

Ludwig Huber

Vorwort

Eine so umfangreiche Chronik nur über eine Schule? Ist das von genügendem Interesse? Bestimmt für die unmittelbar an dieser Geschichte Beteiligten! Aber auch über sie hinaus? So könnten sich potentielle Leserinnen und Leser fragen.

Als *erste* liegt die Antwort nahe, dass es sich nicht um irgendeine Schule handelt, sondern um eine außerordentliche: In Deutschland ist das Oberstufen-Kolleg in der Form, die es 1974 bis 2002 hatte, das erste Beispiel für ein College-Modell, das wesentliche Funktionen und Merkmale des amerikanischen Liberal Arts College als eines Zwischengliedes zwischen Höherer Schule und Universität aufnimmt; es ist das einzige geblieben, aber darum als Studienobjekt um so wichtiger. Es ist ferner neben der Laborschule das zweite der beiden bekannten „Bielefelder Schulprojekte“, die Hartmut von Hentig in den Aufbruchsjahren der Bildungsreform an der Universität Bielefeld gründen konnte. Wie jene steht es als „Versuchsschule“ in einem besonderen Verhältnis zur Universität, ausgestattet mit relativ großen Freiräumen und Entwicklungsaufgaben. Es gehört schließlich, wie auch die Laborschule, zu den Schulen, die bedeutende Elemente der „Reformpädagogik“ in vielfältiger Abwandlung aufnehmen und fortführen und damit seit langer Zeit im Blickpunkt des Interesses von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schulen, die Entwicklung wollen, standen und stehen und neuerdings auch von den zeitgeistigen Infragestellungen der Reformpädagogik betroffen sind. Hartmut von Hentig wollte zwar selbst nicht als Reformpädagoge bezeichnet, insbesondere nicht in die deutsche Reformpädagogik eingeordnet werden, ist aber doch von seiner Umwelt, Laien wie Fachkollegen, als Reformpädagoge wahrgenommen worden, m. E. auch zu Recht. Zwar greifen die Begründungen seiner Pädagogik viel weiter aus, auf Platon, Rousseau und Dewey und für jeden seiner Entwürfe auf kritische Analysen der jeweiligen gesellschaftlichen Konstellation, aber die daraus gefolgerten Maximen und Konzepte trafen sich vielfach mit Ideen aus Reformpädagogik oder, wichtiger noch, ihrer Verwandten, der *progressive education*. Für das von ihm konzipierte OS galt:

Vorrang der Erfahrung vor der Belehrung, Schule als Raum dafür; Lernen durch Handeln, in Projekten; selbstständiges Lernen und Gruppenarbeit; Verzicht auf Noten; Ermöglichung von Verantwortung; Schule als Polis, in der man demokratisch miteinander umgeht und Konflikte „beweglich“ ausgeglichen werden – um nur einige zu nennen. Das Oberstufen-Kolleg selbst stellte sich in diese Tradition und die Auseinandersetzung mit ihr. Hier, im College, verband sie sich mit Aufgabenstellungen, um die sich „die“ Reformpädagogik nicht gekümmert hatte: eine Neustrukturierung des Übergangs von Schule zu Hochschule und im Zusammenhang damit die Entwicklung der Wissenschaftspropädeutik für die Oberstufe wie für die Studieneingangsphase. So ist die Geschichte des OS für Schulpädagogik und Hochschuldidaktik gleichermaßen interessant.

Die *zweite* Antwort ergibt sich schnell, wenn man den Text mit dem Blick darauf liest, welche Probleme, die das deutsche Bildungssystem in diesen Jahrzehnten beschäftigten, im Oberstufen-Kolleg, teils ihrer Epoche voraus, teils sie spiegelnd, bearbeitet und welche Lösungen erdacht, erprobt und zum Teil exemplarisch durchgestanden wurden. Da macht man deshalb so viele Funde, weil in diesem Laboratorium – auch das Oberstufen-Kolleg war in diesem Sinne „Laborschule“ – der Freiraum für Experimente so viel größer war als in anderen Schulen, so dass mehr immer noch erinnerungswerte neue Ideen entwickelt werden konnten als anderswo (und kühnere als dann realisierbar waren), oder dass markantere Alternativen zur konventionellen Praxis tatsächlich ausgeprägt werden konnten, wodurch dann die jeweiligen Vorteile, aber auch Nachteile und Ambivalenzen um so deutlicher hervortraten.

Es sind dies Themen wie z. B. Studierfähigkeit und Wissenschaftspropädeutik, Fach- und fächerübergreifender Unterricht, Wahlfreiheit oder Regulierung, Leistungsnachweise im Prozess oder formalisierte Prüfungen, Selbstverwaltung, Mitbestimmung und staatliche Kontrolle, pragmatische Curriculumentwicklung und Lehrerforschung. Einige erlebten ihren Höhepunkt und vielleicht auch Abschluss in einem der Zeitabschnitte, nach denen dieses Buch aus nachvollziehbaren Gründen gegliedert ist; andere tauchen in sich wandelnden Fassungen in vielen Abschnitten wieder auf, müssen also von Leser und Leserin durch diese hindurch verfolgt werden.

Um nur zu einigen dieser möglichen Leseperspektiven einzuladen, hier einige Hinweise:

Unter einer so relativ schlicht klingenden Überschrift wie „Der Wahlfachunterricht (WU) am Beispiel der Naturwissenschaften – Hochschulorientierung oder Beitrag zur Chancengleichheit“ (Kap. III.3) findet man eine Auseinandersetzung um ein Problem, das für das Oberstufen-Kolleg nach seiner Konzeption essentiell war, aber in anderem Maßstab die gymnasiale Oberstufe

überhaupt betrifft: das Verhältnis der Ziele *Studierfähigkeit und Wissenschaftspropädeutik* zueinander. Diese sind, obwohl oft verwechselt oder vermischt, ja keineswegs identisch; das erste richtet sich in einem engeren Sinne auf Qualifikationen, die nötig sind, um ein Studium beginnen und bewältigen zu können (vor allem wissenschaftliche Arbeitstechniken und die jeweils geforderten fachlichen Vorkenntnisse), das zweite darüber hinaus auf eine Bildung durch Wissenschaft, zu der Verstehen, Sich-Verständigen und kritische Reflexion der Wissenschaft, ihres Prozesses und ihrer Auswirkungen (also wissenschafts- und gesellschaftstheoretisch) gehört. Dieses Zielkonzept, das als ein neues in der Rahmenvereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe von 1972 auftrat, zu entwickeln war seinerzeit auch allen anderen gymnasialen Oberstufen aufgegeben, die dafür aber weder Anleitung noch Experimentierraum bekamen, und ein starkes Anliegen war es auch den Kollegschulen Nordrhein-Westfalen. Am Oberstufen-Kolleg aber musste diese Spannung besonders stark hervortreten, insofern es einerseits den Eintritt direkt in ein höheres Semester vermitteln sollte (abgekürzt: „Hauptstudierfähigkeit“), andererseits durch von Hentig auf ein umfassendes Verständnis von Wissenschaftspropädeutik verpflichtet war. An den in diesem Kapitel und später noch öfter geschilderten Bemühungen und Diskussionen um einen integrierten naturwissenschaftlichen Unterricht, der diesem Auftrag besonders entsprechen zu können schien (und eigentlich immer noch scheint), lässt sich die ganze Spannung zu den gleichzeitig fortbestehenden Fachansprüchen ablesen, wie sie sowohl den Fachunterricht dominieren als auch einer Integration von Fächern (hier der Naturwissenschaften) unter diesem Gesichtspunkt in deutschen Schulen (anders als im Ausland) bisher entgegenstehen. Als exemplarisch lässt sich auch das Scheitern des Studienfaches „Medizin“ verfolgen: als spezialisierter Einstieg in Studium oder gar Hauptstudium der Medizin konnte es aus rechtlichen und fachlichen Gründen abgelehnt werden, wie es auch geschah (Kap. IV.1.2.1), als Wissenschaftspropädeutik für den Fächerbereich wäre es sinnvoll gewesen (aber selbst das dafür später erfolgreich eingeführte Fach „Gesundheitswissenschaften“ ist inzwischen vom Schulministerium gestrichen worden).

Wer nun angesichts dieser Enge im Gehege der Fächer Luft auf dem freien Feld etwa des *fächerübergreifenden Unterrichts* suchen möchte, wird hier über die Kapitel hinweg, beginnend mit II.6.3, reiches Anschauungsmaterial für die Schwierigkeiten mit der Freiheit finden. Im Unterschied zu den meisten Gymnasien, in denen der fächerübergreifende Unterricht als Erweiterung oder organisatorische Zusammenführung von Fächern an diese gebunden bleibt, war er am Oberstufen-Kolleg als eigene kontinuierliche Unterrichtsart, „Ergänzungsunterricht“ genannt, neben den Fächern ausgebracht. Höchst

lehrreich zu sehen ist hier, welche Alternativen sich im damit gegebenen größeren Freiraum aufboten, die anderswo zum Teil verdeckt bleiben: Soll er zur Vertiefung der Fächer dienen oder gerade ganz andere Perspektiven wählen? nach einer wissenschaftstheoretisch abgeleiteten Systematik strukturiert, wie von von Hentig konzipiert, oder für aktuelle Themen geöffnet sein? ein für alle verbindliches Curriculum vorgeben oder ein Höchstmaß an Wahlfreiheit nach individuellem Interesse ermöglichen? usw. Und höchst spannend zu lesen ist, welche gewichtigen Argumente im engagierten Streit um solche Positionen eingebracht wurden, die sich auch anderswo bis heute in allfälligen Abwandlungen in den Diskussionen um „fächerverbindend versus fächerübergreifend“, um die Gestaltung von Profiloberstufen oder um fachliche Einbindung oder Freigabe von Projektwochen oder -phasen, die übrigens am Oberstufen-Kolleg eine kontinuierlichere Entwicklung erfuhren, wiederfinden.

Wahlfreiheiten oder Vorgaben, Vertrauen auf die Selbstverantwortung oder doch Regeln und notfalls Sanktionen – auch das ist ein Dilemma im Gefolge reformpädagogischer Intentionen, das nicht nur in die Wahl von Kursen hineinspielt (die inzwischen durch die staatlichen Vorgaben immer mehr eingeschränkt worden ist), sondern auch in Disziplinfragen spürbar wird. Wer gern, wie die Planer und Gestalter des Oberstufen-Kolleg von der Prämisse ausgehen möchte – für die es ja gewichtige Gründe gibt –, dass junge Erwachsene Verantwortung für ihr eigenes Lernverhalten übernehmen sollen und können, wenn man sie nur wirklich als selbstständige anspricht, der kann einerseits an den Entscheidungen, die die KollegiatInnen hinsichtlich ihrer Fächer und Kurse treffen konnten, verfolgen, dass und wie eine Lernumgebung auf dieser Altersstufe funktionieren kann, die den Lernenden erlaubt, sich innerhalb bestimmter Strukturen ihr individuelles Curriculum selbst zu entwickeln. Das Oberstufen-Kolleg war darauf angelegt, dem Interesse Raum zu geben: Inhaltliches Interesse war neben anderen pragmatischen Motiven schon für die Entscheidung, sich am OS zu bewerben, maßgeblich; inhaltliches Interesse konnte die in den Grenzen der Kapazität freie Wahl der beiden Studienfächer bestimmen und sich darüber hinaus in der Zusammenstellung der ergänzenden Kurse und Projekte aus dem großen fächerübergreifenden Bereich auswirken und schließlich noch im Mitreden innerhalb des Unterrichts über dessen Planung verfolgt werden. Für nicht wenige bedeutete das eine (zu) große Zumutung, manche scheiterten gerade daran – beides eine Herausforderung zur Entwicklung geeigneter Beratung – aber viele kamen auf diese Weise zu sinnvoll zusammengestellten Curricula. Andererseits kann man am Beispiel der *Anwesenheitsregeln* mit den Akteuren zusammen erleben und erleiden, wie eine solche Hoffnung allmählich bricht: den Kolle-

giatInnen wurde anfangs die Freiheit eingeräumt, dem Unterricht auch ohne Entschuldigung fernzubleiben (sofern sie nur die geforderten Leistungen erbrächten); angesichts des Gebrauchs, den sie davon machten, wurden schrittweise und immer nur unter Schmerzen höhere Mindestpräsenzquoten, strengere Regeln, Mitteilungspflichten eingeführt (Kap. III.7.2; IX.3.4.1). Was man hier von den Diskussionen darüber erfährt, lässt darüber nachdenken, was für eine Aufgabe es ist, Disziplin zu begründen, wenn man sie eben nicht als Selbstzweck betrachtet (was hier niemand tat).

Ein weiteres Feld, auf dem geradezu exemplarisch um die Verwirklichung einer anderen Lernkultur, wie man heute gern sagt, gerungen wurde, ist das der *Leistungskontrollen bzw. Prüfungen*. Weil dies eine andauernde und offenbar schier unerfüllbare Aufgabe und Hoffnung bleibt, wie man in jüngster Zeit an Streitpunkten wie Zentralabitur und Bildungsstandards/zentrale Lernstandserhebungen einerseits, an der Misere der Inflation von testförmigen Prüfungen im Bachelor-Studium andererseits erfahren kann, lohnen die Erinnerungen hier doppelt (Kap. III.7): Es ging vor allem um zwei Intentionen, deren Berechtigung fortbesteht und immer wieder Versuche anregen muss, auf sie zurückzukommen: den Ersatz der Noten durch verbalisierte und genauere Würdigungen und Rückmeldungen für die Lernenden (wie in den Lernberichten der Laborschule und ihr nachfolgender Schulen realisiert) und, eng damit zusammenhängend, um die Zulassung eines reichen Spektrums an Formen von Leistungsnachweisen, integriert in den Arbeitsprozess, nach Situationen und Individuen variierbar, an Stelle davon abgehobener und standardisierter Prüfungen. Welche Instrumente und Verfahren dafür sehr kreativ entwickelt und alsbald wieder abgewandelt wurden (Tableaus möglicher Leistungsnachweise, Bögen für Diagnosen seitens der Lehrenden und Selbstbewertung der Lernenden, Kursbescheinigungen mit Beschreibung der Kurse und der individuellen Leistungen, Kursbögen zur Unterrichtskritik usw.), das ist anregend zu verfolgen und im Hinblick auf jetzt kursierende Portfoliokonzepte immer noch bedenkenswert; zu denken gibt aber auch, welche Mühe es macht, eine solche Vielfalt zu „verwalten“, gewisse Regeln und Maßstäbe dennoch zu bewahren. Angesichts der überragenden rechtlichen Bedeutung des Abiturs als zugleich Hochschulzugangsberechtigung müssen anscheinend alle solchen Liberalisierungen, so wichtig sie für eine Individualisierung des Lernens sind, in der gymnasialen Oberstufe vor der Abschlussprüfung enden. Prüfungen aber, besonders Abschlussprüfungen, standen in jenen siebziger Jahren gerade auch in den Hochschulen, im Brennpunkt radikaler Kritik, die sowohl pädagogische als auch politische Argumente ins Feld führte. Die Kämpfe um eine dem Oberstufen-Kolleg-Konzept angemessene *Abschlussprüfung* spiegeln diese. Ihre Geschichte (Kap. IV.2) liest sich als ein Parade-

beispiel für einen Versuch, ein Äquivalent zum Abitur zu finden, für die Überzeugung und Hartnäckigkeit, derer es dazu auf Seiten des Kollegiums bedurfte, und für die im Vergleich zu heute relativ größere Bereitschaft einiger Ministerialbeamten, sich wenigstens auf das Suchen einzulassen. Gleichwohl steht am Ende wie überall eine Prüfung, deren Formalisierungsansprüche (Noten, Zulassungsvoraussetzungen usw.) weit in den Lernraum vorher ausstrahlen.

Nicht nur diesen Abschnitt und auch nicht nur diejenigen Kapitel, die ausdrücklich die Entwicklung der Selbstverwaltung und der Satzung thematisieren (Kap. II.4, III.8, IV.3), sondern durchgängig fast alle kann man auch mit dem Interesse lesen, in welchen Schritten, unter welchen inneren und äußeren Auseinandersetzungen eine Schul-Community wie diese zu ihren Entscheidungs- und Verwaltungsstrukturen kommt, wenn diese ihr nicht vorgegeben sind. Zu einem Zeitpunkt, zu dem sonst von *Selbstständiger Schule* noch nicht die Rede war, war dieser Schule eine erstaunliche Selbstständigkeit eingeräumt, die Kollegium und Kollegiaten hartnäckig gegen die auch hier alsbald drohenden Einschränkungen und Regulierungen zu verteidigen versuchten. Ob nun durch die Devisen der Zeit – „Demokratisierung!“, „Mehr Demokratie wagen!“, „Mitbestimmung“ – oder durch von Hentigs Konzept – „Schule als Polis“ – bewegt, sie setzten jedenfalls z. B. mit der Wahl ihrer kollegialen Schulleitung auf Zeit oder den hohen Quoten für Kollegiaten in den Entscheidungsgremien Ideen durch, die zwar in den Empfehlungen des Bildungsrates von 1973 schon enthalten waren, sonst aber noch der Realisierung harhten. Auch „*Schulentwicklung*“ als eine Sache der Schulen selbst wurde erst viele Jahre später allgemein propagiert, während diese Schule sich zunächst in großer Freiheit selbst entwerfen und planen durfte, von der Curriculumentwicklung über die Unterrichtsorganisation bis zur Selbstverwaltung. Es lohnt sich, an diesem Beispiel zu studieren, wie viel Kreativität und Engagement in einem solchen Freiraum entstehen kann, wie Informationsflut und Gremienvielfalt zur Last werden können, wie Förderung und Überforderung sich durchdringen, wie viel aber alle insgesamt dabei lernen können. Insbesondere bei den letzten Abschnitten der hier berichteten Geschichte, die von einer zunehmenden Infragestellung des Grundmodells des OS gezeichnet sind, sieht man sich dann mit dem Problem konfrontiert, wie schwierig es gerade für das Kollegium einer Reformschule wird, ihre von ihr selbst entwickelten Strukturen und Regeln zu reformieren und dafür bisher geltende Glaubenssätze und Privilegien aufzugeben.

Ähnliche Überlegungen stellen sich bei der Lektüre der Kapitel ein, in denen die „Lehrerforschung“ Thema ist. Das Gründungskonzept der Bielefelder Schulprojekte enthielt sie als ein zentrales Element und eilte damit der allge-

meinen Entwicklung, in der Lehrerforschung als Aufgabe und Chance erst später ergriffen wurde, weit voraus. Das Oberstufen-Kolleg zumal, länger als die Laborschule, suchte sie in einer spezifischen radikalen Form zu praktizieren, die dem Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre an den Hochschulen nachempfunden war, und stieß, wie die Geschichte gezeigt hat, damit an Grenzen sowohl der Personen als auch der Institution Schule, die deutlich werden lassen, dass es hier noch anderer Formen und Hilfen bedarf.

Viele weitere Themen lassen sich in dieser Geschichte verfolgen, etwa die Lernfortschritte im Umgang mit Heterogenität, innerer Differenzierung und Individualisierung oder die Bemühungen um Transfer entwickelter Konzepte und Verfahren an andere Schulen mit ihren durchaus typischen Schwierigkeiten oder die Potentiale „schulnaher Curriculumentwicklung“ in der Konzipierung neuer oder der Revision alter Fächer, aber die hier angeführten Beispiele mögen genügen: Die Geschichte einer *lernenden Schule*, an deren Erfahrungen wiederum die Leserinnen und Leser lernen können – das bietet dieses Buch.

14. 6. 2014

Ludwig Huber