

Suchbewegungen zum fächerübergreifenden Unterricht in der Sekundarstufe II – fächerübergreifender Unterricht am Oberstufen-Kolleg

Eine Einführung in den Themenschwerpunkt

Martin Heinrich^{1,*}

¹ *Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*

** Kontakt: Universität Bielefeld,*

Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE_OS),

Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld

martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der Beitrag gibt im Modus diskursiver Suchbewegungen auf allgemeindidaktischer Basis einen Überblick über den Diskurs zum fächerübergreifenden Unterricht in der gymnasialen Oberstufe (Kap. 1). Hierfür wird auch die Abgrenzung zur Lernfelddidaktik der Beruflichen Bildung thematisiert, ebenso wie die Spezifik bürokratischer resp. schulrechtlicher bzw. prüfungsrechtlicher Verengungen pädagogischer Ansprüche durch die strikten Prüfungsregularien, wie sie insbesondere für die gymnasiale Oberstufe kennzeichnend sind. Hintergrund sind hier die hohen rechtlichen Verbindlichkeiten im Rahmen des Zentralabiturs, die oftmals fächerübergreifenden Unterricht pädagogisch und schulisch schwer organisierbar werden lassen. Dies zeigt sich auch, wenn anschließend (Kap. 2) spezifischer auf die Vielfalt der Entwicklungen fächerübergreifenden Unterrichts am Oberstufen-Kolleg eingegangen wird. Hier werden zunächst mit Blick auf fächerübergreifende Profile sowie den Projektunterricht sowohl organisatorische als auch didaktische Aspekte beleuchtet, bevor dann allgemeindidaktische (Fächerübergreifend und Querschnittsaufgaben von Schule), fachdidaktische (methodische Konsequenzen des Fächerübergreifens) und prüfungsrechtliche (bspw. Portfolioprüfungen) Implikationen beleuchtet werden. Der Beitrag endet mit einem Hinweis auf die große Varianz der theoretisch-konzeptionellen und forschungsmethodischen Zugänge sowie mit einem Plädoyer dafür, die Auseinandersetzung mit dem fächerübergreifenden Unterricht am Oberstufen-Kolleg auch in den nächsten Jahren ähnlich engagiert zu betreiben wie bisher, um auch hiermit die Oberstufe weiter zu denken!

Schlagerwörter: gymnasiale Oberstufe; fächerübergreifender Unterricht



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: Explorations Regarding Interdisciplinary Teaching at Upper Secondary School – Interdisciplinary Teaching at the Experimental School Oberstufen-Kolleg. An Introduction to the Thematic Focus

Abstract: The article provides an overview of the discourse on interdisciplinary teaching at upper secondary school in the mode of discursive explorations on a general didactic basis (Section 1). For this purpose, it addresses the differentiation regarding the learning field didactics of vocational education, as well as the specifics of bureaucratic resp. school law or examination rules narrowing pedagogical demands by strict regulations, which are particularly characteristic of the upper secondary school level. The background is the high legal obligations within the framework of the centralised Abitur, which often make interdisciplinary teaching difficult to organise in terms of pedagogy and schooling. This can also be seen when the variety of developments in interdisciplinary teaching at the experimental school Oberstufen-Kolleg is examined in more detail (Section 2). Here, both organisational and didactic aspects are examined with a view to interdisciplinary profiles and project teaching, before general didactic implications (subject overlapping and cross-disciplinary tasks of schools), subject-didactic implications (methodological consequences of subject overlapping) and examination regulations (e.g. portfolios) are highlighted. The article ends with a reference to the great variance in theoretical-conceptual and research-methodological approaches as well as a plea to continue the debate on interdisciplinary teaching at the Oberstufen-Kolleg in the coming years with the same commitment as before, in order to continue rethinking of upper secondary teaching!

Keywords: upper secondary school; interdisciplinary teaching

1 Suchbewegungen zum fächerübergreifenden Unterricht in der gymnasialen Oberstufe

Zur Suchbewegung wird die Reflexion über fächerübergreifenden Unterricht schon automatisch deshalb, weil typischerweise unter diesem Begriff vielfältige didaktische Ansätze oder Prinzipien sich versammeln bzw. in der Folge dieser Topos als Sammelkategorie fungiert. Im Folgenden schließe ich mich definitorisch im Sinne eines Arbeitsbegriffs der pragmatischen Strategie von Haunhorst et al. (2022) an:

„Unter dem Konzept des fächerübergreifenden Unterrichts wird eine Vielzahl von Konzeptionen und Begriffen subsummiert, die teilweise synonym verwendet werden und es damit deutlich erschweren, Forschungsergebnisse zusammenzufassen und zu vergleichen (Kramer & Wegner, 2020; Labudde, 2014). Um für diesen Beitrag eine definitorische Klarheit zu schaffen, wird die häufig rezipierte Definition unterschiedlicher Organisationsformen des fächerübergreifenden Unterrichts nach Labudde (2014) aufgegriffen, der wiederum an Konzepte von Huber (1994) anknüpft und in seinem Beitrag auch Definitionen anderer Autor*innen darstellt. Entscheidend ist zunächst, ob der Fächerübergriff auf der Ebene der Inhalte oder auf Ebene der Stundentafel stattfindet. Beim Fächerübergriff auf der Ebene der Inhalte findet der Unterricht innerhalb des klassischen Fächerkanons statt. Dies kann beispielsweise bedeuten, dass Inhalte aus der Biologie im Sportunterricht vermittelt werden (fachüberschreitend), die Inhalte im Sport- und Biologieunterricht sich wechselseitig aufeinander beziehen (fächerverbindend) oder zu einer gemeinsamen Leitfrage in beiden Fächern separat gearbeitet wird (fächerkombinierend). Bei einem Fächerübergriff auf der Ebene der Stundentafel werden zum Beispiel in Projektwochen fächerübergreifende Angebote als Ergänzung zum Fachunterricht gemacht (fächerergänzend) oder der Fachunterricht selbst ist als fachübergreifender Kurs angelegt (integriert).“ (Haunhorst et al., 2022, S. 28)

Die mit diesen Ausdifferenzierungen allgemeindidaktisch gefasste Vorstellung fächerübergreifenden Unterrichts wird im Rahmen des vorliegenden Jahrbuchs zudem noch einmal auf die Spezifika des Oberstufenunterrichts hin ausgelegt werden müssen (Häsing 2009). Denn angesichts des Anspruchs der gymnasialen Oberstufe, eine „vertiefte Allgemeinbildung“ (KMK, 2018) zu vermitteln, wird seit Jahrzehnten (Lojewski, 2023) in der Oberstufenpädagogik nach Elementen Ausschau gehalten, die den klassischen Fachunterricht, wenn nicht transzendieren, so doch versuchen, dessen Grenzen etwas zu weiten (Huber, 1998).

In diesem Sinne hatten wir im vorletzten Jahrbuch (Heinrich & Klewin, 2022) die Frage der Querschnittsthemen bzw. „Querschnittsaufgaben“ (Bieber, 2016, S. 221) von Schule aufgegriffen, da auch in diesen überfachliche Ziele und fächerübergreifende Kompetenzen (*cross-curricular competencies*) systematisch miteinander vermittelt werden (vgl. Wiechmann & Becker, 2016, S. 287–288). Dies geschieht allerdings oftmals jenseits des Fachunterrichts, da nicht zuletzt die schulischen Prüfungslogiken (Heinrich, 2021) insbesondere in der Oberstufe (Heinrich et al., 2018) nur wenig Flexibilität zulassen (Lau et al., 2021). Diese Engführung des Fachlichen im Modus von Prüfungsregularien gilt insbesondere für den am stärksten umkämpften Schulabschluss – wohlgermerkt „Schulabschluss“, nicht „Bildungsabschluss“ (Heinrich & Häcker, i.Dr.) – das Abitur! So lassen die vielfältigen curricularen Bestimmungen im Zentralabitur (Trautwein et al., 2010) die Verankerung von überfachlichem Lernen in der stark „gefächerten Welt“ (Hahn et al., 2014a) der allgemeinbildenden Schule oftmals nicht ohne Weiteres zu. Eine Flexibilisierung der Oberstufe wäre hier wünschenswert und zukunftsweisend (Fechner, 2021).

Hier hat beispielsweise die Berufliche Bildung eine durchaus andere Tradition, Allgemeinbildung im Medium des Berufs (Blankertz, 1963) zu denken. In der Didaktik der Lernfelder der Beruflichen Bildung (Wilbers, 2022, S. 39) können als Handlungsfelder definierte berufliche Phänomene seit mehreren Jahrzehnten – durch die Kultusministerkonferenz nicht nur legitimiert, sondern sogar gefordert (KMK, 2021) – zum strukturierenden Movers der Curricula werden, und zwar gemäß der Arbeitsprozessorientierung gerade jenseits traditioneller Fachlogiken:

„Arbeitsprozessorientierung im Rahmenlehrplan hat die Funktion, das Lernen an fachsystematisch strukturierten Inhalten zu überwinden zugunsten eines Lernens, dessen Inhalte auf Arbeitsprozesse bezogen sind. Hierbei sollen Arbeitsprozesse wissenschaftlich fundiert verstanden werden. Dementsprechend sollen die Lernfelder sich nicht an Teilgebieten wissenschaftlicher Fächer orientieren, sondern von Arbeitsprozessen in beruflichen Handlungsfeldern ausgehen und entsprechend strukturiert werden.“ (KMK, 2021, S. 29)

Die gymnasialen Lehrpläne der allgemeinbildenden Schule orientieren sich demgegenüber genau an jenen Fächertraditionen. Schon in der Antike kristallisierte sich die Orientierung an Fächern bzw. Disziplinen heraus (Hahn et al., 2014b), nicht zuletzt dokumentiert in dem Topos der *Septem Artes liberales*: „„Frei“ hießen diese Künste (oder wie es uns verständlicher klingt: Disziplinen), weil sie dem antiken Verständnis zufolge für den freien, nicht versklavten Menschen zugänglich waren.“ (Blankertz 1982, S. 14) Schon hierin spiegelt sich von Anfang an im Sinne einer ungewollten Dialektik des Bildungsbegriffs (Vogel, 2009) der Grundgedanke der Autonomie durch Bildung zugleich in seiner emanzipatorischen sowie seiner exklusiven und damit exkludierenden Logik wider.

Ketzerisch könnte man damit sogar fragen, ob im Vergleich zur Beruflichen Bildung nicht gerade die (elitäre) Fächerorientierung in der gymnasialen Oberstufe, die durch disziplinäre Komplexitätsreduktionen Orientierung stiften soll (Benner, 2002) und in Kombination mit besonders strikten fachbezogenen Prüfungsregularien auftritt, eine emanzipatorische Allgemeinbildung geradezu verunmöglicht. Paradox würde durch die damit erzeugte fachliche Verengung der Allgemeinbildungsauftrag der Oberstufe dann

nicht durch die Fächerorientierung erfüllt, sondern die proklamierte „vertiefte[] Allgemeinbildung“ (KMK, 2018) geradezu verhindert.

Einmal mehr erscheint dann die Lernzieldidaktik der Beruflichen Bildung als Provokation für den gymnasialen Allgemeinbildungsanspruch, wenn die gymnasiale Fächerorientierung – wie gemäß Haunhorst et al. (2022) ein Review der Studien von Herzmann et al. (2011), Labudde (2014) und Moegling (2010) nahelegt – allzu stark von gesellschaftlicher Komplexität und jugendlicher Lebenswelt abstrahiert:

„Die in der Regel fachbezogen gestalteten Lernumgebungen erlauben, definierte fachliche Phänomene zu identifizieren und unterrichtlich zu bearbeiten. Gleichzeitig ist diese Beschränkung auf eine Fachperspektive eine didaktische Reduktion, die einerseits viele fachliche Wissensbestände für Schüler*innen einfacher verständlich macht, aber andererseits die Kontextgebundenheit der Unterrichtsinhalte verringert, wenn Aspekte anderer Unterrichtsfächer ausgeblendet werden (Herzmann et al., 2011). Eine mögliche Folge ist träges Wissen, welches auf Grund der fehlenden Verknüpfung zwischen Faktenwissen und Anwendungssituation nicht abgerufen werden kann (Renkl, 2004). In einer Vielzahl von Untersuchungen zeigte sich, dass fächerübergreifender Unterricht als ein möglicher Lösungsansatz gesehen werden kann.“ (Haunhorst et al., 2022, S. 27)

Ganz gleich, ob man hierfür nun auf Entwürfe fächerübergreifenden Unterrichts durch reformpädagogische Bewegungen rekurriert (Stübiger et al., 2008, S. 377) oder auf Klafkis (1986) Allgemeinbildungsbegriff (vgl. Biehl & Heinrich, 2022), so stellt sich übergreifend immer wieder die Frage, inwieweit die Perspektivierung von Welt durch die Fachperspektive(n) förderlich oder hinderlich ist. Diese kritische Rückfrage an die Wissenschaftsdisziplinen und ihren das Denken „disziplinierenden“ Charakter gilt im Übrigen für die Oberstufendidaktik mit ihrem wissenschaftspropädeutischen Anspruch insgesamt, ganz gleich ob man eher von fächerübergreifenden oder fächerverbindenden Konzepten ausgeht, wie Herzig ausführt:

„Um zu definieren, was *interdisziplinärer* sowie *fächerübergreifender* und *fächerverbindender* Unterricht ist, muss ein Blick in die allgemeine Didaktik der Erziehungswissenschaft geworfen werden. Ein Konsens hinsichtlich einer einheitlichen Definition ist insofern festzustellen, als dass alle Begriffe implizieren, mehrere (Unterrichts-)Fächer zu umfassen. Dies vorausgesetzt, ist *Interdisziplinarität* als Inbegriff dieser Implikation das für alle Formen eines solchen Unterrichts konstituierende Merkmal.“ (Herzig, 2023, S. 99; Hervorh. i.O.)

Eingedenk der zuvor geäußerten Kritik an möglicher Perspektivverengung und mangelndem Lebensweltbezug reproduziert sich im fächerübergreifenden Unterricht somit inhaltlich die Komplexitätsherausforderung der Interdisziplinarität (Stichweh, 2017) sowie forschungsmethodisch die Frage multiparadigmatischer Wissenschaft (Balog & Schüle, 2008; Kneer & Schroer, 2009), die wiederum in der offenen Frage danach kulminiert, wie eine „multiparadigmatische Lehrer*innenbildung“ (Heinrich et al., 2019) ausgestaltet sein müsste. Denn nur, wenn Lehrkräfte auch Interdisziplinarität und Multiparadigmatik nicht als Überforderung (Berkemeyer, 2019) oder professionstheoretisch übermäßige Komplexitätssteigerung (Cramer, 2019) betrachten, die sich womöglich nur im antinomisch konstituierten pädagogischen Handeln vermitteln lässt (Schlömerkemper, 2019), wird schließlich an Schulen auch häufiger fächerübergreifend unterrichtet werden. Denn bislang scheint dies nur äußerst selten der Fall zu sein (Haunhorst et al., 2022, S. 32–33). Insofern gilt womöglich immer noch Hubers Diagnose aus den neunziger Jahren, als er titelte: „Wissenschaftspropädeutik und Fächerübergreifender Unterricht – Eine unerledigte Hausaufgabe der allgemeinen Didaktik“ (Huber, 1994, S. 243). Im Folgenden soll nun eruiert werden, inwieweit das Oberstufen-Kolleg als reformorientierte gymnasiale Oberstufe gegebenenfalls inzwischen seine Hausaufgaben gemacht hat.

2 Fächerübergreifender Unterricht am Oberstufen-Kolleg

Allein schon die Tatsache einer „Zwischenbilanz“ (Hahn, 2011) zum Konzept, zur Umsetzung und zu den Entwicklungspotenzialen des fächerübergreifenden Unterrichts am Oberstufen-Kolleg vor über zehn Jahren zeigt, wie stark dieser Topos die Curriculumentwicklung an der Versuchsschule geprägt hat. Nicht nur die zahlreichen Publikationen Ludwig Hubers zur Thematik (bspw. Huber, 1994, 1997, 1998, 2009a), sondern auch didaktische Diskussionen über die Bedeutung des Perspektivenwechsels (Kupsch & Schumacher, 1994) oder Reflexionen zu „Leitunterscheidungen für fächerübergreifenden Unterricht“ (Isensee et al., 1997, S. 47), zum Kompetenzerwerb im fächerübergreifenden Unterricht (Feurle et al., 2011) bis hin zu einem Orientierungsrahmen für das fächerübergreifende Arbeiten im Oberstufen-Kolleg (Feurle et al., 2012) sowie schließlich die Konzeptionierung daraufhin abgestimmter Evaluationsverfahren (Henkel, 2005) für die Evaluation der Zusammenhänge „Studienfachorientierung und fächerübergreifender Unterricht“ (Henkel & van de Wetering, 2006, S. 5) zeugen von engagierten Diskursen an der Versuchsschule.

Als aber wohl markantestes Merkmal des Unterrichts am Oberstufen-Kolleg entlang der Definition unterschiedlicher Organisationsformen fächerübergreifenden Unterrichtens nach Labudde (2014) muss wohl gelten, dass der Fächerübergreifend nicht nur auf der Ebene der Inhalte stattfindet, sondern seit über zehn Jahren im so genannten „Profilunterricht“ auch seinen Niederschlag in der Stundentafel gefunden hat. Diese im Jahr 2011 am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld eingeführte Form fächerübergreifenden Unterrichts wurde bereits zwei Jahre später einer ersten größeren Evaluation unterzogen (Hahn et al., 2014c). Im Profilunterricht werden in der Jahrgangsstufe 12 drei Kurse (= 12 Unterrichtsstunden pro Woche) bzw. im Jahrgang 13 zwei Kurse (= 8 Unterrichtsstunden pro Woche) unter einem Schwerpunktthema in einem so genannten „Profil“ gebündelt. Angesichts seiner Bedeutung für das Verständnis dessen, wie fächerübergreifender Unterricht am Oberstufen-Kolleg stattfindet, soll diese Organisationsform im Folgenden durch einen etwas längeren und dennoch bereits stark komprimierten Passus kurz skizziert werden:

„Im Profilunterricht lernen die Schüler*innen, dass zentrale gesellschaftliche Herausforderungen – sogenannte gesellschaftliche Schlüsselprobleme (Klafki, 2007/1985) – wie z.B. die Folgen des Klimawandels oder der zunehmenden Digitalisierung nur aus der Perspektive mehrerer Fächer betrachtet und bearbeitet werden können (Huber, 1998). Durch die Auseinandersetzung mit den verschiedenen fachspezifischen Theorien und Methoden findet eine ‚Transzendierung‘ der einzelnen Fachperspektiven statt (Künzli, 2001). Die Schüler*innen identifizieren ganz automatisch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen fachlichen Perspektiven (Franzen & Schülert, 1986), da ihnen der Profilunterricht einen permanenten Perspektivenwechsel abverlangt (siehe dazu Kupsch & Schülert, 1996; Kupsch & Schumacher, 1994). So erfüllt der Profilunterricht eine wissenschaftspropädeutische Funktion (Fiedler-Ebke & Klewin, 2020; Hahn & Obbelode, 2014), die über die Vermittlung von fachspezifischen Methoden wissenschaftlichen Arbeitens hinausgeht (Huber, 1998). Die Schüler*innen werden zu einem ‚überfachliche[n] relativierende[n] Vergleich‘, letztlich zu einer ‚Metareflexion‘ (Huber, 2009b, S. 45) der fachlichen Perspektiven angeregt. Durch die Integration der einzelnen Fachperspektiven können Inhalte in einen historisch-gesellschaftlichen Kontext gestellt werden (Hahn & Obbelode, 2014; Huber, 1998). Sie sind nicht nur Gegenstände der Aneignung, sondern auch der kritischen Befragung und Reflexion (Fischer, 1983; Hahn & Obbelode, 2014). Der Profilunterricht dient somit nicht nur der Vorbereitung auf ein wissenschaftliches Studium, sondern darüber hinaus auch der Orientierung im Alltag: Jegliche Informationen können aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und so hinsichtlich ihrer Qualität bewertet und evaluiert werden (Hahn, 2008). Ergänzend soll der Profilunterricht durch seine inhaltliche Offenheit sowie durch seinen Gegenwartsbezug den Kollegiat*innen ermöglichen, ihre individuellen lebensweltlichen Perspektiven auf die verschiedenen Themen in den Unterricht mit einzubringen (Hahn et al., 2014d). Dadurch sollen über die fachlichen Perspektiven hinaus Möglichkeiten der Reflexion geschaffen werden.

Die Kollegiat*innen lernen, dass sich Vorstellungen über die Welt angesichts der Diversität der Mitschüler*innen unterscheiden und nur unter Berücksichtigung dieser verschiedenen Perspektiven Entscheidungen in Bezug auf die gegenwärtige sowie die zukünftige Gestaltung der Welt getroffen werden können (Hahn et al., 2014d).“ (Biehl & Heinrich, 2022, S. 68)

Auch, wenn es am Oberstufen-Kolleg also bereits vor dieser Institutionalisierung des fächerübergreifenden Unterrichts in den so genannten „Profilen“ ab dem Jahr 2011 vielfältige Überlegungen zum Fächerübergreifend gab (vgl. den Beitrag von Geweke, S. 20–27 in diesem Band) und aktuell ebenfalls neben den Profilen (vgl. den Beitrag von Keymer et al., S. 28–39 in diesem Band), muss dennoch diese feste Institutionalisierung in der Stundentafel als Meilenstein bzw. wesentliche Zäsur in der Praxis fächerübergreifenden Unterrichtens am Oberstufen-Kolleg angesehen werden.

Eine weitere fächerübergreifende Besonderheit am Oberstufen-Kolleg stellen die so genannten Basiskurse dar, innerhalb derer die Grundlagen für wissenschaftspropädeutisches Arbeiten gelegt werden. Dies lässt sich gut illustrieren an dem die naturwissenschaftlichen Fächer zusammenführenden „Basiskurs Naturwissenschaften“ (Hahn et al., 2012). Anschließend an frühere Konzeptionierungen einer „Einführung in das naturwissenschaftliche Arbeiten“ (Fischer et al., 2007) im Rahmen eines fächerübergreifenden Grundkurses in der Orientierungsphase wurde die Orientierung an Basiskompetenzen (Hahn et al., 2011) zum leitenden Prinzip. Eine umfassende Dokumentation findet sich dann in einem Themenheft der Zeitschrift *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung* (Wilde et al., 2020). Hier sind die theoretischen Leitlinien (Stiller et al., 2020a) wie die Erkenntnisgewinnung in den Naturwissenschaften (Stiller et al., 2020c) sowie die Grundsätze der Unterrichtskonzeption (Stiller et al., 2020b) beschrieben, gefolgt von konkreten Einsatzszenarien im Unterricht, etwa zu:

- Energie und Energieerhaltung am Beispiel des Fadenpendels (Allmers & Wilde, 2020)
- Konzentrationsbestimmung von Kochsalzlösungen (Allmers et al., 2020a)
- Lösungswärme energetisch betrachtet (Stiller et al., 2020d)
- Ionenwanderungen in Kochsalzlösungen (Allmers et al., 2020b)
- der osmotischen Wirkung von Kochsalz (Schumacher et al., 2020)
- Materialien zur ökologischen Nische (Haunhorst et al., 2020) und
- Selektion und Evolution (Stiller et al., 2020e)

Eine weitere Besonderheit am Oberstufen-Kolleg ist die spezifische Organisationsform des Projektunterrichts (Fiedler-Ebke & Klewin, 2020), innerhalb derer der Fächerübergreifend auch zentrales Kriterium ist, wie Emer ausführt:

„Zur didaktischen Weiterentwicklung der Projektdidaktik am OSK wurde für die eigene Praxis und den Transfer in die Lehrer*innenbildung ein praxistauglicher gestufter Projektbegriff, orientiert am Projektverlauf, auf drei Ebenen erarbeitet. Er ist zugleich ein Kriterienkatalog für die Bestimmung eines Projekts: zwei Aspekte der Themengenerierung (Gesellschafts- und Lebenspraxisbezug), drei Kriterien für die notwendigen Arbeitsformen (selbstbestimmtes, ganzheitliches und fächerübergreifendes Arbeiten) und zwei Zielhorizonte (Produktorientierung und kommunikative Vermittlung).“ (Emer, 2019, S. 38)

Der Fächerübergreifend wird hiermit zum zentralen Kriterium für Projektunterricht. Letzter geht in diesem aber nicht auf, sondern darüber hinaus, wie Huber (1997, S. 31) klarstellt: „Vereint, aber nicht eins: Fächerübergreifender Unterricht und Projektunterricht“.

Vergleichbares gilt für die selbstverständliche Integration des Fächerübergreifenden in neue Entwicklungen, wie etwa bei der Beschulung neuzugewanderter Kollegiat*innen:

„Neben der Entwicklung im Bereich DaZ sowie der Förderung der Bildungssprache und der Fachsprachen fand besonders im Rahmen des fächerübergreifenden Unterrichts in den Profilen der Hauptphase und im Projektunterricht interkulturelle Schulentwicklung statt – z.B. bei einem Projekt im Gender-Profil zum Thema Brautkleider und Hochzeitsrituale in

Kooperation mit dem Stadttheater Bielefeld, bei Exkursionen und bei Theaterprojekten zu den Themen ‚Heimat‘ und ‚Was ist normal, was ist verrückt?‘, an denen jeweils größere Gruppen neuzugewanderter Kollegiat*innen beteiligt waren.“ (Guschker et al., 2018, S. 118)

Hiermit wird deutlich, dass das Prinzip des fächerübergreifenden Unterrichtens neben Unterrichtspraktiken, innerhalb derer die konkrete fachliche Ausgestaltung noch fachdidaktische Orientierungen deutlich werden lässt (bspw. Herzig, 2021), auch Querschnittsthemen wie Gesundheit (Mergelkuhl, 2016) oder Bildung für Nachhaltige Entwicklung (Schweihofen et al., 2022) adressiert.

Neben solchen thematischen Akzenten beeinflusst das fächerübergreifende Unterrichten aber auch nachhaltig die didaktischen Praktiken insgesamt, etwa wenn Forschendes Lernen im fächerübergreifenden Profil (Biologie, Deutsch und Pädagogik) verortet wird (vgl. Stiller, 2019, S. 14f.), „Formen der Mitbestimmung im Unterricht und ihre didaktischen Implikationen“ (Bornkessel et al., 2015, S. 157) deutlich werden, Binnendifferenzierung im Fächerübergreifend organisiert wird (Kleinert et al., 2020) oder sich schließlich Fragen der „Leistungsnachweise in fächerübergreifenden Kontexten“ (Hofmann et al., 2014, S. 71) stellen.

Auch, wenn die theoretisch-konzeptionellen (Schweihofen et al., 2014) und die forschungsmethodischen (Hahn et al., 2014d) Zugänge weiterhin eine große Varianz aufweisen, so zeigt sich an den vielfältigen Arbeiten, wie lebendig und engagiert die Auseinandersetzung mit dem fächerübergreifenden Unterricht am Oberstufen-Kolleg gelebt wird. Auch für den fächerübergreifenden Unterricht am Oberstufen-Kolleg gilt damit, dass es auch in den nächsten Jahren darum gehen wird, die Oberstufe weiter zu denken!

Literatur und Internetquellen

- Allmers, T. & Wilde, M. (2020). Energie und Energieerhaltung am Beispiel des Fadenpendels. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (2), 40–52. <https://doi.org/10.4119/pflb-3303>
- Allmers, T., Stiller, C. & Wilde, M. (2020a). Konzentrationsbestimmung von Kochsalzlösungen: Ein Vergleich zwischen verschiedenen Methoden. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (2), 53–66. <https://doi.org/10.4119/pflb-3304>
- Allmers, T., Beyer-Sehlmeyer, G., Schumacher, F. & Wilde, M. (2020b). Ionenwanderungen in Kochsalzlösungen: Ein Schülerexperiment zur Bestimmung des elektrischen Leitwerts von Kochsalzlösungen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (2), 80–96. <https://doi.org/10.4119/pflb-3306>
- Balog, A. & Schüle, J.A. (Hrsg.). (2008). *Soziologie, eine multiparadigmatische Wissenschaft. Erkenntnisnotwendigkeit oder Übergangsstadium?* Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91017-8>
- Behrensen, B. & Solzbacher, C. (2016). *Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis*. Beltz
- Benner, D. (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 68–90. <https://doi.org/10.25656/01:3821>
- Berkemeyer, N. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung – Fortschritt, Überforderung oder Rückschritt? Anfragen an einen Versuch zur Pflege akademischer Eitelkeiten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 466–470. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.08>
- Bieber, G. (2016). Querschnittsaufgaben in aktuellen deutschen Lehrplänen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (2), 278–286. <https://doi.org/10.25656/01:25963>

- Biehl, A. & Heinrich, M. (2022). Potenziale fächerübergreifenden Unterrichts für Querschnittsaufgaben wie die einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Grenzen und Handlungsoptionen in der Oberstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 5, 64–79. https://doi.org/10.11576/we_os-6111
- Blankertz, H. (1963). *Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen* (Aneignung und Begegnung, Bd. III). Pädagogischer Verlag Schwann.
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Büchse der Pandora.
- Bornkessel, P., Hahn, S., Kemper, A., Kuhnen, S.U. & Niebling, L. (2015). Formen der Mitbestimmung im Unterricht und ihre didaktischen Implikationen. Ergebnisse aus der formativen Evaluation fächerübergreifender Profile am Oberstufen-Kolleg. In S. Hahn, J. Asdonk, D. Pauli & T. Zenke (Hrsg.), *Differenz erleben – Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik in der Schule* (S. 157–168). Wochenschau Wissenschaft.
- Cramer, C. (2019). Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 471–478. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.09>
- Emer, W. (2019). Projektdidaktik in der Praxis: Feldstudie aus dem Oberstufen-Kolleg zu Weiterentwicklung und Transfer der Projektdidaktik. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2, 36–41. https://doi.org/10.4119/we_os-3184
- Fechner, R. (2021). Die flexible Oberstufe. Konzepte und Studien zu einer auf Individualisierung zielenden Oberstufenreform. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 160–163. <https://doi.org/10.11576/weos-4893>
- Feurle, G., Kraft, M. & Thormann, E. (2011). Kompetenzerwerb im fächerübergreifenden Unterricht am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In M. Artmann, P. Herzmann & K. Rabenstein (Hrsg.), *Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in Sekundarstufen I und II: Forschung, Didaktik, Praxis* (S. 251–265). Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bvv.16>
- Feurle, G., von Fabek, H., Guschker, B., Habigsberg, A., Hahn, S. & Thormann, E. (2012). Orientierungsrahmen für das fächerübergreifende Arbeiten im Oberstufen-Kolleg. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 7 (2), 73–93.
- Fiedler-Ebke, W. & Klewin, G. (2020). Eine besondere Oberstufe. Die immer noch außergewöhnliche Praxis der Versuchsschule nach 45 Jahren – Ein Überblick. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 3, 98–120. https://doi.org/10.4119/we_os-3339
- 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). Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg.
- Fischer, W. (1983). Wissenschaftspropädeutik. In H. Blankertz, J. Derbolav, A. Kell & G. Kutscha (Hrsg.), *Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.2) (S. 703–706). Klett-Cotta.
- Franzen, G. & Schülert, J. (1986). Das Konzept der neuen Allgemeinbildung in der Entwicklung und Erprobung. In B. Hoffmann (Hrsg.), *Allgemeinbildung. Erprobungen – Entwicklungen – Erfahrungen* (S. 3–101) (AMBOS, Bd. 22). Oberstufen-Kolleg des Landes NW an d. Univ. Bielefeld.

- 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
- Guschker, B., Geweke, M., Hartner, C., Kirmes, S., Mateo i Ferrer, M. & Otto, J. (2018). Wege zu Abitur und Fachhochschulreife für neuzugewanderte junge Menschen: Die Forschungs- und Entwicklungs-Arbeit zur Inklusion neuzugewanderter Jugendlicher am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1 (1), 106–125. https://doi.org/10.4119/we_os-1110
- Häsing, P. (2009). *Fächerübergreifender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Studie*. Kassel University Press. <https://doi.org/10.25656/01:3340>
- 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. (2011). Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg. Eine Zwischenbilanz zu Konzept, Umsetzung und Entwicklungspotentialen. In M. Artmann, P. Herzmann & K. Rabenstein (Hrsg.), *Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in den Sekundarstufen I und II: Forschung, Didaktik, Praxis, Prolog* (S. 137–161). <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bv.10>
- Hahn, S., Heinrich, M. & Klewin, G. (Hrsg.) (2014a). *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014* (Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 2). Monsenstein und Vannerdat.
- Hahn, S., Heinrich, M. & Klewin, G. (2014b). Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014* (Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 2) (S. 5–14). Monsenstein und Vannerdat.
- Hahn, S., Kemper, A., Kuhnen, S.U., Lojewski, J., Niebling, L. & Bornkessel, P. (2014c). Lehren und Lernen in fächerübergreifenden Profilen. Ergebnisse der Profilevaluation am Oberstufen-Kolleg aus dem Jahr 2013/2014. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014* (Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 2) (S. 139–172). Monsenstein und Vannerdat.
- Hahn, S., Kemper, A., Kuhnen, S.U., Lojewski, J., Niebling, L. & Bornkessel, P. (2014d). Den Bildungsgehalt fächerübergreifender Profile bewerten. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014* (Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 2) (S. 173–233). Monsenstein und Vannerdat.
- Hahn, S. & Obbelode, J. (2014). *Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg*. Klinkhardt.
- 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). Klinkhardt.

- Haunhorst, D., Hüfner, C., Kastrup, V., Mergelkuhl, T., Röllke, K. & Wilde, M. (2022). Sport und Biologie fächerübergreifend unterrichten. Die Planung und Umsetzung fächerübergreifender Unterrichtskonzepte im Rahmen eines universitär begleiteten Schulpraktikums. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innen-bildung*, 5 (1), 26–42. <https://doi.org/10.11576/hlz-5152>
- Haunhorst, D., Stockey, A. & Wilde, M. (2020). Die ökologische Nische: Ein Dosis-Wirkungs-Experiment zur Ermittlung des physiologischen Spektrums verschiedener Getreidearten. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (2), 107–116. <https://doi.org/10.4119/pflb-3308>
- Heinrich, M. (2021). Richtige Noten im Falschen? Oder: Warum unsere Oberstufe immer exklusiver, ungerechter und irrationaler wird, je genauer wir die Leistungen messen. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 170–177. <https://doi.org/10.11576/weos-4894>
- Heinrich, M. & Häcker T. (im Druck). „Bildungsabschluss“ als Unwort des Jahres 2025? Überlegungen zur notwendigen Offenheit des Bildungsbegriffs für das Subjekt und die KI. *Friedrich Jahresheft* (2025).
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion: Von den spezifischen Herausforderungen für Querschnittsaufgaben in der Oberstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 5, 1–9. https://doi.org/10.11576/we_os-6141
- Heinrich, M., Palowski, M. & Schumacher, C. (2018). Ohnmacht versus Unternehmertum – Wirkungen von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung auf das lernende Subjekt in der Oberstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1, 5–30. https://doi.org/10.4119/we_os-1105
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 244–259. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- 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). Oberstufen-Kolleg des Landes NW an d. Univ. Bielefeld.
- Henkel, C. & van de Wetering, D. (2006). Studienfächerorientierung 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.
- Herzig, N. (2021). Exkurs über das (nächste) Fremde. Perspektiven aus der lateinischen Fachdidaktik. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 131–140. <https://doi.org/10.11576/weos-5010>
- Herzig, N.T. (2023). *Ciceros Paradoxa Stoicorum als interdisziplinäre Schullektüre für die Fächer Latein und Philosophie. Eine Untersuchung eines fächerübergreifenden Kompetenzgewinns* (Acta Didactica Classica, 4). Propylaeum. <https://doi.org/10.11588/PROPYLAEUM.1002>
- Herzmann, P., Artmann, M. & Rabenstein, K. (2011). Forschungen zum fächerübergreifenden Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Ausgangspunkte, Befunde und Perspektiven. In K. Rabenstein, M. Artmann & P. Herzmann (Hrsg.), *Fächerübergreifender Unterricht in den Sekundarstufen I und II. Forschung, Didaktik, Praxis* (S. 23–45). Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bv.5>
- Hofmann, T., Fiedler-Ebke, W., Mateo i Ferrer, M. & Döring, T. (2014). Leistungsnachweise in fächerübergreifenden Kontexten. In S. Hahn (Hrsg.), *Studien zum fä-*

- cherübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014* (Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 2) (S. 71–138). Monsenstein und Vannerdat.
- Huber, L. (1994). Wissenschaftspropädeutik und Fächerübergreifender Unterricht – Eine unerledigte Hausaufgabe der allgemeinen Didaktik. In M.A. Meyer & W. Plöger (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht* (S. 243–253). Beltz.
- Huber, L. (1997). Vereint, aber nicht eins: Fächerübergreifender Unterricht und Projektunterricht. In D. Hänsel (Hrsg.), *Handbuch Projektunterricht* (S. 31–53). Beltz.
- Huber, L. (1998). Fächerübergreifender Unterricht – auch auf der Sekundarstufe II? In L. Duncker & W. Popp (Hrsg.), *Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele* (S. 18–33). Klinkhardt.
- Huber, L. (2009a). Fachunterricht und Fächerübergreifender Unterricht. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band II, Teilband 1: Schule* (S. 397–411). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657764969_040
- Huber, L. (2009b). 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). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91485-5_8
- 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). Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Keymer, S., Lau, R. & Willberg, T. (2024). Leitgedanken für den fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe. Grundsätze und Begründungen zu fächerübergreifend-thematisch orientierten Kurskonzepten. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 28–39. https://doi.org/10.11576/we_os-7713
- Klafki, W. (1986). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (4), 455–476.
- Klafki, W. (2007/1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Beltz.
- 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>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2018). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung*. KMK.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2021). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf
- Kneer, G. & Schroer, M. (2009). Soziologie als multiparadigmatische Wissenschaft. Eine Einleitung. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 7–18). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2_1
- Kramer, N. & Wegner, C. (2020). Fächerübergreifender Unterricht im Fächerverbund Naturwissenschaften und Sport. Darstellung eines systematischen Reviews. *HLZ –*

- Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 689–715. <https://doi.org/10.4119/hlz-2544>
- Künzli, R. (2001). Schule als Ort des Wissens und seiner Bewertung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (3), 405–414. <https://doi.org/10.1007/s11618-001-0044-9>
- 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* (AMBOS, Bd. 38) (S. 39–62). Universität Bielefeld, Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Labudde, P. (2014). Fächerübergreifender naturwissenschaftlicher Unterricht – Mythen, Definitionen, Fakten. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 20 (1), 11–19. <https://doi.org/10.1007/s40573-014-0001-9>
- Lau, R., Geweke, M. & Fechner, R. (2021). „Abitur im eigenen Takt“ – neu gedacht. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 164–169. <https://doi.org/10.11576/weos-4892>
- Lojewski, J. (2023). *Schulkulturen in der gymnasialen Oberstufe. Eine explorative Studie zu kulturellen Passungsverhältnissen und Schule-Milieu-Komplexen in der Sekundarstufe II*. Dissertation, Universität Bielefeld. Klinkhardt.
- Mateo i Ferrer, M. (2017). „El repte de l’ensenyament interdisciplinari“ [Die Herausforderung des fächerübergreifenden Unterrichts]. *Perspectiva Escolar*, (392), 54–59.
- Mergelkuhl, T. (2016). Gesundheit fächerübergreifend unterrichten. In E. Balz, R. Erlemeyer, V. Kastrup & T. Mergelkuhl (Hrsg.), *Im Schulsport die Gesundheit fördern* (S. 149–163). Meyer & Meyer.
- Moegling, K. (2010). *Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns. Didaktische Grundlagen, Modelle und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufen I und II*. Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3zkw>
- Renkl, A. (2004). Fürs Leben lernen: Träges Wissen aus pädagogisch-psychologischer Sicht. *Schulmagazin 5–10*, 72 (4), 5–8.
- Schlömerkemper, J. (2019). Perspektiven der professionellen Kompetenz-Entwicklung. Ein Beitrag zur Diskussion über „multi-paradigmatische“ Lehrerbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 456–465. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.07>
- Schumacher, F., Beyer-Sehlmeyer, G., Henrich, S., Polte, S., Stockey, A. & Wilde, M. (2020). Osmotische Wirkung von Kochsalz: Ein Schülerexperiment zur Bestimmung der Zellsaftkonzentration bei verschiedenen Gemüsearten. *PFLB – Praxis-ForschungLehrer*innenBildung*, 2 (2), 97–106. <https://doi.org/10.4119/pflb-3307>
- Schweihofen, C., Kirchoff, T., Arkenau, C., Bekel, H., Stockey, A., Tennhoff, N. & de la Fuente Villar, J. (2022). Aufforstungsprojekte als Bürger*innenwissenschaft in der Oberstufe im Kontext „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (AProBOS BNE). Projektbericht zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für einen anwendungs- und methodenorientierten Unterricht. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 5, 92–116. https://doi.org/10.11576/we_os-6138
- Schweihofen, C., Mergelkuhl, T. & Kakies, R. (2014). Kompetenzorientierung im Sportunterricht im Fächerverbund mit Biologie, Psychologie und Englisch – die Suche nach einer Domäne. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014* (Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 2) (S. 50–70). Monsenstein und Vannerdat.

- Stichweh, R. (2017). Interdisziplinarität und wissenschaftliche Bildung. In H. Kauhaus & N. Krause (Hrsg.), *Fundiert forschen*. Springer VS, S. 181–190. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15575-9_14
- Stiller, C. (2019). Forschendes Lernen am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt FLiDO („Forschendes Lernen in der Oberstufe“). *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2, 7–23. https://doi.org/10.4119/we_os-3181
- Stiller, C., Hahn, S., Stockey, A. & Wilde, M. (2020a). Experimentierend zu mehr Selbstbestimmung. Der Basiskurs Naturwissenschaften: Theoretische Leitlinien und empirische Hinweise. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (2), 5–16. <https://doi.org/10.4119/pflb-3300>
- Stiller, C., Stockey, A. & Wilde, M. (2020b). Vom Konzept in den Unterricht. Wie geht es nach der Entwicklung und Erprobung des Kurskonzeptes Basiskurs Naturwissenschaften weiter? *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (2), 17–27. <https://doi.org/10.4119/pflb-3301>
- Stiller, C., Allmers, T., Habigsberg, A., Stockey, A. & Wilde, M. (2020c). Erkenntnisgewinnung in den Naturwissenschaften. Von der Hypothese zur Theorie. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (2), 28–39. <https://doi.org/10.4119/pflb-3302>
- Stiller, C., Beyer-Sehlmeyer, G., Friedrich, G., Stockey, A. & Allmers, T. (2020d). Lösungswärme energetisch betrachtet: Ein Schülerexperiment zur Bestimmung der konzentrationsabhängigen Lösungsenthalpie beim Lösen verschiedener Salze. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (2), 67–79. <https://doi.org/10.4119/pflb-3305>
- Stiller, C., Bekel-Kastrup, H. & Stockey, A. (2020e). Selektion und Evolution: Ein Schülersimulationsexperiment zur selektiven Wirkung der Räuber-Beute-Beziehung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2, 117–128. <https://doi.org/10.4119/pflb-3309>
- Stübig, F., Ludwig, P.H. & Bosse, D. (2008). Problemorientierte Lehr-Lern-Arrangements in der Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Organisation und Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (3), 376–395.
- Trautwein, U., Neumann, M., Nagy, G., Lüdtke, O. & Maaz, K. (Hrsg.). (2010). *Schulleistungen von Abiturienten. Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92037-5>
- Vogel, P. (2009). Bildung, Lernen, Erziehung, Sozialisation. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 118–127). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_11
- Wiechmann, J. & Becker, G. (2016). Die überfachlichen Zielsetzungen im institutionellen Bildungsauftrag des allgemeinbildenden Schulwesens. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (3), 287–305. https://www.pedocs.de/volltexte/2023/25964/pdf/DDS_2016_3_Wiechmann_Becker_Die_ueberfachlichen_Zielsetzungen.pdf
- Wilbers, K. (2022). *Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden* (7. Aufl.). epubli. <https://doi.org/10.25656/01:24386>
- Wilde, M., Stiller, C. & Stockey, A. (2020). Editorial zum Themenheft: Der Basiskurs Naturwissenschaften am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (2), 1–4. <https://doi.org/10.4119/pflb-3299>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Heinrich, M. (2024). Suchbewegungen zum fächerübergreifenden Unterricht in der Sekundarstufe II – fächerübergreifender Unterricht am Oberstufen-Kolleg. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 7, 6–19. https://doi.org/10.11576/we_os-7706

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>