



Herausragende Masterarbeiten

Autor*in

Christian Duyf-van Berk

Studiengang

Schulmanagement, M.A.

Masterarbeitstitel

**Vom Wissen zur Handlung? Wie Lernen durch
Engagement zur Chance für die Begabungsförderung
werden kann**

R
P TU

Distance and Independent
Studies Center
DISC

Inhalt

Abbildungsverzeichnis.....	2
Abkürzungsverzeichnis.....	2
1. Einleitung.....	4
2. Hauptteil.....	10
2.1 Individuelle Förderung und der Begabungsbegriff	11
2.2 Das Verhältnis von Begabungsförderung und Verantwortung	15
2.3 Entwicklung der Begabungsförderung seit dem 19. Jahrhundert.....	17
2.3.1 Paradigmenwechsel durch das Schoolwide-Enrichment-Model von Renzulli	18
2.3.2 Weitere Entwicklung der Begabungsförderung	20
2.3.3 Förderstrategie der KMK für Leistungsstarke	25
2.4 Orientierung außerunterrichtlicher Begabungsförderung am Landfermann-Gymnasium Duisburg zwischen 2017 und 2020 am SEM von Renzulli	27
2.5 Lernen durch Engagement – Eine Chance für die Begabungsförderung durch Stärkung der Handlungsorientierung?	31
2.5.1 LDE – Definition und das Kernziel der Demokratieförderung.....	32
2.5.2 Gelingensbedingungen für handlungsorientierte Lehr-/Lernprozesse nach dem Ansatz des LDE	35
2.5.3 Vernetzung von LDE mit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und dem deeper learning-Ansatz	37
2.5.4 LDE und Schulleitungshandeln	44
2.5.5 Evaluation der Wirksamkeit von LDE – Aktuelle Studienlage	47
2.6 Der Einfluss von Vereinbarungen und Beschlüssen der Kultusministerkonferenz auf Überlegungen zum Einsatz vom LDE in der Schule	50
2.7 Weiterentwicklungsmöglichkeiten der handlungsorientierten Begabungsförderung durch Nutzung der Potenziale von LDE unter Berücksichtigung bildungspolitischer Bedingungsfaktoren	59
3. Schlussbetrachtung	65
3.1 Reflexion der eigenen Ergebnisse	65
3.2 Ausblick und mögliche künftige Fragestellungen.....	69
Literaturverzeichnis.....	72
Anhang	77
Eigenständigkeitserklärung	77

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Enrichment-Triade gemäß des Schoolwide-Enrichment-Modells (SEM)	5
Abbildung 2: Das Drei-Ringe-Modell der Begabung nach Renzulli mit unterlegtem Hahnentrittmuster	19
Abbildung 3: Das Münchner Hochbegabungsmodell nach Heller, Perleth und Hany	21
Abbildung 4: Das differenzierte Begabungs- und Talentmodell nach Gagné	22
Abbildung 5: Integratives Begabungs- und Lernprozessmodell nach Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster 2021.....	23
Abbildung 6: Übersicht über die Interessen- und Talentförderung am Landfermann-Gymnasium Duisburg, Stand 2019	27
Abbildung 7: Theoretische Sequenz zur Wirkung von Service Learning im Bereich der Wertebildung	35
Abbildung 8: Die 17 globalen Ziele nachhaltiger Entwicklung	39
Abbildung 9: Schema einer Lernwerkstatt im Rahmen des Projekts trafoBNE	40
Abbildung 10: Theoretische Sequenz zur Wirkung von Service Learning im Bereich der akademischen Entwicklung.....	42
Abbildung 11: Struktur- und Prozessmerkmale von Lernen durch Engagement.....	48
Abbildung 12: Erzeugungs- und Ermöglichungsdidaktik im Vergleich nach Arnold/Schüssler...	56
Abbildung 13: Steuerungsbalance zwischen Freiheit und Kontrolle	57
Abbildung 14: Schwarz hervorgehobene Vortragsankündigung Prof. Dr. Kai Cortina, Universität Michigan für den 30. September 2022 an der Humboldt-Universität Berlin im Rahmen der LemaS-Jahrestagung, geschlossene Online-Veranstaltungsumgebung nur für Teilnehmende..	77

Abkürzungsverzeichnis

4K Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, Kritisches Denken

BNE Bildung für nachhaltige Entwicklung

Covid Corona Virus Disease

diFF diagnosebasiertes individuelles Fordern und Fördern

G9 Bildungsgang am Gymnasium mit neunjähriger Regelverweilzeit

IGLU Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung

IQB Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen

KMK Kultusministerkonferenz

LDE Lernen durch Engagement

LemaS Leistung macht Schule

NABU Naturschutzbund Deutschland

NPM New Public Management

NRW Nordrhein-Westfalen

OECD Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

PISA Programme for International Student Assessment

SDG Sustainable Development Goals

SEM Schoolwide Enrichment Model

Solawi Solidarische Landwirtschaftsinitiative

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

USA Vereinigte Staaten von Amerika

TIMSS Trends in International Mathematics and Science Study

TrafoBNE Transformatives Lernen durch Engagement – Soziale Innovationen als Impulsgeber für Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung

TU Technische Universität

VERA Vergleichsarbeiten in der Schule

VUCA wechselhaft, unsicher, komplex und mehrdeutig

1. Einleitung

„Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“¹ – Es war Friedrich Schiller, der den später unter dem Begriff „homo ludens“ zusammengefassten Gedanken in seinen Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ 1793/94 zu Papier brachte.² Dornberg folgend geht Schiller davon aus, dass der Mensch über innere gestaltende Kräfte in Form von Spiel- und Bildungstrieb verfüge und dass es Aufgabe von Erziehung sein müsse, diese Kräfte durch Freiräume und Lenkung zu gestalten.³

Hierauf fußend gestaltete ich im Jahr 2011 meine 2. Staatsexamensarbeit im Rahmen des Lehramts-Referendariats in Nordrhein-Westfalen. Ideen Böings und Sachs' folgend⁴, entwickelte ich eine Rollenexkursion, welche sich mit unterschiedlichen Beurteilungen der Stadtentwicklung in der Neuen Mitte Oberhausen beschäftigte. In diesem Exkursionsszenario konnten Schüler:innen einer 9. Klasse – ganz im Sinne Schillers – Spiel- und Bildungstrieb in einer Mischung aus Freiräumen und Lenkung ausleben und teils gesteuert, teils selbst reguliert ihre Vorkenntnisse sowie fremde Perspektiven im Sinne des Konstruktivismus für den Wissenserwerb nutzen. Die positive Erfahrung mit der Exkursion bestärkte mich darin, Ansätze konstruktivistischer Lehr-/Lerntheorien in den folgenden Jahren in der Planung und Umsetzung des eigenen Unterrichts zu berücksichtigen.

Erst als ich 2017 begann, mich näher mit der Begabungsförderung zu beschäftigen und eine Schüler:innen-Gruppe zur außerunterrichtlichen Begabungsförderung namens „Checker und Entdecker“ sowie einen „Forscher-Klub“ an meinem damaligen Duisburger Gymnasium eingerichtet hatte, überkamen mich Zweifel, ob spielerische Ansätze ausreichen. Zur Begabungsförderung hat Renzulli bereits in den 1970er-Jahren sein Modell der Enrichment-Triade entwickelt⁵, welches im Hauptteil ausführlicher beschrieben wird. In Anlehnung an das Schoolwide-Enrichment-Model (SEM) Renzullis wollte ich die höchste Form des Enrichments mit der außerunterrichtlichen

¹ Zitiert nach: Dörnberg, Gesine: Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt. Friedrich Schillers Gedanken zur „ästhetischen Erziehung des Menschen“ und die pädagogischen Vorstellungen Maria Montessoris, S. 51 – veröffentlicht in: Synthesis Philosophica 41 (1/2006). Zagreb 2006

² Vgl. ebd.

³ Vgl. ebd., S. 56

⁴ Vgl. Böing, Mike et al.: Rollenexkursionen als geographische Bühne für mehrperspektivisches Handeln im Raum - In: Dickel, Mirka: Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung, Seite 15 – 38. Münster 2006.

⁵ Vgl. Reis, Sally et al.: The Schoolwide Enrichment Model: A Talent Development Approach, Resulting in Opportunities, Resources, and Encouragement for All Students, S. 41 - veröffentlicht in: Nyberg, Julia et al.: Creating equitable services for the gifted: Protocols for identification, implementation and evaluation. Hershey 2021

Begabungsförderungsgruppe erreichen, nämlich die Arbeit an realen Herausforderungen aus dem Lebensalltag in Einzelarbeit oder in kleinen Gruppen – von Renzulli als Enrichment des Typs III bezeichnet. Der Schwerpunkt der Arbeit im Forscher-Klub unterlag dem Methoden-Training vom Enrichment-Typ II, welcher im Hauptteil erklärt wird.

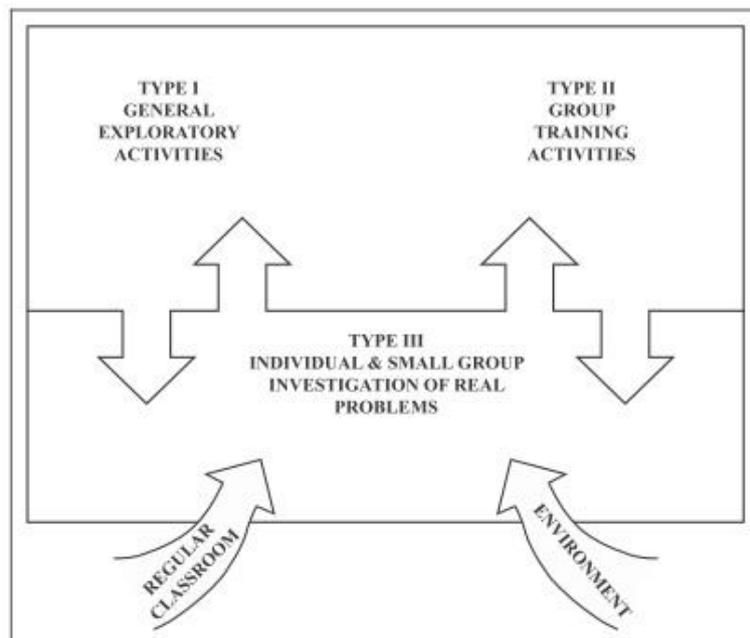


Abbildung 1: Die Enrichment-Triade gemäß des Schoolwide-Enrichment-Modells (SEM)

Quelle: Reis, Sally et al.: *Research on the Schoolwide Enrichment Model: Four decades of insights, innovation, and evolution*. *Gifted Education International*, 37(2), 109–141. 2021, <https://doi.org/10.1177/0261429420963987>

Zur Unterstützung des Findungsprozesses für die Arbeit an realen Herausforderungen des Lebensalltags lud ich Vertreter gemeinnütziger gesellschaftlicher Organisationen wie den Ortsverband des Naturschutzbundes (NABU), einer solidarischen Landwirtschaftsinitiative (Solawi) oder der Tafel in die außerunterrichtliche Begabungsförderungsgruppe ein, die ihre Arbeit und Kooperationsmöglichkeiten aufzeigten – doch so umfassend der Wissenszuwachs der Schüler:innen auch war, die Schüler:innen blieben passiv. Sie vollzogen nicht den aus meiner Sicht entscheidenden Schritt hin zur aktiven Mitarbeit an einer gesellschaftlichen Herausforderung, zu demokratischer Partizipation und das auch dann nicht, wenn in den Folgetreffen der außerunterrichtlichen Begabungsförderungsgruppe der Besuch der Organisationsvertreter reflektiert wurde und spielerisch, z. B. durch Plenumsdiskussionen in unterschiedlichen Rollen, differierende gesellschaftliche Bewertungsmöglichkeiten aufgezeigt wurden. Reicht das Spiel des homo ludens im

Sinne Schillers, welches mich über ein Jahrzehnt meiner Arbeit getragen hat, wirklich aus, um im 21. Jahrhundert Bildungsprozesse anzustoßen?

Handlungskompetenz durch bürgerschaftliches Engagement und damit eine partizipative Teilnahme an der Demokratie, hat sich jedenfalls nicht entwickelt – zumindest soweit dies durch mich im Rahmen der Begleitung der Schüler:innen während Ihrer Schullaufbahn und lose Kontakte darüber hinaus subjektiv beurteilbar wäre.

Einen ersten Hinweis darauf, dass diese fehlende Handlungskompetenz systemisch bedingt sein könnte, gibt eine Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff. Weinert definierte 2001 Kompetenz vor allem mit dem Ziel der Handlungsorientierung:

„[...] versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten [sic!], um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.⁶

Nach Spöttl handelt es um eine Definition, bei der die Problemlösung im Vordergrund steht.⁷ Diese handlungsbetonte Auslegung von Kompetenz habe sich aber vornehmlich in der berufsschulischen Bildung manifestiert, während in der allgemeenschulischen Bildung „der Weg zur Definition von Kompetenzen vom Inhalt (eines Fachs) über die damit zu verknüpfende kognitive Leistung zur situierten Aufgabe [gehe]“⁸. Der Fokus der allgemeenschulischen Bildung liegt diesen Ausführungen Spöttls folgend auf Fachinhalten, welche zu einer lebensnahen Aufgabenstellung führen sollen, während in der praxisorientierten Berufsbildung die Handlung bereits in den Unterrichtsinhalt integriert sei. Es liegt m. E. auf der Hand, dass in der allgemeenschulischen Bildung häufiger Situationen auftreten, in denen die Handlungskompetenz trotz Bemühungen um authentisches, problemorientiertes Lernen zurückbleibt, da der Schwerpunkt auf dem Inhalt liegt und nicht auf der Anwendung.

Eine Newsletter-Überschrift zum „Lernen durch Engagement“ (LDE) ließ mich angesichts meiner Vorerfahrungen aufmerken. Engagement in Form von Handlung war genau das, was ich hinsichtlich meiner Erfahrungen als ausbaufähig wahrgenommen

⁶ Zitiert nach: Spöttl, Georg: Kompetenzmodelle als Grundlage für eine valide Kompetenzdiagnostik, S. 14 – In: Becker, M. et al. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven. Hamburg 2011.

⁷ Vgl. ebd.

⁸ In: ebd., S. 15

hatte. Das Aufgreifen von LDE für die Masterarbeit begriff ich als Gelegenheit, durch eine systematische, wissenschaftliche Betrachtung das subjektive Gefühl zu einer objektivierten Betrachtung der zuvor identifizierten Herausforderung eines Ausbaus demokratisch-partizipativer Handlungskompetenz weiter zu entwickeln. Es führte zum Titel dieser Masterarbeit: „Vom Wissen zur Handlung? Wie Lernen durch Engagement zur Chance für die Begabungsförderung werden kann.“

Die normativen Vorgaben seitens der Politik sowie die Fachliteratur bestätigen, dass es sich bei der Förderung demokratisch-partizipativer Kompetenzen um ein wichtiges Bildungsziel handelt, sodass der Zusammenhang von Wissen und Handlung und somit letztlich der Ermöglichung aktiver Schüler:innen-Partizipation in einer demokratischen Gesellschaft eine Untersuchung Wert zu sein scheint. Dass dieser Teilausschnitt von Begabungen förderungswürdig ist, hat die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihrem Beschluss von 2018 zu „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in Schule“⁹ festgelegt. Die KMK schreibt, dass Kinder und Jugendliche ein Wertesystem im Sinne der freiheitlichen und demokratischen Grund- und Menschenrechte benötigen, welches durch die Schulen vermittelt werden solle.¹⁰ Dies wird vorrangig als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer begriffen¹¹ und soll unter anderem explizit durch die Schaffung von Gelegenheiten zur demokratischen Partizipation der Schüler:innen in Form des Lernens durch Engagement bzw. synonym Service Learning¹² gewährleistet werden.¹³ Reinders verweist auf Untersuchungen von Kahne, Crow und Lee, die nahelegen, dass die Bereitschaft zu politischer Partizipation von Schüler:innen nach einer Teilnahme an LDE erhöht ist.¹⁴ Bei Studierenden konnte Myers-Lipton Effekte durch LDE dahingehend nachweisen, dass diese die Relevanz gemeinnütziger Tätigkeiten höher als Vergleichsgruppen einschätzen und mehr Selbstwirksamkeit bei politischen Veränderungen wahrnehmen.¹⁵

⁹ Vgl.

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

¹⁰ Vgl. ebd., S. 3

¹¹ Vgl. ebd., S. 4 ff.

¹² Service Learning ist ein deckungsgleicher Begriff für LDE, der ursprünglich nach der Einführung des Konzeptes mit Wurzeln in den USA verwendet wurde und teils heute noch in Deutschland verwendet wird.

¹³ Vgl.

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf (aufgerufen am 30. Oktober 2022), S. 10

¹⁴ Vgl. Reinders, Heinz: Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement, S. 74. Weinheim 2016.

¹⁵ Vgl. ebd.

Bereits Klafki definierte in den 1990er-Jahren das Bildungsziel, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeiten zu stärken¹⁶. Seifert argumentiert mit Verweis auf Himmelmann, dass die Demokratie nicht nur Herrschaftsform sei, sondern auch Handlungs- und Verhaltensbegriff, sodass es Möglichkeiten des Erlernens einer solchen Demokratiekompetenz geben müsse.¹⁷ LDE sei eine Lehr- und Lernform, welche an die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung heranführe.¹⁸

Bewusst wurde der Begriff der Begabungsförderung im Titel dieser Arbeit gewählt, welche sich von der Begabtenförderung durch einen breiteren, alle Schüler:innen umfassenden Ansatz auszeichnet. Die Ausrichtung auf ein eher breiteres oder weniger Schüler:innen vorbehaltenen Vorgehens wird in dieser Arbeit noch diskutiert werden. Fest steht aber, dass tendenziell ehrenamtlich tätige Schüler:innen eher weiblich sind und Gymnasien besuchen, was LDE das Potenzial verleiht, durch einen ganzheitlichen Ansatz auch männliche, nicht das Gymnasium besuchende Schüler:innen zur Demokratie-Kompetenz befähigen zu können.¹⁹ Warum demokratisches Engagement überhaupt ein Ziel der Begabungsförderung sein soll, wird anhand von Überlegungen zur Ethik in der Begabungsförderung von Weigand diskutiert.

Als zentrale Fragestellung ergibt sich damit, ob und wie der Wissensbestand von Schüler:innen durch Lernen durch Engagement in Handlung umgesetzt werden kann, z. B. auch durch die Weiterentwicklung der Werkzeuge der außerunterrichtlichen Begabungsförderungsgruppe und des Forscher-Klubs.

Eine Kernfrage hierzu ist, inwiefern die gesamte Schüler:innenschaft im Rahmen des Regelunterrichtes in Lernen durch Engagement eingebunden werden sollte oder ob es bei einer Begabungsförderung für wenige bleiben sollte. Auch werden Konfliktpotenziale des Ansatzes aufgezeigt, unter anderem durch sein Verhältnis zu Benotungsprozessen. Zu prüfen ist, ob eine Vernetzung mit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) Chancen mit sich bringt. Dies geschieht vor allem deshalb, weil sich Deutschland den Sustainable Development Goals (SDG) der Vereinten Nationen verpflichtet hat. Dort stellt SDG 4 den Anspruch einer hochwertigen Bildung²⁰. Nordrhein-Westfalen folgert in

¹⁶ Zitiert nach: Bludau, Marie: Faktoren für Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Partnern im globalen Lernen, S. 232 – Veröffentlicht in: Emde, Oliver et al.: Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Berlin 2017

¹⁷ Vgl. Seifert, Anne et al.: Demokratische Bildung im Unterricht. Schulische Engagement-Projekte und ihr Beitrag zur Demokratie-Kompetenz, S. 2. Wiesbaden 2014

¹⁸ Vgl. ebd, S. 3

¹⁹ Vgl. ebd, S. 17

²⁰ Vgl. <https://www.bmz.de/de/agenda-2030/sdg-4> (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

seiner Leitlinie BNE, dass BNE dazu beitragen müsse, Schüler:innen zu befähigen, verantwortungsvoll zu entscheiden und zu handeln.²¹ Die UNESCO folgert in Ihrer BNE-Roadmap, dass BNE eine besondere Betonung der Handlungskompetenz beinhalte und dazu beitragen soll, dass Bildung dadurch zum „kollektiven Überleben und zum Wohlstand der Gemeinschaft“²² beitragen könne.²³ Es ist damit Konsens, dass gerade die Handlungskompetenz eine besondere Beachtung bei schulischer Bildung benötigt. Deshalb wird in dieser Arbeit die Frage nach dem Nutzen der Vernetzung von BNE und LDE eine ausführlichere Betrachtung erfahren. Ebenso lohnenswert erscheint eine Untersuchung des Nutzens des Deeper-Learning-Konzeptes, welches LDE als Ansatz für die Unterrichtsphase der sogenannten „Ko-Konstruktion“²⁴ betrachtet und Antworten auf die veränderten Unterrichtsbedingungen auf Grundlage der Digitalisierung zu finden versucht. Mit Blick zurück auf die soeben getätigten Überlegungen zur Anlage der Handlungsorientierung im Kompetenzbegriff ergibt sich zudem die Kernfrage, inwiefern LDE Antworten auf die Frage der Verantwortungsübernahme und dadurch verstärkter Handlungskompetenz von Schüler:innen geben kann. In einer Masterarbeit eines Schulmanagement-Studiums sollten zudem Überlegungen zum Schulleitungshandeln im Rahmen der Implementation von LDE Raum einnehmen.

Die meisten Aspekte sind beforscht. Dennoch ergibt sich eine Forschungslücke in systemischen Überlegungen dazu, inwiefern der durch die KMK im Demokratieerziehungsbeschluss von 2018 legitimierte Einsatz des im lokalen Kontext verankerten LDE sich mit weiteren Ansprüchen der KMK resultierend aus der Ländervereinbarung von 2020 in Einklang bringen lässt, welche eine bundesweite Vereinheitlichung von Bildung zum Ziel hat.²⁵

Methodisch ist die Arbeit von einem Theorie-Praxis-Transfer geprägt. Dieser geht gemäß den Informationen zur Masterarbeit im Studiengang Schulmanagement der TU Kaiserslautern vom 10.08.2021²⁶ davon aus, dass von einem Problem oder einer Fragestellung aus der eigenen beruflichen Praxis ausgehend versucht wird, auf der

²¹ Vgl. https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Leitlinie_BNE_NRW.pdf, S. 9 (aufgerufen am 30.10.2022)

²² In: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379488>, S.14 (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

²³ Vgl. ebd.

²⁴ Vgl. Sliwka, Anne et al.: Deeper Learning in der Schule. Pädagogik des digitalen Zeitalters, S.106. Weinheim 2022.

²⁵ Vgl. <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kmk-verabschiedet-zukunftsweisende-laendervereinbarung-und-richtet-staendige-wissenschaftliche-kommiss.html> (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

²⁶ unveröffentlicht bzw. nur über geschützte Lernumgebung in OLAT abrufbar

Basis wissenschaftlicher Ansätze eine Lösung zu finden. Konzepte für Lernarrangements können erarbeitet, Handlungsempfehlungen abgeleitet werden.

Diese methodische Überlegung führt zu einem Aufbau der Arbeit, welche sich im Hauptteil zunächst mit dem Konzept der individuellen Förderung sowie dem Begabungsbegriff, seiner historischen Entwicklung und dem Verhältnis zu gesellschaftlicher Verantwortung auseinandersetzt. Es folgt der Blick auf das Praxisbeispiel der Begabungsförderung am Landfermann-Gymnasium Duisburg in der jüngeren Vergangenheit. Abschließend werden Weiterentwicklungsmöglichkeiten für handlungsorientierte Begabungsförderungskonzepte aufgezeigt, wobei Überlegungen zur bildungspolitischen Rahmung berücksichtigt werden. Es schließt sich der Schlussteil mit Ergebnisreflexion und Ausblick auf künftige Fragestellungen an.

2. Hauptteil

Im Hauptteil werden unter 2.1 die zentralen Begriffe Individuelle Förderung und Begabung definiert und in Beziehung zueinander gesetzt. In 2.2 wird die Frage aufgegriffen, warum Handlungskompetenz von Schüler:innen für die Gesellschaft als Bildungsziel gesehen werden kann. Hieran schließt sich unter 2.3 nebst Unterpunkten ein Überblick über die Entwicklung der Begabungsförderung an. Diese wird benötigt, um das Modell der außerunterrichtlichen Begabungsförderung mit Begabungsförderungsgruppe und Forscher-Klub, wie es am Landfermann-Gymnasium Duisburg zwischen 2017 und 2020 praktiziert wurde, auf seine Anlehnung an das SEM von Renzulli zu untersuchen. Das SEM wird unter 2.4 vorgestellt.

Die in der Praxis wahrgenommenen Defizite bzw. die sich hieraus ergebende Problemstellung mangelnder Handlungskompetenz der Teilnehmenden ist Anlass, den Ansatz des Lernens durch Engagement auf seine Potenziale für die Begabungsförderung in 2.5 und Unterpunkten zu untersuchen. Neben einer Definition von LDE werden Gelingensbedingungen für das LDE und Möglichkeiten für das Handeln von Schulleitungen herausgearbeitet. Diese sind in einer Abschlussarbeit eines Schulmanagement-Studiengangs nicht vernachlässigbar. Die Vernetzung mit Deeper Learning und BNE knüpft an die aktuelle Relevanz von Handlungskompetenz an.

Unter 2.6 rückt die Forschungslücke in den Fokus, welche darin besteht, den Einfluss von Vereinbarungen und Beschlüssen der KMK auf Einsatzpotenziale von LDE zu analysieren. Unter Berücksichtigung dieser Aspekte wird in 2.7 versucht, Entwicklungsmöglichkeiten einer handlungsorientierten Begabungsförderung darzustellen, um eine Lösung dafür zu finden, wie LDE unter Berücksichtigung des bildungspolitischen Rahmens möglichst zur Erreichung des Ziels eines engagierten gesellschaftlichen Handelns von Schüler:innen eingesetzt werden kann.

2.1 Individuelle Förderung und der Begabungsbegriff

Ein Recht auf individuelle Förderung aller Schüler:innen wurde mit der Erklärung von Salamanca 1994 festgeschrieben, als sich Vertreter:innen aus 95 Ländern unter dem Titel „Bildung für alle“ auf Einladung der UNESCO in Salamanca trafen.²⁷ Dort wurde postuliert, dass „jedes Kind einmalige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat“²⁸ und deshalb Schulsysteme und Lernprogramme entwickelt werden müssten, die diesem Umstand Rechnung tragen.²⁹ Das Land NRW ist dieser Erklärung so gefolgt, dass im Schulgesetz in Paragraph eins ein Recht auf individuelle Förderung für alle Schüler:innen verankert worden ist.³⁰ Folgt man der Salamanca-Erklärung, müssen jedem Kind persönliche Lernwege eröffnet werden und zwar möglichst im „Regelschulsystem mit [...] integrativer Orientierung“³¹. Diese Forderung muss vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass die Erklärung von Salamanca vor allem die Inklusion von Menschen mit Behinderungen zum Ziel hatte und sich in zahlreichen Auszügen auf diese Zielgruppe bezieht. Die Grundsatzerklärung war eine wesentliche Voraussetzung für den Inklusionsdiskurs der Folgejahre, der an dieser Stelle allerdings nicht weiterverfolgt wird, da diese Arbeit eine andere Zielrichtung aufweist.

Dennoch ist die Erklärung von Salamanca nicht unter Missachtung des Kontextes eingebunden: Vielmehr hat sich seit 1994 das pädagogische Verständnis

²⁷ Vgl. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

²⁸ In: ebd.

²⁹ Vgl. ebd.

³⁰ Vgl. §1, SchulG NRW, abzurufen unter http://lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?t=166160067677896971&sessionID=8216580921372021311&source=link&highlighting=off&templateID=document&chosenIndex=Dummy_nv_68&xid=492252,2 (aufgerufen am 27. August 2022)

³¹ In: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf (aufgerufen am 27. August 2022)

weiterentwickelt und gibt der Erklärung eine neue Ausrichtung dahingehend, dass das Recht auf individuelle Förderung nicht mehr allein im Kontext der Integration von Menschen mit Behinderungen verstanden wird, sondern auf alle Teilhabenden an schulischer Bildung ausgeweitet worden ist.

Gemäß Fischer bringt der Begriff der individuellen Förderung einer Handlungsauftrag mit sich, schulisches Lernangebot so anzupassen, dass damit die individuellen Lernbedürfnisse der Schüler:innen berücksichtigt werden.³² Individuelle Förderung dient damit dem Umgang mit Heterogenität der Schüler:innenschaft, was mittlerweile ein anerkanntes Qualitätsmerkmal guten Unterrichts ist.³³ Definieren lässt sich individuelle Förderung so: „Individuelle Förderung ist gleichermaßen Voraussetzung für das Vermeiden und den rechtzeitigen Abbau von Benachteiligungen wie für das Finden und Fördern von Begabungen.“³⁴

Eine Fokussierung allein auf Menschen mit Behinderungen ist damit aufgegeben. Vielmehr werden Benachteiligungen und Begabungen nun gleichzeitig in den Blick genommen. Auch Müller-Oppliger dehnt individuelle Förderung wegen seines Bezuges auf die Salamanca-Erklärung³⁵ auf alle Schüler:innen aus. Er verknüpft wie Fischer die individuelle Förderung mit dem Begabungsbegriff und schließt aus der Erklärung, dass die Förderung individueller Begabungen untrennbar mit bildungsdemokratischen Grundwerten verbunden sei.³⁶ Der Begabungsbegriff ist dabei so zu definieren, dass es sich hierbei um ein individuelles Fähigkeitspotenzial für das Zeigen von Leistungen handelt, welches durch das Lernen in Leistung transformiert, also übertragen wird.³⁷

Der Ansatz der frühzeitigen Selektion und Zuweisung von Kindern in Haupt- und Realschule sowie das Gymnasium nach vier (teils sechs) Jahren zwecks Schaffung einer homogenen Begabungsförderung wird kritisiert, da die Schulformzuweisung gemäß Kronig aufgrund fragwürdiger Bewertungspraktiken und Verzerrung zu 85 Prozent

³² Vgl. Fischer, Christian et al.: Strategien selbstregulierten Lernens in der individuellen Förderung, S. 16. Münster 2021.

³³ Vgl. ebd. S. 15

³⁴ Vgl. ebd. S. 16

³⁵ Vgl. Müller-Oppliger, Victor: „Abgehängt“... „unerkannt“... „einsam an der Spitze“? – Bildungsgerechtigkeit durch potenzialorientierte Lernarchitekturen in heterogenen Lerngemeinschaften, S. 67 – Veröffentlicht in: Fischer, Christian et al.: Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! Münster 2020a.

³⁶ Vgl. ebd.

³⁷ Vgl. Fischer, Christian 2021, S. 16 f.

zufällig sei.³⁸ Es bestehe das Risiko einer nicht Fähigkeiten-gerechten Förderung.³⁹ Die Kritik an der Schulformzuweisung ist aber nicht nur darin zu sehen, dass diese fehlerbehaftet ist. Vielmehr unterstellt die Zuweisung auf unterschiedlich ausgeprägte Leistungsfähigkeiten angepasste Schulformen einen starren Zusammenhang von genetisch bedingter Intelligenz, letztlich also der Begabung und der Möglichkeit des Aufzeigens von Leistungen durch Schüler:innen. Die Möglichkeit, dass Umwelteinflüsse wie die individuelle Förderung in der Schule eine positive Entwicklung der Leistungsperformanz ermöglichen, wird damit kaum in den Blick genommen. Die Zuweisung zu anspruchsgestaffelten Schulformen von niedrig zu hoch, abgebildet in den Bildungsgängen der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums, erschwert damit eine positive Entwicklung der Leistungsperformanz von Schüler:innen.

Ihren Ursprung finden solche Ideen vor allem bei Goddard. Dieser versuchte mit seiner Fallstudie der Familie Kallikak 1912 zu beweisen, dass Intelligenz und aus ihr folgendes Verhalten allein genetisch angelegt seien.⁴⁰ Dem gegenüber stehen neue Begabungsmodelle, beginnend bei Renzullis Drei-Ringe-Modell in den 1970er-Jahren über Heller und Perleth mit dem Münchner Hochbegabungsmodell bis hin zu Fischers integrativem Begabungs- und Lernprozessmodell in der Gegenwart, die schulische Leistungsperformanz dynamisch und von Umwelteinflüssen abhängig sehen. Nähere Ausführungen folgen in Kapitel 2.3.

Berücksichtigt man den Gedanken der individuellen Förderung konsequent, wird auch deutlich, dass zwar die Selektion von Schüler:innen in ein dreigliedriges (heute teils auch zweigliedriges) Schulsystem aus Haupt- und Realschule sowie dem Gymnasium (bzw. Realschule und Gymnasium) problematisch ist, daraus aber nicht geschlossen werden darf, dass alle Schüler im Gleichschritt unterrichtet werden sollten. Vielmehr bezeichnet Helmke die 7G-Methode⁴¹ als nicht-zielführend, nach der Ungleiche uniform lernen sollen.⁴² Weder scheint sie in der Lage zu sein, die besonders unterstützungsbedürftigen Schüler:innen am unteren Ende des Performanz Spektrums noch die hochleistenden

³⁸ Zitiert nach: Müller-Oppliger, Victor 2020a, S. 68.

³⁹ Vgl. ebd.

⁴⁰ Vgl. Baudson, Gabriele: Standardisierte Tests und individuelle Förderung: unversöhnliche Gegensätze oder unnötige Grabenkämpfe?, S. 68 – veröffentlicht in: Hackl, Armin et al.: Begabung und Traditionen. Karg Heft 6/2014, Frankfurt am Main.

⁴¹ Definition: Lauter „Ungleiche“ lernen nach gleichen Zielsetzungen, Methoden, unter gleichen Bedingungen, mit gleichen Materialien, in gleicher zeitlicher Taktung und mit gleicher Unterstützung mit einer abschließend für alle gleichen Prüfung – In: Müller-Oppliger 2020a, S. 70.

⁴² Zitiert nach: Müller-Oppliger, Victor 2020a, S. 70.

Schüler:innen am oberen Ende des Spektrums angemessen individuell fördern zu können.⁴³

Es scheint somit, dass sich Ansätze schulischer Pädagogik, denen Ideen eines gleichschrittigen Lernens uniformer Schüler:innen wie bei der 7G-Methode zugrunde liegen, als nicht erfolgreich herausgestellt haben. Dem trägt die Idee der Ermöglichungsdidaktik Arnolds Rechnung, welche sich von Gestaltbarkeits- und Kontrollillusionen⁴⁴ eines Nürnberger Trichters verabschiedet, in den man Wissen eingeben und dadurch Lernprozesse wirksam gestalten könne. Vielmehr wird der steuernde Lehrer zum unterstützenden individuellen Lernbegleiter, der ob des Verlustes seiner Kontrollillusion in der Lage sein muss, im Rahmen eines konstruktivistischen und damit von Vorerfahrungen der Schüler:innen abhängigen Lernprozesses, Unsicherheit ertragen zu können.⁴⁵ Einflusslos ist die Lehrkraft gemäß Arnold nicht, denn die Kontextsteuerung, also die Gestaltung von Lernarrangements und die Anregung zur Selbststeuerung durch Lernberatung und Förderung von Selbstlernkompetenzen, verbleibt bei der Lehrkraft.⁴⁶ Ermöglichungsdidaktik bedeutet nach Müller-Oppliger Potenzialorientierung in der Begabungsförderung.⁴⁷ Fischer spricht davon, dass sich diese potenzialorientierte Haltung durch individuelle Förderung Ausdruck verschaffe, wobei es insbesondere um Fähigkeits- und Persönlichkeitspotenziale geht.⁴⁸

Für das Lernen durch Engagement als Maßnahme der Begabungsförderung bedeutet dies, dass es zu prüfen gilt, inwiefern der im LDE angelegte Handlungsschwerpunkt der Entfaltung von individuellen Fähigkeits- und Persönlichkeitspotenzialen dienen kann. Müller-Oppliger verbindet mit der Einbindung der Fähigkeiten von Hochleistenden in die Gesellschaft den Anspruch, dass diese „Exzellenz nicht egoistisch missbraucht wird“⁴⁹, sondern sozial eingebunden und moralisch-ethisch reflektiert werde⁵⁰. Hieraus ergibt sich ein Analysebedarf gesellschaftlicher Verantwortung bei der Begabungsförderung, die nachfolgend in 2.2 näher betrachtet wird.

⁴³ Vgl. ebd.

⁴⁴ Vgl. Arnold, Rolf: Lernkulturwandel durch Kompetenzentwicklung, S. 22. Kaiserslautern 2012

⁴⁵ Vgl. ebd. S. 5

⁴⁶ Vgl. ebd. S. 23

⁴⁷ Vgl. Müller-Oppliger, Victor 2020a, S. 70

⁴⁸ Vgl. Fischer, Christian 2021, S. 16

⁴⁹ In: Müller-Oppliger, Victor 2020a, S. 71

⁵⁰ Vgl. ebd.

2.2 Das Verhältnis von Begabungsförderung und Verantwortung

Der technische Fortschritt hat die Komplexität der Welt für das Individuum im Rahmen der Arbeitsteilung so weit erhöht, dass es für den Einzelnen nicht mehr möglich ist, die gesamte Komplexität seiner Welt zu erfassen. Nielsen-Sikora schließt daraus, dass kaum noch eindeutige Verantwortungszuschreibungen möglich seien.⁵¹ Die fehlende persönliche Verantwortung wird begleitet durch einen Bedeutungsverlust staatlicher Steuerungs- und Einflussmöglichkeit⁵², während im Gegenzug weltweit operierende Wirtschaftsunternehmen mit der alleinigen Logik maximaler Unternehmensrentabilität dominieren. Der Markt ist damit kaum noch einer gesellschaftlichen Kontrolle unterworfen.⁵³ Dieser Verengung auf funktionale Marktlogik und dem daran gekoppelten Verlust persönlicher Verantwortung sieht Nielsen-Sikora einen Werteverlust in der Bildung von Schüler:innen folgend. Es habe sich „ein Leistungsdenken Bahn gebrochen [...], dass nicht mehr gesund ist, weil es bereits auf unsere Kinder übergegriffen und fatale Folgen für das soziale Gefüge hat.“⁵⁴ Vom frühesten Kindesalter an werde durch Noten und Vergleiche diszipliniert.⁵⁵ Verantwortliche Förderung von Kindern sei hingegen eine Förderung, die dem Gemeinwohl verpflichtet sei.⁵⁶

Der Kern-Forderung Nielsen-Sikoras, dass Begabungsförderung deshalb einer gesellschaftlichen Verantwortung folgen sollte, teilt Weigand. Weigand begreift die Verantwortung nicht als originär pädagogischen Begriff, sondern als ethischen Begriff, der zu einer demokratischen Gesellschaft und einer personalen, also auf die Persönlichkeitsentwicklung konzentrierten Pädagogik gehöre.⁵⁷ Bildung ist für sie ohne Verantwortung und damit der ethischen Dimension des Wissens und ihrer Wirkung im Handeln und Urteilen nicht denkbar.⁵⁸ Umso schwerer wiegt folgend dieser Prämisse, dass auch sie zu dem Ergebnis kommt, dass Verantwortlichkeit nicht mehr der freien Entscheidung einer Person zuzuordnen sei, sondern zunehmend einer Funktion statt einer Person zugewiesen werde.⁵⁹ Es verwundere nicht, dass selbst in Schulen mit dem

⁵¹ Vgl. Nielsen-Sikora, Jürgen: Grundlagen der Verantwortung, S. 20 – Veröffentlicht in: Hackl, Armin et al.: Begabung und Verantwortung, Karg-Heft 5/2013. Frankfurt am Main.

⁵² Vgl. ebd., S. 21

⁵³ Vgl. ebd.

⁵⁴ In: ebd. S. 24

⁵⁵ Vgl. ebd.

⁵⁶ Vgl. ebd. S. 24

⁵⁷ Vgl. Weigand, Gabriele: Begabung und Verantwortung, S. 6 – Veröffentlicht in: Hackl, Armin et al.: Begabung und Verantwortung, Karg-Heft 5/2013. Frankfurt am Main.

⁵⁸ Vgl. ebd. S. 7

⁵⁹ Vgl. ebd. S. 8

Ziel der Begabtenförderung die Verantwortungsübernahme zu kurz komme.⁶⁰ Auch Lehrkräfte würden ihrer Verantwortung beraubt, da sie sich internationalen bzw. bundes-/landesweiten Vergleichstests nebst damit verknüpften Standards und Evaluation beugen müssten,⁶¹ statt selbst Verantwortung zu übernehmen. Hieraus folgt ein Widerspruch zwischen dem Anspruch zur Verantwortungsübernahme durch Lehrkräfte und Schüler:innen und top-down aufgesetzten Zwängen. Für die Frage der Handlungskompetenz ist das wesentlich, denn nur wenn eine persönliche Entscheidungsfähigkeit statt zentraler Vorab-Entscheidungen besteht, kann auch persönliche Verantwortung übernommen werden und es erscheint deutlich wahrscheinlicher, dass hieraus eine Handlungskompetenz erwächst. Deshalb erscheint die Betrachtung des Verhältnisses von Begabungsförderung und Verantwortung für eine Untersuchung der Potenziale des LDE bedeutsam.

In einem Aufsatz zur Begabungs- und Verantwortungsentwicklung am baden-württembergischen Landesgymnasium für Hochbegabte in Schwäbisch Gmünd beschreibt von Manteuffel⁶² diesen Konflikt zwischen externen Vorgaben und persönlicher Verantwortung. Sie stellt sich die Frage, wie unter den Voraussetzungen normativer Leistungsbewertung und des Zentralabiturs „eine Balance zwischen dem Lernen für den Abiturdurchschnitt und dem Wissenserwerb für die eigene Persönlichkeitsentwicklung (Bildung) durch Reflexion und Erfahrung zu halten [ist]?“⁶³ In einem anderen Aufsatz aus dem Jahr 2012 formuliert sie einen Lösungsansatz, der Verantwortung nicht von der Disziplinierung durch Noten, wie sie Nielsen-Sikora kritisiert, zu lösen vermag. Um das Bewusstsein für individuelle Verantwortung des Einzelnen sowohl sich selbst als auch anderen gegenüber⁶⁴ zu fördern, bedürfe es auch einer noch zu schaffenden Anerkennung im Rahmen schulischer Leistungsbewertung durch Noten.⁶⁵ Immerhin wäre die Note hier von fachlicher Leistung losgelöst und stattdessen dazu da, die Verantwortungsübernahme deutlich zu machen. Diese Linie verfolgt auch Hackl, der das Deutschhaus-Gymnasium Würzburg und damit einen bayerischen Stützpunkt der Begabungsförderung geleitet hat. Er sieht

⁶⁰ Vgl. ebd. S. 9

⁶¹ Vgl. ebd.

⁶² Zum Zeitpunkt der Erstellung des Aufsatzes 2013 dort selbst Schulleiterin

⁶³ In: Manteuffel, Annette von: Begabungs- und Verantwortungsentwicklung am Landesgymnasium für Hochbegabte in Schwäbisch Gmünd, S. 51 – Veröffentlicht in: Hackl, Armin et al.: Begabung und Verantwortung, Karg-Heft 5/2013. Frankfurt am Main.

⁶⁴ Vgl. Martin, Insa et al.: Sozialität und schulische Leistung. Überlegungen zu einem erweiterten Leistungsbegriff, S. 63 – Veröffentlicht in: Hackl, Armin et al.: Werte schulischer Begabtenförderung, Karg-Heft 4/2012. Frankfurt am Main.

⁶⁵ Vgl. ebd., S. 64

Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen in einer Person orientierten Schule dadurch erreichbar, dass es neben Segmenten des obligatorischen Lernens auch Felder des selbstbestimmten Lernens geben müsse, „in denen es für einen Schüler ernsthafte Entscheidungen mit ernsthaften Folgen (Bewertung) gibt.“⁶⁶ Sollten schulische Freiräume durch Akzeleration (v. a. das Überspringen einer Jahrgangsstufe) gewonnen werden, sollten diese nicht für einen früheren Abschluss, sondern durch eine sinnstiftende Auseinandersetzung mit Themen und Fragen des Unterrichts gefüllt werden.⁶⁷ Dem Zielkonflikt von individueller Verantwortung und zentraler Steuerung wird so teilweise begegnet durch die Schaffung selbstbestimmten Lernens.

Die Verbindung von Begabung und Verantwortung erscheint somit für den Begabungsförderungsdiskurs zentral.

2.3 Entwicklung der Begabungsförderung seit dem 19. Jahrhundert

Über lange Zeit wurde der Begabungsbegriff durch die Brille naturalistischer Vorstellungen betrachtet. Begabung war gleichzusetzen mit naturgegebener, genetisch vorgegebener Intelligenz und war damit eine Gabe, die unveränderlich war.⁶⁸ Vor diesem Hintergrund muss auch die Forschung des 19. Jahrhunderts verstanden werden. So versuchte Galton, ein Cousin von Darwin, als erster, kognitive Fähigkeiten systematisch zu erfassen. Er ging in seinem Buch „Hereditary Genius“ von 1869 davon aus, dass eine hohe Erblichkeit kognitiver Fähigkeiten bestehe.⁶⁹ Damit war die naturalistische Sicht auf Begabung begründet.

Einen nicht naturalistisch-determinierten Ansatz verfolgten in Abgrenzung zu Galton Binet und Simon, die 1905 einen ersten Intelligenztest entwickelten, um Kinder zu ermitteln, welche vorübergehend eine besondere Unterstützung benötigten, um anschließend wieder im regulären Schulsystem Frankreichs mithalten zu können.⁷⁰ Sie gingen damit von einer durch Umwelteinflüsse entwicklungsfähigen Intelligenz aus. Goddard wiederum fokussierte sich nach seiner Übersetzung des französischen Tests

⁶⁶ Vgl. Hackl, Armin: Werte der personorientierten Begabungsförderung. Überlegungen zur Traditionsbildung einer pädagogischen Idee, S. 16. - Veröffentlicht in Hackl, Armin et al.: Begabung und Tradition, Karg-Heft 6/2014. Frankfurt am Main.

⁶⁷ Vgl. ebd.

⁶⁸ Vgl. Müller-Oppliger, Victor: Begabungsmodelle. Entwicklungslinien und Positionen zur Erfassung des Phänomens der Hochbegabung, S. 1 – In: http://www.begabungsforderungschweiz.ch/sites/default/files/documents/begabungsmodelle_muller-oppliger_2020.pdf (aufgerufen am 30. Oktober 2022) (2020b)

⁶⁹ Vgl. Baudson, Tanja 2014, S. 67

⁷⁰ Vgl. ebd.

ins Englische im Jahr 1908 darauf, die Überlegenheit der weißen Rasse nachzuweisen⁷¹, was bei einem in der europäischen Kultur entwickelten Test mit seinen spezifisch auf Europa abzielenden Fragestellungen bei einem Einsatz bei Nicht-Europäern leicht gelingt ohne deswegen Aussagekraft zu besitzen. 1912 folgte seine bereits skizzierte Studie der Familie Kallikak zum Nachweis eines naturalistisch-deterministischen Intelligenz-Begriffs.

Erst 1957 erfolgte ein Umschwung, als de Haan und Havighurst sechs Bereiche definierten, in denen hohe Befähigungen nicht nur gesucht, sondern auch entwickelt werden sollten.⁷² Dies markierte den Anfang vom Ende des naturalistisch-deterministischen Ansatzes, der einzig das genetisch gegebene intellektuelle Potenzial umfasst. Roth forderte 1967 schließlich einen pädagogischen Begabungsbegriff, welcher Erbe, Umwelt und Ich umfassen sollte.⁷³ Durch die zusätzliche Berücksichtigung von Umwelteinflüssen und Persönlichkeitseigenschaften neben der Genetik wurde Begabung deutlich als beeinflussbar gekennzeichnet. Zu Ende gedacht verschwand damit auch die Rechtfertigung eines dreigliedrigen Schulsystems in Deutschland mit einer Deckelung der Bildungsanforderungen in Real- und Hauptschulen nach oben, da der dynamische Bildungsbegriff erheblich größere Spielräume für den Bildungsgang eines Menschen beinhaltet und die genetische Ausstattung nur noch ein Punkt ist, welcher den Bildungserfolg eines Kindes bestimmt. Letztlich bedeutete erst diese Auslegung von Begabung, dass eine Schule die Möglichkeit erhält, durch Unterricht den Bildungsweg eines Menschen aktiv zu beeinflussen.

2.3.1 Paradigmenwechsel durch das Schoolwide-Enrichment-Model von Renzulli

Renzulli nahm die Gedanken des Einflusses von Umwelt und Persönlichkeitseigenschaften auf Bildungsbiographien in den 1970er-Jahren auf und entwickelte sein Drei-Ringe-Modell der Begabung mit den Aspekten überdurchschnittliche Begabung, Kreativität und Aufgabenverpflichtung – auch als Motivation zu bezeichnen – so, dass er das Modell mit einem Hahnentrittmuster im Hintergrund versah.

⁷¹ Vgl. ebd., S. 68

⁷² Vgl. Müller-Oppliger, Victor 2020b, S. 2

⁷³ Vgl. ebd.

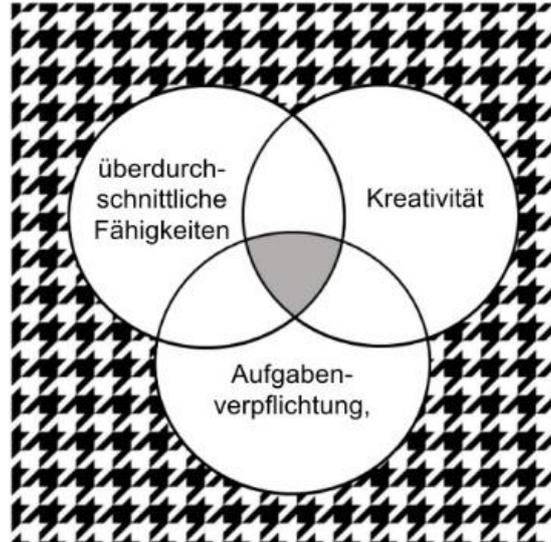


Abbildung 2: Das Drei-Ringe-Modell der Begabung nach Renzulli mit unterlegtem Hahnentrittmuster

Quelle: Müller-Oppliger, Victor: *Begabungsmodelle. Entwicklungslinien und Positionen zur Erfassung des Phänomens der Hochbegabung*, S. 3 – In: http://www.begabungsfoerderung-schweiz.ch/sites/default/files/documents/begabungsmodelle_muller-oppliger_2020.pdf (aufgerufen am 11.09.2022) (2020b)

Das Hahnentritt-Muster steht in diesem Modell für die Repräsentation von Umwelt- und Persönlichkeitsfaktoren, welche untrennbar mit den Merkmalen des Drei-Ringe-Modells verbunden sind und welche erst die Entwicklung der drei Cluster ermöglichen.⁷⁴

Renzulli begründete fußend auf diesen Annahmen sein Schoolwide-Enrichment-Model, welches seit 1985 in tausenden Schulen weltweit in verschiedenen Ausprägungen adaptiert und flächig beforscht wurde.⁷⁵ Dabei wurde sowohl in Längsschnitt- als auch in Querschnittsstudien bewiesen, dass SEM-Teilnehmer: innen positive Ergebnisse in den Feldern kognitiver, affektiver und sozialer Entwicklung vorweisen konnten.⁷⁶ Interessen, welche im Rahmen des SEM gefördert werden konnten, blieben auch über den Schulbesuch hinaus erhalten⁷⁷ und konnten somit gesellschaftsdienlich eingebracht werden.

Das SEM sieht vor, Schüler:innen in drei verschiedenen Kategorien Enrichment-Aktivitäten wahrnehmen zu lassen, also Programmpunkte, welche das Angebot des Regelunterrichts erweitern. Mittels eines Talent-Portfolios werden dabei Begabungen

⁷⁴ Vgl. Müller-Oppliger, Victor 2020b, S. 4

⁷⁵ Vgl. Reis, Sally 2021, S. 51

⁷⁶ Vgl. ebd., S. 52

⁷⁷ Vgl. ebd.

und Interessen der Schüler:innen zunächst durch Lehrkräfte erkundet, welche anschließend durch eine Straffung des Curriculums die Möglichkeit zu schaffen, die drei aufeinander aufbauenden Kategorien bzw. Typen der sogenannten Enrichment-Triade Renzullis in den hieraus entstehenden zeitlichen Freiräumen einzusetzen.⁷⁸ Renzulli selbst beziffert die Möglichkeiten der Straffungen auf 50 bis 75 Prozent der Gesamtzeit, wenn Wiederholungen von Unterrichtsinhalten zugunsten der Arbeit im Enrichment reduziert werden.⁷⁹ Typ I und Typ II des Enrichments sollen allen Schüler:innen verfügbar gemacht werden, Typ III etwa 10 bis 15 Prozent der Schüler:innen, die auf verschiedenen Wegen wie Leistungsmessungen/-tests, Potenzialanalyse, Lehrkraftnomination und Selbstnomination ausgewählt werden sollen.⁸⁰ Typ I umfasst Schnupperaktivitäten in verschiedenen Feldern, um Schüler:innen zu ermöglichen, ihre Interessen zu erkunden. Typ II bietet vertiefende Trainings in sechs Kategorien (Kognition, Charakterentwicklung, Lernstrategien, Recherchefähigkeit, Schreib- und Kommunikationskompetenz sowie Meta-Kognition). Typ III bleibt der Auswahl an als begabt identifizierten Schüler:innen vorbehalten und soll die Arbeit allein oder in kleinen Gruppen an realen Herausforderungen ermöglichen.⁸¹

Parallel hierzu existieren Enrichment-Cluster. Diese zeichnen sich durch die Bildung von altersgemischten Gruppen aus, die gemeinsam zu einer bestimmten Zeit an einem Thema gemeinsamen Interesses arbeiten können. Die Teilnahme hieran ist freiwillig: „All children are invited to participate in clusters.“⁸²

2.3.2 Weitere Entwicklung der Begabungsförderung

Das Münchner Hochbegabungsmodell nach Heller, Perleth und Hany (1994) markierte im deutschsprachigen Raum das erste Modell einer Begabung, welches Umwelt- und nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale berücksichtigte.

⁷⁸ Vgl. Fischer, Christian et al.: Diagnosebasierte Individuelle Begabungsförderung und Talententwicklung, S. 230 – veröffentlicht in: Fischer, Christian et al.: Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! Münster 2020.

⁷⁹ Vgl. Reis, Sally 2021, S. 45

⁸⁰ Vgl. ebd., S. 43

⁸¹ Vgl. ebd., S. 41

⁸² In: Reis, Sally 2021, S. 46

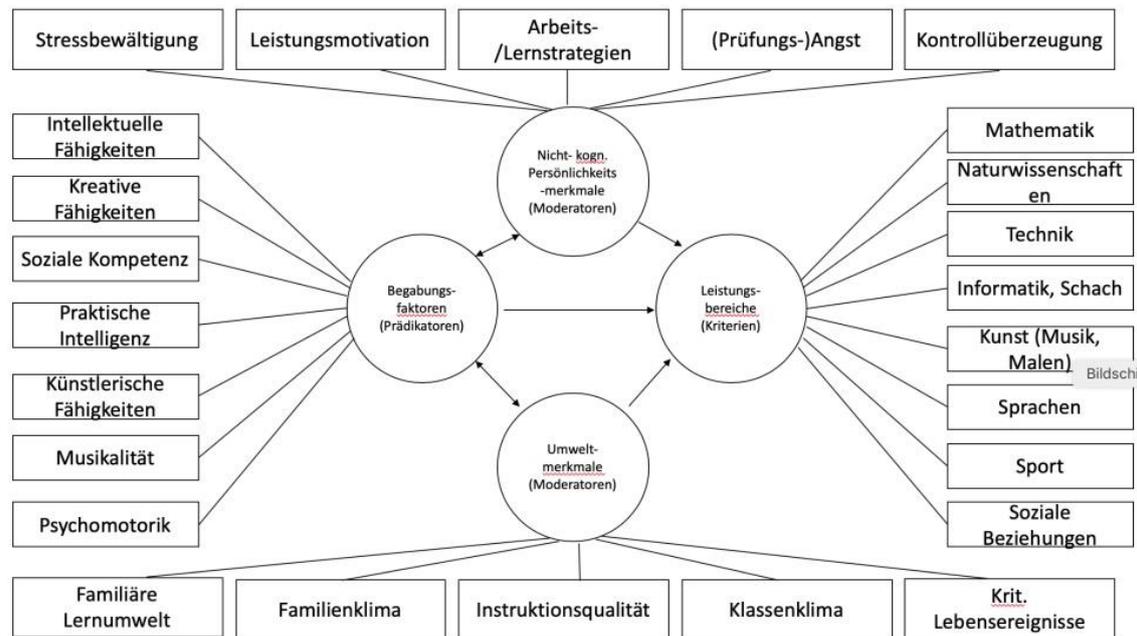


Abbildung 3: Das Münchner Hochbegabungsmodell nach Heller, Perleth und Hany

Quelle: Müller-Oppliger, Victor: *Begabungsmodelle. Entwicklungslinien und Positionen zur Erfassung des Phänomens der Hochbegabung*, S. 9 – In: http://www.begabungsforderungschweiz.ch/sites/default/files/documents/begabungsmodelle_muller-oppliger_2020.pdf (aufgerufen am 11.09.2022) (2020b)

Begabungsfaktoren aus dem Bereich der genetischen Prädikatoren führen demnach im Zusammenspiel mit Umweltmerkmalen und nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen zur Ausprägung von Leistungsbereichen: Mathematik, Naturwissenschaften, Technik, Informatik/Schach, Kunst (Musik und Malen), Sprachen, Sport sowie soziale Beziehungen.⁸³

Konsequenzen hieraus für den Begabungsdiskurs sind einschneidend: Wenn der Genetik weniger Bedeutung zugemessen wird, bekommt schulische Lehre, in Abbildung 3 als Instruktionsqualität gekennzeichnet, eine höhere Bedeutung. Zeitgleich wird aber auch eine gewisse Unvorhersagbarkeit von Bildungsbiographien impliziert, wenn zufällige Faktoren wie kritische Lebensereignisse (z. B. Tod eines Elternteils, eigene schwere Erkrankung) Einfluss auf die Leistung nehmen. Die präzise Auswahl einer Personengruppe für die Teilnahme an Begabungsförderungsmaßnahmen nach einem starren Kriterium wie der Intelligenz wird damit in Zweifel gezogen. Durch die Aufnahme des Items „Soziale Beziehungen“ wird angedeutet, dass die Leistungsbereiche nicht allein auf schulische Fächer oder Fächergruppen zugeschnitten sind. Leistung muss sich

⁸³ Vgl. Müller-Oppliger, Victor 2020b, S. 9

somit nicht allein auf den Raum Schule beschränken, was für die nachfolgenden Überlegungen zum Einsatz von LDE berücksichtigt werden sollte.

Als weiteres maßgebliches Modell für die Weiterentwicklung des deutschen Begabungsförderungsdiskurses gilt das differenzierte Begabungs- und Talentmodell des kanadischen Psychologen Gagné, welches in Abbildung 4 dargestellt wird.

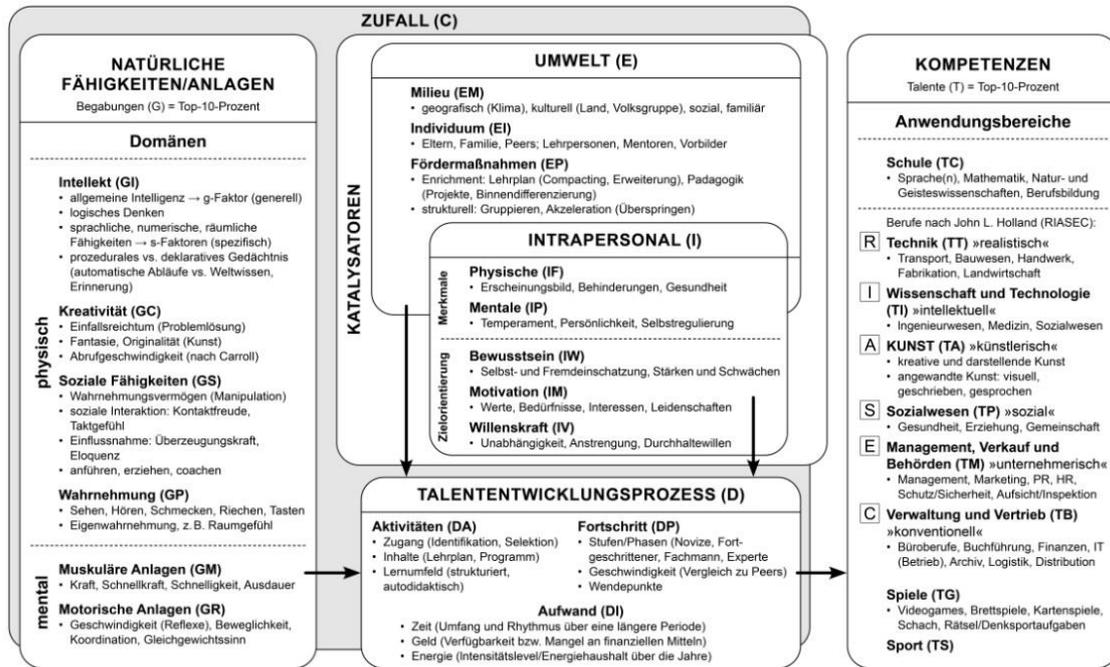


Abbildung 4: Das differenzierte Begabungs- und Talentmodell nach Gagné

Quelle: Müller-Oppliger, Victor: *Begabungsmodelle. Entwicklungslinien und Positionen zur Erfassung des Phänomens der Hochbegabung*, S. 8 – In: http://www.begabungsforderung-schweiz.ch/sites/default/files/documents/begabungsmodelle_muller-oppliger_2020.pdf (aufgerufen am 11.09.2022) (2020b)

In der Ursprungsversion des Modells von 2008 wurde der Begabungsbegriff so geprägt, dass je zehn Prozent einer Kohorte mit den am höchsten ausgeprägten genetischen Anlagen psychischer/mentaler Art im Intellekt, bei der Kreativität, bei den sozialen Fähigkeiten, der Wahrnehmung sowie körperlicher Art bei Muskulatur und Motorik als begabt gelten. Die Ausprägung von Kompetenzen in Form manifester Leistungen nach einem Talententwicklungsprozess unterliegt dem Einfluss von Umwelt- und intrapersonalen Faktoren, welche ebenso wie die eigene Genetik dem Zufall unterliegen. Gagné differenziert nach schulischen und beruflichen Kompetenzen und löst damit das Verständnis von Kompetenz bzw. Leistungsperformanz deutlicher als das Münchner Hochbegabungsmodell vom schulischen Kontext ab.

Fischer bezeichnet die Modelle Hallers und Gagnés als neuere Moderatorenmodelle von Begabung und Talent⁸⁴, in denen nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale und Umwelteinflüsse auf die Ausprägung von Leistung einwirken. Fischer spricht von einer Intensivierung der „Debatte um die Wechselwirkung von ererbter Begabung und erworbener Begabung durch die Epigenetik“⁸⁵, da Umwelteinflüsse sich sowohl positiv als auch negativ auf die angeborne genetische Ausstattung auswirken. Fischer selbst hat aufbauend auf dieser nun auch im deutschsprachigen Raum als Standard anzusehenden Orientierung an Moderatorenmodellen der Begabung ein eigenes Integratives Begabungs- und Prozessmodell veröffentlicht.

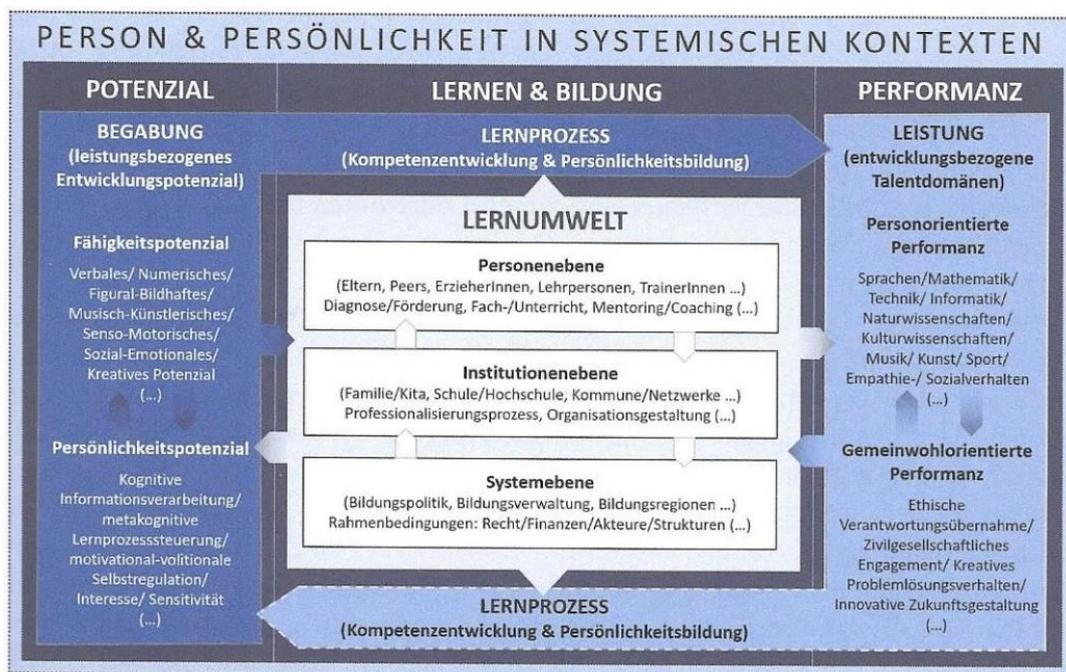


Abbildung 5: Integratives Begabungs- und Lernprozessmodell nach Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster 2021

Quelle: Fischer, Christian et al.: *Strategien selbstregulierten Lernens in der individuellen Förderung*, S. 29. Münster 2021

Das Modell aus dem Jahr 2021 geht in Tradition Gagnés von einem leistungsbezogenen Entwicklungspotenzial aus, welches Fischer nach Fähigkeitspotenzial, einem kognitiven Schwerpunkt und einem Persönlichkeitspotenzial, also einem mentalen Schwerpunkt, differenziert. Lerntätigkeit trägt darauf aufbauend zur Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsbildung bei und führt später zur Leistung/Performanz. Während die personenorientierte Performanz am ehesten den Ideen von Gagné und Heller

⁸⁴ Vgl. Fischer, Christian et al. 2021, S. 28

⁸⁵ In: Fischer, Christian et al. 2021, S. 28

entsprechend eng an Fächer bzw. bei Gagné zusätzlich den Beruf gekoppelt ist, gibt es mit der gemeinwohlorientierten Performanz nun eine neue Ebene, welche sich nicht mehr auf das Konstrukt der schulischen, später beruflichen „Arbeit“ bezieht, sondern gesellschaftsdienliche Aspekte wie ethische Verantwortungsübernahme und zivilgesellschaftliches Engagement adressiert, die über das Begabungsverständnis einer beruflichen Exzellenz hinausreicht.

Gänzlich neu erscheint der Ansatz, dass die Leistung in einem nunmehr „zirkulären Lern- und Entwicklungsprozess“⁸⁶ Einfluss auf die Potenzialseite nimmt – was den neueren Erkenntnissen über die Wirkmächtigkeit der Epigenetik entspricht und somit den determinierenden Einfluss der genetischen Grundausstattung weiter zurückdrängt. Übertragen auf die Überlegungen zum Einsatz des LDE bedeutet das nunmehr, dass die Berücksichtigung der gemeinwohlorientierten Performanz und der daraus folgenden Lösung vom Leistungsbegriff von einer allein schulisch-beruflichen Dimension eine theoretische Legitimation verleiht. Aktives Handeln ist bei einer Gemeinwohlorientierung von Performanz unabdingbar. Müller-Oppliger teilt diese Einschätzung. Erst in aktivem Handeln manifestiere sich Hochleistung, nicht allein im Wissen.⁸⁷ Leistungen müssten produktiv sichtbar gemacht werden „in Präsentationen, Experimenten, Vorführungen, Wettbewerben“⁸⁸, aber eben auch durch Projekte mit öffentlicher Beteiligung⁸⁹ und somit durch ein Verlassen des schulischen Kontextes hinein in die reale Welt, wie es Renzulli bereits in den 1970er-Jahren im Rahmen seiner Typ III-Förderung vordachte.

Die Diskussion der Gegenwart stellt zusätzlich den Begabungsbegriff generell in Frage. Während bei Gagné noch der 10-Prozent-Wert der zur Exzellenz fähigen Personen im Modell festgehalten ist, stellte Cortina mit Blick auf die hohe Bedeutung von Moderatoren wie Umwelteinflüssen und Persönlichkeitseigenschaften in seinem Vortrag am 30. September 2022 an der Humboldt-Universität Berlin „Begabungen fördern oder Optionshorizonte schaffen?“⁹⁰ die These auf, dass der Begabungsbegriff nicht gebraucht werde. Da die Motivation für den schulischen Erfolg letztlich entscheidende Erklärungsgröße sei⁹¹, spiele Intelligenz eine nachgeordnete Rolle hinter der Motivation. Die Überlegungen der Zirkularität Fischers fortführend, lässt sich somit keine Eingrenzung von Begabten und Nicht-Begabten mehr vornehmen.

⁸⁶ Vgl. Fischer, Christian 2021 et al., S. 29

⁸⁷ Vgl. Müller-Oppliger, Victor 2020a, S. 75

⁸⁸ In: ebd.

⁸⁹ Vgl. ebd.

⁹⁰ Vgl. Programm-Nachweis siehe Anhang, mündlicher Beitrag unveröffentlicht

⁹¹ Vgl. ebd.

2.3.3 Förderstrategie der KMK für Leistungsstarke

Die Kultusministerkonferenz hat im Jahr 2015 eine Förderstrategie für Leistungsstarke veröffentlicht.⁹² Die Förderstrategie wird ergänzt um ein Programm zur Förderung leistungsstarker und potenziell leistungsfähiger Schüler:innen, welches im Jahr 2018 in den Auftakt der Bund-Länder-Initiative LemaS mündete.⁹³ Die Ergebnisse der in LemaS angelegten Kooperation von Universitäten und Schulen sollen die Begabungsförderung weiterentwickeln. Anlass für die Förderstrategie sowie das Programm LemaS ist der geringe Anteil deutscher Schüler:innen in den höchsten beiden Kompetenzstufen der PISA-Studien in Naturwissenschaften/Mathematik, Deutsch und Englisch im internationalen Vergleich.⁹⁴

Die aktuelle Förderstrategie aus dem Jahr 2015 steckt den Rahmen staatlich legitimer Begabungsförderung in deutschen Schulen so ab, dass Schulen auf Enrichment, Akzeleration, Gruppierung, integrierte Förderung sowie schulergänzende Maßnahmen zurückgreifen können, um Begabungsförderung zu realisieren.⁹⁵ Der Förderungsfokus soll auf hochleistende Schüler:innen sowie potenziell leistungsfähige Schüler:innen gerichtet werden.⁹⁶ Um potenziell leistungsfähige Schüler:innen zu erkennen, sei Förderdiagnostik unerlässlich, ebenso Beratung und die soeben benannten Förderstrategien.⁹⁷ Der Grundausrichtung der Förderung seitens der KMK ist somit prinzipiell selektiv und nicht die Grundgesamtheit der Schüler:innen erfassend, während die neuere Begabungsforschung durch die Betonung der Dynamik der Begabungsentwicklung unter dem Einfluss von gestaltbaren Umwelt- und Persönlichkeitsfaktoren eine solche Selektion zunehmend in Zweifel zieht.

Im Bereich Enrichment, durch die KMK als Erweiterung des Lernangebotes definiert⁹⁸, wird Binnendifferenzierung durch Projektarbeit, Aufgabenformate und Lernstofferweiterung empfohlen. Forschendes und entdeckendes Lernen ermöglichende offene Aufgaben sollen eine vertiefte Förderung ermöglichen.⁹⁹ Ebenso

⁹² Vgl. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Foerderstrategie-leistungsstarke-Schueler.pdf (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

⁹³ Vgl. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/individuelle-foerderung/foerderung-leistungsstaerkere.html> (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

⁹⁴ Vgl. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Foerderstrategie-leistungsstarke-Schueler.pdf (aufgerufen am 02.10.2022), S. 3

⁹⁵ Vgl. ebd., S. 5 ff.

⁹⁶ Vgl. ebd., S. 3

⁹⁷ Vgl. ebd., S. 4

⁹⁸ Vgl. ebd., S. 5

⁹⁹ Vgl. ebd., S. 8

werden Schüleraustauschprogramme, außerunterrichtliche Gruppen zur Begabungsförderung, das Erlernen weiterer Fremdsprachen sowie Wochenendveranstaltungen und Ferienakademien benannt.¹⁰⁰ Als Akzeleration, also Verkürzung der Schulverweildauer, werden vorzeitige Einschulung, kürzeres Verweilen in der Schuleingangsphase sowie das Überspringen als Einzelschüler:in oder in einem speziellen Klassenverband benannt.¹⁰¹ Diese Angebote beziehen sich auf alle öffentlichen Schulen und stellen gemäß der KMK den Regelfall von Förderung dar.¹⁰²

Eine weitere Möglichkeit stellt die äußere Differenzierung in Spezialschulen für Begabte dar. Diese Einrichtung von Spezialklassen an Spezialschulen wird als Methode der Gruppierung benannt.¹⁰³ Spezialschulen sind durch zusätzliche Fächer und eine prinzipiell möglichst homogene Begabungsförderung charakterisiert. Unabhängig von Spezial- oder Regelschule sollen Bildungspartnerschaften mit außerschulischen Partner:innen angestrebt werden, um Jugendliche mit hohem Leistungspotenzial durch Zusammenarbeit mit Wissenschaft, Wirtschaft, Vereinen und weiteren Kooperationspartner:innen zu fördern.¹⁰⁴

Die Lehrkräfteausbildung soll um diagnostische Kompetenzen sowie didaktisch-methodische Fähigkeiten im Umgang mit begabten Schüler:innen erweitert werden¹⁰⁵, wobei die Diagnostik vor allem auf Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten sowie Sprachstandsfeststellungen und Lernausgangslagenerhebungen im Rahmen der Einschulung festgelegt wird.¹⁰⁶ Dies erscheint diskussionswürdig, da sich die Frage stellt, wie durch ein Testformat die seitens der KMK explizit erwähnten potenziell leistungsfähigen Schüler:innen erfasst werden sollen, die gemäß ihrer Definition als potenziell leistungsfähig offensichtlich nicht im Rahmen von Klassenarbeiten/Klausuren auffällig werden. Auch wird die gemeinwohlorientierte Performanz im Modell Fischers aus dem Jahr 2021 nicht abgebildet. Das von Renzulli und Müller-Oppliger angelegte aktive Handeln spielt keine Rolle. Die Potenziale von LDE spiegeln sich damit in der Förderstrategie der KMK begrenzt, auch wenn diese durch die Empfehlung der außerschulischen Kooperation prinzipiell ermöglicht werden.

¹⁰⁰ Vgl. ebd., S. 5 f.

¹⁰¹ Vgl. ebd., S. 7

¹⁰² Vgl. ebd., S. 8

¹⁰³ Vgl. ebd., S. 7

¹⁰⁴ Vgl. ebd. S. 11

¹⁰⁵ Vgl. ebd. S. 10

¹⁰⁶ Vgl. ebd., S. 12 f.

2.4 Orientierung außerunterrichtlicher Begabungsförderung am Landfermann-Gymnasium Duisburg zwischen 2017 und 2020 am SEM von Renzulli

Als ich mit meinem Engagement für die Begabungsförderung am Landfermann-Gymnasium Duisburg im Jahr 2017 begann, war in der Schule ein Grundverständnis für die Sinnhaftigkeit der Begabungsförderung bereits erzielt: Es existierte ein Doppelsprachmodell, bei dem zwei Fremdsprachen gleichzeitig erlernt werden können und auch Akzelerationsangebote wie Fächer-Drehtüren, bei der eine Schülerin/ein Schüler in einem oder mehreren Fächern den Unterricht eines höheren Jahrgangs besuchen kann. Auch das Überspringen einer Klasse war etabliert. Hinzu kamen nun durch meine Arbeit die außerunterrichtliche Begabungsförderungsgruppe „Checker und Entdecker“ sowie das Enrichment-Angebot „Forscher-Klub“.



Abbildung 6: Übersicht über die Interessen- und Talentförderung am Landfermann-Gymnasium Duisburg, Stand 2019

Quelle: eigene Grafik, veröffentlicht unter: https://landfermann.de/wp-content/uploads/2019/12/IBK_Schaubild.pdf (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

Abbildung 6 fasst in eine Gesamt-Übersicht der Förderung der Schule unter dem Begriff „Individuelle Bildungskarrieren“ zusammen. Getragen wurden die außerunterrichtliche Begabungsförderungsgruppe sowie der Forscherklubs durch Überlegungen zu einem Einsatz des Schoolwide Enrichment-Modells von Renzulli.

Die Konzeption der außerunterrichtlichen Begabungsfördergruppe basierte auf folgenden Inhalten:

- Zugang für alle Teilnehmer:innen des Doppelsprachmodells, des Forscherklubs, Jahrgangsstufenspringer:innen, Rückkehrer:innen aus dem Auslandsaustausch und via Selbstnomination
- Regelmäßigkeit der Treffen in einem 6 – 8-Wochen-Rhythmus
- Zeitliche Platzierung in der Stundentafel an wechselnden Wochentagen ab der 6. Unterrichtsstunde bis in den frühen Nachmittag, um eine Mischung aus Unterrichtsentlastung (Drehtür für dieses Enrichment-Projekt) und Freizeiteinsatz der Schüler:innen zu gewährleisten
- Peer to peer-Mentoring bei jedem Treffen (z. B. durch Kategorien wie „Das mache ich in meiner Freizeit“, „Das lese ich“, „Das schaue ich“, „Hier bin ich im Netz unterwegs“, gegenseitige Beratung zu Auslandsaustauschen)
- Lehrkraft-Impulse:
 - Methodische Übungen (z. B. PowerPoint-Karaoke zur Stärkung der Leistungsperformanz, Rechercheübungen)
 - Beratung (Stipendien, Auslandsaustausche, außerschulische Förderangebote in Form der Schülerakademien und der Lernferien NRW)
 - Beratung bei der Themenwahl und Partner:innenfindung für den Forscherklub
- Exkursionen (z. B. Politikerbesuch im Landtag)
- Einladung von Vortragenden außerschulischer, gemeinnütziger Organisationen (z. B. Nabu Duisburg, Solawi Krefeld, Tafel Duisburg) mit dem Ziel der Aktivierung der Schüler:innen für eine Mitarbeit

Den Zugang für Teilnehmende weiterer Enrichment- und Akzelerationsmaßnahmen interpretierte ich als diagnosebasierten Zugang für begabte Schüler:innen, deren Leistung sich in anderen Zusammenhängen bereits manifestiert hatte. Die Möglichkeit der Selbstnomination sollte dem Gedanken entsprechen, dass gerade die Angebote der Begabungsförderungs-Typen I und II prinzipiell allen Schüler:innen zur Verfügung stehen sollen. Da die flächige Einbindung aller Schüler:innen im konkreten schulischen Setup kein Entwicklungsziel war, gewährte die Möglichkeit der Selbstnomination zwar einen Zugang motivierter Schüler:innen auch außerhalb anderer Enrichment-Programme zur Gruppe, wurde aber nicht aktiv beworben, um die Zahl der Interessent:innen handhabbar zu halten.

Die peer to peer-Angebote wurden implementiert, um die hohe Begeisterungsfähigkeit von Schüler:innen für Impulse von Gleichaltrigen zu nutzen – hier gibt es keinen

Modellbezug zu Renzulli. Die ebenso angebotenen Schnupperaktivitäten in verschiedenen Interessensfeldern entsprachen dem Begabungsförderungstyp I von Renzulli. Ebenfalls dem Typ I wurden Beratungsmaßnahmen zugeordnet. Übungen wie das Performanz-Training wurden als Begabungsförderungsmaßnahmen des Typs II klassifiziert. Sie blieben allerdings anlagebedingt dieses Begabungsförderungs-Werkzeuges in der Minderzahl.

Als Hybrid aus Typ I und Typ III der Begabungsförderung im SEM waren die Begegnungen mit Vertreter:innen aus Vereinen der Stadt und des Umlandes angelegt. Einerseits sollten die Vorträge und nachfolgenden Diskussionen zu den jeweiligen Projekten den Schüler:innen ermöglichen zu eruieren, ob diese Felder ihren Interessen entsprechen, andererseits war damit aber auch die Hoffnung verbunden, dass die Schüler:innen zur Mitarbeit an einem echten Problem, einer „realen Herausforderung“ in der Sprache des SEM, animiert würden. Das Ausbleiben dieser Tätigkeiten bildete Anlass für die Alternativsuche im Rahmen dieser Arbeit.

Das zweite von mir entwickelte Modul „Forscher-Klub“ wurde von dem Gedanken getragen, Schüler:innen die Möglichkeit der Teilnahme an Fördermaßnahmen im Sinne des Typs II im SEM von Renzulli zu ermöglichen und damit die Ausrichtung der außerunterrichtlichen Begabungsförderung auf Förderung mit den Schwerpunkten des Typs I und III um einen Baustein mit Fokussierung auf den Typ II zu ergänzen.

Die Konzeption basierte auf folgenden Inhalten:

- Nomination von drei Schüler:innen je Klassenkonferenz ab Jahrgangsstufe 6: 1 x leistungsstark (+ ggf. unterfordert), 1 x zuverlässig mit unterschiedlicher Leistungsbreite (schwache, aber auch sehr gute Fächer/Felder), 1 x Underachiever, höherer Nominations-Schlüssel für die Stufenkonferenzen in der gymnasialen Oberstufe sowie ergänzend Möglichkeit der Selbstnomination
- Fester Block für Klub-Arbeit in Form einer Drehtür aus dem Regelunterricht in das Spezialangebot über einen Zeitraum von 15 Wochen (ein Termin pro Woche)
- Kompetenz-Training in den Feldern Recherche, Aufbau von Präsentationen, Forscherarbeiten und -produkten im Wechsel mit praktischen Arbeitsphasen am Produkt bzw. der Präsentation in Einzelarbeit oder in Kleingruppen während der 15-wöchigen Klubzeit, begleitet durch einen Klub-Trainer aus der Reihe der Lehrkräfte

- Gemeinsamer, jahrgangsübergreifender Auftakt, um jahrgangsübergreifende Themen- und Gruppenfindung für die konkrete Klub-Arbeit im forschenden Lernen zu ermöglichen
- Begleitung durch Lerncoaching bei Schwierigkeiten im forschenden Lernen sowie zusätzlich zum Klub-Trainer durch eine Fachlehrkraft als Mentor für die Sicherstellung der fachlichen Expertise im konkret durch die Schüler:innen gewählten Thema
- Abschlusspräsentation und Würdigung im Rahmen eines halbjährlichen „Landfermann-Präsentationsabends“ für das entstandene Produkt bzw. die entstandene Präsentation aus der Forschungsarbeit allein oder in Kleingruppenarbeit
- Möglichkeit der Differenzierung von Anspruchsniveaus durch Ergänzung von Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens ab Jahrgangsstufe 8 sowie dem Entwickeln von Forschungsfragen und Vernetzung mit außerschulischen Akteuren zur Bearbeitung eines realen Problems ab der Jahrgangsstufe EF (Einführungsphase)

Der größte Teil der Bausteine orientiert sich damit an Typ II der Begabungsförderung im SEM, da hierbei Anteile an allen von Renzulli vorgeschlagenen Bausteinen des vertiefenden Methodentrainings in Form von Kognition, Charakterentwicklung, Lernstrategien, Recherchefähigkeit, Schreib- und Kommunikationskompetenz sowie Meta-Kognition enthalten sind. Durch die Ermöglichung der Arbeit an konkreten gesellschaftlichen Problemstellungen in höheren Jahrgangsstufen waren zudem auch Differenzierungselemente hin zum Förderungstyp III im Sinne des SEM möglich. Mit Blick auf die Verfügbarkeit begrenzter Ressourcen in einer Schule war allerdings keine flächige Einbindung nach der Anlage des SEM-Modells für die Förderung des Typs II möglich, sondern lediglich die Nomination von knapp 10 Prozent aller Schüler:innen. Das Landfermann-Gymnasium besuchten im Zeitraum 2017 bis 2020 ca. 1100 Schüler:innen. Letztlich teilnehmend waren pro Jahrgang nur wenige Schüler:innen. Auch konnte ich den Forscherklub nicht selbst begleiten, fand allerdings eine Lehrkraft, die sich der Aufgabe annahm. Bereits im Jahr 2019 erreichten zwei Schüler das Bundesfinale des renommierten Wettbewerbs „Jugend präsentiert“¹⁰⁷, sodass ich hier im Vergleich zur außerunterrichtlichen Begabungsförderungsgruppe von einer erfolgreicherer Arbeit im Sinne des SEM ausgehe, auch wenn die Evaluation angesichts

¹⁰⁷ Vgl. https://rp-online.de/nrw/staedte/duisburg/duisburg-anton-reckmann-und-leon-birr-bei-jugend-praesentiert-erfolgreich_aid-37973553 (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

des kurzen Zeitraums und ausschließlich anhand eines Erfolgs wissenschaftlichen Ansprüchen nicht genügen kann.

Kritisch bleibt auch anzumerken, dass durch die Schwerpunktsetzung auf Fördermaßnahmen des Typs II im Forscherklub der Aspekt der gemeinwohlorientierten Leistungen anders als der außerunterrichtlichen Begabungsförderungsgruppe zurückgestellt blieb bzw. nur dann zum Tragen kam, wenn eine Schüler:innengruppe sich gemäß der Differenzierungsmöglichkeiten für die Klub-Aktivität einer Herausforderung aus dem realen Leben (Typ III) angenommen hätte und unter dem Fokus der Gemeinnützigkeit gestellt hätte. Eine systematische gesellschaftliche Verantwortungsübernahme durch Begabungsförderung, wie sie in den Überlegungen von Nielsen-Sikora, Weigand und Fischer angelegt ist, wurde nicht erreicht.

Der Idee eines Enrichment-Clusters, entsprachen aufgrund der Überlegungen zur jahrgangsübergreifenden Aktivität sowohl der Forscherklub als auch die außerunterrichtliche Begabungsförderungsgruppe. Enrichment-Cluster seien gemäß Renzulli in jahrgangsstufenübergreifenden Gruppen anzulegen, welche gemeinsame Interessen teilen, dafür eine gemeinsame Arbeitszeit erhalten und von einem Erwachsenen mit Expertise im Thema unterstützt werden.¹⁰⁸ Die Expertise im Forscherklub wurde durch das Mentoring einer Fachlehrkraft sichergestellt, in der Begabungsförderungsgruppe übernahmen die externen Gäste die Rolle von Expert:innen für ihre Sache. Auch die in den Enrichment-Clustern im Rahmen des SEM verankerte Produktorientierung¹⁰⁹ wurde durch die Anlage eines Präsentationsabends zumindest im Rahmen des Forscherklubs erreicht. In der Förderstrategie der KMK für Leistungsstarke ist diese jahrgangsübergreifende Arbeit ebenfalls angelegt.¹¹⁰

2.5 Lernen durch Engagement – Eine Chance für die Begabungsförderung durch Stärkung der Handlungsorientierung?

Die nachfolgenden Unterkapitel tragen wissenschaftliche Positionen für die Forschungsfrage sowie die damit vernetzten vertiefenden Fragen dieser Arbeit zusammen. Dabei wird in 2.5.1 zunächst eine Definition und die Benennung des Kernziels des Lernens durch Engagement benannt, danach folgen von 2.5.2 – 2.5.5

¹⁰⁸ Vgl. Reis, Sally 2021, S. 46

¹⁰⁹ Vgl. ebd., S. 47

¹¹⁰ Vgl. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Foerderstrategie-leistungsstarke-Schueler.pdf (aufgerufen am 02.10.2022), S. 6

Untersuchungen, welche im Schlussteil eine Antwort auf die zentrale Fragestellung ermöglichen.

2.5.1 LDE – Definition und das Kernziel der Demokratieförderung

Da Lernen durch Engagement als mögliche Antwort auf die am Landfermann-Gymnasium beobachtete mangelnde Schüler:innenaktivität in Form außerschulischer, möglichst gemeinnütziger Handlungen betrachtet werden darf, erscheint es sinnvoll, in einem ersten Schritt zu definieren, was Lernen durch Engagement ist. Seifert et al. definieren LDE als Unterrichtsmethode. Diese verbindet gesellschaftliches Engagement mit fachlichem Lernen.¹¹¹

Den theoretischen Ursprung von LDE verortet Reinders auf drei Säulen: Erstens dem Erfahrungslernen nach Dewey. Hierin sei die normative Begründung für LDE enthalten, da nach Dewey eigene Erfahrungen wichtigste Grundlage für Lernprozesse seien. Ein Erlernen demokratischer Teilhabe von Schüler:innen ist deshalb Voraussetzung dafür, dass Schüler:innen an der Demokratie teilhaben können.¹¹² Hierin liegt eine Verbindung zur Argumentation Klafkis, dass Mitbestimmung ein Bildungsziel sein müsse.¹¹³ Auch Weigand bezieht sich auf Dewey, wenn Sie zum Verhältnis von Individuum und Verantwortung argumentiert, dass eine Verwirklichung von Demokratie die bestmögliche Potenzialförderung in Schule erfordere und Demokratie die Voraussetzung für eine Weiterentwicklung von Gesellschaften sei.¹¹⁴ Die zweite Säule des LDE ist das Experiental Learning nach Kolb, eine weitere Form des Erfahrungslernens, welche als ein Wechselspiel des Lernens aus Theorie und Praxis bezeichnet wird. Die dritte Säule ist der Konstruktivismus. Teils wird LDE als eigene Variante konstruktivistischer Lehr-/Lernformen begriffen.¹¹⁵ Demokratieförderung ist somit mit Bezug auf Säule eins des LDE eines der Ziele dieser Methode, das zweite ist die Veränderung von Unterrichts- und Lernkultur hin zu höheren Praxisanteilen des Unterrichts, um Inhalte besser zu erschließen und ihre Relevanz zu erkennen.¹¹⁶ Die dritte Säule verdeutlicht die Heimat des LDE im Konstruktivismus.

¹¹¹ Vgl. Seifert, Anne et al.: Service-Learning – Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte. Eine Publikation des Netzwerks Lernen durch Engagement, S. 11. Weinheim 2010

¹¹² vgl. Reinders, Heinz 2016, S. 32

¹¹³ zitiert nach: Bludau, Marie 2017, S. 232

¹¹⁴ Vgl. Weigand, Gabriele 2013, S. 8

¹¹⁵ Vgl. Reinders Heinz 2016, S. 33

¹¹⁶ Vgl. Seifert, Anne et al.: Praxisbuch Service Learning. Lernen durch Engagement an Schulen, S. 13. Weinheim 2019, 2. Auflage.

Sliwka macht in einer Analyse der demokratischen Partizipation an deutschen Schulen große Defizite bei der Förderung selbiger aus. Die Erziehung zu bürgerschaftlichem Engagement, und damit aktiven Teilhabe in einer Demokratie sei bis heute kein offizieller Bestandteil von Curricula.¹¹⁷ Die reale Erfahrung von Demokratie beschränke sich auf die jährliche Wahl der Schüler:innenvertretung und die Teilhabe werde danach auf die Beteiligung bei nebensächlichen Aspekten wie Schulfesten eingeschränkt. In Geschichte und Politik werde zwar über die Demokratie gelehrt, aber nicht die aktive Durchführung einer entsprechenden Teilhabe.¹¹⁸ Aus diesem Grund schlägt sie zwei Felder der Demokratieförderung in Schule vor, einmal ein Lernen durch demokratische Kommunikationsformen wie z. B. dem kooperativen Lernen und einer Debattenkultur.¹¹⁹ Das zweite Feld bestehe aus Verantwortungsübernahme in der Schule und in der Gesellschaft außerhalb der Schule. In der Schule empfiehlt sie demokratische Partizipationsformen wie Streitschlichter-Tätigkeit, außerhalb der Schule projektbasiertes aktives Handeln an realen Herausforderungen sozialer, kultureller oder ökologischer Art in Zusammenarbeit mit Menschen und Organisationen aus dem lokalen Umfeld der Schule.¹²⁰

Die soeben angesprochene Öffnung von Schulen gegenüber dem Umfeld sieht die OECD als zentral an. In einer Befragung aus dem Jahr 2006 entwickelte die OECD Szenarien über Rollen der Schulen in der Zukunft. In Szenario A verharrten Schulen im Status Quo einer nach außen verschlossenen Schule aus der Zeit der Industriegesellschaft. Sie definierten sich als bürokratische Systeme. Erwartete Folge wäre hier eine Abwanderung von Schüler:innen in das weniger bürokratisierte Privatschulsystem, in dem stärker auf Persönlichkeitsentwicklung gesetzt wird. In Szenario C wird auf den freien Markt gesetzt, der bedarfsgerechte digitale Bildungsangebote entwickelt. Hier wären Fragmentierung und graduelle Auflösung von Schule die Folge. In beiden Fällen verlöre die Schule ihre Bedeutung als Ort für die Erzeugung gesellschaftlichen Zusammenhalts. In Szenario B erfindet sich Schule neu als Zentrum des sozialen Lebens. Schule ist mit dem Umfeld vernetzt, wobei eine Wechselwirkung zwischen Schule und Umfeld einsetzt, da die Schule sowohl von Expertise von außen profitiert, andererseits das „Außen“ aber auch mit sozialen,

¹¹⁷ Vgl. Sliwka, Anne: Citizenship Education as the Responsibility of an Entire School: Structural and Cultural Implications, S. 184 – veröffentlicht in: Himmelmann, Gerhard et al.: Demokratiekompetenz. Wiesbaden 2005

¹¹⁸ Vgl. ebd., S. 185

¹¹⁹ Vgl. ebd., S. 187 f.

¹²⁰ Vgl. ebd., S. 189 f.

ökologischen und kulturellen Projekten begleitet, die in der Schule entwickelt werden. Hier steigere sich die Bereitschaft, Gesellschaft auch langfristig aktiv mitzugestalten und die Schule werde in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung anerkannt.¹²¹ Demnach kann nur eine mit dem Umfeld verzahnte Schule ihrer gesellschaftlichen Bedeutung für die Demokratieförderung auch künftig nachkommen.

Die Bedeutung der Demokratieförderung im Unterricht wird folgerichtig auch im Kontext genereller Bewertungsmaßstäbe für Leistung betont. So soll Leistung auch gesellschaftliche Verantwortung und Demokratiefähigkeit einbeziehen.¹²² Diese Definition ist ein Teil des Leistungsbegriffs der Bund-Länder-Initiative LemaS¹²³. Die Verbindung von Unterricht mit handlungsorientierten Aktivitäten außerhalb der Schule helfe dabei, durch fachspezifisches Wissen aus dem Unterricht identifizierte reale Probleme zu analysieren und passende Handlungsstrategien zu entwickeln.¹²⁴

Die Frage, warum Schüler sich gemeinwohlorientiert engagieren sollten, wird auch von Reinders aufgearbeitet. Durch gemeinwohlorientierte Tätigkeiten sollen Jugendliche für gesellschaftliche Verantwortung sensibilisiert und zu demokratischen Handlungsformen befähigt werden.¹²⁵ Der Unterschied zur ehrenamtlichen Tätigkeit besteht darin, dass LDE eng an den akademischen Lehrplan angebunden ist.¹²⁶ Gemäß der Theorie der gemeinnützigen Tätigkeit begünstige die Erfahrung sozialer Handlungswirksamkeit die Entwicklung von prosozialem Verhalten und erhöhe die Bereitschaft, sich künftig politisch und sozial zu engagieren.¹²⁷ LDE wird damit zur Voraussetzung für erfolgreiches demokratisches Handeln in einem späteren Lebensabschnitt.

Hieran knüpft die dreifache Erziehung zur Verantwortlichkeit an, welche Hentig in seinem Buch „Personen stärken – Sachen klären“ formuliert hat. Versteht eine Schule die Begabungsförderung als Übernahme von Verantwortung, so gebe es drei Ebenen eben dieser Verantwortung: Erstens die Verantwortung für die eigene Person, welche auch die Verantwortung für das eigene Lernen umfasst, zweitens die Verantwortung für

¹²¹ Vgl. Sliwka, Anne et al.: Jugend – Engagement – Schule: Ein Mehrgewinnerspiel?, S. 154 f. – Veröffentlicht in: Fricke, Michael et al.: Konzepte sozialer Bildung an der Schule. Münster 2018.

¹²² Vgl. Kaiser, Michaela et al.: Zur Entwicklung leistungsförderlicher Schulkulturen, S. 211 – veröffentlicht in: Fischer, Christian et al.: Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! Münster 2020

¹²³ Vgl. ebd.

¹²⁴ Vgl. Seifert, Anne et al. 2014, S. 3

¹²⁵ Vgl. Reinders, Heinz 2016, S. 47

¹²⁶ Vgl. ebd.

¹²⁷ Vgl ebd., S. 49

die Mitwelt und damit für die Menschen der Umgebung sowie drittens die Verantwortung für die Umwelt, welche eine Mitgestaltung der Welt aus ökologischer Perspektive erfordert.¹²⁸ Die Verantwortung für die Mitwelt definiert damit das Interagieren mit dem schulischen Umfeld und letztlich die Beteiligung an Demokratie, die Verantwortung für die Umwelt öffnet den Blick auf die Verbindung zwischen LDE und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, welche unter 2.5.3 noch betrachtet wird. In Abbildung 7 veranschaulicht eine theoretische Sequenz die Wirkung des LDE auf zivilgesellschaftliches Engagement.

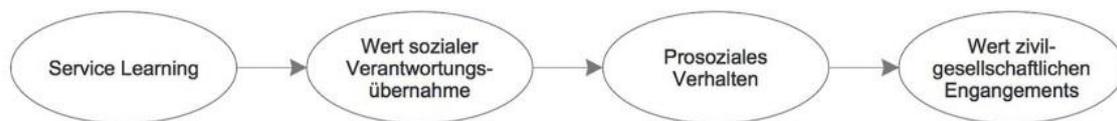


Abbildung 7: Theoretische Sequenz zur Wirkung von Service Learning im Bereich der Wertebildung

Quelle: Reinders, Heinz: *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*, S. 96. Weinheim 2016

2.5.2 Gelingensbedingungen für handlungsorientierte Lehr-/Lernprozesse nach dem Ansatz des LDE

Welche Gelingensbedingungen bei LDE erfüllt sein müssen, um die demokratische Partizipation und die Handlungskompetenz zu stärken, ist festgelegt. Die ersten Qualitätsstandards für das LDE wurden in den USA entwickelt. Das hängt damit zusammen, dass Service Learning beginnend mit den späten 1940er-Jahren in den USA zunächst von einigen Universitäten eingesetzt wurde, um Studienleistungen mit einem gemeinnützigen Einsatz der Student:innen zu koppeln.¹²⁹ Ab Mitte der 1980er-Jahre gelangte das Konzept in die Breite, da viele amerikanische Colleges und Universitäten der zivilgesellschaftlichen Verantwortung eine höhere Bedeutung beimaßen. Später wurden auch private und öffentliche Gelder zur Finanzierung von LDE aufgewendet.¹³⁰ Im Jahr 2008 wurden acht Qualitätsmerkmale des Service Learnings für den Einsatz in den USA definiert. Der Vorteil der langjährigen angelsächsischen Praxis ist in der breiten Studienlage hinsichtlich der Wirkung von Qualitätskriterien für LDE zu sehen. Unter anderem Yorio und Ye bestätigten 2012 die Wirksamkeit der acht amerikanischen Kriterien Meaningful Service, Link to Curriculum, Reflection, Diversity, Youth Voice, Partnerships, Progress Monitoring und Duration and Intensity¹³¹

¹²⁸ Vgl. Hackl, Armin 2014, S. 16

¹²⁹ Vgl. Reinders, Heinz 2016, S. 21 f.

¹³⁰ Vgl. ebd.

¹³¹ Vgl. ebd., S. 24 f.

Für den deutschsprachigen Raum reduzierten Seifert, Zentner und Nagy die Merkmale auf sechs zentrale Standards. Diese lauten: Realer Bedarf, curriculare Anbindung, Reflexion, Schülerpartizipation, Engagement außerhalb der Schule, Anerkennung und Abschluss.¹³² Im Praxisbuch *Service Learning*¹³³ haben die Autorinnen zu diesen Standards Präzisierungen und Praxisbeispiele festgehalten.

Entscheidend beim Merkmal „Realer Bedarf“ ist, dass der Einsatz der Schüler:innen tatsächlich gebraucht wird, die Aufgabe verantwortungsvoll und zugleich ausgewogen zwischen den Interessen der externen Organisation sowie der Schule ist.¹³⁴

Beim Merkmal „curriculare Anbindung“ soll Beachtung finden, dass es eine inhaltliche Verbindung zwischen Engagement und schulischem Lernen gibt. Das Projekt soll im Schulprogramm verankert werden.¹³⁵ Durch dieses Merkmal wird der Unterschied zum Ehrenamt am deutlichsten: Es gibt zwischen der Handlung einer lernenden Person im Engagement-Projekt und dem Unterricht eine inhaltliche Passung, sodass eine Verbindung zwischen unterrichtlicher Theorie und realem Handeln im Projekt entsteht.

„Reflexion“ soll gegliedert werden nach einer Reflexion über die eigenen Fähigkeiten, Haltungen und Entwicklungen, über den Projektverlauf, über den Zusammenhang von Lernen und Engagement sowie über den gesellschaftlichen Kontext des Engagements.¹³⁶ Entscheidend ist bei der Reflexion somit, dass nicht nur die Handlungspraxis betrachtet wird, sondern auch eine Meta-Reflexion über die Methode an sich angestrebt wird.

Das Merkmal „Partizipation“ wird anhand eines Modells von Hart (1997) sowie Oser & Biedermann (2006) in ein sechsstufiges Modell eingeordnet¹³⁷: Manipulation ist die niedrigste Stufe, da die Schüler:innen ohne eigenes Wissen über den Sinn ihres Handelns scheinpartizipativ eingesetzt werden und dies anschließend z. B. über PR für einen anderen Zweck vermarktet wird. Es folgen die Stufen Scheinpartizipation,

¹³² Vgl. Nagy, Franziska: „Die haben mir richtig was zugetraut!“ Einführung in Konzept, Praxis und Potenziale von *Service-Learning* – Lernen durch Engagement, S. 66 f. – veröffentlicht in: Fricke, Michael et al.: *Konzepte sozialer Bildung an der Schule*. Münster 2018.

¹³³ Vgl. Seifert, Anne et al.: *Praxisbuch Service Learning. Lernen durch Engagement an Schulen*. Weinheim 2019, 2. Auflage.

¹³⁴ Vgl. ebd., S. 55

¹³⁵ Vgl. ebd., S. 73

¹³⁶ Vgl. ebd., S. 96

¹³⁷ Zitiert nach: ebd, S. 120 f.

Wahlmöglichkeiten, teilweises Treffen eigener Entscheidungen, Treffen eigener Entscheidungen in allen Projektstufen sowie vollkommene Partizipation. Es muss dabei nicht auf die höchste Partizipationsstufe hingearbeitet werden, sondern es genügt, dass die Schüler:innen eigenmotiviert das Projekt in ihren Handlungen begleiten.¹³⁸ Partizipation ist damit Mittel zum Zweck der Motivation.

Mit dem „Engagement außerhalb der Schule“ wird als Qualität im Sinne des LDE verbunden, dass die Schüler:innen sich für „Menschen in Stadtteil und Gemeinde oder für ökologische, kulturelle oder politische Belange [einsetzen]“.¹³⁹ Hierin spiegeln sich die Überlegungen Sliwkas aus ihrem Aufsatz zur Citizenship Education, in welchem ebenfalls über Gemeinwohlorientierung und Demokratieförderungskompetenz von LDE verhandelt wurde.¹⁴⁰ Auch die Überlegungen Hentigs zur dreifachen Verantwortung für die eigene Person, Mitwelt und Umwelt finden sich hier wieder.

Das Merkmal „Anerkennung und Abschluss“ wird abhängig von der jeweiligen Projektphase des LDE differenziert. Während des Projekts soll Anerkennung durch kooperatives Lernklima, durch Beteiligung und Verantwortung, durch Feedback und Reflexion, durch Schaffen von Öffentlichkeit sowie durch Gesten gewährleistet werden.¹⁴¹ Nach dem Projekt soll eine gemeinsame Auswertung in Form einer Reflexion oder auch gegenseitigen Feedbacks erfolgen. Eine Zertifizierung der Kompetenzen kann angestrebt werden oder eine gemeinsame Abschlussfeier mit der Präsentation von Projektergebnissen stattfinden.¹⁴²

2.5.3 Vernetzung von LDE mit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und dem deeper learning-Ansatz

Mehrmals wurde in dieser Arbeit die Frage nach dem Sinn einer Gemeinwohlorientierung von Handlungskompetenz gestellt und mit Überlegungen zur Verantwortung von Bildung beantwortet. Im Zusammenhang mit BNE soll eine generationenübergreifende Dimension ergänzt werden. Der deutsch-jüdische Philosoph und Theologe Jonas hat diese zeitliche Dimension der Verantwortung berücksichtigt:

¹³⁸ Vgl. ebd., S. 121

¹³⁹ In: ebd, S. 143

¹⁴⁰ Sliwka, Anne 2005, S. 189 f.

¹⁴¹ Vgl. Nagy, Franziska 2018, S. 155 ff.

¹⁴² Vgl. ebd, S. 159 ff.

„Also besteht für uns Heutige aus dem Recht des zwar noch nicht vorhandenen, aber zu antizipierenden Daseins Späterer eine antwortende Pflicht der Urheber, kraft derer wir ihnen mit solchen unseren Taten, die in die Dimension solcher Wirkungen hineinreichen, verantwortlich sind.“¹⁴³

Hieraus lässt sich eine Verantwortung für die Förderung der Handlungskompetenz im Sinne der Nachhaltigkeit ableiten, weswegen der Blick nachfolgend auf Ansatzpunkte für eine Vernetzung zwischen LDE und dem Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) gerichtet wird. Nachhaltigkeit ist nach der gängigen Definition des Brundlandt-Berichts so zu verstehen:

„Dauerhafte Entwicklung ist Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, daß künftige Generationen ihre Bedürfnisse nicht befriedigen können.“¹⁴⁴

Hierin spiegeln sich die Überlegungen Jonas und rechtfertigen eine Orientierung von LDE-Projekten am Paradigma der Nachhaltigkeit. 2017 wurde in einer Bund-Länder-Kooperation der Nationale Aktionsplan BNE verabschiedet¹⁴⁵. Er hat zum Ziel, BNE „langfristig strukturell in der deutschen Bildungslandschaft [zu verankern]“¹⁴⁶. In allen Bundesländern ist BNE Bestandteil der Konzeption schulischer Bildung, in Nordrhein-Westfalen im Rahmen der Leitlinie Bildung für nachhaltige Entwicklung des Schulministeriums, welche aber keinen Einfluss auf die bestehenden Lehrpläne nimmt, sondern als Grundlage dient, um künftig curriculare Inhalte mit BNE zu verknüpfen.¹⁴⁷ Als Orientierungsgrundlage zur Erfassung der verschiedenen Ebenen der Nachhaltigkeit dienen die im Jahr 2015 von den Vereinten Nationen verabschiedeten 17 globalen Ziele nachhaltiger Entwicklung (Sustainable Development Goals).¹⁴⁸ Diese sind als Querschnittsaufgabe für den Unterricht zu verstehen.¹⁴⁹ Sie sind in Abbildung 8 erfasst.

¹⁴³ Vgl. Jonas, Hans: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik der technologischen Zivilisation, S. 87 f. Frankfurt am Main 1984.

¹⁴⁴ Vgl. Hauff, Volker et al.: Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung, S. 46. Greven 1987

¹⁴⁵ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung-er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

¹⁴⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen: Leitlinie Bildung für nachhaltige Entwicklung unter https://www.bne.nrw/fileadmin/Dateien/BEREICH_Schule/Leitlinie/Leitlinie_BNE.pdf (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

¹⁴⁷ Vgl. ebd., S. 13

¹⁴⁸ Vgl. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/nachhaltigkeitsziele-erklart-232174> (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

¹⁴⁹ Vgl. Blum, Jona et al.: Transformatives Lernen durch Engagement. Ein Handbuch für Kooperationsprojekte zwischen Schulen und außerschulischen Akteur*innen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung, S. 12. Dessau 2021



Abbildung 8: Die 17 globalen Ziele nachhaltiger Entwicklung

Quelle: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/nachhaltigkeitsziele-erklart-232174> (aufgerufen am 06.10.2022)

Auf ihrer Homepage schreibt die Bundesregierung, dass sie sich zu einer ambitionierten Umsetzung bekenne.¹⁵⁰ Von besonderem Interesse hinsichtlich schulischer Bildung ist das bereits in der Einleitung erwähnte SDG 4 „Hochwertige Bildung“ mit Teilziel 4.7: „Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben [...]“.¹⁵¹ Gemäß der Resolution 72/222 der UN-Generalversammlung im September 2017 ist BNE „ein integrales Element von SDG 4 und als wesentlichen Wegbereiter aller anderen SDGs“¹⁵² anzusehen.

Auf diesen Grundlagen aufbauend erscheint es vertretbar, das Projekt TrafoBNE einer Analyse hinsichtlich seiner Potenziale für die Ausprägung von Handlungskompetenz zu unterziehen. TrafoBNE steht für „Transformatives Lernen durch Engagement – Soziale Innovationen als Impulsgeber für Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung“¹⁵³ und war ein Forschungsprojekt unter Beteiligung von Wissenschaft und Schulen. Es wurde zwischen 2019 und 2021 durchgeführt. TrafoBNE selbst begreift sich als Projekt in Form von Lernwerkstätten im Format des Service Learnings¹⁵⁴ und nimmt damit direkten Bezug auf die in dieser Arbeit untersuchte Methode des Lernens durch Engagement hinsichtlich seiner Potenziale für die Begabungsförderung.

¹⁵⁰ Vgl. ebd.

¹⁵¹ In: <https://www.unesco.de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung> (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

¹⁵² Vgl. https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-05/BNE%202030_Rahmenprogramm_Text_Deutsch.pdf, S. 5 (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

¹⁵³ Vgl. Blum, Jona et al. 2021, S. 7

¹⁵⁴ Vgl. ebd., S. 10

Als Lernwerkstatt wird im Rahmen von TrafoBNE eine Kooperation zwischen der Schule und einem zivilgesellschaftlichen Akteur bezeichnet, welche darauf gründend ein Lernen durch Engagement von Schüler:innen unter dem Fokus von BNE ermöglichen soll. Hohen Stellenwert hat die Partizipation der Schüler:innen und der Projektpartner:innen.¹⁵⁵ Damit rekurriert das Projekt auf Qualitätsmerkmale von LDE, nämlich dem realen Bedarf außerhalb der Schule und Engagement außerhalb der Schule unter Schüler:innenpartizipation. Die curriculare Anbindung wird sichergestellt, indem die Engagementprojekte im Rahmen von TrafoBNE zu Lehrplan-Themen passen und ein Engagement im Bereich Nachhaltigkeit ermöglichen müssen.¹⁵⁶ Die Anlage als Lernwerkstatt innerhalb des Systems Schule garantiert den Wechsel aus Praxis außerhalb der Schule sowie Reflexion und Anbindung von Inhalten aus dem Curriculum an die Engagement-Praxis. Gemeinsam mit allen Akteur:innen wird der Abschluss gestaltet, welcher als Qualitätsmerkmal Anerkennung und Abschluss in der LDE-Theorie verankert ist. Abbildung 9 zeigt, dass die Phasierung des Ablaufs nach der partizipativen Planung und dem Auftakt mit allen Beteiligten im Rahmen der Lernwerkstatt stets zwischen praktischer Aktivität außerhalb sowie Inhaltsanbindung und Reflexion innerhalb der Schule wechselt, bis das Projekt abschließt.

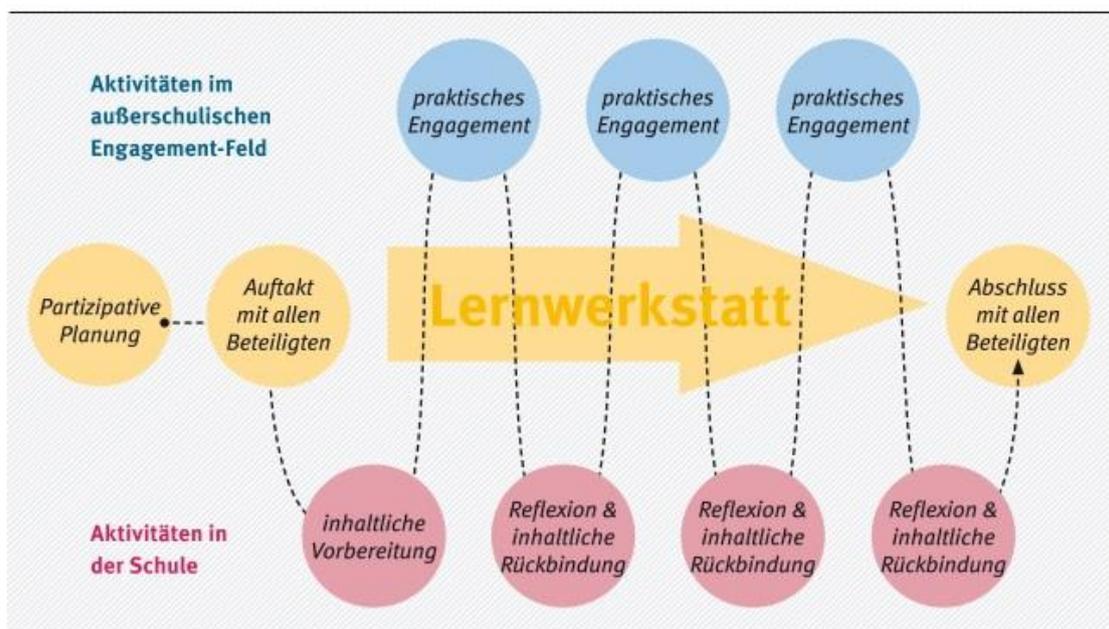


Abbildung 9: Schema einer Lernwerkstatt im Rahmen des Projekts trafoBNE

Quelle: Blum, Jona et al.: *Transformatives Lernen durch Engagement. Ein Handbuch für Kooperationsprojekte zwischen Schulen und außerschulischen Akteur*innen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung*, S. 25. Dessau 2021

¹⁵⁵ Vgl. Blum, Jona et al. 2021, S. 7

¹⁵⁶ Vgl. ebd., S. 25

Eine solche Lernwerkstatt wird gemäß Planungen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts TrafoBNE über die Dauer eines Schuljahres angelegt.¹⁵⁷ Auch eine verkürzte Variante, z. B. im Rahmen einer Projektwoche wird dargestellt. Hierfür müsse die Vorplanung ausgelagert werden.¹⁵⁸

Aus wissenschaftlicher Sicht interessant, weil eine Erweiterung der bereits existierenden Literatur zum Lernen durch Engagement mit sich bringend, erweist sich der Anspruch, durch LDE in Kombination mit BNE zusätzlich transformatives Lernen zu ermöglichen. Die Theorie des transformativen Lernens geht davon aus, dass Menschen Sichtweisen auf sich selbst und die Welt erlernen, welche ihre Wahrnehmung und die Bewertung des Wahrgenommenen beeinflussen. Mezirow nennt diese Sichtweisen Bedeutungsperspektiven.¹⁵⁹ Die Bedeutungsperspektiven führen dazu, das im breiten gesellschaftlichen Konsens liegende Inhalte stets unter einer gesellschaftlich vereinbarten Perspektive bewertet werden. Singer-Brodowski führt hierzu als Beispiel die Bewertung eines steigenden Brutto-Inlandsproduktes als positiv an, obwohl dadurch eine Ausbeutung von Menschen und Biosphäre vorangetrieben werde.¹⁶⁰ Ein Aufbrechen dieser erlernten Bewertungsmuster werde durch ein desorientierendes Dilemma ausgelöst, welches zu einer Transformation führe.¹⁶¹ Lernprozesse können damit zu einem neuen Deutungsrahmen für die Wahrnehmung unterrichtlich behandelter Aspekte führen. In der NRW-Leitlinie BNE 2030 ist es wesentliches Anliegen von BNE, Lernende zu einem transformativen Handeln anzuleiten.¹⁶²

Reinders verbindet mit der Konfrontation mit irritierenden Dilemmata Einfluss auf den Lernerfolg: Die wahrgenommene Diskrepanz zwischen theoretischem Wissen und der eigenen Praxis-Erfahrung führe dazu, generell über das Verhältnis von Theorie und Praxis nachzudenken, was nachfolgend die Motivation einer Auseinandersetzung mit Theorien erhöhe und über die wachsende Motivation auch den Lernerfolg erhöhe.¹⁶³ Dies deckt sich mit Cortinas Ausführungen in Berlin, wo er die Motivation als entscheidend für den schulischen Erfolg markierte – vor der Intelligenz. Abbildung 10 zeigt die Wirkung von Service Learning auf den Lernerfolg auf:

¹⁵⁷ Vgl. Blum, Jona et al. 2021, S. 25

¹⁵⁸ Vgl. ebd., S. 29

¹⁵⁹ Vgl. ebd., S. 15

¹⁶⁰ Vgl. ebd.

¹⁶¹ Vgl. ebd.

¹⁶² https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-05/BNE%202030_Rahmenprogramm_Text_Deutsch.pdf, S. 5 (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

¹⁶³ Vgl. Reinders, Heinz 2016, S. 96

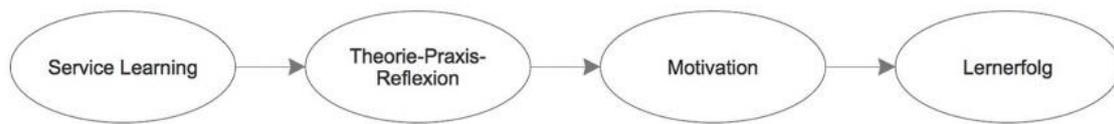


Abbildung 10: Theoretische Sequenz zur Wirkung von Service Learning im Bereich der akademischen Entwicklung.

Quelle: Reinders, Heinz: *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*, S. 96. Weinheim 2016

Die Vernetzung mit der Praxis durch die Bearbeitung eines realen Problems außerhalb der Schule beinhaltet Chancen hinsichtlich eines transformativen Lernens. Aus den Begegnungen und praktischen Erfahrungen während des LDE resultieren Perspektiverweiterungen und Irritationen, die ein transformatives Lernen ermöglichen.¹⁶⁴ Da Selbstwirksamkeitserfahrungen gemäß der Theorie der gemeinnützigen Tätigkeit die Entwicklung von prosozialem Verhalten begünstigen und die Bereitschaft erhöhen, sich künftig politisch und sozial zu engagieren, erscheinen die erfolgversprechenden Wirksamkeitsuntersuchungen von LDE durch Reinders plausibel.

Positiven Einfluss auf den Lernerfolg scheint auch das mit dem LDE verbundene Entstehen von Emotionen aufgrund der Auseinandersetzung mit einem realen Bedarf außerhalb der Schule zu haben. Der wechselseitige Einfluss von Emotionen und Kognition aufgrund ihres engen Zusammenwirkens gilt als erwiesen.¹⁶⁵ Aus schulpraktischer Perspektive ist es entscheidend, Emotionen im Rahmen des LDE zu berücksichtigen. Grund empfiehlt ein Vorgehen mittels zweier Zugänge. Der erste Zugang ist meta-kognitiv geprägt, indem mit den Schüler:innen über Emotionen und ihren Einfluss auf das Lernen gesprochen wird und welche Strategien es für den Umgang mit Emotionen gibt.¹⁶⁶ Der zweite Zugang ist affektiv und beruht darauf, im Unterricht Zeit und Raum für den Austausch von Emotionen zu schaffen und zusätzlich eine individuelle Auseinandersetzung mit Gefühlen zu ermöglichen, z. B. durch die Eröffnung der Möglichkeit des Schreibens eines Lerntagebuchs über diese Gefühle.¹⁶⁷ In der Reflexionsphase eines LDE-Projekts können beide Zugänge platziert werden.

¹⁶⁴ Vgl. Blum, Jona 2021 et al., S. 20

¹⁶⁵ Vgl. Immordino-Yang, Mary Helen/Damasio, Antonio: We Feel, Therefore We Learn. The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education, S. 3 ff. - veröffentlicht in: *Mind, Brain, and Education* 1 (1), 2007 DOI: 10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x

¹⁶⁶ Vgl. Grund, Julius et al.: Transformatives Lernen und Emotionen, S. 31. In: *Außerschulische Bildung* 2020 (3), S. 28-36.

¹⁶⁷ Vgl. Grund, Julius et al. 2020, S. 32

Der Begriff des transformativen Lernens beinhaltet die Implikation, dass es sich hierbei um tiefgreifendes Lernen handelt. Fullan hat hierfür den Begriff „deeper learning“ geprägt¹⁶⁸. Deeper learning zielt darauf ab, Handlungs- und Problemlösungsfähigkeit auf der Grundlage von fundiertem Wissen zu ermöglichen.¹⁶⁹ Deeper learning beinhaltet somit ebenfalls Handlungskompetenz. Erreicht werden soll diese mittels fundierten Wissens. Es muss also eine längere Zeitspanne des Lernens ermöglicht werden, um Handlungs- und gemäß Klopsch auch Problemlösungsfähigkeit zu erreichen. Klopsch sieht hier Parallelen zu LDE. Service learning sei eine Form des deeper learnings, da es die individuelle Auseinandersetzung mit Lerninhalten mit kooperativen Arbeitsformen verbinde. Erst durch das Zusammenwirken mit der Expertise anderer Personen könne ein gelingendes Ergebnis erreicht werden.¹⁷⁰

Die durch das deeper learning geförderten Fähigkeiten sind gemäß Fullan „character education“ sowie „citizenship“¹⁷¹, im Deutschen als „Persönlichkeitsentwicklung“ und „verantwortliches Handeln als Staatsbürger“ zu übersetzen. Diese Fähigkeiten erweitern das zurzeit viel diskutierte 4K-Modell für das Lernen im 21. Jahrhundert mit seinen Fähigkeiten „Kollaboration“, „Kommunikation“, „Kritisches Denken und Problemlösungsfähigkeit“ sowie „Kreativität und Vorstellungskraft“¹⁷². „Citizenship“ bezieht sich gemäß Fullan „auf die Erkenntnis, dass wir in einer globalen Weltgesellschaft leben, in der die ethische Qualität von Entscheidungen am Respekt für andere Kulturen und an der Notwendigkeit der ökologischen und sozialen Nachhaltigkeit gemessen werden müssen.“¹⁷³

Deeper Learning organisiert sich in drei Arbeitsphasen. Bei diesen handelt es sich zuerst um die Instruktions- und Aneignungs-Phase, gefolgt von einer Ko-Konstruktions- und Ko-Kreationsphase, die schließlich durch eine authentische Lernleistung abgeschlossen wird.¹⁷⁴ In allen drei Phasen ist der Einsatz digitaler Medien, vor allem in Form von digitalen Endgeräten zwecks Zugriff auf Lernplattformen, Videos sowie der Möglichkeit

¹⁶⁸ Vgl. Fullan, Michael: Breakthrough learning, S. 275 ff. – Veröffentlicht in: In J. A. Bellanca et al.: Deeper learning. Beyond 21st century skills. Bloomington 2017

¹⁶⁹ Vgl. Sliwka, Anne et al.: Service Learning als hochschuldidaktische Arbeitsform: Innovative Wege zu fachlicher Expertise und professioneller Handlungskompetenz, S. 211 ff. – Veröffentlicht in: Konnertz, Ursula et al., Bildung und Schlüsselqualifikationen. Zur Rolle der Schlüsselqualifikationen an Universitäten. Frankfurt am Main 2016.

¹⁷⁰ Vgl. Klopsch, Britta et al.: Service Learning als „deeper learning“: Durch soziales Engagement (über)fachliche Kompetenzen fördern, S. 167 f. – Veröffentlicht in: Jahn, Dirk et al.: Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur. Wiesbaden 2019

¹⁷¹ Vgl. Fullan, Michael, S. 279

¹⁷² Vgl. Klopsch, Britta 2019, S. 168

¹⁷³ Zitiert nach: ebd., S. 169

¹⁷⁴ Vgl. Sliwka, Anne et al. 2022, S. 23

der vertiefenden individuellen Recherche und einer digital gestützten Ergebnispräsentation wesentlicher Bestandteil des deeper learning-Konzepts. In der Phase der Ko-Konstruktion und Ko-Kreation, in der vor allem digital unterstützte kooperative Lehr- und Lernformen im Fokus stehen, wird das Lernen durch Engagement explizit als eine mögliche Methode zur Gestaltung dieser Phase benannt.¹⁷⁵ LDE kann damit über den Weg der Einbindung in das deeper learning-Konzept ein attraktives Angebot für Schulen sein, die aufgrund der zunehmenden Verfügbarkeit digitaler Endgeräte für alle Schüler:innen und Lehrkräfte auf der Suche nach Konzepten einer mediendidaktischen Einbindung der Digitalisierung sind, welche sich nicht auf den Ersatz analoger Unterrichtsbücher und Arbeitsblätter beschränken, sondern in Richtung einer Neudefinition des Zusammenspiels aus Lehren und Lernen streben.

Zusammenfassend lässt sich hieraus schließen, dass eine Implementation von LDE unter Berücksichtigung der Orientierung an einer Bildung für nachhaltige Entwicklung als besonders vielversprechend erscheint, um das Ziel der gesteigerten Handlungskompetenz unter Berücksichtigung der Gemeinwohlorientierung zu erreichen.

2.5.4 LDE und Schulleitungshandeln

Die Einführung eines prinzipiell nach außen offenen, projektaffinen und fächerübergreifend denkenden Schulorganismus auf Basis von LDE kann einen bedeutenden Eingriff in das Selbstverständnis einer Schule bedeuten. Fahrenwald hat in zehn Hamburger Schulen untersucht, welche Erfahrungen diese mit Neuerungen in den Feldern Lernkultur, Kooperationspartner und Organisationskultur gemacht haben.¹⁷⁶ Da die Einführung neuer Denk- und Handlungsweisen Veränderungsnotwendigkeit und -potenzial für alle Akteure und die Schule als Organisation mit sich bringt, bezieht sie sich in ihrer Analyse zur Einführung von LDE auf das Schulentwicklungsmodell von Rolff, welches eine Trias aus Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung beinhaltet.¹⁷⁷

Fahrenwald stellt fest, dass sich LDE für alle Schulformen und Fächer eigne.¹⁷⁸ Mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung kommt sie zu dem Ergebnis, dass LDE vor allem eine

¹⁷⁵ Vgl. ebd., S. 106

¹⁷⁶ Vgl. Fahrenwald, Claudia: Manifestationen des Neuen in Organisationen – Die Einführung von Service Learning an ausgewählten Hamburger Schulen, S. 183. – Veröffentlicht in: Göhlich, Michael et al.: Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden 2014.

¹⁷⁷ Vgl. ebd., S. 185

¹⁷⁸ Vgl. Fahrenwald, Claudia 2014, S. 188

Stärkung der überfachlichen Kompetenzen mit sich bringe, darunter die Stärkung der Persönlichkeit, vor allem auch durch die Präsentation von Arbeitsergebnissen innerhalb und die Repräsentation der Schule außerhalb der Schule.¹⁷⁹ Demokratische Prinzipien würden erlernt und erlebt. Schulorganisatorisch und damit für koordinierendes Schulleitungshandeln relevant, erscheint das Ergebnis, dass neue Formen der Leistungsbewertung implementiert werden müssen, z.B. Lerntagebücher, Projektpräsentationen und Kompetenzraster.¹⁸⁰ Hierfür erscheinen Schulentwicklungsmaßnahmen nötig, zuerst die Stärkung der Fachkonferenzarbeit, welche als Ort für die Entwicklung neuer Leistungsbewertungskonzepte geeignet erscheint. Da hier eine zweckmäßige Arbeit entsprechende Qualifikationen der Lehrkräfte voraussetzt, sollte die Personalentwicklung durch die Schulleitung bzw. durch die Schulleitung initiierte Fortbildungsmaßnahmen in den Blick genommen werden.

Im Bereich der Personalentwicklung wird die Selbstentwicklung der Lehrkräfte insbesondere ein Rollenwechsel hin zu Begleiter:innen der Schüler:innen auf Augenhöhe beschrieben.¹⁸¹ Dies deckt sich mit den Überlegungen Arnolds zur Ermöglichungsdidaktik, welche ebenfalls einen Wechsel von der vermittelnden Lehrkraft hin zu einer Lernbegleitung beschreibt¹⁸² und dies v. a. mit Erkenntnissen aus der systemisch-konstruktivistischen Hirnforschung begründet, dass letztlich die Lernenden selbst mit Hilfe anregender und unterstützender Begleitung Kompetenzen aufbauen müssen.¹⁸³ Aus Schulleitungssicht scheint hier der Hinweis Fahrenwalds interessant, dass verstärkt in Jahrgangsteams in einer Art Mentoring vorhandenes Erfahrungswissen weitergegeben werde.¹⁸⁴ Die Räume für diesen Erfahrungsaustausch gilt es für Schulleitungen organisatorisch zu ermöglichen. Die Schnittmenge mit der Organisationsentwicklung ist hierbei groß, weswegen Fahrenwald mit Blick auf die Organisationsentwicklung auch zu dem Ergebnis kommt, dass Steuerungselemente wie Service-Learning-Beauftragte und Jahrgangskonferenzen einzuführen seien.¹⁸⁵

Nicht zu unterschätzen ist auch der Einfluss auf die Stundentafel. Grundschulen seien hier im Vorteil, da die hohe Präsenz der Klassenlehrer:innen eine Integration in den regulären Unterrichtsalltag ermögliche. An weiterführenden Schulen werde auf

¹⁷⁹ Vgl. ebd., S. 188 f.

¹⁸⁰ Vgl. ebd., S. 189

¹⁸¹ Vgl. ebd.

¹⁸² Vgl. Arnold, Rolf 2012, S. 22 f.

¹⁸³ Vgl. ebd., S. 2

¹⁸⁴ Vgl. Fahrenwald, Claudia 2014, S. 189

¹⁸⁵ Vgl. ebd., S. 190

Wahlpflichtkurse oder Werkstätten zurückgegriffen.¹⁸⁶ Erwähnenswert erscheint für das Gymnasium in NRW, dass der Projektkurs in der gymnasialen Oberstufe einem Wahlkurs in etwa entspricht. In der Sekundarstufe I eröffnet der Wahlpflichtbereich II weitere Spielräume. Generell bleibt hierbei allerdings für Schulleitungen zu beachten, dass die Tiefe der Implementation nicht umfassend wäre, da nur organisatorisch ausgelagerte Teilbereiche von Schule mit der LDE-Umsetzung befasst wären und nicht der gesamte Schulorganismus. Da in Fahrenwalds Studie insgesamt die Auswirkungen auf die Schulen groß waren, berichtet sie von einer Unabdingbarkeit einer gemeinsamen pädagogischen Vision von Schulleitung, Lehrkräften, Schüler:innen, Eltern und externen Kooperationspartner:innen.¹⁸⁷ Hiermit wird die Notwendigkeit einer gemeinschaftlichen Leitbildarbeit angesprochen.

Grundmann bestätigt die Notwendigkeit der Leitbildarbeit, wenn auch in seinem Kontext zur Implementation von BNE in den Schulentwicklungsprozess. Zulässig erscheint der Vergleich dennoch, da die Auswirkungen durch einen Whole System Approach, wie er für BNE beschrieben ist, ähnlich tief greift und durch Projektaffinität, gemeinnütziges Engagement und Kompetenzorientierung die gleichen Bereiche berührt wie LDE. Grundmann spricht in Bezug auf Rolff denn auch von der Notwendigkeit hinsichtlich der Organisationsentwicklung, Schulprogramme, Schulkultur, Evaluation und Steuergruppen zu berücksichtigen sowie die Schul- und Unterrichtsorganisation in den Blick zu nehmen.¹⁸⁸

Die mit solch tiefgreifenden Veränderungen verbundene Irritation scheint nicht nur bei Schüler:innen den Lernerfolg steigern zu können, sondern scheint auch für die Weiterentwicklung von Schulen an sich hilfreich zu sein. Wenn Kaiser im Rahmen der Diskussion im LemaS-Projekt über den Leistungsbegriff darüber reflektiert, wie leistungsförderliche Schulstrukturen geschaffen werden können, spricht sie vom moderierenden Moment der Irritation pädagogischer Handlungsrouninen, da es das Einlassen auf determinierte Ungewissheiten mit sich bringe.¹⁸⁹ Hinsichtlich der Öffnung von Schule kommt sie zum gleichen Ergebnis wie diejenigen, welche Lernen durch Engagement als Methode etablieren möchten: Die externe Eingebundenheit der Schule in kommunale und regionale Bildungslandschaften spiele eine entscheidende Rolle

¹⁸⁶ Vgl. Fahrenwald, Claudia 2014, S. 189

¹⁸⁷ Vgl. ebd., S. 190

¹⁸⁸ Vgl. Grundmann, Diana: Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern. Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung, S. 56. Wiesbaden 2017.

¹⁸⁹ Vgl. Kaiser, Michaela 2020, S. 214

dabei, theoretische Konzepten der schulischen Leistungsförderung in einem neuen Kontext anzuwenden.¹⁹⁰

Ebenfalls berücksichtigt werden sollte aus Schulleitungssicht die Bedeutung des Erhalts von Schule als sozialem und demokratischem Ort von Beziehungen. Leitzmann betont die Bedeutung der Zusammenarbeit mit Blick auf die Covid-bedingte Erfahrung von Schulschließungen.¹⁹¹ Zumal insbesondere auch die Förderung lernschwächerer Schüler:innen hinsichtlich gesellschaftlichen Engagements während ihrer Schulzeit ausgebaut werden sollte, da sich zwar 52 Prozent der Menschen mit hoher Bildung, aber nur 29 Prozent der Menschen mit einem niedrigen Bildungsabschluss engagieren.¹⁹² Ein Befund, der sich mit in der Einleitung genannten Erkenntnissen Seiferts deckt.

2.5.5 Evaluation der Wirksamkeit von LDE – Aktuelle Studienlage

Nachdem in den vorausgehenden Ausführungen vornehmlich die Potenziale von LDE für die Begabungsförderung benannt wurden, sollten auch Studien zu LDE mit Schwerpunkt auf Untersuchung der Wirksamkeit aufgegriffen werden. Bereits in der Einleitung wurde mit Verweis auf die Erhöhung der Bereitschaft zur politischen Partizipation und der Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit auf positive Befunde verwiesen, welche sich auf Untersuchungen von Reinders stützen. Auch die weitere Zusammenfassung bisheriger Evaluation wird sich auf Reinders Theorie und Auswertung empirischer Studien zum Lernen durch Engagement stützen, da der Forschungsstand sich im Wesentlichen auf seine Arbeiten beschränkt.

So kritisiert Reinders selbst, dass es bis zum Beginn seiner Arbeiten wenig Einblick in belastbare Studien und keine grundsätzliche Theorie zum Lernen durch Engagement gegeben habe.¹⁹³ Wenn aber quantitative und qualitative Zugänge bisher fehlten, werde es wissenschaftlich problematisch, über „Feel Good-Evaluationen“ hinaus Erkenntnisse zu gewinnen.¹⁹⁴ So sei es Praxis gewesen, LDE als Lehr-Lernform über seine Wirkungen

¹⁹⁰ Vgl. Kaiser, Michaela 2020, S. 214

¹⁹¹ Vgl. Leitzmann, Claudia et al: Zeitgemäße Lernkultur mit Lernen durch Engagement. Warum wir gerade jetzt eine Lernform und Bewegung für Selbstwirksamkeit in Schule und Gesellschaft brauchen, S. 302 – veröffentlicht in: Brombach Hartmut et al.: *Voluntaris* (9) 2/2021, S.294 – 303. doi.org/10.5771/2196-3886-2021-2-294

¹⁹² Vgl. ebd., S. 295

¹⁹³ Vgl. Reinders, Heinz 2016, S. 14

¹⁹⁴ Vgl. Reinders, Heinz 2016, S. 15

zu definieren. Es ergebe sich damit eine unzulässige Tautologie, dass nur das Service Learning sei, was wirke und wenn es nicht wirke, sei es kein Service Learning.¹⁹⁵

Reinders hat deshalb selbst eine Theorie zum Service Learning entwickelt, welche die theoretischen Vorläufer der Methode auf Dewey, Kolb und eine eigene Form des Konstruktivismus verortet.¹⁹⁶ Diese Aspekte inklusive der Überlegungen zum Konstruktivismus und der damit verbundenen Idee der Ermöglichungsdidaktik wurden in dieser Arbeit angesprochen. Des Weiteren definiert Reinders Struktur- und Prozessmerkmale als Kennzeichen von LDE.¹⁹⁷ Diese umfassen wie in Abbildung 11 dargestellt Kategorisierungen nach regionalen Strukturen, Kooperationsstrukturen und -prozessen sowie nach Austauschprozessen. Ihr wesentlicher Dienst ist die Aufschlüsselung nach schulinternen und schulexternen Faktoren des LDE, welche für die Umsetzungspraxis von Interesse sind.

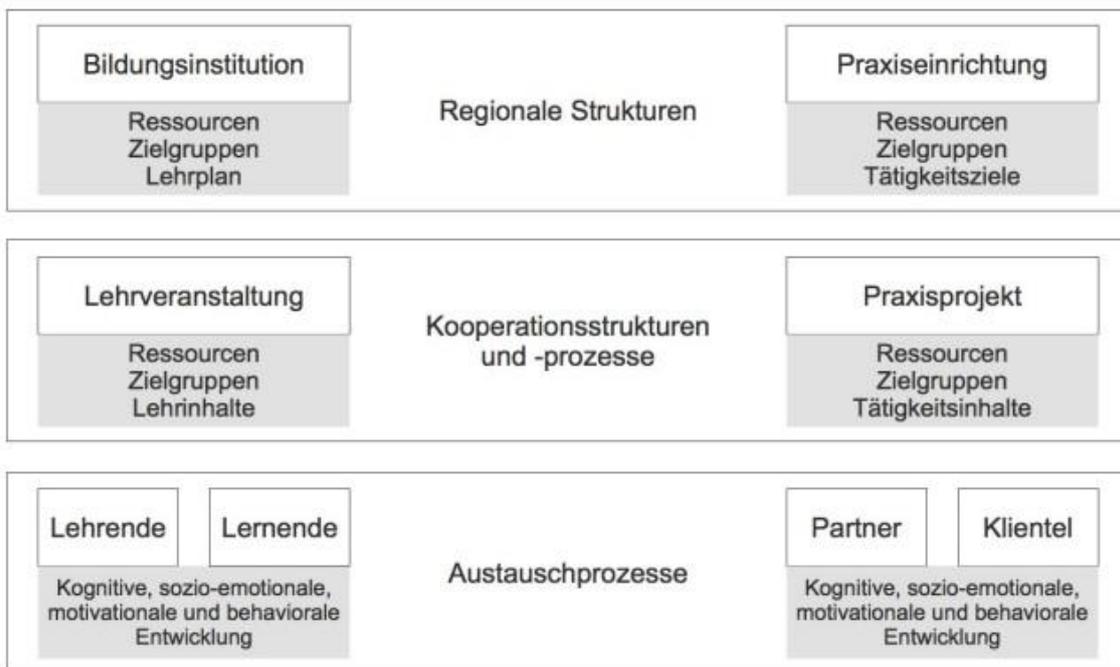


Abbildung 11: Struktur- und Prozessmerkmale von Lernen durch Engagement

Quelle: Reinders, Heinz: *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*, S. 35. Weinheim 2016

Ebenfalls bindet die Theorie Überlegungen zur Theorie-Praxis-Reflexion beim LDE ein¹⁹⁸ und beleuchtet Auswirkungen der Reflexion auf die Meta-Kognition und das

¹⁹⁵ Vgl. ebd., S. 26

¹⁹⁶ Vgl. ebd., S. 32

¹⁹⁷ Vgl. ebd., S. 34 ff.

¹⁹⁸ Vgl. Reinders, Heinz 2016, S. 40 ff.

Fachwissen¹⁹⁹, was insofern für die schulische Praxis bedeutsam ist, weil im Falle positiver Evaluation dieser LDE-Theoriebausteine eine wissenschaftliche Rechtfertigung des Einsatzes von LDE in Schulen ableitbar ist. Schließlich ist es Kernaufgabe aller Schulen, Fachwissen und auch Meta-Kognition bei den Schüler:innen aufzubauen. Als letzter Baustein der Theorie werden die Praxiserfahrungen in Verbindung zu der Theorie gemeinnütziger Tätigkeit für die Selbstbild-Genese bei Schüler:innen gesetzt.²⁰⁰

Die Zusammenfassung der Studien ist positiv. Kritisches Denken und Problemlösefähigkeit erhöhen sich beim Einsatz von LDE dann, wenn das LDE-Projekt eine Anbindung an das schulische Curriculum habe und die Reflexion in die schulische Gestaltung des LDE eingebunden wird, v. a. durch kritische Textanalyse und das Schreiben von Tagebucheinträgen.²⁰¹ Auch mündliche Diskussionen können hilfreich sein. Diese wirken sich eher positiv auf das Sozialverhalten von Schüler:innen aus, während die schriftliche Reflexion durch Essays/Tagebucheinträge die akademische Entwicklung positiv beeinflusse. Die Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen beide Reflexionsformen positiv.²⁰² Der Einfluss auf den Lernerfolg in Form von Noten gilt durch mehrere Studien als gesichert.²⁰³

Für die Schulpraxis sind das wichtige Erkenntnisse, weil hier sowohl ein Teil der 4K-Kompetenzen für das Lernen im 21. Jahrhundert nachweislich gefördert wird als auch der akademische Erfolg in Form von Noten gesichert scheint. Die Sorge vor Einbindung von Emotionen in den Unterricht scheint unbegründet. Im Gegenteil, sie werden von Reinders als für das Lernen vor allem aufgrund erhöhter Motivation und Nachhaltigkeit des Lerneffektes als bedeutsam nachgewiesen.²⁰⁴ Ein Weg zu einem verantwortbaren Umgang mit Emotionen wurde in dieser Arbeit beschrieben.

Insgesamt wirkt LDE bei Schüler:innen positiv, wenn die Qualitätskriterien von LDE eingehalten werden.²⁰⁵ Während die Qualitätskriterien für die USA als durch die Studienlage abgesichert gelten dürfen, fehlt für Deutschland ein empirischer Nachweis. Wegen der Vergleichbarkeit der deutschen mit den international bereits als wirksam

¹⁹⁹ Vgl. ebd., S. 46 ff.

²⁰⁰ Vgl. ebd., S. 49

²⁰¹ Vgl. ebd., S. 89

²⁰² Vgl. ebd., S. 60

²⁰³ Vgl. ebd., S. 87

²⁰⁴ Vgl. ebd., S. 88

²⁰⁵ Vgl. ebd., S. 63

abgesicherten Kriterien geht Reinders aber von einer hohen Wahrscheinlichkeit für eine Übertragbarkeit der vorliegenden Studienergebnisse auf Deutschland aus.²⁰⁶

2.6 Der Einfluss von Vereinbarungen und Beschlüssen der Kultusministerkonferenz auf Überlegungen zum Einsatz vom LDE in der Schule

Trotz der positiven Studienlage hinsichtlich Lernens durch Engagement ist es auffällig, dass bei der Auseinandersetzung mit LDE ein Aspekt auftaucht, welcher sich als Thematisierung der Notwendigkeit für das Werben für diese Methode bezeichnen lässt. Es ist bemerkenswert, dass es eine wirksame Methode wie LDE – und auch BNE scheint hiervon betroffen zu sein²⁰⁷ – so schwer hat, im schulischen Alltag in Deutschland mehr Verbreitung zu finden. Einige Zahlen hierzu verdeutlichen den Umstand: Im Netzwerk LDE, welches vorrangig durch die Freudenberg-Stiftung, aber auch durch andere prominente Träger wie das Bundesfamilienministerium unterstützt wird²⁰⁸, sind aus 15 Bundesländern 500 Lehrkräfte von 240 Schulen engagiert. 85 zertifizierte LDE-Multiplikator:innen unterstützen die Schulen.²⁰⁹ Auf die gesamte deutsche Bildungslandschaft übertragen ist die Zahl von 500 Lehrkräften vernachlässigbar, wenn man sich vor Augen führt, dass im Schuljahr 2021/22 knapp 702 000 Lehrer:innen hauptberuflich an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland tätig waren.²¹⁰ Eine Erklärung hierfür ist in der Literatur nicht zu finden, weswegen hier von einer Forschungslücke auszugehen ist.

Die Initiatoren von TrafoBNE sehen Bedarf für einen Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik. Es gebe viele Menschen, die sich für eine Transformation des Bildungssystems in Richtung zukunftsfähiger Lernkulturen einsetzen. Hierfür seien aber unterstützende bildungspolitische Rahmenbedingungen erforderlich und dementsprechend „mutige Entscheidungsträger*innen in Politik und Verwaltung“²¹¹. Hieraus lässt sich schließen, dass das Forschungsteam um TrafoBNE zurzeit keine

²⁰⁶ Vgl. Reinders, Heinz 2016, S. 95

²⁰⁷ Buddeberg untersuchte 2010 die Implementierung von BNE an weiterführenden Schulen in NRW und kamen zu dem Ergebnis, dass curricular vorwiegend in Geographie und Biologie, gefolgt von Politik und Wirtschaft stattgefunden hatte. Ein schulweiter Ansatz war nicht festzustellen. In: Buddeberg, Magdalena: Zur Implementation des Konzepts Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Studie an weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen, S. 90 ff. Münster 2014

²⁰⁸ Vgl. <https://www.servicelearning.de/ueber-uns/transparenz> (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

²⁰⁹ Vgl. Leitzmann, Claudia et al. 2021, S. 297

²¹⁰ Vgl.

https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/08/PD22_N052_742.html;jsessionid=3C2191100C5569E1405A0EA144EA746D.live732 (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

²¹¹ Vgl. Blum, Jona et al. 2021, S. 78

hinreichenden Rahmenbedingungen sieht, um flächig LDE zusammen in einer Vernetzung mit BNE umzusetzen.

Sliwka, die im deutschsprachigen Raum im Jahr 2002 nach einer Tagungsteilnahme zum Service Learning in den USA die ersten Impulse zur Vorbereitung des Konzepts LDE gegeben hat²¹², ist mit Blick allein auf LDE optimistischer. Sie beschreibt Veränderungen in den Rahmenbedingungen des Schulsystems, welche heute günstige Voraussetzungen für die Implementation von BNE böten. Dazu gehöre die Möglichkeit für Schulen, sich durch Profilierung, Einbindung des Umfelds und curriculare Gestaltung zu individualisieren. Auch die Ablösung der Wissens- durch die Kompetenzorientierung wird benannt, welche Raum für Lernen durch reflektierte Handlungserfahrungen schaffe. Der Ausbau der Ganztagschulen wird positiv gesehen, da er sinnvolle Lernzeiträume für LDE schaffe und im Idealfall dadurch unter den Lehrkräften professionelle Lerngemeinschaften entstehen lasse.²¹³

Unabhängig davon, welcher Einschätzung man mehr Gewicht zusprechen möchte: dass die Methode ein Nischendasein in Deutschland führt, belegen die Zahlen und das, obwohl ein eigener KMK-Beschluss zum Ziel der Demokratieerziehung in der Schule aus dem Jahr 2018 vorliegt.²¹⁴ Service Learning wird hier als Methode mehrfach beispielhaft benannt, für die es gelte, Schulen bei der Entwicklung und Umsetzung innovativer Formen der Partizipation und des bürgerschaftlichen Engagements zu ermutigen und zu unterstützen.²¹⁵ Für die weiteren Überlegungen gerade auch mit Blick auf die zentrale Fragestellung dieser Arbeit, ob und wie der Wissensbestand von Schüler:innen durch Lernen durch Engagement in Handlung umgesetzt werden kann, ist es daher wichtig zu analysieren, welche systemischen Hemmnisse bei einer möglichen Implementation von LDE zu berücksichtigen sind. Die Kaum-Verbreitung von LDE unabhängig von der Frage ob mit oder BNE-Verbindung legt jedenfalls nahe, dass diese Hemmnisse mit einer hohen Wahrscheinlichkeit vorhanden sind.

Ursächlich hierfür erscheint ein Zielkonflikt zwischen einer zunehmenden Output-Orientierung mit dem Ziel der Vereinheitlichung von Lern- und Prüfungsinhalten unter

²¹² Vgl. Reinders, Heinz 2016, S. 12

²¹³ Vgl. Sliwka, Anne: Welches Innovationspotenzial für Schulen steckt in „Lernen durch Engagement“? Gastbeitrag von Anne Sliwka, S. 173 – Veröffentlicht in: Praxisbuch Service Learning. Lernen durch Engagement an Schulen. Weinheim 2019, 2. Auflage

²¹⁴ Vgl.

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

²¹⁵ Vgl. ebd., S. 7 ff. (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

starkem Fächerbezug auf der einen Seite und der Notwendigkeit von Dezentralisierung und fächerübergreifender Organisation eben jener Inhalte auf der anderen Seite nach einer Implementation von LDE zu sein.

Als Ursache für die Prominenz von internationalen Lernvergleichsmessungen wie TIMSS, PISA und IGLU sieht van Ackeren das zentrale Ziel bildungspolitischen Handelns, eine Steigerung von Qualität und Sicherung der Vergleichbarkeit in einer globalisierten und digitalisierten Welt durch mehr Rechenschaft der einzelnen Schulen sowie die systematische Erfassung von Schülerleistungen zu erreichen.²¹⁶ Dies wäre mit Blick auf LDE unproblematisch und auf den ersten Blick sogar erstrebenswert – schließlich haben Studienergebnisse beim Einsatz von LDE eine Steigerung der Notenleistung ergeben.

Die Schwierigkeit dabei ist, dass mittels der prominentesten Schulvergleichsstudie PISA Schülerleistung nur partiell und darüber hinaus einseitig erfasst werden kann. Die Anlage von PISA bedingt, dass Messergebnisse sich auf kognitive Kompetenzen beschränken, welche am Arbeitsmarkt besonders relevant erscheinen: Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften.²¹⁷ Die Vergleichsabsicht bedingt, dass diese Kompetenzen eng auf einzelne Fächer bezogen abgefragt werden. Wissen und Kompetenzen aus anderen Bereichen wie Geschichte und kulturelle Bildung werden erst gar nicht erfasst, erwerbenswerte Kompetenzen wie selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln ebenso wenig.²¹⁸ Hieraus resultiert, dass gerade die Stärken von LDE im Bereich der Handlungskompetenz und der Förderung der demokratischen Teilhabe in der Gesellschaft sich über ein Instrument wie PISA nicht abbilden lassen. Das wäre dann unproblematisch, wenn im Diskurs der politischen Entscheidungsträger:innen ein Bewusstsein hierfür vorhanden wäre und zentrale Vorgaben so gewichtet würden, dass demokratische Teilhabe und Handlungskompetenz dennoch gestärkt werden. Auf entsprechende Spielräume weist van Ackeren hin:

„Damit stellt sich die Frage, wie die Mitgliedsstaaten [der OECD] auf welchen Ebenen und durch welche Akteure im Bildungssystem mit welcher Expertise Berichte rezipieren und in ihren nationalen Kontexten rekontextualisieren und verhandeln.“²¹⁹

²¹⁶ Vgl. van Ackeren, Isabell et al.: Internationale Vergleichsuntersuchungen, S. 19. 3. Auflage, Kaiserslautern 2019.

²¹⁷ Vgl. ebd., 48

²¹⁸ Vgl. ebd.

²¹⁹ Vgl. ebd., S. 50

Die Analyse des KMK-Beschlusses zur Demokratieförderung legt nahe, dass diese für LDE hilfreiche Einordnung und Ergebnisinterpretation seitens der politischen Entscheidungsträger:innen stattfindet. Demokratische Kompetenz soll in den Fächern curricular verankert werden, sowie in fächerübergreifenden und außerunterrichtlichen Zusammenhängen einen Platz finden.²²⁰ Ein hoher Stellenwert der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer wird festgestellt.²²¹ Es handelt sich demnach um scheinbar maßgeschneiderte staatliche Vorgaben für die Implementation von LDE.

Nicht berücksichtigt wird bei einer solchen Überlegung allerdings, dass ein KMK-Beschluss häufig zwar einen Leitungshandeln legitimierenden Wert hat, angesichts des Bildungsföderalismus aber keine bindende Funktion für die Länder beinhaltet. Eine Ausnahme hiervon bildet eine andere Ländervereinbarung der KMK: Die Vereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen. Auch hier gilt prinzipiell der Föderalismus. Doch in dieser Ländervereinbarung, die am 15.10.2020 das Hamburger Abkommen aus dem Jahr 1964 abgelöst hat²²², wird in Artikel 2, Absatz 1 geregelt, dass die Länder gegenseitig ihre Schulabschlüsse anerkennen.²²³ Die Einhaltung der Regelungen sind Voraussetzung für die bundesweite Anerkennung der Abschlüsse wie der Allgemeinen Hochschulreife, sodass kein Bundesland de facto willens ist, Vereinbarungen aus diesem Abkommen zu unterlaufen.

In der Pressemitteilung der KMK anlässlich des Abschlusses der Vereinbarung erläutert Hamburgs Bildungsminister aus dem Jahr 2020, Rabe, die aus seiner Sicht wichtigsten Inhalte der Vereinbarung: Bessere Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse und Schulformen, Angleichung des Abiturs, Angleichung der Regelungen für die Oberstufe sowie Maßnahmen zur strukturellen Vergleichbarkeit der Sekundarstufe I.²²⁴ Eisenmann, 2020 baden-württembergische Kultusministerin, bilanziert mehr Transparenz, Verlässlichkeit und Vergleichbarkeit dank der Vereinbarung.²²⁵

²²⁰ Vgl.

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf, S. 8 (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

²²¹ Vgl. ebd.

²²² Vgl. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung.pdf (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

²²³ Vgl. ebd., S. 5

²²⁴ Vgl. <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kmk-verabschiedet-zukunftsweisende-laendervereinbarung-und-richtet-staendige-wissenschaftliche-kommiss.html> (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

²²⁵ Vgl. ebd.

Alle Artikel der KMK-Ländervereinbarung, welche eine Abschlussvergleichbarkeit garantieren sollen, sind mit bundesweiter Verbindlichkeit ausformuliert. In Artikel 5, Absatz 1 wird festgelegt, dass für den Primarbereich, die Abschlüsse der Sekundarstufe I sowie der Allgemeinen Hochschulreife „länderübergreifend einheitliche Bildungsstandards in zentralen Fächern“²²⁶ gelten müssen und zwar „insbesondere für die für den Unterricht maßgeblichen curricularen Grundlagen“²²⁷. In Absatz 2 wird bekundet, dass der Ausbau dieser Vereinheitlichungstendenz durch die Prüfung der Erarbeitung weiterer Standards für andere Fächer geprüft werde.²²⁸

Eine Vermutung, dass es sich im Rahmen der Bildungsstandards nur um einheitliche Kompetenzerwartungen handeln könnte, die Spielraum für inhaltliche Ausgestaltungen vor Ort lassen, wird mit Blick auf die Spezifikationen für den Erwerb von Abschlüssen nach der Sekundarstufe I sowie der Allgemeinen Hochschulreife entkräftet. Zu den Abschlüssen der Sekundarstufe I heißt es in Artikel 29, Absatz 5: „Zur Sicherstellung der Vergleichbarkeit dieser Abschlüsse verpflichten sich die Länder a) inhaltliche Festlegungen in (abschlussbezogenen) Bildungsstandards festzulegen und umzusetzen [...]“²²⁹ Die Vergleichbarkeit des Abiturs soll somit durch die inhaltliche Festlegung gemeinsamer Bildungsstandards und eines Abituraufgabenpools gewährleistet werden (Artikel 30, Absatz 2).²³⁰

Die Überprüfung der Einhaltung dieser Standards ist ebenso festgelegt. In Artikel 6, Absatz 1 wird das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) beauftragt, die Feststellung der Erreichung der Bildungsstandards vorzunehmen. In Artikel 7 verpflichten sich die Länder zur Teilnahme an nationalen und internationalen Schulvergleichsstudien, durch die Hinweise für die Sicherung und den Ausbau der Qualität im Bildungssystem gewonnen werden sollen.²³¹ Schulqualität wird damit mit Erfolg bei Schulvergleichsstudien definiert. Eine Antwort hinsichtlich der Rekontextualisierung und Verhandlung von Ergebnissen vor allem aus den PISA-Studien ist damit seitens der Bildungspolitik gegeben: Schulqualität definiert sich primär durch kognitiv messbare Kompetenzen in den Bereichen Leseverständnis, Mathematik

²²⁶ In: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung.pdf (aufgerufen am 30. Oktober 2022), S. 7

²²⁷ In: ebd.

²²⁸ Vgl. ebd.

²²⁹ In: ebd., S. 20

²³⁰ Vgl. ebd.

²³¹ Vgl. ebd., S. 8

und Naturwissenschaften – denn mehr kann und soll in den PISA-Studien gemäß van Ackeren nicht erhoben werden.²³²

Allenfalls nachrangig ist der Charakter von Aspekten wie Partizipation und Demokratiekompetenz, nachweisbar anhand der KMK-Rahmenvereinbarung: So werden in Artikel 10, Absatz 2 zwar die Bildungs- und Erziehungsziele dergestalt festgelegt, dass die Schüler:innen unter anderem zu „c) [...] eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit“²³³ befähigt werden sollen sowie „d) zur Anerkennung von Freiheit und Demokratie geführt werden und dabei Bereitschaft zu sozialem Handeln und politischer Verantwortungsübernahme entwickeln“.²³⁴ Obwohl hier die Anknüpfungsfähigkeit zu LDE deutlich ausgeprägt ist, muss doch festgehalten werden, dass die Verbindlichkeit dieser Vorgaben gering ist. Denn während für Bildungsstandards und Inhalte eine bundesweite Einheitlichkeit durch ein externes Controlling mittels IQB-Begleitung und Vergleichstests verpflichtend festgelegt ist, ist bei der Formulierung von Bildungs- und Erziehungszielen von einem länderübergreifenden Controlling im Artikel 10, Absatz 3 keine Rede: „Die Länder bekennen sich ausdrücklich zu diesem übergreifenden Verständnis der allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele von Schule. Sie achten diese Ziele in ihrem Handeln und werden deren Umsetzung verstärkt fördern.“²³⁵ Es bleibt somit bei einer Absichtserklärung. Die Erreichung der Bildungs- und Erziehungsziele bleibt unvereinheitlichte Ländersache. Gleiches gilt für die Partizipation von Schüler:innen und Eltern, welche sowohl bei LDE als auch BNE von besonderer Bedeutung ist. Hierzu heißt es in der KMK-Vereinbarung sowohl in Artikel 15, der die Schüler:innenpartizipation regelt, als auch Artikel 16, der die Elternbeteiligung regelt, gleichlautend vage: „Einzelheiten über den Umfang und die Formen der Mitwirkung regeln die Länder.“²³⁶

In Orientierung an Arnold und Schüssler ist somit festzustellen, dass hier einer Erzeugungs- statt einer Ermöglichungsdidaktik der Weg bereitet wird.

²³² Vgl. van Ackeren, Isabell et al., S. 48

²³³ Vgl. ebd., S. 10

²³⁴ In: ebd.

²³⁵ In: ebd.

²³⁶ Vgl. ebd., S. 13

Erzeugungsdidaktik Belehrungstheorie des Lernens		Ermöglichungsdidaktik Aneignungstheorie des Lernens
lineares Prozessverständnis: Lehrinput = Lernoutput	⇔	nichtlineares Prozessverständnis: Lernoutput steht in Wechselwirkungsverhältnis zu vielfältigen Umweltbedingungen.
Programmierte Unterrichtsplanung: Realisierung von geplanten Unterrichtsschritten (Planungsdenken)	⇔	Situativ-flexible Unterrichtsplanung: Realisierung von Schüler-Lernprojekten (operatives Denken)
Stellvertretende Erschließung von Bildungsgehalten über Lehrmethoden: Fremdorganisierter Wissenserwerb	⇔	Selbsterschließung von Bildungsgehalten über Schülermethoden: Selbstorganisierter Wissenserwerb
Professionelles Handeln als: <ul style="list-style-type: none"> • Lehren • Vermitteln • Führen 	⇔	... als Förderung von: <ul style="list-style-type: none"> • Lernen • Aneignung • Selbsttätigkeit
Pessimistisches Menschenbild: Den Lernenden kann keine Verantwortung für ihren eigenen Lernprozeß anvertraut werden.	⇔	Optimistisches Menschenbild: Lernende besitzen – wie alle Menschen – ein natürliches Potenzial zum Lernen, das durch eine bessere Ausbildungsorganisation gefördert und entfaltet werden kann.
Ziel des Unterrichts: Vermittlung geforderten Wissens	⇔	Ziel des Unterrichts: Entwicklung von Methoden- und Selbsterschließungskompetenzen

Abbildung 12: Erzeugungs- und Ermöglichungsdidaktik im Vergleich nach Arnold/Schüssler

Quelle: Schüssler, Ingeborg: *Lernkulturwandel und Projektmanagement*, S. 16. 2. Auflage, Kaiserslautern 2017.

Wie Abbildung 12 verdeutlicht, ist es klassisch erzeugungsdidaktisches Denken, von einem linearen Prozess zwischen Lerninput und -output auszugehen. Diese Haltung offenbart sich in der KMK-Vereinbarung darin, dass die Festlegung von Lerninhalten zu einer bundesweit vergleichbaren Qualität der Ergebnisse und damit zu einem vergleichbaren Output führen könne. Der Wissenserwerb ist fremdgesteuert und die Vermittlung geforderten Wissens zur Erreichung von Abschlüssen wird zum Ziel schulischer Tätigkeit. Die Ermöglichungsdidaktik, welche durch eine situativ-flexible Unterrichtsplanung in Form der Realisierung von Lernprojekten gekennzeichnet ist und damit Methoden- und Selbsterschließungskompetenzen in den Vordergrund rücken würde, wird in den Hintergrund gedrängt. Gerade die Ermöglichungsdidaktik würde aber den Rahmen für eine breitere Implementation von LDE bieten. Es erscheint plausibel, dass es dieser Paradigmenwechsel wäre, den Blum erhofft.

Als nur teilweise überzeugend ist daher auch die Darstellung von Schratz zu bewerten, in welcher er davon ausgeht, dass die Globalisierung zu einer größeren Output-Kontrolle führt und zugleich die Input-Kontrolle durch die Autonomisierung von Schulen reduziert werde. Abbildung 13 fasst diese Annahmen zusammen:

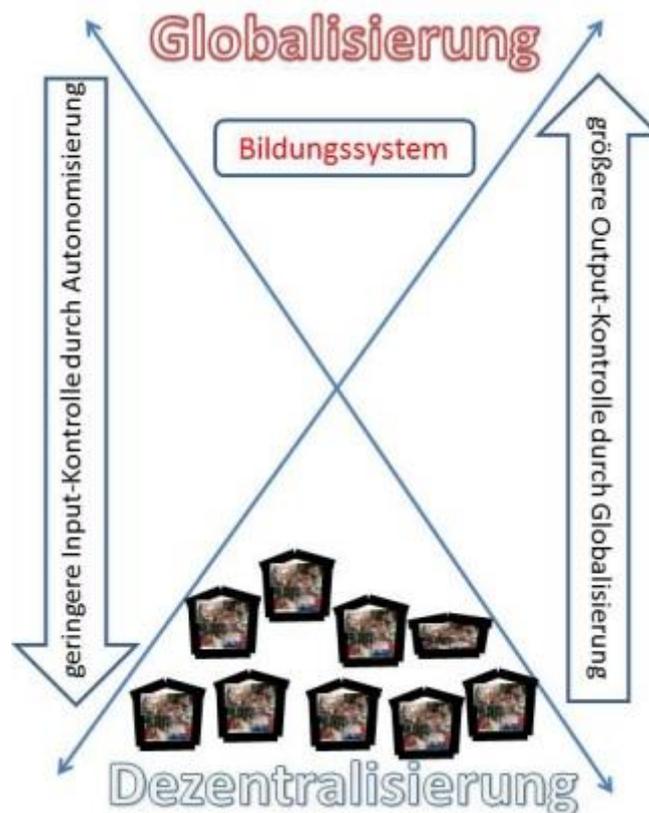


Abbildung 13: Steuerungsbalance zwischen Freiheit und Kontrolle

Quelle: Schratz, Michael: *Pädagogische Führung Leadership*, S. 92. 4. Auflage, Kaiserslautern 2017.

Während sich die Annahme der größeren Output-Kontrolle unter Berücksichtigung der KMK-Ländervereinbarung bestätigt, ist die geringere Input-Kontrolle hinsichtlich der autonomen Gestaltung von Lerninhalten und Kompetenzerreichung auf dem Weg zu Schulabschlüssen zu bezweifeln. Außer Frage steht die Teil-Autonomisierung der Schule an sich im Rahmen der Ideen des New Public Managements, welche mit dieser Grafik vornehmlich adressiert wird. Beim NPM geht es aber eher um Aspekte wie Personaleinstellung und Schulprofilierung im Rahmen von Marketingmaßnahmen. Sliwkas Optimismus, dass in allen Bundesländern die Schulen Möglichkeiten erhalten haben, Curricula zu entwickeln und das schulische Umfeld als Lernressource einzubeziehen²³⁷ ist daher sicherlich nicht falsch, aber immer dann aus Schulpraxis skeptisch zu betrachten, wenn Schüler:innen auf Abschlüsse vorbereitet werden. In der Praxis von weiterführenden Schulen mit ermöglichungsdidaktischen Prinzipien könnte damit ein System aus großen Spielräumen in der Sekundarstufe I und Engführung der Schüler:innen in der Sekundarstufe II entstehen, wenn die Regulierungen der Schulaufsicht mit Blick auf die zahlreichen bundesweiten Vereinheitlichungen bis hin zu

²³⁷ Vgl. Sliwka, Anne 2019, S. 173

Unterrichtsinhalten enger werden. Denn gerade LDE, welches von seinen an realen lokalen Bedarfen ausgerichteten Projekten mit außerschulischen Kooperationspartnern lebt, kann durch globales Vereinheitlichungsstreben kaum abgebildet werden.

In Schulpraxis und Bildungswissenschaft werden die mit dem Ziel der Vergleichbarkeit in allen Ländern geförderten Bildungsstandards und Inhalte skeptisch gesehen. Die Frage nach der Balance zwischen dem Lernen für den Abiturdurchschnitt und dem Wissenserwerb für die Persönlichkeitsentwicklung (Bildung) durch Reflexion und Erfahrung seitens der einstigen Leiterin des Landesgymnasiums für Hochbegabte Schwäbisch Gmünd, von Manteuffel, sei hier wiederholend benannt. Ergänzend seien Lagies und Kiso zitiert, die eine Herausforderung im Dualismus von Orientierung am einzelnen Kind mit seinen Begabungen und der Orientierung am Fächerkanon mit curricularen Vorgaben wahrnehmen.²³⁸

Böttcher beklagt die „permanente und massive Prüfungsdrohung“²³⁹, welche Schüler:innen durch den Bedarf an gerichtsfester Hierarchisierung durch Noten zugemutet werde.²⁴⁰ Hiermit wird der zweite Zielkonflikt eröffnet, welcher die flächige Implementation von LDE erschwert. Die KMK-Ländervereinbarung ist eindeutig: Wenn es um Abschlüsse geht, sind die Noten sehr gut bis ungenügend anzuwenden, im Abitur das ebenso etablierte 15-Punkte-System. Andere Formen der Leistungsbewertung werden in Artikel 26, Absatz 3, zwar generell ermöglicht, aber für die Abschlusszeugnisse als Herzstück einer jeden Schullaufbahn ausgeschlossen.²⁴¹

Wird LDE als Methode eingesetzt, gibt es aber teils Hemmungen mit einer Leistungsbewertung nach konventionellen Noten, sicherlich auch aufgrund der gemeinsamen Arbeit an einem realen Bedarf außerhalb der Schule in Zusammenarbeit mit externen Partnern. Hier liegt aber ein Missverständnis vor, denn Sliwka und Klopsch eröffnen einen Weg der Benotung, nämlich indem außerunterrichtliches Engagement und die schulische Lerneinheit hinsichtlich der Bewertung getrennt werden. Im Bereich des Engagements erworbene Kompetenzen außerhalb der Schule sollten z. B. auf

²³⁸ Vgl. Lagies, Judith et al.: Begabungsgerechtigkeit – eine pädagogische Einordnung, S. 13 – veröffentlicht in: Kiso, Carolin: Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion. Wiesbaden 2019

²³⁹ In: Böttcher, Wolfgang: Chancengleichheit in der Sackgasse, S. 50 – Veröffentlicht in: Fischer, Christian et al.: Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! Münster 2020.

²⁴⁰ Vgl. ebd.

²⁴¹ Vgl. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung.pdf (aufgerufen am 30. Oktober 2022), S. 17 f.

einem Zeugnisbeiblatt differenziert zertifiziert werden, aber nicht mit Schulnoten benotet werden. Die daran gekoppelte Unterrichtseinheit könne mit Schulnoten benotet werden.²⁴² Die Erwähnung dieser Trennung erfolgt allerdings nur in einem einzigen Satz, ähnlich wie auch im Praxisbuch Service Learning Seiferts, in dem nach ausführlichen Methodentipps für die formative, also den Lernprozess begleitende Leistungsrückmeldung durch Kompetenzraster oder Portfolioarbeit, erst ganz zum Schluss auf die Möglichkeit der Benotung eingegangen wird und darauf hingewiesen wird, dass vorab besprochen werden sollte, was, warum und wie genau benotet werde.²⁴³ Auch bei Blum überwiegt Nudging hin zu Notenfreiheit:

„Engagement bedarf Freiwilligkeit und Wertschätzung, Reflexionsprozesse bedürfen hierarchiearmer und vertrauensvoller Austauschräume auf Augenhöhe. Benotungen stehen dem im Weg.“²⁴⁴

Erst hieran schließt sich der Hinweis an, dass im Falle einer doch notwendigen Benotung Transparenz dahingehend erforderlich sei, welche Teile der Lernwerkstatt benotet würden und welche nicht.²⁴⁵

Benotungs-Zurückhaltung ist mit Blick auf das authentische, motivierende, projektartige Lernen von Schüler:innen im Rahmen von LDE verständlich. Sie verkennt aber, dass bei politischer Fokussierung auf vergleichbare Abschlüsse und kontinuierliche Leistungsvergleiche, Benotungsmöglichkeiten zentral sind. Durch die Zurückhaltung bei den Hinweisen zur Benotung werden Potenziale vergeblich, LDE breit zu implementieren. Da bei vielen Lehrkräften und Schulleitungen Vorbehalte bestehen, sich auf LDE und damit beträchtliche Auswirkungen auf die pädagogische Ausrichtung der Schule im Sinne der Ermöglichungsdidaktik einzulassen, wenn dies keine Benotungen ermöglicht, sollten Wege der Benotung von LDE prominenter in den Diskurs aufgenommen werden.

2.7 Weiterentwicklungsmöglichkeiten der handlungsorientierten Begabungsförderung durch Nutzung der Potenziale von LDE unter Berücksichtigung bildungspolitischer Bedingungsfaktoren

Das wahrgenommene Missverhältnis aus Wissen und aktivem Handeln bildete den Ausgangspunkt dieser Arbeit und führte zur zentralen Fragestellung, ob und wie der

²⁴² Vgl. Sliwka, Anne et al. 2018, S. 141

²⁴³ Vgl. Seifert, Anne et al. 2019, S. 93

²⁴⁴ Vgl. Blum, Jona et al. 2021, S. 62

²⁴⁵ Vgl. ebd.

Wissensbestand von Schüler:innen durch Lernen durch Engagement in Handlung umgesetzt werden kann. Nach der vorausgehenden Auseinandersetzung mit Praxis und Theorie sowie auch der empirischen Wirksamkeitsuntersuchung von LDE lässt sich feststellen, dass sich Modifikationen der unter 2.4 vorgestellten Praxis anbieten, welche die Praxis um Aspekte der Einbindung aller Schüler:innen sowie Benennungsmöglichkeiten erweitern können.

Eine Veränderung einer außerunterrichtlichen Begabungsförderungsgruppe kann die Berücksichtigung stärkerer Schüler:innenpartizipation sein. Während im konkreten Beispiel externe Gäste durch die begleitenden Lehrkräfte eingeladen wurden, um ein Engagement für eine reale Herausforderung zu begünstigen, scheint es für die Identifikation der Schüler:innen mit möglichen Engagementpartner:innen aus außerschulischen Kontexten wichtig zu sein, dass die Schüler:innen bereits bei der Themenwahl und damit auch der Gästerauswahl partizipieren können. Hieran wird deutlich, wie schwierig es für Lehrkräfte ist, sich aus ihrer Rolle der Wissensvermittlung zurückzunehmen und zu Lernbegleiter:innen im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik zu werden. Diese ermöglicht die Entfaltung von individuellen Fähigkeits- und Persönlichkeitspotenzialen der Schüler:innen und wird so zur Voraussetzung für ein Lernen durch Engagement. Es lässt sich der Schluss ziehen, dass eine Verantwortungsübernahme der Schüler:innen durch Partizipation begünstigt wird und die Übernahme von Verantwortung in einem weiteren Schritt das aktive Handeln stärken kann. Die damit verbundene Freiheit der Themenwahl durch die Schüler:innen entspricht je nach Wahl zwar nicht dem zentralen Qualitätskriterium von LDE, eine Vernetzung mit dem Curriculum zu gewährleisten, eröffnet aber eine Möglichkeit, abseits aller schulischer Themensetzungen persönliche Neigungen von Schüler:innen einzubinden.

Bestätigt hat sich die Sinnhaftigkeit des Bemühens, die außerunterrichtliche Begabungsförderungsgruppe mit gemeinwohl-orientierten Partner:innen zu vernetzen. Hentigs Überlegungen zur dreifachen Verantwortung für die eigene Person, Mitwelt und Umwelt rechtfertigen diesen Ansatz ebenso wie Fullans Erweiterung des 4K-Modells um eine Ausrichtung der „Citizenship“ an Respekt vor anderen Kulturen, sowie ökologischer und sozialer Nachhaltigkeit. Gleiches gilt für das Begabungs- und Prozessmodell Fischers, welches eine gemeinwohlorientierte Performanz definiert. Aber: Eine entsprechende Auswahl der externen Gäste durch die Schüler:innen wäre nicht garantiert.

Für den Forscher-Klub lässt sich festhalten, dass es in der Phase der Themenfindung hilfreich wäre, wenn diese durch die vorher seitens der Schüler:innen erfolgte Bearbeitung eines Interessefragebogens zur Themenfindung unterstützt würde. Die Klub-leitende Lehrkraft hätte dann die Möglichkeit, die Gruppenbildung bedarfsgenauer zu unterstützen. Dies ließe sich mit einer Verpflichtung der Schüler:innen ergänzen, die schulinternen Curricula des/der gewünschten Forschungsfachs/Forschungsfächer zu lesen und dort ein Themenfeld einzugrenzen. Hierdurch würde gemäß der Qualitätsmerkmale von LDE eine Vernetzung mit dem Curriculum gewährleistet. Weiterhin würde aber eine Anbindung an den Regelunterricht fehlen. Das Werkzeug eines Interessefragebogens ist beforscht.²⁴⁶ In Anlehnung an den Interest-A-Lyzer Renzullis wurde im Rahmen des LemaS-Projekts „diFF – Adaptive Formate des diagnosebasierten individuellen Forderns und Förderns“ ein Interessenfragebogen entwickelt, der Schüler:innen bei der Themenfindung für ein selbstgesteuertes Arbeiten unterstützen soll.²⁴⁷ In diesem Projekt steht allerdings nicht LDE im Fokus. Für den Forscher-Klub wäre deshalb durch die Klub-leitende Lehrkraft zu analysieren, ob die gewünschten Themen eine Vernetzung mit einem realen Bedarf einer außerschulischen Kooperation ermöglichen und diese Kooperation dann gemeinsam mit der Schüler:innen-Gruppe voranzutreiben. Bestätigt hat sich im Forscher-Klub die Bedeutung der Produktorientierung, da das Präsentieren eines Produkts im LDE-Qualitätskriterium Anerkennung und Abschluss eine hohe Bedeutung hat.

Hohes Potenzial für jahrgangsübergreifende Arbeit beinhalten beide vorgestellten Begabungsförderungswerkzeuge, welche auch in der Vergangenheit praktiziert wurde. Da LDE das Qualitätskriterium der Arbeit an einem realen Bedarf beinhaltet, können die altersabhängig unterschiedlichen kognitiven Entwicklungsstufen der Schüler:innen vielfältige Zugänge zum Bedarf mit sich bringen und auch die Kooperationspartner müssen sich nicht auf die Bedürfnisse einer einzelnen Altersstufe einstellen. Die Potenziale des peer to peer-Lernens scheinen höher als im Unterricht einer Altersstufe zu sein. Sowohl die Förderstrategie der KMK für Leistungsstarke als auch die altersübergreifende Anlage der Enrichment-Cluster Renzullis bestätigen den Ansatz.

Generell bleibt in einer ersten Zwischenbilanz allerdings festzuhalten, dass Lernen durch Engagement sowohl bei außerunterrichtlichen Begabungsförderungsguppen als auch

²⁴⁶ Vgl. Vohrmann, Anne et al.: Qualitative Befragung von Lehrkräften zum Nutzen eines Interessenfragebogen für Schüler:innen – veröffentlicht in: Bildungsforschung 1 (2021), S. 1-20.

²⁴⁷ Vgl. Fischer, Christian 2021, S. 254 ff.

im Forscher-Klub-Format nur unzureichend seine Potenziale entfalten kann. Insbesondere das Qualitätsmerkmal der curricularen Anbindung stößt bei der praktischen Umsetzung aufgrund der offenen Anlage beider Werkzeuge losgelöst vom Regelunterricht an Grenzen. Damit verbunden erscheint auch die Umsetzung der Reflexion als weiterem Qualitätsmerkmal schwierig, da die unterrichtliche Basis für eben jenes Instrument fehlt, welches allerdings eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, Kompetenzzuwachs sowohl mit Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen als auch auf die schulischen Noten zu gewährleisten. Sowohl im Forscher-Klub als auch in der außerunterrichtlichen Begabungsförderungsgruppe bleibt es bei den soeben skizzierten Verbesserungsmöglichkeiten der Schüler:innen-Partizipation vom Zufall abhängig, ob eine Orientierung der Schüler:innen an gemeinwohl-orientierten realen Bedarfen stattfindet.

Vielmehr haben die Ausarbeitungen der vergangenen Kapitel aufgezeigt, dass Lernen durch Engagement eine Methode sein sollte, welche alle Schüler:innen im Laufe ihrer Schullaufbahn im Regelunterricht einbindet. Werden die Erkenntnisse der Epigenetik um die Dynamik der möglichen Performanz-Entwicklung von Schüler:innen ernst genommen, verbietet sich dauerhafte Selektion der Teilnehmenden z. B. für eine außerunterrichtliche LDE-Gruppe auf Grundlage punktueller Diagnostik. Die Missachtung der Rolle der Umwelteinflüsse, erfasst in den neueren Moderatorenmodellen Hellers, Gagnés und Fischers, widerspricht dem Stand aktueller wissenschaftlicher Theoriebildung. Aus diesem Grund erscheint die KMK-Förderstrategie für Leistungsstarke in Teilen überholt. Die im Strategiepapier angelegten Bildungspartnerschaften mit außerschulischen Partnern ergänzt um eine systematische Berufs- und Studienorientierung²⁴⁸ sind ein Qualitätsmerkmal für alle Schüler:innen, nicht nur für diagnostiziert Begabte. Eine Einschränkung auf Leistungsstarke und potenziell Leistungsstarke, die durch Klausuren/Klassenarbeiten/Vergleichsarbeiten diagnostiziert werden sollen, bringt eine unzulässige Einschränkung auf bestimmte Bereiche kognitiven Wissens und die Annahme eines statischen Begabungsbegriffs mit sich. Auch Müller-Oppliger sieht die Gefahr, dass bei der Diagnostik von Hochleistungspotenzialen durch konventionelle Tests nur etwa die Hälfte der Schüler:innen auffällig wird und spricht sich deswegen für eine Förderung auf Verdacht aus.²⁴⁹ Er empfiehlt im Sinne des SEM von Renzulli die großzügige Erlaubnis zur

²⁴⁸ Vgl. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Foerderstrategie-leistungsstarke-Schueler.pdf (aufgerufen am 30. Oktober 2022), S. 11

²⁴⁹ Vgl. Müller-Oppliger, Victor 2020a, S. 78

Teilnahme an Drehtürmodellen „begabungsverdächtiger“ Schüler:innen. Müller-Oppliger hat LDE nicht beforscht und bezieht sich mit der Förderung auf Verdacht auf das SEM. Aber gerade LDE mit seinen Motivations- und Performanzpotenzialen abseits kognitiven Wissens kann im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung, und demokratischer Handlungskompetenzen alle Schüler:innen erfassen, sodass sich auch hier die Idee des Förderns auf Verdacht anbietet.

Schulpraktisch abgebildet werden kann die Teilnahme an LDE durch halb- oder ganzjährig angelegte Lernwerkstätten wie bei Blum für TrafoBNE aufgezeigt. Angesichts der Notwendigkeit der curricularen Verankerung bietet sich die Anbindung an ein Fach, ggf. auch klassenübergreifend²⁵⁰, oder eine fächerübergreifende Thematik an. In der Sekundarstufe I kommen vor allem Sport, Religion, Kunst, Musik sowie die Gesellschafts- und Naturwissenschaften in Frage. Da alle Fächer mehrere Themen in ihren Curricula aufweisen, gilt es, ein Thema (ggf. auch über zwei Fächer hinweg bei entsprechender thematischer Übereinstimmung) für das Engagement-Projekt auszuwählen und dieses dann zwar langfristig durch den beschriebenen Wechsel aus Praxis und Reflexion im Unterricht zu begleiten, parallel dazu aber auch mit anderen Themen aus dem Curriculum weiterzuarbeiten. Auch die Realisierung der weiteren LDE-Qualitätsmerkmale realer Bedarf, außerschulischer Lernort, Schüler:innenpartizipation sowie Anerkennung und Abschluss scheinen auf diese Weise möglich. Der Umgang mit Emotionen erfordert ebenfalls langfristige Zeitressourcen. Mathematik und die Sprachen bieten sich vor dem Hintergrund der Vorgaben des zwingenden Schreibens von Klassenarbeiten in kurzen Abständen zu verschiedenen curricularen Themen weniger an. Es sei denn, die Lernwerkstatt wird auf den Umfang einer Unterrichtsreihe verkürzt. Insbesondere Partizipation sowie Anerkennung und Abschluss könnten unter diesen Umständen eine Herausforderung darstellen. Berücksichtigt werden sollte in all diesen Formaten die Forschung Reinders, der den Wert mündlicher Diskussionen im Rahmen der Reflexion für soziale Kompetenzen und schriftlicher Essays für die Verbesserung der zu benotenden Kompetenzen herausgearbeitet hat. Inhaltlich sollte die Förderung der demokratischen Handlungskompetenz, vernetzt mit einem gemeinwohlorientierten Engagement z. B. aus dem breiten Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung, berücksichtigt werden. Die gezielte Anbindung an geeignete Unterrichtsthemen vereinfacht die Bindung an gemeinwohlorientierte außerschulische Bedarfe.

²⁵⁰ Klassen- oder jahrgangsübergreifende Kooperationen werden in der Förderstrategie der KMK für Leistungsstarke empfohlen unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Foerderstrategie-leistungsstarke-Schueler.pdf (aufgerufen am 30. Oktober 2022), S. 6

Ebenfalls denkbar ist in NRW der Einsatz als Fach LDE im Wahlpflichtbereich II der Jahrgangsstufen 9 und 10 (in G9)²⁵¹, allerdings wird hierbei nicht die gesamte Schüler:innenschaft erfasst. Gleiches gilt für die Wahl eines Projektkurses LDE in der Sekundarstufe II durch eine Schüler:innengruppe oder die Anmeldung einer besonderen Lernleistung einer Einzelschülerin/eines Einzelschülers.²⁵² Hier würde eine Förderung einzelner als begabt klassifizierten Schüler:innen realisiert.

Die Einbindung in eine Projektwoche kann zwar viele oder alle Schüler:innen erreichen, schafft aber Schwierigkeiten bei der vorlaufenden Partizipation, bei der curricularen Anbindung und Reflexion von LDE. Auch die Wahl des realen Bedarfs und der außerschulischen Kooperation erscheinen aufgrund der nur punktuellen Verfügbarkeit von Zeit schwierig, wobei dieses punktuelle Engagement für manche Engagement-Projekte auch eine Chance sein kann, z. B. dann, wenn der außerschulische Partner Ressourcen nur für einen begrenzten Zeitraum realisieren kann.

Die Einbindung jüngerer Altersgruppen, z. B. aus der Primarstufe, kann durch auf die Schule allein beschränkte Ansätze von LDE erleichtert werden. Sliwka selbst brachte das Beispiel von jungen Schüler:innen in den wissenschaftlichen Diskurs ein, die sportliche Aktivitäten in der Pause organisiert haben, nachdem ihnen aufgefallen war, dass es in der Pause sonst häufig Mobbing gab.²⁵³ Auch die Teilnahme an Fairtrade-Gruppen oder das Engagement in einem essbaren Schulgarten als Beitrag für die Versorgung der örtlichen Tafel können hier als Beispiele dienen.

Einige Konsequenzen der Output orientierten, auf die messbaren kognitiven Fähigkeiten Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften fokussierten deutsche Bildungspolitik wurden in der praktischen Umsetzungskonzeption bereits berücksichtigt, indem eine Anbindung an die mündlichen Fächer der Sekundarstufe I, Wahlpflichtkurse oder spezielle Angebote der Sekundarstufe II als Umsetzungsorte für LDE vorgeschlagen wurde. Ein Fernhalten von im Rahmen von Abschlüssen erforderlichen top down bestimmten curricularen Inhalte erscheint dann notwendig, wenn diese keine lokale Anbindung ermöglichen und dementsprechend nicht LDE-fähig sein. Noch keine

²⁵¹ Vgl. APO SI, §17, Absatz 3 unter <https://bass.schul-welt.de/12691.htm> (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

²⁵² Vgl. APO GOST, §11, Absatz 8 und §17 unter <https://bass.schul-welt.de/9607.htm> (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

²⁵³ Sliwka, Anne 2005, S. 189

Erwähnung fand die Bedeutung der Benotung. Diese lässt sich durch den Einsatz alternativer Prüfungsformen wie Portfolios oder der Hilfe eines Kompetenzrasters dann gewährleisten, wenn dies den Schüler:innen vorab transparent gemacht wird. Auch die empfohlene Trennung zwischen benoteter Arbeit im Klassenraum in den Phasen der Rückkopplung des Engagement-Inhalts an das Curriculum und der Reflexion sowie unbenoteter Arbeit für das Engagement außerhalb der Schule erscheint sinnvoll. Manche Schüler:innen schöpfen ihre Motivation auch aus der extrinsischen Motivation einer Note und können dadurch besser in LDE eingebunden werden. Ängste in Kollegien hinsichtlich der Bewertungsfähigkeit von LDE können abgebaut werden.

3. Schlussbetrachtung

In dieser Schlussbetrachtung wird eine Differenzierung vorgenommen. In 3.1 erfolgt eine Reflexion der eigenen Ergebnisse mit Beantwortung der in der Einleitung aufgeworfenen Kernfragen. In 3.2 erfolgt ein Ausblick bzw. Schlussfolgerungen sowie das Aufzeigen möglicher Fragestellungen für künftige wissenschaftliche Untersuchungen.

3.1 Reflexion der eigenen Ergebnisse

Die Untersuchungen in dieser Arbeit haben mehrfach systemische Zielkonflikte zwischen dem Stand bildungswissenschaftlicher Theoriebildung, Evaluationsergebnissen und Schlussfolgerungen auf der einen Seite sowie der Gestaltung von Bildungspolitik auf der anderen Seite offengelegt. Zuerst ist hier ein antiquiertes Begabungsverständnis der politischen Entscheidungsträger:innen im deutschen Bildungssystem zu benennen. Die Förderstrategie für Leistungsstarke der KMK ist primär noch vor dem Einsatz von Begabungsförderungsmaßnahmen auf das Erkennen von leistungsstarken und potenziell leistungsfähigen Schüler:innen ausgelegt, was verdeutlicht, dass hier ein statischer Begabungsbegriff vorliegt, der das Herausfiltern einer festen Gruppe an Schüler:innen ermöglichen würde. Analysen der neueren Moderatorenmodelle zur Begabungstheorie weisen in die Richtung, dass Persönlichkeitsfaktoren und Umwelteinflüsse eine dynamische Entwicklung der Leistungsperformanz von Schüler:innen ermöglichen. Das neuere Wissen um epigenetische Einflüsse scheint ganz allgemein den Begabungsbegriff neu auszurichten, sodass sich die Sinnfrage stellt, ob eine exklusive nur wenige Schüler:innen umfassende Potenzialförderung der richtige Weg sein kann. 13 von 16 Bundesländern haben hierauf im Rahmen der sogenannten Mainzer Erklärung im Jahr 2016 reagiert, indem sie die

KMK-Förderstrategie für Leistungsstarke aus dem Jahr 2015 in ein inklusives Bildungssystem einordnen sowie den Begabungs- und Leistungsbegriff umfassend begreifen, als Förderung sowohl intellektueller, also kognitiver, als auch sozial-emotionaler, künstlerisch-kreativer und psychomotorischer Fähigkeiten.²⁵⁴

Diese Erklärung reiht sich ein in eine unübersichtliche Gemengelage verschiedener KMK-Vereinbarungen und Strategien, die miteinander verglichen widersprüchlich sind und bei konsequenter Umsetzung nicht miteinander vereinbare Zielkonflikte offenbaren. Auf der einen Seite steht neben der Mainzer Erklärung der KMK-Beschluss „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ der breite Partizipation aller Schüler:innen zum Ziel hat, fächerübergreifendes Arbeiten und die besondere Rolle der Gesellschaftswissenschaften sowie ganz direkt des Lernens durch Engagement beim Lernen von demokratischen Handlungsweisen betont. In der KMK-Förderstrategie für Begabte werden partizipative Elemente und die Vernetzung mit außerschulischen Lernorten Begabten und potenziell leistungsfähigen Schüler:innen vorbehalten. In der KMK-Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens von 2020 wird die Vergleichbarkeit von Leistungen durch verpflichtende Angleichung von fächerscharfen Lerninhalten und Bildungsstandards ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Die besondere Rolle der Gesellschaftswissenschaften im Demokratieförderbeschluss wird abgelöst von der hohen Bedeutung von zentralen vereinheitlichten Fächern welche eben nicht dem Pool der Gesellschaftswissenschaften entstammen. Partizipation wird als nicht so bedeutsam angesehen, dass sie zentral geregelt werden müsste. Allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele werden in Teildeckung mit dem Demokratieförderbeschluss zwar benannt, verbleiben aber im Status einer Absichtserklärung und dezentral in der Hoheit der einzelnen Bundesländer. Die Kopplung der Anerkennung von Schulabschlüssen an die Einhaltung von gemeinsamen Lerninhalten und Bildungsstandards durch Vergleichsarbeiten und entsprechendes Controlling lässt erkennen, dass die Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens eine Vorrangstellung gegenüber anderen Beschlüssen der KMK einnimmt.

Potenzialorientierung und Ermöglichungsdidaktik, welche Voraussetzung für eine projektaffine, fächerübergreifende und nicht allein über kognitive Kompetenzen messbare Methode wie Lernen durch Engagement sind, weichen einer

²⁵⁴ Vgl. Mainzer Erklärung, abrufbar unter: https://www.icbf.de/images/stories/aktuelles/mainzer_erklaerung.pdf (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

Erzeugungsdidaktik mit Defizitsuche, welche es durch zentrale Tests zu erkennen und abzustellen gilt. Demokratisch-partizipative Handlungskompetenz lebt aber von authentischen, lokalen Kontexten, welche sich nicht durch global top-down bestimmte Lerninhalte festlegen lassen. Es handelt sich damit um einen weiteren systemischen Zielkonflikt, der ungelöst bleibt.

Erkennbar wurde der enge Zusammenhang von Lernen durch Engagement und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, die beide in Richtung demokratisch-partizipativer Handlungskompetenz streben. Alle Bundesländer haben sich BNE durch unterschiedliche Instrumente verpflichtet. Auch hier bleibt der Zielkonflikt lokal geprägter Curricula mit den globalen inhaltlichen Ansprüchen aus der KMK-Ländervereinbarung über die Grundstruktur des Schulwesens unbeantwortet. Dabei bietet LDE isoliert oder in Kombination mit BNE nicht nur Potenzial für eine Begabungsförderung in der Spitze, sondern auch für eine Förderung schwächerer Schüler:innen, die sonst im weiteren Lebensverlauf nachweislich selten an der Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft partizipieren. LDE könnte hier eine motivierende Selbstwirksamkeitserfahrung für alle Schüler:innen initiieren, diesen Befund zu verändern.

Deutlich wurde auch, dass deeper learning mit seiner Integration von LDE als einer möglichen Ausgestaltung in der Ko-Konstruktions- und Ko-Kreationsphase das Engagementlernen zu einer großen Chance macht, die Potenziale eines digitalisierten Unterrichts in Form eines offeneren, selbstregulierten und mittels einzelner Projekte vertieften Kompetenz- statt Wissen-Lernens auszuschöpfen. Die erweiterten 4K-Kompetenzen spielen für LDE und deeper learning gleichsam eine entscheidende Rolle. Die Erbringung authentischer Lernleistungen in Phase III des deeper learning-Konzepts korrespondiert mit der Bedeutung der Handlungsorientierung im LDE. Zentrale Testformate stehen den lokal geprägten vertieften Lernprojekten allerdings diametral entgegen. Auch erscheint es zumindest für längere Zeit noch schleierhaft, wie zentrale Klausuren mit Stift und Papier durch andere Formate der Leistungserbringung ersetzt werden sollen, wenn die Schaffung einer digitalen Infrastruktur und die Bereitstellung digitaler Endgeräte kommunale Aufgabe bleibt und somit bereits große Heterogenität hinsichtlich der digitalen Lernausgangsvoraussetzungen zwischen den Städten herrscht. Es zeichnet sich somit ein weiterer systemischer Zielkonflikt ab, der sich durch die Zentralisierung von Lerninhalten und Schaffung einheitlicher Vergleichstest bzw. Abschlussprüfungen bei gleichzeitiger Dezentralität von Lernanlässen und heterogener digitaler Infrastruktur in den Kommunen ausdrückt.

Schulleitungshandeln wird durch diese systemischen Konflikte in der Abwägung, ob LDE ein Gewinn für die eigene Schule darstellt, beeinflusst. Falls Schulleitungen sich von den Vorteilen einer Methode wie LDE überzeugt zeigen, muss das Einsatzfeld so konzipiert werden, dass die Vorbereitung auf zentrale Abschlussprüfungen durch zentrale Inhalte nicht beeinträchtigt wird. Ausgerechnet mit dem Erreichen der höchsten Kompetenzen seitens der Schüler:innen zum Ende einer Schullaufbahn muss es somit einen Wechsel von ermöglichungs- zu erzeugungsdidaktischen Prinzipien geben. Dies gilt es auszuhalten und nachvollziehbar gegenüber Eltern, Schüler:innen und Lehrkräften zu kommunizieren.

Ist Lernen durch Engagement wirklich ein Fortschritt für Schulen? Mit Blick auf die Belastbarkeit der Studien zu Lernen durch Engagement muss sicherlich kritisch angemerkt werden, dass hier ein fortlaufender Evaluationsprozess sinnvoll wäre. Auch wenn Reinders diverse Studien zu LDE ausgewertet hat, so bleibt er im deutschsprachigen Raum der Einzige, der eine Theorie zu LDE aufgestellt hat. Auch bleibt das Manko erhalten, dass sich belastbare empirische Studien oft auf den US-amerikanischen Raum beziehen. Immerhin macht es die hohe Wahrscheinlichkeit der Übertragbarkeit der Ergebnisse durch die Anwendung ähnlicher Qualitätskriterien für die Methode wahrscheinlich, dass die Ergebnisse auf Deutschland übertragbar sind.

Dass die Schilderung der eigenen Praxis im Rahmen dieser Masterarbeit anekdotisch ist und keine wissenschaftliche Studie darstellt, liegt auf der Hand. Gleichwohl eröffnet die Möglichkeit des Theorie-Praxis-Transfers in Masterarbeiten der TU Kaiserslautern die Möglichkeit, ein Problem aus der eigenen Praxis darzustellen, wissenschaftlich einzuordnen und auf dieser Grundlage Handlungsempfehlungen abzuleiten. Das Ableiten von Handlungsempfehlungen ist in dieser Masterarbeit in Kapitel 2.7 vollzogen worden. Wissenschaftlich ertragreich wäre es, diese Modifikationen in der Praxis zu erproben und danach systematisch zu evaluieren. Auch wäre es für eine vergleichende Forschung der Vorher- und Nachher-Situation interessanter, wenn außerunterrichtliche Begabungsförderungsgruppe und Forscher-Klub sich besser mit LDE vernetzen ließen, als es nun den Anschein hat und stattdessen eher den Regelunterricht berührende Maßnahmen das geeignete Mittel der Wahl zu sein scheinen, um LDE wirksam zu implementieren.

3.2 Ausblick und mögliche künftige Fragestellungen

Das Beschwören einer Kontroll-Illusion durch das Schaffen einer vermeintlichen Vergleichbarkeit von Bildung durch Vergleichstests sowie konkreter Unterrichtsinhalte statt der Definition auf flexiblen Wegen erreichbarer Kompetenzen kann befremdlich wirken. Die Grundidee, dass Bildungsqualität etwas sei, was sich durch festgelegte Inhalte definiert, offenbart nicht nur das Verharren in Erzeugungsdidaktik. Es impliziert auch, dass es heute noch einen Kanon der Allgemeinbildung gäbe, dessen Kenntnis unverzichtbar sei. Außen vor bleibt hier die digitale Transformation der vergangenen Jahre, welche selbstreguliertes Lernen sowie Einordnungs- und Urteilskompetenz von Schüler:innen verlangt, nicht aber überall abrufbares kanonische Wissen ohne tieferes Verständnis reproduzieren zu können. Dieses lässt sich in Sekunden im Internet z. B. bei Wikipedia abrufen. Wertvoll wäre eine Kompetenz der Schüler:innen, welche es ihnen ermöglicht, von Netzinhalten ausgehend vertieftes inhaltliches Verständnis selbstreguliert zu erwerben.

Wer vor dem Jahreswechsel 2019/20 zu seinen Zukunftserwartungen befragt wurde, wird kaum eine Pandemie und direkt nachfolgend einen Krieg in Europa mit Gefahr für den Weltfrieden prognostiziert haben. Die Auswirkungen technologischer Fortschritte sind ebenso transformativ wie diese beiden Krisen und deswegen kaum durch eine lineare Zukunftsprojektion vorhersagbar. Mack und Khare haben deshalb dem Akronym „VUCA“ Prominenz verliehen, eine Abkürzung für volatile, uncertain, complex, ambiguous, was sich auf Deutsch als wechselhaft, unsicher, komplex und mehrdeutig übersetzen lässt.²⁵⁵ Sliwka und Klopsch schließen daraus, dass eine vorausschauende Planung erschwert wird. Der Umfang manueller und kognitiver Routinetätigkeiten nehme in Zukunft wegen der Notwendigkeit der Suche nach neuen Lösungen ab, kreativ-gestaltende und kognitiv-analytische Tätigkeiten gewinnen an Wert.²⁵⁶ Tiefergehendes Verständnis von fachlichen Schlüsselkonzepten auf Kosten der inhaltlichen Breite sei deswegen zu erwarten.²⁵⁷ Die systemische Verbindung von Wissensaneignung und Problemlösefähigkeit stelle einen Paradigmenwechsel dar.²⁵⁸

LDE kann durch seinen Charakter eines längerfristigen Projekts mit inhaltlicher Vertiefung im Unterricht und der Suche nach Problemlösungen in der realen Welt diesen

²⁵⁵ Vgl. Sliwka, Anne et al. 2022, S. 10

²⁵⁶ Vgl. ebd., S. 10 f.

²⁵⁷ Vgl. ebd., S. 11

²⁵⁸ Vgl. ebd., S. 12

Paradigmenwechsel abbilden. Umso bedeutsamer erscheint künftige Forschung dergestalt zu sein, ob die Möglichkeit des starken Curriculum-Compactings von bis zu 75 Prozent an US-amerikanischen Schulen auf die deutschen Verhältnisse übertragbar ist. Das US-System ist in seiner Aufsicht lokaler aufgestellt als das deutsche, sodass mehr Flexibilität möglich erscheint. Die Initiierung von mehr Einheitlichkeit v. a. auch auf der inhaltlichen Ebene in Deutschland könnte sich hingegen als problematisch erweisen. Forschung in eine Richtung, wie Curricula der Bundesländer deutlich gestrafft werden könnten, um Raum für Vertiefung zu schaffen bei gleichzeitiger Möglichkeit, durch konsequente Kompetenzorientierung des Lernens und der Vergleichs- und Abschlussprüfungen dennoch die politisch gewünschte Vergleichbarkeit unabhängig von einem breiten Kanon deklarativen Wissens herzustellen, wäre wertvoll. Zugleich gilt es ein Übersteuern hin zu LDE zu vermeiden: Nicht jeder Unterrichtsinhalt ist für ein lokales Engagement geeignet, dennoch kann ein nicht lokal relevanter Inhalt als bedeutsam für die Bildung bewertet werden. In solchen Fällen ist LDE nicht die richtige Methode.

Schulleitungen sollten ihren Mut behalten und ihre Gestaltungskompetenz daran ausrichten, dass Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten nicht zwingend die Vereinheitlichung von Lerninhalten im gesamten Schulorganismus mit sich bringen müssen. Gerade die Primarstufe mit einer starken, fächerübergreifenden Stellung der Klassenleitung sowie die Nebenfächer der Sekundarstufe I ohne strikte Regulierung durch Klassenarbeiten und Vergleichsarbeiten wie den VERA-Testungen eröffnen breite Spielräume zur Implementation der Methode LDE. Eine Ausrichtung des Werteverständnisses der Schule an einer Bildung für nachhaltige Entwicklung kann in Verbindung mit LDE erwogen werden.

Dieser Whole System Approach erfordert umfangreiche Partizipation der gesamten Schulgemeinde aus Lehrkräften, Eltern, Schüler:innen und Schulträger. Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff mit seinen Ebenen der Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung bietet einen geeigneten Rahmen. Partizipative Leitbildarbeit, Fachschaftsarbeit, Qualifikationsmaßnahmen für Kollegien und veränderte Bewertungs- und Prüfungsformate wie Portfolios, Kompetenzraster oder Präsentationen seien nur kurz wiederholt. Aus organisatorischer Sicht könnten einige fest an einem Wochentag verankerte Stunden in der Stundentafel, z. B. aus dem Portfolio der Ergänzungsstunden, helfen, LDE flächig zu implementieren. Blum spricht

hier beispielhaft von einem Freiday.²⁵⁹ Empirische Begleitforschung solcher Schulen, die LDE ggf. auch in einer Vernetzung mit BNE implementieren, könnte die Studienbasis verbreitern und damit ggf. auch die Akzeptanz erhöhen, wenn die Auswirkungen auf Benotung in den Unterrichtsfächern sowie messbare kognitive Fähigkeiten und Kompetenzen positiv korreliert wären. In Deutschland durchgeführte Vergleichsstudien könnten auch aufzeigen, ob sich die in den USA beobachtete Verbesserung von Noten übertragen lässt. Die bisher allein von Reinders geleistete empirische Forschungsarbeit ist ausbaufähig, erst recht da die Kombination mit BNE ohne Beforschung geblieben ist.

Darüber hinaus muss auch der Benotung von LDE ein prominenter Platz eingeräumt werden. Auch wenn der Fokus auf die Selektionsfunktion durch Noten einen inneren Widerspruch zur Methode beinhaltet, wird sie nur dann eine höhere Verbreitung erfahren, wenn Öffentlichkeit und politische Entscheider:innen das Gefühl haben, dass sich über LDE Schulqualität abbilden lässt.

Über Schulleitungsvereinigungen, Wissenschaft oder Gewerkschaften kann versucht werden, Einfluss auf Entscheidungen bildungspolitischer Entscheidungsträger:innen zu nehmen, bessere Voraussetzungen für moderne von Ermöglichungsdidaktik geprägte Lernformate zu schaffen. Der möglicherweise aus dieser Arbeit herauslesbare Vorwurf an die Politik, sich nicht an wissenschaftlicher Erkenntnis zu orientieren, würde allein zu kurz greifen: Zuerst orientiert sich Politik in einer Demokratie am Wähler:innenwunsch. Der populäre Diskurs ist geprägt von Vorurteilen bezüglich der unterschiedlichen Qualitätsniveaus der Schulsysteme der Bundesländer. Die Zuweisung der in nicht ausreichender Zahl vorhandenen Studienplätze in begehrten Studiengängen nach Numerus Clausus verstärkt Neid und Konkurrenzdenken. Es ist deshalb kein Zufall, dass Rabe und Eisenmann beide den Wert der Vergleichbarkeit von Bildung herausheben. Er dürfte von großen Teilen der Wähler:innen mitgetragen werden.

Hat Schillers homo ludens somit ausgedient? Nun, er entwickelt sich weiter. Das realitätsnahe Spiel an außerschulischen Lernorten bei Rollenexkursionen scheint nur ein erster Schritt in Richtung der eigentlichen Transformation zu sein: Realitätserfahrungen zulassen statt Rollenspiele durchführen. Eine curriculare Anbindung und nachfolgende Reflexion dieser Realität im Unterricht dürfte zu einem Plus an Handlungskompetenz führen, sicherlich bei begabten Schüler:innen, aber nicht bei ihnen allein.

²⁵⁹ Vgl. Blum, Jona et al. 2021, S. 67

Literaturverzeichnis

Studienbriefe

Arnold, Rolf: Lernkulturwandel durch Kompetenzentwicklung. Kaiserslautern 2012

van Ackeren, Isabell et al.: Internationale Vergleichsuntersuchungen. 3. Auflage, Kaiserslautern 2019

Schratz, Michael: Pädagogische Führung Leadership. 4. Auflage, Kaiserslautern 2017.

Schüssler, Ingeborg: Lernkulturwandel und Projektmanagement. 2. Auflage, Kaiserslautern 2017

Fachbücher und Zeitschriftenaufsätze

Baudson, Gabriele: Standardisierte Tests und individuelle Förderung: unversöhnliche Gegensätze oder unnötige Grabenkämpfe? – veröffentlicht in: Hackl, Armin et al.: Begabung und Traditionen. Karg Heft 6/2014. Frankfurt am Main.

Bludau, Marie: Faktoren für Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Partnern im globalen Lernen – veröffentlicht in: Emde, Oliver et al.: Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Berlin 2017

Blum, Jona et al.: Transformatives Lernen durch Engagement. Ein Handbuch für Kooperationsprojekte zwischen Schulen und außerschulischen Akteur*innen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Dessau 2021

Böing, Mike et al.: Rollenexkursionen als geographische Bühne für mehrperspektivisches Handeln im Raum – veröffentlicht in: Dickel, Mirka: Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung, Seite 15 – 38. Münster 2006

Böttcher, Wolfgang: Chancengleichheit in der Sackgasse – veröffentlicht in: Fischer, Christian et al.: Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! Münster 2020.

Dörnberg, Gesine: Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt. Friedrich Schillers Gedanken zur „ästhetischen Erziehung des Menschen“ und die pädagogischen Vorstellungen Maria Montessoris – veröffentlicht in: Synthesis Philosophica 41 (1/2006). Zagreb 2006

Fahrenwald, Claudia: Manifestationen des Neuen in Organisationen – Die Einführung von Service Learning an ausgewählten Hamburger Schulen – veröffentlicht in: Göhlich, Michael et al.: Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden 2014.

Fischer, Christian et al.: Diagnosebasierte Individuelle Begabungsförderung und Talententwicklung – veröffentlicht in: Fischer, Christian et al.: Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! Münster 2020.

Fischer, Christian et al.: Strategien selbstregulierten Lernens in der individuellen Förderung. Münster 2021.

Fullan, Michael: Breakthrough learning – veröffentlicht in: In Bellanca, J. A. et al.: Deeper learning. Beyond 21st century skills. Bloomington 2017

Grund, Julius et al.: Transformatives Lernen und Emotionen - veröffentlicht in: Außerschulische Bildung 2020 (3), S. 28-36.

Grundmann, Diana: Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern. Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung. Wiesbaden 2017.

Hackl, Armin: Werte der personorientierten Begabungsförderung. Überlegungen zur Traditionsbildung einer pädagogischen Idee - veröffentlicht in Hackl, Armin et al.: Begabung und Tradition, Karg-Heft 6/2014. Frankfurt am Main.

Hauff, Volker et al.: Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven 1987

Immordino-Yang, Mary Helen et al.: We Feel, Therefore We Learn. The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education, S. 3 ff. - veröffentlicht in: Mind, Brain, and Education 1 (1), 2007 DOI: 10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x

Jonas, Hans: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik der technologischen Zivilisation. Frankfurt am Main 1984.

Kaiser, Michaela et al.: Zur Entwicklung leistungsförderlicher Schulkulturen – veröffentlicht in: Fischer, Christian et al.: Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! Münster 2020

Klopsch, Britta et al.: Service Learning als „deeper learning“: Durch soziales Engagement (über)fachliche Kompetenzen fördern – veröffentlicht in: Jahn, Dirk et al.: Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur. Wiesbaden 2019

Lagies, Judith et al.: Begabungsgerechtigkeit – eine pädagogische Einordnung – veröffentlicht in: Kiso, Carolin: Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion. Wiesbaden 2019

Leitzmann, Claudia et al: Zeitgemäße Lernkultur mit Lernen durch Engagement. Warum wir gerade jetzt eine Lernform und Bewegung für Selbstwirksamkeit in Schule und Gesellschaft brauchen – veröffentlicht in: Brombach Hartmut et al.: Voluntaris (9) 2/2021, S.294 – 303. doi.org/10.5771/2196-3886-2021-2-294

Manteuffel, Annette von: Begabungs- und Verantwortungsentwicklung am Landesgymnasium für Hochbegabte in Schwäbisch Gmünd – veröffentlicht in: Hackl, Armin et al.: Begabung und Verantwortung, Karg-Heft 5/2013. Frankfurt am Main.

Martin, Insa et al.: Sozialität und schulische Leistung. Überlegungen zu einem erweiterten Leistungsbegriff – veröffentlicht in: Hackl, Armin et al.: Werte schulischer Begabtenförderung, Karg-Heft 4/2012. Frankfurt am Main.

Müller-Oppliger, Victor: „Abgehängt“... „unerkannt“... „einsam an der Spitze“? – Bildungsgerechtigkeit durch potenzialorientierte Lernarchitekturen in heterogenen

Lerngemeinschaften – Veröffentlicht in: Fischer, Christian et al.: Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! Münster 2020a.

Nagy, Franziska: „Die haben mir richtig was zugetraut!“ Einführung in Konzept, Praxis und Potenziale von Service-Learning – Lernen durch Engagement – veröffentlicht in: Fricke, Michael et al.: Konzepte sozialer Bildung an der Schule. Münster 2018.

Nielsen-Sikora, Jürgen: Grundlagen der Verantwortung – veröffentlicht in: Hackl, Armin et al.: Begabung und Verantwortung, Karg-Heft 5/2013. Frankfurt am Main.

Reinders, Heinz: Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. Weinheim 2016.

Reis, Sally et al.: Research on the Schoolwide Enrichment Model: Four decades of insights, innovation, and evolution – veröffentlicht in: Gifted Education International, 37(2), S. 109–141. 2021, <https://doi.org/10.1177/0261429420963987>

Reis, Sally et al.: The Schoolwide Enrichment Model: A Talent Development Approach, Resulting in Opportunities, Resources, and Encouragement for All Students - veröffentlicht in: Nyberg, Julia et al.: Creating equitable services for the gifted: Protocols for identification, implementation and evaluation. Hershey 2021

Seifert, Anne et al.: Demokratische Bildung im Unterricht. Schulische Engagement-Projekte und ihr Beitrag zur Demokratie-Kompetenz. Wiesbaden 2014

Seifert, Anne et al.: Praxisbuch Service Learning. Lernen durch Engagement an Schulen. Weinheim 2019, 2. Auflage.

Seifert, Anne et al.: Service-Learning – Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte. Eine Publikation des Netzwerks Lernen durch Engagement. Weinheim 2010

Sliwka, Anne: Citizenship Education as the Responsibility of an Entire School: Structural and Cultural Implications – veröffentlicht in: Himmelmann, Gerhard et al.: Demokratiekompetenz. Wiesbaden 2005

Sliwka, Anne et al.: Deeper Learning in der Schule. Pädagogik des digitalen Zeitalters. Weinheim 2022

Sliwka, Anne et al.: Jugend – Engagement – Schule: Ein Mehrgewinnerspiel? – veröffentlicht in: Fricke, Michael et al.: Konzepte sozialer Bildung an der Schule. Münster 2018.

Sliwka, Anne et al.: Service Learning als hochschuldidaktische Arbeitsform: Innovative Wege zu fachlicher Expertise und professioneller Handlungskompetenz – veröffentlicht in: Konnertz, Ursula et al.: Bildung und Schlüsselqualifikationen. Zur Rolle der Schlüsselqualifikationen an Universitäten. Frankfurt am Main 2016.

Sliwka, Anne: Welches Innovationspotenzial für Schulen steckt in „Lernen durch Engagement“? Gastbeitrag von Anne Sliwka – veröffentlicht in: Praxisbuch Service Learning. Lernen durch Engagement an Schulen. Weinheim 2019, 2. Auflage

Spöttl, Georg: Kompetenzmodelle als Grundlage für eine valide Kompetenzdiagnostik – veröffentlicht in: Becker, M. et al. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven. Hamburg 2011

Vohrmann, Anne et al.: Qualitative Befragung von Lehrkräften zum Nutzen eines Interessenfragebogen für Schüler:innen – veröffentlicht in: Bildungsforschung 1 (2021), S. 1-20.

Weigand, Gabriele: Begabung und Verantwortung – veröffentlicht in: Hackl, Armin et al.: Begabung und Verantwortung, Karg-Heft 5/2013. Frankfurt am Main.

Internetquellen

BASS NRW 13-21 Nr. 1.1, Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (APO SI) unter <https://bass.schul-welt.de/12691.htm> (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

BASS NRW 13-32 Nr. 3.1, Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOST) unter <https://bass.schul-welt.de/9607.htm> (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

Bericht über Erfolg von Schülern des Landfermann-Gymnasiums Duisburg bei „Jugend präsentiert“ unter https://rp-online.de/nrw/staedte/duisburg/duisburg-anton-reckmann-und-leon-birr-bei-jugend-praesentiert-erfolgreich_aid-37973553 (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

Beschluss der KMK zu Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in Schule 2018 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokrati_eeziehung.pdf (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

Beschluss der KMK zur Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler 2015 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Foerderstrategie-leistungsstarke-Schueler.pdf (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm unter https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung-er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit zum SDG 4 unter <https://www.bmz.de/de/agenda-2030/sdg-4> (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

Die Bundesregierung: Nachhaltigkeitsziele verständlich erklärt unter <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/nachhaltigkeitsziele-erklaert-232174> (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

Information zu Initiative LemaS der KMK unter <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/individuelle-foerderung/foerderung-leistungsstaerkere.html> (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

Ländervereinbarung der KMK über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen 2020 unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung.pdf (aufgerufen am 30.10.2022)

Übersicht Individueller Bildungskarrieren am Landfermann-Gymnasium Duisburg unter https://landfermann.de/wp-content/uploads/2019/12/IBK_Schaubild.pdf (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

Mainzer Erklärung 2016 unter https://www.icbf.de/images/stories/aktuelles/mainzer_erklaerung.pdf (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen: Leitlinie Bildung für nachhaltige Entwicklung 2019 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Leitlinie_BNE_NRW.pdf (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

Müller-Oppliger, Victor: Begabungsmodelle. Entwicklungslinien und Positionen zur Erfassung des Phänomens der Hochbegabung unter http://www.begabungsfoerderung-schweiz.ch/sites/default/files/documents/begabungsmodelle_muller-oppliger_2020.pdf (aufgerufen am 30. Oktober 2022) (2020b)

Pressemitteilung der KMK vom 15. Oktober 2020 unter <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kmk-verabschiedet-zukunftsweisende-laendervereinbarung-und-richtet-staendige-wissenschaftliche-kommiss.html> (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

Pressemitteilung Nr. 52 vom 12. August 2022 des Statistischen Bundesamtes unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/08/PD22_N052_742.html;jsessionid=3C2191100C5569E1405A0EA144EA746D.live732 (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

Stiftung Lernen durch Engagement, Selbstauskunft unter <https://www.servicelearning.de/ueber-uns/transparenz> (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

UNESCO: Bildung für nachhaltige Entwicklung unter <https://www.unesco.de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung> (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

UNESCO: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap 2021 unter <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379488> (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

UNESCO: Rahmenprogramm für die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) über 2019 hinaus: BNE 2030 unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-05/BNE%202030_Rahmenprogramm_Text_Deutsch.pdf (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

UNESCO: Salamanca-Erklärung von 1994 unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf (aufgerufen am 30. Oktober 2022)

Anhang

Datum: Freitag, 30.09.2022

8:00 - 9:00	Treffen Niedersachsen Ort: Kommode.E42							
9:00 - 10:30	Angebote zur Schul- und Unterrichtsentwicklung: „Unerachievter“ im schulischen Kontext erkennen und Entwicklungsangebote schaffen Ort: Kommode.E44 Chair: Sarah Stahlberg, Bildungsdirektion Kanton Zürich	Begabungen fördern oder Optionshorizonte schaffen? Ort: Hauptgebäude.3038 Chair: Prof. Dr. Kai Cortina, University of Michigan Der Vortrag wird per Video in den Raum 2091 übertragen.	Einblick in die Unterrichtsmaterialien aus ENRICHMINT Ort: Hauptgebäude.3075 Chair: Prof. Dr. Jessica Golle, Universität Tübingen Chair: Kyra Simon, Universität Tübingen	Enrichmentprojekte zur nachhaltigen Zukunftsentwicklung Ort: Hauptgebäude.2097 Chair: Dr. Marcus Kohlen, Westfälische Wilhelms-Universität Münster	Ich meine Dich - Eine Schreibwerkstatt mit José F.A. Oliver Ort: Hauptgebäude.2070A Chair: Jose Oliver, Schriftsteller	Interessengeleitete, selbstregulierte Projekte in der Schule? So kann's gehen! Einblick in die Produkte der LemaS Teilprojekte 4-6 „Diagnosebasiertes individualisiertes Fördern“ Ort: Kommode.144 Chair: Dr. Anne Vohrmann, Universität Münster Chair: Christoph Busch, WWU Münster	Lern- und leistungsförderliche professionelle Beziehungen gestalten Ort: Hauptgebäude.2014B Chair: Dr. Andrea Bethge, ThLLM	Lesson Study – Das Spiel: Unterrichtsentwicklung zum Anfassen Ort: Hauptgebäude.3071 Chair: Klara Kager, Universität Potsdam Chair: Eva Kalinowski, Universität Potsdam Chair: Swantje Bötti, Universität Potsdam
10:30 - 11:00	Mentoring als Maßnahme zur individuellen Förderung leistungsstarker und besonders motivierter Schülerinnen und Schüler Ort: Kommode.E42 Chair: Dr. Kathrin Emmendinger, Universität Regensburg Chair: Dr. Katharina Heyna, Universität Regensburg Chair: Prof. Dr. Heidrun Stöger, Universität Regensburg	Mit Sprech&Sprachtraining zum eigenen Profil - Einblick in einen interdisziplinären Grundkurs Ort: Kommode.326 Chair: Maria Degkwitz, Landesgymnasium St. Altra Meisen	Möglichkeiten und Perspektiven der Multiplikatorenweiterbildung zum SELF-Einsatz Ort: Hauptgebäude.3059 Chair: Prof. Dr. Gabriele Weigand, PH Karlsruhe Chair: Christoph Perleth, Universität Rostock Nur für VertreterInnen der Landesinstitute	Toolbox-Workshop – Auf die richtige Karte setzen: Begabungsförderung kooperativ gestalten Ort: Kommode.210 Chair: Anna Fischer, Pädagogische Hochschule Karlsruhe Zusätzlicher Raum: 213	Toolbox-Workshop – Auf die richtige Karte setzen: Schule an pädagogischen Werten und Zielen ausrichten Ort: Kommode.139a Chair: Fabio La Delia, PH Karlsruhe Zusätzlicher Raum: 140/142	Unterricht in den sprachlichen Fächern weiterentwickeln – Chancen und Herausforderungen Ort: Kommode.E34 Chair: Caterina Mempel, Goethe-Universität Frankfurt Chair: Jan Simon Schäfer, Justus-Liebig-Universität Gießen Chair: Lisa Sellinger, Pädagogische Hochschule Karlsruhe		
10:30 - 11:00	Kaffeepause							
11:00 - 12:00	Abschlussvortrag: Begabungsförderliche Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung - Ansatzpunkte und Herausforderungen Ort: Hauptgebäude.3038 Chair: Prof. Dr. Felicitas Thiel, Freie Universität Berlin Der Abschlussvortrag und die anschließende Diskussion werden per Video in die Räume 1072, 2091 und 2097 übertragen.							
12:00 - 13:00	Abschluss Ort: Hauptgebäude.3038 Prof. Dr. Hans Anand Pant und Prof. Dr. Gabriele Weigand blicken zurück auf Erfahrungen der vergangenen fünf Jahre und geben einen Ausblick auf die Zukunft von LemaS. Die Abschlussveranstaltung wird per Video in die Räume 1072, 2091 und 2097 übertragen.							

Abbildung 14: Schwarz hervorgehobene Vortragsankündigung Prof. Dr. Kai Cortina, Universität Michigan für den 30. September 2022 an der Humboldt-Universität Berlin im Rahmen der LemaS-Jahrestagung, geschlossene Online-Veranstaltungsumgebung nur für Teilnehmende

Eigenständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Oberhausen, den 31. Oktober 2022

Christian Duyf-van Berk