1 Ziele

Unterrichtssequenzen mit fächerübergreifenden Anteilen werden durch die Profilkurse, welche die Kooperation mit anderen Fächern ermöglichen und intendieren, zusätzlich zu den schon bestehenden Sequenzen der Hauptphase, etwa in Literatur oder Politischer Bildung, die Regel im alltäglichen Unterrichtsgeschehen des Oberstufenkollegs sein.

Damit einhergehend treten verschiedene Fragestellungen und Problemstellen auf. Diese

sollen im Folgenden kurz skizziert werden:

- Es muss eingehender untersucht werden, wie der Unterricht konzipiert sein muss, um fächerübergreifende Aspekte sinnvoll und zielführend zu berücksichtigen und einzubetten.
- Die möglichen Leistungsnachweise (LNWs) müssen daraufhin untersucht werden, ob sie für die Verwendung in fächerübergreifenden Zusammenhängen geeignet sind.
- Die Problemstelle, dass Lehrende in fächerübergreifenden Zusammenhängen auch Ergebnisse eines LNWs einordnen müssen, die nicht ausschließlich dem eigenen Fach zugeordnet sind, muss betrachtet werden.
- Die Leistungserfassung, -bewertung und -rückmeldung darf nicht Selbstzweck sein, sondern muss in unterrichtlichen Zusammenhängen für das Lernen der Kollegiatinnen und Kollegiaten nutzbar gemacht werden.

Ziel dieses Projekts ist es, die oben stehenden Fragestellungen und Problemfelder so zu bearbeiten, dass sich aus konkreten Unterrichtsideen Leitlinien ergeben, die die Arbeit mit fächerübergreifenden Kontexten und die Leistungserfassung, -bewertung und -rückmeldung darin insgesamt betreffen.

Um dieses Ziel zu erreichen, sollen die Ergebnisse unterschiedlicher, theoriebasiert konzipierter, fächerübergreifender Unterrichtseinheiten, die im Unterricht verschiedener Lehrender realisiert und unterrichtsbegleitend dokumentiert wurden, evaluiert werden. Und zwar sowohl auf der Ebene des Unterrichts, wobei die Leistungen der Kollegiatinnen und Kollegiaten, etwa Fähigkeiten und Kompetenzen, mit den Erwartungen und Zielen abgeglichen werden, als auch auf einer Metaebene, so dass alle Bestandteile des Unterrichtsarrangements in den Blick genommen und auf ihre Zielführung und Sinnhaftigkeit hin untersucht werden.

2.2 Arbeitsprogramm (für zwei Jahre) und geplante Arbeitsprodukte (Publikationen, Fortbildungen und Tagungen etc.)

Dieses Projekt versteht sich in erster Linie als Praxisforschungsprojekt. Zunächst wird der aktuelle Forschungsstand als Basis erarbeitet, auf deren Grundlage die Ziele und Kriterien des fächerübergreifenden Unterrichts bestimmt werden.

Nach dieser Phase werden einerseits Beispiele für fächerübergreifende Module in verschiedenen Profilen gesucht, die am OS schon vorhanden sind. Andererseits werden auch neue Beispielsmodule für unterschiedliche Profile konzipiert, die geeignet sind, die entwickelten Ziele und Kriterien fächerübergreifenden Unterrichts zu erfüllen. Sie werden von den entsprechenden Lehrenden im konkreten Unterricht erprobt und evaluiert.

Die Module werden explizit im Hinblick auf mögliche Leistungsnachweise und -rückmeldungen konzipiert, die mehrere Funktionen haben sollen. Einerseits wird damit der Lernstand und -prozess der Schülerinnen und Schüler bewertet und ihre fächerübergreifenden Fertigkeiten werden festgestellt. Diese Leistungsnachweise sollen so konzipiert sein, dass sie eine sinnvolle individualisierbare Rückmeldung für die Schüler und Schülerinnen ermöglichen und so als Lerninstrument für sie dienen können.

Andererseits ermöglichen diese Leistungsnachweise eine Evaluation der entwickelten Module anhand der vorgenommenen Ziele und Kriterien.

Die Problematik der Korrektur dieser Leistungsnachweise, mit denen Lehrende verschiedener Fächer arbeiten müssen oder die ein Lehrender auch außerhalb des eigenen Fachs korrigieren und bewerten muss, wird dabei berücksichtigt.

2.3 Verknüpfung mit Unterrichtspraxis (für Forschungsprojekte) / Verknüpfung mit Forschungspraxis (für Entwicklungsprojekte)

Der Schwerpunkt des Projekts liegt in der Entwicklung der Unterrichtspraxis. Dabei werden die Erkenntnisse und Theorien, die im OS und außerhalb entwickelt wurden, als theoretisches Fundament und Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Konzepten und Modulen Berücksichtigung finden, so dass eine enge Anbindung an den theoretischen Forschungsstand gegeben ist.

2.4 Forschungsmethoden

Das Projekt wird sich vor allem qualitativer Methoden bedienen, um der Komplexität der Anforderungen und Bedingungen, aber auch der individuell unterschiedlichen Voraussetzungen der beteiligten Personen gerecht zu werden.

Neben der Analyse von Bewertungstexten und Leistungsnachweisen nach inhaltsanalytischen Kriterien wären auch Unterrichtsbeobachtungen, Sitzungsprotokolle der Lehrendenteams oder ähnliches denkbar.

Auch eine quantitative Erhebung der bisherigen Praxis der Leistungsbewertung in den Profilen und der Erfahrungen der Kollegiatinnen und Kollegiaten damit wird in Betracht gezogen.

2.5 Zeitleiste

Wintersemester 2012 – 2013

- Inhaltlich-qualitative Vorstudien, Literaturrecherche, Gruppendiskussionen.
- Bestimmung der Ziele und Kriterien für gelungenen fächerübergreifenden Unterricht.
- Suche und Besprechung von Beispielen von gelungenen Modulen in vorhandenen Profilen am OS.

Sommersemester 2013 und Wintersemester 2013 – 2014

- Entwicklung von Beispielsmodulen und Erprobung im eigenen Unterricht, evtl. Gewinnung weiterer Lehrender zur Umsetzung der Konzepte.
- Entwicklung von geeigneten Leistungsnachweisen.
- Evaluation der Module und der Leistungsnachweise.

Wintersemester 2014

- Dokumentation und Auswertung.

3. Kooperationen (mit Schulen / Universitäten / anderen Bildungseinrichtungen) und Transfer

Die Ergebnisse des Projekts sollen übertragbar sein auf andere Kontexte fächerübergreifenden Lernens. Somit bietet es sich an, diese in Publikationen, internen und externen Fortbildungen weiterzugeben. Konkrete Umsetzungsvorhaben bezüglich des Transfers oder in Form von Kooperationen hängen auch von der Art der Ergebnisse ab, die sich im Verlauf des Projektes ergeben.

Literatur

- Boller, Sebastian/Dietz, Hans-Frieder/Geweke, Michael/Hahn, Stefan/Kublitz-Kramer, Maria:
Kompetenzen für das fächerübergreifende Arbeiten in der Oberstufe, TriOS 5, Heft 2/2007
- Brandt, Alexander/Müsche, Hanna/Rosowski, Elke/Volkwein, Karin: Das Portfolio am Oberstufen-
Kolleg – Ein Instrument der Gestaltung individuellen Lernens und schulischer
Leistungsbewertung? TriOS 5, Heft 2/2007
- Rabenstein, Kerstin: Unterrichtsentwicklung in der gymnasialen Oberstufe durch fächerübergreifenden
Unterricht, TriOS 5, Heft 2/2007
- Schulentwicklungsplan 2012-2020, Oberstufen-Kolleg Bielefeld, (im Erscheinen)
- Winter, Felix: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den
Schülerleistungen, Schneider Verlag, Hohengehren 2004 (Grundlagen der Schulpädagogik Band
49).

Philipp Bornkessel, Stefan Hahn, Angela Kemper (Projektleitung), Sebastian Kuhnen, Johanna Lojewski

Verlaufs- und Absolventenstudie am Oberstufen-Kolleg (VAmOS) mit inhaltlichem Schwerpunkt auf der Evaluation der Profile

Status des Projekts

Die Verlaufs- und Absolventenstudie soll als Instrument der schulinternen Evaluation und Qualitätssicherung dienen und einen Beitrag zur Reflexion und (Weiter-)Entwicklung der pädagogischen Praxis am Oberstufen-Kolleg leisten. Es ist geplant, neben der Erhebung der Ausbildungsverläufe einer stark heterogenen, teilweise (biographisch) belasteten Schülerschaft, theoretisch und empirisch gestütztes Wissen über individuelle und institutionelle Bedingungen des Ausbildungserfolgs und Scheiterns am Oberstufen-Kolleg zu gewinnen und zur weiteren Qualitätsentwicklung zu nutzen. Das Projekt soll auf Dauer gestellt werden. Mit ihm wird ein neuer organisatorischer Rahmen für quantitative Befragungen der Kollegiatinnen und Kollegiaten geschaffen, in dem die Schulstatistik integriert ist und der Raum für zeitlich begrenzte, variierende Evaluationsschwerpunkte und Fragestellungen aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten sowie aus der Schulentwicklung lässt. Der erste inhaltliche Schwerpunkt der Verlaufs- und Absolventenstudie wird die Evaluation der Profile sein, d.h. dass neben individuellen und institutionellen Bedingungen der Ausbildungsverläufe (mindestens) in den nächsten zwei Jahren auch Aspekte der Unterrichtsqualität zum Gegenstand dieses Forschungsprojekts werden.

Zusammenfassung

Als Instrument der schulinternen Evaluation soll die Verlaufs- und Absolventenstudie in erster Linie einer systematischen Überprüfung des pädagogischen Gesamtkonzeptes und der Arbeit in ausgewiesenen Bereichen der Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg dienen. Den Forschungstyp *Evaluation* betrachten wir als eine Anwendungsvariante wissenschaftlicher Forschungsmethoden auf spezielle Fragestellungen, die auf eine Bewertung ausgerichtet sind, also als

„[...] systematic application of social research procedures for assessing the conceptualization, design, implementation, and utility of social intervention programs“
(Rossi & Freeman 1989, S. 18).

Wesentliche Gegenstände von Evaluation sind nach Stufflebeam (1971) und Windham (1998) (1) der Kontext eines Programms (z.B. soziale, kulturelle und ökonomische Rahmenbedingungen, „Kulturen“ und Sozialklima), (2) der Input (z.B. vorhandene Ressourcen), (3) der Prozess (z.B. Medien, Methoden, Arbeitsformen, Informations- und Kommunikationsstrukturen) und (4) der Output (beabsichtigte und nicht-beabsichtigte Ergebnisse einer pädagogischen Maßnahme).

Unser Selbstverständnis als Evaluationsprojekt impliziert, dass wir das systematische Sammeln und Analysieren von Daten aus dem Oberstufen-Kolleg mit dem Ziel verknüpfen, an Kriterien orientierte, nachvollziehbare Bewertungsurteile über das Oberstufen-Kolleg zu ermöglichen. Die für das Oberstufen-Kolleg spezifischen Kontexte, Inputs, Prozesse und Outputs sollen begründet bewertet werden, wobei es immer um die Frage nach dem Erreichen von institutionellen Zielen bzw. um Stärken und Schwachstellen geht. Damit im

Rahmen der Verlaufs- und Absolventenstudie für das Oberstufen-Kolleg relevante Fragestellungen aufgegriffen und die Ergebnisse in geeigneter Art und Weise in den Schulentwicklungsprozess zurückfließen und im Kollegium diskutiert werden können, soll die *Koordinierungsgruppe Schulentwicklung* (KSE) als eine Art Beirat dieses Projekts fungieren. Dies erscheint erforderlich, da insbesondere die von Schuljahr zu Schuljahr variierenden Teile der Studie regelmäßig mit engem Bezug zum Schulentwicklungsplan 2012-2020 vorbereitet und von Schulseite konkrete Informationsbedürfnisse und verwertungsbezogene Erwartungen an die Ergebnisse artikuliert werden müssen. Da sich das Kollegium dafür ausgesprochen hat, die Entwicklung der Profile und der fächerübergreifenden Kurse der Hauptphase zum Schwerpunktthema der Schulentwicklung in den nächsten beiden Schuljahren zu machen, stellt die Evaluation der Profile den ersten Schwerpunkt in der Verlaufs- und Absolventenstudie dar.

Wie in Kapitel 2.1 noch näher ausgeführt wird, stellt die Profilstruktur ein noch nicht sonderlich gut strukturiertes Feld dar. Die Vorarbeiten in den Forschungs- und Entwicklungsprojekten *Konzeptentwicklung einer Profilzeit in fächerübergreifenden Profilen* und *Portfolio im Profil* sowie die grundsätzlichen wissenschaftspropädeutischen Ziele, die mit dem fächerübergreifenden Unterricht in den Profilen verbunden sind, erlauben es zum Teil, quantitative Evaluationsmethoden einzusetzen; weitere Aspekte zu Kontexten des Profilverrichts, den Inputs und Prozessen in den Profilen müssen durch qualitative Forschung erst systematisiert und können – sofern überhaupt möglich – erst zu späteren Zeitpunkten im Rahmen der quantitativen Verlaufs- und Absolventenstudie aufgegriffen werden.

Das in Kapitel 3 erläuterte Arbeitsprogramm orientiert sich also an explorativen und evaluativen Fragestellungen. Es muss in einer arbeitsteiligen Arbeitsstruktur umgesetzt werden, bei der eine Gruppe das Feld mit qualitativen Methoden wie die inhaltsanalytische Auswertung von Gruppendiskussionen und Profildokumentationen weiter erschließt und eine Gruppe zunächst das Instrumentarium für die Fragebogenerhebungen zu Beginn und zum Ende der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg zusammenstellt und letzteres zu Zwecken der ersten quantitativen Profilevaluation pilotiert.

Neben dem spezifischen Schwerpunkt der Verlaufs- und Absolventenstudie auf die Profilevaluation steht längerfristig grundsätzlich die Frage nach der Anschlussfähigkeit des pädagogischen Gesamtkonzeptes Oberstufen-Kolleg an vorangegangene und weiterführende (Aus-)Bildungsgänge im Vordergrund der Projektaktivitäten. Die systematische Befragung der Kollegiatinnen und Kollegiaten an neuralgischen Punkten ihrer Ausbildung (Übergang Sekundarstufe I – Sekundarstufe II, Ende der Eingangsphase, Ende der Hauptphase, Studien- und Berufseinstieg) soll zukünftig die Annahme prüfen, ob es der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg in einem zufriedenstellenden Maße gelingt, Schülerinnen und Schüler mit heterogenen Eingangsvoraussetzungen zum Abitur zu führen und auf die Anforderungen eines Studiums oder einer Berufsausbildung vorzubereiten.

Um diese Vermutung zuverlässig überprüfen zu können, gilt es, neben den allgemeinen Zielen und Aufgaben der Sekundarstufe II, vor allem die Besonderheiten des Oberstufen-Kollegs als Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen zu berücksichtigen. Sowohl das System Oberstufen-Kolleg mit seinen unterschiedlichen Förder- und Unterstützungssystemen, Lehr- und Lernbedingungen, seiner Ausbildungsstruktur als auch der Forschungsstand zu Zielen, Aufgaben und Ausbildungsqualität am Oberstufen-Kolleg müssen systematisch aufgearbeitet werden und in die Konzeption und Entwicklung der standardisier-

ten Erhebungsinstrumente zur Durchführung und dauerhaften Implementation der Verlaufs- und Absolventenstudie Oberstufen-Kolleg einfließen.

1. Stand der Entwicklungsarbeit / Stand der Forschung / eigene Vorarbeiten

1.1 Eigene Vorarbeiten / Stand der OS-Forschung

Zentraler Ausgangspunkt für die Überlegung, eine Verlaufs- und Absolventenstudie am Oberstufen-Kolleg durchzuführen, bildet die Längsschnittstudie *Krise und Kontinuität in Bildungsgängen: Der Übergang Schule – Hochschule* (Asdonk, Bornkessel & Glässing 2009; Bornkessel & Asdonk 2011). Von der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg zwischen Herbst 2004 und Herbst 2012 kontinuierlich fortgeführt, fußt sie auf der Feststellung, dass sich Schulen und (Fach-)Hochschulen auch nach den durchgreifenden Reformen Anfang der 2000er Jahre noch immer als einander fremde Lern- und Lehrwelten mit je eigenen Rationalitäten und institutionellen Praktiken gegenüberstehen. So konnten bisher – obwohl sich beide Institutionen alleine schon aufgrund ihrer Stellung und Funktionen im Bildungssystem notwendigerweise aufeinander beziehen – keine befriedigenden Lösungen für die zentralen Probleme des Übergangs Schule–Studium gefunden werden. Diesen Tatbestand greift das Projekt *Übergänge* auf, indem es, basierend auf einer Kombination von Längsschnitt- und Trenddesign, gestattet

- die Vorgänge auf der Individualebene zwischen Abitur (t1) sowie Studien- und beruflichen Ausbildungsbeginn zwei Jahre nach dem Abitur (t2) für jede Person nachzuzeichnen und
- die Meinungen, Einstellungen, Ansichten, Bewertungen und Verhaltensweisen von Akteuren, derselben (Schul-)Altersstufe zu verschiedenen Zeitpunkten gegenüberzustellen.

Auf Schulseite wurden dabei fünf (N = 2542), auf studiums- und ausbildungsbezogener Seite insgesamt drei Kohorten (N = 765) von Schülerinnen und Schülern befragt.¹¹ Den Forschungsrahmen bildet somit das Feld „zwischen den Institutionen“, d.h. es wurde eingehend untersucht inwieweit sich das Zusammenspiel schulinstitutioneller (Lern-)Bedingungen und -strukturen, sozioökonomischer und -kultureller Lebensbedingungen sowie individueller Ressourcen und Persönlichkeitsmerkmale auf die Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse junger Erwachsener von der Sekundarstufe II bis in die Studieneingangsphase hinein auswirkt.

Darüber hinaus gibt es aber auch zahlreiche Befunde anderer hausinterner Forschungsprojekte und Untersuchungen, die am Oberstufen-Kolleg in den vergangenen Jahren durchgeführt wurden, so z.B. zum Umgang mit Heterogenität in der gymnasialen Oberstufe (vgl. Boller et al. 2006a), zur Förderung von Basiskompetenzen (Hackenbroch-Krafft & Volkwein 2007; Glässing, Schwarz & Volkwein 2011; Brandt & Schwippert 2006, Brandt 2008, Ellenberger & Glässing 2006, 2007) und zum fächerübergreifendem Unterricht (Boller et al. 2006b; Boller et al. 2007, Bessen et al. 2010, 2008; Feurle et al. 2011, Hahn, 2012, 2011a, 2011b, 2008). Die dort sowie in dem Projekt *Übergang Schule – Hochschule* gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse u.a. zum Ausbildungsverlauf, sozialen Bildungsungleichhei-

¹¹ Ausgangsstichprobe bildeten insgesamt neun Schulen – das Oberstufen-Kolleg, fünf Gymnasien und drei Gesamtschulen – aus dem Kreis Ostwestfalen-Lippe (N = 3111).

ten, schulklimatischen Faktoren, der Leistungs- und Kompetenzentwicklung und spezifischen Förder- und Lerngelegenheiten am Oberstufen-Kolleg werden bei der Konzeption der Verlaufs- und Absolventenstudie auf vielfältige Art und Weise mit einfließen.

Bezogen auf den ersten inhaltlichen Schwerpunkt der Verlaufs- und Absolventenstudie lassen sich erste Erkenntnisse über den Unterricht in der neuen Profilstruktur aus den Ergebnissen der Forschungs- und Entwicklungsprojekte *Konzeptentwicklung einer Profilzeit in fächerübergreifenden Profilen* und *Portfolio im Profil* zusammenfassen. Gleichsam orientiert sich die Evaluation an den Vereinbarungen, die den Schulentwicklungsprozess während der Laufzeit des Forschungs- und Entwicklungsplans 2012-14 steuern sollen (vgl. Anhang 1).

Im Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Konzeptentwicklung einer Profilzeit in fächerübergreifenden Profilen* (Feurle et al., in Vorb.a) wurden Lehrende aus verschiedenen Profilen zu Beginn und am Ende des Schuljahres interviewt, in dem die Profilstruktur am Oberstufen-Kolleg implementiert wurde.

Die vorläufigen Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: In nahezu allen Profilen wurde deutlich, dass die Profilzeit insbesondere ein geeigneter Ort für Perspektivenwechsel ist und diese in den meisten Profilen insbesondere zur Förderung der Reflexion von Fachperspektiven (Hahn 2008) umgesetzt wurden. Gelingende Perspektivenwechsel hängen nicht nur von der Passung der Fächer ab, sondern vor allem von der Wahl geeigneter Fragestellungen. Diese dürfen nicht zu abstrakt sein, sondern sollten an echte Fragen und geeignete Themen angebunden werden. Solche Fragen und Themen verweisen auf einen Problembezug, anhand dessen Betrachtung die Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedenen Fächer exemplarisch deutlich werden. Als eine geeignete Unterrichtsmethode für Perspektivenwechsel bezeichneten Lehrende aus verschiedenen Profilen die Podiumsdiskussion, weil darin unterschiedliche Perspektiven auf einen Gegenstand unmittelbar und kontrovers vorgetragen und gegenüber konkurrierenden Sichtweisen verteidigt werden müssen. Die Grenzen und blinden Flecken fachspezifischer Argumentationen werden im Lichte der auch mimetisch von den Lehrenden vorgetragenen Gegenargumente anderer fachlicher Provenienz deutlich. Die Umsetzung einer Podiumsdiskussion ist jedoch an organisatorische Rahmenbedingungen geknüpft, die es zu bedenken gilt. Dazu zählen Doppelblöcke innerhalb der Profilschiene sowie Möglichkeiten zum Team-Teaching. In manchen Teams fehlt jedoch die Kooperationszeit in ihren Stundenplänen. Jenseits dieser Bedingungen für das fächerübergreifende Arbeiten in der Profilzeit, bedarf es der Vorbereitung in den Kursen, so dass sich Kursinhalte und Profilzeit zu einem fächerübergreifenden Modul zusammenfügen. Da auch die Vorbereitungen der Profilzeiten der Kooperation und entsprechender Kooperationszeiten bedürfen, könne man die Ansprüche auch an die Möglichkeiten anpassen und Module für zwei Kurse ausprobieren. In Leistungsnachweisen sind bislang nur vereinzelt fächerübergreifende Fragestellungen aufgenommen worden (s.u.), u.a. auch, weil Angebote für fächerübergreifende Leistungsnachweise frühzeitig kommuniziert werden müssen, die Curricula aber noch nicht so weit entwickelt waren.

Neben diesen ersten Evaluationsergebnissen hat die Projektgruppe auf der Basis der theoretischen und empirischen Vorarbeiten einen Orientierungsrahmen für die Unterrichtsentwicklung in den fächerübergreifenden Profilen und Grundkursen verfasst, in dem die Vorgaben der Ausbildungs- und Prüfungsordnung sowie Bezüge zu den einheitlichen Prüfungsanforderungen und Rahmenrichtlinien aufgezeigt, die wissenschaftspropädeutischen Ziele der Profile systematisiert, der Forschungsstand zur Didaktik des fächerübergreifenden Unterrichts in der Sekundarstufe II und die jüngsten Schulentwicklungsmaßnahmen zur Förderung der fächerübergreifenden Grundkurse in der Hauptphase zusammengefasst wurden (Feurle et al.

in Vorb.b). Da dieser Orientierungsrahmen die Unterrichtsentwicklung der Profile leiten soll, werden die dort enthaltenen Kriterien (vgl. Anhang 1, insb. Abb. 3) auch Grundlage der Kursdokumentation des Profilunterrichts und der Profilevaluation.

Im Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Portfolio im Profil* wurde u.a. die Entwicklung von Konzepten einer erweiterten Arbeit mit Portfolios im Profil evaluiert. Zwei der zehn Profile (Profil 2 *Planet Erde* und Profil 8 *GenderBilder*) haben im Schuljahr 2011/2012 als Pilotprojekte Module, d.h. Unterrichtseinheiten erprobt, in denen Themenportfolios als Leistungsnachweise der KollegiatInnen erstellt wurden. Die Forschungsgruppe hat diese Portfolios einer Dokumentenanalyse unterzogen und in diesem Zusammenhang Kategorien zu fächerübergreifenden Kompetenzen entwickelt. Die Ergebnisse stehen noch aus. Sie werden im Abschlussbericht im November 2012 erscheinen (Volkwein et al. In Vorb.).

1.2 Stand der Forschung außerhalb des OS

Angestoßen durch eine in den letzten Jahren zunehmende *Output*-Orientierung innerhalb des deutschen Bildungssystems sowie der damit aufkeimenden Debatten zum Thema *Qualitätssicherung im Bildungswesen* sind inzwischen eine Reihe schul(-form-)vergleichender Studien durchgeführt worden, die durchaus einen evaluativen Charakter erkennen lassen (TIMSS: Baumert & Lehmann, 1997; Baumert et al. 2000; Bos et al. 2007; PISA: Baumert et al. 2001; Prenzel et al. 2004, 2007; Klieme et al. 2010; IGLU: Bos et al. 2003, 2007). Im Vordergrund dieser Untersuchungen stehen dabei i.d.R. die von den Schülerinnen und Schülern in den jeweiligen Basisfächern erzielten Schulleistungen (Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch). Diese werden anhand standardisierter Leistungstests erhoben, wobei

- oftmals eine Verknüpfung zu weiteren Aspekten schulischen Lernens, der schulischen Umwelt, der sozialen Herkunft, der Bildungsentscheidung oder ausgewählten Persönlichkeitsaspekte hergestellt wird und
- der Analysefokus häufig auf dem Bereich der Primar- und Sekundarstufe I sowie dem Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe liegt.

Aktuelle Untersuchungen für die Sekundarstufe II und den Übergang Schule–Hochschule sind hingegen selten. Lediglich die TOSCA-Studie (Köller et al. 2004; Trautwein et al. 2010) ist diesbezüglich hervorzuheben. Wie auch die anderweitig genannten Studien liefern sie wichtige Erkenntnisse und Hinweise über die Effektivität und Qualität des deutschen Schulwesens, ohne dass ihre Befunde eins zu eins auf Einzelschulen übertragbar und für die Gestaltung der jeweiligen pädagogischen Arbeit nutzbar wären.

Dieses wird erst durch schulinterne (Selbst-)Evaluation, also die theoretische wie methodisch fundierte und an bestimmten Kriterien festgelegte Selbstaufklärung und -reflexion eigener Ziele und Prozesse möglich (Tillmann 2005: 79), denn: Indem sie meist in der Verantwortung der jeweiligen Einzelschule bzw. ihrer Akteure liegt, können die Evaluationskriterien passgenau auf die eigene Schule mit ihrer jeweils spezifisch-pädagogischen Praxis abgestimmt werden.¹²

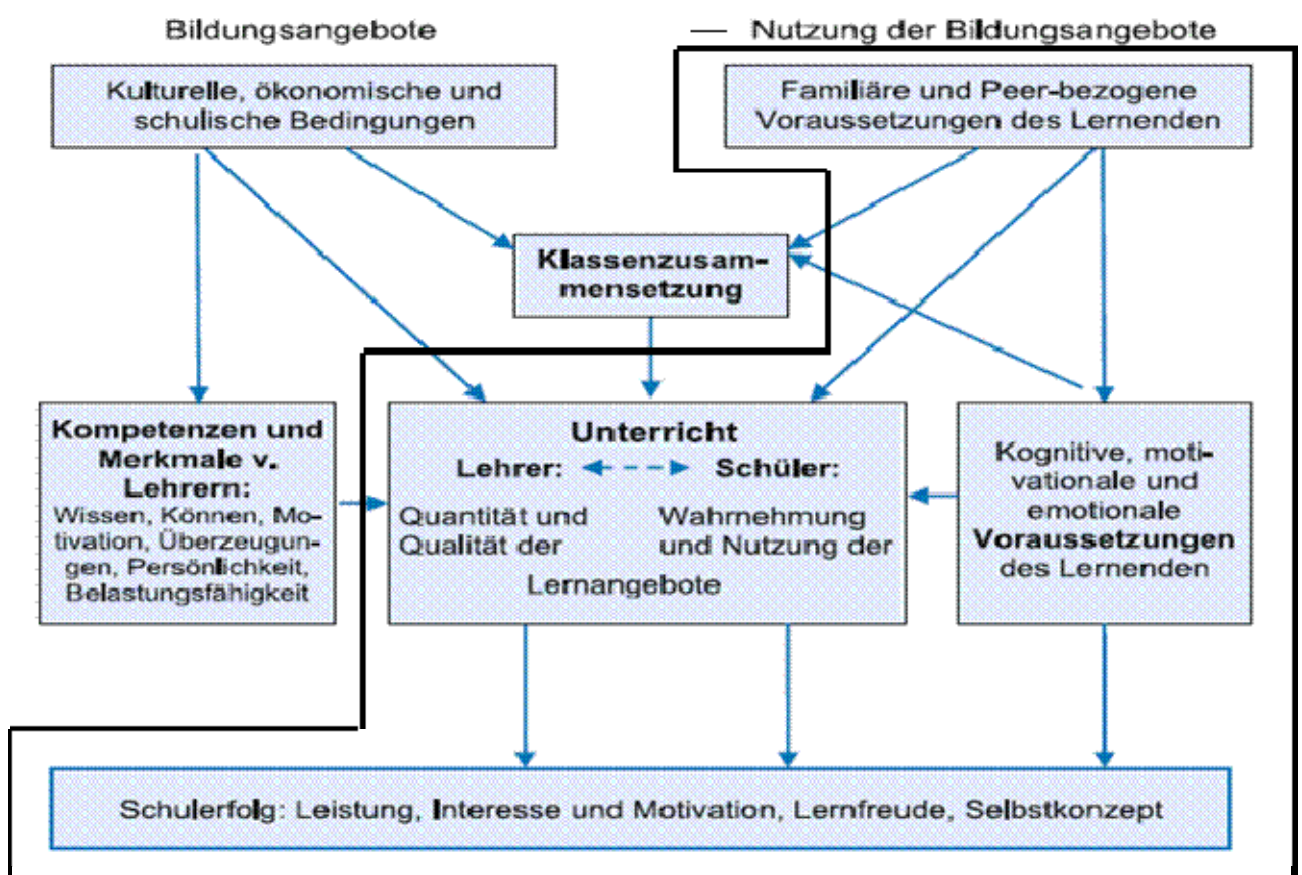
Ein mögliches Instrument stellen dabei Schüler- und Absolventenbefragungen, wie z.B. die Absolventenstudie der Laborschule Bielefeld, dar. Sie wird seit Mitte der 1980er Jahre durchgeführt (Tillmann & Wischer 1998, Hollenbach & Weingart 2003) und erscheint für das

¹² Voraussetzung hierfür ist natürlich, dass u.a. entsprechende Methodenkenntnisse vorhanden sind.

hier beantragte Projekt als besonders anschlussfähig, denn: Die Absolventenstudie der Laborschule ist „nicht nur als wissenschaftliche Begleitforschung, sondern als Evaluation der pädagogischen Praxis der Laborschule angelegt“ (Wischer 1999: 155), und im Sinne einer systematischen und methodisch kontrollierten Überprüfung und Reflexion des eigenen Handelns ein wichtiger Bestandteil ihres Versuchsauftrags. Im Vordergrund steht dabei die Frage nach der Qualität und „Wirksamkeit“ der pädagogischen Arbeit an der Laborschule im Hinblick auf ihre Anschlussfähigkeit an die nachfolgenden Bildungswege, d.h. es geht, wie bei der geplanten Verlaufs- und Absolventenstudie am Oberstufen-Kolleg auch u.a. darum zu überprüfen, ob und inwieweit es „der reformpädagogischen Laborschule gelingt, ihren Schüler(innen) anschlussfähige Kompetenzen und Orientierungen für ihre weitere Bildungslaufbahn zu vermitteln“ (Wischer 1999:162).

Um das komplexe Gefüge aus Kontexten, Inputs, Prozessen und Wirkungen der pädagogischen Maßnahmen am Oberstufen-Kolleg für Evaluationszwecke zu systematisieren, greifen wir auf das Angebot-Nutzen-Modell von Helmke (2007) zurück, weil es systematisch zwischen Variablen zur Qualität des Unterrichts, zu Mediationsprozessen auf Schülerseite (Motivation, Volition & Wahrnehmung des Unterrichts), zu Lernaktivitäten und Wirkungen differenziert (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Angebot-Nutzen-Modell von Helmke (2007)



Quelle: Lipowsky (2009)

Die umrahmten Bereiche aus dem Modell sind Gegenstand der Verlaufs- und Absolventenstudie Oberstufen-Kolleg und bieten u.a. folgende Möglichkeiten inhaltlicher Ausschärfung:¹³

(1) Familiäre und Peer-bezogene Voraussetzungen der Lernenden

(1.1) Primäre und sekundäre Herkunftseffekte:

- Modell zur Wahl von Bildungswegen (Boudon, 1974)
- Theorie soziokultureller Reproduktion (Bourdieu, 1982)
- Werterwartungstheorie nach Esser (1999)

(1.2) Soziodemographische Herkunftsmerkmale

(1.3) Informelles, non-formales, selbstständiges Lernen in Schule und Freizeit (Dohmen, 2001; Overwien, 2004)

- Förderung von selbstständigem Lernen im Unterricht
- Vereinsarbeit, Hobbies, Ehrenamt, Medienutzung

(2) Kognitive, motivationale, emotionale und schulbiographische Voraussetzungen der Lernenden

(2.1) Selbstwahrgenommene Kompetenzen:

- Basiskompetenzen (Deutsch, Mathe, Englisch)
- Wissenschaftsnahe Methodenkompetenzen
- Selbstständiges Lernen

(2.2) Persönlichkeitsbezogene Faktoren und Merkmale:

- Selbstkonzept(e), Selbstwirksamkeit
- Lebensstilorientierung
- (berufliche) Interessenprofile (RIASEC) nach Holland (1997)
- Motivation für das OS

(2.3) Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1988)

(2.4) Schulbiographische Verlaufsdaten

- Vor der Aufnahme (z.B. Q-Vermerk, Herkunftsschule, Klassenwiederholung, Ausbildung)
- Nach Aufnahme (z.B. Rückstufung, Anzahl Brückenkurse, Studienfachwechsel, Abbruch bzw. Abbruchneigung)

(3) Unterricht – Quantität, Qualität, Wahrnehmung und Nutzung der Lernangebote

(3.1) Schul- und Unterrichtspraxis:

- Wahrnehmung und Nutzung der Fördersysteme am OS (z.B. Brückenkurse, Tutoriat, etc.)
- Bewertung des Unterrichtes bzw. der Unterrichtskultur durch die Kollegiaten und Kollegiatinnen z.B. im Hinblick auf (praktizierte) Lehr- und Lernformen, individuelle Förderung und Betreuung durch Lehrende, Leistungsbewertung und Feedbackkultur

¹³ Die unterschiedlichen, *potentiellen* Themenbereiche sind dabei noch nicht den einzelnen Erhebungszeitpunkten zugeordnet. Dennoch soll an dieser Stelle kurz darauf hingewiesen werden, dass nicht alle der inhaltlich-*möglichen* Bereiche zu jedem Zeitpunkt und immer in identischer Art und Weise abgefragt werden. Reicht es z.B. die soziodemographischen Herkunftsmerkmale einmalig abzufragen, könnte der Bereich *Schule und Unterricht* Themengegenstand jeder Befragung sein. Letzteres betreffend würde man zu t1 nach den Erwartungen, zu t2 und t3 nach den aktuellen Bewertungen und zu t4 nach den Retrospektivbewertungen der Kollegiaten und Kollegiatinnen fragen.

- Sozialklima (z.B. Soziale Einbindung, Schüler-Lehrer-Verhältnis, etc.) und Partizipation
- Förderung von selbstständigem Lernen im Unterricht
- (3.2) Fächerübergreifendes Lernen – Evaluation der Profile**
- (3.3) Wohlbefinden und Überlastung am OS**
 - Anforderungen und Belastung
 - Konzept der Salutogenese (Antonovsky, 1979)
- (4) Schulerfolg: Leistung, Interesse und Motivation, Lernfreude, Selbstkonzept**
 - Schullust
 - Abiturdurchschnittsnote
 - Studienzuversicht
 - Studierfähigkeit
 - Wahrgenommene Kompetenzen
 - (Aus-)Bildungsabsicht
 - (Aus-)Bildungsverhalten

2. Ziele und Arbeitsprogramm

2.1 Ziele

- Erstellung eines Erhebungskonzepts für das Oberstufen-Kolleg, in das die Erhebungen für die Schulstatistik, die Instrumente der Verlaufs- und Absolventenstudie und weitere quantitative Erhebungen aus anderen Projekten integriert werden können.
- Adaption des Angebot-Nutzen-Modells auf die Spezifika der gymnasialen Oberstufe bzw. des Oberstufen-Kollegs sowie die entsprechende Zusammenstellung und theoretische Einbettung von Konstrukten und Indikatoren.
- Pilotierung dieser Instrumente.
- Entwicklung eines Instrumentariums für eine qualitative Evaluation der Profile entlang der Dimensionen *Unterrichtsmethoden, Prüfungsformate, Leistungserbringung & -bewertung, Organisationsformen, Partizipation, Inhalte & Themen* sowie *Ressourcen stärken*

Konkret ergeben sich daraus folgende Endprodukte:

- Standardisierter Fragebogen zu t1
- Standardisierter Fragebogen zu t3 mit Instrumenten zur Profilevaluation
- Konzepte für die standardisierten Fragebögen zu t2 und t4
- Methoden und Skaldokumentation bestehend aus
 - einer theoretischen und empirischen Fundierung der verwendeten Skalen,
 - einer Beschreibung des Erhebungskonzeptes zu allen vier Zeitpunkten,
 - einer Darstellung des Konzepts zur Passung eines Großteils der OS-internen Daten
- Instrumentarium für die qualitative Evaluation der Profile
- Evaluationsergebnisse aus der Pilotierung des standardisierten Fragebogens zu t3 und der qualitativen Evaluation der Profile des Aufnahmejahrgangs 2010
- Durchführung und Dokumentation eines Pre-Tests für den standardisierten Fragebogen zu t3.
- Aufbereitung und Rückmeldung der Pre-Test-Ergebnisse für die Schulentwicklung (formative Evaluation)

2.2 Arbeitsprogramm

Im Rahmen der zweijährigen Konzeptionsphase soll die methodische und theoretische Grundlage für die anschließende Verlaufs- und Absolventenbefragung geschaffen werden. So soll zum einen ein Grundgerüst von theoretisch fundierten und empirisch erprobten Erhebungsinstrumenten gefunden werden, welches der besonderen Ausbildungssituation am Oberstufen-Kolleg Rechnung trägt, die zentralen Aspekte des Schulentwicklungsprozesses thematisiert und gleichzeitig Fundament und Anschlusspunkt für weitere Forschungsvorhaben sein kann. Mit der Etablierung der Verlaufs- und Absolventenstudie soll zum anderen eine Struktur geschaffen werden, welche den vielfältigen Forschungsprojekten des Hauses die Möglichkeit gibt, bei Bedarf eigene Fragestellungen einzubringen und Datenerhebungen zu bestimmten Zeitpunkten in der Schullaufbahn durchzuführen.¹⁴ Als kontinuierlich fortgeführtes Instrument der Datenerhebung könnten somit Entwicklungen in den zentralen Bereichen des Schulentwicklungsprozesses nachgezeichnet, sowie durch den Einbezug der jeweiligen Forschungsinteressen der einzelnen FEPs auf aktuelle Diskussionen und Themen eingegangen werden.¹⁵ Die Studie betont also in besonderer Weise die schulinterne Evaluation und Qualitätssicherung.

Hieraus ergeben sich insbesondere zwei Synergieeffekte für den hausinternen Forschungsprozess, welche im Rahmen der Konzeptionierung berücksichtigt und geprüft werden sollen:

- Als zentrale Datenerhebung, welche allen Forschungsprojekten gleichermaßen zur Datengewinnung dienen soll, können sowohl die Belastung der Kollegiatinnen und Kollegiaten als auch die eingesetzte Zeit für die Befragungen reduziert und Doppelerhebungen vermieden werden.
- Damit die Angaben zwischen den geplanten Erhebungszeitpunkten einander zugeordnet werden können, ist es notwendig, ein Verfahren zu entwickeln, welches die eindeutige Identifikation der jeweiligen Datensätze einzelner Kollegiatinnen und Kollegiaten ermöglicht und gleichzeitig datenschutzrechtlichen Vorgaben und Bedenken der Schüler- bzw. Elternschaft Rechnung trägt. Damit wiederum eröffnet sich die Möglichkeit, dieses Verfahren zu nutzen, um die vielfältigen Datenerhebungen im Haus aufeinander beziehen zu können.

Dementsprechend muss zunächst ein methodisches Konzept für die Verlaufs- und Absolventenstudie erarbeitet werden, welches gleichermaßen den inhaltlichen Interessen sowie den forschungspraktischen Möglichkeiten der Wissenschaftlichen Einrichtung gerecht wird. Auf Basis einer theoretisch-methodischen Aufarbeitung vergleichbarer Studien sowie des Forschungsstandes zu den jeweiligen theoretischen Perspektiven sollen Erhebungsinstrumente entwickelt werden, welche sich bis zum Ablauf der Konzeptionierungsphase im Rahmen von Pre-Tests empirisch bewähren müssen. In dieser Phase soll eine ausführliche und vollständige Dokumentation der genutzten Theorien und Methoden angefertigt werden, damit Entscheidungen und Diskussionen dieses Prozesses auch im Anschluss nachvollziehbar und belegbar bleiben.

¹⁴ Bezogen auf den FEP 2012-2014 würden sich hierfür u.a. folgende Projekte anbieten: *Selbstständiges Lernen, Heterogenität und Inklusion in der Oberstufe, Ausbildungsrisiken und -abbrüche am OS, Evaluation der Profile.*

¹⁵ Die inhaltlich-theoretischen (Vor-)Arbeiten müssen dabei von der jeweiligen FEP-Gruppe geleistet werden.

Zeit	Vorbereitung der auf Dauer gestellten Verlaufs- und Absolventenstudie	weitere Aktivitäten zur Evaluation der Profile	Produkte
10/12	Erstellung eines Erhebungskonzepts für das Oberstufen-Kolleg in Absprache mit der Kollegleitung und der Schulstatistikerin	Entwicklung eines Instrumentariums für eine qualitative Evaluation der Profile entlang der Dimensionen aus Abb. 3 (vgl. Anhang 1)	
11/12	Adaption des Angebot-Nutzen-Modells auf die Spezifika der gymnasialen Oberstufe bzw. des Oberstufen-Kollegs sowie die entsprechende Zusammenstellung und theoretische Einbettung von Konstrukten und Indikatoren.		Standardisierter Fragebogen zu t1
03/13	Vorbereitung der Pilotierung des Fragebogens zu t3 Absprache mit anderen FEPs zur Vorbereitung des Fragebogens zu t1		Standardisierter Fragebogen zu t3 mit Instrumenten zur Profilevaluation Kriterienraster für die Analyse der Profildokumentation, Feedbackmethode für die Profilreflexion in den Kursen
04/13	Pilotierung des Fragebogens zu t3 im Jahrgang 13 Pilotierung des Fragebogens zu t1 im Aufnahmeverfahren	qualitative Evaluation der Profilgruppen im Jahrgang 13	
05/13	Dateneingabe & -aufbereitung		
06/13	Zwischenberichtslegung		Zwischenbericht
08/13	Erste Erhebung im neuen Aufnahmejahrgang	Datenaufbereitung	
09/13	Testtheoretische Prüfung des pilotierten Instrumentariums	Auswertung der qualitativen Evaluationsergebnisse	Skalendokumentation
10/13	Inhaltliche Auswertung der Evaluationsergebnisse aus der Pilotierung des standardisierten Fragebogens zu t3		

12/13	Rückmeldung der Pre-Test-Ergebnisse für die Schulentwicklung	erste Rückmeldung der Ergebnisse für die Schulentwicklung	Inhaltliche Inputs für einen Schulentwicklungstag / Rückmeldungen an die Profilgruppen
01/14	Überarbeitung des standardisierten Fragebogens zu t3	qualitative Evaluation der Profilgruppen im Jahrgang 12	
03/14	Vorbereitung der Pilotierung des Fragebogens zu t2	Datenaufbereitung	
04/14	Erhebung des Aufnahmejahrgangs 2014 zu t1	Auswertung der qualitativen Evaluationsergebnisse	
05/14	Pilotierung des Fragebogens zu t2 im Aufnahmejahrgang 2013 Dateneingabe & -aufbereitung	Rückmeldung der Ergebnisse für die Schulentwicklung	
06/14	Verfassen des Endberichts		Endbericht Inhaltliche Inputs für einen Schulentwicklungstag / Rückmeldungen an die Profilgruppen Standardisierter Fragebogen zu t2

2.3 Forschungsmethoden/Studiendesign

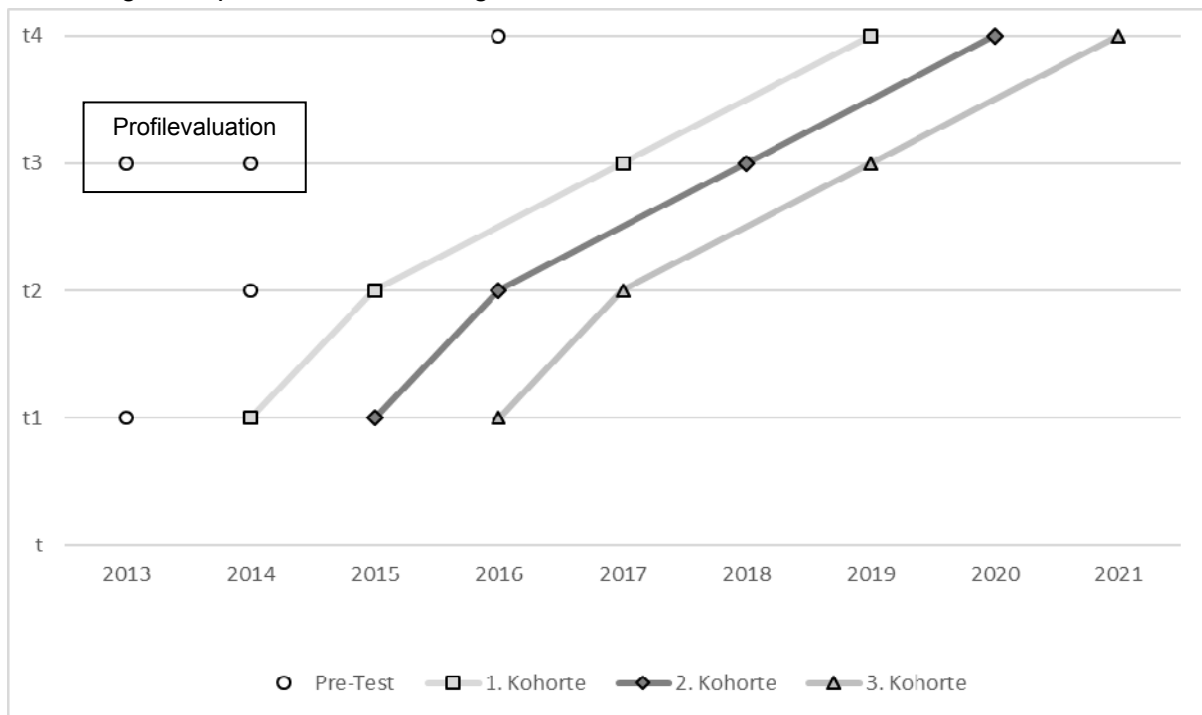
Den bisherigen Planungen entsprechend, erachten wir ein kombiniertes Längsschnitt- und Trenddesign, bestehend aus insgesamt vier Erhebungszeitpunkten (t1-t4), als angemessen, um die im Abschnitt 3.1 genannten Ziele zu verfolgen.

t1: Um Einblick in die Selektionsprozesse am Übergang Regelschule – Oberstufen-Kolleg zu erhalten und um gewährleisten zu können, dass die Angaben der befragten Schülerinnen und Schüler, z.B. bezüglich ihrer Erwartungen und bisherigen (Schul-) Erfahrungen, noch nicht durch OS-spezifische Eindrücke verfärbt sind, soll die erste Erhebung zum Zeitpunkt der Aufnahmegespräche stattfinden.

t2-t3: Während des Schulbesuchs am Oberstufen-Kolleg sollten die Kollegiatinnen und Kollegiaten, jeweils zum Ende der Eingangs- und Hauptphase einer Befragung unterzogen werden. Durch diesen Rhythmus versprechen wir uns, den Verlauf des Schulbesuchs genau nachzuzeichnen, inwieweit es unter den am Oberstufen-Kolleg gegebenen Bedingungen gelingt, Schülerinnen und Schüler mit heterogenen Eingangsvoraussetzungen zum Abitur zu führen und auf ein Studium/eine Berufsausbildung vorzubereiten.

t4: Nach dem Ende der schulischen Laufbahn am Oberstufen-Kolleg soll eine letzte Befragung – dann im Kontext der beruflichen bzw. universitären Ausbildung – stattfinden, um Merkmale des Schulbesuchs sinnvoll auf Prozesse im Studium bzw. in der Ausbildung zu beziehen. So könnte u.a. die Frage nach der allgemeinen Studierfähigkeit der Kollegiaten und Kollegiatinnen beantwortet werden.

Abbildung 2: Geplantes Studiendesign für die ersten vier Kohorten



Die Teilnahme der Kollegiaten und Kollegiatinnen sollte für die Erhebungszeitpunkte t1-t3 obligatorisch sein und – falls keine Online-Befragung möglich ist¹⁶ – in jedem Jahrgang als Paper-Pencil-Befragung jeweils zeitgleich stattfinden.

Für die qualitative Evaluation der Profile müssen noch geeignete Methoden erarbeitet werden. Sie werden sich inhaltlich auf die Kriterien aus dem Modell zur systematischen Unterrichtsentwicklung in den fächerübergreifenden Kursen und Profilen der Hauptphase beziehen (vgl. Abb. 3 in Anlage 1) und könnten zwei Zugänge miteinander kombinieren:

- Die Kollegiat/inn/en- (und Lehrenden-)Perspektiven werden durch eine vom Evaluationssteam moderierten und aufgezeichneten Reflexionssitzung erhoben, die in jedem Profil gegen Ende des Schuljahres durchgeführt wird. Der Vorteil dieses Vorgehens ist, dass die Evaluation mit einer unmittelbaren Rückmeldung der Kollegiat/inn/en an die Lehrenden verbunden wäre.
- Die Dokumentationen der Profilverläufe, die für den Jahrgang 13 bis zum Sommer 2013 vorliegen müssen, werden einer Dokumentenanalyse unterzogen.

3. Kooperationen (mit Schulen / Universitäten / anderen Bildungseinrichtungen)

Im Angesicht der vielfältigen thematischen Orientierungsmöglichkeiten der Verlaufs- und Absolventenstudie und der geplanten Kooperation mit den weiteren Projekten halten wir die Einrichtung eines Gremiums sinnvoll, welches zunächst bei der thematischen Schwerpunktsetzung und im Anschluss an die Konzeption bei der Koordination der Forschungsinteressen unterstützen kann. Zu denken wäre hierbei an die KSE, die als Beirat der Verlaufs- und Absolventenstudie Oberstufen-Kolleg fungieren kann.

¹⁶ Eine solche wird angestrebt, um (1) die Arbeitsbelastung durch die jährlich anfallenden Dateneingaben und (2) das Fehlerrisiko beim Ausfüllen des Fragebogen sowie der Dateneingabe so gering wie möglich zu halten.

Literatur

- Ajzen, I. (1988): Attitudes, personality, and behavior. Milton Keynes: Open University Press.
- Antonovsky, A. (1979): Health, stress, and coping: New perspectives on mental and physical well-being. San Francisco: Jossey-Bass.
- Asdonk, J., Bornkessel, P. & Glässing, G. (2009): Wissenschaftspropädeutische Kompetenzen und soziokulturelle Lernbedingungen. TriOS Nr. 4/2009, 111-148. Berlin u.a.: LIT.
- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (Hrsg.)(2000): TIMSS/III – Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Lehmann, R. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K. J. & Weiß, M. (Hrsg.)(2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Boller, S., Marth, J., Müller, M. & Rosowski, E. (2006a): Heterogenität in der gymnasialen Oberstufe: Individuelle Förderung auf dem Weg zur Hochschulreife. Zwischenbericht der Forschungsgruppe. In: TriOS 1/2006, Bielefeld, S. 5 – 56.
- Boller, S., Dietz, H.-F., Geweke, M., Hahn, S. & Kublitz-Kramer, M. (2006b): Kontrastierung von Fachperspektiven. Fallstudien zu fächerübergreifenden Kompetenzen. Oberstufen-Kolleg: TriOS Nr. 1/2006, S. 57 - 82.
- Boller, S., Hahn, S., Dietz, H.-F.; Geweke, M. & Kublitz-Kramer, M. (2007): Kompetenzen für das fächerübergreifende Arbeiten in der Oberstufe. TriOS Nr. 2/2007, Oberstufen-Kolleg Bielefeld, S. 15 - 23.
- Bessen, J.; Fabeck, H. von; Feurle, G.; Habigsberg, A.; Hahn, S.; Kraft, M. & Thormann, E. (2010): Kompetenzerwerb im fächerübergreifenden Unterricht der Hauptphase. Bielefeld, unveröffentlichtes Manuskript.
- Bessen, J.; Boller, S.; Fabeck, H. von; Feurle, G.; Geweke, M.; Habigsberg, A.; Hahn, S.; Kraft, M.; Kublitz-Kramer, M; Thormann, E. & Volland, G. (2008): Modellentwicklung und Operationalisierung fächerübergreifender Kompetenzen. Bielefeld, unveröffentlichtes Manuskript.
- Bos, W., Bonsen, M., Baumert, J., Prenzel, M., Selter, C. & Walther, G. (Hrsg.)(2008): TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.)(2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K, Valtin, R., & Walther, G. (Hrsg.)(2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bornkessel, P. & Asdonk, J. (Hrsg.)(2011): Der Übergang Schule - Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brandt, A. & Schwippert, K. (2006): Die Evaluation mathematischer Kompetenzen am Oberstufen-Kolleg mit dem TIMSS-Test. TriOS Nr. 2/2006, Oberstufen-Kolleg Bielefeld, S. 59 - 76.
- Brandt, Alexander (2008): Einzelschuldiagnostik mit fokussierten Instrumenten der Systemdiagnostik. Die Nutzung von TIMSS-Instrumenten für die Einzelschulentwicklung am Beispiel des Oberstufen-Kollegs. In: Keuffer, J. & Kublitz-Kramer, M. (Hrsg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 250 – 262.

- Dohmen, G. (2001). Das informelle Lernen - Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ellenberger, T. & Glässing, G. (2006): Basiskompetenzen im Englischen: Förderkonzepte und ihre Optimierung. TriOS, Nr. 3/2006, Oberstufen-Kolleg Bielefeld, S. 42 – 94.
- Ellenberger, T. & Glässing, G. (2007): Wie kann Förderung gelingen? Ergebnisse einer Evaluation zur Entwicklung der Basiskompetenzen im Englischen zu Beginn der Sekundarstufe II. In: Boller, S., Rosowski, E. & Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel: Beltz, S. 140 – 147.
- Esser, H. (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen: Band 1. Situationslogik und Handeln. Frankfurt a. M.: Campus.
- Feurle, G., Kraft, M. & Thormann, E. (2011): Kompetenzerwerb im fächerübergreifenden Unterricht am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In: Artmann, M.; Herzmann, P. & Rabenstein, K. (Hrsg.): Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in den Sekundarstufen I und II: Forschung, Didaktik, Praxis. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, S. 251-265.
- Feurle, G., von Fabeck, H., Guschker, B., Habigsberg, A., Hahn, S. & Thormann, E. (in Vorb.a). Endbericht der Forschungs- und Entwicklungsgruppe „Konzeptentwicklung einer Profilzeit in fächerübergreifenden Profilen“. Bielefeld: Manuskript.
- Feurle, G., von Fabeck, H., Guschker, B., Habigsberg, A., Hahn, S. & Thormann, E. (in Vorb.b): Orientierungsrahmen für das fächerübergreifende Arbeiten in den Grundkursen und Profilen der Hauptphase. In: Hahn, Stefan & Klewin, Gabriele (Hrsg.): TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation, Heft 2/2012, Berlin u.a.: LIT.
- Glässing, G., Schwarz, H-H., Volkwein, K. (Hrsg.)(2011): Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe - Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hackenbroch-Krafft, I. & Volkwein, K. (2007): Sprachliche Förderung als Aufgabe der Sekundarstufe II. Das Konzept am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In: Boller, S., Rosowski, E. & Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel: Beltz, S. 128 – 139.
- Hahn, S. (2012). Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe. In: Bosse, D., Eberle, F. & Schneider-Taylor, B. (Hrsg.): Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (in Vorbereitung).
- Hahn, S. (2011a): Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg: Eine Zwischenbilanz zu Konzept, Umsetzung und Entwicklungspotentialen. In: Artmann, M., Herzmann, P. & Rabenstein, K. (Hrsg.): Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in den Sekundarstufen I und II in Theorie, Praxis und Forschung. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, S. 137-161.
- Hahn, S. (2011b): Lernfähig, urteilsfähig und integrativ-pluralistisch! In: Hahn, S. & Klewin, G. (Hrsg.): TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation. Themenheft: Impulse für Schulentwicklung und -forschung. Heft Nr. 2/2011. Berlin u.a.: LIT, S. 25 – 35.
- Hahn, S. (2008): Wissenschaftspropädeutik: Der »kompetente« Umgang mit Fachperspektiven. In: Keuffer, J. & Kublitz-Kramer, M. (Hrsg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 157 – 168.
- Helmke, A. (2007): Unterrichtsqualität und Unterrichtsentwicklung: Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. Bertelsmann.
- Holland, J.L. (1997): Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Hollenbach, N. & Weingart, G. (Hrsg.)(2003): "Als Laborschüler hat man Vor- und Nachteile..." Beiträge zur Evaluation der Laborschulpädagogik aus Sicht der Absolvent(innen). IMPULS (Band 39), Bielefeld
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W., Stanat, P. (Hrsg.) (2010): PISA 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann

- Köller, O., Watermann, R., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (Hrsg.)(2004): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA - Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen: Leske + Budrich.
- Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.): "Pädagogische Psychologie". Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 73 - 102
- Overwien, B. (2004): Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert. In: Otto, H.-U. & Coelen, T. (Hrsg.) Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Zur Integration von formeller und informeller Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51 – 73.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E. & Pekrun, R.(Hrsg.)(2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann .
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, D., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.)(2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann .
- Rossi, P. H. & Freeman, H. E. (1998): Evaluation. A systematic approach. Newbury Park: Ort.
- Stufflebaem, D.L. et al. (1971): Educational Evaluation and Decision Making. Itasca Illinois: Peacock.
- Tillmann, K.-J. (2005): „Evaluation – (k)ein Thema für Reformschulen?“ In: Huber, L. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) „Versuchsschulen und das Regelschulsystem – Bielefelder Erfahrungen. IMPULS/AMBOS Sonderband, Bielefeld, S. 77 – 84.
- Tillmann, K.-J. & Wischer, B. (Hrsg.) (1998): Schulinterne Evaluation an Reformschulen. Positionen, Konzepte, Praxisbeispiele. IMPULS (Band 30), Bielefeld.
- Trautwein, U., Neumann, M., Nagy,G., Lüdtke,O. & Maaz, K. (Hrsg.)(2010) „Schulleistungen von Abiturienten: Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Volkwein, K. et al. (in Vorb.). Abschlussbericht der Forschungs- und Entwicklungsgruppe "Portfolio im Profil". Bielefeld: Manuskript.
- Windham, D.M. (1988): Improving the Efficiency of Educational Systems. Albany: Ministry of Education, Government of Liberia.
- Wischer, B. (1999): „Die Absolventenstudie – ein Instrument der schulinternen Evaluation? Reflexion der eigenen Arbeit und Anregung für den Evaluationsdiskurs“ In: Jachmann, M. & Weingart, G. (Hrsg): Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen. Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven der Absolventenstudie. IMPULS (Band 33), Bielefeld, S. 155 – 174.

Anhang 1

Die ersten Vereinbarungen zum Schulentwicklungsprozess am Oberstufen-Kolleg sind folgende:

- Im **Zentrum des Schulentwicklungsplans 2012-2020** steht die Unterrichtsentwicklung.
- Als normative Bezugspunkte für alle Schulentwicklungsaktivitäten wurden *vier pädagogische Leitideen* verabschiedet: (1) das Thema *Umgang mit Heterogenität* hat nichts an Aktualität eingebüßt und soll in den nächsten Jahren noch stärker auf Unterrichtsentwicklung bezogen werden; (2) das Thema *Selbstständigkeit* kann angesichts der hohen Abbrecherquote am OS als eigene Heterogenitätsdimension betrachtet werden, die ähnlich wie die Leistungsheterogenität besonderer Konzepte bedarf und insgesamt auf das Ziel der Wissenschaftspropädeutik hin ausgerichtet werden sollte; (3) das Thema *verantwortetes Lernen* trägt dem Umstand Rechnung, dass ein selbstständiger Wissens- und Kompetenzerwerb in einem Arbeitsbündnis mit dem/der Lehrenden einübt und reflektiert werden muss; (4) das Thema *Gesundheit* verweist auf die Notwendigkeit, einen ganzheitlichen Blick auf die vielfältigen Projekte und Prozesse im Oberstufen-Kolleg zu werfen und diese unter dem Aspekt der Machbarkeit aufeinander ab-

zustimmen. Auch wenn die Begriffe noch weiter ausgearbeitet werden müssen, wurde deutlich, dass die pädagogischen Leitideen (1) bis (3) bei der Unterrichtsentwicklung in einem Implikationszusammenhang stehen und das *gesunde Lehren und Lernen* eine übergreifende Referenz darstellt.

- In den nächsten zwei Jahren (Schuljahr 2012/13 und 2013/14) konzentriert sich die Unterrichtsentwicklung auf den **fächerübergreifenden Unterricht und die Förderung fächerübergreifender Kompetenzen in der Hauptphase**.
- Der Entwicklung des fächerübergreifenden Unterrichts in der Hauptphase werden **Dimensionen** eines von der KSE vorgeschlagenen Modells der systematischen Unterrichtsentwicklung zugrunde gelegt, ergänzt durch die der o.g. vierten Leitidee geschuldeten Dimension „Ressourcen stärken“. Mit den Dimensionen *Unterrichtsmethoden, Prüfungsformate, Leistungserbringung & -bewertung, Organisationsformen, Partizipation, Inhalte & Themen* sowie *Ressourcen stärken* sind zunächst die wesentlichen Entwicklungsbereiche des Unterrichts benannt und in einen Implikationszusammenhang gesetzt. Im Prozess sollen diese Dimensionen mit den pädagogischen Leitideen verknüpft und in konkrete Entwicklungsvorhaben überführt werden, indem jede Arbeitsgruppe für bestimmte Zeitabschnitte (Semester oder Schuljahr) Ziele wie z.B. diese vereinbart: Angemessene Auswahl und Strukturierung fachlicher und fächerübergreifender Inhalte und Themen (im Grundkursbereich vor dem Hintergrund des Allgemeinbildungscharakters), vielfältige und adäquate Unterrichtsmethoden, transparente Formen der Leistungserbringung- und -bewertung, aussagekräftige Prüfungsformate, lernadäquate und entlastende Organisationsformen (z.B. Umgang mit Zeit), wertschätzender Umgang mit Partizipation der Kollegiatenschaft.
- Diese Dimensionen sollen auch die erforderliche **Kurs- und Profildokumentation** sowie die **Evaluation** des fächerübergreifenden Unterrichts in der Hauptphase strukturieren.

Abbildung 3: Modell zur systematischen Unterrichtsentwicklung in den fächerübergreifenden Kursen und Profilen der Hauptphase



IV Gesundheit im System Schule

Anne Dahl, Martina Möller, Martina Wäcken, Adriane Bettina Kobusch (Projektleitung),
Jürgen Elsholz

Lehrergesundheit: Achtsamkeit als Beitrag zur Stressbewältigungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern

Status des Projekts

In diesem Projekt liegt der Schwerpunkt auf der Praxisforschung. Besonderer Wert wird auf den Transfer an interessierte KollegInnen von Oberstufenkolleg und Regelschulen gelegt. Darüber hinaus enthält das Projekt eine Evaluationskomponente.

Zusammenfassung

Das Projekt beinhaltet vier miteinander verzahnte Teilschritte:

1. Anschließend an die Entwicklung und Erprobung eines professionsbezogenen Achtsamkeitstrainings im vorangegangenen FEP soll nun ein zusätzlicher Betreuungsbaustein entwickelt und erprobt werden, um teilnehmende LehrerInnen auch nach dem Training zu begleiten. Er hat das Ziel der Übertragung in den Schulalltag im Sinne eines nachhaltigen Wandels. Ein Ziel des berufsbezogenen Achtsamkeitstrainings ist es, interessierte Lehrerinnen und Lehrer als einzelne darin zu unterstützen, ihre Stressoren zu identifizieren und ihre beruflichen Handlungsmöglichkeiten zu verbessern. Hierzu gehört auch die bewusste Reflexion struktureller Änderungsbedarfe als Grundlage beispielsweise für gelingende Schulentwicklung.
2. Das im vorausgegangenen FEP entwickelte und in Hamburg erstmalig erprobte professionsbezogene Achtsamkeitstraining für LehrerInnen soll durchgeführt und bei Bedarf auch weiterentwickelt werden.
3. Für das Training und den Betreuungsbaustein soll ein Evaluationskonzept im Hinblick auf die Verbesserung der Lehrergesundheit erarbeitet und durchgeführt werden.
4. Neben den derzeitigen beiden Trainern sollen weitere TrainerInnen für das Achtsamkeitsprogramm geschult werden.

1. Stand der Entwicklungsarbeit

1.1 Vorarbeiten im Oberstufenkolleg

Nutzung der Ergebnisse der FEPs „Heterogenität“ und „Individuelle Förderung durch Rückstufung in der Oberstufe?“

Das FE-Projekt Heterogenität in der Oberstufe (2008 – 2010) hat gezeigt, dass für eine gelingende Schullaufbahn das Schulklima eine herausragende Bedeutung hat. Dabei umfasst Schulklima sowohl die Schüler-Schüler- als auch die Schüler-Lehrer-Beziehungen. Beide werden durch die Interaktion und Kommunikation im Unterricht wesentlich geprägt. Neben der hohen Bedeutung für Möglichkeiten der informellen Beratung durch einzelne Lehrende und Peers ist auch die Akzeptanz und Nutzung formalisierter Beratungsangebote beispielsweise durch Schulsozialarbeit, Schulpsychologen, Laufbahnberatung, pädagogische Leitung etc. von Interaktion und Kommunikation abhängig. Für Lehrerinnen und Lehrer bedeutet dies, dass sie nicht nur Unterrichtsinhalte professionell vermitteln, sondern Diskurse initiieren und fördern müssen, deren Verlauf häufig überraschende Wendungen nimmt und an denen Schüler und Schülerinnen auch emotional beteiligt sind. Das erfordert ein hohes Maß an Präsenz, aufmerksamer nicht wertender Wahrnehmung und hoher

eigener emotionaler Kontrolle von den Lehrenden.

Das FE-Projekt „Individuelle Förderung durch Rückstufung in der Oberstufe?“ hat am Beispiel von drei gymnasialen Oberstufen gezeigt, das sich gerade Schüler und Schülerinnen, die in ihrer Schullaufbahn besonders kritische Phasen durchlaufen, von ihren Lehrenden eine stärker ganzheitliche Wahrnehmung ihrer Person wünschen. Sie verbinden damit durchaus nicht die Erwartung, die Lehrenden könnten, ihre zum Teil außerschulischen Probleme lösen. Warum sich Lehrende diesem Wunsch von Schülerseite häufig entziehen ist nicht genau bekannt. Möglicherweise gehört für Lehrerinnen und Lehrer die Konfrontation mit persönlichen bzw. sozialen Rahmenbedingungen von Lernenden, die zwar für die Lernsituation bedeutsam, aber von den Lehrpersonen nicht beeinflussbar sind, ebenso zu den wichtigen beruflichen Stressoren wie die Abgrenzung zwischen möglicher pädagogischer und nicht von ihnen leistbarer notwendiger therapeutischer Intervention. Nahe liegend ist allerdings in diesem Bereich ein großer Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf für Lehrer und Lehrerinnen.

Arbeiten im „Vorgänger“- FEP „Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines professionsbezogenen Achtsamkeitstrainings für LehrerInnen“

Ausgehend von den Vorarbeiten in anderen FEPs (siehe oben) und von Daten zu Lehrergesundheit (siehe 2.2) wurde ein dreitägiges Achtsamkeitstraining für Lehrerinnen und Lehrer entwickelt und erstmalig zwischen März und Mai 2012 mit LehrerInnen in der Berufseingangsphase am Landesinstitut für Lehrerbildung in Hamburg erprobt. Das Verständnis von Achtsamkeit mit dem innerhalb des FEPs gearbeitet wird orientiert sich an Germer (2005) und Altner (2009). Germer definiert Achtsamkeit pragmatisch als (1) Gewahrsein (2) des gegenwärtigen Moments mit (3) einer akzeptierenden inneren Haltung. Letzteres ist dabei, im Unterschied zu Verdrängung, eine unverzichtbare Voraussetzung für reflektierte Veränderung. Nach Altner (2009) befähigen Achtsamkeitsübungen dazu, Körperempfindungen, Sinneseindrücke, Gefühle und Gedanken als sich ständig wandelnde Erscheinungen an- und wahrzunehmen, ohne dabei dem Impuls zu konditioniertem, quasi automatisierten Reaktionen nachzugeben (Fähigkeit der Nichtreaktivität).

Zwei Wochen vor dem Beginn in Hamburg wurde ein Pre-Test mit einer leicht modifizierten Form des ersten Trainingstages mit Lehramtsstudierenden aus Bielefeld in den Räumlichkeiten des Oberstufen-Kollegs durchgeführt.

Hauptziel dieses FEP war die Ressourcenstärkung von Lehrerinnen und Lehrern im Sinne der Salutogenese. Sie sollten mit Instrumentarien/Methoden vertraut gemacht werden, die sie zu ihrer eigenen Stressreduktion und Emotionsregulierung einsetzen können, um ihren Berufsalltag, insbesondere die Lehrer-Schüler-Kommunikation, besser zu bewältigen.

LehrerInnen sollten angeregt und ermutigt werden, Achtsamkeitsübungen auch nach dem Trainingsende für sich einzusetzen. Ein weiteres Ziel war es, den LehrerInnen genügend Kenntnisse und Erfahrung zu vermitteln, um die gelernten Methoden auch im Kontext von Unterricht bei Schülern anzuwenden.

Jeder der drei Trainingstage hatte sein eigenes Grundthema: 1. Zusammenhänge zwischen äußerer und innerer Haltung, 2. Gefühle – Lehreridentität und -rolle, 3. Wertschätzende Grundhaltung.

Die Inhalte des Trainings setzten sich zusammen aus sorgfältig aufeinander abgestimmten verschiedenen Modulen: Kurzen einführenden Vorträgen, Körperachtsamkeitsübungen, meditativen Achtsamkeitsübungen, achtsamen professionsbezogenen pädagogischen Übungen (vgl. Abschlussbericht FEP „Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines

professionsbezogenen Achtsamkeitstrainings').

Während zunächst eher theoretische Einführungen im Vordergrund standen (drei Vorträge an Tag 1), erhöhte sich im Verlaufe des Trainings zunehmend der Anteil praktischer Übungen.

Die Übungsabläufe waren bewusst sehr einfach gehalten. Es wurde Wert auf Wiederholung gelegt.

Zu Beginn (Tag 1) lag die Betonung auf Körperübungen, da diese den grundlegendsten und in der Regel direktesten und leichtesten Zugang zu Achtsamkeit bilden. Es wurden drei einfache Körperübungen eingeführt, die besonders den Aspekt des Körperspürens betonen. Die stille Achtsamkeitsmeditation sowie die Gehmeditation wurden eingeführt und in zunehmend längeren Zeitspannen geübt. Der Bezug zum Lehreralltag wurde in jeder Phase durch selbstreflexive Übungen mit Bezug zum Unterrichtsalltag hergestellt. In der letzten Phase wurde die Umsetzung in den Unterricht eingeübt.

Während des Trainings wurden von uns vier kurze Evaluationen durchgeführt: drei Prozessevaluationen sowie eine Endevaluation. Neben Bewertungsskalen für die einzelnen Trainingsmodule wurden offene Fragen zum eigenen Fortschritt und zur Nachhaltigkeit gestellt.

Ca. 80% der TeilnehmerInnen fanden die Übungen hilfreich, gut die Hälfte der TeilnehmerInnen hatte sie bereits im Alltag umgesetzt. Alle TeilnehmerInnen können sich vorstellen diese oder ähnliche Übungen weiter zu verfolgen und zu vertiefen.

Das Landesinstitut führte am Ende der Veranstaltung Routineerhebungen zur Qualität durch:

Auswertung Abruffortbildung 11 / 12

Achtsamkeitstraining - Dr. A. B. Kobusch;
J. Elsholz

24.5.; 14.4.; 12.5.2012 / Abgabe: 11 (02 Gr,
01 So, 03 Gy, 05 St)

Ich bin zufrieden mit ...	++	+	-	--
... den Grundlageninformationen	36%	55%	9%	0%
... dem methodischen Vorgehen	55%	36%	9%	0%
... der Nähe zur Praxis	64%	36%	0%	0%
... mit der Atmosphäre während der Veranstaltung	64%	36%	0%	0%
... mit der zeitlichen Struktur	46%	27%	18%	9%

Besonders erfreulich ist die Bewertung des Items „Nähe zur Praxis“. Ferner muss gesagt werden, dass die zeitliche Struktur (Veranstaltung am Samstag, also in der Freizeit) nicht durch die Veranstalter beeinflusst werden konnte.

Alle TeilnehmerInnen (100%) schätzten die Veranstalter als „offen für Rückmeldungen“ ein. Es gab keine negativ-kritische Bewertung der Veranstaltung.

Das generelle Fazit der Veranstaltung war positiv. Aufgrund der Rückmeldung zu den offenen Fragen scheint es allerdings erforderlich, einen zusätzlichen Betreuungsbaustein im Anschluss an das Training anzubieten, um die Nachhaltigkeit der Maßnahme zu unterstützen.

1.2 Stand der Forschung außerhalb des OS

Lehrergesundheit

Es gibt deutliche gesundheitliche Probleme bei Lehrerinnen und Lehrern. Psychische Störungen sind ursächlich beteiligt bei über 50 % der Frühpensionierungen von LehrerInnen

(BAA, 2004). Spezifischere Belastungen werden aus der unten abgebildeten Tabelle deutlich:

Gesundheitliche Beschwerden bei Lehrkräften im Vergleich zu anderen Erwerbstätigen (n = 34343) (Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, 2004).

	< 45Jahre		> 45 Jahre	
	Lehrer/innen	Andere	Lehrer/innen	Andere
Frauen	%		%	
Müdigkeit	40,0	18,1	36,5	18,9
Nervosität/ Reizbarkeit	25,7	10,7	30,3	13,2
Schlafstörungen	8,9	5,4	15,1	9,8
Männer				
Nervosität/ Reizbarkeit	19,4	10,1	26,2	14,8
Müdigkeit	21,8	18,5	30,6	19,5
Hörverlust/ Tinnitus	3,0	3,7	15,0	8,6
Niederge- schlagenheit	4,0	4,4	9,4	4,9

Auf die vielfältigen gesundheitlichen Probleme bei LehrerInnen sind unterschiedliche Reaktionsweisen zur Förderung der Gesundheit von LehrerInnen möglich (Nieskens, 2012). In diesem Projekt fokussieren wir auf Ressourcenförderung durch Achtsamkeitstraining.

Das Prinzip Achtsamkeit ist in der Psychotherapie schon seit gut zehn Jahren hochaktuell und aus ihr nicht mehr wegzudenken (Ernst et al., 2009). Es ist nachgewiesen, dass die innere Grundhaltung des Therapeuten wesentlichen Einfluss auf die Wirkung einer Therapie hat (u.a. Anderssen-Reuster, 2007).

In der Pädagogik ist der Einfluss der inneren Grundhaltung des Lehrers auf den Unterricht bisher aber noch wenig untersucht, er ist aber wahrscheinlich. So findet in der Fachdidaktik die Grundhaltung der Lehrenden eine wachsende Beachtung. Ruf und Gallin (2005) betonen mit dem von ihnen entwickelten Prinzip des Dialogischen Lernens, dass Lernprozesse besonders gut gelingen, wenn Lehrende Schülerantworten nicht als falsch stigmatisieren sondern als Gesprächsanlässe nutzen.

Im Folgenden werden Gründe für die Wahl der Achtsamkeit als Trainingsmethode aufgeführt:

Achtsamkeit und Kohärenzgefühl

Achtsamkeitstraining, wie z.B. Mind-Based-Stress-Reduction (MBSR), kann als besonders bedeutend für die Prägung des Kohärenzgefühls nach Antonovsky angesehen werden (Weissbecker et al, 2002). Dieses bildet den Schlüsselbegriff im Modell der Salutogenese und dient damit der Gesundheitserhaltung und -förderung. Achtsamkeit wurde von Jon Kabat-Zin als „way of life“ beschrieben, der eine offene, engagierte Lebensweise sowie eine Herangehensweise beinhaltet, die sich Herausforderungen stellt, anstatt nur auf sie zu

reagieren (Kabat-Zin, 1990). Hohes Kohärenzgefühl ermöglicht eine Sichtweise, die Welt als handhabbar und verstehbar wahrzunehmen. Achtsamkeit kann die Handhabbarkeit fördern, indem sie adaptivere Stressbewältigungsprozesse begünstigt. Des Weiteren kann Achtsamkeit das Kohärenzgefühl fördern. Moment-für-Moment-Gewahrsein fördert Offenheit und Sinnggebung schon allein dadurch, dass genug Raum vorhanden ist, um Sinnhaftigkeit zu explorieren (Weissbecker et al., 2002).

Achtsamkeit und Emotionsregulierungsfähigkeit

Vielen psychischen Störungen (s.o. Stichwort Frühpensionierungen) liegt eine dysfunktionale Emotionsregulierung zugrunde (Chambers et. al., 2009). Beim Üben eines Geisteszustandes der Achtsamkeit, in dem eigene neuronale Erregungsstufen immer wieder aktiv ausbalanciert und Nichtreaktivität geübt werden, fördert man die Entwicklung bestimmter neuronaler Schaltkreise im Gehirn, nämlich zwischen dem Präfrontalkortex und der Amygdala. Diese ermöglichen dem präfrontalen Stirnhirn, die negativen Affekte der Amygdala zu modulieren (Siegel, 2007, Goleman, 1996). Dieses erlaubt eine Veränderung des affektiven Stils einer Person.

Folgen der hirnhysiologischen Aktivierung durch Achtsamkeit sind auch eine überlegtere Herangehensweise und differenziertere Sichtweise auf Probleme (De Martino et al. 2006). Ablenkende Störreize werden bemerkt, aber nicht weiter beachtet (Pagnoni et al., 2008). Konflikte werden eher erkannt und Störreize ausgeblendet. (verstärkte Aktivität im anterioren cingulären Kortex (Hölzel et al., 2007). Hölzel et al (2011) fanden nach einem Achtwochen-training von Ungeübten deutlich dichter gepackte Nervenzellen im Hippokampus, einer Hirnregion, die mit Gedächtnis und Lernen assoziiert ist, als vor dem Training.

Achtsamkeit und Pädagogik

Zum Thema „Achtsamkeit in der Pädagogik“ gibt es bisher nur sehr wenige Publikationen, das Thema gewinnt aber an Bedeutung. Man spricht von Achtsamkeit in der Pädagogik, wenn es sich um pädagogische Konzepte handelt (vgl. Altner (2006), Kaltwasser (2008, 2009) und Dauber / Döring-Seipel, 2010), welche insbesondere durch folgende Grundsätze gekennzeichnet sind:

- gleichwertige [Be]achtung der individuellen Bedürfnisse, Erfahrungen und Entwicklungsrhythmen aller im pädagogischen Prozess Beteiligten;
- gestalten eines Miteinanders, das von gegenseitiger Achtung geprägt ist;
- Förderung der Selbstwahrnehmung, Selbstreflexion und des achtsamen Umgangs mit sich selbst;
- Anerkennung der Tatsache einer engen Verbindung, besser der Einheit von Körper (physische, leibhaftig-sinnliche Erfahrungen) und Geist (kognitive, mentale Prozesse);
- systematisches Einbeziehen der körperlichen, emotionalen, gefühlsmäßigen Dimensionen der Wahrnehmung in pädagogischen Prozessen.
- Grundhaltung der Achtung vor dem Sein des pädagogischen Adressaten, dies impliziert ein achtungsvolles Wahrnehmen und die Akzeptanz des Anderen in seinem „So- Sein“.

Ein besonderer Fokus gilt der Kultivierung von Achtsamkeit in Form von praktischen Übungen (Dauber 2010, Kaltwasser 2008), da ein rein theoretisches Konzept von Achtsamkeit nicht dazu geeignet zu sein scheint, diese hervorzubringen.

2. Ziele und Arbeitsprogramm

2.1 Ziele

Ziele des gegenwärtigen FEPs sind, neben der weiteren Erprobung und ggf. Optimierung des professionsbezogenen Achtsamkeitstrainings, der Aufbau, die Durchführung und Etablierung eines Betreuungsbausteins für die TeilnehmerInnen dieses Achtsamkeitstrainings. Damit soll die Nachhaltigkeit der Trainingsinhalte gefördert werden. Die Ausbildung von weiteren TrainerInnen soll die Kompetenzbasis des Oberstufen-Kollegs erhöhen.

Potentielle Beiträge des FEPs zum Weiterbildungsdepartement und zur Schulentwicklung im Oberstufenkolleg

Perspektivisch soll Trainingskompetenz in Lehrergesundheit am Oberstufenkolleg aufgebaut werden. Die Inhalte der lehrerbezogenen Achtsamkeitstrainings könnten auch über das geplante Weiterbildungsdepartement des Oberstufenkollegs in die Fläche gebracht werden. So ist es z.B. denkbar, dass Lehrertrainer des Oberstufenkollegs andere Lehrer aus Regelschulen in Achtsamkeit trainieren.

Im Rahmen des Schulentwicklungsplans 2012-2020 hat das Oberstufenkolleg sich die Unterrichtsentwicklung als Priorität gesetzt und hierbei „Gesundes Lehren und Lernen“ als inhaltlich übergreifende Klammer formuliert. Neben anderen Bereichen ist die Dimension „Ressourcen stärken“ nun ein wesentlicher Entwicklungsbereich des Unterrichts. Es gilt zu klären, welche Ressourcen zu gesundem Lehren und Lernen beitragen können. Die Ressource von Achtsamkeit wäre, neben anderen, eine wesentliche salutogenetische Ressource. Auch dazu könnte aus diesem Projekt ein Beitrag erwachsen.

2.2 Arbeitsprogramm und Forschungsmethoden

Die vier in der Zusammenfassung (1.4) aufgeführten Schritte werden hier detaillierter ausgeführt:

2.2.1 Betreuungsbaustein für Achtsamkeitstraining

Es soll ein zusätzlicher Betreuungsbaustein entwickelt und erprobt werden, um an einem Achtsamkeitstraining teilnehmende LehrerInnen längerfristig zu begleiten und zu beraten. Er hat das Ziel, die Nachhaltigkeit und die Umsetzung der Trainingsinhalte im Schulalltag zu fördern und zu gewährleisten.

Das Betreuungsangebot soll sich lediglich an die nach dem Achtsamkeitstraining daran interessierten TeilnehmerInnen richten, also wirklich ein Zusatzangebot sein.

Elemente des Betreuungsbausteins könnten z.B. sein:

- eine „Auffrischung“ und erneute Bewusstmachung der Trainingsinhalte durch praktische Übungen,
- ein angeleiteter Austausch über die zwischenzeitlichen Erfahrungen mit Stress und Achtsamkeit in Unterrichts- und anderen beruflichen Situationen,
- eine entweder themenzentrierte oder bedarfsorientierte Vertiefung bestimmter Aspekte, wie z.B. die (selbstreflexive) Identifikation von individuellen Stressoren oder der Umgang mit „typischen“ Belastungssituationen im Schulalltag

Mit welchen Methoden gearbeitet und in welchem Verhältnis Training, (Selbst)Reflexion, (kollegiale) Beratung und evtl. Coaching stehen sollten, sowie die Häufigkeit, Dauer und Abstände der Treffen ist im Rahmen der FEP Arbeit zu klären bzw. zu entwickeln.

2.2 2 Professionsbezogenes Achtsamkeitstraining

Das im vorausgegangenen FEP entwickelte und in Hamburg erprobte professionsbezogene Achtsamkeitstraining für LehrerInnen soll mit interessierten Lehrenden des Oberstufenkollegs und mit LehrerInnen von ein bis zwei anderen Schulen in Bielefeld durchgeführt und evaluiert werden. In Kontakt stehen wir derzeit mit den Gesamtschulen Rosenhöhe und Stieghorst (beide Schulen sind Teilnehmerinnen im Landesprogramm „Bildung und Gesundheit“).

Das Landesprogramm „Bildung und Gesundheit“ des Ministeriums Ministeriums für Schule und Weiterbildung hat im Jahre 2012/13 einen Themenschwerpunkt „Lehrergesundheit“. Wir möchten uns an diesem Schwerpunkt beteiligen, evtl. auch mit weiteren Trainings. Wir sind zur Durchführung eines Workshops zum Thema „Achtsamkeit für Lehrkräfte“, anlässlich der Auftaktveranstaltung des diesjährigen Arbeitsthemas „Lehrergesundheit“ am 25. 10. 2012 beim RP Detmold eingeladen.

Es wird derzeit geprüft, inwiefern man das Training auch ReferendarInnen und Lehramtsstudierenden in Bielefeld oder/und Paderborn anbieten kann. In Bielefeld ist im Rahmen des vorangegangenen FEP bereits ein Trainingstag mit Lehramtsstudierenden von uns durchgeführt worden. Kontaktpersonen sind Christina Thomas (Bielefeld: evtl. Möglichkeit über AG4 für Masterstudierende) und Prof. Dr. Thea Stroot (Fak. für Kulturwissenschaft, Institut Erziehungswissenschaften, Uni Paderborn).

2.2.3 Ausbildung von TrainerInnen

Neben den derzeitigen beiden Trainern Elsholz und Kobusch sollen weitere TrainerInnen „ausgebildet“ werden. Dieses ist entscheidend für die Nachhaltigkeit des Trainings.

Die Mitarbeiterinnen Dahl, Möller und Wäcken nehmen zu Beginn des FEP teil an einem Achtsamkeitstraining Mind-Based-Stress-Reduction (MBSR) über 8 Wochen, um eigene praktische Erfahrungen mit dem Achtsamkeitskonzept zu machen.

Der MBSR-Kurs (mindfulness based stress reduction) findet in der Zeit vom 20.09. bis zum 29.11.2012 statt und umfasst 8 Kursabende (19-22 Uhr) sowie eine ganztägige Veranstaltung am Sonntag, den 18.11.2012.

MBSR ist ein Kurs, der in den späten 70er Jahren von Jon Kabat-Zinn entwickelt wurde, um Menschen zu helfen, ihr Leben bewusst zu gestalten. Dabei geht es darum, über bestimmte Trainingselemente einen Zugang zur Wahrnehmung des eigenen Körpers und der eigenen Befindlichkeit zu üben, die dann in Situationen, die unter Umständen auch mit Stress besetzt sein können, abgerufen werden kann.

Das MBSR-Programm wurde eingehend beforscht und seine stressreduzierende Wirksamkeit wurde in verschiedenen Problem- und Zielgruppen nachgewiesen (siehe Punkt 2.2).

Während der Sitzungen werden schwerpunktmäßig Übungen in Achtsamkeit durchgeführt, die sich von Körpererfahrung (Body Scan), über Geh- sowie Atemmeditation bis zu Qi-Gong-Übungen erstrecken. Gleichzeitig werden theoretische Aspekte erläutert.

Zwischen den Sitzungen haben die TeilnehmerInnen die Aufgabe, bestimmte Übungen, welche einen Zeitaufwand von einer halben bis einer Stunde täglich beanspruchen, möglichst täglich durchzuführen.

Der MBSR-Kurs unterscheidet sich von dem in diesem FEP entwickelten Training durch seinen fehlenden Professionsbezug.

Über ihre zusätzliche Teilnahme und Assistenz beim professionsbezogenen Achtsamkeitstraining in Bielefeld arbeiten sich Dahl, Möller und Wäcken in eine künftige Trainerrolle ein.

2.2.4 Evaluation

Für das Training und den Betreuungsbaustein soll ein Evaluationskonzept entwickelt werden. Hier erscheint es sinnvoll, sich an bereits erprobten Ansätzen zu orientieren. Rupprecht, Paulus und Walach stellten auf der diesjährigen Tagung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Bielefeld, 23. - 27.09.2012, die Zwischenergebnisse eines sechswöchigen MBSR-Trainings bei Lehrerinnen und Lehrern vor. Zur Evaluation der Wirkungen des MBSR-Trainings auf LehrerInnen verwendeten Rupprecht et al. (2012) von der Leuphana Universität Lüneburg ein Verfahren zur Erfassung des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebnismusters (AVEM) der Teilnehmer von Schaarschmidt und Fischer (2001), das nach jetzigem Kenntnisstand auch für diesen FEP geeignet scheint. Wir kooperieren mit dieser Arbeitsgruppe und haben eine Zusage für Beratung in Evaluationsfragen.

Die AVEM gelten als wichtige Indikatoren psychischer Gesundheit und geben Hinweise auf Bewältigungsmuster, die bei Problemsituationen im Beruf angewandt werden. In diesem Evaluationsansatz ist psychische Gesundheit mehr als Wohlbefinden oder persönliche Lebensqualität. Schaarschmidt et al. (2007) bezeichnen sie als unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Ausübung des Lehrerberufs, da von Lehrern und Lehrerinnen erwartet werde, dass sie auch über die Wissensvermittlung hinaus zur Förderung von Leistungsbereitschaft, sozialer und emotionaler Kompetenz der Schüler beizutragen vermögen. Dafür sei psychische Kraft erforderlich und dafür bedürfe es des Modells psychisch gesunder Lehrer, an denen sich Schüler und Schülerinnen orientieren können. Wer kraftlos und ausgelaugt sei, wenig Selbstvertrauen zeige und durch eigene Konflikte anhaltend in Anspruch genommen werde, könne den Schülern schwerlich ein Partner sein, der ihnen bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung in einer komplexer und widersprüchlicher gewordenen Welt zuverlässig zur Seite stehe.

Die Testung von arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebnismustern (AVEM) ist ein mehrdimensionales persönlichkeitsdiagnostisches Verfahren, für das es einen Standardfragebogen mit 66 Items, sowie eine Kurzform mit 44 Items gibt. Für das Verfahren wurden wesentliche Beiträge zum Validitätsnachweis erbracht. Hierzu schreiben Schaarschmidt und Fischer (2008, S. 37): „Dazu gehören die fast ausnahmslos hohen Trennschärfen der Items, der Ausweis einer klaren, inhaltlich gut begründbaren Struktur mittels Faktorenanalyse, die Ergebnisse der Cluster und Diskriminanzanalysen, die zu einer zuverlässigen Musterdifferenzierung führten, und nicht zuletzt der Nachweis hoher innerer Konsistenz des Verfahrens bei gleichzeitiger Veränderungssensibilität der abgeleiteten Skalen und Muster.“ Hervorzuheben sei auch, dass die Ergebnisse der Cluster- und Faktorenanalyse an mehreren Stichproben immer wieder repliziert werden konnten.

Die AVEM setzen sich aus verschiedenen Indikatoren mit jeweiligen Teilindikatoren zusammen: Arbeitsengagement (beruflicher Ehrgeiz, Perfektionsstreben, Verausgabungsbereitschaft), psychische Widerstandskraft (Distanzierungsfähigkeit, Resignationsverhalten bei Misserfolg, offensive Problembewältigung, innere Ruhe und Ausgeglichenheit) und Emotionen, die die Auseinandersetzung mit den Arbeitsanforderungen begleiten (generelle Lebenszufriedenheit, Erfolgserleben im Beruf).

Vier Grundmuster werden unterschieden:

- Muster G (für Gesundheit) mit einem gesundheitsförderlichen Verhältnis zur Arbeit,
- Muster S (für Schonung) mit geringem beruflichem Engagement,
- Risikomuster A (Anstrengung im Beruf führt nicht zu einem positiven Lebensgefühl) und

- Risikomuster B (permanentes Überforderungserleben, Erschöpfung und Resignation herrschen vor).

Im Vergleich mit anderen Berufsgruppen zeigt sich, dass für die Lehrerschaft die ungünstigste Musterkonstellation besteht. Auf der einen Seite ist der Anteil des wünschenswerten G-Musters sehr gering (17%), auf der anderen kommen die Risikomuster A und B außerordentlich häufig vor (mit je 30%). Vor allem mit dem hohen Anteil des durch Resignation und Erschöpfung gekennzeichneten B-Musters hebt sich die Berufsgruppe der Lehrer deutlich von den anderen ab (Schaarschmidt, 2005).

Inwieweit zusätzlich zu psychischer Gesundheit auch Änderungen der Unterrichtsqualität untersucht werden, bleibt noch zu klären, erscheint uns aber derzeit wünschenswert.

Evaluationszeitpunkte sind derzeit sowohl vor Beginn des Trainings als auch am Ende vorgesehen. Ein Follow-Up nach einer noch zu bestimmenden Zeitspanne nach Ende des Trainings ist wahrscheinlich.

Eventuell werden auch schulspezifische Gruppeninterviews durchgeführt. Mit den Interviews zu Beginn könnten auch Belastungsfaktoren in Schulen erhoben werden und mögliche Modifikationen im Umgang mit ihnen nach dem Training.

2.3 Zeitachse:

Herbst 2012:

- Teilnahme am MBSR-Training (20.9. - 29.11.2012)
- Reflexion des MBSR-Trainings
- Entwicklung des Betreuungsbausteins
- Entwicklung der Evaluationselemente
- Überarbeitung des Trainingskonzepts
- Werbung der TeilnehmerInnen

Frühjahr 2013:

- Planung, Durchführung und Evaluation des Trainings in Bielefeld

Herbst 2013 und Frühjahr 2014:

- Durchführung der Betreuung der TeilnehmerInnen , z.B. 2-3 Termine
- Evaluation des Bausteins: Follow-Up
- Eventuell Durchführung weiterer Trainings

Sommer 2014:

- Endbericht

3. Kooperationen

Folgende Kooperationen sind derzeit im Aufbau oder werden geprüft:

- Bielefelder Gesamtschulen: bisher email-Anfrage
- Landesprogramm „Bildung und Gesundheit“ des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW:
- Uni Paderborn, Fak. für Kulturwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaften, Prof. Dr. Thea Stroot
- Uni Bielefeld Fak. für Erziehungswissenschaften, AG4, Christina Thomas
- Leuphana Universität Lüneburg, Zentrum für Angewandte Gesundheitswissenschaften, Silke Rupprecht

Literatur

- Altner, N.: Achtsamkeit und Gesundheit. Auf dem Weg zu einer achtsamen Pädagogik. Kassel 2006.
- Altner, N.: Achtsamkeitspraxis als Weg zu einer integralen Salutogenese. In: Heidenreich T. und Michalak, J.M. (Hrsg): Achtsamkeit und Akzeptanz in der Psychotherapie, 3. Aufl., Tübingen, 2009
- Anderssen-Reuster, U.: Achtsamkeit in Psychotherapie und Psychosomatik. Haltung und Methode. Schattauer, Stuttgart, 2007.
- Boller, S., Kobusch, A.-B. Marth, J., Müller, M., Roether, S., Rosowski, E., Schneider, A. Heterogenität in der gymnasialen Oberstufe: Individuelle Förderung auf dem Weg zur Hochschulreife. In: TriOS 1, S. 63-138, 2008.
- Boller, S., Holz, S, Möller, M: Schulbiographie, Schulklima und subjektiv bedeutsame Lernerfahrungen – Wie nehmen Schüler/innen das Schulklima in einer Versuchsschule wahr und wie beeinflusst es das Lernen? In Göppel, R./ Hirblinger, A./ Hirblinger, H./ Würker, A. (Hrsg.): Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“, Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Oplade & Farmington Hills, 2010, S.73-80, 2010.
- Dauber, H., Döring-Seipel, E.: Salutogenese in Lehrerberuf und Schule, Konzeption und Befunde des Projekts SALUS. PÄDAGOGIK, 62 (10), 32-35, 2010.
- Döring-Seipel, E. und Dauber, H.: Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Lehrer und Lehrerinnen. Schulpädagogik heute 1 (2), 1-16, 2010.
- Ernst, S, Esch S.M und Esch, T: Die Bedeutung achtsamkeitsbasierter Interventionen in der medizinischen und psychotherapeutischen Versorgung. Z Forsch Komplementärmed 16: 296-303, 2009.
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., Newbegin, I.: Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. North American Journal of Psychology, 7, 2-6, 2005.
- Germer, C.K.: Mindfulness: What is it? What does it matter? In: Germer, CK und Fulton PR (Hrsg.): Mindfulness ans Psychotherapy. New York, The Guildford Press, 2005.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., und Walach, H.: Ergebnisse einer Metaanalyse zur Achtsamkeit als klinischer Intervention. In: Heidenreich, T. und Michalak, J (Hrsg.): Achtsamkeit und Akzeptanz in der Psychoanalyse. 3. Aufl., Tübingen, 2009.
- Heidenreich T. und Michalak, J.M.: Achtsamkeit und Akzeptanz in der Psychotherapie. In: Heidenreich T und Michalak, JM (Hrsg): Achtsamkeit und Akzeptanz in der Psychotherapie, 3. Aufl., Tübingen, 2009.
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., Lazar, S. W.: Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density: Psychiatry Research: Neuroimaging, 191, 36-42, 2011.
- Kaltwasser, V.: Achtsamkeit in der Schule: Stille-Inseln im Unterricht. Entspannung und Konzentration, Weinheim, 2008.
- Kaltwasser, V.: Persönlichkeit und Präsenz: Achtsamkeit im Lehrerberuf. Weinheim, 2009.
- Nieskens, B. : Lehrergesundheit als Ressource für die gute gesunde Schule – Folgerungen für die Lehrerbildung. In: D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel, & T. Nolle, (Hrsg.). Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2012.
- Ruf, U., Gallin, P.: Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik, Band 1-2, 3. Auflage, 2005.
- Rupprecht, S., Paulus, P., Walach H.: Achtsamkeit macht Schule. Wie wirksam ist ein Achtsamkeitstraining mit Lehrkräften zur Ressourcensteigerung und Unterrichtsqualitätsverbesserung? Vortrag auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Bielefeld, 23. - 27.9.2012.
- Schaarschmidt, U. & Fischer A.W.: Bewältigungsmuster im Beruf. Göttingen, 2001.
- Schaarschmidt, U.: Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf- Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim, 2005.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.) (2007). Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt U. & Fischer A.W.: Arbeitsbezogenes Verhaltens.- und Erlebnismuster. Manual. 3. Aufl. London, 2008.

Siegel, D. J.: Das achtsame Gehirn. Freiamt, 2007.