

## Eine besondere Oberstufe

### Die immer noch außergewöhnliche Praxis der Versuchsschule nach 45 Jahren – Ein Überblick

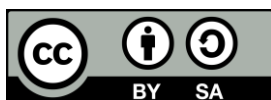
Wiebke Fiedler-Ebke<sup>1,\*</sup> & Gabriele Klewin<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg*

*\* Kontakt: Universität Bielefeld,  
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,  
Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld,  
wiebke.fiedler-ebke@uni-bielefeld.de*

**Zusammenfassung:** Das Oberstufen-Kolleg ist neben der zeitgleich gegründeten Laborschule die älteste und bekannteste Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW). Seine Konzeption als Werkstatt für eine neue Oberstufe in der Umbruchphase des Bildungssystems der späten sechziger Jahre wirkt bis heute nach. Trotz diverser Modifikationen auf Grund bildungspolitischer Entwicklungen und der schrittweisen Angleichung an das Regelsystem der gymnasialen Oberstufe hat es seinen Auftrag, neue Konzepte zu entwickeln und Probleme der gymnasialen Oberstufen und des Übergangs zwischen Schule und Hochschule zu erforschen, beibehalten. Der Beitrag skizziert die differenten institutionellen Bedingungen, besondere pädagogische Konzepte und das als besonders positiv wahrgenommene Zusammenleben in der Gemeinschaft des Oberstufen-Kollegs als Aspekte des innovationsfokussierten institutionellen Auftrags und zugleich Ausdruck einer wissenschaftsfundierte Praxis und praxisorientierten Wissenschaft auf dem Hintergrund seines historischen Ursprungs.

**Schlagwörter:** Oberstufen-Kolleg, Versuchsschule, Wissenschaftliche Einrichtung, Lehrerforschung, Praxisforschung



## English Information

**Title:** A Particular Upper Secondary School. The still Extraordinary Practice of the Experimental School after 45 Years – an Overview

**Abstract:** The Oberstufen-Kolleg is the oldest and best-known experimental school in the state of North Rhine-Westphalia, alongside the Laboratory School founded at the same time. Its conception as a workshop for a new upper secondary school in the upheaval phase of the educational system of the late sixties still has an impact today. Despite various modifications due to educational policy developments and the gradual alignment to the regulatory system of the upper secondary school, it has retained its mission to develop new concepts and to research problems of the upper secondary school levels and the transition between school and university. The article outlines the different institutional conditions, special pedagogical concepts, and the living together in the community of the Oberstufen-Kolleg, which is perceived as particularly positive, as aspects of the innovation-focused institutional mission and at the same time an expression of a scientifically sound practice and practice-oriented science on the background of its historical origin.

**Keywords:** Oberstufen-Kolleg, experimental school, scientific institution, teacher research, practitioners' research

## 1 Einleitung

Das Oberstufen-Kolleg, das zusammen mit der Laborschule vor gut 45 Jahren in Bielefeld gegründet wurde, kann gemeinsam mit dieser als bekannteste Versuchsschule im deutschsprachigen Raum angesehen werden (Hahn & Oelkers, 2012, S. 7). Es wurde als Experimentierfeld insbesondere für die Erprobung von Curricula und die Entwicklung neuer Oberstufen-Konzepte an der Schnittstelle von Schule und Hochschule (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 43) konzipiert. Dabei wurde es konsequent als Ort einer experimentellen Didaktik und Schulentwicklung gedacht (für einen historischen Überblick über die Entstehungsgeschichte des Oberstufen-Kollegs vgl. Jung-Paarmann, 2014).

Bei seiner Gründung als Verbindung von gymnasialer Oberstufe und Studium gedacht, umfasste die reguläre Ausbildungszeit am Oberstufen-Kolleg bis zum Jahr 2002 vier Jahre und enthielt bereits Elemente des universitären Grundstudiums. Im Schuljahr 2001/2002 wurde dies jedoch von Seiten der Landesregierung umgestaltet, so dass mit dem Aufnahmejahrgang 2002 der erste Jahrgang ins „Neue OS“, d.h., in eine dreijährige Reformoberstufe aufgenommen wurde. Seitdem besteht die Aufgabe des Oberstufen-Kollegs nun explizit darin, eine Verbindung der „Ausbildung in der gymnasialen Oberstufe mit der systematischen Erforschung relevanter Probleme der Entwicklung in der Sekundarstufe II und des Übergangs zwischen Schule und Hochschule“ (Klewin, Kroeger, Müller & Taßler, 2012, S. 29) zu schaffen.

Eine zweite grundlegende Änderung betrifft die institutionelle Verortung. Die Kooperation mit der Universität Bielefeld spiegelte sich bis Ende 2006 auch darin wider, dass das Oberstufen-Kolleg als Ganzes eine zentrale Wissenschaftliche Einrichtung der Universität war und die damit verbundene Professur in der Fakultät für Pädagogik (bzw. später Fakultät für Erziehungswissenschaft) angesiedelt wurde. 2007 erfolgte eine Trennung zwischen der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. Die Schule fällt seitdem in den Geschäftsbereich des Ministeriums für Schule, die Wissenschaftliche Einrichtung gehört nun zur Fakultät für Erziehungswissenschaft (Heinrich & Klewin, 2018; ausführlich: Palowski, Gold & Klewin, 2019).

Trotz dieser Änderungen wurden ein besonderer Charakter und die innovationsorientierte Ausrichtung über die Jahre gepflegt und in großen Teilen trotz vielfältiger Reformen auch erhalten. Dabei nutzt das Oberstufen-Kolleg weiterhin die besonderen Bedingungen einer Versuchsschule mit zugeordneter Wissenschaftlicher Einrichtung, um innovative Konzepte zu entwickeln, umzusetzen und zu erforschen. Daraus ergeben sich unterschiedliche Besonderheiten der pädagogischen Praxis am Oberstufen-Kolleg, die im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden.

## 2 Institutionelle Grundlagen, pädagogische Konzepte und das Zusammenleben<sup>1</sup>

Das Oberstufen-Kolleg unterscheidet sich auf mehreren Ebenen von anderen Schulen und gymnasialen Oberstufen. Zunächst finden sich (a) institutionelle Voraussetzungen, die auf die ursprüngliche Konzeption als „pädagogisches Experimentierfeld“ genauso zurückgehen wie auf eine nicht nur in der Gründungsphase verfolgte Idee der Notwendigkeit einer Veränderung im deutschen Bildungssystem (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 31ff.). Dazu gehört auch die von Beginn an realisierte Forschung und Entwicklung *in* der Schule (siehe unten).

Zudem hat (b) der reformpädagogische Charakter, aber auch der besondere Auftrag der Schule zu unterrichtsbezogenen Besonderheiten geführt, die andere Lernformen und ein erweitertes Verständnis von Oberstufen-Pädagogik in der Praxis erproben und umsetzen. Zentral sind die wissenschaftspropädeutische Ausrichtung und die Studierfähigkeit sowie der produktive Umgang mit Heterogenität (Klewin et al., 2012, S. 29).

Und (c) ist die Gestaltung der Schule als Lebenswelt für alle Mitglieder der Einrichtung ein grundlegendes Konzept seit der Gründungsgeschichte des Kollegs (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 66) und trägt bis heute dazu bei, dass ein besonderes Gewicht auf die Gestaltung des Miteinanders an der Schule gelegt wird (Diedrich et al., 2016; Kuhnen & Palowski, 2018).

Nicht zuletzt wurde (d) von Anfang an mitgedacht, dass die Innovationen des Oberstufen-Kollegs nur dann bedeutsam für die Schullandschaft werden können, wenn sie sichtbar sind und in den direkten Austausch mit anderen Schulen einfließen (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 79). Daher haben die Dissemination und der Transfer von Ergebnissen bereits seit längerem einen besonderen Stellenwert in Forschung und Entwicklung (Hahn & Klewin, 2012) und werden auch aktuell besonders unterstützt (Heinrich & Klewin, 2019). Da nicht nur aus dem Oberstufen-Kolleg heraus Anregungen für andere Schulen gegeben werden sollen, sondern auch umgekehrt das Oberstufen-Kolleg von externen Anregungen profitiert, ist es vielfältig vernetzt (Heinrich & Klewin, 2019).

### 2.1 Besondere institutionelle Voraussetzungen

Das Oberstufen-Kolleg verfügt über zwei grundsätzlich vom Regelschulsystem differente Grundvoraussetzungen, die eine große Relevanz für die Praxis an dieser Schule haben: den spezifischen Versuchsauftrag und die eigene Ausbildungs- und Prüfungsordnung (APO-OS). Die Implikationen, die sich aus diesen beiden rechtlichen Grundlagen ergeben, sollen im Folgenden vorgestellt werden. Dabei wird der Fokus in Bezug auf den Versuchsauftrag auf die institutionell verankerte Forschungs- und Entwicklungsarbeit gelegt; mit Blick auf die Ausbildungs- und Prüfungsordnung wird die Möglichkeit fokussiert, Schüler\*innen aufzunehmen, die nicht den sogenannten Qualifikationsvermerk, d.h. die Zugangsberechtigung für eine gymnasiale Oberstufe, erhalten haben. Die unterrichtlichen Besonderheiten, die sich z.T. ebenfalls aus dem Versuchsauftrag und

---

<sup>1</sup> Die Auswahl der hier vorgestellten Themen beruht auf einem internen Papier der Versuchsschule, in dem die Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit benannt werden.

der Ausbildungs- und Prüfungsordnung ergeben, werden in einem eigenen Abschnitt (siehe Kap. 2.2) dargestellt.

### 2.1.1 Der Versuchsauftrag

In den Präambeln der Grundordnung der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg (MSW NRW, 2007) und der Verwaltungs- und Benutzungsordnung der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg (Universität Bielefeld, 2007) steht:

„Die Versuchsschule Oberstufen-Kolleg (VS OS) und die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE OS) haben den gemeinsamen Auftrag, Grundfragen des Bildungswesens systematisch zu untersuchen, Reformmodelle im wechselseitigen Bezug von Theorie und Praxis zu erproben und ihre Übertragbarkeit auf die bestehenden Bildungseinrichtungen zu prüfen.“

Der Versuchsschulauftrag benennt Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Forschung (erziehungswissenschaftliche und/oder fachdidaktische) als Auftrag von Versuchsschule *und* Wissenschaftlicher Einrichtung Oberstufen-Kolleg. Über die Adressierung beider Institutionen als verantwortlich für Forschung und Entwicklung hinaus legt er jedoch nicht fest, in welcher Art und Weise dies geschehen soll. Bereits von Beginn an war jedoch konzeptionell verankert, dass die Praktiker\*innen die Forschung stark mitbestimmen (vgl. Hentig, 1971, S. 12), wie an dem anfänglich genutzten Begriff „Lehrerforschung“ deutlich wird (Klewin & Tillmann, 2019). Es sind also nicht externe Wissenschaftler\*innen, die die Fragestellungen setzen, Untersuchungen durchführen und so auch die Deutungshoheit über die Ergebnisse haben, sondern die Beteiligten selbst erforschen für sie praxisrelevante Fragen und entwickeln im Idealfall anhand der Ergebnisse ihre schulische Praxis weiter (Tillmann, 2007). Es geht also auch um eine Reduzierung der Distanz zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis, indem die Lehrenden zugleich Praktizierende, Entwickelnde und Forschende sind (vgl. Hentig, 1971, S. 80).

Auch wenn sich die Rahmenbedingungen und die Ausgestaltung der Forschung im Oberstufen-Kolleg, die inzwischen unter dem Begriff Praxisforschung firmiert, im Laufe der Zeit gewandelt haben, ist Forschung und Entwicklung, die von den Lehrenden ausgeht, weiterhin das zentrale Element (Hahn, Heinrich & Klewin, 2014; Heinrich & Klewin, 2019; Huber, 2004; Keuffer & Klewin, 2009).<sup>2</sup> Lehrende am Oberstufen-Kolleg haben so die Möglichkeit, ihren schulischen Alltag forschungsbasiert gemeinsam mit Kolleg\*innen und Wissenschaftler\*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung zu reflektieren. Die Zielvorstellung des *Reflective Practitioner* (Schön, 1983) wird so um die forschende Reflexion ergänzt. Durch die institutionelle Verankerung der Praxisforschung ist auch die Möglichkeit gegeben, Ressourcen für diese Tätigkeit zu erhalten und die Ergebnisse in systematischer Weise nicht nur in den eigenen Unterricht bzw. die eigene pädagogische Arbeit zurückfließen zu lassen, sondern auch internen Transfer gezielt anzustoßen (Klewin & Heinrich, 2019). Die im Folgenden dargestellten Merkmale der pädagogischen Arbeit am Oberstufen-Kolleg waren oder sind immer wieder Inhalt von Forschungs- und Entwicklungsprojekten und wirken sich so auch auf die Schulentwicklung aus.

Neben dem bereits angesprochenen internen Transfer werden die Ergebnisse der Forschungs- und Entwicklungsarbeit über verschiedene Wege disseminiert bzw. transferiert. Über sowohl wissenschaftliche als auch praxisnahe Publikationen werden die entsprechenden Zielgruppen adressiert. Drei Online-Zeitschriften, die die Wissenschaft-

---

<sup>2</sup> In diesem Beitrag liegt der Schwerpunkt auf den pädagogischen Konzepten der Versuchsschule und den Erträgen, die für diese aus der Forschungs- und Entwicklungsarbeit resultieren; eine ausführliche Beschreibung des Forschungs- und Entwicklungsmodells findet sich in: Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs (2017) und Heinrich & Klewin (2018), (2019).

lichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg (mit) herausgibt, sollen diesen Prozess unterstützen.<sup>3</sup> Wege, um Transfer in andere Schulen zu initiieren, sind Lehrer\*innenfortbildungen, Kooperation mit Schulen schon in den Forschungs- und Entwicklungsprojekten sowie die Arbeit in Netzwerken. Diese Aktivitäten sind natürlich keine Einbahnstraße; auch das Oberstufen-Kolleg erhält so Anregungen zur Weiterentwicklung.

### 2.1.2 Die Ausbildungs- und Prüfungsordnung, insbesondere (Fach-)Abitur ohne Qualifikationsvermerk

Die Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Oberstufen-Kollegs (APO-OS) enthält eine Sonderregelung zur Aufnahme von Kollegiat\*innen ohne Qualifikationsvermerk (Q-Vermerk), also des sonst in Nordrhein-Westfalen notwendigen Vermerks im Abschlusszeugnis der Sekundarstufe I, der zum Besuch der gymnasialen Oberstufe berechtigt.<sup>4</sup> Am Oberstufen-Kolleg aufgenommen werden können natürlich Schüler\*innen, die berechtigt sind, eine gymnasiale Oberstufe zu besuchen, darüber hinaus aber auch „geeignete Bewerberinnen und Bewerber“, die entweder die Fachoberschulreife erlangt haben oder den Hauptschulabschluss und eine berufliche Ausbildung oder zweijährige Berufstätigkeit (vgl. APO-OS, 2011, § 5 Abs. 2). Die Aufnahme ist möglich, solange das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet ist (vgl. APO-OS, 2011, § 5 Abs. 2 (a&b); § 5 Abs. 4).

Diese Besonderheit ist schon in der Planung des Oberstufen-Kollegs mitgedacht worden, da die Gründungskommission der Versuchsschule auf Grund neuer Erkenntnisse zur Begabung als Folge von Lernprozessen damals zu dem Schluss gekommen war, „Schule sei in der Lage, [...] jeden durchschnittlich begabten und dafür motivierten Jugendlichen zum Abitur zu führen“ (Jung-Paarmann, 2014, S. 52). Und auch in der aktuellen Ausbildungs- und Prüfungsordnung ist die Aufnahme von Schüler\*innen ohne Qualifikationsvermerk an den Versuchsauftrag geknüpft, da zum Auftrag auch gehört, „Kollegiatinnen und Kollegiaten unterschiedlicher Vorbildung zur allgemeinen Hochschulreife zu führen“ (APO-OS, 2001, § 1 Abs. 1).

Um die „Eignung“ der Bewerber\*innen nicht nur im Hinblick auf ihre schulische Leistungsfähigkeit einschätzen zu können, sondern auch eine mögliche Passung zum Lernen am Oberstufen-Kolleg zu berücksichtigen, gibt es ein recht aufwändiges Bewerbungsverfahren. Die Bewerber\*innen reichen mit den Bewerbungsunterlagen ein Motivationsschreiben sowie ein Produkt ein, an dem die Interessen und Neigungen des Bewerbers bzw. der Bewerberin deutlich werden (vgl. Oberstufen-Kolleg, 2019, S. 6f.). In einem Bewerbungsgespräch, das ein\*e Lehrende\*r und ein\*e Kollegiat\*in mit den Kandidat\*innen führen, werden das Schreiben und das Produkt thematisiert. Das Bewerbungsteam gibt anschließend auf einer dreistufigen Skala eine Einschätzung ab, ob sie den Besuch des Oberstufen-Kollegs „besonders empfehlen“, „empfehlen“ oder davon „abrat“ (Oberstufen-Kolleg, 2019, S. 7). Diese Empfehlung wird bei der Auswahl dann ebenso berücksichtigt wie die Studienfachwahl und z.B. das Geschlecht. Anschließend durchlaufen alle Bewerber\*innen die Eingangsdiagnose, in der erhoben wird, ob der bzw. die Kandidat\*in „den nach der Sekundarstufe I mindestens zu erwartenden Ausbildungsstand in den basalen Fähigkeiten Deutsch, Mathematik und in der fortzuführenden Fremdsprache erreicht hat“ (Oberstufen-Kolleg, 2019, S. 7). Dies bildet dann die Grundlage für die Entscheidung, ob und welche Brückenkurse – das sind Kurse, in denen notwendige Inhalte der Sekundarstufe I nachgearbeitet werden können – notwendig werden (vgl. Kap. 2.2.1). Es werden Brückenkurse in beiden Semestern der Eingangsphase angeboten. Werden für eine\*n Kollegiat\*in mehr als drei Brückenkurse notwendig, ist

<sup>3</sup> Neben dem vorliegenden WE\_OS-Jahrbuch ([https://www.biejournals.de/index.php/we\\_os](https://www.biejournals.de/index.php/we_os)) sind dies die beiden folgenden Zeitschriften: *PraxisForschungLehrer\*innenBildung – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* (<https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb>) und *Die Materialwerkstatt – Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer\*innenbildung und Unterricht* (<https://www.dimawe.de/index.php/dimawe>).

<sup>4</sup> Für Schüler\*innen von Gymnasien ist die Versetzung in die Oberstufe die Entsprechung zum Q-Vermerk.

eine Aufnahme nicht möglich, weil dies gemeinsam mit den übrigen Verpflichtungen nicht nur den zeitlichen Rahmen der wöchentlichen Stundenzahl übersteigen würde, sondern insbesondere deshalb, weil es unwahrscheinlich erscheint, sich die notwendigen Inhalte im Rahmen eines Schuljahres zumindest in einigen Teilen aneignen zu können (Frohn, Ihmig, Klewin, Ludwig, Vos & Weißwange, 2014). Mit diesem aufwändigen Verfahren wird das Oberstufen-Kolleg seinem Auftrag gerecht, die Kandidat\*innen nach differenzierten Kriterien auszuwählen, so dass die formale Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe in den Hintergrund rückt.

Fasst man die Daten der Aufnahmejahrgänge 2004 bis 2018 zusammen, hatten ca. 35 Prozent der aufgenommenen Jugendlichen keinen Q-Vermerk. Knapp 58 Prozent dieser Personengruppe machen am Oberstufen-Kolleg Fachabitur oder Abitur. Mit 42 Prozent liegt der Anteil derjenigen, die ohne Q-Vermerk das Oberstufen-Kolleg nicht mit einem höherwertigen Abschluss als dem, mit dem sie gekommen sind, abschließen recht hoch; dabei ist allerdings zu bedenken, dass sie an einer anderen Schule keine Möglichkeiten gehabt hätten, überhaupt eine gymnasiale Oberstufe zu besuchen. Zudem können die Faktoren, die zu einem Beenden der Ausbildung beitragen, nicht immer als Abbruch gewertet werden, sondern sind z.T. auch Ausdruck dessen, dass die Kollegiat\*innen für sie besser passende Ausbildungswege gefunden haben. Nichtsdestotrotz ist dies ein Ansporn, die Förderung zu intensivieren und Kollegiat\*innen auf ihren individuellen Bildungswegen zu unterstützen. Einiges ist bereits vorhanden, z.B. pädagogische Konzepte, die geeignet sind, unterschiedliche Ausgangslagen, auch als Folge der bisherigen Schullaufbahn, aufzufangen und die heterogenen Voraussetzungen der Kollegiat\*innenschaft konstruktiv zu verarbeiten. Einige dieser Konzepte werden im Folgenden vorgestellt.

## 2.2 Pädagogische Konzepte

Die im Folgenden vorgestellten Konzepte stellen verschiedene Umsetzungen des Auftrags dar, neue Wege zu erproben und mit einer besonders großen Heterogenität der Schülerschaft produktiv umzugehen.

Zunächst werden besondere Unterrichtsarten vorgestellt. Die Basis- und Brückenkurse sind dafür entwickelt worden, Unterschiede in den Kenntnissen der Kollegiat\*innen aufzuarbeiten und so für alle das Ziel des (Fach-)Abiturs erreichbar zu machen (Kap. 2.2.1).

Die fächerübergreifenden Profile, in denen unterschiedliche Fächer gemeinsame Themen aus verschiedenen Perspektiven betrachten, stehen ganz im Sinne des Auftrags für die gymnasiale Oberstufe, wissenschaftspropädeutische Fähigkeiten zu vermitteln (Kap. 2.2.2).

Projektarbeit prägt seit Jahren die unterrichtliche Arbeit am Oberstufen-Kolleg und ist institutionell fest verankert. Sie soll den Kollegiat\*innen selbstorganisiertes, fächerübergreifendes und ganzheitliches Lernen ermöglichen (Kap. 2.2.3).

Das Leistungsbewertungskonzept ist die Weiterentwicklung einer aus den Gründungstagen der Schule weiter getragenen Idee eines veränderten Leistungsbegriffs und weist einige Besonderheiten auf (Kap. 2.2.4).

Zu diesem veränderten Verständnis und der besonderen Praxis passt auch die Portfolioarbeit am institutionalisierten Laufbahnportfolio, welches explizit die Selbstständigkeit und die Reflexionskompetenz hinsichtlich des eigenen Lernprozesses fördern soll (Kap. 2.2.5).

### 2.2.1 Besondere Förderkonzepte für die Sek II – die Basis- und Brückenkurse

Im Oberstufen-Kolleg gibt es in den Fachbereichen Deutsch, Mathematik und Englisch die bereits in Kapitel 2.1.2 angesprochenen Brückenkurse in der Eingangsphase, in denen für Kollegiat\*innen, deren Eingangsdiagnose entsprechende Lücken gezeigt hat, wesentliche Kompetenzen aus der Sek I, die relevant für die Sek II sind, nochmals thematisiert werden. Darüber hinaus gibt es Basiskurse in diesen drei Bereichen und zusätzlich in der informationstechnischen Grundbildung und in Naturwissenschaften. Diese Basiskurse, nicht nur in Deutsch, Mathematik und Englisch, bauen auf dem Konzept der basalen Kompetenzen für Studierfähigkeit auf (Huber, 2009a); es werden also nicht die „üblichen“ Inhalte der Fächer behandelt. Hier sollen zwei Konzepte vorgestellt werden, die über mehrere Jahre wissenschaftlich begleitet und evaluiert wurden: das Konzept der Basisförderung Deutsch und der Basiskurs Naturwissenschaften.

#### *Förderung basaler Kompetenzen in Deutsch*

Nicht erst seit den PISA-Studien hat sich die Erkenntnis verbreitet, „dass den sprachlichen Kompetenzen ein hoher Wert für jede Art von Wissenserwerb zukommt“ (vgl. Hackenbroch-Krafft & Volkwein, 2007, S. 128; Wittler & Schwarz, 2012, S. 142). Im Oberstufen-Kolleg, das explizit einer heterogenen Schülerschaft den Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen ermöglichen will, wurde dem Bedarf an der Vermittlung von Basiskompetenzen in Deutsch und auch einem teilweise notwendigen Defizit ausgleich mit einem eigens entwickelten Kurskonzept begegnet. Es beinhaltet zwei unterschiedliche Kursarten: Basiskurse, die sprachlich-methodische Grundfertigkeiten fördern (vgl. Volkwein, 2011, S. 25; Wittler & Schwarz, 2012, S. 141), und Brückenkurse, in denen Förderung im Sinne eines Defizit ausgleichs stattfindet (siehe oben). Dennoch sollen grundsätzlich Kompetenzen hinsichtlich der Textproduktion und -rezeption sowie der mündlichen Präsentation im Oberstufen-Kolleg weiterhin in allen Fächern vermittelt werden (vgl. Wittler & Schwarz, 2012, S. 145). Einen Basiskurs, der im ersten Halbjahr „Lesen-Schreiben-Vortragen“ und im zweiten Halbjahr themendifferenziert die „Methoden wissenschaftsorientierten Schreibens“ zum Inhalt hat, gibt es in der Eingangsphase für alle Kollegiat\*innen (vgl. Volkwein, 2011, S. 25; Wittler & Schwarz, 2012, S. 144). Diese Kurse dienen auch heute der Sicherung und dem Aufbau von Sprachkompetenzen und sollen in der Qualifikationsphase durch unterschiedliche Angebote in allen Fächern, in projektartigen Schreibwerkstätten oder auch die Portfolioarbeit ergänzt werden.

Die Einführung des Konzepts wurde formativ evaluiert. Von 2002 bis 2010 gab es in Folge drei Forschungs- und Entwicklungsprojekte mit unterschiedlichen Fokussierungen zur Begleitung dieses Kurskonzeptes (ausführlich: Glässing, Schwarz & Volkwein, 2011; überblicksartig: Wittler & Schwarz, 2012, S. 146f.). Um auch einen externen Vergleich zu gewährleisten, wurden die Kollegiat\*innen mit Instrumenten der Lernausgangslangenuntersuchung (LAU) aus Hamburg getestet und mit den Ergebnissen der Hamburger Schulen verglichen (vgl. Glässing, Klewin & Sterzik, 2008, S. 238ff.).

Diese intensiv entwickelte Basisförderung Deutsch am Oberstufen-Kolleg ist nach wie vor in den Brücken- und Basiskursen verankert (vgl. Guschker, Geweke, Hartner, Kirmes, Mateo I Ferrer & Otto, 2018, S. 109). Sie bildet den Ausgangspunkt einer weiteren Entwicklung: Im Jahr 2015 wurde damit begonnen, ein Konzept zu gestalten, damit neuzugewanderte Kollegiat\*innen, also Lernende von Deutsch als Zweitsprache, im Rahmen einer sogenannten „gestreckten Eingangsphase“ und mit neu entwickelten Kursarten inklusiv am Oberstufen-Kolleg unterrichtet und vielfältig unterstützt werden (vgl. Guschker et al., 2018, S. 108). Die Vernetzungsaktivitäten der beteiligten Lehrenden haben inzwischen zur Entstehung eines Netzwerks zur Sprachförderung im Fachunterricht in der gymnasialen Oberstufe beigetragen.

*Basiskurs Naturwissenschaften*

Dem allgemeinen Problem der z.T. fehlenden grundlegenden naturwissenschaftlichen Kompetenzen, das durch TIMSS und PISA deutlich wurde, hat sich das Oberstufen-Kolleg in der Kombination aus Forschung und Entwicklung angenommen, um Kritik an schulischen Konzepten konstruktiv zu wenden (vgl. Hahn, Stockey & Wilde, 2012, S. 255). Der Basiskurs Naturwissenschaften fokussiert aus einer fächerübergreifenden Perspektive die systematische Aufarbeitung zentraler naturwissenschaftlicher Konzepte und verbindet sie „mit einer Einführung in den allen naturwissenschaftlichen Fächern latent zugrunde liegenden und durch das Experiment gekennzeichneten hypothetisch-deduktiven Erkenntnisgang“ (Hahn et al., 2012, S. 255). Didaktisch soll hiermit, durch Wiederholung und mit wachsender Selbstständigkeit, in die den Naturwissenschaften gemeinsamen Denk- und Arbeitsweisen eingeführt werden (vgl. Hahn et al., 2012, S. 255).

Das Konzept eines naturwissenschaftlichen Grundkurses, der verschiedene Basis-kompetenzen in der Eingangsphase der gymnasialen Oberstufe vermittelt, wurde am Oberstufen-Kolleg in langjährigen Forschungs- und Entwicklungsprojekten in der Zusammenarbeit von Lehrenden des Oberstufen-Kollegs mit Bildungswissenschaftler\*innen und Fachdidaktiker\*innen entwickelt (vgl. Stiller, Hahn, Stockey & Wilde, 2020, S. 8). Ausgangspunkt sind Unterrichtsmaterialien, bei denen „das kontrollierte Experiment als Prototyp der naturwissenschaftlichen Methodik im Zentrum steht“ (Fischer, Kupsch, Stockey & Wenzel, 2007, S. 5). Diese wurden auch in einem internationalen Kontext in die Diskussion eingebracht (vgl. González, Redon & Strobl, 2007, S. 4), in der auch die Aspekte Eigenständigkeit und Förderung von Experimentierfreude betont wurden (vgl. Ohly & Strobl, 2007, S. 23). In den letzten Jahren wurden die Kurse mehrfach und kontinuierlich weiterentwickelt und evaluiert (Hahn, Stockey & Wilde, 2011; Hahn, Stiller, Stockey & Wilde, 2013; vgl. Hahn, Almers et al., 2014), die theoretischen und didaktischen Grundlagen blieben aber gleich. Die Evaluation fokussierte neben den Kompetenzentwicklungen der Schüler\*innen entsprechend der Konzeption immer auch motivationale und selbstkonzeptbezogene Entwicklungen und zeigte einen messbaren Kompetenz- und Interessenzuwachs, insbesondere bei zuvor weniger motivierten Schüler\*innen, auf (vgl. Stiller et al., 2020, S. 13).

Die neueste Weiterentwicklung des Basiskurses Naturwissenschaften basiert entsprechend der Erkenntnisse der letzten Jahre auf einem Kompetenzverständnis, das *Scientific Literacy* als Zusammenspiel von *Nature of Science*, also Kenntnissen über das Zustandekommen von wissenschaftlichen Erkenntnissen, und *Scientific Inquiry*, also dem naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnungsprozess im Rahmen von Experimenten, betrachtet (ausführlich vgl. Stiller et al., 2020, S. 5). Es steht damit ganz in der Tradition des wissenschaftspropädeutischen Selbstverständnisses des Oberstufen-Kollegs (siehe ausführlicher Kap. 2.2.2). In acht Unterrichtseinheiten werden die Schüler\*innen im Laufe eines Schuljahres schrittweise zum selbstständigen experimentellen Arbeiten hingeführt und sollen dabei „das Experimentieren selbst durchdenken und nicht kochrezeptartig die einzelnen Schritte eines Experimentierprozesses abarbeiten“ (Stiller et al., 2020, S. 8). Die Notwendigkeit einer Reduktion von fachlichen Inhalten durch das Fokussieren auf das selbstständige Experimentieren stellt dabei eine Investition in die Gestaltung einer „motivations- und interessenförderlichen Lernumgebung und [...] [einer] aktiven Rolle im Unterricht“ (Stiller et al., 2020, S. 9) dar, in der ein Verständnis für naturwissenschaftliche Erkenntnisgewinnung erfolgreich erworben werden kann (vgl. Stiller et al., 2020, S. 9).

Aktuell werden in einem nachfolgenden Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Bielefelder Binnendifferenzierung in den MINT-Fächern“ eine Verzahnung zwischen dem Basiskurs Naturwissenschaften und dem Basiskurs Mathematik sowie noch stärker binnendifferenzierte Materialien für die Kollegiat\*innen entwickelt (Kleinert, Hamers, Bekel-Kastrup, Haunhorst, Tegtmeier & Wilde, 2020).



### 2.2.2 Balance von Themen- und Fachorientierung – die fächerübergreifenden Profile

Die fächerübergreifenden Profile wurden am Oberstufen-Kolleg im Schuljahr 2011/2012 eingeführt. Die zuvor schon vorhandenen fächerübergreifenden Grundkurse wurden hier in themenorientierten Fächerverbänden gebündelt (vgl. Hahn & Obbelode, 2015, S. 36 und Tab. 1 auf der folgenden Seite). Die Idee der gymnasialen Oberstufe als einer auf die Wissenschaft vorbereitenden Ausbildungsphase schlug sich in der Gründungszeit des Oberstufen-Kollegs im Sinne einer Curriculumswerkstatt in der Abwendung von einem Fächerkanon als Grundlage der Allgemeinbildung und der Entwicklung vollkommen neuer Unterrichtsarten nieder (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 78f.). Schon hier zeigt sich, dass das Ausbalancieren von Themen- und Fachorientierung unterschiedlich angegangen werden kann. Am Oberstufen-Kolleg wurden, teilweise ohne Vorbilder, drei aufeinander bezogene Unterrichtsarten entwickelt und erprobt:

- Wahlfachunterricht (Vertiefung in zwei Studienfächern),
- Ergänzungsunterricht (wissenschaftsbezogene Einführung) und
- Gesamtunterricht (praxisnahe Erprobung der erworbenen Kenntnisse) (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 79).

In dieser Tradition nehmen „insbesondere die fächerübergreifenden Kurse [...] im Oberstufen-Kolleg eine wichtige wissenschaftspropädeutische Funktion ein“ (Hahn & Obbelode, 2015, S. 43). Die in der Hauptphase angesiedelten und nun in den Profilen gebündelten Kurse fokussieren einen angeleiteten Perspektivenwechsel. Dieses Konzept wurde im Oberstufen-Kolleg entwickelt (vgl. Isensee, Kupsch & Schülert, 1997; Kupsch & Schumacher, 1994; Kupsch & Schülert, 1996) und beinhaltet, dass in den Kursen nicht nur die fachbezogenen Inhalte, sondern auch die Generierung des fachbezogenen Wissens und möglicherweise der praktische, historische und gesellschaftliche Kontext behandelt werden (vgl. Hahn & Obbelode, 2015, S. 43). Das diesem Konzept zu Grunde liegende komplexe Verständnis von Wissenschaftspropädeutik umfasst dann zumindest drei Ebenen, die nicht nur kognitiv sind, im Sinne von Kenntnissen und Einsichten, sondern auch Haltungen und Tugenden, also affektive Dimensionen beinhalten (vgl. Huber, 2009b, S. 45):

- „Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, Lern- und Studienstrategien,
- Grundbegriffe und Grundmethoden in fachlicher Konkretisierung und überfachlichem relativierenden Vergleich,
- Metareflexion in philosophischem [...], historischem und sozialem/politischem Bezugsrahmen“ (Huber, 2009b, S. 45).

In den Profilen wird also jeweils ein fächerübergreifendes Thema gesetzt und in den zwei bis drei beteiligten Grundkursen bearbeitet. „Dahinter liegt die Idee, dass die zentralen Probleme unserer Welt nur aus der Perspektive mehrerer Fachrichtungen verstanden und gelöst werden können“ (Oberstufen-Kolleg, 2018, S. 4).

Den Kollegiat\*innen soll hier also explizit die Möglichkeit geboten werden,

„fächerübergreifende [...] Kompetenzen (weiter) zu entwickeln und [...] [sich] auf ein wissenschaftliches Studium vorzubereiten. Die Profile wollen Aha-Erlebnisse anregen, den Perspektivenwechsel zwischen der Sichtweise von Laien und der von Experten ermöglichen, die interdisziplinäre Zusammenarbeit verschiedener Fachrichtungen konkret und lebendig realisieren und dadurch den Unterricht spannender und interessanter machen, als jeder Fachunterricht das könnte“ (Oberstufen-Kolleg, 2018, S. 4).

Die Bandbreite der möglichen Profile wird aus Tabelle 1 auf der folgenden Seite ersichtlich; aus personellen und organisatorischen Gründen werden manche Profile in einzelnen Schuljahren nicht angeboten.

*Tabelle 1:* Bandbreite möglicher Profile und Fächerkombinationen am Oberstufenkolleg (vgl. Oberstufen-Kolleg, 2018, S. 8f.)

Nr.	Titel	1. & 2. Semester	3. & 4. Semester
		Hauptphase (Jg. 12)	Hauptphase (Jg. 13)
		Fach	Fach
1	Verantwortung in Wissenschaft und Gesellschaft	Literatur	Literatur
		Nawi (Physik)	Nawi (Physik)
		Pol. Bildung (Sowi)	
2	Tomorrowland – wie wollen wir leben?	Nawi (Biologie)	Nawi (Biologie)
		Englisch	Englisch
		Ethik/Theologie	
3	Schönes machen – Schönes denken	Künstlerisch-ästhetische Bildung (Kunst)	Künstlerisch-ästhetische Bildung (Kunst)
		Mathematik	Mathematik
		Philosophie	
4	Arbeit und Leben	Mathematik	Mathematik
		Pol. Bildung (Wirtschaft)	Pol. Bildung (Wirtschaft)
		Philosophie	
5	Weltdeutungen	Nawi (Geologie)	Nawi (Geologie)
		Philosophie	Philosophie
		Literatur	
6	Menschenbilder – Weltbilder	Literatur	Literatur
		Nawi (Biologie)	Nawi (Biologie)
		Philosophie	
7	Body and Soul	Nawi (Biologie)	Nawi (Biologie)
		Pol. Bildung (Päd/Psy)	Pol. Bildung (Päd/Psy)
		Sport	
8	Gender <i>Bilder</i>	Pol. Bildung (Gender)	Pol. Bildung (Gender)
		Literatur	Literatur
		Sport	
9	One World	Englisch	Englisch
		Nawi (Biologie)	Nawi (Biologie)
		Pol. Bildung (Soziologie)	
10	Identität	Spanisch	Spanisch
		Philosophie	Philosophie
		Literatur	
11	Mit Kopf, Herz und Hand	Literatur	Literatur
		Pol. Bildung (Pädagogik)	Pol. Bildung (Pädagogik)
		Nawi (Biologie)	

Die fächerübergreifenden Kurse sind über die Jahre am Oberstufen-Kolleg wissenschaftlich evaluiert worden. Mitarbeiter\*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung und die Lehrenden als Lehrerforscher\*innen haben unterschiedlichste Aspekte dieser besonderen Unterrichtsform beleuchtet (vgl. Henkel, 2005; Henkel & van de Wetering, 2006; Henkel, 2013).

Nach der Einführung der Profile im Schuljahr 2011/2012 wurden die Erfahrungen mit diesem Konzept im Schuljahr 2013/2014 evaluiert. Im Rahmen der Verlaufs- und Absolventenstudie am Oberstufen-Kolleg (VAmOS) wurde hierzu eine Studie durchgeführt, deren Ziel es war, über zwei Schuljahre „Daten zur Unterrichtsentwicklung in den

Profilen zu sammeln und zu analysieren, die Grundlage einer an Kriterien orientierten, nachvollziehbaren Bewertung sein können“ (Hahn, Kemper, Kuhnen, Lojewski, Niebling & Bornkessel, 2014, S. 139). Sie diene der formativen Evaluation der Profile am Oberstufen-Kolleg, um auf dieser Basis auch die strukturelle Gestaltung des Profilverunterrichts weiterentwickeln zu können (vgl. Hahn, Kemper et al., 2014, S. 139). Damit wurde ein mit den Beteiligten gemeinsam beschlossener Schulentwicklungsschwerpunkt (vgl. Hahn, Kemper et al., 2014, S. 147) empirisch begleitet und die weitere Entwicklungsarbeit dadurch unterfüttert, denn die Studie fokussiert explizit die Erfahrungen der Kollegiat\*innen mit den entwickelten Unterrichtskonzepten. Sie sollte also Daten liefern, auf deren Basis eine fundierte Reflexion der getroffenen pädagogisch-didaktischen Entscheidungen und eine Berücksichtigung der unterschiedlichsten Perspektiven ermöglicht wurden (vgl. Hahn, Kemper et al., 2014, S. 149). Die Ergebnisse der Evaluation zeigten, bei einer großen Heterogenität zwischen den unterschiedlichen Profilen, gelungene und verbesserungswürdige Umsetzungen des Profilverunterrichts auf. Die Daten wurden über alle Profile im Hinblick auf verschiedene Aspekte von Unterrichtsentwicklung (Organisationsformen/Unterrichtsmethoden, Leistungserbringung, Motivationale Aspekte und die Partizipation der Kollegiat\*innen) hin ausgewertet und publiziert (vgl. Hahn, Kemper et al., 2014). Eine auf das jeweilige Einzelprofil bezogene Rückmeldung wurde intern dazu genutzt, den Profilvergruppen datengestützte Hinweise auf die Entwicklungsbedarfe im Profilverunterricht zu geben (vgl. Hahn, Kemper et al., 2014, S. 168). Insgesamt legen die Daten nahe,

„dass die Profile ihre wissenschaftspropädeutische Funktion erfüllen, d.h. anlässlich übergreifender Themen durchaus auch sachliche Inhalte und Methoden vermitteln, und dies i.d.R. zu reflektierten Einsichten in die verschiedenen Fachperspektiven und teilweise auch zu neuen Sichtweisen auf fachliche Schwerpunkte führt“ (Hahn, Kemper et al., 2014, S. 169).

Zugleich macht der Bedarf an Absprachen und Festlegungen zwischen mehreren beteiligten Lehrenden es offenbar schwieriger, die Kollegiat\*innen an Entscheidungen bezüglich Kursinhalten und -methoden teilhaben zu lassen; die Kollegiat\*innen können sich aber innerhalb der Kurse oftmals selbstständig Ziele setzen, was die Bedeutsamkeit der Themen für sie erhöht (vgl. Hahn, Kemper et al., 2014, S. 169). Hinsichtlich der Leistungsnachweise wird hier deutlich, dass die Erbringung und Bewertung von Leistung in fächerübergreifenden Kontexten noch viel Entwicklungsarbeit bedürfen.

Dieser Aspekt stand im Fokus eines weiteren Forschungs- und Entwicklungsprojekts. Im Projekt „Leistungsnachweise in fächerübergreifenden Kontexten“ wurde der Frage nachgegangen, wie ein Leistungsnachweis gestaltet sein muss, der in fächerübergreifenden Fragestellungen nicht nur die Fachleistung der beteiligten Fächer misst, sondern darüber hinaus den oben genannten Perspektivenwechsel abbilden kann, also der fächerübergreifenden, besonderen Sichtweise auf eine Themenstellung gerecht wird (vgl. Hofmann, Fiedler-Ebke, Mateo I Ferrer & Döring, 2014, S. 72). Im Sinne des Versuchsschulauftrages wurden aus den Ergebnissen des Projekts und den Erfahrungen der beteiligten Lehrenden „pragmatische Hinweise zur Planung von fächerübergreifendem Unterricht mit besonderem Blick auf die Leistungsbewertung“ (Hofmann et al., 2014, S. 130) abgeleitet, die dazu beitragen, fächerübergreifende Arbeitsformen systematisch besser in der Schule zu verankern (vgl. Hofmann et al., 2014, S. 137).

### 2.2.3 Projektarbeit

Projektarbeit hat am Oberstufen-Kolleg eine lange Tradition; in ihr finden sich sowohl die bereits beschriebenen Ideen des fächerübergreifenden als auch die des selbstorganisierten Lernens von Kollegiat\*innen (vgl. Emer, 2019, S. 38). Zusätzlich kann Projektarbeit als ein ganzheitliches und produktorientiertes Lernen angesehen werden (vgl. Emer, 2019, S. 38).

Am Oberstufen-Kolleg sind zwei Projektphasen fest im Schuljahr verankert. Jeweils die letzten beiden Wochen eines Schulhalbjahres sind dafür vorgesehen. Eine Projekt-AG organisiert nicht nur die Angebote, sondern berät auch Lehrende und Kollegiat\*innen, die ein Projekt anbieten wollen, denn auch von den Kollegiat\*innen selbst organisierte Projekte sind möglich. Aufbauend auch auf einem mehrjährigen Forschungs- und Entwicklungsprojekt (Rengstorf & Schumacher, 2012) sind Kriterien für Projekte entwickelt worden. Die Projektphase schließt mit einem Produkttag, an dem die Projekte der Schulöffentlichkeit ihre Ergebnisse vorstellen. Die Inhalte der Projekte sind vielfältig; dies kann die Unterstützung der Renaturierung des Caledonischen Walds in Schottland (Koop & Stockey, 2019), die Erstellung einer Kollegiat\*innenzeitung oder die Auseinandersetzung mit dem Thema „Kindheit im Krieg“ sein.

Projektarbeit bzw. Projektkultur war entsprechend ihrer wichtigen Bedeutung für die unterrichtlichen Angebote des Oberstufen-Kollegs auch Thema mehrerer aufeinander aufbauender Forschungs- und Entwicklungsprojekte. In den Jahren 2006–2010 wurden qualitative Leitfadeninterviews mit Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler\*innen von sechs Schulen zum Thema Projektkultur geführt, so dass zum einen der heterogene „Entwicklungsstand der Projektkultur“ (Rengstorf & Schumacher, 2012, S. 236) an den befragten Schulen beschrieben werden konnte, zum anderen eine „Merkmalsliste einer entwickelten Projektkultur“ (Rengstorf & Schumacher, 2012, S. 228f.) erarbeitet wurde. Daran anschließend wurde ein Seminarkonzept zur Projektdidaktik für die Lehrerbildung entwickelt und evaluiert (Boller, Rengstorf, Schumacher & Thomas, 2013; Boller & Schumacher, 2013; Thomas, 2013).

#### 2.2.4 Leistung ohne Bewertung – das Leistungsbewertungskonzept, nicht nur in der Eingangsphase

Der oben dargestellten Versuchsauftrag des Oberstufen-Kollegs, innovative Konzepte des Unterrichtens und Lernens zu entwickeln und zu erforschen (vgl. APO-OS, 2011, § 1,2) beinhaltet auch alternative Formen der Leistungserhebung, -bewertung und -rückmeldung. Diese alternative Praxis drückt sich sichtbar in der Notenfreiheit in der elften Jahrgangsstufe (Eingangsphase) und auch im weiteren Verlauf der Ausbildung aus (vgl. Volkwein, Brandt & Müsche, 2008, S. 195). Die Kurse werden hier als „bestanden“ (pass) oder „nicht bestanden“ (fail) bewertet, und die Rückmeldung und Bewertung der Leistungen der Kollegiat\*innen findet nicht primär in Form von Noten, sondern in einer inhaltbezogenen, differenzierten und oftmals verbalen Form oder in schriftlicher Form in Portfolios statt (vgl. Volkwein et al., 2008, S. 195; Fiedler-Ebke, 2018, S. 34).

„In der Hauptphase (Qualifikationsphase) werden für einen einzelnen Leistungsnachweis innerhalb eines Kurses Noten vergeben, während andere Leistungsnachweise für die Entscheidung über das Kursbestehen – wie in der Eingangsphase – zwar von Bedeutung sind, aber unbenotet bleiben. Eine Gesamtnote für den Kurs wird nicht vergeben.“ (Fiedler-Ebke, 2018, S. 34)

Diese offene Form der Leistungsbewertung hatte und hat zum Ziel, andere Formen von Leistungserbringung zu entwickeln und zu erproben und auch die Vergleichsprozesse zwischen den Lernenden zu reduzieren (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 157). Die heutige Praxis am Oberstufen-Kolleg stellt einen Kompromiss zwischen diesen ursprünglichen Zielen sowie dem Erhalt des alten Leistungsbewertungskonzepts und den durch die Neukonzeption verbindlich gewordenen Vorgaben des Ministeriums dar (vgl. Volkwein et al., 2008, S. 195). Sie ist, nicht nur deshalb, Gegenstand verschiedener Forschungsprojekte gewesen (zum Beispiel: Leistungsbewertung und Inklusion: Lau & Lübeck, 2017; Fächerübergreifende Leistungsnachweise: Hofmann et al., 2014; Selbstbewertung: Winter, 1991).

Durch die ungewohnte Form des Umgangs mit den Leistungen der Kollegiat\*innen, entstehen aber auch Unsicherheiten, bei Lernenden wie Lehrenden.

„Nach mindestens zehn Jahren im Regelschulsystem sind die Lernenden an die klassische Leistungsbewertung in Form von klar geregelter Leistungserbringung und Ziffernnoten gewöhnt und verfügen über wenige oder keine Erfahrungen und Kompetenzen hinsichtlich der Einschätzung ihrer eigenen Leistung und der offenen Kommunikation über Leistungserbringung und -bewertung“ (Fiedler-Ebke, 2018, S. 35).

In der Auseinandersetzung mit der praktischen Nutzung der möglichen Freiheiten und besonderen Bedingungen der Leistungsbewertung am Oberstufen-Kolleg in den Jahren 2014 bis 2017 wird deutlich, dass sich die Probleme von Leistungsbewertung in der Schule auch unter den besonderen Bedingungen am Oberstufen-Kolleg aufzeigen lassen und dass sie auch hier produktiv von den Akteuren, der Institution und der Gemeinschaft der Schule bearbeitet werden müssen (vgl. Fiedler-Ebke, 2018, S. 41). Es ist aber auch erkennbar, dass diese Praxis von den Kollegiat\*innen und Lehrenden sehr geschätzt wird. Die erweiterten Möglichkeiten der Leistungserbringung und auch die bewertungsfreien Räume sind offenbar so bedeutsam für beide Gruppen, dass sie sich in einer Befragung 2009 deutlich dafür aussprachen, dass weiterhin nur wenige Leistungsnachweise bewertet werden, auch wenn dies ein höheres Risiko für die endgültige Note darstellt (vgl. Fiedler-Ebke, 2018, S. 34).

Ein Beispiel für die anspruchsvolle, aber notwendige Auseinandersetzung mit der Leistungsbewertung stellt die institutionalisierte Portfolioprxaxis dar, die in Kapitel 2.2.5 vorgestellt wird.

### 2.2.5 Selbstständigkeit als Lernziel – Kollegiat\*innen steuern ihre Lernprozesse mit Portfolioarbeit

Das Portfolio wurde im Rahmen der Neukonzeption des Oberstufen-Kollegs 2002 in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Oberstufen-Kollegs verankert (APO-OS, 2011, § 21) und ist damit durchgängiges Instrument der Dokumentation und Bewertung der Leistung der Kollegiat\*innen (vgl. Volkwein et al., 2008, S. 194). Die begleitende, selbstständige Dokumentation der Lernentwicklung durch die Lernenden, die dem Instrument Portfolio inhärent ist, entspricht hier dem ursprünglichen Ansatz bei der Gründung und Entwicklung der Versuchsschule, Leistung nicht als abfragbares Wissen zu messen, sondern den individuellen Lernprozess zu begleiten und anzuleiten (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 156f.). Dieser Anspruch stellt auch heute noch eine wichtige Grundlage des Oberstufen-Kollegs dar, wie auf der Homepage des Oberstufen-Kollegs beschrieben wird: „Die Kollegiat/-innen sollen die Fähigkeit erlangen, sich Ziele für den Unterricht zu setzen, ihre Leistungen selbst einzuschätzen und sich für ihre Lernfortschritte verantwortlich zu fühlen“.<sup>5</sup>

In der Phase des Strukturwandels wurde die Gelegenheit genutzt, die bisherige Praxis kritisch zu hinterfragen und ein neues methodisches Vorgehen bei der Leistungsbewertung zu entwickeln (vgl. Volkwein, 2012, S. 154f.); das war notwendig, um den Spagat zwischen neuen, ministerialen Anforderungen und den pädagogischen Konzepten des Oberstufen-Kollegs zu ermöglichen (vgl. Volkwein et al., 2008, S. 195).

Das bis dahin an deutschen Schulen noch weitgehend unbekanntes Portfolio entsprach der Kultur der Leistungserbringung der Versuchsschule und wurde dann, unter erheblichem Zeitdruck durch die Verhandlungen mit dem Ministerium um eine neue Ausbildungs- und Prüfungsordnung, in selbige eingearbeitet, „in seiner Bedeutung für die Unterrichtsentwicklung zu diesem Zeitpunkt aber insgesamt unterschätzt“ (Volkwein, 2012, S. 155). In der Folge musste die konkrete Umsetzung eines ausbildungsbegleitenden Portfolios in der Praxis sukzessive entwickelt werden. Dokumentationsformate, Rückmelde- und Bewertungsverfahren, Zulassung im Übergang zur Hauptphase, Beratungsformen und auch eine mündliche Portfolioprxaxis entstanden so in eher verein-

<sup>5</sup> Verfügbar unter: [https://www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS\\_Versuchsschule/Ausbildung/leistungsbewertung.html](https://www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS_Versuchsschule/Ausbildung/leistungsbewertung.html); Zugriff am 07.02.2020.

zelter Entwicklungsarbeit (vgl. Volkwein, 2012, S. 156). Nach wenigen Jahren der praktischen Arbeit mit dem Instrument wurde eine Unzufriedenheit mit dieser Praxis zunehmend spürbar (vgl. Volkwein, 2012, S. 157) und das Portfolio im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts evaluiert. Die Forschungsgruppe arbeitete zunächst die Einordnung der Praxis im Oberstufen-Kolleg in die inzwischen weiterentwickelte, schulische Portfoliokonzeption heraus und konnte zeigen, dass die dem Instrument zugeschriebenen Funktionen oftmals nicht miteinander zu vereinbaren waren, verschiedene Portfolioformen sich vermischten und unerreichbare Erwartungen damit verknüpft wurden (vgl. Volkwein et al., 2008, S. 200). In den anschließend durchgeführten Befragungen der Kollegiat\*innen wurden Nutzung und Wahrnehmung des Portfolios erhoben. Die Perspektive der Lehrenden wurde in leitfadengestützten Interviews abgefragt (vgl. Volkwein, 2012, S. 157), und es zeigte sich, dass neben konkreten organisatorischen Unterstützungsbedarfen und auch einer wahrgenommenen mangelnden Relevanz des Portfolios im Unterrichtsalltag eine grundsätzliche Zustimmung zu diesem Instrument vorhanden ist (vgl. Volkwein, 2012, S. 158). Auf dieser Basis fanden eine Überarbeitung des Konzepts und eine neue Ausrichtung der Portfolioarbeit im Oberstufen-Kolleg statt, die jetzt auch in einen Schulentwicklungsprozess eingebettet war, da sie nicht mehr nur als Lösung drängender Probleme der Leistungsbewertung behandelt wurde (vgl. Volkwein, 2012, S. 158f.). Eine Arbeitsgruppe entwickelte das neue Konzept, das eine bessere Verbindung mit dem Unterricht und eine größere Sichtbarkeit im Schulleben beinhaltet, und führte Veranstaltungen durch, bei denen die Lehrenden geschult und informiert wurden, so dass das Konzept von einer breiten Basis getragen werden konnte (vgl. Volkwein, 2012, S. 159).

Das Portfolio am Oberstufen-Kolleg ist nach wie vor ein laufbahnbegleitendes Instrument. In ihm sammeln die Kollegiat\*innen die Leistungsnachweise ihrer Kurse, stellen aber zudem auch eine Auswahl von Leistungen zusammen, die ihre individuelle Entwicklung besonders gut repräsentiert. Das Portfolio ist relevant für den Übergang in die Hauptphase (vgl. Volkwein, 2012, S. 160) und die Basis einer Abiturprüfung.<sup>6</sup> Die Arbeit mit dem Instrument wird angeleitet und begleitet von Lehrenden und Tutor\*innen und dient nun explizit der Förderung der Reflexionskompetenz.

### 2.3 Die Schule als Lebensraum in der Gemeinschaft

Das Oberstufen-Kolleg ist für eine weniger homogene Schülerklientel konzipiert worden als andere gymnasiale Oberstufen. Dies beinhaltet auch einen bewussten und wertschätzenden Umgang mit Heterogenität. Fragen der inneren Differenzierung, der individuellen Förderungen und der Inklusion werden, dem Versuchsauftrag entsprechend, reflexiv und produktiv bearbeitet.

Der Grundgedanke, eine Schule zu gestalten, die einer Gemeinschaft gleicht, in der die Schüler\*innen weiterreichende Mitbestimmung, Mitgestaltung und Verantwortung erfahren können und so zu mündigen Personen in einer gelebten Demokratie werden, ist so alt wie die ersten konzeptionellen Überlegungen für die Versuchsschule (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 51ff.). Am Oberstufen-Kolleg wird dies konzeptionell sowohl in der alltäglichen Einbeziehung der Kollegiat\*innen in Entscheidungsprozesse als auch bis in den Unterricht hinein mitgedacht. Die Praxis dieser Konzeption wird immer wieder kritisch wahrgenommen und diskutiert (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 490f.; Reader zum Schulentwicklungstag der Kollegiat\*innen, 2012<sup>7</sup>). Auch derzeit wird die praktische

<sup>6</sup> Verfügbar unter: [https://www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS\\_Versuchsschule/Ausbildung/leistungsbewertung.html](https://www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS_Versuchsschule/Ausbildung/leistungsbewertung.html); Zugriff am 07.02.2020.

<sup>7</sup> Im Schuljahr 2011/2012 fand am Oberstufen-Kolleg ein umfassender, von den Kollegiat\*innen selbstständig organisierter Schulentwicklungstag statt, an dem auch Lehrende und Mitglieder der Wissenschaftlichen Einrichtung teilnahmen. In diesem Kontext wurden auch verschiedene Aspekte der Beteiligung im und außerhalb des Unterricht(s) diskutiert. Der Reader ist nur intern publiziert worden (*Selbstbestimmung SOS – Der Kollo-Schulentwicklungstag*).

Umsetzung im Rahmen eines aktuellen Leitbildprozesses in einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt evaluiert. Die ersten Ergebnisse einer Befragung von Kollegiat\*innen wie auch Lehrenden am Oberstufen-Kolleg verweisen dabei auf Entwicklungsbedarfe hinsichtlich einer konsistenten und transparenten Praxis des Einbezugs und der Mitbestimmung, da die Erfahrungen und Einschätzungen der Beteiligung insbesondere in unterrichtlichen Prozessen sehr unterschiedlich sind, nicht nur zwischen den Gruppen, sondern auch zwischen einzelnen Personen.

Darüber hinaus wurde in einem Kursverbund ein Konzept entwickelt, wie die Gestaltung der Gemeinschaft Schule unterrichtlich begleitet und gerahmt wird (Eckhard & Stroot, 2013; Inger & Köstner, 2018). Es soll auch denjenigen Kollegiat\*innen die Gelegenheit zur Beteiligung ermöglichen, denen dies über die unterrichtliche Belastung hinaus, also im Sinne eines zusätzlichen, freiwilligen Engagements, nicht möglich ist. „Ziel dieser Kurse ist eine Vermittlung philosophischer, künstlerischer und politischer Kenntnisse und Methoden, die den Schüler\*innen ermöglichen sollen, demokratische Partizipation zu reflektieren und sich an dieser zu beteiligen“ (Stiller, 2019, S. 16). Die Kurse sind projektförmig gestaltet, und die Kollegiat\*innen können selbst wählen, mit welchem Entwicklungsschwerpunkt und -thema sie sich an der Entwicklung der Schule beteiligen wollen (vgl. Stiller, 2019, S. 16). Dieser Kursverbund wird im Rahmen des Projektes „Forschendes Lernen in der Oberstufe“ hinsichtlich möglicher Forschungsaktivitäten der Kollegiat\*innen wissenschaftlich begleitet (vgl. Stiller, 2019).

### 2.3.1 Unterschiedlichkeit als Normalfall – der Umgang mit Heterogenität

Ausgehend von der grundlegenden Idee, mit dem Oberstufen-Kolleg eine Schule zu gestalten, „die jeden Schüler auf[nimmt], der die 10. Jahrgangsstufe einer Haupt-, Real- oder beruflichen Vollzeitschule, eines Gymnasiums oder eine Gesamtschule erfolgreich abgeschlossen hat“ (Hentig, 1971, S. 33), widmet sich das Oberstufen-Kolleg sowohl theoretisch als auch unterrichtsbezogen der Förderung erfolgreichen Lernens in heterogenen Gruppen (vgl. Boller, 2012, S. 187).

Neben den oben dargestellten kompetenzorientierten Konzepten der fachbezogenen Förderung geht es in diesem Kontext besonders um die Frage, wie Lernen mit einer sehr heterogenen Schülerschaft gestaltet werden kann, und auch um Bildungsgerechtigkeit. Denn mit der Kenntnis der Bedeutsamkeit von Herkunft und Habitus für den schulischen Erfolg reicht es nicht mehr aus, individuelle Förderung als rein unterrichtliches Handlungskonzept zu denken; vielmehr müssen die Strukturen und Mechanismen des Bildungssystems und die schulischen Rahmenbedingungen ebenfalls in den Blick genommen werden (vgl. Boller, Rosowski & Stroot, 2007, S. 178f.).

Im Oberstufen-Kolleg hat sich in den Jahren 2004–2012 eine Forschungs- und Entwicklungsgruppe mit der Aufgabe befasst, einerseits das Oberstufen-Kolleg in den damals aktuellen Diskussionen zur Heterogenität in der gymnasialen Oberstufe zu verorten und andererseits „die Beratungs- und Förderpraxis und ihre Instrumente am Oberstufen-Kolleg evaluativ zu dokumentieren, Schwachstellen aufzuzeigen, Hinweise zur Systemoptimierung zu geben und diese schrittweise in den Schulentwicklungsprozess einzuspeisen“ (Boller, 2012, S. 190). In der Folge dieses Projekts entstanden weitere Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die sich insbesondere mit den institutionellen Bedingungen des Umgangs mit unterschiedlichen Ausgangslagen der Kollegiat\*innen befassten und sie aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchteten (Bornkessel & Kuhnen, 2011; Bornkessel, 2015; Glässing & Pütz, 2009; Palowski, Boller & Müller, 2013; Pütz, Kuhnen & Lojewski, 2011).

In den letzten Jahren fand die Auseinandersetzung mit den heterogenen Ausgangslagen auch im Hinblick auf die neuen bildungspolitischen Entwicklungen statt, die durch die Forderung einer inklusiven Beschulung für alle Lernenden entstanden sind. Die Heterogenität der Schülerschaft im Oberstufen-Kolleg bezieht sich auf mehrere Ebenen, u.a. das Alter der Kollegiat\*innen bei Eintritt in die Oberstufe, unterschiedliche (Schul-)

Biographien, Migrationshintergründe und/oder Fluchterfahrungen, besondere Begabungen und Talente, Behinderungen, psychische Störungen oder chronische Krankheiten (vgl. Lübeck, Lau, Rath-Arnold, Schultz & Wäcken, 2018, S. 64). Die im Oberstufen-Kolleg vielfältig vorhandenen Erfahrungen mit heterogenen Lerngruppen wurden hierzu in Interviews und Gruppendiskussionen mit Kollegiat\*innen und Lehrenden aufgegriffen; daraus wird eine systematische Weiterentwicklung von Konzepten und Strukturen vorgenommen, die im Rahmen der Schulentwicklung eine elaborierte, inklusive Praxis zum Ziel hat (vgl. Lübeck et al., 2018, S. 65). Die aus dem Projekt hervorgegangenen „Empfehlungen zu einem Inklusionskonzept“ listen differenziert und praxisnah die vorhandenen Potenziale und noch nötigen und möglichen Entwicklungen auf (vgl. Lübeck et al., 2018) und zielen dabei explizit auf diesen Schulentwicklungsprozess ab. Zugleich wird hier der bewusste, wertschätzende und differenzierte Umgang mit Vielfalt am Oberstufen-Kolleg deutlich sichtbar, der sich auf ein weites Feld von Vielfältigkeit bezieht und sich z.B. auch im Konzept der gestreckten Eingangsphase für die neuzugewanderten Kollegiat\*innen zeigt (siehe Kap. 2.2.1).

### 2.3.2 Schule als Erfahrungsraum für die demokratische Gesellschaft – das Zusammenleben gestalten

Ein besonderer Schwerpunkt des Oberstufen-Kollegs war schon bei der Gründung der pädagogische Gedanke einer Gemeinschaft, die auch andere Umgangsformen zwischen den Lehrenden und den Kollegiat\*innen beinhaltet (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 52). Dies spiegelt sich auch in der Architektur der Schule wider: „Die Schulräume sollten eine flexible Unterrichtsorganisation, Nutzungsüberlagerung und Nutzungstausch zulassen und ein transparenter, offener Erfahrungsraum sein“ (Jung-Paarmann, 2014, S. 54). Ohne geschlossene Räume (Unterrichtsräume und auch Lehrerzimmer) sollten die Lehrer\*innen auch außerhalb des Unterrichts anwesend und ansprechbar (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 54) und das Lehrer-Schüler-Verhältnis so sein, dass die Schule als Modell der demokratischen Gesellschaft erfahren werden kann (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 52f.).

Auch wenn aktuell Unterricht nicht nur auf den offenen Feldern, sondern auch in geschlossenen Räumen stattfindet, wird immer noch an der Idee des Großraums und des offenen Klimas festgehalten.<sup>8</sup> Im heutigen, alltäglichen Umgang zeigt sich dieser Grundgedanke an mehreren Stellen. Eindrücklich, insbesondere für Besucher\*innen und „Neuankömmlinge“, ist das flächendeckende Duzen aller Statusgruppen (bis auf wenige, individuelle Ausnahmen) (vgl. Jurak & Retemeier, 2017, S. 256). Es ist prägnanter Ausdruck eines besonderen Klimas innerhalb der Schule, welches auch in den mehrfach durchgeführten Peer-Reviews und den Schulbegehungen im Rahmen der erfolgreichen Schulpreisbewerbung stark wahrgenommen und zurückgemeldet wurde (Diedrich et al., 2016; vgl. Kuhnen & Palowski, 2018, S. 45; Oelkers, Bos, Lange, Langer, Menzel-Prachner & Risse, 2005; Oelkers et al., 2011).

Das Zusammenleben am Oberstufen-Kolleg wurde in diversen Forschungsprojekten untersucht (Bornkessel, Holzer & Kuhnen, 2011; als ausführlicher Überblick vgl. Kuhnen & Palowski, 2018, S. 47ff.; Palowski, 2013; außerdem Pütz et al., 2011); dabei wurden auch die Implikationen der Qualität einer schulischen Gemeinschaft für Persönlichkeitsmerkmale, Leistungsindikatoren und die Intention, ein Studium aufzunehmen, mitgedacht (vgl. Kuhnen & Palowski, 2018, S. 60; Pütz et al., 2011).

Insgesamt „zeigt sich am Oberstufen-Kolleg eine Schulumwelt, die weitreichende positive Auswirkungen auf die Bildungslaufbahn der Kollegiat\*innen und das soziale Miteinander der Schulgemeinde haben kann“ (Kuhnen & Palowski, 2018, S. 60). Die Studien verweisen aber auch darauf, dass das Schulklima nicht ohne einen Blick auf die

---

<sup>8</sup> Dies zeigte sich insbesondere in der Auseinandersetzung mit einer möglichen Renovierung des Schulgebäudes bzw. dem möglichen Neubau.



Schulkultur betrachtet werden kann, weil individuelle Passungsunterschiede jenseits des Umgangs der Menschen miteinander ihre Wirkung entfalten (vgl. Kuhn & Palowski, 2018, S. 60) und in einer Schule mit explizit heterogenem Klientel reflexiv bearbeitet werden müssen.

### 3 Andersartigkeit als permanenter Innovationsprozess – Weiterentwicklungen alter Ideen und neue Herausforderungen

Die knappen Darstellungen der institutionellen Besonderheiten, konzeptionellen Spezifika und praktischen Innovationen am Oberstufen-Kolleg in den vorangegangenen Kapiteln können nur einen ersten Eindruck dessen vermitteln, was inhaltlich, pädagogisch, didaktisch, wissenschaftlich und gesellschaftlich in den letzten 45 Jahren am Oberstufen-Kolleg geschehen ist. Sie sollen aufzeigen, dass die gewollte, geplante und gestaltete Unterschiedlichkeit dieser Schule kein fertiges Produkt ist, sondern in einem fortwährenden und fortlaufenden Prozess immer wieder gestaltet und geschaffen wird. In der Kombination und Zusammenarbeit einer in der Wissenschafts-Community verankerten Wissenschaftlichen Einrichtung mit einer bewusst innovativen und dennoch im Schulsystem verwurzelten Versuchsschule (oder umgekehrt) sind Prozesse möglich und nötig, in denen in der Vergangenheit noch Innovatives immer wieder neu bedacht und weiterentwickelt wird und neue äußere Entwicklungen wahrgenommen und aufgegriffen werden.

Auch nach so vielen Jahren ist diese Situation immer wieder Aufgabe, Herausforderung und Ansporn und das Oberstufen-Kolleg somit nicht als „alter Hase“ unter den Versuchsschulen zu verstehen, sondern, wie alle neuen Institutionen und Einrichtungen, dringend am Austausch und der Kooperation mit anderen Einrichtungen in diesem Bereich interessiert und auch darauf angewiesen, um weiterhin reflexive, wissenschaftlich fundierte Praxis und immer wieder innovative, praxisrelevante Forschung betreiben zu können.

### Literatur und Internetquellen

- APO-OS (2011). *Verordnung über die Ausbildung und Prüfung am Oberstufen-Kolleg*. Zugriff am 19.11.2018. Verfügbar unter: [https://www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS\\_Versuchsschule/Ausbildung/APO\\_OS\\_2011.pdf](https://www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS_Versuchsschule/Ausbildung/APO_OS_2011.pdf).
- Boller, S. (2012). Projektbericht „Heterogenität in der gymnasialen Oberstufe: Individuelle Förderung auf dem Weg zum Abitur“ (2004–2008) und Folgeprojekt (2008–2012). In S. Hahn & J. Oelkers (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg* (S. 187–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boller, S., Rengstorf, F., Schumacher, C., & Thomas, C. (2013). Professionalisierung durch und für Projektunterricht in der universitären Lehrerbildung. In C. Schumacher, F. Rengstorf & C. Thomas (Hrsg.), *Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis* (S. 107–135). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Boller, S., Rosowski, E., & Stroot, T. (2007). Schulische Heterogenität und individuelle Förderung. Ein kritischer Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen schulischer Förderung in der Oberstufe. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 170–181). Weinheim & Basel: Beltz.
- Boller, S., & Schumacher, C. (2013). Subjektive Lerntheorien, Lehrerrolle und Lehrerhandeln im Projektunterricht aus Sicht von Lehramtsstudierenden. Evaluation eines Modellseminars. In C. Schumacher, F. Rengstorf & C. Thomas (Hrsg.), *Projekt:*

- Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis* (S. 136–159). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bornkessel, P. (2015). *Studium oder Berufsausbildung? Zur Bedeutung leistungs(un)abhängiger Herkunftseffekte für die Bildungsentscheidung von Abiturientinnen und Abiturienten*. Münster: Waxmann.
- Bornkessel, P., Holzer, B., & Kuhnen, S.U. (2011). Differentielle Schulumilieus: Zur Bedeutung sozialer Schulklimafaktoren für die fachbezogene Studienzuversicht. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (S. 105–137). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8_4)
- Bornkessel, P., & Kuhnen, S.U. (2011). Zum Einfluss sozialer Herkunft auf Schulleistung, Studienzuversicht und Studienintention am Ende der Sekundarstufe II. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (S. 47–104). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8_3)
- Diedrich, M., Eikenbusch, G., Feyerer, E., Krainz-Dürr, M., Kubanek-Meis, B., Plant, M., et al. (2016). *Peer-Review der Versuchsschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*. Bericht der Kommission. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Eckhard, M., & Stroot, T. (2013). Schule selbst gestalten – Partizipation in der Oberstufe. *Politisches Lernen*, (3–4), 38–43.
- Emer, W. (2019). Projektdidaktik in der Praxis. Feldstudie aus dem Oberstufen-Kolleg zu Weiterentwicklung und Transfer der Projektdidaktik. *WE\_OS-Jahrbuch*, 2 (Praxisforschung und Transfer), 36–41. [https://doi.org/10.4119/we\\_os-3184](https://doi.org/10.4119/we_os-3184)
- Fiedler-Ebke, W. (2018). „Die Beurteilung, die müsst ihr nachvollziehen, die kann ich euch nicht aufdrücken“. *WE\_OS-Jahrbuch*, 1 (Diversität, Leistung & Inklusion), 31–42. [https://doi.org/10.4119/WE\\_OS-1106](https://doi.org/10.4119/WE_OS-1106)
- Fischer, R., Kupsch, J., Stockey, A., & Wenzel, A. (2007). *Einführung in das naturwissenschaftliche Arbeiten. Ein fächerübergreifender Grundkurs in der Orientierungsphase der SEK II* (Blaue Reihe Unterrichtsmaterialien, Bd. 118). Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg.
- Frohn, D., Ihmig, K., Klewin, G., Ludwig, E., Vos, I., & Weißwange, T. (2014). *Diagnose und Förderung in Mathematik in der Eingangsphase der Oberstufe. Das Brückenkurskonzept am Oberstufenkolleg Bielefeld*. Abschlussbericht des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Diagnose und Förderung in der Eingangsphase im Fach Mathematik“. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs (2017). *Modell für die Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg*. Beschlossen durch die Gemeinsame Leitung am 05. Juli 2017. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Glässing, G., Klewin, G., & Sterzik, C. (2008). Wie können Schulen von Large-Scale-Untersuchungen profitieren? Das Beispiel der LAU-Untersuchungen am Oberstufen-Kolleg. In J. Keuffer & M. Kublitz-Kramer (Hrsg.), *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen* (S. 238–249). Weinheim: Beltz.
- Glässing, G., & Pütz, H.-G. (2009). An der Schwelle zum Übergang von der Sekundarstufe II zur Hochschule. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 4 (1), 133–171.
- Glässing, G., Schwarz, H.-H., & Volkwein, K. (Hrsg.). (2011). *Basiskompetenzen Deutsch in der Oberstufe*. Weinheim & Basel: Beltz.
- González, O., Redon, J., & Strobl, G. (2007). Einführung in das Buch. In O. González, J. Redon & G. Strobl (Hrsg.), *Module und Vorschläge für die Verbesserung des*

- Lehrens und Lernens in Naturwissenschaften und Mathematik* (S. 4–6). Guayaquil, Ecuador: ESPOL.
- Guschker, B., Geweke, M., Hartner, C., Kirmes, S., Mateo I Ferrer, M., & Otto, J. (2018). Wege zu Abitur und Fachhochschulreife für neuzugewanderte junge Menschen. *WE\_OS-Jahrbuch, 1* (Diversität, Leistung & Inklusion), 106–125. [https://doi.org/10.4119/WE\\_OS-1110](https://doi.org/10.4119/WE_OS-1110)
- Hackenbroch-Krafft, I., & Volkwein, K. (2007). Sprachliche Förderung als Aufgabe der Sekundarstufe II. Das Konzept am Oberstufen-Kolleg. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 128–139). Weinheim & Basel: Beltz.
- Hahn, S., Almers, T., Bekel-Kastrup, H., Beyer-Sehlmeyer, G., Friedrich, G., Habigberg, A., et al. (2014). Naturwissenschaftliche Praxisforschung im Spannungsfeld von Theorie, Empirie und institutionellen Bedingungen der Praxis: Die Entwicklung des Basiskurs Naturwissenschaften. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 1) (S. 215–269). Münster: MV-Wissenschaft.
- Hahn, S., Heinrich, M., & Klewin, G. (2014). Forschung am Oberstufen-Kolleg – Bestandsaufnahme und Ausblick. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 1) (S. 81–116). Münster: MV-Wissenschaft.
- Hahn, S., Kemper, A., Kuhnen, S.U., Lojewski, J., Niebling, L., & Bornkessel, P. (2014). Lehren und Lernen in fächerübergreifenden Profilen. Ergebnisse der Profilevaluation am Oberstufen-Kolleg aus dem Schuljahr 2013/14. In S. Hahn (Hrsg.), *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014* (Bd. 2) (S. 139–171). Münster: MV.
- Hahn, S., & Klewin, G. (2012). *Forschungs- und Entwicklungsplan 2012–2014*. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Hahn, S., & Obbelode, J. (2015). *Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg. Der Schulentwicklungsplan für die Jahre 2012 bis 2020* (Oberstufe gestalten). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hahn, S., & Oelkers, J. (2012). Vorwort der Herausgeber. In S. Hahn & J. Oelkers (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg* (S. 7–15). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hahn, S., Stiller, C., Stockey, A., & Wilde, M. (2013). Experimentierend zur naturwissenschaftlichen Grundbildung – Entwicklung und Evaluation eines kompetenzorientierten Kurses für die Eingangsphase der Oberstufe. *ZfDN – Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 19*, 7–15.
- Hahn, S., Stockey, A., & Wilde, M. (2011). Basiskurs „Naturwissenschaften“. Anleitung zur selbstgesteuerten Erarbeitung zentraler Methoden und Basiskonzepte der Naturwissenschaften in der Eingangsphase der Oberstufe. *MNU – Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht, 64* (1), 47–52.
- Hahn, S., Stockey, A., & Wilde, M. (2012). „Basiskurs Naturwissenschaften“. In S. Hahn & J. Oelkers (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg* (S. 255–272). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2018). Critical Friends zu einer kritischen (?) Freundschaft: Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2018. *WE\_OS-Jahrbuch, 1* (Diversität, Leistung & Inklusion), 153–183. [https://doi.org/10.4119/we\\_os-1113](https://doi.org/10.4119/we_os-1113)

- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). Praxisforschung und Transfer – Weiterentwicklungen von Lehrer\*innenforschung im Anschluss an Ludwig Huber. Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2019. *WE\_OS-Jahrbuch, 2* (Praxisforschung und Transfer), 161–199. [https://doi.org/10.4119/we\\_os-3205](https://doi.org/10.4119/we_os-3205)
- Henkel, C. (2005). Evaluation im Kontext von Praxis- und Grundlagenforschung. Die Konstellation dieser Forschungstypen am Beispiel von fächerübergreifenden Grundkursen am Oberstufen-Kolleg. In G. Glässing & C. Henkel (Hrsg.), *Schulinterne Evaluation. Prinzipien und Beispiele* (AMBOS, Bd. 49) (S. 13–31). Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Henkel, C. (2013). *Fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe entwickeln und erproben. Ein theoretischer und empirischer Beitrag zu einer fächerübergreifenden Didaktik*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Henkel, C., & van de Wetering, D. (2006). Studienfachorientierung und fächerübergreifender Unterricht. Abschlussbericht zur Evaluation der Grundkurse der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg 2002–2005. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation, 1* (2), 5–58.
- Hentig, H. von (1971). *Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Hofmann, T., Fiedler-Ebke, W., Mateo I Ferrer, M., & Döring, T. (2014). Leistungsnachweise in fächerübergreifenden Kontexten. In S. Hahn (Hrsg.), *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014* (Bd. 2) (S. 71–138). Münster: MV.
- Huber, L. (2004). LehrerInnenforschung an einer Versuchsschule – oder: Die Mühen der Ebene am Teutoburger Wald. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 35–57). Innsbruck et al.: StudienVerlag.
- Huber, L. (2009a). Von „basalen Fähigkeiten“ bis „vertiefte Allgemeinbildung“: Was sollen Abiturientinnen und Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 107–124). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91485-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91485-5_8)
- Huber, L. (2009b). Wissenschaftspropädeutik ist mehr! In J. Keuffer & S. Hahn (Hrsg.), *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation. Themenheft: Wissenschaftspropädeutik* (S. 39–60). Berlin: LIT.
- Inger, G., & Köstner, M. (2018). *Kursverbund „Demokratische Partizipation“ – ein Konzeptentwurf für WS 2018/19. Demokratische Partizipation im Kursverbund der Grundkurse Politische Bildung, Philosophie, Naturwissenschaften und Künstlerisch-ästhetische Bildung*. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Isensee, W., Kupsch, J., & Schülert, J. (1997). Leitunterscheidungen für fächerübergreifenden Unterricht. In W. Emer, J. Kupsch & J. Schülert (Hrsg.), *Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht in der gymnasialen Oberstufe* (S. 47–61). Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Jung-Paarmann, H. (2014). *Reformpädagogik in der Praxis. Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005* (Oberstufe gestalten). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jurak, I., & Retemeier, L. (2017). Lerne zu denken – nicht Gedachtes! Menschlichkeit und Individualisierung am Oberstufen-Kolleg Bielefeld aus der Perspektive von zwei AbsolventInnen des Oberstufen-Kollegs. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 255–264). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keuffer, J., & Klewin, G. (2009). Das Lehrer-Forscher-Modell am Oberstufen-Kolleg: Ausgangskonzept und heutige Praxis. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 203–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kleinert, S.I., Hamers, P., Bekel-Kastrup, H., Haunhorst, D., Tegtmeier, N., & Wilde, M. (2020). Fächerübergreifender Unterricht zwischen den Basiskursen Naturwissenschaften und Mathematik. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt*, 2 (1), 1–8. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3282>
- Klewin, G., & Heinrich, M. (2019). Schulentwicklung, Praxisforschung und interner Transfer. Das neue FEP-SE-Transfermodell am Oberstufen-Kolleg. *WE\_OS-Jahrbuch*, 2 (Praxisforschung und Transfer), 117–126. [https://doi.org/10.4119/we\\_os-3192](https://doi.org/10.4119/we_os-3192)
- Klewin, G., Kroeger, H., Müller, M., & Taßler, A. (2012). Bericht der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg. In S. Hahn & J. Oelkers (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg* (S. 29–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klewin, G., & Tillmann, K.-J. (2019). Lehrer\*innenforschung, Praxisforschung und Forschendes Lernen – Ein Bericht über Bielefelder Erfahrungen. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 1, 1–19. <https://doi.org/10.4119/pflb-3172>
- Koop, K., & Stockey, A. (2019). *Trees for Life – Schottland-Exkursion 2018*. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Kuhnen, S.U., & Palowski, M. (2018). Das Schulklima am Oberstufen-Kolleg. Forschungsergebnisse aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. *WE\_OS-Jahrbuch*, 1 (Diversität, Leistung & Inklusion), 44–62. [https://doi.org/10.4119/we\\_os-1107](https://doi.org/10.4119/we_os-1107)
- Kupsch, J., & Schülert, J. (1996). Perspektivenwechsel als reflexives Konzept für übergreifenden Unterricht am Beispiel „Rassismus“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42, 589–601.
- Kupsch, J., & Schumacher, M. (1994). Didaktische Annäherung an den Perspektivenwechsel. In U. Krause-Isermann, J. Kupsch & M. Schumacher (Hrsg.), *Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene* (AMBOSS, Bd. 38) (S. 39–62). Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg.
- Lau, R., & Lübeck, A. (2017). Individualisierung und Leistung in der gymnasialen Oberstufe am Beispiel des Oberstufen-Kollegs. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 247–254). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lübeck, A., Lau, R., Rath-Arnold, I., Schultz, N., & Wäcken, M. (2018). Empfehlungen zu einem Inklusionskonzept am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. *WE\_OS-Jahrbuch*, 1 (Diversität, Leistung & Inklusion), 63–83. [https://doi.org/10.4119/WE\\_OS-1108](https://doi.org/10.4119/WE_OS-1108)
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (2007). *Grundordnung des Oberstufen-Kollegs des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld*. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 28. Juni 2007. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Oberstufen-Kolleg (2018). *Profile 2019 – 2021*. Zugriff am 17.01.2020. Verfügbar unter: [https://www.uni-bielefeld.de/OSK/PDF/Profile\\_2019\\_21.pdf](https://www.uni-bielefeld.de/OSK/PDF/Profile_2019_21.pdf).
- Oberstufen-Kolleg (2019). *Infoheft Bewerbungsverfahren 2020*. Zugriff am 17.01.2020. Verfügbar unter: [https://www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS\\_Versuchsschule/Bewerbung/Infoheft\\_20\\_imNetz.pdf](https://www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS_Versuchsschule/Bewerbung/Infoheft_20_imNetz.pdf).
- Oelkers, J., Bos, W., Lange, H., Langer, C., Menzel-Prachner, C., & Risse, E. (2005). *Peer Review Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Abschlussbericht. Zürich: Universität.
- Oelkers, J., Helsper, W., Ilseemann, C. von, Klötzer, R., Lemmermöhle, D., Risse, E., et al. (2011). *Peer Review Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Abschlussbericht. Zürich: Universität.
- Ohly, K.-P., & Strobl, G. (2007). Vom „Was?“ zum „Wie?“: Herausforderungen und Ansätze für eine Verbesserung des Lehrens und Lernens – auch – in Naturwissenschaften und Mathematik. In O. González, J. Redon & G. Strobl (Hrsg.), *Module*

- und Vorschläge für die Verbesserung des Lehrens und Lernens in Naturwissenschaften und Mathematik (S. 7–26). Guayaquil, Ecuador: ESPOL.
- Palowski, M. (2013). Schulklima, Förderung und Beratung am Oberstufen-Kolleg und zwei Regelgymnasien aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 8, 71–91.
- Palowski, M., Boller, S., & Müller, M. (2013). *Oberstufe aus Schülersicht. Klassenwiederholung und individuelle Förderung in der Sekundarstufe II*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01439-1>
- Palowski, M., Gold, J., & Klewin, G. (2019). Gemeinsame Praxisforschung statt Beforschung: Die Bielefelder Versuchsschulen und ihre Wissenschaftlichen Einrichtungen. *DDS – Die deutsche Schule*, 111 (1), 56–65. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.06>
- Pütz, H.-G., Kuhnen, S.U., & Lojewski, J. (2011). Identität, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit: Der Einfluss von Schulklima und sozialer Herkunft auf Persönlichkeitsmerkmale. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (S. 140–189). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8_5)
- Rengstorff, F., & Schumacher, C. (2012). Projektarbeit und Projektkultur in der gymnasialen Oberstufe – eine qualitative Untersuchung an Schulen im Raum Ostwestfalen-Lippe. In S. Hahn & J. Oelkers (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg* (S. 223–244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Stiller, C. (2019). Forschendes Lernen am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. *WE\_OS-Jahrbuch*, 2 (Praxisforschung und Transfer), 7–23. [https://doi.org/10.4119/WE\\_OS-3181](https://doi.org/10.4119/WE_OS-3181)
- Stiller, C., Hahn, S., Stockey, A., & Wilde, M. (2020). Experimentierend zu mehr Selbstbestimmung: Der *Basiskurs Naturwissenschaften* – Theoretische Leitlinien und empirische Hinweise. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (2: Der „Basiskurs Naturwissenschaften“ am Oberstufen-Kolleg Bielefeld), 5–16.
- Thomas, C. (2013). Von randständig-singulärer zu kontinuierlicher Projektdidaktik in der universitären Lehrerbildung – Seminarkonzepte. In C. Schumacher, F. Rengstorff & C. Thomas (Hrsg.), *Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis* (S. 89–106). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tillmann, K.-J. (2007). Lehrerforschung und Schulentwicklung, oder: was kann schulische Begleitforschung leisten? *Jahrbuch Schulbegleitforschung Bremen*, 49–59.
- Universität Bielefeld (2007). *Verwaltungs- und Benutzungsordnung für die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld vom 1. August 2007*. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Volkwein, K. (2011). Basiskompetenzen Deutsch. Sprachförderung als Aufgabe der gymnasialen Oberstufe. In G. Glässing, H.-H. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Basiskompetenzen Deutsch in der Oberstufe* (S. 16–25). Weinheim & Basel: Beltz.
- Volkwein, K. (2012). Gut Ding will Weile haben. Die Reform des Portfolios am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In G. Bräuer, M. Keller & F. Winter (Hrsg.), *Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio* (S. 152–162). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Volkwein, K., Brandt, A., & Müsche, H. (2008). Das Portfolio als Instrument der Leistungsbewertung. Eine empirische Studie zum praktischen Umgang mit einem Konzept. In J. Keuffer & M. Kublitz-Kramer (Hrsg.), *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen* (S. 194–210). Weinheim: Beltz.

Winter, F. (1991). *Schüler lernen Selbstbewertung. Ein Weg zur Veränderung der Leistungsbeurteilung und des Lernens* (Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Pädagogik, Bd. 480). Frankfurt a.M.: P. Lang.

Wittler, M., & Schwarz, H.-H. (2012). Basiskompetenzen Deutsch – Förderung basaler Fertigkeiten in der Sekundarstufe II. In S. Hahn & J. Oelkers (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg* (S. 141–165). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

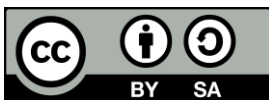
## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Fiedler-Ebke, W., & Klewin, G. (2020). Eine besondere Oberstufe. Die immer noch außergewöhnliche Praxis der Versuchsschule nach 45 Jahren – Ein Überblick. *WE\_OS-Jahrbuch*, 3, 98–120. [https://doi.org/10.4119/we\\_os-3339](https://doi.org/10.4119/we_os-3339)

Online verfügbar: 18.03.2020

ISSN: 2627-4450



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

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