

Entstehungsgeschichte der fächerübergreifenden Profile an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

Schul- und Unterrichtsentwicklung im Spannungsfeld von Tradition und Innovation

Michaele Geweke^{1,*}

¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

* Kontakt: Versuchsschule Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstr. 23,
33615 Bielefeld
michaele.geweke@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die Entstehung und kontinuierliche Weiterentwicklung des fächerübergreifenden Unterrichts am Oberstufen-Kolleg. Seit der Gründung der Versuchsschule im Jahr 1974 ist der fächerübergreifende Unterricht ein zentraler Bestandteil des schulspezifischen Arrangements von Unterrichtsarten. Im Sinne einer breiten Allgemeinbildung sollen die Kollegiat*innen hier die Spezialisierung in ihren Schwerpunktfächern überschreiten und ein Lernen über die Perspektiven des Einzelfaches hinaus einüben. Während der fächerübergreifende Unterricht im ursprünglichen College-Modell im Wesentlichen in Einzelkursen organisiert war, die durch eine breite konzeptionelle Offenheit geprägt waren, wurde nach der Umstrukturierung der Versuchsschule in eine experimentelle gymnasiale Oberstufe im Jahr 2002 eine größere konzeptionelle Verbindlichkeit angestrebt. Infolge der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zur gymnasialen Oberstufe wurde der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg ab 2011 weitgehend in Profilen organisiert, einer Bündelung von jeweils drei Grundkursen, die themenorientiert kooperieren.

Schlagwörter: Fächerübergreifender Unterricht; Didaktik; Oberstufe



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: History of the Interdisciplinary Profiles at the Experimental School Oberstufen-Kolleg

Abstract: This article provides an overview of the emergence and continuous development of interdisciplinary teaching at the Oberstufen-Kolleg. Since the foundation of the experimental school in 1974, interdisciplinary teaching has been a central component of the school's specific arrangement of teaching methods. In the spirit of a broad general education, students are encouraged to go beyond specialization in their core subjects and practice learning beyond the perspectives of the individual subject. While interdisciplinary teaching in the original college model was essentially organized in individual courses, which were characterized by a broad conceptual openness, a greater conceptual commitment was sought after the restructuring of the experimental school into an experimental upper secondary school in 2002. As a result of the resolutions of the Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs on the upper secondary school, interdisciplinary teaching at the Oberstufen-Kolleg was largely organized in profiles from 2011 – a bundling of three basic courses each, which cooperate on a topic-oriented basis.

Keywords: interdisciplinary teaching; didactics; upper secondary school

1 Zur Tradition fächerübergreifenden Unterrichts am Oberstufen-Kolleg

Der fächerübergreifende Unterricht gehört seit Gründung des Oberstufen-Kollegs im Jahr 1974 zur curricularen Grundausstattung der Versuchsschule und ist in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Oberstufen-Kollegs durchgehend verankert.

Hartmut von Hentigs innovatives Konzept einer neuen Tertiärstufe, einer Zusammenfassung von Oberstufe und Grundstudium in Anlehnung an das amerikanische College-Modell, sah ein System von Unterrichtsarten vor, „die in einem produktiven Spannungsverhältnis zueinander stehen und sich wechselseitig ergänzen“ (Huber, 2005b, S. 154). Das Grundgerüst bildeten zum einen zwei frei kombinierbare Wahlfächer (in etwa vergleichbar mit den Leistungskursen der Oberstufe), zum anderen das fächerübergreifende Lernen, das in den Kursen des „Ergänzungsunterrichts“ und der Projektarbeit des „Gesamtunterrichts“ stattfand. Im fächerübergreifenden Unterricht sollten die Kollegiat*innen – im Sinne einer breiten Allgemeinbildung – die fachliche Spezialisierung, die ihnen in den Wahlfächern zuteil wurde, überschreiten und die Kooperation über die Fächer hinweg einüben. Dabei waren die Projekte des Gesamtunterrichts eher handlungsorientiert, während die Kurse des Ergänzungsunterrichts auf Reflexion zielten. Es ging im Ergänzungsunterricht um

„ein Lernen über die Grenzen, die mit der Perspektive eines jeden Faches nun einmal gegeben sind, und ein Lernen über die Grenzen hinaus, insoweit es um die Verständigung mit anderen geht, für die die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel Voraussetzung ist“ (Huber, 2005a, S. 120).

Die Kurse des Ergänzungsunterrichts waren Oberthemen zugeordnet, die von den drei Fachbereichen (Äquivalent zu den heutigen Aufgabenfeldern der Oberstufe; vgl. Kultusministerkonferenz, 2024, S. 7) festgelegt wurden. Eine schriftliche Gruppenarbeit als Abiturvorleistung und eine daran anknüpfende mündliche Abiturprüfung gingen als benotete Prüfungsleistungen aus dem Ergänzungsunterricht in das Abitur ein. Kursleistungen wurden nicht benotet. Über diese formalen Grundgegebenheiten hinaus war es allerdings nicht gelungen, ein gemeinsames Konzept für den Ergänzungsunterricht vorzulegen: Während Hartmut von Hentig sich eine eher lehrgangsartige Organisation des

Ergänzungsunterrichts vorstellte, die eine systematische Umsetzung seines Allgemeinbildungskonzeptes gewähren sollte, war es der Aufbaukommission des Oberstufenkollegs wichtig, dass die Kollegiat*innen im fächerübergreifenden Bereich größtmögliche Wahlfreiheit hätten (Jung-Paarmann, 2014, S. 85). Aus dem fehlenden Konsens entstand ein „produktives Chaos“ (Jung-Paarmann, 2014, S. 137), das Kollegiat*innen und Lehrenden Freiräume zum Experimentieren gab.

2 Vom kreativen Chaos zum Fächerverbund

Für Kollegiat*innen bot der Ergänzungsunterricht die Möglichkeit, ihren inhaltlichen Interessen zu folgen, neue Interessen zu entwickeln und individuelle Schwerpunkte zu setzen (Glässing, 1999). Die breite Palette an Einzelkursen bot Kollegiat*innen zudem die Chance, ein eigenes Curriculum zu entwickeln, selbstorganisiertes Arbeiten und Lernen einzuüben, aber auch auf der Grundlage des themenorientierten, ungefächerten, auch die Lebenswelten integrierenden Zugangs neue Formen der Partizipation und Kooperation im schulischen Kontext zu praktizieren (Petrasch, 1999; Trinks, 1999). Für Lehrende war der Ergänzungsunterricht ein Bereich, in dem sie jenseits des Fachunterrichts fachliche Interessen vertiefen und überfachliche Interessen weiterentwickeln konnten, in dem sich Lebenswelt und fachliches Denken gegenseitig befruchten konnten und in dem ein produktiver Umgang mit Nichtwissen auch auf Seiten der Lehrenden die Chance eröffnete, eine neue Lehrer*innenrolle zu erproben (Strobl, 1999). Durch die Generierung ständig neuer Themen entwickelte sich der Ergänzungsunterricht zu einer produktiven Curriculumwerkstatt, aus der – im Rahmen der „Blauen Reihe“ oder der AMBOS-Publikationen – zahlreiche Materialien und Anregungen für andere Schulen hervorgingen. Zudem bildeten sich neue Schwerpunkte heraus, die Grundlage für innovative Wahlfächer wie Umweltwissenschaften, Gesundheitswissenschaften, Frauenstudien und Informatik waren (Jung-Paarmann, 2014, S. 316–358).

Die konzeptionelle Offenheit des Ergänzungsunterrichts hatte allerdings auch ihre Kehrseite: Die Priorität individueller Interessen, ein Anspruch der Interdisziplinarität, der nicht immer eingehalten wurde, und eine mangelnde inhaltliche und methodische Abstimmung zwischen den Einzelkursen, auch im Sinne der Progression und Sequenzialität des Lernens, waren Schwachstellen, die Weiterentwicklungsbedarfe aufzeigten (Huber & Effe-Stumpf, 1994, S. 71; Rhode-Jüchtern, 1999, S. 112). Grundvoraussetzungen einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung, wie eine systematische Einführung in wissenschaftliche Arbeitstechniken und die Förderung (fach-)sprachlicher Kompetenzen, aber auch die Entwicklung einer eigenen wissenschaftskritischen Position konnten angesichts des fehlenden Gesamtkonzepts nicht angemessen sichergestellt werden (Jung-Paarmann, 2014, S. 300). Hinzu kam ein grundsätzliches Problem, das auch den Ergänzungsunterricht tangierte: „Zwischen den hochschulbezogenen Zielen und den anders gerichteten Förderungswünschen und -bedürfnissen eines Teils der Kollegiatinnen und Kollegiaten besteht eine dauernde Spannung. Sie war im Konzept nicht mitgedacht“ (Huber, 2005b, S. 157).

Angesichts dieser Probleme gab es ab Mitte der 80er Jahre mehrere Versuche einer stärkeren Systematisierung auf organisatorischer und inhaltlicher Ebene: Die Ergänzung der Kursankündigungen um eine konzeptionelle Einordnung des jeweiligen Kursthemas, die Einrichtung von Hearings mit den Kurslehrenden des Ergänzungsunterrichts, die Einführung der von der Systemtheorie inspirierten didaktischen Grundfigur des Perspektivenwechsels als konzeptionelle Klammer und Strukturierungshilfe oder die Einrichtung von Themenschwerpunkten waren Initiativen von Gremien und Arbeitsgruppen, die im Gesamtkollegium jedoch keine breite Akzeptanz fanden (Jung-Paarmann, 2014, S. 302–316).

Die Neustrukturierung des Oberstufen-Kollegs vom vierjährigen College-Modell zu einer dreijährigen experimentellen Oberstufe im Jahr 2002 bedeutete auch für den fächerübergreifenden Unterricht weitreichende Veränderungen (Huber, 2005c, S. 200f.; und Asdonk & Kroeger, 2003). Neu war die Gliederung der Ausbildung in zwei Phasen. Zu den in der neuen Ausbildungs- und Prüfungsordnung festgelegten Strukturmerkmalen des *Neuen Oberstufen-Kollegs (NeOS)* gehörten nun orientierende fächerverbindende Grundkurse in der Eingangsphase (Jahrgangsstufe 11) und fächerübergreifende themenorientierte Grundkurse in der Hauptphase (Jahrgangsstufen 12 und 13). Der Ausgleich der unterschiedlichen Voraussetzungen der Kollegiat*innen wurde im neu entwickelten Konzept der Basis- und Brückenkurse in der Eingangsphase aufgegriffen.

In den *fächerverbindenden* Grundkursen der Eingangsphase sollten Kollegiat*innen – neben ihren beiden bereits vor Beginn der Ausbildung gewählten Studienfächern – weitere Fächer kennenlernen. Die Kurse fassten jeweils Gruppen benachbarter Fächer unter einem gemeinsamen Thema zusammen (z.B. Philosophie, Evangelische Theologie und Geschichte im Grundkurs *Krieg und Frieden*). Ziele waren zum einen die Einführung in das fächerübergreifende Arbeiten, zum anderen eine breite Orientierung über die am Oberstufen-Kolleg angebotenen Studienfächer, damit Kollegiat*innen eine begründete Entscheidung über die Bestätigung oder Revision ihrer Fachwahl treffen konnten. Das Konzept wurde nach der Änderung der Ausbildungs- und Prüfungsordnung im Jahr 2011 jedoch nicht weiterverfolgt. Bereits die Kommission des ersten Peer Reviews, die das Oberstufen-Kolleg in der Phase der Umstrukturierung und Neuorientierung beraten sollte, hatte angesichts der heterogenen Kollegiat*innenschaft eine Überarbeitung des Konzepts empfohlen und anstelle des Unterrichts in Fächergruppen Fachunterricht mit fächerübergreifenden Phasen „mit einem integrierten progressiven Methodencurriculum“ vorgeschlagen (Bos et al., 2005, S. 53).

Die *fächerübergreifenden* Grundkurse der Hauptphase wurden in der Regel als zweisemestrige Sequenzen angeboten und waren nun fachlichen Schwerpunkten (Literatur, Ästhetische Bildung, Politik, Theologie/Philosophie, Mathematik und Naturwissenschaften) zugeordnet, die in den Kurscurricula ein deutliches Gewicht erhielten. Dadurch sollte der systematische Aufbau von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen gestärkt werden. Das Prinzip der Themenorientierung und, damit verbunden, die Funktion der fächerübergreifenden Kurse als Gegengewicht zur Spezialisierung in den beiden Studienfächern wurde auch in der neuen Struktur beibehalten. Innerhalb der fachlichen Schwerpunkte hatten die Kollegiat*innen jeweils mehrere Themen zur Auswahl. Neu war im Rahmen der Gesamtqualifikation ein System der punktuellen Benotung von Leistungen in den Hauptphasenkursen, das auch für den fächerübergreifenden Unterricht galt. In die Abiturprüfungen ging der fächerübergreifende Unterricht mit einer Klausur in einer Grundkurssequenz eines Aufgabenfeldes sowie mit einer mündlichen Prüfung auf der Basis des Ausbildungsportfolios ein.

Ein Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkt für die Grundkurse der Hauptphase war die Weiterentwicklung des wissenschaftspropädeutischen Konzepts durch die Beschreibung fächerübergreifender Kompetenzen (Hahn, 2008). Parallel dazu arbeitete das Kollegium an der Neu- und Weiterentwicklung fächerübergreifender Kurs- und Prüfungsformate sowie an hausinternen Rahmencurricula für die einzelnen Themenschwerpunkte.

Im Jahr 2007 warf eine weitere Umgestaltung der Ausbildung ihre Schatten voraus. Die Beschlüsse der KMK zur gymnasialen Oberstufe aus dem Jahr 2006 sollten weitgehend auch am Oberstufen-Kolleg umgesetzt werden, was erneut mit erheblichen strukturellen Anpassungen an das Regelsystem verbunden war (Asdonk, 2011). Um Vorstellungen dazu zu entwickeln, wie das Oberstufen-Kolleg als Versuchsschule unter den neuen Rahmenbedingungen ab 2010 aussehen könnte, wurde Anfang 2007 eine Denk- und Visionsgruppe mit Beteiligten unterschiedlicher Statusgruppen ins Leben gerufen (Geweke

& Obst, 2008). In den von der Denkgruppe entwickelten Zukunftsperspektiven spielte der fächerübergreifende Unterricht als Strukturmerkmal des Oberstufen-Kollegs weiterhin eine zentrale Rolle. Inspiriert vom Hamburger Modell einer Profileroberstufe entschied sich das Oberstufen-Kolleg für eine Bündelung von Grundkursen zu thematisch orientierten Profilen, ohne jedoch den Ansatz einer vertieften fachlichen Spezialisierung in nach wie vor zwei Studienfächern aufzugeben. Damit nutzte das Oberstufen-Kolleg die Chance, an seine langjährigen Erfahrungen mit dem fächerübergreifenden Unterricht anzuknüpfen, diesen aber inhaltlich und strukturell weiterzuentwickeln.

Die Arbeit an den Profilen bildete den Schwerpunkt der Schulentwicklung in den Ausbildungsjahren 2009/10 und 2010/11 (Klewin et al., 2012, S. 39–41). Zur Strukturierung eines bildungstheoretisch begründeten Gesamtangebotes dienten – in Anlehnung an Hartmut von Hentigs „Allgemeine Lernziele“ – acht Dimensionen, die jeweils einen Aspekt allgemeiner Bildung abdecken sollten und eine heuristische Funktion hatten. Weitere Entwicklungslinien waren Profildeen und Vorarbeiten aus dem Kollegium, sowie die Prüfungs- und Belegobligatorik in den Kernfächern, die durch die KMK-Vorgaben gestärkt werden sollten. Trotz anfänglicher Bedenken fügten sich diese Prozesse der Profilentwicklung letztendlich gut zusammen. Nach ausführlicher Diskussion der Arbeitsergebnisse in acht hausöffentlichen „Dimensionsgesprächen“ wurde im April 2010 ein Setting von zehn Profilen verabschiedet, deren didaktische Ausgestaltung von den jeweiligen Profilverantwortlichen übernommen wurde. Der Unterricht in den Profilen der Hauptphase begann im Wintersemester 2011/12.

Im Peer Review 2010 fanden das neu entwickelte Konzept und der Prozess der Profilentwicklung eine durchaus positive Resonanz. Die Kommission konstatierte „eine sehr kreative Problemlösung für die Frage, wie interdisziplinärer Unterricht als Regelprinzip organisiert werden kann, ohne sich lediglich auf Projekte zu beschränken“ und bewertete „die systematische und aufeinander abgestimmte Veränderung des schulinternen Curriculums“ als passenden Entwicklungsansatz (Helsper et al., 2011, S. 24). Des Weiteren hielten die Gutachter*innen die Entwicklung für „wegweisend, gerade im Blick auf den Auftrag, Versuchsschule für die gymnasiale Oberstufe zu sein und praktikable Modelle für eine heterogene Schülerschaft zu entwickeln“ (Helsper et al., 2011, S. 24).

3 Der erste Profildurchgang

Im September 2011 begann der erste Profildurchgang (Kemper, 2012). Vorausgegangen waren Informationsveranstaltungen und eine individuelle Beratung aller Kollegiat*innen des Aufnahmejahrgangs 2010. Das ursprüngliche Modell zeichnete sich durch folgende Merkmale aus, die auch im Prozess der Weiterentwicklung im Wesentlichen Bestand haben sollten: Aufgrund der neuen Prüfungs- und Belegvorschriften der KMK sind für die einzelnen Kollegiat*innen – in Abhängigkeit von der jeweiligen Studienfachkombination – ca. die Hälfte der angebotenen Profile wählbar. Neben der Abdeckung der Obligatorik sollen die Kollegiat*innen mit der Wahl ihres Grundkursprofils einen weiteren interessenorientierten Schwerpunkt neben den Studienfächern setzen können. In jedem Profil werden vier Grundkurse thematisch gebündelt, die bereits in sich fächerübergreifend angelegt sein können und von denen jeweils zwei durchlaufend konzipiert sind. Der Unterricht im Profil umfasst zwölf von vierunddreißig Wochenstunden und findet in festen Kursgruppen statt.

Auch nach der Implementationsphase stand der Schulentwicklungsprozess am Oberstufen-Kolleg ganz im Zeichen der Profile: Im Juni 2012 beschloss das Kollegium, in den Schuljahren 2012/13 und 2013/14 die Unterrichtsentwicklung auf den fächerübergreifenden Unterricht und die Förderung fächerübergreifender Kompetenzen in der Hauptphase zu fokussieren (Hahn & Obbelode, 2014, S. 87–90). Grundlage war ein Modell zur Unterrichtsentwicklung, das die folgenden Dimensionen abbildete: Inhalte

und Themen, Unterrichtsmethoden und Organisationsformen, Partizipation und Ressourcenstärkung sowie Formen der Leistungserbringung, -bewertung und Prüfung. Diese Dimensionen dienten auch der Strukturierung sowohl der Profildokumentation als auch der Evaluation der fächerübergreifenden Kurse und Profile in der Hauptphase.

Darüber hinaus war der fächerübergreifende Unterricht Gegenstand mehrerer Forschungs- und Entwicklungsprojekte. U.a. wurde ein Orientierungsrahmen für das fächerübergreifende Arbeiten in der Hauptphase entwickelt, der „sowohl erfahrene als auch neu einsteigende KollegInnen bei der Planung, Durchführung und Auswertung ihrer dem Prinzip der Wissenschaftspropädeutik verpflichteten Kurse unterstützen“ sollte (Feurle et al., 2012, S. 74).

Der erste Durchgang der Profile war begleitet von kritischen Stimmen der Kollegiat*innen zum hohen Verpflichtungsgrad des neuen Modells. Im Februar 2012 führten die Kollegiat*innen mit Unterstützung der Wissenschaftlichen Einrichtung eine repräsentative Befragung des Aufnahmejahrgangs 2011 zu den Profilen durch, deren Ergebnisse zu ersten strukturellen Veränderungen führten (Hahn et al., 2015, S. 214f.): Den Kollegiat*innen des Aufnahmejahrgangs 2011 wurde die Möglichkeit eingeräumt, im letzten Ausbildungsjahr auf ein Profilfach zu verzichten, sofern die Belegverpflichtungen dies zuließen. Verstetigt wurde diese strukturelle Modifikation im Sommersemester 2014 auf der Grundlage weiterer Kollegiat*innenbefragungen, einer ersten Sichtung der Profildokumentationen und erster Ergebnisse einer breit angelegten Profilevaluation im Rahmen der Verlaufs- und Absolvent*innenstudie am Oberstufen-Kolleg (VAmOS) (Hahn et al., 2014). Die Profile umfassten nun noch drei fachliche Schwerpunkte, die mit zwölf Stunden pro Woche in der Jahrgangsstufe 12 angeboten wurden, während sich in der Jahrgangsstufe 13 das Angebot auf die beiden durchlaufenden Profilfächer mit acht Stunden pro Woche reduzierte.

Die Evaluation der Profile durch die VAmOS-Projektgruppe fiel insgesamt positiv aus: Es konnte gezeigt werden, dass die Profile ihre wissenschaftspropädeutische Funktion erfüllen, indem sie ausgehend von fächerübergreifenden Themen „auch fachliche Inhalte und Methoden vermitteln und dies i.d.R. zu reflektierten Einsichten in die verschiedenen Fachperspektiven [...] führt“ (Hahn et al., 2014, S. 169). Bisweilen gelingt es auch, neue Zugänge zu bisher eher „fremd“ gebliebenen Fächern zu schaffen. Die Evaluationsergebnisse legen nahe,

„dass die Ausrichtung der Profile an übergreifenden Themen mit relativ hoher Gegenwartsbedeutung für Schülerinnen und Schüler das Interesse an verschiedenen oftmals altbekannten Fächern wieder kultivieren und wichtige Einsichten in die Perspektiven dieser Fächer vermitteln kann“ (Hahn et al., 2014, S. 166).

Außerdem ermöglicht der Profilunterricht Möglichkeiten der Partizipation der Kollegiat*innen, wenn auch weniger bezogen auf die Unterrichtsplanung, sondern vielmehr im Blick auf Individualisierungsmöglichkeiten im Kursverlauf.

4 Fazit und Ausblick

Die Entstehungsgeschichte der fächerübergreifenden Profile ist nicht nur ein Beispiel für Schul- und Unterrichtsentwicklung im Spannungsfeld von Tradition und Innovation, sondern auch für die Fähigkeit der Versuchsschule, strukturelle Veränderungen produktiv als Impulse zur Weiterentwicklung aufzugreifen. Wie diese Entwicklung weitergeht, zeigen die folgenden Beispiele aus dem Profil „schönes denken, schönes machen“ sowie aus dem „Gender-Profil“. Vermittelt über solche Beispiele werden am Oberstufen-Kolleg auch immer wieder die Grundsätze diskutiert, die dem fächerübergreifenden Unterricht zugrunde liegen. Diese diskursiven Prozesse finden ihren Ausdruck im Text zu den „Leitlinien“, der diesem Beitrag folgt.

Literatur und Internetquellen

- Asdonk, J. (2011). Zwischen Anpassung und Experiment – eine neue Prüfungsordnung für das OS. *einblicke: Das Studienjahr 2010/2011*, 11–13.
- Asdonk, J. & Kroeger, H. (2003). Start des neuen Oberstufen-Kollegs. *einblicke: Das Studienjahr 02/03*, 22–23.
- Bos, W., Lange, H., Langer, C., Menzel-Prachner, C., Oelkers, J. & Risse, E. (2005). *Peer Review Oberstufen-Kolleg. Abschlussbericht*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Feurle, G., von Fabeck, H., Guschker, B., Habigsberg, A., Hahn, S. & Thormann, E. (2012). Orientierungsrahmen für das fächerübergreifende Arbeiten im Oberstufenkolleg. *TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 7 (2: Interdisziplinarität, hrsg. von S. Hahn & G. Klewin), 73–93.
- Geweke, M. & Obst, G. (2008). Der Arbeitsprozess der Denkgruppe 2007/2008. *einblicke: Das Studienjahr 2007/2008*, 5–6.
- Glässing, G. (1999). Den eigenen Weg finden. In L. Huber, J. Asdonk, H. Jung-Paarman, H. Kroeger & G. Obst (Hrsg.), *Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld* (S. 64–74). Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Hahn, S. (2008). Wissenschaftspropädeutik: Der »kompetente« Umgang mit Fachperspektiven. In J. Keuffer & M. Kublitz-Kramer (Hrsg.), *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen* (S. 157–168). Beltz.
- Hahn, S., Kemper, A. & Klewin, G. (2015). Bedingungen einer demokratischen Schulentwicklung. In S. Hahn, J. Asdonk, D. Pauli & C.T. Zenke (Hrsg.), *Differenz erleben – Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik in der Schule* (S. 207–218). Wochenschau Verlag.
- 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, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014* (S. 139–172). Monsenstein und Vannerdat.
- Hahn, S. & Obbelode, J. (Hrsg.). (2014). *Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg. Der Schulentwicklungsplan für die Jahre 2012 bis 2020*. Klinkhardt.
- Helsper, W., von Ilsemann, C., Klötzer, R., Oelkers, J., Lemmermöhle, D., Risse, E., Spichal, D. & Terhart, E. (2011). *Peer-Review-Verfahren 2010 am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Bericht und Empfehlungen der Kommission*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Huber, L. (2005a). Warum fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe II? In L. Huber & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Versuchsschulen und das Regelschulsystem – Bielefelder Erfahrungen* (S. 109–124). AMBOS.
- Huber, L. (2005b). Allgemeinbildung und Wissenschaftspropädeutik: Warum und wozu ein Oberstufen-Kolleg? In L. Huber & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Versuchsschulen und das Regelsystem – Bielefelder Erfahrungen* (S. 149–160). AMBOS.
- Huber, L. (2005c). Die Umstrukturierung des Oberstufen-Kollegs zu Beginn des Jahrtausends. In L. Huber & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Versuchsschulen und das Regelsystem – Bielefelder Erfahrungen* (S. 185–203). AMBOS.
- Huber, L. & Effe-Stumpf, G. (1994). Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg. Versuch einer historischen Einordnung. In U. Krause-Isermann, J. Kupsch & M. Schumacher (Hrsg.), *Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene* (Arbeitsmaterialien aus dem Oberstufen-Kolleg, Bd. 38) (S. 63–86). Oberstufen-Kolleg.
- Jung-Paarman, H. (2014). *Reformpädagogik in der Praxis. Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005*. Klinkhardt.

- Kemper, A. (2012). Stand der Arbeit in den Profilen. *einblicke: Das Studienjahr 2011/12*, 11–12.
- 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: Selbst- und Peerbericht über die Entwicklungen der Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung Oberstufen-Kolleg in den Jahren 2005 bis 2010* (S. 29–50). Klinkhardt.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2024, 6. Juni). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung*. Beschluss der KMK 07.07.1972 i.d.F. vom 06.06.2024. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf
- Petrasch, S. (1999). Wie ich mir mein eigenes Curriculum entwickelte. In L. Huber, J. Asdonk, H. Jung-Paarmann, H. Kroeger & G. Obst (Hrsg.), *Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld* (S. 75–80). Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Rhode-Jüchtern, T. (1999). Fächerübergreifender Unterricht: Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven. In L. Huber, J. Asdonk, H. Jung-Paarmann, H. Kroeger & G. Obst (Hrsg.), *Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld* (S. 107–115). Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Strobl, G. (1999). Standbein und Spielbein. Was bedeutet der fächerübergreifende Unterricht für Lehrende? In L. Huber, J. Asdonk, H. Jung-Paarmann, H. Kroeger & G. Obst (Hrsg.), *Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld* (S. 116–124). Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Trinks, S. (1999). Vom Nutzen selbst organisierten Lernens – ein Rückblick. In L. Huber, J. Asdonk, H. Jung-Paarmann, H. Kroeger & G. Obst (Hrsg.), *Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld* (S. 125–129). Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Geweke, M. (2024). Entstehungsgeschichte der fächerübergreifenden Profile an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg. Schul- und Unterrichtsentwicklung im Spannungsfeld von Tradition und Innovation. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 20–27. https://doi.org/10.11576/we_os-7620

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2627-4450



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>