

INHALT

EDITORIAL

Götz Bieber/Marianne Horstkemper/Marianne Krüger-Potratz
Editorial zum Schwerpunktthema: Querschnittsaufgaben von Schule 221

QUERSCHNITTSAUFGABEN VON SCHULE

Wolfgang Beutel
**Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe
aktueller Schulentwicklung**..... 226

Maria Anna Marchwacka
**Gesundheitsbildung als Herausforderung für
den Schulentwicklungsprozess**..... 239

Saskia Niproschke
Schule als Präventionsinstanz
Wie schulische Gewaltprävention soziale Kompetenzen
von Schülerinnen und Schülern fördern kann..... 256

Magdalena Buddeberg
Bildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe..... 267

BERICHTE ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

Götz Bieber
Querschnittsaufgaben in aktuellen deutschen Lehrplänen..... 278

Jürgen Wiechmann/Günter Becker
**Die überfachlichen Zielsetzungen im institutionellen
Bildungsauftrag des allgemeinbildenden Schulwesens**..... 287

WEITERER BERICHT

Benedikt Gasser

Das Kölner Gymnasiasten-Panel –

Ergebnisse einer longitudinalen Betrachtung..... 306

CONTENTS

EDITORIAL

Götz Bieber/Marianne Horstkemper/Marianne Krüger-Potratz
Editorial to the Focus Topic: Cross-sectional Tasks of Schools 221

CROSS-SECTIONAL TASKS OF SCHOOLS

Wolfgang Beutel
**Democratic Education as a Cross-sectional Task
of Current School Development** 226

Maria Anna Marchwacka
Health Education as a Challenge for School Development Processes 239

Saskia Niproschke
School as Prevention Context
How School Violence Prevention Can Develop Social Skills of Students..... 256

Magdalena Buddeberg
Education for Sustainable Development as a Cross-sectional Task 267

REPORTS FOR THE FOCUS TOPIC

Götz Bieber
Cross-sectional Tasks in Current German Curricula 278

Jürgen Wiechmann/Günter Becker
**Cross-curricular Competencies with Respect to
the Institutional Goals of Schooling** 287

FURTHER REPORT

Benedikt Gasser

The Cologne Gymnasiast Panel –

Results from a Longitudinal Survey..... 306

Editorial zum Schwerpunktthema: Querschnittsaufgaben von Schule

Editorial to the Focus Topic: Cross-sectional Tasks of Schools

„Querschnittsaufgaben“ – der Begriff, der für den Titel des Schwerpunkts gewählt wurde – ist kein pädagogischer und auch kein originär bildungspolitischer Begriff. Er ist seit längerem ein Terminus, mit dem in Politik und Verwaltung – in Abgrenzung zu Fachaufgaben – abteilungs- oder ressortübergreifende Aufgaben ausgewiesen werden. Sie sollen vor allem nach innen wirken und institutionelle Abläufe optimieren bzw. die jeweilige Organisation oder Institution für die gesellschaftlichen Herausforderungen „fit machen“. Zu den in diesem Kontext immer wieder genannten Querschnittsaufgaben zählen z.B. Umweltschutz bzw. Nachhaltigkeit, soziale Integration oder Gleichstellung der Geschlechter. Querschnittsaufgaben in diesem Verständnis sind Aufgaben zur Steuerungsunterstützung.

Überträgt man dies auf die Schule, so sind Querschnittsaufgaben schulart- und fachübergreifende bzw. überfachliche Aufgaben, die zugleich Teil des Schullebens und damit Teil der täglichen Praxis sein sollten. Solche Aufgaben werden z.B. unter den „Qualitätsbereichen“ genannt, in denen sich Schulen auszeichnen müssen, die sich erfolgreich für den deutschen Schulpreis bewerben wollen, z.B. „Schulen mit einem guten Klima und anregendem Schulleben, [...] in die Schüler, Lehrer und Eltern gerne gehen“, oder „Schulen, in denen achtungsvoller Umgang miteinander, gewaltfreie Konfliktlösung und der sogenannte Umgang mit Schülern nicht nur postuliert, sondern gemeinsam vertreten und im Alltag verwirklicht“ werden (Der deutsche Schulpreis/Auswahlkriterien, o.D.).

Schulpolitisch wie erziehungswissenschaftlich ist „Querschnittsaufgabe“ – so das Ergebnis der Recherchen zu diesem Heft – allerdings kein eingeführter, in seiner Bedeutung klar umrissener Begriff. In den bildungspolitischen Dokumenten, in denen aktuell in den deutschsprachigen Ländern der institutionelle Bildungsauftrag der Schule beschrieben wird, ist nicht von Querschnittsaufgaben, sondern von „überfachlichen“ oder „schulart- und fächerübergreifenden“ Aufgaben, von „Leitperspektiven“ oder „Bildungsanliegen“ die Rede (siehe den Beitrag von Bieber im vorliegenden Heft). Die KMK definiert verschiedene der überfachlichen Aufgaben bzw. der „weiteren Unterrichtsinhalte“ – so die Überschrift auf der entsprechenden Website – als

Querschnittsaufgaben (z.B. Medienbildung, interkulturelle und sprachliche Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung), aber es ist nicht zu erkennen, ob aus Sicht der KMK Querschnittsaufgabe mehr ist als nur ein Synonym für überfachliche Aufgaben bzw. weitere Unterrichtsinhalte, also ein Begriff mit einer weiterreichenden, das Schulleben und das schulische Umfeld einschließenden Bedeutung.

Die terminologische Vielfalt und vor allem die Unbestimmtheit mögen mehrere Ursachen haben. Eine Rolle spielt sicherlich, dass die Bezeichnungen für die überfachlichen Aufgaben den Formulierungen des Bildungs- und Erziehungsauftrags im Grundgesetz und vor allem in den jeweiligen Landesverfassungen und Landesschulgesetzen angepasst werden. Ein zweiter Grund dürfte – wie schon angedeutet – die Tatsache sein, dass die Schule als Institution nicht in allen ihren Dimensionen in den Blick genommen wird, d.h. einschließlich der institutionellen Bedingungen: z.B. bezüglich der Räumlichkeiten, der Gestaltung der sozialen Beziehungen zwischen den beteiligten Personen wie auch hinsichtlich der Gestaltung der Beziehungen zum (lokalen) schulischen Umfeld mit Blick auf die darin enthaltenen Bildungs- und Lerngelegenheiten. Eine solche Komplexität ist vielleicht mit einem einzigen Begriff nur schwer zu fassen; Querschnittsaufgabe so zu verstehen, wäre ein Vorschlag.

Dass begrifflich nicht stärker differenziert wird, ist schon deshalb erstaunlich, weil der Katalog der „überfachlichen Aufgaben“ mehrheitlich solche verzeichnet, die letztlich nur umzusetzen sind, wenn sie – gestützt auf den Erwerb von Kompetenzen in unterschiedlichen Fächern – auch zugleich in der Praxis des schulischen Lebens erprobt und erfahren werden können. Dies gilt auf jeden Fall für acht der Aufgaben, die die KMK unter „weitere Unterrichtsinhalte“ auflistet (vgl. KMK/Startseite Allgemeinbildende Schulen, o.D.): Gesundheitsbildung, Demokratieerziehung, Menschenrechtsbildung, interkulturelle Bildung, Europabildung, Medienbildung, kulturelle Bildung, Gewaltprävention.

Querschnittsaufgaben zielen auf langfristig wirksame Veränderungen auf institutioneller Ebene wie auf der Ebene der personellen Beziehungen. Dafür jedoch müssen Schüler und Schülerinnen wie Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen Zeit, Gelegenheit und Raum haben, um das, was sie im Unterricht lernen bzw. vermitteln, auch zu erproben, anzupassen, weiterzuentwickeln und um sich in unterschiedlichen Rollen erleben zu können. Die Kinder und Jugendlichen müssen sich so viel wie möglich an eigenen Interessen orientiert mit herausfordernden Aufgaben auf diesen Gebieten auseinandersetzen können. Das mag in Zeiten der Debatten um Schulzeitverkürzung und bei steigendem Zeit- und Leistungsdruck auf die Heranwachsenden auf den ersten Blick widersprüchlich bis illusionär erscheinen. Andererseits eröffnen aber der Ausbau von und die hohe Nachfrage nach ganztägiger Bildung hier neue Perspektiven sowohl für Individualisierung von Lernprozessen als auch für die Ausbildung je spezifischer Interessen und Profile in gemeinsamen Aktivitäten.

Schon bei der Auflistung der verschiedenen Querschnitts- bzw. fachübergreifenden Aufgaben wird erkennbar, dass diese nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind. Dies gilt auch für die in diesem Heft vorgestellten Querschnittsaufgaben. Eine Schule, die sich z.B. entscheidet, Demokratieverziehung umzusetzen und dabei Demokratie im Alltag zu leben und erfahrbar zu machen, muss sich auch mit Fragen befassen, die der Menschenrechtsbildung, der interkulturellen Bildung, der Gewaltprävention, aber auch der Medienbildung zuzurechnen sind. Desgleichen ist Gesundheitserziehung nicht ohne eine Auseinandersetzung mit den Menschenrechten und mit sozialer Ungleichheit denkbar. Das erfordert auf Schulebene klare curriculare Planung und didaktische Arrangements, die so aufeinander abgestimmt sind, dass nicht parallel in verschiedenen Fächern gleiche Themen angeboten werden und damit eher Widerstand gegen ermüdende Wiederholungen und „Überfütterung“ hervorgerufen wird. Es erfordert projektformige Angebote, jahrgangsübergreifende Wahlpflichtkurse oder die Entwicklung schulinterner, spiralförmig im Blick auf zunehmende Komplexität angelegter Curricula ebenso wie die Entwicklung von Möglichkeiten der Anerkennung des jeweils Geleisteten, auch in Formen schulischer Zertifizierung. Die erfolgreiche Umsetzung von Querschnittsaufgaben zeigt sich darin, dass sich Schulen ebenso wie die in ihnen Tätigen und Lernenden gemeinsam verändern und dass dieser Prozess letztlich unabgeschlossen bleibt. Es handelt sich eben nicht um eine punktuelle Aufgabe, sondern um einen Weg, den die Schulen einschlagen. Die im Folgenden vorgestellten Querschnittsaufgaben zeigen in unterschiedlicher Weise, welche Ansätze in der Praxis bisher entwickelt wurden, welche Gelingensbedingungen, aber auch welche Stolpersteine empirische Forschung dabei identifiziert hat und welche Aussagen über die Wirksamkeit unterschiedlicher Ansätze getroffen werden können.

Das Heft umfasst vier Beiträge und zwei Berichte zum Schwerpunktthema. In dem Bericht von *Götz Bieber* „Querschnittsaufgaben in aktuellen deutschen Lehrplänen“ wird dargestellt, welche fachübergreifenden Aufgaben in den deutschen Bundesländern bildungspolitisch identifiziert und in den Lehrplänen verankert worden sind. Ergänzt wird dies durch einen Blick über die Grenze zu den deutschsprachigen Nachbarn, d.h. nach Österreich und in die deutschsprachige Schweiz.

Der zweite Bericht von *Jürgen Wiechmann* und *Günter Becker* zum Thema „Die überfachlichen Zielsetzungen im institutionellen Bildungsauftrag des allgemeinbildenden Schulwesens“ schließt in gewisser Weise an den Bericht von Götz Bieber an. Nach einem Überblick über das Spektrum der seitens der Bildungspolitik formulierten überfachlichen Ziele folgt die Darstellung einer Untersuchung, für die rechtliche Zielvorgaben für die allgemeinbildende Schule analysiert worden sind. Leitend war die Frage, ob nicht infolge der Orientierung der (inter-)nationalen Schulleistungsstudien an fachorientierten Kompetenzen ein bedeutender Teil des institutionellen Auftrags der Schule aus dem Blick gerate, und zwar die Realisierung des gesamten öffentlichen Bildungsauftrags, d.h. das für die Steuerung der Schulentwicklung unverzichtbare Qualitätskriterium.

In Kenntnis dieser Entwicklungen und der schulpädagogischen wie generell erziehungswissenschaftlichen Diskussionen über Schulentwicklung in der globalisierten Gesellschaft sind für diesen Schwerpunkt von den bis zu zwölf identifizierten Querschnittsaufgaben vier ausgewählt worden: Demokratieerziehung, Gesundheitsbildung, Gewaltprävention und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Entscheidend war, dass für ihre Umsetzung zwar fachliche Kompetenzen benötigt werden, dass diese aber erst dann handlungsleitend werden, wenn sie in der Praxis schulischen und außerschulischen Lernens und Lebens erprobt und reflektiert, wenn Einstellungen verändert und neue Verhaltensweisen habitualisiert werden können.

Wolfgang Beutel geht in seinem Beitrag „Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe aktueller Schulentwicklung“ der Frage nach, wie die Schule – eine hierarchisch organisierte Institution – sich zu einem Ort der Demokratieerziehung entwickeln kann, zu einem Ort, an dem man nicht nur etwas „über Demokratie“ lernt, sondern auch Gelegenheit findet, sich an der Gestaltung der Schule und des Schullebens zu beteiligen. Hierfür bedürfe es jedoch noch deutlich größerer politischer Unterstützung und vor allem der Förderung einschlägiger Forschung, insbesondere zur Wirksamkeit der Ansätze und Programme zur Demokratieerziehung.

„Gesundheitsbildung als Herausforderung für den Schulentwicklungsprozess“ – unter diesem Titel verweist *Maria Anna Marchwacka* mit einem kurzen historischen Rückblick zunächst darauf, dass ein Paradigmenwechsel in der Gesundheitserziehung stattgefunden habe: Anstelle eines „normorientierten Gesundheitsimperativs“ werde Gesundheitsbildung heute sowohl „als integrativ-reflexiver Bildungs- und Lernprozess“ als auch als ein Element der „Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung“ begriffen. Belegt und veranschaulicht wird dies am Beispiel einer Studie, im Rahmen derer Lehrkräfte zur Querschnittsaufgabe „Gesundheitsbildung an Schulen“ interviewt worden sind.

Gewalt an Schulen ist ebenso ein Thema, das in der Geschichte der Schule stets präsent war. Neu sind auch hier nicht einzelne Gegen- bzw. Präventionsmaßnahmen, wohl aber eine differenzierte Sicht auf Gewalt und gewaltfördernde institutionelle Strukturen. In ihrem Beitrag „Schule als Präventionsinstanz – Wie schulische Gewaltprävention soziale Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern fördern kann“ befasst sich *Saskia Niproschke* mit der Schule als Ort für Gewaltprävention. Ausgehend von Befunden der Gewalt- und Präventionsforschung diskutiert sie Möglichkeiten und Grenzen von Präventionsprogrammen und schulklimatischen Ansätzen.

„Bildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe“ ist der Titel des Beitrags von *Magdalena Buddeberg*, in dem sie sich mit Forschungsergebnissen der wenigen Studien auseinandersetzt, die bisher zum Thema vorliegen. Diese Untersuchungen ließen erkennen, wie schwierig die Umsetzung dieser Aufgabe sei bzw. wie wenig Bildung für nachhaltige Entwicklung von den Schulen als Querschnittsaufgabe

wahrgenommen werde. Wenn es jedoch einer Schule gelungen sei, Bildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe zu implementieren, so hätten sich den entsprechenden Studien zufolge positive Effekte bei den Schülern und Schülerinnen wie bei den Lehrkräften gezeigt, die auch längerfristig wirksam seien.

Die Beiträge lassen erkennen, dass Querschnittsaufgaben – so wie der Begriff im vorliegenden Heft verstanden wird – über die Umsetzung fach- und schulartübergreifender Aufgaben hinausweisen. Kennzeichnend für Querschnittsaufgaben in diesem Sinne ist, dass sie auch den Kern der Schule, die institutionellen Bedingungen, unter denen gelehrt und gelernt wird, tangieren. Sie zielen darauf, dass sich in diesem Prozess auch die Einstellungen zu schulischem Lernen sowie die sozialen Beziehungen in der Schule und zu den außerschulischen Partnern verändern. Zugleich wird durchgehend darauf hingewiesen, dass die erziehungswissenschaftliche Forschung sich bisher nur marginal für die Frage der Querschnittsaufgaben, ihre Implementierung und Wirksamkeit interessiert habe, obwohl hier die Gelegenheit wäre zu erforschen, inwieweit die Schule in der Lage ist, gesellschaftlich-politische Schlüsselprobleme aufzugreifen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu bearbeiten.

Götz Bieber/Marianne Horstkemper/Marianne Krüger-Potratz

Internetquellen

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Weitere Unterrichtsinhalte. URL: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte.html>; Zugriffsdatum: 15.07.2016.

Der deutsche Schulpreis/Auswahlkriterien. URL: <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/53139.asp>; Zugriffsdatum: 12.07.2016.

QUERSCHNITTSAUFGABEN VON SCHULE

DDS – Die Deutsche Schule
108. Jahrgang 2016, Heft 3, S. 226-238
© 2016 Waxmann

Wolfgang Beutel

Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe aktueller Schulentwicklung

Zusammenfassung

Schule hat den Auftrag, demokratisches Lernen zu ermöglichen und zu vermitteln – sie ist aber von ihrer Tradition und Organisation her gesehen nicht von sich aus demokratisch gehaltvoll. Welche Wege, Handlungsformen und vor allem welche Aspekte der Schulentwicklung dazu beitragen können, Schule demokratisch zu gestalten, ist das Thema dieses Beitrages. Dabei werden der praktische Schwerpunkt der Demokratiepädagogik skizziert und die Leistung ihrer Forschungsansätze wie auch die Kritik an diesen mit einem Akzent auf der deutschsprachigen Diskussion und Entwicklung nachgezeichnet.

Schlüsselwörter: Demokratiepädagogik, Best Practice, Projektdidaktik, Schulentwicklung, Wirkungsforschung

Democratic Education as a Cross-sectional Task of Current School Development

Summary

Schools have the task to facilitate and to impart democratic learning – but regarding their tradition and organization, they themselves are not substantially democratic. This article deals with the question, which ways, activities, and especially which aspects of school development can contribute to a democratic design of schools. Therefore, the author sketches the practical focus of democratic education and traces both the achievements of its research approaches and the criticism of those, focusing on the German discussion and development.

Keywords: democratic education, best practice, project didactics, school development, impact research

1. Schule und Demokratie? Ein schwieriges Verhältnis

Die Frage nach der Demokratie ist eine grundsätzliche und andauernde Herausforderung aller Erziehung und Bildung. Wir können heute davon ausgehen, dass die demokratische Erfahrung notwendig ist, um bei Kindern und Jugendlichen belastbare demokratische Haltungen zu fördern. Wir wissen, dass man demokratische Handlungskompetenzen nicht kraft Geburt erwirbt, sondern alle Fertigkeiten und Fähigkeiten für demokratisches Handeln und Engagement erlernen muss – um einige zu nennen: Toleranz, Diskursfähigkeit, Umgang mit kultureller und ethnischer Vielfalt, Kompromissfähigkeit, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Perspektivwechsel. Wir nehmen zudem an, dass die politisch normative und irreversible Entscheidung unseres Grundgesetzes für die Demokratie als politische Organisationsform des Gemeinwesens keine bessere Alternative kennt und dennoch einer ständigen Gefährdung und Herausforderung für ihren weiteren Bestand unterliegt. Es ist unbestritten, dass – mit einem Wort des Verfassungsrechtlers Ernst-Wolfgang Böckenförde – „der freiheitliche, säkularisierte Staat [...] von Voraussetzungen [lebt], die er selbst nicht garantieren kann“ (1976, S. 60) und gegen die letztlich erneut nur Lernen, Bildung und Erziehung Gegengewichte sind. So gesehen ist die Schule – ebenso wie natürlich auch die Familie, die allerdings aus guten Gründen keiner staatlich vorgegebenen Erziehungsnorm folgen kann – mehr denn je gefordert, um demokratische Erfahrung und ein Lernen für die Demokratie zu ermöglichen. In diesem Beitrag steht die Entwicklung in Deutschland im Fokus, weil hier im Vergleich zum Diskussionsstand im angelsächsischen Raum zwingend Nachholbedarf erkennbar ist. Dennoch bleibt generell angesichts der aktuellen Entwicklungen in den westlichen Demokratien die Notwendigkeit bestehen, in der Förderung demokratischer Handlungskompetenz in der Schule nicht nachzulassen. Das sieht auch die Charta des Europarats „Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education“ vor:

„Die Mitgliedstaaten sollten eine demokratische Führung (Governance) in allen Bildungsinstitutionen fördern, sowohl als eine anzustrebende und nutzbringende Führungsmethode per se als auch als zweckmäßigen Weg, um Demokratie und Achtung der Menschenrechte zu lernen und zu erleben.“ (Europarats-Charta 2010, S. 5)

Nicht nur die europäische Maßgabe spricht dringlich für eine Stärkung des Demokratie-Lernens. Eine solche Anstrengung fordern aus schulrechtlicher Sicht alle deutschen Landesschulgesetze, die die demokratische Erziehungsaufgabe sowie ein damit korrespondierendes normatives Konzept aufgeklärter, verantwortungsethisch grundierter, auf Mündigkeit und Partizipationsbereitschaft setzender Mitbürgerlichkeit ansprechen. Diese Aufgabenbestimmung formuliert dabei ein schulisches Ziel über die Fächer hinweg und nimmt damit alle Pädagoginnen und Pädagogen in ihrer beruflichen Aufgabe in die Pflicht. Klar ist aber ebenso, dass die hierarchisch struktu-

rierte Schule von sich aus keine demokratische Einrichtung ist, weil „Erwachsene die Anweisungen geben und Heranwachsende sich danach richten müssen“ (Tillmann 2014, S. 84). Damit wird deutlich, dass eine demokratische Atmosphäre und die Voraussetzungen für demokratisch gehaltvolle Erfahrungen im Spannungsfeld mit der tradierten hierarchischen und partiell grundrechtsbegrenzenden Struktur der Schule erst geschaffen und fortlaufend kultiviert werden müssen. Von mehreren Seiten her betrachtet gilt also: Demokratiepädagogik ist eine der großen Querschnittsaufgaben der heutigen Schule.

Schaut man in den Schulalltag, wird die Spannung zwischen demokratischem Anspruch und pädagogischer Führung schnell sichtbar. Einerseits wird kaum jemand den demokratischen Erziehungsauftrag der Schule negieren. Gleichwohl lässt sich festhalten, dass der fachlich-curriculare Kern insbesondere in der Schule in Deutschland das entscheidende Gewicht hat. Das gilt für die Institution an sich und vermutlich über weite Strecken auch für die Erfahrung des schulischen Alltags. Die Dominanz fachlichen Lernens wird verstärkt, seit die Ergebnisse und Leistungen der deutschen Schule im internationalen Vergleich durch PISA und andere Tests als unzureichend nachgewiesen und das Verhältnis von Schulzeit zum messbaren Lernergebnis von Schülern und Schülerinnen als zu ineffektiv beschrieben wird. Die Debatte um die Effizienzsteigerung von Schule, verbunden mit einer auf evidenzbasierten Nachweis setzenden Output-Orientierung bei der Evaluation von Schulleistung sowohl im System als auch in der einzelnen Schule, und schließlich der damit einhergehende Trend zur Schulzeitverkürzung wirken demokratischer Schulentwicklung entgegen. Die Spannung bleibt nicht nur, sie scheint zu steigen – wir wollen und benötigen Demokratie-Lernen in der Schule, und doch scheinen die Voraussetzungen dafür ungünstiger denn je zu sein.

2. Demokratie in der Schule – eine pädagogische Herausforderung

In der aktuellen Schulentwicklungsforschung ist das Thema Demokratie wenig ausgeprägt. Im *Handbuch für Sozialisationsforschung* thematisiert Ulich (2001/1991, S. 390) die schulische Sozialisation unter den verschiedenen Beziehungs- und Wirkungsdimensionen der schulischen Funktionsstruktur, in denen sich zwar demokratierelevante Aspekte der Gerechtigkeit und damit der Ungleichbehandlung mittelbar widerspiegeln, etwa mit Blick auf Schulversagen und Schulangst, wenn es heißt, dass „Formen des Versagens [...] mit sozialen Abwertungen, negativen Etikettierungen, Identitätsschädigungen [...] verbunden“ seien. Die politische Sozialisation wird – entsprechend des Zeitgeistes der 1980er-Jahre – vor allem unter der Perspektive der Geschlechtergerechtigkeit diskutiert (vgl. Kulke 2001/1991, S. 595). Von demokratischer Sozialisation im engeren Sinne jedoch ist hier keine Rede. Im *Handbuch Schule* (Blömeke et al. 2009) findet man unter 97 Einzelartikeln „Demokratie“ in einem sub-

stanzialen Sinne ansatzweise beim 71. Artikel (Hopperdietzel 2009), der sich der „Schülervertretung“ zuwendet, deren Reichweite in Blick auf Partizipation und demokratisches Erfahrungslernen realistischerweise als begrenzt beschrieben wird (vgl. ebd., S. 451). „Demokratie“ wird noch hinsichtlich der „Möglichkeiten und Grenzen der Gestaltungsfreiheit der Einzelschule“ angesprochen, dabei in ernüchternder Perspektive dahingehend, dass

„im Vergleich zur früheren Orientierung [von Schulautonomie; Anm. d. Verf.] auf eine Demokratisierung der Schule und auf den Ausbau von Partizipationsstrukturen [...] nun die Handlungs- und Leistungsfähigkeit der Schule durch ein höheres Maß an Eigenverantwortung gestärkt“

werde (Pfeiffer 2009, S. 560). Damit ist klar: Schulentwicklung heute dreht sich weniger um Demokratie und Partizipation als um Leistungsfähigkeit und Effizienz.

Das *Handbuch Schulentwicklung* (Bohl et al. 2010) benennt von seinen 103 Punkten die Punkte 53 „Partizipation von Schülerinnen und Schülern in Schulentwicklungsprozessen“ (Müller 2010) und 74 „Demokratisches Lernen“ (Kansteiner-Schänzlin 2010), wobei in letzterem die Notwendigkeit demokratischer Schulentwicklung praktisch zugestanden, aber als empirisch bislang nicht erhärtet kritisiert wird. Bd. 3 („Schule“) des *Handbuchs Erziehungswissenschaft* (Hellekamps/Plöger/Wittenbruch 2011) führt den Begriff der „Demokratie“ in seiner Darstellung der Schule in 68 Teilkapiteln explizit gar nicht ein und von einzelnen seiner Bedeutungs- und Praxiselemente lediglich die beiden Aspekte „Soziales Lernen“ (Fischer 2011) und „Gerechtigkeit“ (Musolf 2011).

Angesichts der bisher präsentierten exemplarischen Befunde kann es kaum mehr verwundern, dass im *Handbuch der Schulforschung* (Helsper/Böhme 2004) der Begriff „Demokratie“ weder im Inhaltsverzeichnis noch im Schlagwortregister aufzufinden ist, ebenso wenig die Stichworte „Politische Sozialisation“ oder „Politische Bildung“. Lediglich im 10-bändigen Kompendium *Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer* (Grunder/Kansteiner-Schänzlin/Moser 2011) wird ein Basiswissen für die „Schule in der Demokratie“ skizziert (Himmelman 2011), das entsprechend der Arbeiten des Autors – wie bei vielen in der deutschen Demokratiepädagogik engagierten Akteuren – sich auf die lebenspraktisch-pragmatische Tradition John Deweys zurückführen lässt. Das *Lexikon Pädagogik* (Tenorth/Tippelt 2007) kennt in den 65 Grundbegriffen, die in Übersichtsartikeln genauer gefasst werden, keinen Anknüpfungspunkt an die demokratische Erziehung in der Schule. Im umfangreichen Stichwortverzeichnis finden sich „Demokratisierung“ (ebd., S. 143) und „Politische Sozialisation“ (ebd., S. 565) mit je nur rund zehn Zeilen allgemeiner Erörterung. Es scheint schon bemerkenswert, wenn das *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (Horn et al. 2012) in Band 1 einen zweispaltigen Grundlagenartikel zu „Demokratie und Erziehung“ ausweist (Bellmann 2012). Dort wird ebenfalls die pragmatistische Linie von Eliot zu Dewey

angesprochen – ohne allerdings die jüngeren demokratiepädagogischen Debatten in der deutschsprachigen Diskussion aufzugreifen.

Insgesamt ist diese – notwendigerweise eher holzschnittartig skizzierte – aktuelle Ausbeute aus dem strukturierten Wissen der Schulentwicklungsdebatten heute bescheiden. Man könnte denken, dass die derzeitigen schulpädagogischen Diskurse an der demokratischen Frage zügig vorbeischießen. Demgegenüber steht auf der anderen Seite der umfassend dokumentierte DGfE-Kongress im Frühjahr 2010 an der Universität Mainz „Bildung in der Demokratie“ (Aufenanger et al. 2010; Ludwig et al. 2011). Hinzu kommt die reiche publizistische Tradition der Fachdidaktik Politische Bildung, die aber überwiegend in dieser speziellen „Fach-Community“ verbleibt, weshalb sie die Aufgabe demokratischer Pädagogik vor allem als eine des Faches Politische Bildung betrachtet und die Schule deshalb als notwendige Rahmenbedingung von Fachunterricht sieht, aber kaum auf ihre überfachlichen Wirkungen hin thematisiert.

Dennoch – und vielleicht gerade auch als Reaktion auf diesen Mangel – gibt es seit etwa 2001 eine umfassende Konzeptarbeit zur „Demokratiepädagogik“, die sich vorzugsweise auf die Dokumentation, Begleitung und Auswertung schulpraktischer Entwicklungsfelder und Projekte beruft. Eine der Hauptquellen hierfür ist immer noch, auch wenn der Projektabschluss fast zehn Jahre zurückliegt, das von 2001 bis 2007 durchgeführte BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ (vgl. Edelstein/Fauser 2001). Eine andere Quelle ist das bundesweite Förderprogramm Demokratisch Handeln (vgl. Beutel/Fauser 2001, 2013). Hinzu kommen verschiedene weitere zivilgesellschaftliche Projekte und Initiativen wie bspw. die Stärkung von „Service-Learning“ in den Schulen Baden-Württembergs durch die Freudenberg-Stiftung (vgl. Seifert/Zentner/Nagy 2012), das „Jugend debattiert“-Projekt der Hertie-Stiftung, das „Buddy-Projekt“ der Vodafone-Stiftung und anderes mehr. Darüber hinaus ist der berufsbegleitende Masterstudiengang „Demokratiepädagogische Schulentwicklung und soziale Kompetenzen“ der FU Berlin zu nennen, ein Modell-Projekt, das aber mit rund 25 Absolventen und Absolventinnen pro Studiengang und Studienjahr bislang ein „Modell“ bleibt. Umso mehr muss man festhalten, dass gerade das zivilgesellschaftlich motivierte Engagement für die demokratische Schule in den zahlreichen stiftungsbasierten und von dort geförderten Programmen unübersehbar und von anhaltender Bedeutung ist.

Diese Projekte und Initiativen sind zugleich eine Antwort auf die in den letzten Jahren gestiegenen Erwartungen an die Schule, sie möge nicht nur Aufklärung über die Institutionenwelt der Demokratie als politisches System leisten. Insbesondere in den Bundesländern, in deren Landeswahlrecht den Jugendlichen bereits ab 16 Jahren das aktive Wahlrecht zugestanden wird, erhoffte man sich eine stärkere Vermittlung

demokratischer Haltung und Handlungskompetenz.¹ Die KMK hat einen entsprechenden Beschluss verabschiedet (vgl. KMK 2009) und diesen jüngst mit Blick auf die Aufgabe „demokratischer Erinnerungsarbeit“ (vgl. KMK 2014) ergänzt. Die aktuellen Forderungen nach einer stärkeren politischen Bildung und Demokratieerziehung an den Schulen angesichts des Erstarkens von Bewegungen wie Pegida und der in die Parlamente gewählten populistischen Partei AfD wirken allerdings eher hilflos. Sie schreiben der Schule eine Art Feuerwehrfunktion zu und übersehen, dass für die Erfüllung solcher Aufgaben langfristige schulpraktische Reformen angelegt werden müssen.

3. Demokratiepädagogik – eine neue Querschnittsaufgabe?

Angelegt in den 1990er-Jahren hat sich spätestens seit 2001 eine Diskussion um eine schulreformerische und schulpraktische Richtung entwickelt, die unter dem Stichwort „Demokratiepädagogik“ diskutiert wird. Sie bündelt aktuelle Schwerpunkte und Herausforderungen:

„Chancengerechtigkeit; Emanzipation von und Aufklärung des historischen Erbes der nationalsozialistischen Herrschaft mit ihrer Zerstörung von Demokratie und Menschenrechten; die pädagogisch produktive Betrachtung von und Aufklärung über Bedingungen, Umgangsformen und Rituale in der pädagogischen Institutionenwelt – speziell der Schule mit ihrem ‚hidden curriculum‘; die Stärkung von Partizipation und Verantwortung der Schülerinnen und Schüler beim alltäglichen Lerngeschehen und im sozialen Umgang; der Klassenrat; die Schülerpresse und vor allem die Auseinandersetzung mit den Themen und Spannungsfeldern der Gegenwart, für die sich Schülerinnen und Schüler durch praktisches Lernen und tätiges Engagement einsetzen können: Dies sind aktuelle und strukturierende Bezugspunkte der Demokratiepädagogik“ (Beutel/Fauser/Rademacher 2012, S. 21).

Mit Demokratiepädagogik sind hier im Sinne eines Dachbegriffs nicht nur die inhaltliche und methodische Bestimmung einer schulischen, professionell zu bearbeitenden Querschnittsaufgabe gemeint, sondern auch die damit einhergehenden Bemühungen um „zivilgesellschaftlich ausgerichtete Initiativen, Konzepte, Programme und Aktivitäten in Praxis und Wissenschaft, [...] die das Ziel verfolgen, die Erziehung zur Demokratie zu fördern“ (Fauser 2007, S. 83). Dazu gehört auch die Deutsche

1 Auf Landesebene ist das Wahlrecht ab 16 bislang in Brandenburg, Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein gültig. In Hessen gab es seit 1998 kurzzeitig das Wahlrecht ab 16. Diese Änderung wurde von der konservativen Landesregierung 1999 wieder rückgängig gemacht. Auf Ebene des Kommunalwahlrechts gibt es die Wahlberechtigung ab 16 seit dem Jahr 1996 in Niedersachsen als erstem Bundesland. Bis heute zogen zehn Länder nach: Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein.

Gesellschaft für Demokratiepädagogik.² Mit Unterstützung der Zukunftsstiftung Bildung der GLS-Treuhand und der Heinrich-Böll-Stiftung hat sie 2015 erstmalig einen „Preis für demokratische Schulentwicklung“ ausgelobt, der künftig alle zwei Jahre ausgeschrieben und verliehen werden soll. Mit dem Preis sollen Schulen angesprochen werden, die Demokratie – nach innen und nach außen – als positiven Wert und zivilgesellschaftliche Herausforderung aktiv wahrnehmen und mitgestalten. Er richtet sich an Schulen, in denen demokratische Strukturen sowie Demokratiepädagogik über einzelne Projekte und Methoden hinaus das Haus und seine Pädagogik als Ganzes prägen, so heißt es im Ausschreibungstext.³

4. Ein Beispiel: Fünf-Säulen-Modell der Schülervertretung am Gymnasium in Übach-Palenberg

Das Carolus-Magnus-Gymnasium, nördlich von Aachen an der niederländischen Grenze gelegen, ist eine der mit diesem Preis erstmalig ausgezeichneten Schulen. Ihr demokratisches Profil lässt sich folgendermaßen beschreiben: Am Carolus-Magnus-Gymnasium lernen knapp 650 Schülerinnen und Schüler und werden dabei von 54 Lehrerinnen und Lehrern begleitet und unterrichtet. Es ist eine engagierte Schule: Sie hat das Zertifikat „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ erworben, unterstützt die Organisation „Ärzte ohne Grenzen“ auf Basis eigener Projekte mit bisher 30.000 Euro und beteiligt sich regelmäßig mit Projekten und innovativen Entwicklungsformen von Schülerpartizipation am Förderprogramm „Demokratisch Handeln“: Die Schülervertretung (SV) zeigt, wie eine lebendige Demokratie in der Schule durch die Schülerinnen und Schüler mitgestaltet werden kann. Sie versteht sich als demokratische Interessenvertretung aller und nicht alleine als formal legitimes Repräsentativ-Organ. Angebote zur demokratischen und politischen Bildung in der Region – wie etwa der Schüler-Politik-Tag in Bonn im ehemaligen Bundestag – werden regelmäßig aufgegriffen. Damit die Vielzahl der Projekte und Aktivitäten der Schule auch genutzt wird, haben die Kinder und Jugendlichen ihre Arbeit in der SV jenseits der schulrechtlichen Vorgaben in eine klare und ihre partizipatorischen Interessen bündelnde Form gebracht. Sie haben die SV im Sinne einer basisnahen, schul-bürgerschaftlichen Demokratie erweitert und das Konzept der „fünf Säulen“ eingeführt: „Säule 1: Soziales Engagement“, „Säule 2: Lebendiges Schulleben“, „Säule 3: Gegen Rassismus und Diskriminierung“, „Säule 4: Ökologie und Nachhaltigkeit“ sowie „Säule 5: Schulpolitische Mitgestaltung“.

2 Die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) hat sich aus dem aktiven Netzwerk des bundesweiten BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ (2002-2007) und weiterer Akteure im Frühjahr 2005 gegründet. Seitdem engagieren sich die Mitglieder auf der Grundlage des Magdeburger Manifestes (2007); weitere Infos auf der Webseite URL: <http://www.degede.de>.

3 Vgl. URL: <http://www.demokratieerleben.de/derpreis>; Zugriffsdatum 10.02.2016.

Im Rahmen dieser Säulen gibt es zahlreiche Projekte, die die engagierte Mitwirkung aller Schülerinnen und Schüler benötigen. Das „Fünf-Säulen-Konzept“ stärkt die Wirksamkeit der Schülervertretung und erleichtert zugleich deren Arbeit. Impulse und Ideen aus der Schülerschaft können schnell integriert werden. Viele Projekte und Aktivitäten sind bereits Teil des Jahresplans der Schule und müssen nicht immer wieder neu geplant werden. Wie zügig und passgenau die Schule damit reagieren kann, zeigt ein aktuelles Beispiel: Dem Aufruf der SV, ein Patensystem für Flüchtlinge aufzubauen, sind bereits im August 2015 70 Schülerinnen und Schüler gefolgt. Sie wollen neben zielgerichteten Spendenaktionen, Hausaufgabenbetreuung sowie Sprachunterricht in der Schulbücherei ein Patensystem umsetzen. Die Paten sollen dabei den neuen Schülern und Schülerinnen für Fragen rund um die Schule zur Verfügung stehen. Außerdem planen sie in der Freizeit gemeinsame Unternehmungen mit den Geflüchteten.

Es geht also nicht nur um verfasste Partizipation, sondern um Engagement in den aktuellen, die Demokratie und ihre Öffentlichkeit bewegenden Fragen der Zeit unter Mitwirkung möglichst vieler Schülerinnen und Schüler, die dabei zugleich demokratisches Engagement sowie dessen politische und öffentliche Voraussetzungen erlernen können. Die SV fördert so ein Handeln und Lernen mit praktischen Wirkungen. Sie besteht inzwischen aus etwa 50 gewählten Mitgliedern sowie engagierten Schülerinnen und Schülern ohne Amtswahrnehmung nach Maßgabe der „verfassten Schule“. Ihre Treffen finden wöchentlich statt. Dieses breite demokratische Fundament ist der SV wichtig, um möglichst viele Schülerinteressen berücksichtigen zu können. Diese Entscheidung hat übrigens dazu geführt, dass an den Aktivitäten der SV wöchentlich rund acht Prozent der Schülerschaft teilnehmen – eine solche Aktivitätsquote erreicht keine regulär etablierte SV. Dass man dies alles demokratiepolitisch sehr ernst nehmen muss bzw. dass es ernst genommen wird, zeigt sich auch darin, dass der Bürgermeister der Stadt Übach zweimal pro Jahr von der SV zu einer Schülersprechstunde eingeladen wird – und dazu auch kommt. Das Engagement der Jugendlichen wird von den Lehrkräften und der Schulleitung begleitet und unterstützt.

Diese durch Elemente der direkten Demokratie angereicherte SV-Praxis am Carolus-Magnus-Gymnasium fördert politische Urteilsfähigkeit. Sie unterstützt die Fähigkeit, eigene Interessen zu vertreten und diese auch durchzusetzen. Sie verankert demokratische Entscheidungsprozesse tief im Schulleben und prägt die Schulkultur des Carolus-Magnus-Gymnasiums. Überdies entfalten die aus dieser Form der Auseinandersetzung mit den – mit Klafki gesprochen – „Schlüsselproblemen der Gegenwart“ resultierenden Projekte vielfältige Themen, die in der Schule fächerverbindend und im Wahlpflichtangebot unterrichtlich eine Rolle spielen, also einen namhaften Teil des Kollegiums in diese profilierte demokratische Schulentwicklung miteinbeziehen.

5. Forschungslage und Kritik

Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe der Schule verfügt inzwischen über ein breites Repertoire praxisbewährter Methoden und eine Fülle an mit den Schulen und Projektgruppen abgestimmten Best-Practice-Beschreibungen. Zu den Settings und Handlungsformen, die eine Stärkung von Partizipation und demokratischer Erfahrung in der Schule möglich machen, gibt es anwendungsbezogene Literatur, Handreichungen und exemplarische Projektbeschreibungen (vgl. z.B. Edelstein/Frank/Sliwka 2009; de Haan/Edelstein/Eikel 2007; Beutel/Fauser 2007, 2009, 2013).

Es liegen Studien zur Verbindung von sozialwissenschaftlichem Unterricht und praktischer Politik durch Projekte demokratischen Handelns vor (Stein 2016); das seit 2012 regelmäßig erscheinende „Jahrbuch Demokratiepädagogik“ (zuletzt: Rademacher/Wintersteiner 2016) dokumentiert ebenso vielfältige Aktivitäten. Publikationen im Umfeld des Deutschen Schulpreises enthalten erste Auswertungen der demokratiepädagogisch profilierten Erfahrungen der Preisträgerschulen zum Wechselspiel von „Lernkultur und Demokratie“ (Beutel 2013) und zur partizipativen Leistungsbeurteilung (Beutel/Beutel 2012). Diese unter Beteiligung routinierter und erfahrungsgesättigter pädagogischer Praxis an den jeweiligen Schulen und Projektgruppen entstandenen Teilstudien und -auswertungen sowie die damit verbundene Best-Practice-Literatur bezeugen individuelle Wirkungsverhältnisse und Ansätze für eine forschungsbegleitend profilierbare demokratische Schulentwicklung im deutschen Schulwesen; allerdings ersetzt dies keine Wirkungsevaluation.

Die Kritik an fehlenden Belegen und damit hinsichtlich einer pädagogisch und didaktisch nachvollziehbaren Wirkung demokratiepädagogischer Interventionen, Anwendungsmodelle und Projekte begleitet die schulpraktische Entwicklung der Demokratiepädagogik seit Beginn ihrer Breitenwirkung in Deutschland mit dem Startpunkt des BLK-Modellprogramms und der Publikation einer ersten Wirkungsbilanz aus dem Förderprogramm Demokratisch Handeln (Beutel/Fauser 2001). Hinzu kam die umfassende Selbstkritik aus der Politischen Bildung durch den Politikdidaktiker Gerhard Himmelmann (vgl. 2001) an deren uneingelösten Ansprüchen sowie ihrer fehlenden demokratischen Norm.

Nicht nur Kritik an dem schulbezogenen Wirkungsanspruch und den damit verbundenen Professionalisierungsnotwendigkeiten, die das demokratiepädagogische Konzept notwendigerweise mit sich bringt, wird dabei laut. Es wird auch – nicht ganz zu Unrecht – auf die fehlende Evaluationsforschung verwiesen. Kritisiert wird nicht nur der weitreichende Geltungsanspruch in der Schulqualitätsentwicklung, der mit Konzepten der Demokratiepädagogik verbunden ist: Die Konzepte umfassen Partizipationsstruktur; Aspekte des Unterrichts hinsichtlich Didaktik, Lernförderung und Leistungsrückmeldung; Auswahl von Unterrichtsgegenständen; Modera-

tion von Konflikt und Dissens; Umgang mit Minderheit und kultureller Vielfalt; Elternpartizipation und Leitungsstruktur – ergo: ein umfassendes Modell von Schule. Kritisiert wird zudem das Fehlen „operationalisierbarer Qualitätsstandards“ und „evidenzbasierter Forschung“ (Maritzen 2012, S. 79). Demgegenüber liegt inzwischen ein „Merkmalskatalog demokratiepädagogischer Schulen“ (LI Hamburg 2013) vor, der im Wechselspiel mit den Portfolios der länderseitigen Qualitätsanalysen zwar noch nicht kompatibel, aber immerhin kommunikationsfähig ist. Überdies befördert eine Arbeitsgruppe im Umfeld des Förderprogramms Demokratisch Handeln die Konstruktion eines evaluativ nutzbaren Instruments zur „Messung demokratischer Verstehenstiefe“ bei Schülerinnen und Schülern (vgl. Beutel et al. 2009). Erste Auswertungen zeigen Anknüpfungspunkte für die Anwendung einer solchen kompetenztheoretisch fundierten Rekonstruktion von Demokratieverstehen, weisen aber auch Grenzen dessen aus, was in evidenzbasierter Zuspitzung in diesem Feld mess- und nachweisbar ist (vgl. Förster/Weiß 2016).

Bei der notwendigen und hilfreichen Kritik an der fehlenden Wirkungsforschung zu demokratiepädagogischen Interventionen und demokratisch gehaltvoller Schulentwicklung darf aber nicht vergessen werden, dass bis heute die Debatte um die normative Fundierung des Demokratie-Konzepts in unserer Gesellschaft und in der westlichen Moderne anhält (vgl. Jörke 2014) und auch dieser Tatbestand eine schnelle, einvernehmlich sozialwissenschaftlich teilbare Grundlegung von Demokratie in der Schule zumindest erschwert. Überdies hat die Demokratiepädagogik weniger – wie Maritzen fast süffisant kritisiert – einen Überhang an „eloquenzbasiertem [...] empathischem Beschwörungsjargon“ (2012, S. 80), als dass es ihr bis heute an einem forschungsfähigen Unterbau fehlt. Es gibt weder in der Fachdidaktik der Politischen Bildung mit ihrem Netz an forschungsverpflichteten Professuren noch in der Schulpädagogik entsprechend profilierte und mit diesem Thema ausgewiesene Forschungskontexte mit entsprechenden Ressourcen. Die durch öffentliche Mittel oder durch Stiftungen geförderten praxisnahen Programme und Projekte wiederum können Forschung kaum schultern, weil ihnen dazu die Struktur und Finanzausstattung fehlt. „Woran liegt es“, fragte nicht zuletzt deshalb jüngst zuspitzend Peter Fauser in einem öffentlichen Vortrag zur Feier des 85. Geburtstags von Wolfgang Edelstein, dem Nestor der Demokratiepädagogik,

„dass die Versuche, für demokratiepädagogische Arbeit Ressourcen zu bekommen, die in einem auch nur annähernd ernstzunehmenden Verhältnis zur Bedeutung der Aufgabe, zur Größe des Schulwesens oder dem Umfang der Bildungsausgaben stehen, seit einem Vierteljahrhundert einer beschämenden Bettelei gleichen – beschämend nicht für die Bettelleute, wohlgemerkt?“ (2016, S. 235)

Ist in der schulpolitischen und der schulpädagogischen Wahrnehmung die „Demokratie“ als Aufgabe von Unterricht, Lern- und Schulqualität vielleicht doch noch nicht eine so bedeutungsvolle Querschnittsaufgabe, wie sie sich aus Sicht der Akteure in

der Schulpraxis und den schulbegleitenden Unterstützungssystemen darstellt? Geht es nur um ein Verständigungsproblem, dann wird sich hoffentlich in der nächsten Zeit daran doch noch etwas ändern lassen!

Literatur und Internetquellen

- Aufenanger, S./Hamburger, F./Ludwig, L./Tippelt, R. (Hrsg.) (2010): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich.
- Bellmann, J. (2012): Demokratie und Erziehung. In: Horn, K.-P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.), unter Mitarbeit von S. Iske: Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bd. 1. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 246f.
- Beutel, S.-I. (2013): Kinder und Jugendliche beteiligen – Zum Wechselspiel von Lernkultur und Demokratie an guten Schulen. In: Berkessel, H./Beutel, W./Faulstich-Wieland, H./Veith, H. (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik, Bd. 2 – 2013/14: Neue Lernkultur/Genderdemokratie. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 29-47.
- Beutel, S.-I./Beutel, W. (2012): Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Beutel, W./Buhl, M./Fauser, P./Veith, H. (2009): Demokratiekompetenz durch Demokratieverstehen – Überlegungen zur Konstruktion eines Instruments zur Messung „demokratischer Verstehensintensität“. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 177-208.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2001): Erfahrene Demokratie. Opladen: Leske + Budrich.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2009): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2013): Demokratie erfahren. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Beutel, W./Fauser, P./Rademacher, H. (2012): Demokratiepädagogik. In: Dies. (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik, Bd. 1 – 2012: Demokratiepädagogik: Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 17-38.
- Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.) (2009): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böckenförde, E.-W. (1976): Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H.-G./Schelle, C. (2010) (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- de Haan, G./Edelstein, W./Eikel, A. (2007): Demokratische Partizipation an Schulen. Ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Edelstein, W./Fauser, P. (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 96. Bonn: BLK.
- Edelstein, W./Frank, S./Sliwka, A. (Hrsg.) (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag. Weinheim: Beltz.
- Europarats-Charta (2010): Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. 1. Empfehlung CM/Rec(2010)7 des Ministerkomitees des Europarats an die Mitgliedstaaten (verabschiedet vom Ministerkomitee am 11. Mai 2010 anlässlich der

120. Versammlung). URL: www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Charta_EDC-HRE_dt_AUE_final_2012.pdf; Zugriffsdatum: 30.05.2016.
- Fausser, P. (2007): Demokratiepädagogik. In: Lange, D./Reinhardt, V. (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 83-92.
- Fausser, P. (2016): Was heißt und zu welchem Ende treiben wir Demokratiepädagogik? Ein skeptischer Appell. Eine Festrede. In: Rademacher, H./Wintersteiner, W. (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik, Bd. 4 – 2016/17: Friedenspädagogik und Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 215-236.
- Fischer, D. (2011): Schule als Ort sozialen Lernens. Die Gestaltung von Schulkultur. In: Hellekamps, S./Plöger, W./Wittenbruch, W. (2011) (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 3: Schule. Paderborn: Schöningh, S. 539-547.
- Förster, M./Weiß, M. (im Druck): Selbstverständlich Demokratie?! Eine empirische Untersuchung zum Demokratieverstehen von Schülerinnen und Schülern. In: Reheis, F./Denzler, S./Gürtler, M./Waas, J. (Hrsg.): Kompetenz zum Widerstand – eine vernachlässigte Bildungsaufgabe. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Grunder, H.-U./Kansteiner-Schänzlin, K./Moser, H. (Hrsg.) (2011): Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 5: Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hellekamps, S./Plöger, W./Wittenbruch, W. (Hrsg.) (2011): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 3: Schule. Paderborn: Schöningh.
- Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS.
- Himmelman, G. (2001): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Himmelman, G. (2011): Schule in der Demokratie – Demokratie in der Schule. In: Grunder, H.-U./Kansteiner-Schänzlin, K./Moser, H. (Hrsg.): Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 5: Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 119-136.
- Hopperditzel, H. (2009): Schülervertretung. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.) (2009): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 450-453.
- Horn, K.-P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.), unter Mitarbeit von S. Iske (2012): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. 3 Bde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jörke, D. (2014): Theorien der Demokratie. In: Beutel, W./Reinhardt, V. (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Wochenschau-Sonderausgabe. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 10-15.
- Kansteiner-Schänzlin, K. (2010): Demokratisches Lernen. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H.-G./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 349-352.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2009): Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Berlin: KMK.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014): Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule. Beschluss der KMK vom 11.12.2014. Berlin: KMK.
- Kulke, C. (2001/1991): Politische Sozialisation und Geschlechterdifferenz. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Vierte, völlig neu bearb. Ausgabe. Weinheim/Basel: Beltz, S. 595-613. Unveränderter Nachdruck der Ausgabe von 1991.

- LI (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung) Hamburg (Hrsg.) (2013): Merkmale Demokratiepädagogischer Schulen – ein Katalog. Hamburg: LI.
- Ludwig, L./Luckas, H./Hamburger, F./Aufenanger, S. (Hrsg.) (2011): Bildung in der Demokratie II: Tendenzen – Diskurse – Praktiken. Opladen: Barbara Budrich.
- Magdeburger Manifest (2007). In: Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 200-201.
- Maritzen, N. (2012): Die Bedeutung von Qualitätsstandards in der demokratischen Schulentwicklung. In: Beutel, W./Fauser, P./Rademacher, H. (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik, Bd. 1 – 2012: Demokratiepädagogik: Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 66-81.
- Müller, S. (2010): Partizipation von Schülerinnen und Schülern in Schulentwicklungsprozessen. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H.-G./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 273-276.
- Musloff, H.-U. (2011): Die gerechte Schule. In: Hellekamps, S./Plöger, W./Wittenbruch, W. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 3: Schule. Paderborn: Schöningh, S. 549-559.
- Pfeiffer, H. (2009): Möglichkeiten und Grenzen der Gestaltungsfreiheit der Einzelschule. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 560-563.
- Rademacher, H./Wintersteiner, W. (Hrsg.) (2016): Jahrbuch Demokratiepädagogik, Bd. 4 – 2016/17: Friedenspädagogik und Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Seifert, A./Zentner, S./Nagy, F. (2012): Praxisbuch Service-Learning. „Lernen durch Engagement“ an Schulen. Weinheim: Beltz.
- Stein, H.-W. (2016): Demokratisch handeln im Politikunterricht. Projekte zur „Demokratie als Herrschaftsform“. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (2007) (Hrsg.): BELTZ Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Tillmann, K.-J. (2014): Der alltägliche Umgang mit Widersprüchen. Demokratieerziehung in einem hierarchischen Schulsystem. In: Beutel, W./Gille, M./Seifert, A./Stecher, L./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schüler 2014. Engagement und Partizipation. Jahresheft des Friedrich-Verlags. Seelze: Friedrich, S. 84-87.
- Ulich, K. (2001/1991): Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Vierte, völlig neubearb. Ausgabe. Weinheim/Basel: Beltz, S. 377-396. Unveränderter Nachdruck der Ausgabe von 1991.

Wolfgang Beutel, Dr., geb. 1958, Geschäftsführer der Förderprogramms Demokratisch Handeln, Lehrbeauftragter an der Freien Universität Berlin.

Anschrift: Förderprogramm Demokratisch Handeln, Löbstedter Straße 67, 07749 Jena
E-Mail: beutel@demokratisch-handeln.de

Maria Anna Marchwacka

Gesundheitsbildung als Herausforderung für den Schulentwicklungsprozess

Zusammenfassung

Ein historischer Abriss der Gesundheitsbildung an Schulen verdeutlicht einen Paradigmenwechsel vom normorientierten Gesundheitsimperativ zur emanzipatorischen Gesundheitsbildung. Gegenwärtig wird zum einen der salutogenetische Ansatz im Sinne der Förderung und Stärkung von Entwicklungspotenzialen fokussiert; zum anderen forcieren die aktuellen Konzepte (u.a. „Gute Gesunde Schule“) den Schulentwicklungsprozess mit dem Ziel, die Schul- und Unterrichtsqualität zu optimieren. Insofern ist Gesundheit als inhärenter Teil der Bildungsprozesse hervorzuheben – sowohl auf der Ebene der Persönlichkeitsentwicklung (als integrativ-reflexiver Bildungs- und Lernprozess) als auch auf der Ebene der Schulentwicklung (Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung). Inwieweit Lehrkräfte der Querschnittsaufgabe „Gesundheitsbildung an Schulen“ einen hohen Stellenwert einräumen, wird auf der Basis von Leitfadenterviews mit 30 Lehrerinnen und Lehrern aus NRW aufgezeigt. Schlüsselwörter: Gesundheitsbildung, Legitimation und Zuständigkeit, Lebensraum „Schule“, integrativ-reflexiver Lernprozess, Schulentwicklung, Partizipation, Lebensweltbezug

Health Education as a Challenge for School Development Processes

Summary

A historical sketch of health education at schools shows a paradigm change from a norm-oriented health imperative to an emancipatory health education. Actually, there is a focus on the salutogenetic approach, regarding the promotion and strengthening of development potentials, on the one hand; on the other hand, topical concepts (e.g., “Good and Healthy School”) enforce the school development process in order to optimize the quality of school and learning. Thus, health has to be emphasized as an inherent part of the educational process – both on the level of individual development (as integrative-reflexive education and learning process) and on the level of school development (organization, personnel and instruction development). To what extent teachers esteem the cross-sectional task “health education at schools”, will be shown on the basis of guided interviews with 30 teachers in North Rhine-Westphalia.

Keywords: health education, legitimation and responsibility, school as living environment, integrative-reflexive learning process, school development, participation, authenticity

1. Historischer Abriss: vom normorientierten Gesundheitsimperativ zur emanzipatorischen Gesundheitsbildung

Ein Blick in die Geschichte des Schulwesens lässt die Relevanz der Gesundheit (die anzustrebende Harmonie zwischen Geist und Körper; vgl. Kurz 1973) im Bildungsprozess allzeit erkennen. Mit dem Beginn der staatlichen Aufsicht über das Schulwesen richtet sich der Fokus auf normierte Maßnahmen zur Gesundheits-erziehung – hauptsächlich in Form der Wissensvermittlung. Exemplarisch kann auf die Publikation „Gesundheits-Katechismus zum Gebrauch in den Schulen bey dem häuslichen Unterrichte“ von Faust (1794) hingewiesen werden, mit der Gesundheit als Wert und die Pflicht, sie zu erhalten, propagiert werden, so dass „die Jugend von klein auf darin unterrichtet werden“ müsse (Vogel 1954, S. 102).

Die gesellschaftspolitischen Maßnahmen (Initiierung der öffentlichen Gesundheitspflege) zur Verbesserung der „Hygiene“ (u.a. auch der Schulhygiene¹) hatten insbesondere die Industrialisierungsphase im Kaiserreich geprägt und bestimmten auch die öffentliche Gesundheitspflege – u.a. wurden das Sozialgesetzbuch eingeführt und der „Deutsche Verein für öffentliche Gesundheitspflege“ gegründet (vgl. Winkler 1998, S. 32). Die Mediziner forderten Maßnahmen im Sinne der Gesundheitserziehung, die Aufklärung und Disziplinierung unter die Kindeserziehung subsumieren und steuernd in das Privatleben eingreifen sollten. Exemplarisch sei an dieser Stelle die Forderung von Virchow angeführt, der den Ausbau eines schulärztlichen Dienstes forderte, um die Gesundheitserziehung an den Schulen den zuständigen Ärzten zu übertragen (vgl. ebd., S. 33, zitiert nach Lorentz 1959). Trotz der im 19. Jahrhundert geforderten Maßnahmen² erhielten Lehrpersonen erst in den 1920er-Jahren von der Reichsschulkonferenz die Zuständigkeit für die Gesundheitserziehung (vgl. Wulfhorst 2002). Die Institution „Schule“ galt damit als Ort der Aufklärung für Volkshygiene und körperliche Gesundheit.

Standen in der Zeit der Industrialisierung im Kaiserreich körperliche Gesundheit und die normorientierten gesellschaftlich-politischen Maßnahmen im Mittelpunkt, so rückten in der Reformpädagogik ganzheitliche Konzepte der Gesundheitsbildung

1 Bereits 1867 wurde „Schulgesundheitspflege“ in Verbindung mit dem Biologieunterricht als Arbeitsgebiet der Naturforscherversammlung in Frankfurt eingeführt (vgl. Haug 1991, S. 131).

2 Seit Mitte des 19. Jahrhunderts wurden sowohl Schulunterricht als auch Lehreraus- bzw. -fortbildung zunehmend nach Prinzipien der naturwissenschaftlich-medizinischen Hygiene ausgerichtet (vgl. ebd.).

in den Vordergrund, denen Beobachtung, Achtsamkeit und Empathie als Elemente pädagogischer Diagnostik zugrunde lagen. Dies spiegelt sich u.a. in der Pädagogik von Janusz Korczak wieder, der einen diagnostisch-individuellen Ansatz befürwortete: „Als Arzt hat er versucht, als vorsorgender Mediziner für den Körper und die Gesundheit zu sorgen und das Kind zu verstehen. Als Erzieher hat er für die Seele Bedingungen der freien Entfaltung gesucht“ (Langhanky 1994, S. 87). Heilpädagogische Ansätze von Maria Montessori und anthroposophische Ansätze (Waldorfpädagogik) von Rudolf Steiner stellen die individuellen Lernansätze und ganzheitliche Entwicklung des Kindes ebenso in den Mittelpunkt.

Die in der Reformpädagogik propagierte individuelle Förderung kam in der NS-Zeit zum Erliegen. In dieser Phase wurde nunmehr der Gesundheitsimperativ im Dienste des Volkes (Volksbelehrung und „Arbeit am gesunden Volkskörper“) gefordert, der als Gemeinschaftsziel der Pflichterfüllung im Sinne der NS-Ideologie folgte – als Mittel zum Zweck, wie exemplarisch folgende Publikation dokumentiert: „Gesundheit ist Pflicht – Ein Wegweiser für gesunde Lebensgestaltung“. In ihr wurden die Leser und Leserinnen über Themen wie Ernährung, Körper- und Nervenpflege, Leibeserziehung sowie auch Abhärtung und Sorge für eine gesunde Nachkommenschaft aufgeklärt (vgl. Diwok 1940, S. 2). Gesundheitserziehung sollte ausschließlich eine Stärkung des Gesunden gewährleisten; die Stützung der „Kranken“ war nicht eingeschlossen (vgl. Haug 1991). Die Optimierung der körperlichen Gesundheit sollte vor allem der Wehrtüchtigkeit der Jungen und der Gebärfähigkeit der Mädchen dienen (vgl. Klöcker 1986, S. 77).

In den Nachkriegsjahrzehnten beschränkten sich die gesundheitserzieherischen Maßnahmen auf körperliche Aspekte und Volksbelehrung – zur gesunden Ernährung, Zahnhygiene sowie Körperhygiene, und zwar primär im medizinischen Sinne. Gleichzeitig wurden Bemühungen ersichtlich, die die Kooperation zwischen Ärzten und Ärztinnen sowie Lehrpersonen bzw. Schulleitung forderten, um eine gesunde Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ganzheitlich zu gewährleisten, denn „die ärztliche Betreuung der erkrankten und gefährdeten Kinder und alle schulhygienischen Maßnahmen“ treffen nicht den pädagogischen Kern (Döpp-Vorwald 1966, S. 15).

Ein hoher Stellenwert wurde der Gesundheitserziehung an Schulen und in der Lehrerbildung in der ehemaligen DDR eingeräumt. Die Maßnahmen waren dem politisch-ideologischen Ziel der Volkserziehung untergeordnet, die aufklärerische Ansätze in Bezug auf Drogen sowie Abschreckungsmethoden im Blick hatten (vgl. Winkler 1998, S. 39; Ludwig 1973, S. 84). Auch in der Bundesrepublik gehörten zu dieser Zeit die Vermittlung von biologischem Faktenwissen, Aufklärung in Form von „Geboten und Verboten“, um Risiken zu vermeiden, sowie Abschreckungsmethoden zu den gängigen Ansätzen der Gesundheitserziehung (vgl. Lehmann 2015, S. 17).

Als Wendepunkt von der *Gesundheitserziehung* zur *Gesundheitsbildung* kann die Ottawa-Charta gesehen werden, die im Rahmen der ersten internationalen Konferenz zur Gesundheitsförderung der WHO verabschiedet wurde: „Gesundheit wird von Menschen in ihrer alltäglichen Umwelt geschaffen und gelebt: dort, wo sie spielen, lernen, arbeiten und lieben“ (WHO 1986). Der Kernpunkt basierte auf einem Gesundheitskonzept, das die Einbeziehung gesellschaftspolitischer Maßnahmen im Sinne der Chancengleichheit, Selbstbestimmung sowie gesellschaftlicher Verantwortung fordert und den Bildungsprozess nahelegt.

Im Hinblick auf den Setting-Ansatz, der aktuell in den Vordergrund rückt, verweisen Dadaczynski et al. (2015) auf konzeptionelle Veränderungen im Setting Schule – von der „gesundheitsfördernden Schule“, die Gesundheitsaspekte in die Schule zusätzlich integrieren sollte, zu dem aktuellen Konzept „Gute gesunde Schule“. Dieses zielt auf die Erhaltung bzw. Schaffung von Gesundheitsressourcen, die schulische Ansätze interdisziplinär anlegt und folgende Bausteine zur Grundlage hat: Unterrichtsqualität, Schulklima, Gesundheitsmanagement³ und Kooperationspartner (vgl. Paulus 2010). Weiterhin soll das Konzept – basierend auf dem Verständnis der Gesundheit als „essenzielle Voraussetzung für erfolgreiche Bildungs- und Erziehungsprozesse“ – die Bildungs- und Erziehungsqualität an Schulen „durch Gesundheitsinterventionen“ fördern (Dadaczynski et al. 2015, S. 206). Dieser Ansatz kann im Sinne des „Drei-Wege-Modells“ (Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung) nach Rolff (1998, 2012) in den Schulentwicklungsprozess integriert und entsprechend dem Bedarf der jeweiligen Einzelschule angepasst und implementiert werden.

Seit der Verabschiedung der Ottawa-Charta werden Empowerment und die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Lebensstil im Sinne der *Gesundheitskompetenz*⁴ zunehmend thematisiert, während normorientierte Gesundheitserziehung kritische Resonanz erfährt. Die Kritik richtet sich gegen gesundheitserzieherische Maßnahmen, die den Gesundheitsimperativ („Gesundheit als universelle Pflicht“) und Normorientierung zum Ziel setzen (vgl. Hörmann 2009a; Schmidt 2007); auch „Mythen“ über Gesundheit geraten in Kritik. Folglich rückt die Entwicklung einer reflektierten gesundheitsbewussten Lebensweise in den Mittelpunkt der Gesundheitsbildung, die als „Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten zur Ausformung eines ‚kultivierten Lebensstils‘ (als gesundheitliches Wohlbefinden in Selbstbestimmung)“ (Hörmann 2009b, S. 21) aufgefasst wird. Insofern bedarf es eines *reflexiven* Lernprozesses, der eine kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Lebensstil sowie mit den jeweiligen gesellschaftlichen Gesundheitsvorstellungen im Sinne selbstgesteuerten, lebenslangen Lernens impliziert.

3 Zur Vertiefung der Thematik Gesundheitsmanagement sowie zur Rolle der Schulleitung verweise ich auf den Beitrag von Dadaczynski/Paulus (2011).

4 Nach Kickbusch/Maag/Saan (2005) ermächtigt Gesundheitskompetenz Personen zur Selbstbestimmung und zur Übernahme von Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit bezüglich ihrer Gesundheit.

Der historische Abriss lässt den *Perspektivenwechsel* in der Geschichte der Gesundheitserziehung erkennen: von der *normorientierten* Gesundheitserziehung im 19. Jahrhundert, die Gesundheit als biomedizinisches Modell begreift und Volksbelehrung zum Ziel hat, hin zum Verständnis der Gesundheit als einen *dynamischen* Prozess zwischen biologischen, psychologischen und sozialen Faktoren, der dem Individuum eine aktive Rolle einräumt, doch gleichwohl die gesellschaftliche Ebene bei Erhaltung und Förderung der Gesundheit hervorhebt. Auch im Hinblick auf Gesundheit im Kontext von Erziehung und Bildung ist auf einen Perspektivenwechsel hinzuweisen: von erzieherischen Maßnahmen an Schulen hin zur Schulentwicklung, die autonome Bildungsprozesse des Individuums im „Setting Schule“ fördert.

Die Entwicklung von gesundheitserzieherischen Maßnahmen an Schulen hin zur Gesundheitsbildung lässt Parallelen zur Schulentwicklung seit den 1990er-Jahren (vgl. Rolff 1998) erkennen: von der hauptsächlichlichen Fokussierung der Schulentwicklung als Schulsystem zur Hervorhebung der Entwicklung der Einzelschule und ihrer (relativen) Autonomie innerhalb des Schulsystems (auf der Ebene der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung). Folglich sind Ansätze von Paulus (vgl. 2010; siehe auch Dadaczynski et al. 2015), der Gesundheit als Voraussetzung für erfolgreiche Bildungsprozesse antizipiert, in den pädagogischen Schulentwicklungsprozess (vgl. Rolff 2012) zu integrieren, um entsprechende Lehr- und Lernprozesse an Schulen zu optimieren und der Persönlichkeitsentwicklung jeder Schülerin und jedes Schülers gerecht zu werden und diese im Sinne der Gesundheitsbildung nachhaltig zu prägen.

2. Gesundheitsbildung an Schulen – Legitimation und Status quo

„Every child and young person in Europe has the right, and should have the opportunity to be educated in a health promoting school.“ (ENHPS 1997) Diese Forderung geht auf die Resolution der ersten Konferenz des Europäischen Netzwerks Gesundheitsfördernde Schulen in Thessaloniki (Resolution 1997) zurück. In Deutschland sind verschiedene Empfehlungen der Kultusministerkonferenz anzuführen, insbesondere die Empfehlung aus dem Jahr 2012, die Gesundheitsbildung als „unverzichtbares Element einer nachhaltigen Schulentwicklung“ hervorhebt (KMK 2012)⁵. Danach soll ein solcher Schulentwicklungsprozess auf den Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern zielen. Notwendig ist hierzu die Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Lebenswelten und ihrer Möglichkeiten gesellschaftlicher Partizipation an gesundheitsförderlichen Lebenswelten. Ressourcenstärkung und die Integration übergreifender gesundheitsförderlicher Themen werden als curricu-

5 Die Empfehlung der KMK bezieht sich auf die „Jakarta-Erklärung zur Gesundheitsförderung für das 21. Jahrhundert“, in der Gesundheit als ein grundlegendes Menschenrecht deklariert wird (vgl. WHO 1997).

lare und didaktische Prinzipien betont. Insofern kommt der Gesundheitsbildung an Schulen der Charakter einer Querschnittsaufgabe zu, die in den Schulgesetzen als *Bildungs- und Erziehungsauftrag* (z.B. in NRW § 2 SchulG) sowie im Rahmen der *Schulgesundheit/Schulgesundheitspflege* (z.B. in NRW § 54 SchulG, in Hessen § 149 SchulG) verankert ist. Das Gewicht, das ihr die Länder in ihren Schulgesetzen zu-messen, und wie sie jeweils Gesundheitsbildung verstehen, ist jedoch unterschiedlich. Im Schulgesetz des Saarlandes wird explizit „Gesundheitserziehung“ genannt und der Schwerpunkt auf die körperliche Gesundheit gelegt: „Die Schule hat neben ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag die Pflicht, an der Gesundheitserziehung mitzuwirken und die körperliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu fördern.“ (§ 20 SchulG Saarland) Demgegenüber fordert die Regelung im Schulgesetz des Landes Berlin die Gestaltung „einer gesunden Lebensführung“, die „Freude am Leben“ und „Verantwortung für die eigene Gesundheit“ vorgibt (vgl. § 3 SchulG Berlin). Auch die Formulierung im Schulgesetz des Landes NRW verweist auf einen umfassenden Gesundheitsbegriff, der zwar die körperliche Gesundheit hervorhebt, doch mit „Freude an der Bewegung und am gemeinsamen Sport“ konnotiert und Schülerinnen und Schüler anleiten soll, „gesund zu leben“ – eine Aufforderung, die auf Lebenskompetenzen schließen lässt (§ 2 SchulG NRW). Die Normierung im bayerischen Schulgesetz bestimmt die Schule dazu, „Geist und Körper, Herz und Charakter zu bilden“ und „die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen, insbesondere mit Betrieben, Sport- und anderen Vereinen“, auszubauen (Art. 2 des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Gesundheitswesen). Hier wird auf das Bestreben der ganzheitlichen Förderung verwiesen, die Vernetzung im Sinne der Nachhaltigkeit gewährleisten soll. Die angeführten Verordnungen zur Gesundheitsbildung in den vier exemplarisch genannten Schulgesetzen fassen Gesundheitserziehung bzw. Gesundheitsbildung als Querschnittsaufgabe der Schule und zeigen die Vielschichtigkeit des Aufgabenbereichs auf; die Umsetzung bleibt aber letztlich den Schulträgern und Akteuren an den Schulen sowie deren Verständnis von Gesundheitsbildung überlassen.

2.1 Gesundheit und Gesundheitsbildung

„Gesundheit“ ist ein heterogenes Konstrukt, das mehrdimensionale Facetten aufweist und als ein dynamischer Prozess⁶ zu verstehen ist. Im Gegensatz zu pathogenetischen Ansätzen, die Krankheiten und deren Ursachen fokussieren, ist für das

6 Im Gegensatz zu den statischen Modellen der Gesundheit (Gesundheit als Zustand) wird seit den 1980er-Jahren der Lebensstil-Ansatz in die Kompetenzentwicklung der Gesundheitsförderung integriert und definiert als „die Gesamtheit der alltäglichen Lebensvollzüge, die die Praxis milieuspezifischer und individueller Lebensplanung und -gestaltung sowie die Formen der Bewältigung von Lebenskrisen und ‚kritischen Lebensereignissen‘ [...] prägen.“ (von Kardorff 2003, S. 145)

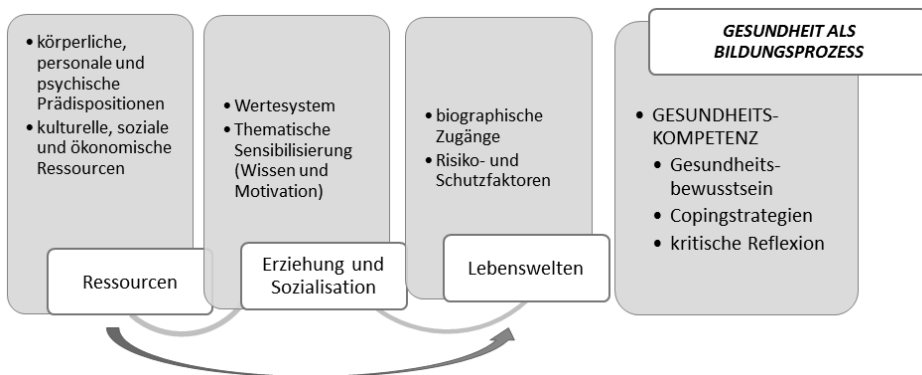
Salutogenese-Modell von Antonovsky (1997)⁷ die Frage leitend, wie Gesundheit entsteht und welche Faktoren dabei ausschlaggebend sind. Antonovsky stellt als Grundhaltung den Kohärenzsinn heraus, der Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit der Anforderungen im Leben impliziert (vgl. ebd.). Hurrelmann fasst Gesundheit (aufbauend auf der Sozialisationstheorie) als „Gleichgewichtsstadium von Risiko- und Schutzfaktoren, das zu jedem Zeitpunkt immer erneut in Frage gestellt ist“ (Hurrelmann 2013, S. 147). Dabei begünstigen Risikofaktoren das Auftreten von Krankheiten bzw. psychische, physische oder soziale Beschwerden, während Schutzfaktoren bzw. Ressourcen die Risiken vermindern können. Insofern kann Gesundheit als ein dynamischer Prozess verstanden werden, der bedingt von persönlichen Dispositionen und Möglichkeiten, durch die sozialen Determinanten (soziale und wirtschaftliche Bedingungen) beeinflusst und im Zusammenhang mit altersspezifischen Lebenskontexten zu betrachten ist. Der prozesshafte Charakter der Gesundheitsbildung wird auch von dem Medizinsoziologen Schippergers et al. (1988) hervorgehoben: „Gesundheit ist kein Zustand, sondern eine Verfasstheit, ist kein Ideal und nicht einmal ein Ziel. Gesundheit ist ein Weg, der sich bildet, indem man ihn geht.“

Gesundheitsbildung als Entwicklungs- und Lernprozess hängt somit einerseits von individuellen Prädispositionen, vorhandenen Ressourcen (Lebenswelten), biographischen Besonderheiten und andererseits von gesellschaftlichen Strukturen und Gegebenheiten ab, die in integrativ-reflexiven Konzepten zur Gesundheitsbildung zu berücksichtigen sind. Während der *integrative* Kern die Partizipation des Individuums an gesundheitsförderlichen Lebenswelten ermöglichen bzw. stärken soll, soll der *reflexive* Ansatz Lebensstile im Hinblick auf Risiko- und Schutzfaktoren problematisieren und Copingstrategien im Zusammenhang mit den jeweiligen Lebenskontexten vermitteln (vgl. Abb. 1). In diesem Sinne ist Gesundheitsbildung als ein Lernprozess unter Berücksichtigung der gegebenen Ressourcen und Lebenswelten zu verstehen, der Gesundheitsbewusstsein und Gesundheitskompetenz impliziert und zur Entwicklung einer verantwortungsvollen, reflektierten Persönlichkeitsentwicklung beitragen kann.

Gesundheitsbildung setzt voraus, dass gesellschaftliche Anreize und *partizipationsorientierte Lebenswelten* geschaffen und individuelle Motivationen geweckt werden, um zum einen inhaltliche Kenntnisse hinsichtlich der Risiko- und Schutzfaktoren und Lebensstile zu vermitteln und zum anderen das bereits erworbene Wissen im Hinblick auf Gesundheitsmythen (nach Stroß 2009) und die „gesellschaftliche Funktion des Gesundheitsmotivs“ (vgl. Hörmann 2009a) reflektieren, gegebenen-

7 Der Ansatz der Salutogenese erfährt in der Literatur (vgl. Bauch 2014; Hafn 2014) auch kritische Resonanz: „Gesundheit bleibt ohne pathogenetischen Bezug wenig informativ“ (Bauch 2014, S. 5); Bauch verweist auf die präventiven Maßnahmen, die ohne pathogenetische Orientierung nicht möglich seien (vgl. ebd., S. 6). Hafn wirft die Frage auf, wie der Unterschied zwischen „der (salutogenetisch ausgerichteten) Gesundheitsförderung und der (pathogenetisch ausgerichteten) Medizin“ zu verstehen sei (Hafn 2014, S. 9).

Abb. 1: Gesundheitsbildung als Entwicklungs- und Lernprozess



Quelle: eigene Darstellung (vgl. grundlegend hierzu: Faltermaier 1994; Kickbusch 2012; Sørensen et al. 2012)

falls hinterfragen zu können, mit dem Ziel, einen *lebenslangen integrativ-reflexiven Lernprozess* zu initiieren.

2.2 Gesundheitsbildung im „Biotop“ Schule

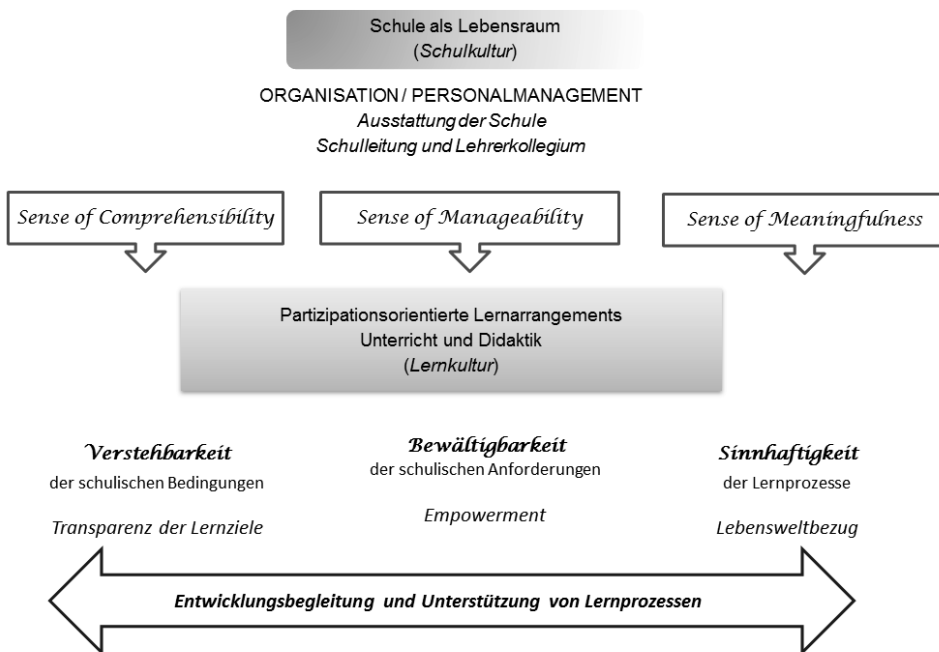
Verschiedene, auch internationale empirische Studien (vgl. u.a. KiGGS 2007; Kolip et al. 2013; WHO 2016) belegen, dass Bildung eine der wichtigsten Determinanten der Gesundheit ist; Bildungsungleichheit kann gesundheitliche Ungleichheit zur Folge haben (vgl. Moor et al. 2015). Auch migrationsbedingte Aspekte sind im Hinblick auf Gesundheit⁸ von Kindern und Jugendlichen zu thematisieren, insbesondere Diskrepanzen bei Lebenszufriedenheit und Einschätzung der eigenen Gesundheit, die u.a. auf mangelnde gesellschaftliche Partizipation an gesundheitsförderlichen Lebenswelten zurückgeführt werden können (vgl. Marchwacka 2013). Insofern beeinflussen sich die zwei Determinanten *Bildung* und *Gesundheit* gegenseitig: Einerseits können sich das Wohlbefinden, der Gesundheitszustand und das Gesundheitsverhalten der Schülerinnen und Schüler auf Lehr- und Lernprozesse auswirken, andererseits prägen Bildungsprozesse ihr Gesundheitsverhalten (vgl. Hascher/Winkler-Ebner 2010; Dadaczynski et al. 2015). Folglich ist Bildung eine wichtige Voraussetzung für Gesundheit, und zugleich beeinflusst Gesundheit das Lernen und Erbringen von Leistungen und somit die Qualität der Bildungsprozesse. In diesem Kontext ist die Sozialisationsinstitution Schule hervorzuheben, die eine kompensatorische Funktion (vgl. Kiper 2009) auch im Sinne der Gesundheitsbildung überneh-

⁸ Gesundheits- und Freizeitverhalten lassen u.a. kulturspezifische Besonderheiten erkennen (vgl. Marchwacka 2013).

men kann, zumal sie jedes Kind, unabhängig von dem sozioökonomischen Status, erreichen soll.

Schule als „Biotop“ – Lebenswelt, Raum sozialer Erfahrungen und vielfältiger Interaktionen – erfordert partizipationsorientierte Lernarrangements, die u.a. Verstehbarkeit der schulischen Bedingungen ermöglichen, Bewältigbarkeit der schulischen Anforderungen durch Empowerment und Partizipations- sowie Kooperationsmöglichkeiten sichern und Sinnhaftigkeit der Lernmöglichkeiten und Lernziele gewährleisten. Schule kann als gesundheitsförderlicher Lebensraum – als „Werkstatt der Menschlichkeit“ (Comenius) – gelten, sofern die Einbindung in die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler und die Vernetzung mit regionalen Einrichtungen im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung gelingen. Vorausgesetzt wird hierbei auch die Entwicklungsbegleitung der individuellen Lernprozesse, die sich durch Wertschätzung und Unterstützung auszeichnet (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Gesundheitsbildung im „Biotop“ Schule



Quelle: eigene Darstellung, aufbauend auf dem Modell von Antonovsky (1997)

2.3 Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer – empirische Befunde

Gesundheitsbildung als Querschnittsaufgabe erfordert ein Umdenken aller Lehrkräfte, unabhängig vom Unterrichtsfach, sowie Strategien und Kompetenzen seitens der Schulleitung und Überlegungen, wie Eltern einzubeziehen sind und wie Schülerinnen und Schüler beteiligt werden können. Vor diesem Hintergrund und im Hinblick auf Lehrerprofessionalisierung wurde im Jahre 2013 das Projekt „Gesundheitsbewusstsein an Schulen“⁹ konzipiert, das die Perspektive der Schülerinnen und Schüler (in Form einer quantitativen Studie) und der Lehrkräfte (in Form von Leitfadeninterviews) explorativ ermitteln soll. Mit einem Fragebogen wurde der Bedarf im Hinblick auf Gesundheitsbildung erhoben; befragt wurden in dem Zeitraum 2014-2015 insgesamt 800 Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 9 bis 11 an Gymnasien, Berufsschulen und Gesamtschulen in Ostwestfalen.¹⁰ Ergänzt wurde dies durch Leitfadeninterviews mit 30 Lehrkräften im Alter von 30 bis 60 Jahren an Grund-, Haupt-/Real-/Gesamtschulen sowie an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. Die Interviews dauerten jeweils ca. 45 Minuten und basierten auf einem Leitfaden, dem folgende Kategorien¹¹ zugrunde lagen: *Gesundheitsverständnis, Risiko- und Schutzfaktoren, Gesundheitsbildung, Zuständigkeit für die Aufgabe, Lehrkräfte als Vorbilder, Bewertung aktueller Maßnahmen, Perspektiven, Lehrergesundheit*. Im Folgenden wird exemplarisch auf die Kategorien *Gesundheitsbildung an Schulen* und *Zuständigkeit der Lehrkräfte* eingegangen; die entsprechende Fragestellung lautete: Inwieweit räumen Lehrpersonen der Querschnittsaufgabe „Gesundheitsbildung“ an Schulen einen hohen Stellenwert ein?

2.3.1 Gesundheitsbildung an Schulen

Der Begriff „Gesundheit“ wird von den Probandinnen und Probanden vordergründig mit physischer Gesundheit und „Fehlen von Krankheiten“ konnotiert, wie das folgende Statement eines Gymnasiallehrers (30 Jahre) pointiert zusammenfasst: *„Keine Krankheiten, gesunde Ernährung, Bewegung, Punkt.“* Die Frage nach Gesundheitsbildung an Schulen wird von den Befragten primär mit kognitiven Aspekten, Informationen und Wissen über „gesundes Leben“ assoziiert. Sporadisch wird auch der Begriff *Gesundheitsbewusstsein* geäußert:

Der Begriff Gesundheit soll mehr in den Mittelpunkt des Lebens der Schüler, ins Bewusstsein der Schüler gerückt werden. Dazu gehört natürlich auch Sport, Bewegung und Körperschulung und das kommt meines Erachtens sehr oft zu kurz.
(Realschullehrerin, 62 Jahre)

9 Das Projekt wird von der Kommission für Forschung der Universität Paderborn gefördert.

10 Da die Auswertung des Projekts noch nicht abgeschlossen ist, wird in diesem Beitrag lediglich auf Ergebnisse aus der qualitativen Studie eingegangen.

11 Die Auswertung stützt sich auf die Inhaltsanalyse nach Mayring; dem Kodierungsprozess liegt das MAXQDA-Programm zugrunde.

Als Kernpunkte der Gesundheitsbildung werden von den Befragten aller Schulformen die Aspekte „Ernährung“ und „Bewegung“ angesehen. Gleichwohl werden unterschiedliche Tendenzen erkennbar, die im Zusammenhang mit den jeweiligen Schulformen zu sehen sind: Während die Schwerpunkte „Zahnpflege/Hygiene“ sowie „Ernährung und Bewegung“ explizit von Lehrkräften an den Grundschulen erörtert werden, sind die Themen „Suchtprävention“ (sporadisch auch „Gewaltprävention“) sowie „psychische Gesundheit“ aus Sicht der Befragten an den Haupt-/Real-/Berufsschulen und an den Gymnasien besonders relevant. Der Bedarf an Gesundheitsbildung (im Zusammenhang mit Risikofaktoren wie z.B. „Adipositas“, „Medienkonsum“) wird ausdrücklich von den Befragten der Grundschulen und der Hauptschulen geäußert; in diesem Kontext wird von den Befragten an diesen Schulformen auch die Problematik der sozialen Diskrepanzen (Milieus) hervorgehoben.

Im Hinblick auf Perspektiven der Gesundheitsbildung plädieren die Befragten für deren Verankerung im Lehrplan; u.a. wird auch ein curriculares Programm gefordert:

Ich finde bei dieser ganzen Förderung [einzelne Projekte, Werbeveranstaltungen] müsste mehr das Kind im Vordergrund stehen. ... z.B. Curricula, Unterrichtsfach Gesundheit: in welchem Schuljahrgang, mit welchen Themen – dass das einfach festgeschrieben ist ... und nicht so der Willkürlichkeit überlassen ... das müsste klar, das müsste in der Lehrerbildung schon angesprochen werden und im gleichen Zusammenhang müsste die Gesundheit der Lehrer angesprochen werden ... (Realschullehrer, 45 Jahre)

Die Verankerung der Gesundheitsbildung im Curriculum erfordert nach den Aussagen der Befragten u.a. fachlich-diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften, die sie im Bereich der Gesundheitsbildung aktuell bei sich als „laienhaft“, „verbesserungswürdig“ bzw. „mangelhaft“ einschätzen. Die fehlenden Kompetenzen führen sie auf ihr eigenes Lehramtsstudium (mit Ausnahme der Lehrkräfte für u.a. Biologie, Sport) zurück, und in diesem Zusammenhang plädieren sie für die Einbeziehung der Thematik Gesundheit (u.a. der „Lehrergesundheit“) in die Lehrpläne des Lehramtsstudiums. Außerdem befürworten die befragten Lehrkräfte die Einbeziehung kompetenter externer Fachkräfte in den Unterricht und die Vernetzung zwischen Schulen und regionalen Institutionen (Sportvereinen, Beratungsstellen, Krankenkassen und Medizinerinnen bzw. Medizinerinnen sowie auch mit Jugendzentren, kulturellen und religiösen Einrichtungen), denn externe Expertinnen und Experten haben „ein vertieftes Wissen, [sie können] für die Schüler noch ganz anders auftreten und erheblich authentischer wirken.“ (Gesamtschullehrer, 46 Jahre)

2.3.2 Zuständigkeit der Lehrkräfte

Die Motivation und Kompetenzen der Lehrkräfte sind im Hinblick auf Gesundheitsbildung in Abhängigkeit von Fächern und Schulformen zu analysieren: Primär sehen sich Sport-, Biologie-, Hauswirtschaftslehrpersonen sowie Lehrkräfte der Grundschulen als Hauptakteurinnen und Hauptakteure der Gesundheitsbildung; letztere treten häufiger und nachdrücklicher für diesen Aufgabenbereich ein; so die Äußerung einer Grundschullehrerin (43 Jahre): *„Jeder Lehrer in Deutschland, der verbeamtet ist, ist dazu sogar verpflichtet“*. Die befragten Lehrpersonen an Gymnasien und Berufsschulen sehen zwar den Bedarf an den Schulen, doch sie tendieren dazu, diese Thematik „entsprechenden“/„adäquaten“ Fächern (vorrangig Sport und Biologie) zuzuweisen: *„Da Gesundheitsbildung thematisch überhaupt nicht in meinen Fächern verankert ist, denke ich, dass sich schon die Leute darum kümmern sollten, die in den Bereichen arbeiten“* (Berufsschullehrer, 37 Jahre).

Hervorzuheben ist der Aspekt der Vorbildfunktion, da alle befragten Lehrpersonen – unabhängig von Schulform und Schulfächern – die Ansicht vertreten, dass die Lehrkräfte *„(lebendige) Vorbilder für die Schüler“* seien. Gleichwohl wird die Zuständigkeit der Querschnittsaufgabe „Gesundheitsbildung“ an Schulen kontrovers diskutiert; die kontroversen Positionen lassen sich u.a. auf fehlende Vorbereitung in dem eigenen Lehramtsstudium zurückführen. Die Mehrzahl der Probandinnen und Probanden sieht die Gesundheitsbildung als „Stiefkind“ der schulischen Bildung an; sie selbst jedoch sind ihr gegenüber deutlich positiv eingestellt und schätzen sie als äußerst relevant für die Schulbildung ein. Zugleich beklagen die befragten Lehrkräfte den geringen Stellenwert der Thematik in der Praxis: Die Hauptdefizite sehen sie vor allem in der lediglich *punktuellen Umsetzung* im Rahmen *einzelner Projekte* bzw. dem *Fehlen einer systematischen Gesamtplanung*. Des Weiteren beklagen sie die *fehlende Kontinuität* gesundheitsförderlicher Themen sowie die unzureichende Elternarbeit und eine *mangelnde Vernetzung* mit außerschulischen Institutionen.

Perspektivisch wird ein curriculares Programm gefordert, das fest in den Schulstrukturen verankert sein sollte. Auf der Organisationsebene werden Defizite hinsichtlich der Ausstattung der Schule benannt: Hierbei wird das Ernährungsangebot (u.a. das Kantinenessen) an den Schulen kritisiert, ebenso das Fehlen von Räumen für Entspannungs- bzw. Ruhemöglichkeiten, sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrpersonen. Mit Nachdruck werden von allen Probandinnen und Probanden Maßnahmen zur *Lehrergesundheit* gefordert: Die Förderung der physischen und psychischen Gesundheit der Lehrkräfte sowie Unterstützung im Lehrerkollegium und durch die Schulleitung in diesen Fragen gehören zu den häufigsten Aspekten, die genannt und problematisiert werden.

3. Gesundheitsbildung an Schulen – quo vadis?

Welche Entwicklungsperspektiven lassen sich vor diesem Hintergrund bilanzierend zusammenfassen? Im Hinblick auf konzeptionelle Arbeit ist der Erwerb von Handlungskompetenzen (statt Fokussierung der Wissensvermittlung) erforderlich, wobei die Lebenswelten der Jugendlichen sowie die biographischen Zugänge der Akteurinnen und Akteure miteinzubeziehen sind. Für die thematische Sensibilisierung sind u.a. handlungsorientierte Ansätze zu empfehlen, die Partizipation und Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess ermöglichen. In diesem Kontext kann auf die reflexiv-produktive Medienarbeit hingewiesen werden, die als Projektarbeit konzipiert ist (vgl. Marchwacka 2014). Im Fokus der Projektarbeit steht die Auseinandersetzung mit Risiko- und Schutzfaktoren (in Form von Fallbeispielen/Fallvignetten), darunter auch die Arbeit an Gesundheits-Mythen, die kritische Reflexion von Lebensstilen sowie der Erwerb bzw. die Stärkung von Lebenskompetenzen – Aspekte, die zur Gesundheitsbildung auch auf der Ebene der Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Die didaktischen Prinzipien – Handlungsorientierung, Lebensnähe, Gegenwarts- und Zukunftsbezug –, die der Projektarbeit zugrunde liegen, sollen einerseits die Motivation wecken, andererseits Kompetenzorientierung gewährleisten und Nachhaltigkeit sichern.

Die ganzheitliche Betrachtung des Kindes sowie seiner individuellen Anlagen und Ressourcen im Zusammenhang mit seinen Lebenswelten ist insbesondere im Hinblick auf Diversität im Klassenraum (Migrationserfahrung, Förderbedarf, Inklusion) im Rahmen der Lehrerprofessionalisierung von hoher Relevanz. Die individuelle kompetenzorientierte Förderung an Schulen kann nur dann gelingen, wenn die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen in die Lernprozesse einbezogen werden. Dabei sind an Schulen partizipationsorientierte Lernarrangements mit dem Ziel der Unterstützung von Bildungsprozessen im Sinne von Korczaks „Pädagogik der Achtung und Achtsamkeit“ (Diagnostik) zu fokussieren. Von den Lehrpersonen werden fachliche und methodisch-didaktische Kompetenzen, insbesondere diagnostische Beobachtungs- und Reflexionskompetenzen¹² sowie Kommunikations- und Beratungskompetenzen im Umgang mit Diversität erwartet. Auf der Ebene der Schulentwicklung sind Maßnahmen erforderlich, die sowohl die Organisations- und Unterrichts- als auch die Personalentwicklung einschließlich ihrer Vernetzung implizieren (vgl. Rolff 2007, 2012 sowie Abb. 3).

12 Insbesondere Methoden der Kasuistik, Ethnographie sowie Feldforschung können im Sinne der Diagnostik empfohlen werden.

Abb. 3: Gesundheitsbildung als Herausforderung für Schulen

Quelle: eigene Darstellung, basierend auf Rolff (2007, 2012) und auf der eigenen Studie mit Lehrpersonen in NRW

Das aktuelle *Präventionsgesetz* zur Stärkung der Gesundheitsförderung (vgl. BMG 2015) bietet vielfältige Möglichkeiten, Gesundheitsbildung in die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu integrieren: Zum einen sollen adäquate Konzepte zur Persönlichkeitsentwicklung (mit Berücksichtigung der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler) entwickelt werden; zum anderen sind im Hinblick auf den Schulentwicklungsprozess Ansätze auf der Ebene der *Organisationsentwicklung* (u.a. Ausstattung, Schulkultur, Vernetzung), der *Personalentwicklung* (u.a. Lehrgesundheit, Lehrerbildung und Lehrerfortbildung) und der *Unterrichtsentwicklung* (u.a. Lernkultur, Salutogenese) zu implementieren. Insbesondere die Ganztagschulen eröffnen vielfältige Möglichkeiten, um den Schulalltag gesund zu gestalten, die Schüler und Schülerinnen ganzheitlich-individuell zu fördern und somit die Erziehungs- und Bildungsqualität der Schulen zu optimieren. Begreift man Schule als eine „lernende Organisation“ (vgl. Rolff 2012), so ist Gesundheitsbildung im Hinblick auf Lehrerprofessionalisierung sowohl im Lehramtsstudium zu verankern als auch auf der Ebene von Fort- und Weiterbildung zu etablieren, um einer *nachhaltigen Schulentwicklung* gerecht zu werden.

Literatur und Internetquellen

- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese – Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche, erweiterte Ausgabe von A. Franke. Tübingen: DGVT.
- Bauch, J. (2014): Vorwort. In: Hafen, M.: Mythologie der Gesundheit. Zur Integration von Salutogenese und Pathogenese. Heidelberg: Carl-Auer, S. 3-7.
- BMG (Bundesministerium für Gesundheit) (2015): Präventionsgesetz. URL: <http://www.bmg.bund.de/themen/praevention/praeventionsgesetz.html>; Zugriffsdatum: 12.02.2016.
- Dadaczynski, K./Paulus, P. (2011): Gesundheitsmanagement in der guten gesunden Schule: Handlungsfelder, Prinzipien und Rolle der Schulleitung. In: Dür, W./Felder-Puig, R. (Hrsg.): Lehrbuch: Schulische Gesundheitsförderung. Bern: Huber, S. 164-178.
- Dadaczynski, K./Paulus, P./Nieskens, B./Hundeloh, H. (2015): Gesundheit im Kontext von Bildung und Erziehung – Entwicklung, Umsetzung und Herausforderungen der schulischen Gesundheitsförderung in Deutschland. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 5, S. 197-218.
- Diwok, W. (1940): Gesundheit ist Pflicht. Ein Wegweiser für gesunde Lebensgestaltung in Frage und Antwort. Leipzig: Alwin Fröhlich.
- Döpp-Vorwald, H. (1966): Gesundheitserziehung in Schule und Lehrerbildung. Ratingen: A. Henn.
- ENHPS (European Network of Health Promotion Schools) (1997): Conference Resolution. URL: http://ws10.e-vision.nl/she_network/upload/pubs/Conferenceresolution.pdf; Zugriffsdatum: 11.12.2015.
- Faltermaier, T. (1994): Gesundheitsbewußtsein und Gesundheitshandeln. Über den Umgang mit Gesundheit im Alltag. Weinheim: Beltz.
- Faust, B.C. (1794): Gesundheits-Katechismus zum Gebrauche in den Schulen und beym häuslichen Unterrichte. Bückeburg: Grimme.
- Hafen, M. (2014): Mythologie der Gesundheit. Zur Integration von Salutogenese und Pathogenese. Heidelberg: Carl-Auer.
- Hascher, T./Winkler-Ebner, C. (2010): Gesundheit und Bildung von Kindern und Jugendlichen. In: Paulus, P. (Hrsg.): Bildungsförderung durch Gesundheit. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule. Weinheim: Juventa, S. 31-56.
- Haug, C.V. (1991): Gesundheitsbildung im Wandel. Die Tradition der europäischen Gesundheitsbildung und der „Health-Promotion“-Ansatz in den USA in ihrer Bedeutung für die gegenwärtige Gesundheitspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hörmann, G. (2009a): Erziehungswissenschaften und Gesundheitserziehung. In: Wulfhorst, B./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Handbuch: Gesundheitserziehung. Bern: Hans Huber, S. 35-48.
- Hörmann, G. (2009b): Gesundheitserziehung und Gesundheitspädagogik – Perspektiven eines „alten“ neuen Fachs. In: Ritterbach, U./Nicolaus, J./Spörhase, U./Schleider, K. (Hrsg.): Leben nach Herzenslust? Lebensstil und Gesundheit aus psychologischer und pädagogischer Sicht. Freiburg i.Br.: Centaurus, S. 13-33.
- Hurrelmann, K. (2013): Gesundheits- und Medizinsoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Gesundheitsforschung. Überarbeitete Aufl. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Kickbusch, I. (2012): Learning for Well-being. A Policy Priority for Children and Youth in Europe. A Process for Change. Paris: Learning for Well-being Consortium of Foundations in Europe.
- Kickbusch, I./Maag, D./Saar, H. (2005): Enabling Healthy Choices in Modern Health Societies. Bad Gastein: European Health Forum.
- KiGGS (2007): Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse. URL: <http://www.kiggs-studie.de>; Zugriffsdatum: 10.12.2015.

- Kiper, H. (2009): Betreuung, Kompensation, Förderung, Integration, Beratung. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 80-87.
- Klöcker, M. (1986): Sammlungen der Gesetze, Verordnungen, Erlasse, Bekanntmachungen zum Elementar- bzw. Volksschulwesen im 19./20. Jahrhundert. Köln/Wien: Böhlau.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2012): Empfehlungen zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlungen.pdf; Zugriffsdatum: 11.01.2016.
- Kolip, P./Klocke, A./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.) (2013): Gesundheit und Gesundheitsverhalten im Geschlechtervergleich. Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheits-survey „Health Behaviour in School-aged Children“ 2009/10. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kurz, D. (1973): Gymnastische Erziehung bei Platon und Aristoteles. In: Lenk, H./Moser, S./Beyer, E. (Hrsg.): Philosophie des Sports. Schorndorf: Hofmann, S. 163-184.
- Langhanky, M. (1994): Die Pädagogik von Janusz Korczak. Dreisprung einer forschenden, diskursiven und kontemplativen Pädagogik. Neuwied: Luchterhand.
- Lehmann, H. (2015): Nationale Prävention und Gesundheitsförderung. Die Umsetzungsstrategien der BZgA. In: Walter, U./Koch, U. (Hrsg.): Prävention und Gesundheitsförderung in Deutschland. Sonderheft 1. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, S. 16-29
- Lorentz, F. (1959): Die Entwicklung der Schul- und Volksgesundheitspflege in Deutschland. In: Berliner Medizin 10, H. 9, S. 198-200.
- Ludwig, W. (Hrsg.) (1973): Grundriß der Gesundheitserziehung. Berlin: VEB-Verlag.
- Marchwacka, M.A. (2013): Gesundheitsförderung im Setting Schule. Wiesbaden: Springer.
- Marchwacka, M.A. (2014): Gesundheitsbildung erlebnis- und schülerorientiert gestalten. In: Huber, S.G. (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung 2014. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln: Wolters Kluwer, S. 115-127.
- Moor, I./Richter, M./Ravens-Sieberer, U./Ottová-Jordan, V./Elgar, F.J./Pfortner, T.K. (2015): Trends in Social Inequalities in Adolescent Health Complaints from 1994 to 2010 in Europe, North America and Israel: The HBSC Study. In: The European Journal of Public Health 25 (Suppl. 2), S. 57-60.
- Paulus, P. (Hrsg.) (2010): Bildungsförderung durch Gesundheit. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule. Weinheim: Juventa.
- Resolution von Thessaloniki 1997. URL: <http://www.who.dk/enhps/page/pubresgerman.html>; Zugriffsdatum: 10.07.2016.
- Rolff, H.-G. (1998): Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch Schulentwicklung zu systematisieren. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 10. Daten, Beispiele, Perspektiven. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 295-326.
- Rolff, H.-G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2012): Grundlagen der Schulentwicklung. In: Buhren, C.G./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Weinheim: Beltz, S. 12-39.
- Schippergers, H./Geue, B./Vescovi, G./Schlemmer, J. (1988): Die Regelkreise der Lebensführung. Gesundheitsbildung in Theorie und Praxis. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.
- Schmidt, B. (2007): Von der Gesundheitsförderung zur Gesundheitsforderung. In: Schmidt, B./Kolip, P. (Hrsg.): Gesundheitsförderung im aktivierenden Sozialstaat. Weinheim/München: Juventa, S. 83-94.
- Sørensen, K./Van den Broucke, S./Fullam, J./Doyle, G./Pelikan, J./Slonska, Z./Brand, H. (2012): Health Literacy and Public Health: A Systematic Review and Integration of Definitions and Models. In: BMC Public Health 12:80. doi:10.1186/1471-2458-12-80.

- Stroß, A.M. (2009): Reflexive Gesundheitspädagogik. Interdisziplinäre Zugänge – erziehungswissenschaftliche Perspektiven. Münster: LIT.
- Vogel, M. (1954): Nachwort. In: Faust, B.C. (1954/1794): Gesundheits-Katechismus zum Gebrauche in den Schulen und bey dem häuslichen Unterrichte (Bückeburg: Grimme). Mit einem Nachwort des Herausgebers der Faksimile-Ausgabe Dr. med. Martin Vogel. Stuttgart: Hippokrates.
- von Kardorff, E. (2003): Lebensstil/Lebensweise. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung. Schabenheim a.d. Selz: Peter Sabo, S. 145-149.
- WHO (World Health Organization) (1986): Ottawa-Charta. URL: http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf; Zugriffsdatum: 11.12.2015.
- WHO (World Health Organization) (1997): Jakarta-Erklärung zur Gesundheitsförderung für das 21. Jahrhundert vom 25. Juli 1997. URL: http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/jakarta/en/hp.pdf?jakarta_declaration_german.pdf; Zugriffsdatum: 10.07.2016.
- WHO (World Health Organization) (2016): Growing up Unequal: Gender and Socio-economic Differences in Young People's Health and Well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2013/2014 Survey. URL: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No7-Growing-up-unequal-full-report.pdf?ua=1; Zugriffsdatum: 15.05.2016.
- Winkler, U. (1998): Entspannungssequenzen im Unterricht: Psychohygiene in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wulfhorst, B. (2002): Theorie der Gesundheitspädagogik: Legitimation, Aufgabe und Funktionen von Gesundheitserziehung. Weinheim/München: Beltz Juventa.

Maria Anna Marchwacka, Dr., geb. 1973, Dozentin an der Universität Paderborn.

Anschrift: Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
E-Mail: mmaria@mail.upb.de

Saskia Niproschke

Schule als Präventionsinstanz

Wie schulische Gewaltprävention soziale Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern fördern kann

Zusammenfassung

Das Thema schulische Gewaltprävention ist von anhaltender Relevanz für die Schulforschung und die Schulpraxis. Der Beitrag nimmt die Schule als Ort der Gewaltprävention in den Blick. Ausgehend von Befunden der Gewalt- und Präventionsforschung wird die Bedeutung von Programm- und schulklimatischen Ansätzen für die Förderung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern dargelegt und diskutiert.

Schlüsselwörter: Gewaltforschung, Gewaltprävention, soziale Kompetenz

School as Prevention Context

How School Violence Prevention Can Develop Social Skills of Students

Summary

Prevention of violence in schools is of particular importance for school research and school practice. This paper highlights the school as a context of violence prevention. Based on the latest results of school violence research and findings of school violence prevention, the importance of program and school climate approaches for the promotion of social skills of students is argued and discussed.

Keywords: violence research, prevention of violence, social skills

1. Problemaufriss und Zielsetzung

Schulische Gewalt und deren Prävention sind zwar keine neuen Themen, doch angesichts sich wandelnder Verhältnisse gilt es jeweils neu zu prüfen, wie sich Gewalt in der Schule äußert und welche präventiven Maßnahmen sich als erfolgreich erweisen.¹ Die *Gewaltforschung* zeigt, dass sowohl die Familie, Freunde und Peers als auch

1 Exemplarisch hierfür steht der neue Rahmenlehrplan für Berlin und Brandenburg, in dem durch Gewaltprävention als fachübergreifendes Thema an Schulen die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern gefördert werden soll.

die Schule als soziale Kontexte gewaltverstärkend, aber auch gewaltmindernd wirken können. Da alle Kinder und Jugendlichen die Schule besuchen müssen, kann sie als der zentrale Ort für gewaltpräventive Maßnahmen angesehen werden. Als Sozialraum hat sie zudem Einfluss auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen, denen eine entscheidende Rolle für das Gelingen von gewaltpräventiven Maßnahmen zukommt (vgl. Melzer 2015). *Soziale Kompetenzen* umfassen überfachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich darin auszeichnen, situationsspezifische soziale Anforderungen erfolgreich bewältigen und – mit der Akzeptanz anderer – eigene Ziele verwirklichen zu können (vgl. Kanning 2002, S. 155). Sozial kompetentes Verhalten orientiert sich an gesellschaftlichen Normen und Werten und entfaltet seine Wirkung in sozialen Interaktionen. Ziel der Vermittlung sozialer Kompetenzen ist es, gesellschaftliche Teilhabe zu fördern (vgl. Scheithauer 2015, S. 431).

Viele Präventionsprogramme bieten den Schulen und Lehrkräften Ansatzpunkte zur Förderung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, z.B. allumfassende Verhaltenstrainings für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte, themenzentrierte Fortbildungen für Lehrkräfte, aber auch vereinzelte Maßnahmen auf Unterrichtsebene, wie etwa die gemeinsame Erarbeitung von Regeln und die Schaffung demokratischer Lerngelegenheiten (vgl. Wedemann 2014, S. 77; Schubarth 2013, S. 102-105). Die Schulen greifen vielfach auf solche Programme und Maßnahmen zurück. Prävention an der Schule aber umfasst mehr als nur den Einsatz von standardisierten Programmen, da auch Aspekte des Schulklimas und dessen Qualität für die Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen eine zentrale Rolle spielen (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2011). Unter *Schulklima* wird hier die subjektiv wahrgenommene Atmosphäre in den Lernumwelten der Schule verstanden, z.B. in der Klasse und im Unterricht (vgl. Eder 2002, S. 213f.). Für das Schulklima sind sowohl institutionelle Faktoren, z.B. der Führungsstil der Schulleitung oder die Öffnung der Schule nach außen, als auch individuelle Merkmale, wie etwa Werte und Einstellungen der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler, die Qualität der sozialen Beziehungen unter den Schülerinnen und Schülern, unter den Lehrkräften und zwischen diesen beiden Gruppen, entscheidend (vgl. Freitag 1998, S. 33). Im Unterschied zur großen Aufmerksamkeit, die *Programmansätzen* zuteil wird, finden *schulklimatische Ansätze* bislang wenig Beachtung. Dies gilt sowohl für die Frage nach ihrer Eignung zur Erklärung von Gewalt als auch hinsichtlich ihrer Möglichkeiten zur Prävention und zur Förderung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern (vgl. Melzer/Schubarth 2016).

Im Folgenden soll daher der Frage nachgegangen werden, wie schulische Gewaltprävention soziale Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern fördern kann und welche Rolle Programm- und schulklimatischen Ansätzen dabei zukommt. Ausgehend von Befunden der schulbezogenen Gewaltforschung werden schulklimatische Potenziale und Risiken aufgezeigt (Abschnitt 2). Daran anschließend wird ein Überblick zu Befunden der schulbezogenen Präventionsforschung hinsicht-

lich fördernder und hemmender Bedingungen von Programmmaßnahmen gegeben (Abschnitt 3).

2. Zur Rolle schulklimatischer Ansätze bei der schulischen Gewaltprävention und Förderung sozialer Kompetenzen

Gewalt an Schulen ist seit mehreren Jahrzehnten Gegenstand von Forschungsarbeiten. Mittlerweile liegt eine Vielzahl an Forschungsbefunden vor, die gewaltbereites Verhalten von Schülerinnen und Schülern erklären helfen. Ein zentrales Ergebnis der *schulbezogenen Gewaltforschung* ist ein differenzierter Gewaltbegriff: Gewalt ist – zusammengefasst – die vorsätzliche, zielgerichtete Schädigung gegenüber einer Person, einer Gruppe oder gegenüber Gegenständen. Folgende Formen von Gewalt sind zu unterscheiden: verbale Gewalt (z.B. Beleidigungen, Beschimpfungen), physische Gewalt (z.B. körperliche Verletzungen) und psychische Gewalt (z.B. soziale Ausgrenzung), wobei für alle Formen ein Kräfteungleichgewicht zwischen Opfern und Tätern charakteristisch ist. Zudem findet das Phänomen Mobbing weite Verbreitung, welches durch wiederholte Schädigungsabsicht gekennzeichnet ist (vgl. Melzer/Schubarth 2015).

Die Forschungsbefunde geben auch Aufschluss über die Verbreitung von Gewalt in der Schule. Am häufigsten tritt verbale Gewalt auf, gefolgt von psychischer und physischer Gewalt. Entscheidend ist auch das Alter: Während die Gewaltbereitschaft zunächst bis etwa zum 15. Lebensjahr zunimmt, geht sie mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler und der Entwicklung ihrer sozialen Fähigkeiten wieder zurück. Bei gewaltbereiten Jugendlichen sind Unterschiede hinsichtlich der Gewaltform und hinsichtlich des Geschlechts bis in das mittlere Jugendalter festzustellen: Während physische Gewalt abnimmt, steigt das Ausmaß psychischer und verbaler Formen an. Physische Gewalt ist bei Jungen häufiger als bei Mädchen zu beobachten. Mädchen hingegen üben öfter psychische Formen von Gewalt aus. Bei verbaler Gewalt unterscheiden sich die Geschlechter nicht voneinander (vgl. Melzer/Schubarth 2016).

Bislang gibt es kaum Studien über die Entwicklung des Ausmaßes an schulischer Gewalt. Die wenigen nationalen und internationalen Befunde weisen jedoch auf eine Gewaltabnahme hin. Dies gilt auch für Deutschland, wie z.B. die Ergebnisse der HBSC-Studie (*Health Behaviour in School-aged Children*; Melzer et al. 2012) oder die Studien zu einzelnen Bundesländern, z.B. für Hamburg (Block/Brettfeld/Wetzels 2007), Bayern (Fuchs et al. 2009), Brandenburg (Kleeberg-Niepage/Sturzbecher 2012) und eine aktuelle Studie zu Sachsen (Niproschke et al. 2016) zeigen. Auch internationale Studien konstatieren rückläufige Trends für traditionelle Gewaltformen, wo-

hingegen neuere Formen, wie Cybermobbing, zugenommen haben (vgl. Wachs et al. 2016).

Schulische Gewalt ist weder zu dramatisieren noch zu verharmlosen. Bestehende Probleme (z.B. hohes Ausmaß verbaler Gewalt) und neue Herausforderungen (z.B. neue Gewaltphänomene wie Cybermobbing) machen darauf aufmerksam, dass das Thema „Gewaltprävention an Schulen“ tagesaktuell ist. Zugleich deuten die Befunde auf Defizite hinsichtlich der sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern hin und darauf, dass schulische Gewaltprävention hier ansetzen sollte, um gewalthaltigem Verhalten entgegenzuwirken (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2011).

Im Folgenden wird anhand empirischer Erkenntnisse diskutiert, welche schulischen Potenziale und Risiken im Rahmen schulischer Gewaltprävention für die Entwicklung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern gegeben sind.

2.1 Zur Rolle der Schule

Äußere Umwelten, wie die Familie oder Freunde, beeinflussen die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie ihr (gewaltbereites) Verhalten ab der frühen Kindheit (vgl. Beelmann 2012). Aber auch die Schule ist ein einflussreiches Umfeld für die Entwicklung des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern. Die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen weisen auf einen engen Zusammenhang zwischen der Qualität des Schulklimas, dem Ausmaß von Schülergewalt und der Entwicklung sozialer Kompetenzen hin (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2011; Nickerson et al. 2014). Schulklimatische Faktoren, die in Verbindung mit schulischer Gewalt und der Entwicklung sozialer Kompetenzen gebracht werden, sind z.B. ein restriktives und etikettierendes Lehrerverhalten, das Fehlen eines schülerorientierten Unterrichts, negativ bestimmte soziale Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern sowie zwischen ihnen und Lehrkräften, ungenügende Schülerpartizipation etc. (vgl. Baier et al. 2009; Wang/Berry/Sweaver 2013). Daher sind positiv bestimmte Lehrer-Schüler-Beziehungen für die Lehr- und Lernprozesse im Unterricht sowie das Schülerverhalten besonders relevant (vgl. Raufelder 2010; Tausch 2008).

Problematisches und gewalthaltiges Verhalten von Lehrkräften (z.B. Bloßstellen, Demütigung, Handgreiflichkeiten, sexuelle Belästigung) hat für das Ausmaß schulischer Gewalt und die Möglichkeiten, soziale Kompetenzen zu erwerben, eine zentrale Bedeutung. In den vorliegenden Untersuchungen zu Gewalt an Schulen spielt dieser Aspekt jedoch bislang eine untergeordnete Rolle (vgl. Schubarth/Ulbricht 2015). Die wenigen Befunde zum gewalthaltigen Verhalten von Lehrkräften verweisen auf eine hohe Ausprägung psychischer und verbaler Formen von Gewalt; physische Übergriffe sind hingegen seltener zu beobachten (vgl. Heinzl 2014; Schmitz et al. 2006). Infolge der neuen Debatten zur Lehrerprofessionalität, zur Demokratiepädagogik und zu

Kinderrechten finden problematisches Lehrerverhalten und dessen Auswirkung auf die sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern stärker Berücksichtigung in Forschungen (vgl. Prengel/Winklhofer 2014). Dies könnte auch von der Forschung zu Gewalt und Gewaltprävention in der Schule für die Untersuchung einflussgebender Faktoren auf die Schüलगewalt stärker aufgegriffen werden. Potenzial bieten z.B. folgende schulklimatische Ansätze: ein schülerorientierter und partizipativer Unterricht, ein anerkennendes und wertschätzendes Lehrerverhalten sowie auf Vertrauen, Respekt und Akzeptanz beruhende Lehrer-Schüler-Beziehungen.

2.2 Zur Rolle der Lehrkraft

Ein wichtiger schulklimatischer Ansatz, um schulischer Gewalt entgegenzuwirken und positiv auf die Entwicklung von sozialen Kompetenzen Einfluss zu nehmen, ist das Verhalten der Lehrkraft ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber. Dabei ist die Vorbildfunktion, welche die Lehrkraft durch ihr Handeln bei Gewalt vermittelt, entscheidend. Die Studie von Baier et al. (2009) zeigt z.B., dass ein unmittelbares Eingreifen von Lehrkräften bei Gewaltvorfällen das Risiko von Gewalt- und Mobbingereferenzen bei Schülerinnen und Schülern mindert. Sie geben damit ein gutes Beispiel und motivieren Schülerinnen und Schüler, bei Gewalt zu intervenieren und sich gegen Gewalt einzusetzen. Diese Sichtweise wird durch das lerntheoretische Modell nach Bandura (1979) unterstützt, demzufolge Verhaltensweisen und Einstellungen durch Beobachtungen und Nachahmung entwickelt werden. Allerdings deuten Befunde anderer Studien darauf hin, dass vor allem angehende Lehrkräfte in Gewaltsituationen aufgrund unzureichender Kompetenzen oft verunsichert sind; z.B. bemängeln angehende Lehrkräfte die fehlende Vermittlung von Konfliktlösestrategien und deren konkrete Anwendung in solchen Situationen (vgl. Gröschner/Nicklaussen 2008; Schubarth/Speck/Seidel 2007). Darauf weisen z.B. auch Blain-Arcaro et al. (2012) hin, die ermittelt haben, dass sowohl angehende als auch berufserfahrene Lehrkräfte sich mehr Trainings und Weiterbildungen zu dieser Thematik wünschen.

Wenn Lehrkräfte als Vorbilder wirken und die Entwicklung von sozialen Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern unterstützen sollen, dann benötigen sie vor allem ein differenziertes Gewaltverständnis. Je mehr dies der Fall ist, desto häufiger greifen sie auch in Gewalt- und Mobbing-situationen ein, was wiederum zur positiven Vorbildwirkung beiträgt, wie Bilz et al. (im Druck) zeigen. Daher sind sowohl die universitäre Lehrerausbildung als auch die Lehrerfortbildung aufgefordert, angehende und im Beruf stehende Lehrkräfte im Umgang mit Gewalt entsprechend aus- und fortzubilden. Innerhalb der Schule können Supervisionen eine weitere Möglichkeit darstellen, Raum zum Austausch über Probleme und Fortschritte anzubieten.

2.3 Zur Rolle inner- und außerschulischer Kooperationen

Den komplexen Anforderungen an die Schule hinsichtlich der Gewaltprävention, der Stärkung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften und der Gestaltung eines positiven, wertschätzenden Schulklimas kann jene nur genügen, wenn sie auch auf außerschulische Unterstützung und Ressourcen von außerhalb der Schule zurückgreifen kann. Verschiedene Untersuchungen lassen erkennen, dass nicht nur innerschulische, sondern auch außerschulische Kooperationen Lernumwelten positiv gestalten und Schulentwicklungsprozesse fördern. Ferner dienen solche Kooperationen als Entlastungs- und Schutzfaktor für Lehrkräfte, können deren kompetenten Umgang mit Gewalt begünstigen und die Umsetzung verschiedener Maßnahmen qualitativ verbessern (vgl. z.B. Fussangel/Gräsel 2012; Rothland 2007). Internationale Studien verdeutlichen zudem, dass Schulen mit einer ausgeprägten Lehrerkooperation ein geringeres Gewalt- und Mobbingausmaß verzeichnen und dass die gewaltpräventive Praxis davon profitiert (vgl. Ertesvåg/Roland 2015). Dass Kooperationen zwischen Lehrkräften in deutschen Schulen über fachliche Angelegenheiten hinaus eher die Ausnahme darstellen, zeigt die Untersuchung von Fussangel (2008).

Nach Melzer (2015) ist auch die Bereitschaft zur Kooperation mit außerschulischen Unterstützungssystemen bedeutsam, z.B. Kooperationen mit Vereinen, sozialpädagogischen Einrichtungen oder der Polizei. Diese können beratend tätig sein, Fortbildung anbieten und somit dabei helfen, gewaltfördernde Risikobereiche positiv zu beeinflussen sowie zu einem guten und gewaltpräventiven Schulklima beizutragen, was sich wiederum vorteilhaft auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern auswirkt (vgl. ebd.).

Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass inner- und außerschulische Vernetzungen die Effektivität schulischer Gewaltprävention steigern können. Dafür spricht, dass innerschulische Kooperationen im engen Zusammenhang mit dem Schulklima sowie mit einem konfliktarmen und pro-sozialen Umgang zwischen Schülerinnen und Schülern stehen. Außerschulische Kooperationen können gewaltpräventive Potenziale und Ressourcen zur sozialräumlichen Gestaltung bieten.

3. Zur Rolle von Programmansätzen bei der schulischen Gewaltprävention und Förderung sozialer Kompetenzen

Schulische Gewaltprävention geht oft mit der Vorstellung einher, dass die Durchführung von Präventionsprogrammen effektiv sei. Auch nach Schwedes (2009) scheint der Einsatz dieser Programme allgemein als wirksame Strategie zu gelten. In einigen wenigen Studien ist die Verbreitung und Umsetzung solcher Ansätze un-

tersucht worden. Deren zentrale Ergebnisse werden im Folgenden vorgestellt (vgl. Baier et al. 2010; Karing/Beelmann/Haase 2015; Schwedes 2009). Die Befunde geben Aufschluss über entscheidende Voraussetzungen für die Gewaltprävention und die Entwicklung sozialer Kompetenzen unter Anwendung von Programmen.

Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen, dass nach Aussagen der befragten Schulen die Mehrheit gewaltpräventive Programme durchführt. Thematischer Schwerpunkt der Maßnahmen ist insbesondere die Förderung sozialer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern und damit einhergehend die Prävention von Verhaltensproblemen. Zugleich weisen die Studien auf Grenzen hin, welche die Wirksamkeit von gewaltpräventiven und soziale Kompetenzen fördernden Programmen beeinflussen:

- Fast die Hälfte aller Maßnahmen sind kurzzeitige Projekte von ein paar Wochen oder gar Unterrichtsstunden. Dies schränkt die (nachhaltige) Wirksamkeit ein.
- Im Schnitt nutzt die Hälfte der Schulen abgewandelte Präventionskonzepte, doch mit den Programmveränderungen ist die Gefahr einer inadäquaten Implementation verbunden.
- Hinzu kommt, dass nur rund ein Drittel solcher Programme wissenschaftlich begleitet und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft wird.
- Insbesondere die Lehrkräfte sind für die Planung und Umsetzung der Maßnahmen zuständig. Demzufolge übernehmen sie eine große Verantwortung für den Erfolg solcher Präventionsmaßnahmen. Die Bereitschaft zu innerschulischen Kooperationen und zu außerschulischen Unterstützungssystemen ist hingegen gering ausgeprägt.
- Lehrkräfte bemängeln neben finanziellen Engpässen auch fehlende zeitliche Ressourcen. Im Durchschnitt stehen den Lehrkräften für die Präventionsarbeit ein bis drei Stunden pro Woche zur Verfügung.
- Schulische Gewaltprävention bedeutet auch, Handlungskompetenzen der Lehrkräfte für einen professionellen Umgang mit Gewalt zu fördern: Nur fünf Prozent der Fortbildungen werden für den Bereich der Gewaltprävention genutzt; an Gymnasien sind es sogar nur zwei Prozent.

Programme zur schulischen Gewaltprävention sind für die schulische Präventionspraxis zwar wichtig, aber um wirksam sein zu können, müssen folgende Rahmenbedingungen gewährleistet sein: die Sicherstellung hinreichender Personal- und Zeitressourcen, die Möglichkeit der Fort- und Weiterbildung, eine Verbesserung der inner- und außerschulischen Kooperationen usw. Wenn Programme als ein Ansatz schulischer Gewaltprävention wirken und entsprechend soziale Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern fördern sollen, dann gelingt dies vor allem durch deren längerfristige Einbindung (vgl. Beelmann 2014; Niproschke/Schubarth 2015). Um soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern und Jugendlichen positiv mitzugestal-

ten, werden entwicklungsbegleitende und auf deren Wirkung hin überprüfte Ansätze² oder zumindest interne Qualitätskontrollen benötigt. Für das Land Brandenburg stellen z.B. das positiv evaluierte Schulprogramm „Wir für uns – eine Schule mit Identität ist eine Schule mit Zukunft“ (vgl. Schanzenbächer/Billing 2015) oder „Mit-Ein-Ander in Kita und Schule“ (vgl. Breitschwerdt 2014) aufgrund ihrer Erfolge richtungsweisende Ansätze dar. Für die Erhöhung sozialer Kompetenzen ist es das Ziel, ein positives Schulklima und Vernetzungen inner- und außerhalb der Schule zu fördern.

4. Fazit

Der Beitrag zeigt, dass schulische Gewaltprävention eine umfassende Aufgabe für Schulen ist und eine überfachliche Aufgabe bzw. eine Querschnittsaufgabe darstellt. Schulische Gewaltprävention kann den Forschungsergebnissen nach einen Beitrag zur Gestaltung sozialer Beziehungen der in der Schule Lehrenden und Lernenden und damit des Schullebens leisten sowie soziale Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Lehrkräften fördern. Sozialen Kompetenzen kommt eine Schlüsselfunktion zu, da sie positiv auf das allgemeine Verhalten der Schülerinnen und Schüler wirken, ein gezieltes Eingreifen im Fall von Gewalt fördern und das Schulklima verbessern können. Ziel sollte es deshalb sein, die Förderung sozialer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler noch umfassender zu berücksichtigen und zu optimieren und auch im Rahmen anderer Querschnittsaufgaben in der Schule, z.B. Demokratieerziehung oder Interkulturelle Bildung und Erziehung, einzubeziehen.

Die Forschungsbefunde zum Thema schulische Gewalt und Gewaltprävention verdeutlichen, dass die Schule selbst sowohl Teil des Problems als auch zugleich Teil der Lösung ist. Förderlich sind schulklimatische Ansätze, wie z.B. vielfältige identitätsstützende soziale Beziehungen innerhalb der Schule, ein anerkennendes und vorbildliches Lehrerverhalten sowie inner- und außerschulische Kooperationen. Daneben sind Programme als gewaltpräventiver Ansatz effektiv, wenn sie langfristig und in gemeinsamer Verantwortung umgesetzt, ausreichend Ressourcen bereitgestellt und die Programme professionell begleitet werden. Die Wirksamkeit von Gewaltpräventionsprogrammen steht im engen Zusammenhang mit der Ausprägung und Qualität schulklimatischer Merkmale. Daraus folgt, dass die Schule als Präventionsinstanz an Relevanz gewinnt.

2 Einen breiten Überblick zu Programmansätzen bieten z.B. Kliegel/Zeintl/Windemuth (2011) oder die Internet-Datenbank „Grüne Liste Prävention“ (Groeger-Roth 2014). Hier können sich Schulen nicht nur über die Effektivität von Programmansätzen informieren, sondern erfahren auch, was für deren Anwendung erforderlich ist.

Literatur und Internetquellen

- Baier, D./Pfeiffer, C./Simonson, J./Rabold, S. (2009): Jugendliche in Deutschland als Opfer. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (Nr. 107). Hannover: KFN.
- Baier, D./Pfeiffer, C./Rabold, S./Simonson, J./Kappes, C. (2010): Kinder und Jugendliche in Deutschland. Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (Nr. 109). Hannover: KFN.
- Bandura, A. (1979): Sozialkognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Beelmann, A. (2012): Perspektiven entwicklungsbezogener Kriminalprävention. Desiderate und zukünftige Herausforderungen. In: Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie 6, H. 2, S. 85-93.
- Beelmann, A. (2014): Implementation als Voraussetzung und Herausforderung für wirksame Präventionsarbeit in der Praxis: Stand der Forschung. In: Stiftung Deutsches Forum Kriminalprävention (Hrsg.): Entwicklungsförderung und Gewaltprävention. Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Bonn: DFK, S. 29-46.
- Bilz, L./Steger, J./Fischer, S./Schubarth, W./Kunze, U. (im Druck): Ist das schon Gewalt? Zur Bedeutung des Gewaltverständnisses von Lehrkräften für ihren Umgang mit Mobbing und für das Handeln von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogik.
- Blain-Arcaro, C./Smith, J.D./Cunningham, C.E./Vaillancourt, T./Rimas, H. (2012): Contextual Attributes of Indirect Bullying Situations That Influence Teachers' Decisions to Intervene. In: Journal of School Violence 11, H. 3, S. 226-245.
- Block, T./Brettfeld, K./Wetzels, P. (2007): Umfang, Struktur und Entwicklung von Jugendgewalt und -delinquenz in Hamburg 1997-2004. Hamburg: Universität Hamburg, Forschungsbericht.
- Breitschwerdt, M. (2014): Nachhaltige Gewaltprävention und Entwicklungsförderung in Netzwerken aus Kita und Schule. Ausgewählte Aspekte und Erfahrungen zum Konzept Mit-Ein-Ander (Mea). In: Schubarth, W. (Hrsg.): Nachhaltige Prävention von Kriminalität, Gewalt und Rechtsextremismus. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Potsdam: Universitätsverlag, S. 263-313.
- Eder, F. (2002): Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. In: Unterrichtswissenschaft 30, H. 3, S. 213-229.
- Ertesvåg, S.K./Roland, E. (2015): Professional Cultures and Rates of Bullying. School Effectiveness and School Improvement. In: An International Journal of Research, Policy and Practice 26, H. 2, S. 195-214.
- Freitag, M. (1998): Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrergesundheit. Weinheim/München: Juventa.
- Fuchs, M./Lamnek, S./Luedtke, J./Baur, N. (2009): Gewalt an Schulen: 1994 – 1999 – 2004. Wiesbaden: VS.
- Fussangel, K. (2008): Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. Diss. Universität Wuppertal. URL: <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/GFEDG3V4IGWXUIY5SEZDUVSRDWOCWNTC/full/1.pdf>; Zugriffsdatum: 22.02. 2016.
- Fussangel, K./Gräsel, C. (2012): Lehrerkooperation aus der Sicht der empirischen Schulforschung. In: Baum, E./Idel, T.-S./Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: VS, S. 29-40.
- Groeger-Roth, F. (2014): Die „Grüne Liste Prävention“ – ein Beitrag zur nachhaltigen Kriminalprävention. In: Schubarth, W. (Hrsg.): Nachhaltige Prävention von Krimina-

- lität, Gewalt und Rechtsextremismus. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Potsdam: Universitätsverlag, S. 125-141.
- Gröschner, A./Nicklaussen, J. (2008): Erziehen und Innovieren im Lehrerberuf – Eine empirische Untersuchung zur Kompetenzeinschätzung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. In: Lütgert, W./Gröschner, A./Kleinespel, K. (Hrsg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Forschungsbeispiele. Weinheim/Basel: Beltz, S. 132-157.
- Heinzel, F. (2014): Kinderrechtlich relevante Schulerinnerungen an Lehrerhandeln in der Grundschule – Textanalysen. In: Prengel, A./Winklhofer, U. (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 2: Forschungszugänge. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 267-280.
- Kanning, U.P. (2002): Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. In: Zeitschrift für Psychologie 210, H. 4, S. 154-163.
- Karing, C./Beelmann, A./Haase, A. (2015): Herausforderungen von Präventionsarbeit an Grundschulen. In: Prävention und Gesundheitsförderung 10, H. 3, S. 229-234.
- Kleeberg-Niepage, A./Sturzbecher, D. (2012): Jugendgewalt und Reaktionen des sozialen Umfeldes. In: Sturzbecher, D./Kleeberg-Niepage, A./Hoffmann, L. (Hrsg.): Aufschwung Ost? Lebenssituation und Wertorientierungen ostdeutscher Jugendlicher. Wiesbaden: VS, S. 145-168.
- Kliegel, M./Zeintl, M./Windemuth, D. (2011): IAG Report 3/2011. Maßnahmen zur Prävention von Gewalt an Schulen: Bestandsaufnahme von Programmen im deutschsprachigen Raum. Literaturstudie. Dresden: DGUV.
- Melzer, W. (2015): Wissenschaftsbasierte Kriminalitätsprävention an Schulen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Kriminalprävention im Kindes- und Jugendalter. Perspektiven zentraler Handlungsfelder. München: DJI, S. 99-125.
- Melzer, W./Oertel, L./Ottova, V./HBSC-Team Deutschland (2012): Mobbing und Gewalt an Schulen. Entwicklungstrends von 2002 bis 2010. In: Gesundheitswesen 74, H. 1, S. 76-83.
- Melzer, W./Schubarth, W. (2015): Gewalt. In: Melzer, W./Hermann, D./Sandfuchs, U./Schäfer, M./Schubarth, W./Daschner, P. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 23-29.
- Melzer, W./Schubarth, W. (2016): Gewalt in der Schule und die Gesundheit von Schülerinnen und Schülern. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 59, H. 1, S. 66-72.
- Melzer, W./Schubarth, W./Ehninger, F. (2011): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nickerson, A.B./Singleton, D./Schnurr, B./Collen, M.H. (2014): Perceptions of School Climate as a Function of Bullying Involvement. In: Journal of Applied School Psychology 30, H. 2, S. 157-181.
- Niproschke, S./Oertel, L./Schubarth, W./Ulbricht, J./Bilz, L. (2016): Mehr oder weniger Gewalt an Schulen? Eine Replikationsstudie 1996-2014 an sächsischen Schulen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 36, H. 1, S. 78-96.
- Niproschke, S./Schubarth, W. (2015): Nachhaltige Kriminalprävention. In: Melzer, W./Hermann, D./Sandfuchs, U./Schäfer, M./Schubarth, W./Daschner, P. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 359-363.
- Prengel, A./Winklhofer, U. (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 2: Forschungszugänge. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Raufelder, D. (2010): Soziale Beziehungen in der Schule – Luxus oder Notwendigkeit? In: Ittel, A./Martens, H./Stecher, L./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung 2008/09. Wiesbaden: VS, S. 187-202.

- Rothland, M. (2007): Soziale Unterstützung, Bedeutung und Bedingungen im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. In: Ders. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS, S. 249-266.
- Schanzenbächer, S./Billing, A. (2015): Gewaltfreie Klasse – gewaltfreie Schule. Mühlheim a.d.R.: Verlag an der Ruhr.
- Scheithauer, H. (2015): Förderung sozialer Kompetenzen. In: Melzer, W./Hermann, D./Sandfuchs, U./Schäfer, M./Schubarth, W./Daschner P. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 431-436.
- Schmitz, E./Voreck, P./Hermann, K./Rutzinger, E. (2006): Positives und negatives Lehrerverhalten aus Schülersicht. München: Technische Universität. URL: <http://www.lernen-ohne-angst.de/index-dateien/positivesundnegativeslehrerverhalten.pdf>; Zugriffsdatum: 15.01.2016.
- Schubarth, W. (2013): Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A. (2007): Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Schubarth, W./Ulbricht, J. (2015): Gewalt von Lehrerinnen und Lehrern. In: Melzer, W./Hermann, D./Sandfuchs, U./Schäfer, M./Schubarth, W./Daschner, P. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 278-282.
- Schwedes, C. (2009): Präventionsarbeit an Schulen in Deutschland. Handlungsfelder und räumliche Implikationen. Frankfurt a.M.: Institut für Humangeographie.
- Tausch, R. (2008): Personenzentriertes Verhalten von Lehrern im Unterricht. In: Schweer, M.K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS, S. 155-176.
- Wachs, S./Hess, M./Scheithauer, H./Schubarth, W. (2016): Mobbing unter Schülern: Erkennen, Handeln, Vorbeugen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wang, C./Berry, B./Swearer, S.M. (2013): The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention. In: Theory Into Practice 52, H. 4, S. 296-302.
- Wedemann, J. (2014): Theorie und Praxis entwicklungsförderlicher Prävention in Schulen. Gewaltprävention im Kontext von Schulentwicklung. In: Stiftung Deutsches Forum Kriminalprävention (Hrsg.): Entwicklungsförderung und Gewaltprävention. Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Bonn: DFK, S. 73-90.

Saskia Niproschke, geb. 1987, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam.

Anschrift: Universität Potsdam, Professur für Erziehungs- und Sozialisationstheorie, Karl-Liebknecht Str. 24-25, 14476 Potsdam, OT Golm
E-Mail: saskia.niproschke@uni-potsdam.de

Magdalena Buddeberg

Bildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe

Zusammenfassung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) stellt aus konzeptioneller sowie bildungs-administrativer Sicht eine Querschnittsaufgabe für die Schulen dar, die sowohl fächerübergreifend als auch ganzheitlich im Schulalltag verankert werden soll. Empirische Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass diese Querschnittsaufgabe von der Mehrheit der Schulen noch nicht wahrgenommen wird. Defizite finden sich insbesondere hinsichtlich der Verbreitung des Bildungskonzepts, seiner strukturellen Verankerung und der fächerübergreifenden und fächerverbindenden Umsetzung.

Schlüsselwörter: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Querschnittsaufgabe, Schule

Education for Sustainable Development as a Cross-sectional Task

Summary

Education for sustainable development is a cross-sectional task for schools in both conceptual terms and from the perspective of educational administration. The aim is to implement this concept interdisciplinary and holistically in school life. But empirical research results show that in the majority of schools this cross-sectional task is still not realized. In particular, there are deficits in the field of the dissemination of this concept, its structural embedding, and the interdisciplinary implementation.

Keywords: education for sustainable development, cross-sectional task, school

1. Einführung

Nachhaltigkeit ist ein Begriff, der derzeit in allen gesellschaftlichen Bereichen diskutiert wird. Er wird im Rahmen bildungspolitischer Beschlüsse (siehe z.B. KMK 2004; KMK/DUK 2007) und bildungswissenschaftlicher Publikationen (vgl. u.a. Pawek 2012; Zentgraf/Lampe 2012) verwendet, häufig als Adjektiv „nachhaltig“ mit der Bedeutung „dauerhaft“ bzw. „überdauernd“. Seine Renaissance steht in Verbindung mit dem Begriff „Entwicklung“ und meint eine „Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre ei-

genen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987, S. 46). Mit dem Begriff „Nachhaltigkeit“ wird in diesem Zusammenhang seine aus dem 18. Jahrhundert stammende ursprüngliche Bedeutung eines schonenden Umgangs mit den vorhandenen Ressourcen aufgegriffen und damit die Aufmerksamkeit auf den Bereich der Umwelt gelenkt (vgl. Di Giulio 2004).

Das Konzept der nachhaltigen Entwicklung ist jedoch nicht dergestalt eindimensional angelegt, sondern verknüpft ökologische Aspekte mit dem ökonomischen sowie dem soziokulturellen Bereich, die im Rahmen des Konzepts drei gleichwertige Dimensionen darstellen (vgl. Hauenschild/Bolscho 2007). Damit wird deutlich, dass das Konzept der nachhaltigen Entwicklung, dessen Umsetzung als politisches Ziel im Rahmen der Agenda 21 festgesetzt wurde, in seiner inhaltlichen Grundlegung als gesellschaftliches Querschnittsthema zu verstehen ist, das auf allen gesellschaftlichen Ebenen umzusetzen ist (vgl. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992).

Da die Entwicklung der Gesellschaft in Richtung Nachhaltigkeit nur durch die Teilhabe ihrer Gesellschaftsmitglieder und ihr Engagement in diesem Bereich bewerkstelligt werden kann, rücken Bildungsinstitutionen als geeignete Orte in das Zentrum des Interesses, um zu erreichen, dass bereits den Heranwachsenden diese Thematik nahegebracht wird und dass sie hinreichend Gelegenheit haben, die Kompetenzen zu erwerben, die sie für eine entsprechende Partizipation benötigen (vgl. Buddeberg 2014).

„Das Bildungskonzept richtet sich sowohl an Kinder und Jugendliche wie an Erwachsene, es wird außer in Einrichtungen der formalen Bildung wie Kindergärten, Schulen, Hochschulen, Weiterbildungs- und Beratungseinrichtungen auch in non-formalen und informellen Bildungskontexten, wie zum Beispiel in kommunalen Entwicklungsprozessen umgesetzt“ (Bormann 2013, S. 271).

Damit lässt sich nicht nur das Konzept der nachhaltigen Entwicklung als Querschnittsthema einordnen; vielmehr wird es durch den damit einhergehenden Bildungsauftrag auch zu einer Querschnittsaufgabe (vgl. Nickel/Haker/Franz 2014).

Im Folgenden wird der Fokus auf den Bereich der Schule gelegt. Dazu werden in Abschnitt 2 der Auftrag und die Umsetzungsmöglichkeiten für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) als Querschnittsaufgabe im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Rahmen dargelegt. Die Frage, inwiefern BNE als Querschnittsaufgabe in bildungsadministrative Vorgaben und Maßnahmen Einzug gehalten hat, wird in Abschnitt 3 erörtert. In Abschnitt 4 wird der Blick auf den Forschungsstand zur Umsetzung von BNE in der Schule mit dem Fokus auf eine querschnittliche Auseinandersetzung gerichtet. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf den weiteren Umsetzungsbedarf von BNE in der Schule sowie damit einhergehende Forschungsdesiderata.

2. BNE als Querschnittsaufgabe in der Schule

Das Konzept der nachhaltigen Entwicklung ist durch die Vernetzung von ökologischen, ökonomischen und soziokulturellen Aspekten ein Querschnittsthema, das in allen gesellschaftlichen Bereichen verankert werden soll (vgl. Hauenschild/Bolscho 2007). Für den Schulbereich heißt dies, dass BNE – im Unterschied zu enger gefassten Bildungskonzepten – nicht auf ausgewählte Fächer zu begrenzen ist (vgl. Ohlmeier/Brunold 2015). So stellt die Umweltbildung zwar eine gute Grundlage, insbesondere für die Behandlung der ökologischen Dimension, dar, doch BNE geht darüber hinaus; ebenso unterscheidet sich BNE „von der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit durch einen breiteren und umfassenderen Ansatz“ (BMBF 2002, S. 4).

Die Umsetzung von BNE in der Schule betrifft somit im Unterschied zur Umweltbildung nicht nur vorwiegend die naturwissenschaftlichen Fächer, sondern auch die sozial- und geisteswissenschaftlichen, wirtschafts- und politikwissenschaftlichen Fächer (vgl. Gräsel 2009). Der Grundgedanke der nachhaltigen Entwicklung, demzufolge die Bedürfnisse der heutigen Generationen nicht auf Kosten nachfolgender Generationen befriedigt werden dürfen, wird darüber hinaus so verstanden, dass der Begriff „heutige Generation“ nicht auf eine lokale oder nationale Ebene begrenzt bleibt, sondern die globale Perspektive einbezieht, und zwar insbesondere auch im Hinblick auf die Schaffung von nachhaltigkeitsbezogenem Handeln (vgl. Di Giulio 2004).

Nachhaltigkeitsbezogenes Handeln kann auch ein Thema im Fremdsprachenunterricht im Zusammenhang mit interkulturellem und globalem Lernen sein. BNE impliziert mithin aufgrund der mit dem Konzept einhergehenden inhaltlichen Komplexität und der damit notwendigen Vernetzung verschiedener Themenbereiche, dass eine Beschränkung der Umsetzung des Bildungskonzepts in der Schule auf ausgewählte Fächer nicht sinnvoll erscheint, sondern BNE als Querschnittsthema für die Schule auch zu einer Querschnittsaufgabe wird.

Die Vermittlung von BNE in der Schule soll dabei nicht allein auf inhaltlicher Ebene erfolgen. Denn zum einem ist aufgrund der zeitlichen Begrenzung im Rahmen des schulischen Lernens eine umfassende inhaltliche Vermittlung BNE-relevanter Themen nicht möglich; zum anderen erscheint eine reine Wissensvermittlung in diesem Bereich auch nicht zielführend. Sie bildet zwar eine notwendige Grundlage, aber Ziel ist es, darauf aufbauend, bei den Schülerinnen und Schülern die Kompetenzen zu fördern, die ihre Handlungsfähigkeit auch bei zukünftigen Herausforderungen und Problematiken stärkt (vgl. Buddeberg 2014). Hierfür wurde von de Haan (2001) der Begriff „Gestaltungskompetenz“ im Bereich BNE eingeführt. Dieser kann wie folgt definiert werden:

„Gestaltungskompetenz zu besitzen bedeutet, über solche Fähigkeiten, Fertigkeiten und ein solches Wissen zu verfügen, die Veränderungen im Bereich ökonomischen, ökologischen und sozialen Handelns möglich machen, ohne dass diese Veränderungen immer nur eine Reaktion auf vorher schon erzeugte Problemlagen sind.“ (DGfE/Kommission BNE 2004, S. 4)

Gestaltungskompetenz stellt im Bereich BNE eine übergeordnete Kompetenz dar, die auf die prospektive und aktive Ausrichtung des Konzepts verweist. Sie umfasst Teilkompetenzen wie die Systemkompetenz und die Reflexionskompetenz sowie Kompetenzen, die das selbstständige Handeln unterstützen (vgl. de Haan 2008). Für die Vermittlung dieser Kompetenzen ist es relevant, die Umsetzung von BNE nicht auf ausgewählte Fächer zu beschränken, sondern gerade durch die Vermittlung von BNE in möglichst vielen Fächern sowie fächerübergreifend nachhaltige Entwicklung in ihrem Facettenreichtum und in ihrer Komplexität zu begreifen und reflektieren zu können. Darüber hinaus wird aus didaktischer Perspektive empfohlen, BNE an der Schule ganzheitlich zu vermitteln (vgl. BLK 1998). Um eine ganzheitliche Vermittlung von BNE in der Schule zu fördern, muss die Umsetzung der Inhalte und Kompetenzen über die fachliche Vermittlung hinausgehen, indem BNE im Schulprofil bzw. -programm verankert und der Umgang mit in der Schule befindlichen Ressourcen auf Nachhaltigkeit ausgerichtet wird (vgl. Becker 2001; Hornberg 2010). Der Schule wird hier explizit eine Vorbildfunktion in Bezug auf nachhaltigkeitsrelevantes Handeln zugeordnet.

Die Umsetzung und Verankerung von BNE ganzheitlich im gesamten Schulleben ist demnach eine Querschnittsaufgabe auf inhaltlicher, konzeptioneller sowie didaktischer Ebene. Inwiefern dies sich in bisherigen bildungsadministrativen Vorgaben und Maßnahmen widerspiegelt, wird im Folgenden kurz dargestellt.

3. Bildungsadministrative Vorgaben und Maßnahmen zu BNE

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

„Die Komplexität nachhaltiger Entwicklung erfordert eine Thematisierung in möglichst vielen Fächern und in fachübergreifenden und fächerverbindenden Organisationsformen sowie als wichtiges Anliegen des Schullebens“ (KMK/DUK 2007, o.S.).

Bereits 1998, noch vor der zitierten Empfehlung zu BNE, hat die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) den „Orientierungsrahmen Bildung für nachhaltige Entwicklung“ veröffentlicht. Auch in diesem Rahmen wird eine fächerübergreifende Vermittlung von Inhalten und Kompetenzen zur Umsetzung von BNE empfohlen. 1999 bis 2008 wurden darüber hinaus zur Erprobung und Verbreitung von BNE zwei bundesweit angelegte Modellversuche durchgeführt, in deren Rahmen u.a. fächerübergreifende und fächerverbindende Unterrichtsmaterialien entwickelt, erprobt und weitergegeben wurden und zugleich als Ziel gesetzt wurde, das Bildungskonzept in das Schulleben zu integrieren (vgl. BLK 2004; Programm Transfer-21 2009).

Deutschland beteiligte sich zudem an der von 2005 bis 2014 ausgerufenen UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. In dem dazu aufgestellten nationalen Aktionsplan wurde die curriculare Verankerung des Konzepts in den Fokus gerückt (vgl. DUK 2005), und im Verlauf der Durchführung wurde eine Vielzahl von Best-Practice-Beispielen zur Vermittlung von BNE zusammengetragen. Ohlmeier und Brunold (2015) halten jedoch auf Grundlage einer Dokumentenanalyse resümierend fest: „Nichtsdestotrotz ist es den bildungspolitischen Akteuren bisher nicht gelungen, den Schritt ‚vom Projekt zur Struktur‘ flächendeckend zu vollziehen“ (S. 308). Dies betreffe sowohl die Verankerung in den Fächern als auch eine dauerhafte Verankerung des Konzepts im Schulleben über den Unterricht hinaus.

Die in zahlreichen bildungsadministrativen Dokumenten ausgesprochenen Empfehlungen zur Verankerung von BNE in möglichst vielen Fächern sind bis heute allerdings nur in geringem Maße bei der Formulierung der bundesweit geltenden Bildungsstandards, die die Grundlage für die Lehrpläne der Bundesländer bilden, berücksichtigt worden. Lediglich in den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie und Chemie für den Mittleren Bildungsabschluss ist BNE explizit eingebunden. In den (Fremd-)Sprachen wird zwar der Globalisierungsaspekt mit aufgegriffen, eine Verbindung zum Konzept BNE wird jedoch nicht hergestellt. In ähnlicher Weise verhält es sich für die Bildungsstandards der anderen Schulstufen (vgl. Buddeberg, im Druck). Allerdings sind derzeit weitergehende bildungsadministrative Bemühungen erkennbar, die darauf zielen, das Konzept BNE strukturell im Bildungsbereich zu verankern und darüber auch eine stärkere Einbindung weiterer Fächer vorzunehmen: In dieser Perspektive wird die UN-Dekade durch das fünf Jahre umfassende Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ weitergeführt, um das Engagement für das Bildungskonzept in den Ländern zu verstärken. Ziel ist es, „Aktivitäten auf allen Ebenen und in allen Bereichen der Bildung anzustoßen und zu intensivieren, um den Prozess hin zu einer nachhaltigen Entwicklung zu beschleunigen“ (DUK 2014, S. 14). Wie die Entwicklung hin zu einer stärker expliziten Einbindung möglichst vieler Fächer aussehen könnte, lässt sich u.a. in der überarbeiteten Fassung des „Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ finden, in dem

Aufgabenfelder und Umsetzungsmöglichkeiten für eine Vielzahl von Fächern aufgezeigt und damit auch Themenbeispiele für bisher in diesem Feld weitgehend unbeachtete Fächer wie Musik und bildende Kunst zur Verfügung gestellt werden. Zudem wird auch in diesem Rahmen erneut der fächerübergreifende und fächerverbindende Charakter dieses Lernbereichs herausgestellt (vgl. KMK/BMZ 2015).

4. Stand der Umsetzung von BNE im deutschen Schulsystem

Ziel von BNE ist es, die Heranwachsenden zu befähigen, auf nachhaltige Weise handeln und entsprechend ihr Leben gestalten zu können. Dass dies im Rahmen von schulischer Bildung gelingen kann, konnte mit verschiedenen Studien belegt werden (vgl. bspw. Birdsall 2006; Kandler 2011; Uitto et al. 2011). Dass bereits eine Vermittlung von Wissen und Kompetenzen im Grundschulalter erfolgreich sein kann, konnte Rieß (2010) anhand von mehreren quasi-experimentellen Teilstudien zeigen, in denen z.B. vor und nach einer Unterrichtseinheit aus dem Bereich der nachhaltigen Entwicklung Beobachtungen bezüglich des Verhaltens der Kinder vorgenommen und die subjektiven Theorien der Schülerinnen und Schüler erhoben und rekonstruiert wurden. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass sich die Umsetzung von BNE als ganzheitlicher Querschnittsaufgabe an der Schule als förderlich für die Vermittlung des Bildungskonzepts erweist: So ermittelten Uitto et al. (2011) anhand einer Befragung von finnischen Neuntklässlerinnen und -klässlern einen Zusammenhang zwischen den Angeboten der Schulen und dem Interesse der Schülerinnen und Schüler für diesen Themenbereich. An den Schulen, die sich an vielen Projekten und Programmen zu Fragen von BNE beteiligten, war das Interesse der Schülerschaft an Themen aus dem Bereich BNE signifikant höher als an den Schulen ohne ein entsprechendes Engagement. Des Weiteren zeigt eine Studie von Knörzer (2004), dass die Umgestaltung des Schulgebäudes anhand von nachhaltigen Kriterien sowie die Aufnahme von BNE in das Schulprogramm die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme in Bezug auf den Schutz der Umwelt erhöhen können.

Flächendeckende Erhebungen zum Stand der Umsetzung des Bildungskonzepts zur nachhaltigen Entwicklung im deutschen Schulsystem liegen derzeit noch nicht vor. Anhand des zweiten bundesweiten Modellversuchs „Transfer-21“ konnte das Ziel einer Ausweitung der Implementierung von BNE erreicht werden. Insgesamt beteiligten sich dabei 12,1 Prozent aller allgemeinbildenden Schulen der teilnehmenden Bundesländer (vgl. Programm Transfer-21 2009). Anhand einer Studie, für die am Programm „Transfer-21“ beteiligte Lehrkräfte mit solchen verglichen wurden, die an diesem Programm nicht teilnahmen, haben Trempler, Schellenbach-Zell und Gräsel (2012) herausgearbeitet, dass die am Modellversuch Beteiligten sich auch ein Jahr nach Auslaufen des Programms für die Umsetzung des Bildungskonzepts zur nachhaltigen Entwicklung weiterhin einsetzen, und zwar sowohl auf unterrichtli-

cher Ebene (z.B. Nutzung und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien zu dieser Thematik) als auch außerhalb des Unterrichts (z.B. Einbringung der Thematik bei Diskussionen im Kollegium, Integration des Konzepts in das Schulprogramm oder Gestaltung des Schulgeländes).

Außer den wissenschaftlichen Evaluationen zu den Modellversuchen liegen weitere empirisch-quantitative Untersuchungen zur Umsetzung von BNE in einzelnen Bundesländern vor: In Baden-Württemberg wurden Befragungen von Lehrkräften an Grundschulen (Seybold/Rieß 2005) und an weiterführenden Schulen (Rieß/Mischo 2008) durchgeführt. In den Bundesländern Brandenburg, Hamburg, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein wurden ebenfalls Daten von Lehrkräften an Grund- und weiterführenden Schulen (Hauenschild/Rode/Bolscho 2010) und in Nordrhein-Westfalen von Lehrkräften an weiterführenden Schulen erhoben (Buddeberg 2014). Alle Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass zwar Inhalte und Ansätze einer BNE durchaus umgesetzt werden, dass aber von einer flächendeckenden und expliziten Umsetzung des *Bildungskonzepts* nicht ausgegangen werden kann. Die Implementierung von BNE als *Querschnittsaufgabe* scheitert in vielen Fällen bereits an der fehlenden Kenntnis dieses Bildungsauftrags auf Seiten des Schulpersonals.

Als stärkster Anlass für die Auseinandersetzung mit und Umsetzung von BNE wird – wie die Studie von Buddeberg (2014) zeigt – von den Lehrkräften die curriculare Verankerung angegeben. So zeichnet sich auch unter den Lehrkräften, die das Bildungskonzept bisher noch nicht umgesetzt haben, nach einer kurzen Einführung in das Konzept eine hohe Bereitschaft zur Vermittlung nachhaltigkeitsrelevanter Themen und Kompetenzen ab. Diese Ergebnisse verweisen in die Richtung, dass eine stärkere curriculare Einbindung des Bildungsauftrags zur nachhaltigen Entwicklung in weitere Fächer bzw. eine explizitere Verbreitung dieses Auftrages von bildungsadministrativer Seite an alle Lehrkräfte von Nöten ist, wenn BNE als ganzheitliche Querschnittsaufgabe an den Schulen implementiert werden soll.

In Bezug auf eine fächerübergreifende bzw. -verbindende Vermittlung von BNE zeigte sich ferner, dass in Baden-Württemberg knapp 46 Prozent der Lehrkräfte an weiterführenden Schulen angaben, für die Umsetzung von BNE fächerübergreifende Projekte zu nutzen (vgl. Rieß/Mischo 2008). Bei der Untersuchung in Nordrhein-Westfalen wurde nur bei knapp 13 Prozent der von den Lehrkräften aufgeführten nachhaltigkeitsrelevanten Themen eine fächerübergreifende Vermittlung angegeben, und nur bei jeder sechsten Unterrichtseinheit fand eine Kooperation zwischen den Lehrkräften statt (vgl. Buddeberg 2014). Anhand von ergänzenden, qualitativen Experteninterviews war jedoch auch erkennbar, dass die Implementierung von BNE als Querschnittsaufgabe dort, wo sie in Form einer fächerübergreifenden und fächerverbindenden Vermittlung in Angriff genommen worden ist, nicht nur die Kompetenzvermittlung an die Schülerinnen und Schüler stärkt, sondern ebenfalls positive Auswirkungen für die Lehrkräfte zeigt, da sie auf Bestehendes zurückgrei-

fen können (vgl. ebd.). Darüber hinaus lässt sich nach Aussagen der Experten und Expertinnen auf Grundlage einer spiralcurricularen Vermittlung auch längerfristig ein nachhaltigkeitsbezogenes Bewusstsein bei den Schülerinnen und Schülern fördern.

Festzuhalten bleibt, dass noch erheblicher Forschungsbedarf zu BNE besteht, insbesondere in Bezug auf die Umsetzung des Konzepts, d.h., zur Frage der fächerübergreifenden Implementierung und der Umsetzung als einer Dimension des Schullebens. Gräsel et al. (2012) ist zuzustimmen, wenn sie auf der Grundlage einer Sichtung und Klassifizierung von Publikationen zu BNE zu dem Schluss kommen, dass insbesondere hinsichtlich der Kompetenzforschung, der Steuerung und Institutionalisierung sowie des Transfers weiterer Bedarf an empirischen Untersuchungen besteht. In Bezug auf BNE als Querschnittsaufgabe wird es von Bedeutung sein, Forschungen zu initiieren, bei denen explizit nach den Faktoren gefragt wird, die die Umsetzung von BNE als Querschnittsaufgabe in der Schule (ver-)hindern und welche Wege und welcher Unterstützungsbedarf identifiziert werden können, um dies zu ändern und Unterstützungsangebote zu entwickeln.

5. Ausblick

Eine Ursache für den bisher ausgebliebenen breiteren Transfer des Konzepts BNE und seine oftmals fehlende Wahrnehmung als Querschnittsaufgabe an den Schulen ist seine lückenhafte Verankerung, sowohl curricular als auch hinsichtlich der Kenntnisse der Lehrkräfte über den Bildungsauftrag (vgl. vertiefend Buddeberg 2014). Ein nächster Schritt im Rahmen des Implementierungsprozesses von BNE im Bildungsbereich könnte mithin darin bestehen, das Konzept von seinem Projektcharakter zu lösen und es stärker strukturell und flächenendeckend zu verankern. Diesbezüglich könnte das aktuell stattfindende Weltaktionsprogramm die Entwicklung in diese Richtung voranbringen.

Eine weitere Herausforderung – insbesondere in Bezug auf eine fächerverbindende und fächerübergreifende Umsetzung von BNE – besteht in der Kooperation von Lehrkräften unterschiedlicher Fachdisziplinen. Die Problematik liegt hierbei weniger im Konzept der BNE selbst, sondern vielmehr in den traditionell und strukturell eher unverbunden nebeneinander stehenden Arbeitskontexten der Lehrkräfte (vgl. z.B. Buddeberg et al. 2014). Die Konzeption von BNE als Querschnittsaufgabe der Schulen böte eine Möglichkeit, diese Strukturen aufzubrechen und damit nicht nur die Implementation des Konzepts der BNE vertiefend voranzubringen, sondern auch einen Beitrag zur Stärkung von Lehrerkooperationen generell zu leisten. Hierzu bedarf es jedoch weiterer Forschung, die unter Berücksichtigung von empirischen Befunden zur Lehrerkooperation Bedingungen und Möglichkeiten einer fä-

cherverbindenden sowie fächerübergreifenden Umsetzung von BNE außerhalb von Modellversuchen untersucht.

Literatur und Internetquellen

- Becker, G. (2001): Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. Theoretische Grundlagen und schulische Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich.
- Birdsall, S. (2006): "Sustainability Means Something Clean and Tidy, Doesn't It?" Developing and Assessing Students' Conceptual Understanding of Sustainability. In: Wooltorton, S./Marinova, D. (Hrsg.): Sharing Wisdom for our Future. Environmental Education in Action: Proceedings of the 2006 Conference of the Australian Association of Environmental Education. Sydney: AAEE, S. 261-269.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (Hrsg.) (1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 69. Bonn: BLK.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (Hrsg.) (2004): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung („21“). Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm. Heft 123. Bonn: BLK.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2002): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Frechen: Ritterbach.
- Bormann, I. (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung als Praxis sozialer Innovation. In: Rückert-John, J. (Hrsg.): Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels. Wiesbaden: Springer VS, S. 269-288.
- Buddeberg, M. (2014): Zur Implementation des Konzepts Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Studie an weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Münster u.a.: Waxmann.
- Buddeberg, M. (im Druck): Globale Perspektiven im nationalen Curriculum am Beispiel „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. In: Rakhkochkine, A./Koch-Priewe, B./Hallitzky, M./Störtländer, J.C./Trautmann, M. (Hrsg.): Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung: nationale und internationale Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buddeberg, M./Wendt, H./Hornberg, S./Bos, W. (2014): Lehrerkooperation an Grundschulen mit unterschiedlicher Zeitstruktur. In: Pfeifer, M. (Hrsg.): Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale. Münster u.a.: Waxmann, S. 112-138.
- de Haan, G. (2001): Was meint „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und was können eine globale Perspektive und neue Kommunikationsmöglichkeiten zur Weiterentwicklung beitragen? In: Herz, O./Seybold, H./Strobl, G. (Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen: Leske + Budrich, S. 29-45.
- de Haan, G. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I./de Haan, G. (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS, S. 23-44.
- DGF (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)/Kommission BNE (2004): Forschungsprogramm „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. URL: http://www.umweltbildung.uni-osnabrueck.de/pub/uploads/Dgfe-bne/bfn_forschungsprogramm2004.pdf; Zugriffsdatum: 19.02.2016.

- Di Giulio, A. (2004): Die Idee der Nachhaltigkeit im Verständnis der Vereinten Nationen. Anspruch, Bedeutung und Schwierigkeiten. Münster: LIT.
- DUK (Deutsche UNESCO-Kommission) (Hrsg.) (2005): Nationaler Aktionsplan für Deutschland. UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005-2014. Berlin: DUK.
- DUK (Deutsche UNESCO-Kommission) (Hrsg.) (2014): UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Bonn: DUK.
- Gräsel, C. (2009): Umweltbildung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, S. 845-859.
- Gräsel, C./Bormann, I./Schütte, K./Trempler, K./Fischbach, R./Asseburg, R. (2012): Perspektiven der Forschung im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Beiträge der Bildungsforschung. Berlin u.a.: BMBF, S. 7-24.
- Hauenschild, K./Bolscho, D. (2007): Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Schule. Ein Studienbuch. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Hauenschild, K./Rode, H./Bolscho, D. (2010): Bildung für Nachhaltige Entwicklung – eine Chance für die Grundschule? In: Arnold, K.-H./Hauenschild, K./Schmidt, B./Ziegenmeyer, B. (Hrsg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden: VS, S. 173-176.
- Hauff, V. (Hrsg.) (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven: Eggenkamp.
- Hornberg, S. (2010): Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung. Münster u.a.: Waxmann.
- Kandler, M. (2011): Bildung für künftige Generationen – Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Eckert, T./von Hippel, A./Pietraß, M./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Bildung der Generationen. Wiesbaden: VS, S. 171-184.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004. Neuwied: Luchterhand.
- KMK/BMZ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland/Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (Hrsg.) (2015): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aktualisierte und erweiterte Ausgabe. Bonn: KMK/BMZ.
- KMK/DUK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland/Deutsche UNESCO-Kommission) (Hrsg.) (2007): Bildung für nachhaltige Entwicklung (Empfehlung). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15_Bildung_f_nachh_Entwicklung.pdf; Zugriffsdatum: 19.02.2016.
- Knörzer, M. (2004): Schulentwicklung in Salem. Evaluation eines nachhaltigen Bildungsprozesses an der Schule Schloss Salem. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (Hrsg.) (1992): AGENDA 21. URL: http://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf; Zugriffsdatum: 19.02.2016.
- Nikel, J./Haker, C./Franz, K. (2014): Staatlich organisierte Partizipation? Prozesskarten als Heuristik der Rekonstruktion von Governanceprozessen des BNE-Transfers auf Bundeslandebene. In: Drossel, K./Strietholt, R./Bos, W. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen. Münster u.a.: Waxmann, S. 211-227.

- Ohlmeier, B./Brunold, A. (2015): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Evaluationsstudie. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Pawek, C. (2012): Schülerlabore als nachhaltig das Interesse fördernde außerschulische Lernumgebungen. In: Brovelli, D./Fuchs, K./von Niederhäusern, R./Rempfler, A. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung an Außerschulischen Lernorten. Tagungsband zur 2. Tagung Außerschulische Lernorte der PHZ Luzern vom 24. September 2011. Münster: LIT, S. 69-94.
- Programm Transfer-21 (Hrsg.) (2009): Programm Transfer-21. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Abschlussbericht des Programmträgers. URL: http://www.transfer-21.de/daten/T21_Abschluss.pdf; Zugriffsdatum: 19.02.2016.
- Rieß, W. (2010): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Theoretische Analysen und empirische Studien. Münster u.a.: Waxmann.
- Rieß, W./Mischo, C. (2008): Evaluationsbericht „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg“. Maßnahme Lfd. 15 im Aktionsplan Baden-Württemberg. URL: <http://www2.um.baden-wuerttemberg.de/servlet/is/43211/>; Zugriffsdatum: 19.02.2016.
- Seybold, H./Rieß, W. (2005): Von der Umweltbildung zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung? Erhebung des Ist-Standes an baden-württembergischen Grundschulen. In: Schrenk, M./ Holl-Giese, W. (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, S. 215-234.
- Trempler, K./Schellenbach-Zell, J./Gräsel, C. (2012): Effekte des Transfermodellversuchsprogramms „Transfer-21“ auf Unterrichts- und Schulebene. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Beiträge der Bildungsforschung. Bonn: BMBF, S. 25-42.
- Uitto, A./Juuti, K./Lavonen, J./Byman, R./Meisalo, V. (2011): Secondary School Students' Interests, Attitudes and Values Concerning School Science Related to Environmental Issues in Finland. In: Environmental Education Research 17, H. 2, S. 167-186.
- Zentgraf, C./Lampe, A. (2012): Integration neuer Medien im Projekt „Schule interaktiv Transfer“. Nachhaltigkeit durch Peer-to-Peer-Konzepte. In: Schulz-Zander, R./Eickelmann, B./Moser, H./Niesyto, H./Grell, P. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: Springer VS, S. 133-158.

Magdalena Buddeberg, Dr., geb. 1984, Akademische Rätin a.Z. an der Technischen Universität Dortmund.

Anschrift: TU Dortmund, Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund
E-Mail: buddeberg@fk12.tu-dortmund.de

Götz Bieber

Querschnittsaufgaben in aktuellen deutschen Lehrplänen

Zusammenfassung

Der gesellschaftliche Auftrag von Schule beinhaltet neben den Zielen der Unterrichtsfächer verschiedene Querschnittsaufgaben. Diese werden für die deutschen Bundesländer sowie Österreich und die Schweiz vergleichend betrachtet.

Schlüsselwörter: Querschnittsaufgaben, fächerübergreifende Aufgaben, übergreifende Themen, Leitperspektiven

Cross-sectional Tasks in Current German Curricula

Summary

In addition to the objectives of the different subjects, the societal mandate of schools comprises various cross-sectional tasks. These are analyzed in a comparative perspective with regard to the German Federal States, Austria, and Switzerland.

Keywords: cross-sectional tasks, interdisciplinary tasks, comprehensive topics, guiding perspectives

Die Aufgabe der Schule ist es – über die Vermittlung der Kulturtechniken und fachlichen Wissens hinaus –, auf verschiedenste Anforderungen der Gesellschaft zu reagieren. Entsprechende Zielsetzungen sind in den Landesverfassungen, in den Schulgesetzen, Verwaltungsvorschriften und Bildungsplänen formuliert, z.B. Erziehung zum selbstständigen, kritischen Urteil, zu Toleranz und Achtung der Würde anderer Menschen, Bereitschaft zu sozialem Engagement und politischer Verantwortlichkeit. Erreicht werden soll dies durch die Entwicklung entsprechender Kompetenzen sowohl im Rahmen des Unterrichts unterschiedlicher Fächer als auch in außerunterrichtlichen Bereichen des Schullebens, u.a. indem Schulen sich für bestimmte Projekte engagieren. In dem auf Initiative der UNESCO erstellten Bericht

„Learning – The Treasure Within“¹ sind diese Aufgaben und Zielsetzungen als vier Säulen ausgewiesen: „Learning to know, learning to do, learning to be, learning to live together“ (UNESCO 1997).

Unter dem Begriff „Querschnittsaufgaben“ wird dies erneut diskutiert: Zum einen gibt es die – ebenfalls nicht neue – Debatte über die Forderung nach neuen Unterrichtsfächern, z.B. nach einem Fach „Informatik“ in Reaktion auf die Anforderungen der Mediengesellschaft oder „Ernährungslehre“ vor dem Hintergrund von Studien zur (un)gesunden Ernährung von Kindern und Jugendlichen. Zum anderen werden diese Anforderungen – im Bewusstsein, dass die Einführung neuer Unterrichtsfächer bei gleichzeitiger Verkürzung der Schulzeit nur begrenzt erfolgversprechend erscheint – als (fach-)übergreifende Aufgaben bzw. Querschnittsaufgaben formuliert. Mittlerweile hat Letzteres eine bedeutende Dimension angenommen, die im Folgenden auf der Grundlage der aktuellen Lehrpläne der deutschen Bundesländer beschrieben werden soll. Traditionell werden solche Anforderungen in einem Kapitel zum Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule verankert. In der Regel ist ein solches Kapitel den Lehrplänen vorgeschaltet. Auch schon in den letzten Jahrzehnten waren in einem dementsprechenden Kapitel grundlegende übergreifende Aufgaben von Schule benannt worden, jedoch ohne dass daraus fachübergreifend konkrete Ziele für das Lernen der Schülerinnen und Schüler abgeleitet wurden. Stattdessen erfolgte die Konkretisierung in den Kapiteln zu den einzelnen Unterrichtsfächern. Wer sich also einen Überblick darüber verschaffen will, wie bestimmte Querschnittsaufgaben in den Lehrplänen thematisiert werden, muss die einzelnen Fachpläne analysieren.

Angesichts dieser Situation stellen sich verschiedene Fragen. Auf folgende drei soll im Folgenden eingegangen werden.

- Welche Begrifflichkeiten für Querschnittsaufgaben werden in diesem Kontext verwendet?
- Welche Querschnittsaufgaben sind in den grundlegenden Kapiteln der Lehrpläne verankert?
- Welche Möglichkeiten der Umsetzung bzw. Bearbeitung werden der Schule aufgezeigt?

1. Zum Spektrum der Begrifflichkeiten

Im Titel dieses Beitrags wird der Begriff „Querschnittsaufgabe“ verwendet. Dies ist keineswegs ein allgemein schulpolitisch eingeführter oder gar verbindlich definierter Begriff. Das, was in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion – wenn auch nicht einheitlich – unter Querschnittsaufgabe gefasst wird, wird in den Lehrplänen

1 Der Text erschien 1997 in deutscher Übersetzung unter dem Titel: „Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert“, hrsg. von der deutschen UNESCO-Kommission. Neuwied u.a.: Luchterhand.

der Länder unterschiedlich benannt. Die Kultusministerkonferenz schreibt auf ihren Webseiten von „weiteren Unterrichtsinhalten“ (KMK 2016, o.S.); in den Lehrplänen Baden-Württembergs spricht man von „Leitperspektiven“ (MKJS Baden-Württemberg 2016b); im bayerischen Lehrplan PLUS werden solche Aufgaben als „schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele“ bezeichnet (ISB 2016); im gerade fertiggestellten Lehrplan für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 der Länder Berlin und Brandenburg werden sie als „Basiscurricula“ und „übergreifende Themen“ ausgewiesen (SenBJW/MBJS 2015), in Hamburg als „Aufgabengebiete, die nicht einzelnen Unterrichtsfächern zugeordnet werden können und in der Regel mehrere Fächer und Lernbereiche zugleich betreffen“ (BSB Hamburg 2011, S. 11). Die Wahl der Bezeichnungen steht in der Regel in direktem Bezug zu den jeweiligen schulrechtlichen Regelungen der einzelnen Bundesländer. Vergleichbares gibt es auch in den Lehrplänen Österreichs. Hier werden Querschnittsaufgaben unter den Bezeichnungen „Unterrichtsprinzipien“ und „Bildungsanliegen“ beschrieben (BMBF Österreich 2016), und für den Lehrplan 21 der Schweiz wurden die Termini „Module“ bzw. „übergreifende Themen“ gewählt, die – und das ist zugleich eine Besonderheit – der Leitidee „Nachhaltige Entwicklung“ zugeordnet sind (D-EDK 2016, o.S.).

Bei dieser Vielfalt der Begriffe lässt sich zunächst als Gemeinsamkeit festhalten, dass es alles Synonyme für Aufgaben von Schulen sind, die nicht durch einzelne Unterrichtsfächer *allein* abgebildet werden können. Allgemeiner formuliert sind also Aufgaben gemeint, an denen mit gemeinsamer Zielsetzung in verschiedenen Unterrichtsfächern und auf mehreren Schul- bzw. Jahrgangsstufen gearbeitet werden soll. Das wiederum setzt voraus, dass eine systematische Abbildung dieser Querschnittsaufgaben in den Zielstellungen für den Unterricht erfolgen müsste. Gleichzeitig heißt es, dass ihre Bearbeitung sowohl in der vertikalen Schulstruktur (etwa in den Fachkonferenzen) als auch in der horizontalen Struktur (in Jahrgangs-, Stufen- und Team-Konferenzen) zu koordinieren sei.

2. Die verschiedenen Querschnittsaufgaben

Bei der Recherche zu den verschiedenen Querschnittsaufgaben, die in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer Deutschlands verankert sind, wurden ausschließlich die im Internet verfügbaren Lehrplanportale ausgewertet. Dabei wurde je Bundesland der Fokus auf die Sekundarstufe I gelegt, auch wenn die Querschnittsaufgaben in der Regel schulstufen- und schulartübergreifend formuliert sind. Bei schulartbezogenen Lehrplänen wurden Schulformen, die zum mittleren Schulabschluss führen, herangezogen. Darüber hinaus wurde auch die Übersicht der Kultusministerkonferenz zu Querschnittsaufgaben berücksichtigt. Ergänzend zu den deutschen Bundesländern wurden die Lehrpläne Österreichs sowie der Lehrplan 21 der Schweiz in die Betrachtung einbezogen. Die Auswertung erfolgte in Bezug auf folgende Fragen:

- Welche Querschnittsaufgaben werden formuliert?
- Welche Übereinstimmungen und welche Besonderheiten lassen sich identifizieren?
- Welche Hinweise zur Umsetzung der Querschnittsaufgaben werden gegeben?

2.1 Querschnittsaufgaben in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer

Die Kultusministerkonferenz listet insgesamt zwölf Querschnittsaufgaben bzw. – in ihrer Terminologie – „einzelne“ oder „fächerübergreifende Unterrichtsinhalte“ auf. Einleitend heißt es, dass die KMK „mit Beschlüssen und Empfehlungen zu einzelnen Unterrichtsinhalten [...] die Bedeutung, die diesen Themen in der Schule“ zukomme, unterstreichen möchte. Dabei handele „es sich i.d.R. um fächerübergreifende Unterrichtsinhalte, die überwiegend Fragen der historisch-politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Bildung“ betreffen, sowie „um Themen wie Gesundheits-erziehung, Medienbildung und Berufsorientierung.“ Genannt werden (in alphabetischer Reihenfolge):

„Berufsorientierung und Berufsvorbereitung; Bildung für nachhaltige Entwicklung; Demokratieerziehung; Europabildung; Gesundheitserziehung; Holocaust und Nationalsozialismus; Interkulturelle Bildung; Kulturelle Bildung; Medienbildung; Menschenrechtsbildung; Verkehrserziehung; Wirtschaftliche Bildung und Verbraucherbildung“ (KMK 2016, Startseite/Allgemeinbildende Schulen/weitere Unterrichtsinhalte).

Jede Querschnittsaufgabe wird erläutert; zudem sind über den Text die gültigen Dokumente der KMK, aber auch die „Vorläuferdokumente“ erreichbar. Dabei fällt auf, dass in den letzten Jahren zu fast allen Querschnittsaufgaben neue bzw. überarbeitete Beschlüsse verabschiedet wurden. Das wiederum bedeutet, dass in den Lehrplänen nur die aktuellen Beschlüsse berücksichtigt sein können, die in den letzten Jahren entwickelt bzw. aktualisiert wurden. Tatsächlich finden sich in einer Reihe von Bundesländern in den letzten Jahren umfangreiche Projekte zur Weiterentwicklung der Lehrpläne, so z.B. in Baden-Württemberg, Bayern oder in einem gemeinsamen Projekt der Länder Berlin und Brandenburg.

Der oben skizzierte „Katalog“ von Querschnittsaufgaben findet sich nicht in vollem Umfang in den Lehrplänen aller sechzehn Bundesländer: Fünf Querschnittsaufgaben – „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, „Medienbildung“, „Berufsorientierung und Berufsvorbereitung“, „Gesundheitserziehung“ sowie „Verkehrserziehung“ – sind in den Lehrplänen (fast) aller Bundesländer unter dieser oder einer ähnlichen Bezeichnung aufgeführt; andere, wie z.B. „Menschenrechtsbildung“, sind zum Teil in den Schulgesetzen und in den Lehrplänen einzelner Unterrichtsfächer verankert (vgl. KMK 2008); ebenso ist „Holocaust und Nationalsozialismus“ in verschiedenen Fachlehrplänen einzelner Bundesländer verortet (vgl. KMK 2005).

Betrachtet man die zusammenfassenden Darstellungen zu Querschnittsaufgaben in den Lehrplänen der Bundesländer, so fällt auf, dass zunächst eine Teilmenge der von der KMK genannten Querschnittsaufgaben aufgeführt wird, aber je nach Bundesland unterschiedliche weitere aufgeführt werden, oder es werden von der KMK zwei oder mehrere einzeln ausgewiesene Querschnittsaufgaben zu einer zusammengefasst. Das ist z.B. der Fall in Baden-Württemberg für die „Leitperspektive“ „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ (vgl. MKJS Baden-Württemberg 2016b). Liest man die unter „Bildungspläne 2016“ dazu formulierten Erläuterungen, so wird deutlich, dass hier die von der KMK einzeln aufgelisteten fächerübergreifenden Themen „Interkulturelle Bildung“, „Menschenrechtsbildung“ sowie Elemente von „Demokratieerziehung“ und „Europabildung“ zusammengefasst und zugleich präzisiert werden. Wörtlich heißt es in den Ausführungen:

„In der modernen Gesellschaft begegnen sich Menschen unterschiedlicher Staatsangehörigkeit, Nationalität, Ethnie, Religion oder Weltanschauung, unterschiedlichen Alters, psychischer, geistiger und physischer Disposition sowie geschlechtlicher Identität und sexueller Orientierung. Kennzeichnend sind Individualisierung und Pluralisierung von Lebensentwürfen. Kernanliegen der Leitperspektive ist es, Respekt sowie die gegenseitige Achtung und Wertschätzung von Verschiedenheit zu fördern. Grundlagen sind die Menschenwürde, das christliche Menschenbild sowie die staatliche Verfassung mit dem besonderen Schutz von Ehe und Familie. Schule als Ort von Toleranz und Weltoffenheit soll es jungen Menschen ermöglichen, die eigene Identität zu finden und sich frei und ohne Angst vor Diskriminierung zu artikulieren“ (MKJS Baden-Württemberg 2016a, o.S.).

In Berlin und Brandenburg wird im neuen Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 bis 10, der 2017 für die Schulen verbindlich wird, „Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt“ eines der zu bearbeitenden übergreifenden Themen (SenBJW/MBJS 2015, Teil B, S. 25). Die entsprechenden Erläuterungen sind ähnlich wie in Baden-Württemberg: Explizit wird auf die „Universalität, Unteilbarkeit, Unveräußerlichkeit und Interdependenz von Menschenrechten“ Bezug genommen, und Vielfalt wird aufgeschlüsselt als „soziale, geschlechtliche, sexuelle, altersbezogene, körperliche, geistige, ethnische, sprachliche, religiöse und kulturelle Vielfalt“ (ebd.).

Eine Querschnittsaufgabe, die in der aktuellen erziehungs- und sprachwissenschaftlichen Diskussion, in der Forschung wie auch in der Reform der Lehramtsstudiengänge eine zentrale Rolle einnimmt, wird in der oben zitierten Liste der KMK nicht, zumindest nicht explizit aufgeführt: Sprachbildung, Sprachförderung oder auch (bildungs-)sprachliche Kompetenz. Allerdings geht die KMK an anderer Stelle durchaus auf sprachliche Bildung als durchgängige Aufgabe der Schule ein: zum einen im Bereich der individuellen Förderung (vgl. KMK 2007) – hier allerdings bezogen auf die Schüler und Schülerinnen mit „besonderen Schwierigkeiten“ – und zum anderen – nun durchaus in der Perspektive „Querschnittsaufgabe“ – in der Neufassung ih-

res Beschlusses „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ vom Dezember 2013. In Letzterem wird sprachliche Bildung als Teil der interkulturellen Bildung und Sprachförderung als ein Element durchgängiger sprachlicher Bildung verstanden. Wörtlich heißt es z.B., dass die Schule den „Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen [...] als durchgängige Aufgabe aller Schulstufen und Schulfächer“ zu organisieren habe (KMK 2013, S. 5). Sprachliche Bildung wird somit seitens der KMK zwar nicht explizit unter den zwölf Querschnittsaufgaben genannt, wohl aber implizit als ein Element „Interkultureller Bildung“. In verschiedenen Bundesländern wird „sprachliche Bildung“ hingegen auch explizit als eine der fachübergreifenden Aufgaben genannt. So gilt im Lehrplan PLUS von Bayern sprachliche Bildung als eines der schulart- und fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele. Im Rahmenlehrplan von Berlin und Brandenburg wird Sprachbildung neben Medienbildung als sogenanntes Basiscurriculum dargestellt, in dem Standards für das Ende der Jahrgangsstufe 6 (Ende der Grundschule) sowie für die Jahrgangsstufe 10 auf dem Niveau des mittleren Schulabschlusses ausgewiesen werden, die im Zusammenwirken möglichst aller Fächer erreicht werden sollen.

2.2 Ein kurzer Blick über die Grenzen

Ein kurzer Blick nach Österreich und in die deutschsprachige Schweiz zeigt, dass auch dort ähnliche Querschnittsaufgaben für die Arbeit der Schule festgeschrieben worden sind: in Österreich zwölf „Unterrichtsprinzipien“ und in der Deutschschweiz sieben „Module“ bzw. „fächerübergreifende Themen“ unter der Leitidee „Nachhaltiger Entwicklung“ sowie „überfachliche Kompetenzen“, darunter soziale Kompetenzen. Die zwölf „Unterrichtsprinzipien“ in Österreich sind: (1) „Entwicklungspolitische Bildung“; (2) „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“; (3) „Europapolitische Bildung“; (4) „Gesundheitserziehung“; (5) „Interkulturelles Lernen“; (6) „Leseerziehung“; (7) „Medienbildung“; (8) „Politische Bildung“; (9) „Sexualerziehung“; (10) „Umweltbildung“; (11) „Verkehrserziehung“; (12) „Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung“ (BMBF Österreich 2016, o.S.). Für die Schulen in der deutschsprachigen Schweiz sind im „Lehrplan 21“, der 2014 verabschiedet wurde, sieben „fächerübergreifende Themen unter der Leitidee „Nachhaltiger Entwicklung“ festgelegt: (1) „Politik, Demokratie und Menschenrechte“; (2) „Natürliche Umwelt und Ressourcen“; (3) „Geschlechter und Gleichstellung“; (4) „Gesundheit“; (5) „Globale Entwicklung und Frieden“; (6) „Kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung“; (7) „Wirtschaft und Konsum“ (D-EDK 2016). Aus den Erläuterungen geht hervor, dass der Ausgangspunkt für die Formulierung und Festlegung der sieben Themen auf „Konzepten“ fußt „wie der Gesundheitsbildung, dem Globalen Lernen, der Interkulturellen Pädagogik, der geschlechtergerechten Pädagogik, der politischen Bildung und der Umweltbildung“ wie auch auf den

„Schlüsselthemen der UNO-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung 2005-2014, den Herausforderungen und Maßnahmen der Strategie nachhaltige Entwicklung des schweizerischen Bundesrates (2002, erneuert 2008) sowie der bisherigen Einbindung einiger dieser fächerübergreifenden Themen in die kantonalen Lehrpläne.“ (D-EDK 2016, S. 34)

Neu sei jedoch die „Orientierung dieser Ansätze und Themen an der Leitidee nachhaltiger Entwicklung“ (ebd.).

Berücksichtigt man, dass auch in diesen Ländern wie in der Bundesrepublik Deutschland die Liste der aufgeführten Querschnittsaufgaben, Unterrichtsprinzipien, fächerübergreifenden Themen usw. in dem Sinne nicht vollständig ist, weil Querschnittsaufgaben nicht nur gesondert aufgeführt, sondern auch im Kontext anderer Bereiche benannt werden, so lässt sich festhalten, dass in allen drei Ländern letztlich der Schule vergleichbare fächerübergreifende Aufgaben oder Querschnittsaufgaben zugeordnet sind – mal stärker fachlich verankert, mal stärker als durchgehendes Prinzip angelegt. Allerdings gibt es Aufgaben, die spezifischer formuliert sind; so wird z.B. die Gleichstellung von Frauen und Männern in Österreich wie der Schweiz explizit genannt, ebenso wie in einzelnen Bundesländern Deutschlands; in anderen Bundesländern Deutschlands sollte es Teil von Menschenrechtsbildung, Demokratieverziehung oder auch von Interkultureller Pädagogik im Sinne von Diversity-Pädagogik sein. Ähnliches gilt für „Sexualerziehung“: In Österreich wird sie explizit genannt, in Deutschland – wie das Beispiel Baden-Württemberg zeigt – gehört sie als Querschnittsaufgabe zu „Menschenrechtsbildung“ und „Interkultureller Bildung“, die nicht nur die Folgen von Migration, sondern die Vielfalt menschlicher Lebensweisen thematisieren. Nur drei Querschnittsaufgaben finden sich nicht in den Dokumenten der jeweils anderen beiden Länder; das sind zum einen „Holocaust und Nationalsozialismus“ in Deutschland, ein Thema, das zwar auch zu „Demokratieverziehung“ und „Interkultureller Bildung“ gehört, aber aus politisch-historischen Gründen noch einmal speziell ausgewiesen wird, und zum anderen die Aufgabe „Leseerziehung“ als Unterrichtsprinzip in Österreich. Auch für „Kulturelle Bildung“ gibt es keine richtige Entsprechung in Österreich oder der Deutschschweiz, möglicherweise, weil dies ein Thema ist, das zwar international aufgekommen ist, aber in Deutschland speziell mit den Initiativen für eine ganztägige Beschulung zusammenhängt. Kulturelle Bildung im Sinne von kultureller, gesellschaftlicher Teilhabe kann auch als Element von Demokratieverziehung oder Menschenrechtsbildung verstanden werden.

3. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in den letzten Jahren in den deutschen Bundesländern, zumindest in denen mit Lehrplanentwicklungen, wie auch in Österreich und in der Schweiz vergleichbare Querschnittsaufgaben formuliert und in

die Lehrpläne eingefügt worden sind. In Deutschland variieren die Art und Weise der Darstellung der Querschnittsaufgaben und die damit verbundene Orientierung für die Arbeit in der Schule je nach Bundesland zum Teil erheblich. In einzelnen Ländern erfolgt die Darstellung in sehr kompakter Form in Kapiteln zum Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule, die dem jeweiligen Fachlehrplan vorangestellt werden, so z.B. in Sachsen und im Saarland, wenn man die jeweiligen Lehrpläne für das Fach Deutsch für die Mittelschule (Sachsen) bzw. für die Gemeinschaftsschule (Saarland) betrachtet (vgl. SMK Sachsen 2009; MBK Saarland 2012).

Andere Bundesländer widmen den Querschnittsaufgaben eigene Kapitel bzw. Dokumente. Das sind in der Regel sehr neue Lehrplanarbeiten, wie z.B. in den Ländern Bayern, Baden-Württemberg und der gemeinsame Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 in Berlin und Brandenburg. Ebenso differenziert dargestellt werden die Querschnittsaufgaben (Aufgabengebiete) im Bildungsplan für die Stadtteilschule des Landes Hamburg.

Vor allem in den beiden zuletzt genannten Beispielen werden sehr differenzierte und kompetenzorientierte Erwartungen hinsichtlich der Querschnittsaufgaben für die Schulen dargestellt. Inwieweit und in welcher Form die Schulen damit arbeiten, könnte in Hamburg bereits jetzt untersucht werden. In Berlin und Brandenburg wird dieser Rahmenlehrplan ab dem Schuljahr 2017/18 unterrichtswirksam. Insofern stehen hier Erfahrungen noch aus. Eine wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der Implementation könnte wichtige forschungsbasierte Erkenntnisse liefern.

Literatur und Internetquellen

- BMBF Österreich (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (2016): Unterricht und Schule. URL: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/index.html>; Zugriffsdatum: 05.06.2016.
- BSB Hamburg (Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg) (2011): Bildungsplan Stadtteilschule. Aufgabengebiete. URL: <http://www.hamburg.de/contentblob/2372700/data/aufgabengebiete-sts.pdf>; Zugriffsdatum: 05.06.2016.
- D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz) (2016): Lehrplan 21 (Gesamtausgabe). URL: http://v-ef.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&k=1; Zugriffsdatum: 05.06.2016.
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München) (2016): Lehrplan PLUS Realschule. Schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele sowie Alltagskompetenz und Lebensökonomie. URL: <http://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/realschule>; Zugriffsdatum: 05.06.2016.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2005): Unterricht über Nationalsozialismus und Holocaust. Bericht des Sekretariats der Kultusministerkonferenz auf der Basis einer Länderumfrage zu folgenden Themen: Verankerung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust in den Lehrplänen der Länder. URL: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/>

- AllgBildung/Zusammenfassung-Holocaust-November-05_01.pdf; Zugriffsdatum: 05.06.2016.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2007): Grundsätze zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben oder im Rechnen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003 i.d.F. vom 15.11.2007). URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Lese-Rechtschreibschwaechе.pdf; Zugriffsdatum: 10.07.2016.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2008): Menschenrechtsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Länderumfrage des Sekretariats zur Erstellung eines nationalen Berichts im Rahmen des Aktionsplans der Vereinten Nationen für das Weltprogramm zur Menschenrechtsbildung. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Menschenrechte_2008-Umfrage.pdf; Zugriffsdatum: 05.06.2016.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-In-terkulturelle-Bildung.pdf; Zugriffsdatum: 05.06.2016.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2016): Weitere Unterrichtsinhalte. URL: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte.html>; Zugriffsdatum: 05.06.2016.
- MBK Saarland (Ministerium für Bildung und Kultur) (2012): Kernlehrplan Deutsch, Klassenstufen 5 bis 10. URL: http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/KLP_De_GemS_Juli_2012.pdf; Zugriffsdatum: 05.06.2016.
- MKJS Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport) (2016a): Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV). URL: http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/ALLG/ALLG_LP_BTV; Zugriffsdatum: 05.06.2016.
- MKJS Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport) (2016b): Verweisstruktur der Leitperspektiven und „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“. URL: http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/ALLG/ALLG_LP; Zugriffsdatum: 05.06.2016.
- SenBJW/MBJS (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Brandenburg) (2015): Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10. URL: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf; Zugriffsdatum: 05.06.2016.
- SMK Sachsen (Sächsisches Staatsministerium für Kultus) (2009): Lehrplan Mittelschule Deutsch. URL: http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_ms_deutsch_2009.pdf?v2; Zugriffsdatum: 05.06.2016.
- UNESCO (Deutsche UNESCO-Kommission) (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied u.a.: Luchterhand.

Götz Bieber, Dr., geb. 1957, Direktor des Landesinstitutes für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.

Anschrift: Landesinstitut für Schule und Medien, Struweg, 14974 Ludwigsfelde-Struveshof
E-Mail goetz.bieber@lisum.berlin-brandenburg.de

Jürgen Wiechmann/Günter Becker

Die überfachlichen Zielsetzungen im institutionellen Bildungsauftrag des allgemeinbildenden Schulwesens

Zusammenfassung

Überfachliche Ziele bilden ein wesentliches Element in der Formulierung des institutionellen Auftrags des allgemeinbildenden Schulwesens. Ihre Bedeutung für die empirische Erfassung der Bildungsqualität wird zunehmend wahrgenommen. Der Bericht gibt einen Überblick über internationale sowie nationale Arbeiten und analysiert daran anschließend Zielsetzungen für das deutsche Schulwesen auf der Grundlage der vorliegenden Landesverfassungen und Schulgesetze aller Bundesländer.

Schlüsselwörter: überfachliche Bildungsziele, institutioneller Bildungsauftrag, Inhaltsanalyse

Cross-curricular Competencies with Respect to the Institutional Goals of Schooling

Summary

Cross-curricular competencies play an important role with respect to the institutional goals of schooling. More and more their importance is acknowledged in the process of defining the quality of school-systems by empirical standards. This report gives an overview with respect to the international situation and goes on with the content analysis of the German situation based on state-constitutions and school-laws of all German states.

Keywords: cross-curricular competencies, goals of schooling, content analysis

Die Entwicklung gesellschaftlich grundlegender Werthaltungen und Tugenden ist ebenso wie die Gewährleistung von kognitivem Orientierungswissen ein wesentliches Element des institutionellen Bildungsauftrages. Bereits in einer der ersten Initiativen zur Institutionalisierung des allgemeinbildenden Schulwesens, dem Gothaer Schulmethodus (vgl. Reyher 1697), wird neben den fachlichen Fähigkeiten u.a. im Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen und der Kenntnis des Katechismus auch die Förderung der Mores als Ziel des schulischen Bildungsauftrages benannt. Die erziehungsorientierten Aussagen im Bildungsauftrag werden heute überwiegend im Rahmen der überfachlichen Ziele bzw. der überfachlichen oder fächerübergreifenden

Kompetenzen (*cross-curricular competencies*) thematisiert. Mit diesen Begriffen wird eine Gruppe schulischer Aufgaben bezeichnet, die sich von den fachlichen Aufgaben des schulischen Bildungsauftrages in verschiedener Hinsicht abgrenzen lässt (vgl. z.B. Eder/Hofmann 2012, S. 71):

- Im Unterschied zu den fachorientierten Aufgaben im „Horizont des Weltverstehens“ (vgl. Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003, S. 83) spielen hier normative Haltungen eine wesentliche und unverzichtbare Rolle.
- Es handelt sich um Zielsetzungen, deren Bedeutung in erster Linie durch den expliziten Bezug zur Bewältigung außerschulischer Lebenssituationen begründet ist.
- Die Förderung überfachlicher Ziele ist zwar teilweise im didaktischen Format des Unterrichts denkbar (vgl. z.B. Heymann 1996; Klieme et al. 2007); hierauf weist bereits Herbart mit seinem Konzept des erziehenden Unterrichts hin (vgl. Herbart 1919/1805). Unstrittig dürfte aber ebenfalls sein, dass die Entwicklung der überfachlichen Ziele nur im Sinne einer Querschnittsaufgabe anhand der verschiedenen schulpädagogischen Handlungsformen und zum Teil auch über verschiedene Inhaltsdomänen hinweg gelingen kann.

Fachliche und überfachliche Zielsetzungen finden sich in allen Aufgabenbeschreibungen des institutionellen Bildungsauftrages für das öffentliche Schulwesen: Die überfachlichen Zielvorgaben besitzen in Deutschland überwiegend Verfassungs- oder Gesetzesrang, während die fachlichen Vorgaben, wie sie vor allem in den Lehrplänen benannt werden, meist in der rechtlich nachgeordneten Form von Verordnungen der Bildungsverwaltung formuliert werden. Die Bedeutung sowohl überfachlicher als auch fachlicher Ziele wird ebenfalls von der erziehungswissenschaftlichen Diskussion geteilt (vgl. z.B. Baumert/Stanat/Demrich 2001; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Gleiches gilt für die internationale Situation: Auch wenn die rechtliche Rahmung der überfachlichen Ziele international sehr unterschiedlich gefasst ist, so besteht über die hohe Bedeutung überfachlicher Ziele für den institutionellen Bildungsauftrag des Schulwesens ein Konsens (vgl. z.B. UNESCO 1994, S. 21). Für die erziehungswissenschaftliche Diskussion belegen dies z.B. Peschar und Waslander (1997) oder Rychen und Salganik (2003).

Neben dem Konsens über die Bedeutung beider Aufgabenbereiche kann national und international ein Konsens darüber festgestellt werden, dass die Frage nach Wirklichkeit und Möglichkeit der Realisierung des gesamten öffentlichen Bildungsauftrages als Qualitätskriterium zur Steuerung der Schulentwicklung unverzichtbar ist (vgl. z.B. Tenorth 2011). Durch die überwiegende Orientierung der nationalen und internationalen Vergleichsstudien an den fachorientierten Kompetenzen des *Literacy*-Konzeptes (vgl. z.B. Baumert/Stanat/Demrich 2001; Tenorth 2004, S. 88) entsteht die Gefahr, dass dieser Teil des schulischen Bildungsauftrages weitgehend als dessen Ganzes begriffen, gemessen und damit beachtet wird. In der Folge würden dann die mit den überfachlichen Zielen benannten Bildungsaufgaben übersehen und damit als

notwendige Impulse für die Schulentwicklung systematisch vernachlässigt (vgl. z.B. Peschar/Waslander 1997).

Bereits seit einigen Jahren werden in verschiedenen Ländern daher verstärkt Bemühungen unternommen, den Bereich der überfachlichen Ziele des öffentlichen Bildungswesens genauer zu bestimmen (vgl. z.B. Grob/Maag Merki 2001; Eder/Hofmann 2012; Ministry of Education British Columbia 2013). Für die deutsche Situation liegt von der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 1973 eine Bündelung dieser Zielsetzungen des Bildungsauftrages vor, in der neun übergreifende Ziele benannt sind (vgl. KMK 1973, S. 2f.). Weiterhin gibt Reuter (2003) für die deutsche Situation eine Übersicht über die Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht.

Die folgende Darstellung gibt in einem ersten Schritt eine Übersicht zum Spektrum überfachlicher Ziele, wie sie in institutionell geförderten Organisationen im Rahmen von Bildungskommissionen, durch institutionelle Übereinkunft im Rahmen der KMK oder in institutioneller Legitimierung durch Gesetzgebungsverfahren vorliegen.¹ In einem zweiten Schritt erfolgt dann auf inhaltsanalytischer Basis eine Darstellung der rechtlichen Zielvorgaben für das allgemeinbildende Schulwesen in Deutschland. Den Abschluss bildet eine bilanzierende Übersicht. In ihr wird die oben bereits genannte Frage untersucht, ob die empirische Erfassung der Bildungsqualität unter besonderer Betonung des *Literacy*-Konzeptes möglicherweise weitere wesentliche Aufgaben des institutionellen Bildungsauftrages strukturell vernachlässigt.

1. Überfachliche Ziele im Spektrum schulischer Bildungsaufgaben

Die OECD hat bereits 1973 einen Ansatz zur Bestimmung von Indikatoren der schulischen Bildungsqualität formuliert. Dort werden sechs große Aufgabenbereiche bestimmt (vgl. Carr-Hill/Magnussen 1973, S. 37ff.): *functional literacy, political participation, extent of real and apparent control exercised by pupils, consumer efficiency, social relationships, tomorrow's citizens*. Mit Ausnahme der *functional literacy* können die übrigen fünf Bereiche vorwiegend als überfachliche Zielsetzungen verstanden werden. Seither hat es vielfältige weitere Initiativen zur Bestimmung entsprechender Indikatoren gegeben. Auf internationaler Ebene richtet das OECD-Projekt „Indicators of Educational Systems“ (INES) die Aufmerksamkeit ausschließlich auf den Bereich der überfachlichen (*cross-curricular*) Kompetenzen und identifiziert vier Domänen (vgl. Peschar/Waslander 1997, S. 25ff.): „D1: Politics, economics und civics“, „D2: Problem-solving“, „D3: Self-Perception/Self-Concept“, „D4: Communication“. Das OECD-Projekt „Defining and Selecting Key Competencies“ (DeSeCo) nimmt dann

¹ Die weitaus größere Zahl der Konzeptionen, wie sie im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Diskurses vorgelegt worden sind (vgl. z.B. Dewey 1971; Faust-Siehl et al. 1996; Giesecke 1996; Klafki 1985; Oetinger 1956; Petersen 1968; Tenorth 1997), werden dagegen hier nicht berücksichtigt, da sie keinen institutionellen Bindungscharakter besitzen.

erneut den gesamten Bildungsauftrag in den Blick. Es werden drei große Gruppen von Schlüsselkompetenzen benannt, wobei jeder dieser Schlüsselbereiche seinerseits jeweils wieder in drei Bereiche untergliedert wird (vgl. Rychen 2003, S. 85ff.): Der Komplex „interacting in socially heterogeneous groups“ betont mit „relating with others; cooperating; and managing and resolving conflicts“ (ebd., S. 87) interpersonale Zielsetzungen. „Acting autonomously“ formuliert mit „acting within the big picture or larger context; forming and conduction of life plans and personal projects; and defending and asserting one’s rights, interests, limits, and needs“ (ebd., S. 94) personale Zielsetzungen. Der dritte Komplex schließlich – „Using tools interactively“ – nennt Zielsetzungen, die weitgehend mit dem *Literacy*-Konzept deckungsgleich sind. Neben der Formulierung der genannten Anforderungen an die schulische Grundbildung weist DeSeCo ebenfalls darauf hin, dass sich die bisherigen internationalen Vergleichsuntersuchungen zur Erfassung der Bildungsqualität weitgehend auf einen der drei Bereiche, den der Fähigkeit zur interaktiven Nutzung von Werkzeugen, konzentrieren, so dass wesentliche Qualitäten der angestrebten Bildungsqualität nicht erfasst wurden (vgl. Schleicher 2003). Unter einer ähnlich weiten Perspektive wie DeSeCo formuliert auch die Europäische Union einen Referenzrahmen von acht Schlüsselkompetenzen, die „alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen“ (Europäisches Parlament 2006, L 394/13). Neben den in den internationalen Vergleichsuntersuchungen zentral beachteten muttersprachlichen, fremdsprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Kompetenzen sind dies Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz sowie Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

Analog zu diesen Arbeiten im internationalen Raum sind auch im nationalen Raum Empfehlungen für den schulischen Bildungsauftrag erarbeitet worden, die im Rahmen eines politischen Auftrages erfolgten, ohne jedoch gesetzliche Legitimation zu besitzen. Stellvertretend hierfür sollen die Arbeitsergebnisse der Bildungskommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ des Landes Nordrhein-Westfalen (1995) sowie „Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg“ der Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (2003) erwähnt werden. Die NRW-Kommission (1995) geht zum einen davon aus, dass der vorhandene Konsens über einen verbindlichen Kanon der Schulfächer und damit des fachorientierten Lernens brüchig geworden sei (vgl. ebd., S. 101). Zum anderen betont sie eine grundlegende multikulturelle Ausgangssituation der institutionellen Bildungsaufgabe. In den Mittelpunkt rückt daher die Entwicklung der individuellen Lernkompetenz in einem Haus des Lernens, das den demokratischen Grundwerten verpflichtet ist (vgl. ebd., S. 117ff.). In diesem Rahmen sollen fünf unterschiedliche Anforderungsfelder entwickelt werden (vgl. ebd., S. 107ff.). Zum einen verweisen diese Felder auf fachorientierte Zielsetzungen (z.B. „fachliche Wissensbestände und Methoden“); zum anderen werden sowohl fächerübergreifende (z.B. „Lerndimensionen“) als auch überfachliche Bereiche (z.B. „Schlüsselprobleme“) benannt. Die Bildungskommission der Länder Berlin und

Brandenburg betont im Gegensatz dazu die Verpflichtung der Schule, die erforderlichen Grundlagen zur aktiven Welterschließung auf der Grundlage von kulturellen Basiskompetenzen und kanonischem Orientierungswissen zu schaffen (vgl. 2003, S. 77ff.). Dies soll vor allem in fachorientierter Weise erfolgen (vgl. ebd., S. 90f.). Fächerverbindende oder überfachliche Ziele sollen erweiternd zum einen aus den Fächern heraus entwickelt werden (vgl. ebd., S. 90f.) und zum anderen in projektorientierter Form erfolgen (vgl. ebd., S. 91). Weiterhin wird auch auf die Bedeutung der Vermittlung von Werten und Normen im Sinne einer praktizierten Schulkultur hingewiesen, die sich an den politisch legitimierten Normen orientiert (vgl. ebd., S. 168f.).

Eine zweite Form der Bestimmung überfachlicher Ziele stellt der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK 1973) zur Stellung des Schülers bzw. der Schülerin in der Schule dar. Durch die erforderliche Einstimmigkeit bildet dieser Beschluss einen politisch legitimierten Konsens, auch wenn er nicht in identischer Weise in den Schulgesetzen und Landesverfassungen enthalten ist. Dieser Beschluss nennt insgesamt neun große Zielkomplexe (ebd., S. 2f.): „Die Schule soll

- Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln,
- zu selbstständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen,
- zu Freiheit und Demokratie erziehen,
- zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen,
- eine friedliche Gesinnung im Geist der Völkerverständigung wecken,
- ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen,
- die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortlichkeit wecken,
- zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gemeinschaft befähigen,
- über die Bedingungen der Arbeitswelt orientieren.“

Einen dritten Zugang zur Bestimmung der überfachlichen Ziele des institutionellen Bildungsauftrages bietet die deskriptive Auswertung der vorliegenden amtlichen Zielvorgaben. Auf nationaler Ebene sind in der Schweiz Indikatoren für den Bereich überfachlicher Ziele formuliert worden. Sie stützen sich vor allem auf die entsprechenden Zielformulierungen der Lehrpläne. In der grundlegenden Arbeit von Grob und Maag Merki (2001) werden insgesamt 15 Zielbereiche identifiziert, die ihrerseits teilweise noch weiter untergliedert werden. In einer darauf aufbauenden Arbeit von Bieri Buschor und Forrer (2005), die sich aber auch auf die Arbeit von DeSeCo bezieht, werden diese Bereiche in leicht veränderter Form zu fünf großen Komplexen gebündelt: Selbst, Kooperation, Lernen, Soziale Verantwortung und Verantwortung gegenüber der Umwelt, Politik (vgl. ebd., S. 15). Mit Bezug auf die Situation in Österreich legen Eder und Hofmann (2012) eine Bestimmung von Zielkomplexen für den Bereich der überfachlichen Bildungsaufgaben vor. Sie identifizieren da-

bei ebenfalls fünf große, jeweils in sich weiter differenzierte Zieldimensionen: Gesellschaftsbezogene Kompetenzen, Sozial-interaktive Kompetenzen, Selbstbezogene Kompetenzen, Methodenkompetenzen und Ökologische Kompetenzen. Eder und Hofmann begründen ihre Übersicht zum einen durch die Bezugnahme auf schulrechtliche Vorgaben und zum anderen durch die Bezugnahme auf die entsprechenden Ansätze der EU und der OECD. Einen Überblick zur deutschen Situation gibt Reuter (2003) in seiner am Schulrecht orientierten Frage nach der Legitimation des Staates zur Setzung von Erziehungs- und Bildungszielen.² Er nennt insgesamt elf Gruppen überfachlicher Bildungsziele (vgl. ebd., S. 36ff.), deren kategoriale Bestimmung allerdings nicht näher begründet wird. Die von ihm benannten Gruppen sind: Allgemeine Persönlichkeitskompetenzen, Ehe-Familie-Partnerschaft-Sexualität, Religion und Weltanschauung, Ethik-Normen-Werte, Wirtschaft-Beruf-Arbeitswelt, Gesellschaft und Minderheiten, Politik-Staat-Nation-Heimat, Kultur und Geschichte, Umwelt, Europa, Weltgemeinschaft.

Die vorgestellten Ansätze zur Bestimmung von Indikatoren der Bildungsqualität zeigen deutliche Gemeinsamkeiten: In formaler Hinsicht orientieren sich die Analysen auf nationaler Ebene in jedem Fall an den herrschenden institutionellen Vorgaben in Form von Schulgesetzen, Lehrplänen oder anderen Aussagen mit Anweisungskarakter. In inhaltlicher Hinsicht findet man ebenfalls deutliche Gemeinsamkeiten. Neben der Bedeutung fachlicher Zielsetzungen, die eine hohe Übereinstimmung mit dem *Literacy*-Konzept zeigen (vgl. z.B. Baumert/Stanat/Demrich 2001), werden Zielkomplexe in den drei Bereichen politischer, interpersonaler und personaler Aufgaben formuliert. Weniger Übereinstimmung ist in der Beurteilung der Bedeutung ökonomischer, ökologischer und kultureller Themen zu erkennen. Betrachtet man dagegen die einzelnen in den drei übergreifenden Zielkomplexen gebündelten Aufgaben, so zeigen sich durchaus unterschiedliche Positionen. So nennen Eder und Hoffmann (vgl. 2012, S. 79) beispielsweise die Gesundheitskompetenz als einen wesentlichen Bereich der selbstbezogenen Kompetenzen, während dieser Indikator im Bereich „Selbst“ bei Bieri Buschor und Forrer (vgl. 2005, S. 50) nicht erwähnt wird. Unterschiede wie diese sind vermutlich vor allem durch die jeweils unterschiedlichen institutionellen Vorgaben der einzelnen Länder bedingt. Im Unterschied zur internationalen Diskussion fällt in der Darstellung der deutschen Situation zum einen die Formulierung religiöser Ziele auf, die sich sowohl in den Aussagen der KMK (1973) als auch in der Analyse von Reuter (2003) zeigt. Zum anderen beinhaltet die Formulierung der KMK eine stärkere Betonung wertorientierter Positionen.

Angesichts des großen zeitlichen Abstandes zum ursprünglichen Beschluss der KMK, den auch seit der Arbeit von Reuter erfolgten Novellierungen und teilweise

2 Zielformulierungen der Landesverfassungen werden von Reuter nicht berücksichtigt, auch wenn diese teilweise andere Akzente setzen.

tiefgreifenden Veränderungen der schulrechtlichen Grundlagen sowie der erkennbar gewachsenen Berücksichtigung auch überfachlicher Ziele im Bildungsauftrag des Fachunterrichts (vgl. z.B. KMK 2004, S. 6) ist eine Rekonstruktion der institutionell legitimierten Zielsetzungen auf der Grundlage der geltenden Landesverfassungen und Schulgesetze angezeigt.

2. Überfachliche Ziele für das allgemeinbildende Schulwesen in den aktuellen Landesverfassungen und Schulgesetzen Deutschlands

Zielformulierungen zur Bestimmung des institutionellen Auftrages des Schulwesens besitzen in zwölf Bundesländern Verfassungsrang. In dieser Gruppe sind sieben alte sowie fünf neue Bundesländer vertreten. In den Verfassungen der Länder Berlin, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein werden keine schulischen Bildungsziele benannt. Auf der nachfolgenden Ebene der Schulgesetze finden sich dann in allen Bundesländern entsprechende rechtlich bindende Aussagen zu den Bildungszielen. In Verbindung mit dem ebenfalls durchgängig, wenn auch in unterschiedlicher Weise formulierten Grundsatz der Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler (vgl. Reuter 2003) sowie der Festlegung einer allgemeinen Schulpflicht bestimmen diese Aussagen den Bildungsauftrag des öffentlichen Schulwesens.

2.1 Die institutionelle Verortung der überfachlichen Ziele

Die Zielsetzungen sind jeweils in einem klar abgrenzbaren Aussagenbereich der Texte zu finden. Meist werden diese als Bildungs- und Erziehungsziele bezeichnet. Gelegentlich werden aber auch andere, fachlich jedoch immer eindeutig zuzuordnende Begriffe verwendet, wie z.B. Unterrichts- und Erziehungsauftrag im Schulgesetz des Saarlandes (§1) oder Bildungsauftrag im Schulgesetz von Niedersachsen (§2). Die entsprechenden Vorgaben finden sich in den Schulgesetzen aller Länder durchgängig in einem oder in mehreren der ersten fünf Artikel oder Paragraphen. Hierbei handelt es sich vor allem um Aussagen, in denen Grundvoraussetzungen für die aktive Teilhabe am sozialen Leben formuliert werden. Beispielsweise fordert Art. 6 der Verfassung des Saarlandes: „Unterricht und Erziehung haben das Ziel, den jungen Menschen so heranzubilden, dass er seine Aufgaben in Familie und Gemeinschaft erfüllen kann“. Auch wenn inhaltliche Darstellung und Begrifflichkeit der rechtlichen Vorgaben aus erziehungswissenschaftlicher Sicht gelegentlich unscharf erscheinen, so kann dennoch diese Gruppe von Zielsetzungen als schulisch zu gewährleistende Mindestausstattung und damit als Aussagen zum Bildungsminimum verstanden werden (vgl. z.B. Tenorth 2009, S. 163f.). Dieses Verständnis wird auch von der Interpretation Reuters gestützt (vgl. 2003, S. 29f.), in der er die rechtliche Legitimation des Staates im Bereich der Erziehung begründet und dabei auf die

Verpflichtung des Staates sowohl zur Eröffnung von Chancengleichheit als auch zur Sicherung des gesellschaftlichen und politischen Grundkonsenses hinweist. Eine zweite Gruppe der rechtlich vorgegebenen Zielformulierungen benennt die Ermöglichung individueller Profilierung durch Bildung. Ein Beispiel hierfür ist die Aussage: „Jedem jungen Menschen soll zu einer seiner Begabung entsprechenden Ausbildung verholfen werden. Begabten soll der Besuch von höheren und Hochschulen, nötigenfalls aus öffentlichen Mitteln, ermöglicht werden“ (Verfassung Rheinland-Pfalz, Art. 31). Aussagen im Sinne dieser Emanzipationsfunktion (vgl. Reuter 2003) können als Verpflichtung zur Eröffnung von Bildungsangeboten verstanden werden, die oberhalb oder außerhalb der Grundbildung liegen, also Steigerungsformen im Sinne Tenorths darstellen (vgl. 2004).

Fachliche Zielsetzungen machen zweifellos einen wesentlichen Bereich des schulischen Bildungsauftrages aus, auch wenn direkte Hinweise auf Unterrichtsfächer (z.B.: „In allen Schulen ist Gemeinschaftskunde ordentliches Lehrfach“, Verfassung Baden-Württemberg Art. 21 (2)) oder deren Ziele (z.B.: „Der Geschichtsunterricht muss auf eine unverfälschte Darstellung der Vergangenheit gerichtet sein“, Verfassung Thüringen Art. 22 (2)) nur in wenigen Fällen direkt formuliert werden. Über die in allen Schulgesetzen enthaltenen Verweise auf rechtlich nachfolgende Anweisungsebenen wie Erlasse und Verordnungen sind die Lehrpläne der Bundesländer sowie der damit bezeichnete Fächerkanon in den rechtlich formulierten Rahmen des Bildungsauftrages eingebunden. In Verbindung mit den Vereinbarungen der KMK zu den Bildungsstandards (vgl. KMK 2003) ist damit zweifellos auch das dort benannte *Literacy*-Konzept (vgl. KMK 2005) als Teil der Grundbildung bestimmt.

2.2 Das methodische Vorgehen

Die Landesverfassungen und die Schulgesetze aller Bundesländer bilden das Ausgangsmaterial der Dokumentanalyse in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring/Gläser-Zikuda 2008). Die für die Auswertung relevanten Textelemente sind nicht durchgängig an gleicher Stelle oder in gleichem Kontext angeordnet, in jedem Fall aber eindeutig zu identifizieren. So nennt das Land Baden-Württemberg in seiner Verfassung beispielsweise im ersten Hauptteil unter „III Erziehung und Unterricht“ Zielsetzungen, die sich direkt auf den Auftrag der öffentlichen Institutionen beziehen, wobei das öffentliche Schulwesen exponiert erwähnt wird (vgl. Art. 11 (2)). Die Verfassung des Freistaates Thüringen dagegen beschreibt im dritten Abschnitt der Verfassung in Art. 22 (1) einen Erziehungs- und Bildungsauftrag, der sich sowohl an die Eltern als auch an die öffentlichen Institutionen richtet. Aus den nachfolgenden Absätzen sowie der Setzung der allgemeinen Schulpflicht (Art. 23 (1)) geht jedoch hervor, dass diese Ziele auch für die Institution Schule gelten. Die Identifizierung der entsprechenden Textteile in den Schulgesetzen erfolgt in gleicher Weise.

Die so identifizierten Zielformulierungen wurden in einzelne Aussagepartikel aufgeteilt, die dann die Kodiereinheiten bilden. So beschreibt die Landesverfassung Bremen den Erziehungs- und Bildungsauftrag in Art. 26 (3) mit den Worten: „Die Erziehung zu eigenem Denken, zur Achtung vor der Wahrheit, zum Mut sie zu bekennen und das als richtig und notwendig Erkannte zu tun“. Diese Aussage geht in Form von vier Aussagepartikeln in die Analyse ein. Alle entsprechenden Textteile der verwendeten Dokumente wurden vollständig zerlegt in die Analyse einbezogen. Davon ausgenommen sind lediglich Aussagen, die keinen direkten Bezug auf Ziele enthalten. Ein Beispiel hierfür ist die Aussage: „Erziehung und Unterricht müssen dem Schulgesetz der Bundesrepublik Deutschland und der Niedersächsischen Verfassung entsprechen“ (Schulgesetz Niedersachsen §2 (1)). Durch das damit benannte Verfahren entstanden insgesamt 710 Aussagepartikel, von denen 136 den Verfassungen und 574 den Schulgesetzen entstammen.

Die verwendeten Texte kommen nicht aus dem erziehungswissenschaftlichen Kontext, so dass die Vorgabe eines fachlich begründeten Kategoriensystems möglicherweise zu einer Verfälschung der Auswertung führen könnte. Zudem sind die Texte in historisch unterschiedlichen Situationen formuliert worden. Während die Verfassungen der alten Bundesländer im Kern unmittelbar auf die Nachkriegszeit zurückgehen und die Verfassungen der neuen Bundesländer die Situation der Wende darstellen, sind die zu Grunde gelegten Schulgesetze fast durchgängig sehr jungen Datums. Die Entwicklung des Kategoriensystems erfolgt daher in induktiver Weise. Es zeigen sich folgende Aussagebereiche:

- Religiöse Ziele, die sich auf theologisch begründetes Verhalten bzw. auf damit verbundene Handlungsmaximen beziehen (z.B.: „Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott“, Verfassung Bayern Art. 131 (2); oder: das Handeln „im Sinne der christlichen Nächstenliebe“, Verfassung Baden-Württemberg §12 (1)).
- Politische Ziele, die gesellschaftliche Gestaltungsaufgaben benennen und im Kontext rational begründeter Normen des Gemeinwohls stehen (z.B.: „Achtung vor der Würde des Menschen“, Verfassung Brandenburg Art. 28; oder: „zur Mitgestaltung der freiheitlichen demokratischen Grundordnung“, Schulgesetz Thüringen §2 (1)).
- Interpersonale Ziele, die die Gestaltung des sozialen Nahraums und den damit verbundenen Umgang mit konkreten Personen thematisieren (z.B.: „Verantwortungsgefühl“, Schulgesetz Bayern §1 (1); oder: „Konflikte vernünftig und friedlich lösen“, Schulgesetz Hessen §2 (3)).
- Personale Ziele, die vor allem die Individualität der einzelnen Personen betreffen (z.B.: „Selbstständigkeit“, Schulgesetz Brandenburg §4 (5); oder: „Leistungswillen“, Schulgesetz Baden-Württemberg §1 (2)).
- Wissensbezogene Ziele, bei denen im Unterschied zu den bisherigen Kategorien keine wertorientierten Zielsetzungen, sondern Kenntnisse im Mittelpunkt stehen (z.B.: „Die Mädchen und Buben sind außerdem in der Säuglingspflege zu unterweisen“, Verfassung Bayern Art. 131 (4)).

- Schließlich wurde eine Restkategorie aufgenommen, der Partikel zugeordnet werden, die keine klaren Zielformulierungen beinhalten. Zum einen sind dies pauschale Aussagen (z.B.: „[...] erschließt [...] das überlieferte und bewährte Bildungsgut“, Schulgesetz Bayern Art. 2 (3)). Zum anderen werden hier Aussagen eingeordnet, die die Gestaltung des Bildungsraumes ansprechen (z.B.: „In allen Schulen waltet der Geist der Duldsamkeit“, Verfassung Baden-Württemberg Art. 17 (1)).

Diese induktiv formulierten Kategorien zeigen eine hohe Übereinstimmung mit den weiter oben benannten Komplexen überfachlicher Bildungsziele. Ebenso zeigt sich eine Nähe zur fachwissenschaftlichen Diskussion mit ihrer Bestimmung von Bildungszielen an Hand der Differenzierung von fachlichen, personalen und inter-personalen Aspekten (vgl. z.B. Roth 1971; Reetz 1999; Erpenbeck/Rosenstiel 2003), so dass das hier entwickelte Kategoriensystem in beiderlei Hinsicht fachlich anschlussfähig ist. Die insgesamt 710 Aussagepartikel wurden in einem ersten Durchlauf von vier Personen kodiert. Dabei zeigten sich Unschärfen der Zuordnung zwischen der politischen und der interpersonalen Kategorie. Da die inhaltliche Trennung der beiden Kategorien in fachlicher Hinsicht unstrittig ist, wurden die Kategorien an Hand von Beispielen zusätzlich erläutert.

Das derart präzierte, aber inhaltlich nicht veränderte Kategoriensystem wurde von drei Ratern erneut bearbeitet. Die Zuordnung der Partikel ergab nach Landis und Koch (1977) in einem Fall eine moderate und in zwei Fällen eine substantielle Interrater-Reliabilität (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Cohens Kappa der Interrater-Reliabilität

	A	B
B	.573	
C	.780	.622

Quelle: eigene Berechnung

2.3 Die Ergebnisse

Die überwiegende Zahl der ausgewerteten Aussagen zum institutionellen Bildungsauftrag betrifft die Kategorie der politischen Ziele (vgl. Tab. 2). Mit leichten Unterschieden zwischen den Auswertern werden hier zwischen 43,2 und 47,2 Prozent der Partikel zugeordnet. Ebenfalls häufig erwähnt werden Zielsetzungen im Bereich personaler Bildungsaufgaben mit 26,2 bis 27,9 Prozent. An dritter Stelle finden sich Aussagen zum interpersonalen Aufgabenbereich; hier werden 10,6 bis 16,1 Prozent der Partikel genannt. Die religiösen Ziele mit Häufigkeiten zwischen 3 und 3,4

Prozent bzw. die fachlichen Zielangaben mit 1,7 bis 6,2 Prozent der Zuordnungen werden deutlich seltener benannt.

Tab. 2: Zuordnungshäufigkeiten der Aussagepartikel

	Auswerter A	Auswerter B	Auswerter C
Religiöse Ziele	3%	3%	3,4%
Politische Ziele	47,2%	43,2%	45,6%
Interpersonale Ziele	14,6%	10,6%	16,1%
Personale Ziele	27,9%	26,6%	26,2%
Wissensbezogene Ziele	1,7%	6,2%	3,7%
Sonstige Aussagen	5,6%	10,4%	4,2%

Quelle: eigene Berechnungen

Insgesamt zehn Länder nennen Aussagen im Bereich der religiösen Zielsetzungen. Betrachtet man diese unter inhaltlicher Perspektive, so zeigen sich Schwerpunkte in der „Ehrfurcht vor Gott“ (z.B. Verfassung Baden-Württemberg §12 (1)) sowie in der Forderung, „sich im Geiste [...] [der] christlichen Nächstenliebe für die Mitmenschen einzusetzen“ (Schulgesetz Thüringen §2 (1)). Beide Zielsetzungen werden von jeweils sechs Bundesländern genannt, wobei die Ehrfurcht vor Gott nur in den alten Bundesländern Erwähnung findet. Der Bildungsauftrag der Nächstenliebe wird dagegen auch in zwei neuen Ländern formuliert. Dies sowie die Tatsache, dass die religiösen Ziele nicht nur in den Verfassungen, sondern teilweise auch in Schulgesetzen enthalten sind, zeigt die anhaltende Bedeutung der religiösen Zielsetzungen. Sie können daher nicht nur als ein Relikt aus der frühen Nachkriegszeit verstanden werden. Gleichzeitig ist ebenfalls nicht zu übersehen, dass sechs Bundesländer keine Ziele im Bereich der religiösen Kategorie aufführen.

Im Bereich der politischen Ziele formulieren alle Bundesländer einerseits Aussagen zur Vermittlung grundlegender Werte und andererseits Vorgaben zur Förderung von Verhaltensweisen, die als Tugenden zu verstehen sind. Diese beiden Aussagengruppen finden sich sowohl in den alten als auch in den neuen Bundesländern und nicht nur in den Verfassungen, sondern auch in den Schulgesetzen, so dass eine bundesweite Aktualität gegeben ist.

Alle Länder betonen in der einen oder anderen Akzentuierung die Bedeutung der Vermittlung der grundlegenden Werte Menschenwürde, Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Rechtsstaatlichkeit und Toleranz, also die leitenden Werte der freiheitlich-demokratischen Grundordnung. Eine Gruppe von insgesamt acht Ländern unterlegt diesen Rahmen zusätzlich mit dem Verweis auf den kulturellen Hintergrund der christlich-

humanistischen Tradition (z.B.: „[...] auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen“, Schulgesetz Niedersachsen §2 (1)).

Ebenfalls von allen Bundesländern wird ein Bildungsauftrag zur Förderung von Verhaltensdispositionen formuliert, die als Entwicklung von Bürgertugenden (vgl. Münkler 1993) im freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat zu verstehen sind. Dabei werden sowohl die aktive Wahrnehmung der demokratischen Rechte als auch die eigenverantwortliche Übernahme der damit verbundenen politischen Aufgaben betont. So nennt das Bundesland Hamburg beispielsweise die Fähigkeit, „an der Gestaltung einer der Humanität verpflichteten demokratischen Gesellschaft mitzuwirken“ (Schulgesetz Hamburg §2 (1)). Elf Bundesländer erweitern diesen Bereich der Bürgertugenden zusätzlich um Aussagen zur aktiven Teilhabe am Leben der Gemeinschaft (z.B.: „Verantwortung für die Gemeinschaft mit anderen Menschen“, Verfassung Mecklenburg-Vorpommern Art. 15 (4)).

Die damit benannten Ziele werden in allen Bundesländern inhaltlich erweitert. Durchgängig aufgenommen ist die Orientierung am friedlichen Zusammenleben der Völker und Kulturen. Zwölf Länder nennen die Gleichberechtigung der Geschlechter als ein leitendes Ziel des praktischen Handlungsrahmens, in neun Ländern wird die Liebe zur Heimat als Ziel betont und in sechs Ländern die Entwicklung des europäischen Bewusstseins. Eine kleine Gruppe von vier Ländern beschreibt zusätzlich Gestaltungsaufgaben für die Zukunft unserer Gesellschaft.

Die Zielformulierungen der interpersonalen Kategorie umfassen ebenso wie die politischen Ziele zum einen handlungsleitende Werte und zum anderen Handlungsfähigkeiten in der Gestaltung des sozialen Nahraums. Inhaltsbereiche, die in allen Bundesländern gelten, sind jedoch nicht vorhanden. Die größte Übereinstimmung findet sich in der Aufgabe des aktiven sozialen Handelns (z.B. Schulgesetz Berlin Art. 3 (2)) bzw. der sozialen Bewährung (z.B. Verfassung Baden-Württemberg Art. 12 (1)). Dies wird von insgesamt zwölf Bundesländern betont. In sieben Ländern wird die Fähigkeit zur Konfliktbewältigung als Bildungsziel genannt (z.B.: „Konflikte zu erkennen und sie vernünftig zu lösen“, Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommern §3); in sechs Ländern wird in unterschiedlicher Formulierung die Bedeutung von Kooperation und Teamgeist formuliert. Im Bereich der Wertorientierung ist der Bezug auf die Werte des Grundgesetzes erkennbar. Sechs Länder nennen Solidarität und Hilfsbereitschaft, jeweils vier Länder Respekt für andere Menschen und Toleranz, wobei der Fokus im interpersonalen Kontext liegt.

Bei den personalen Zielformulierungen fordern alle Bundesländer die Fähigkeit zum selbstständigen Denken; zwölf Länder erweitern dies um das selbstständige bzw. das eigenverantwortliche Handeln (vgl. z.B. Schulgesetz Bayern Art. 2 (1)). Elf Länder betonen zusätzlich Aspekte der individuellen Entfaltung, wobei die Wahrnehmungs-

und Empfindungsfähigkeit in sieben Fällen (z.B. Schulgesetz Berlin Art. 3 (2)) und die Kreativität in vier Fällen (z.B. Schulgesetz Brandenburg §4 (5)) benannt werden. Ebenfalls elf Bundesländer nennen berufsbezogene Zielsetzungen im Rahmen der persönlichen Zielkategorie. Dabei steht die Förderung der Berufsfähigkeit im Zentrum; sie wird in zehn Ländern angesprochen. Acht Bundesländer formulieren Aspekte des körperlichen Wohlbefindens, wobei der Schwerpunkt mit sieben Nennungen im Bereich der Gesundheitsförderung liegt (z.B.: „[...] und zu eigenverantwortlichem Gesundheitshandeln“ (Schulgesetz Bremen §5 (2)). Bei den Aspekten des psychischen Wohlbefindens steht die Fähigkeit zum Ertragen von Konflikten im Vordergrund, die von fünf Ländern thematisiert wird. Bürgerliche Tugenden wie Selbstdisziplin oder Fleiß (vgl. Bollnow 1958) werden von insgesamt neun Bundesländern als Bildungsziel genannt, wobei der persönliche Leistungswille mit acht Nennungen einen Häufungspunkt darstellt. Die Vermittlung verschiedener Aspekte der Lernkompetenz findet sich ebenfalls in acht Bundesländern in der einen oder anderen Form. Jeweils sechs Länder führen dies mit der Fähigkeit zum selbstständigen Weiterlernen bzw. der Fähigkeit zur Informationsbeschaffung weiter aus. Zielvorgaben im Bereich der Medienkompetenz werden von fünf Ländern formuliert (z.B.: „mit Medien verantwortungsbewusst [...] umgehen“, Schulgesetz Nordrhein-Westfalen §2 (5)).

Die Aussagen zu den wissensbezogenen Zielen fallen weitgehend uneinheitlich aus. Sie reichen vom Bereich der Hauswirtschaft oder der Säuglingspflege bis hin zum Verständnis ökologischer Zusammenhänge oder der Sexualität. Die größte Übereinstimmung stellt die Pflege regionaler Sprachen mit drei Nennungen dar.

3. Zusammenfassung und Diskussion

Die Bestimmung des schulischen Grundbildungsauftrages erfolgte auf der Grundlage der Landesverfassungen und der Schulgesetze der Bundesländer. In ihnen finden sich vornehmlich Zielformulierungen im Bereich religiöser, politischer, interpersonaler und personaler Bildungsaufgaben. Die Zielsetzungen dieser vier Kategorien benennen durchgängig zum einen Aufgaben im Bereich der Vermittlung von leitenden Werten und zum anderen die Förderung von Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft zur praktischen Umsetzung dieser Werte, die als korrespondierende Tugenden zu verstehen sind. Neben diesen vier wert- und tugendorientierten Bildungsaufgaben werden in geringerem Maße zusätzlich wissensbezogene Zielsetzungen genannt, ohne dass in ihnen eine unmittelbare Erziehungsaufgabe angesprochen wird.

Die Ziele der politischen Kategorie bilden den Schwerpunkt der Aussagen. Sie machen fast die Hälfte aller untersuchten Partikel aus. In allen Bundesländern wird die Vermittlung der für unsere Gesellschaft leitenden Werte genannt, die im Sinne der

Orientierung am Republikanismus (vgl. z.B. Sandel 1995; Münkler 1993) zu verstehen sind. Gleichmaßen gefordert wird die Entwicklung der damit verbundenen Bürgertugenden. Alle Länder erweitern den damit genannten Zielkomplex explizit um die Aufgaben der Gestaltung eines friedlichen Zusammenlebens, die überwiegende Zahl ebenfalls durch den Verweis auf die Gleichstellung der Geschlechter sowie die Liebe zur Heimat.

Die Ziele der interpersonalen Bildungsaufgaben werden in deutlich geringerem Maße angesprochen. Möglicherweise ist dies aber auch durch die nicht immer klare Trennung zwischen dem Handeln im politischen Raum und dem Handeln im sozialen Nahraum begründet. Durchgängige, in allen Bundesländern genannte Zielsetzungen finden sich im Bereich dieser Zielkategorie nicht. Die Förderung des aktiven sozialen Handelns sowie die Fähigkeit zur Konfliktbewältigung stellen die beiden größten Gemeinsamkeiten dar. Die Nähe der Aussagen zu den entsprechenden Bürgertugenden des politischen Raums ist aber in jedem Fall offenkundig.

Etwa ein Viertel aller Aussagen zum schulischen Bildungsauftrag betreffen die personalen Ziele. Die thematisierten Werte können insgesamt als Orientierung im Sinne des Liberalismus (vgl. Rawls 2003; Sandel 1995) verstanden werden. Die entsprechende Förderung der korrespondierenden Tugenden umfasst zum einen die Entwicklung der Berufsfähigkeit, zum anderen die Verantwortungsübernahme für die eigene Lebensgestaltung. Hier werden Gesundheitsförderung und Förderung des Leistungswillens in jeweils acht Bundesländern genannt.

Religiöse Ziele werden insgesamt sehr wenig und auch nicht in allen Bundesländern formuliert. Jeweils sechs Länder benennen die Ehrfurcht vor Gott sowie das Handeln im Sinne der christlichen Nächstenliebe als Ziele des schulischen Bildungsauftrags. Beachtenswert ist dabei, dass sich diese Ziele nicht nur in den alten Bundesländern und nicht nur in den Verfassungen finden. Die auch gegenwärtig bestehende Aktualität dieses Zielbereiches kann daher als gesichert gelten.

Ergänzt man den damit beschriebenen Bildungsauftrag des Schulwesens um die Vorgaben der fachorientierten Zielsetzungen, wie sie – neben den wenigen Aussagen in der Kategorie der wissensbezogenen Ziele – vor allem in nachgeordneten Verordnungen und Verwaltungsvorschriften enthalten sind, so zeigt sich eine erstaunlich hohe Übereinstimmung mit den Zielformulierungen der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1973 (vgl. KMK 1973). Auf der Grundlage der hier vorliegenden Datenauswertung kann lediglich ergänzend festgestellt werden, dass die Orientierung an der Gleichberechtigung der Geschlechter und die Liebe zur Heimat – beide werden von einer Mehrheit der Länder genannt – dort nicht enthalten sind. Der Anspruch der Vermittlung republikanischer Werte und die Entwicklung von Bürgertugenden sowie die Gewährleistung und Befähigung zur Wahrnehmung der eigenen freiheitlichen Rechte im Sinne des Liberalismus können daher als nach wie vor bestehender

Konsens verstanden werden. Erstaunlich ist dabei die Konstanz dieses Zielkomplexes, der über einen längeren historischen Prozess hinweg als leitender Anspruch an die Bildungsaufgaben der Schule Gültigkeit besitzt.

Vergleicht man diese institutionell legitimierte Formulierung des Grundbildungsauftrages mit dem *Literacy*-Konzept, so bildet letzteres nur eine Teilmenge des öffentlich zu gewährleistenden Bildungsminimums. Auf diese Differenz weisen allerdings grundsätzlich bereits die Autoren der PISA-Studie hin, indem sie beispielsweise drei *Literacy*-Bereiche zur Erfassung der Bildungsqualität um die *Cross-Curricular Competencies* erweitern und letzteren Indikator eben nicht als *Literacy* bezeichnen (vgl. Baumert/Stanat/Demrich 2001). Ebenso lässt sich aber auch nicht übersehen, dass die empirische Erfassung der Qualität unseres Bildungswesens weitgehend auf die Frage nach den *Literacy*-basierten Indikatoren reduziert ist. So orientiert sich beispielsweise Tenorth (vgl. 2009) bei der Frage nach der Kompetenzarmut an den vorliegenden empirischen Daten, obwohl er das Bildungsminimum an gleicher Stelle deutlich weiter definiert, nicht aber auf die Lücke der Erfassung hinweist.

Betrachtet man den nicht erfassten Bereich des institutionell bestimmten Bildungsauftrages genauer, so zeigt sich vor allem die Vernachlässigung wertbasierter Zielsetzungen. Dieser Bereich wird nicht zuletzt auch von der Bildungskommission Berlin und Brandenburg gesehen: „Zur sechsten Gruppe grundlegender Kompetenzen, die – wenngleich sie schwierig zu definieren sind – in der Schule vermittelt werden müssen, sind die Regeln und Werte des zivilisierten Umgangs miteinander“ (Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003, S. 106) zu zählen. Folgt man den Ausführungen des Kommissionsberichts genauer, so scheint sich das dort formulierte Verständnis der wertbasierten Bildungsaufgaben vor allem an einer Position des Liberalismus zu orientieren, wie sie von Rawls (z.B. 2003) vertreten wird, während die in den Verfassungen und Schulgesetzen markant vertretenen republikanischen Werte und Bürgertugenden weitgehend unberücksichtigt bleiben.

Die eingangs benannte Gefahr, wonach durch die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf das *Literacy*-Konzept möglicherweise wesentliche Teile des öffentlich formulierten Bildungsauftrages nicht angemessen beachtet werden, scheint angesichts der Aussagen zu den überfachlichen Bildungszielen nicht unbegründet. Ob die fehlende empirische Erfassung der entsprechenden Bildungsqualität tatsächlich zu einer einseitigen Akzentuierung der Schulentwicklung führt, kann aus den hier vorliegenden Ergebnissen natürlich nicht gefolgert werden. Es ist durchaus denkbar, dass Schulen diesen Teil des institutionellen Bildungsauftrages wahrnehmen, auch wenn er in der bildungspolitischen Diskussion wenig Beachtung findet (vgl. Oelkers 1988). Eine empirische Erfassung ist daher angezeigt.

Literatur und Internetquellen

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baumert, J./Stanat, P./Demrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Sehne, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-68.
- Bieri Buschor, C./Forrer, E. (2005): Cool, kompetent und kein bisschen weise? Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener am Übergang zwischen Schule und Beruf. Zürich: Rüegger.
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (2003): Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven. Berlin: Wissenschaft & Technik.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Luchterhand: Neuwied.
- Bollnow, O.F. (1958): Wesen und Wandel der Tugenden. Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Carr-Hill, R.A./Magnussen, O. (1973): Indicators of Performance of Educational Systems. Paris: OECD.
- Dewey, J. (1971): The Child and the Curriculum and The School and Society (Combined Ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Eder, F./Hofmann, F. (2012): Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.): bmbf – Nationaler Bildungsbericht 2012. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 71-109.
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (2003): Einführung. In: Erpenbeck, J. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. IX-XL.
- Europäisches Parlament (2006): Empfehlung des Europäischen Parlamentes und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>; Zugriffsdatum: 10.09.2014.
- Faust-Siehl, G./Garlichs, A./Ramsegger, J./Schwarz, H./Warm, U. (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Reinbek: Rowohlt.
- Giesecke, H. (1996): Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grob, U./Maag Merki, K. (2001): Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern: P. Lang.
- Herbart, J.F. (1805): Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften. Hrsg. von Otto Willmann und Theodor Fritsch. Osterwieck/Harz: Zickfeldt.
- Heymann, H.W. (1996): Allgemeinbildung und Mathematik. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H.J. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.):

- Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn/Berlin: BMBF, S. 5-174.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1973): Zur Stellung des Schülers in der Schule. KMK-Ergänzungslieferung 44 vom 07.12.1981.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2003): Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004): Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003). München/Neuwied: Wolters Kluwer.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München/Neuwied: Wolters Kluwer.
- Landis, J.R./Koch, G.G. (1977): The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. In: *Biometrics* 33, S. 159-174.
- Mayring, P./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) (2008): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz.
- Ministry of Education British Columbia (2013): Defining Cross-Curricular Competencies – Transforming Curriculum and Assessment, January 2013. Victoria, BC. URL: https://www.bced.gov.bc.ca/irp/docs/def_xcurr_comps.pdf; Zugriffsdatum: 19.08.2014.
- Münkler, H. (1993): Zivilgesellschaft und Bürgertugend. Bedürfen demokratisch verfaßte Gemeinwesen einer sozio-moralischen Fundierung? Antrittsvorlesung am 10. Mai 1993. Humboldt-Universität zu Berlin, Öffentliche Vorlesungen, Heft 23 (Linie DREI).
- Oelkers, J. (1988): Öffentlichkeit und Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, H. 5, S. 579-599.
- Oetinger, F. (1956): Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Peschar, J.L./Waslander, S. (1997): Prepared for Life? How to Measure Cross-curricular Competencies. Paris: OECD.
- Petersen, P. (1968): Der kleine Jena-Plan. Weinheim: Beltz.
- Rawls, J. (2003): Gerechtigkeit als Fairneß. Ein Neuentwurf. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reetz, L. (1999): Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht – in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. In: Arnold, R./Müller, H.-J. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25-51.
- Reuter, L.R. (2003): Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht. In: Füssel, H.-P./Roeder, P.M. (Hrsg.): Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Weinheim: Beltz, S. 28-48.
- Reyher, A. (1697): Methodus Oder Bericht/ Wie Nechst Göttlicher Verleyhung die Knaben und Mägdlein auf den Dorffschafften/ und in den Städten/ die üntere Classes der Schul-Jugend im Fürstenthum Gotha/ Kürtz- und nützlich unterrichtet werden können und sollen: Auf gnädigsten Fürstlichen Befehl aufgesetzt. Gotha: Christoph Reyher.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie, Bd. 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel.
- Rychen, D.S. (2003): Key Competencies: Meeting Important Challenges in Life. In: Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Hrsg.): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Cambridge, MA/Göttingen: Hogrefe & Huber, S. 63-107.

- Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Hrsg.) (2003): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Cambridge, MA/Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Sandel, M.J. (1995): Liberalismus oder Republikanismus. Von der Notwendigkeit der Bürgertugend. Wien: Passagen.
- Schleicher, A. (2003): Developing a Long-term Strategy for International Assessment. In: Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Hrsg.): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Cambridge, MA/Göttingen: Hogrefe & Huber, S. 161-179.
- Tenorth, H.-E. (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 43, H. 6, S. 969-984.
- Tenorth, H.-E. (2004): Grundbildung – Allgemeinbildung: Basiskompetenzen und Steigerungsformen. In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät 73, S. 87-98.
- Tenorth, H.-E. (2009): Bildungsarmut als Herausforderung moderner Allgemeinbildung. In: Lange, U./Rahn, S./Seitter, W./Körzel, R. (Hrsg.): Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Wiesbaden: VS, S. 155-173.
- Tenorth, H.-E. (2011): „Bildung“ – ein Thema im Dissens der Disziplinen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, H. 3, S. 351-362.
- UNESCO (1994): International Conference on Education – 44th Session. Geneva, October 3-8, 1994.

Verfassungen (mit Zugriffsdatum)

- Baden-Württemberg: Verfassung des Landes Baden-Württemberg (25.07.2014).
- Bayern: Verfassung des Freistaates Bayern (25.07.2014).
- Berlin: Verfassung von Berlin (25.07.2014).
- Brandenburg: Verfassung des Landes Brandenburg (25.07.2014).
- Bremen: Landesverfassung der Freien Hansestadt Bremen (25.07.2014).
- Hamburg: Verfassung der Freien und Hansestadt Hamburg (25.07.2014).
- Hessen: Verfassung des Landes Hessen (25.07.2014).
- Mecklenburg-Vorpommern: Verfassung des Landes Mecklenburg-Vorpommern (25.07.2014).
- Niedersachsen: Niedersächsische Verfassung (25.07.2014).
- Nordrhein-Westfalen: Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen (25.07.2014).
- Rheinland-Pfalz: Verfassung für Rheinland-Pfalz (25.07.2014).
- Saarland: Verfassung des Saarlandes (25.07.2014).
- Sachsen: Verfassung des Freistaates Sachsen (25.07.2014).
- Sachsen-Anhalt: Verfassung des Landes Sachsen-Anhalt (25.07.2014).
- Schleswig-Holstein: Verfassung des Landes Schleswig-Holstein (25.07.2014).
- Thüringen: Verfassung des Freistaats Thüringen (25.07.2014).

Schulgesetze (mit Zugriffsdatum)

- Baden-Württemberg: Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchulG) (25.07.2014).
- Bayern: Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) (25.07.2014).
- Berlin: Schulgesetz Berlin (SchulG) (25.07.2014).
- Brandenburg: Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz – BbgSchulG) (25.07.2014).
- Bremen: Bremisches Schulgesetz (BremSchulG) (25.07.2014).
- Hamburg: Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) (25.07.2014).
- Hessen: Hessisches Schulgesetz (HSchG) (25.07.2014).
- Mecklenburg-Vorpommern: Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (SchulG M-V) (25.07.2014).
- Niedersachsen: Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) (25.07.2014).

Nordrhein-Westfalen: Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) (25.07.2014).

Rheinland-Pfalz: Schulgesetz Rheinland-Pfalz (SchulG) (25.07.2014).

Saarland: Gesetz Nr. 812 zur Ordnung des Schulwesens im Saarland (Schulordnungsgesetz – SchoG) (25.07.2014).

Sachsen: Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (SchulG) (25.07.2014).

Sachsen-Anhalt: Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) (25.07.2014).

Schleswig-Holstein: Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (SchulG) (25.07.2014).

Thüringen: Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) (25.07.2014).

Jürgen Wiechmann, Prof. Dr., geb. 1950, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Landau.

E-Mail: wiechman@uni-landau.de

Günter Becker, Dr., geb. 1959, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Landau.

E-Mail: beckerg@uni-landau.de

Anschrift: Universität Landau, Bürgerstr. 23, 76829 Landau

Benedikt Gasser

Das Kölner Gymnasiasten-Panel – Ergebnisse einer longitudinalen Betrachtung

Zusammenfassung

Im Rahmen dieser kurzen Abhandlung sollen einige Kernbefunde des Kölner Gymnasiastenpanels präsentiert werden; dabei handelt es sich um eine der wenigen in der Bundesrepublik Deutschland existierenden, wenn nicht gar die einzige Längsschnittstudie, welche vom Beginn des Gymnasialalters bis ins hohe Erwachsenenalter weiterführt.

Schlüsselwörter: Längsschnittstudie, Lebenslaufforschung, Notengebung

The Cologne Gymnasiast Panel – Results from a Longitudinal Survey

Summary

This short report presents some central results from the Cologne Gymnasiast Panel – one of the few existing, if not the only longitudinal survey, which leads from the beginning of secondary school to adulthood.

Keywords: longitudinal survey, biographical research, grading in school

Neben den allgemein bekannten longitudinalen Datensätzen des deutschen Sprachraums wie dem BIJU (vgl. Baumert et al. 1996), Tosca (vgl. Trautwein et al. 2007; Köller et al. 2004), der LifE-Studie (vgl. Fend/Berger/Grob 2009) und dem sozioökonomischen Panel (SOEP) (vgl. Schupp 2009) seien im Rahmen dieser kurzen Abhandlung einige Kernbefunde eines weiteren umfassenden longitudinalen Datensatzes – des Kölner Gymnasiastenpanels – Cologne Gymnasiast Panel – präsentiert. Es handelt sich dabei um eine der wenigen Längsschnittstudien in der Bundesrepublik Deutschland, welche ihren Beginn im frühen Gymnasialalter mit Weiterführung bis ins hohe Erwachsenenalter hat (vgl. Birkelbach 2013; Meulemann 1990).

Beim Kölner Gymnasiastenpanel (KGP) handelt es sich um ein Projekt, das mit insgesamt vier Befragungen einen Zeitraum von mehr als 40 Jahren umspannt. Ausgehend von einer Erstbefragung von 15-jährigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, ihren Eltern, Lehrkräften, Direktorinnen und Direktoren an nordrhein-westfälischen Gymnasien in den Jahren 1969/1970 wurden in drei Wiederbefragungen 1984/85 (WB1), 1996/97 (WB2) und 2010 (WB3) retrospektiv mit monatlicher Genauigkeit deren Ausbildungs- und Berufsverläufe sowie die privaten Lebensverläufe erhoben. Den Ausgangspunkt des KGP bildete dabei eine klassenweise Befragung von insgesamt 3.240 Schülerinnen und Schülern in 121 Klassen der Jahrgangsstufe 10 an 68 ausgewählten nordrhein-westfälischen Gymnasien. So besuchten 1970 lediglich rund 19 Prozent der 14-Jährigen ein Gymnasium; zudem war die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft weitaus selektiver als heute (vgl. Baumert/Roeder/Watermann 2003, S. 514f.). Gegenstand der Befragung waren u.a. die Interessen, Leistungen und Zukunftspläne der Gymnasiasten und Gymnasiastinnen, ihre soziale Herkunft sowie ihre Einstellungen zu Schule, Elternhaus und Gesellschaft. Die Daten sind unter der Studiennummer ZA0600 im Kölner GESIS Datenarchiv für Sozialwissenschaften verfügbar. Mithilfe einer am damaligen Zentralarchiv für empirische Sozialforschung in Köln (heute: GESIS Datenarchiv für Sozialwissenschaften) durchgeführten Aktenanalyse konnten 1981/82 die tatsächlich realisierten Bildungsverläufe bis zum Abitur einschließlich der Abiturnoten ermittelt und den Schülerdaten hinzugefügt werden (ZA1440). Parallel zu der Erhebung bei den Schülerinnen und Schülern wurden schriftliche Befragungen bei deren Eltern (n=2.646) und den Lehrkräften an den jeweiligen Gymnasien (n=2.680) durchgeführt. Gegenstand der Elternbefragung (ZA0639) waren u.a. der soziale Hintergrund, der Erziehungsstil und die Aspirationen für die Kinder. Bei der Lehrkräftebefragung ging es u.a. um deren pädagogisches Selbstverständnis und das Schulklima (ZA0640). In einem Zusatzbogen wurden die Lehrkräfte, die in den befragten Klassen unterrichteten, um Einschätzungen ihrer Schüler und Schülerinnen gebeten. Darüber hinaus wurden die Direktoren und Direktorinnen der 68 Gymnasien zu den regionalen Kontexten, zur Ausstattung und zu besonderen Kennzeichen der Gymnasien befragt (ZA0996). Diese Befragungsdaten wurden zusätzlich durch Daten zur regionalen Sozial- und Wirtschaftsstruktur, Konfessionsstruktur, Bevölkerungsdichte etc. aus der amtlichen Statistik des Landes NRW ergänzt (vgl. Eirmbter 1977).

Die in den vergangenen Jahrzehnten durchgeführten Analysen sind sodann ausgesprochen vielfältig und umfassen Aspekte von Religion über Themen wie Lebenszufriedenheit und Berufserfolg bis hin zur veränderten Rolle der Frau respektive der Ehe. Bezogen auf den schulischen Kontext wurden umfassende Analysen vorgenommen zu Wirkungen von Lehrkräfteurteilen insbesondere auch im Lebensverlauf, zur Zufriedenheit in der Bildungslaufbahn, zur Rolle von Lehrkräften als Gatekeeper, zu Erwartungseffekten wie dem Pygmalioneffekt, zu Bezugsgruppeneffekten, insbesondere auch über mehrere Lebensstationen (Intelligenz und Schulleistung als

Kontextmerkmale: Big-Fish-Little-Pond- oder Reflected-Glory-Effekt), zur prädikativen Kraft von Noten, aber auch breiter zur Rolle der Bildung und des generativen Verhaltens.

Versucht man sodann, sich aufgrund des longitudinalen Charakters über den Befragungsverlauf von 1984/85 bis 2013 auf Kernbefunde zu fokussieren, so imponiert in erster Approximation eine oft vorliegende starke Linearität in den Lebensläufen. Linearität meint hier insbesondere das fast bei allen Befragten vorhandene Muster des sequenziellen Durchlaufens von Ausbildungswegen. Exemplarisch findet sich bei genauerer Betrachtung relativ häufig eine klassisch durch gesellschaftliche Strukturen respektive durch Ausbildungswege determinierte Aneinanderreihung unterschiedlicher Positionen respektive Sequenzen. Exemplarisch sei dies hier für einen Kinderarzt wiedergeben, bei dem sich beispielsweise die Stationen mittlere Reife – Abitur – Studium – Arzt im Praktikum – Assistenzarzt – Oberarzt – Pädiater in eigener Praxis zeigen. Diese Stationen wurden sehr oft in der strukturell determinierten Zeit durchlaufen und nur durch wiederum strukturell determinierte Größen wie beispielsweise Zivildienst unterbrochen. Der Lebensweg war bei fast allen Befragten durch die institutionellen Schranken vorbestimmt und wesentlich determiniert. Das Gegenteilige fand sich relativ selten, trivialisiert ausgedrückt: starke soziale Aufstiege vom Tellerwäscher oder von der Putzfrau zum Millionär bzw. zur Millionärin oder aber auch Wechsel in den Lebensstrukturen wie beispielsweise vom studierten Wirtschaftswissenschaftler bzw. der studierten Juristin zum gewerbebetreibenden Friseur oder zur gewerbebetreibenden Gastwirtin.

Hier muss mit Nachdruck erwähnt werden, dass es sich um eine hochselektive Stichprobe handelt, was sich beispielsweise durch den durchschnittlichen Intelligenzwert nach Amthauer bei 110 Punkten zeigt (vgl. Birkelbach 2011). Trotz der Selektivität der Stichprobe erstaunen diese Befunde und verdeutlichen die Rigidität in einmal gewählten Ausbildungs- respektive Lebenswegen. Exemplarisch sei wieder ein angehender Arzt angeführt, bei dem in den betrachteten Lebensabschnitten Verzögerungen erkennbar sind, beispielsweise durch das Nichtbestehen einer Prüfung, sich jedoch das definitive Ausscheiden aus einem Studiengang selten findet. Dieses Muster findet sich nicht nur bei Ärztinnen und Ärzten, sondern in Analogie auch bei Lehramtsstudierenden, Ingenieuren und Ingenieurinnen, Juristinnen und Juristen und bei vielen anderen Berufszweigen, nicht nur denen des klassisch akademischen Bereiches.

Die einmal in den Jugendjahren zu treffende Wahl für einen bestimmten Ausbildungsweg scheint entsprechend den weiteren Lebensverlauf entscheidend und nachhaltig zu prägen. Dieser Kernbefund unterschiedlichster Analysen aus dem Datensatz des KGP verdeutlicht somit die steuerungsstrategische Aufgabe der Schule: die Notwendigkeit, die Schülerinnen und Schüler oft schon in jungen Lebensjahren bei der Wahl auf unterschiedlichsten Ebenen zu unterstützen und zu begleiten.

Gerade dieser Kernbefund ergibt sich aus den unterschiedlichsten Blickwinkeln (es wurden über 2.400 Variablen erhoben) und lässt sich nicht nur für klassisch universitäre Ausbildungswege zeigen, sondern auch beispielsweise für den Ausbildungsweg der Berufslehre. Eindrücklich wird dabei auch deutlich, dass Mutterschaft relativ konsequent zu einer zeitlichen Verzögerung des beruflichen Weges führte, was auf die entsprechende Aufgabe der Erziehung des Kindes mit dem damit gekoppelten Binden von Ressourcen zurückzuführen ist.

Versucht man sodann, auf konkrete empirische Ergebnisse direkt aus dem Schulsystem zu verweisen, so kann exemplarisch auf die prognostische Relevanz der Noten verwiesen werden. Es darf erwähnt werden, dass sich beispielsweise gezeigt hat, dass diese für unterschiedliche Stationen des Lebenslaufes eine bessere prognostische Güte besitzen als beispielsweise die Intelligenz und dies über die gesamte betrachtete Lebensspanne von 1984 bis 2013 (vgl. Gasser 2014). Dies verdeutlicht eindrücklich, dass sich Noten trotz der unterschiedlichsten Probleme mit diesem Instrumentarium (vgl. Ingenkamp 1995) aus verschiedenen Blickwinkeln über die gesamte Zeitspanne prinzipiell zumindest teilweise bewährt haben.

Literatur und Internetquelle

- Baumert, J. et al. (1996): *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)*. 2. Bericht für die Schulen. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Birkelbach, K. (2011): *Ausfälle im Kölner Gymnasiastenpanel 1969-2010: Ursachen und mögliche Folgen für die Datenqualität*. Essen. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-330984>; Zugriffsdatum: 17.05.2016.
- Eirmbter, W.H. (1977): *Ökologische und strukturelle Aspekte der Bildungsbeteiligung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Fend, H./Berger, F./Grob, U. (2009): *Lebensverläufe, Lebensbewältigung und Lebensglück: Ergebnisse der Life-Studie*. Wiesbaden: VS.
- Gasser, B. (2014): *Noten als Prädiktoren ehemaliger Gymnasiastinnen und Gymnasiasten*. Dissertation Universität Konstanz.
- Ingenkamp, K.-H. (1995): *Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung*. Weinheim: Beltz.
- Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U./Lüdtke, O. (2004): *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg: TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*. Opladen: Leske + Budrich.
- Mayer, K.U. (1990): *Lebensverläufe und sozialer Wandel*. Anmerkungen zu einem Forschungsprogramm. In: Ders. (Hrsg.): *Lebensverläufe und sozialer Wandel* (31. Sonderheft der KZfSS). Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7-21.
- Meulemann, H. (1990): *Schullaufbahnen, Ausbildungskarrieren und die Folgen im Lebensverlauf*. Der Beitrag der Lebenslauforschung zur Bildungssoziologie. In: Mayer, K.U. (Hrsg.): *Lebensverläufe und sozialer Wandel* (31. Sonderheft der KZfSS). Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 89-117.
- Schupp, J. (2009): *25 Jahre Sozio-oekonomisches Panel*. Ein Infrastrukturprojekt der empirischen Sozial- und Wirtschaftsforschung in Deutschland. In: *Zeitschrift für Soziologie (ZfS)* 38, H. 5, S. 350-357.

| Benedikt Gasser

Trautwein, U./Köller, O./Lehmann, R./Lüdtko, O. (Hrsg.) (2007): Schulleistungen von Abiturienten: Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten. Münster u.a.: Waxmann.

Für umfassende weitere Informationen bezüglich der erfolgten Auswertungen sei abschließend verwiesen auf URL: <http://www.iss-wiso.uni-koeln.de/de/forschung/forschungsprojekte/aktuelle-projekte/koelner-gymnasiastenpanel/publikationen/>;
Zugriffsdatum: 17.05.2016.

Benedikt Gasser, Dr. med. et Dr. rer. pol., geb. 1978.

Anschrift: Zellmoosweg 33, 6210 Sursee, Schweiz
E-Mail: benediktgasser@yahoo.com