

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“ ausgetragen 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 erinnernswerte 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 auftaten, 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 hartn. 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

Helga Jung-Paarmann

Vorbemerkung

Als in den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts die bestehende Schulstruktur und Pädagogik in die Kritik gerieten und nach Alternativen gesucht wurde, bekamen die pädagogischen Konzepte Hartmut von Hentigs viel Aufmerksamkeit. An der Universität Bielefeld erhielt er die Chance, sie in der Praxis zu erproben. So entstanden die Bielefelder Schulprojekte Oberstufen-Kolleg und Laborschule. In ihnen wurden die Vorstellungen Hartmut von Hentigs 40 Jahre hindurch erprobt und auf der Grundlage praktischer Erfahrungen verändert und weiterentwickelt.

Deshalb widme ich dieses Buch

Hartmut von Hentig,

dem Erfinder, Gründer und
langjährigen wissenschaftlichen Leiter
des Oberstufen-Kollegs.

In den Jahren 1970 bis 2005 waren an der Gestaltung des Oberstufen-Kollegs über 200 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und ca. 5000 Kollegiatinnen und Kollegiaten beteiligt. Sie haben dabei das ursprüngliche Konzept auch den sich verändernden politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen anpassen müssen.

Die Geschichte dieser Entwicklung wird in diesem Buch dargestellt. Dies geschieht aus der Sicht einer Historikerin und zugleich selbst Beteiligten. Ihre Aussagen beruhen zwar alle auf Quellen, aber deren Auswahl und Interpretation ist – wie jede historische Darstellung – subjektiv; jeder und jede, die die damalige Zeit miterlebt hat, würde eine etwas andere Geschichte erzählen.

Das einleitende Kapitel skizziert die politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre, so auch die Bil-

dungseuphorie, die ein Unternehmen wie die Schulprojekte überhaupt erst möglich gemacht hat. Das zweiten Kapitel stellt dar, wie die ersten MitarbeiterInnen in der Aufbau-Kommission mit viel Elan und Kreativität diskutierten, planten und organisierten, damit aus den Vorstellungen von Hentigs ein reales Gebäude, eine Organisationsstruktur sowie Unterrichts- und Forschungskonzepte werden konnten. Das dritte Kapitel handelt von der Erprobung und Veränderung dieser Konzepte in der Praxis. Im vierten Kapitel wird berichtet, wie sich die bildungspolitische Situation in den 70er Jahren so verändert hatte, dass die Weiterexistenz des Oberstufen-Kolleg gefährdet war und wie die Mitglieder des Oberstufen-Kollegs ihr Reformprojekt gegen einen enormen Anpassungsdruck mit Fantasie und Tatkraft verteidigen konnten.¹

Damit begann ein neuer Abschnitt in der Geschichte des Oberstufen-Kollegs. Zunächst war wiederum die veränderte gesellschaftliche und politische Lage Anfang der 80er Jahre zu rekonstruieren (Kap. V), ehe im sechsten Kapitel die Arbeit und die Ergebnisse des Oberstufen-Kollegs als Curriculumwerkstatt und als Forschungseinrichtung vorgestellt werden. Das siebte Kapitel beschreibt das Oberstufen-Kolleg als Lebensraum und zeigt, welche Lebens- und Arbeitsmöglichkeiten es den KollegiatInnen und den MitarbeiterInnen bot.

Das achte Kapitel handelt von der zweiten Existenzkrise des Oberstufen-Kollegs nach dem Rücktritt Hartmut von Hentigs vom Amt des wissenschaftlichen Leiters und davon, wie sie überwunden wurde. Anschließend (Kapitel IX) wird von den Anstrengungen zur Reform der Reformeinrichtung berichtet. Das letzte Kapitel schließlich erzählt vom Ende des Oberstufen-Kollegs als College und seiner Überführung in eine gymnasiale Oberstufe. Ein kurzer Epilog, „Was bleibt...?“, schließt die Darstellung ab.

Im Anhang finden sich Materialien, die zum Verständnis des Textes von Bedeutung sind. Außerdem enthält er Ludwig Hubers „Briefe an das Kollegium der Mitglieder der Hanseatischen Akademie“ von 1989, die in Form einer fiktiven ethnographischen Studie den Zustand, die Eigenheiten, die Stärken und Schwächen des Oberstufen-Kollegs analysieren und illustrieren. Bei der Darstellung und Interpretation meiner Recherchen waren mir viele Kolleginnen und Kollegen behilflich:

Ida Hackenbroch-Krafft, Ludwig Huber und Jörn Stückrath haben den Entstehungsprozess dieser Geschichte des Oberstufen-Kollegs Jahr für Jahr und Kapitel für Kapitel mit guten Ratschlägen, sachkundigen Hinweisen, Ergän-

¹ Diese ersten vier Kapitel sind 2010 als AMBOS 51 in der Publikationsreihe des Oberstufen-Kollegs mit einem Layout von Annegret Bölke erschienen.

zungen und Berichtigungen begleitet und mich immer wieder zum Weiter-schreiben ermutigt. Anschließend hat meine Mutter, Gertrud Jung, den Text von noch weiteren Tipp- und Flüchtigkeitsfehlern befreit. Ihnen allen gilt mein besonderer Dank.

Zu einzelnen Textabschnitten haben mir Fragen beantwortet und mich mit weiteren Hinweisen, Informationen und Dokumenten versorgt:

Jupp Asdonk, Ulla Bade, Irene Below, Peter Böhning, Jürgen Buchmann, Tuncer Cabadag, Hans Frieder Dietz, Thomas Döring, Roland Eisele, Wolfgang Emer, Reinhard Fischer, Andrea Frank, Simon Füchtenschnieder, Ger-lind Frink, Gabriele Glässing, Werner Glenewinkel, Eberhard Göpel, Désirée Grothues, Gerlinde Günther-Boemke, Wolfgang Harder, Michaela Har-nischmacher, Ulrich Hartmann, Hartmut von Hentig, Hans Hermsen, Stefan Holz, Uwe Horst, Ludger Humbert, Nils Jösting, Angela Kemper, Karin Kleinespel, Barbara Koch-Priewe, Georg Krieger, Hans Kroeger, Joachim Kupsch, Ulla Laplace, Martin Larius, Klaus Luther, Wolfgang Meier, Til Mette, Gabriele Obst, Evelore Parey, Ricarda Reimer, Horst Rühaak, Miriam Schuler, Nicola Schultz, Hans-Hermann Schwarz, Andreas Stockey, Albrecht Stoll, Gottfried Strobl, Danuta Tamborska, Christina Thomas, Susanne Thurn, Dieter Vohmann, Andreas Wenzel, Elke Werneburg, Dieter Wild, Felix Winter, Kerstin Wüllner, Rosita Zander, Wilfried Zimmermann und Ulla Zingeler.

Ulla Laplace hat mir geholfen, mich im Archiv der Wissenschaftlichen Ein-richtung Oberstufen-Kolleg zurecht zu finden, das dank ihrer sorgfältigen Dokumentationsarbeit eine wahre Fundgrube für die Geschichte des Oberstu-fen-Kollegs ist. Angelika Stoffels war mir bei der Suche nach Daten für die Liste der MitarbeiterInnen im Anhang behilflich. Susanne Redeker hat die Fotos und Dokumente eingescannt und Martin Löning und sein Team haben mich im Universitäts-Archiv unterstützt. Schließlich hat Stefan Hahn allem eine ansprechende Form gegeben und es zusammen mit Martin Heinrich ermöglicht, dass der Band im Klinkhardt-Verlag erscheinen konnte.

Ihnen allen danke ich an dieser Stelle ganz herzlich.

Juni 2014

Helga Jung-Paarmann

I. Einleitung: Die Vorgeschichte



Abb. 1: Der Gründungsausschuss der Universität Bielefeld, v.l.: Dr. Firnhaber, Dr. Huber, Profes. v. Hentig, Rollnick, Hirzebruch, Grottemeyer
Foto: G. Rudolf; Universitätsarchiv Bielefeld

In der Rückschau wird deutlich, dass es nur ein kurzes Zeitfenster gab, in dem die Voraussetzungen gegeben waren, um eine Versuchsschule wie das Oberstufen-Kolleg zu gründen. Weder vor 1965 noch nach 1970 wäre dies möglich gewesen. (vgl. Hentig 1983, S. 195f.)

1 Die Krise des Bildungssystems

Mitte der 60er Jahre ging das „Wirtschaftswunder“ zu Ende. Die Nachkriegskonjunktur war abgeflaut und man musste sich auf diejenigen Kräfte besinnen, die auch weiterhin eine stabile wirtschaftliche Entwicklung sicherstellen konnten.

Dabei geriet das Bildungssystem in den Blick, das seit Jahrzehnten praktisch unverändert geblieben war. Nach der Bildungsreformbewegung im Gefolge der Novemberrevolution 1919, die die Einführung einer Grundschule für alle

Kinder in den ersten vier Schuljahren erreicht hatte, verfestigte sich für die übrigen Schulbereiche jenes dreigliedrige System¹, das die Klassenstruktur der Gesellschaft widerspiegelte und stabilisierte. Dieses System hatte das Dritte Reich, Krieg und Nachkriegszeit unbeschadet überstanden; aber Mitte der 60er Jahre wurde zum Problem, dass es – gemessen an den übrigen Industriestaaten – nicht in der Lage war, einer ausreichenden Zahl junger Menschen das Abitur und den Zugang zu einem Studium zu ermöglichen, wie es für die Konkurrenzfähigkeit der deutschen Wirtschaft unerlässlich war. In den 50er Jahren war diese Schwäche durch den ständigen Zustrom gut ausgebildeter Fachkräfte aus der DDR verdeckt worden und sie wurde nun umso deutlicher bewusst, als der „Sputnik-Schock“ gezeigt hatte, dass der technologische Vorsprung des Westens gegenüber den Ostblockstaaten keineswegs so sicher war wie vielfach angenommen, dass vielmehr unzureichende Bildungsanstrengungen und die Vernachlässigung von Begabungsreserven² sich als Nachteil in der Systemkonkurrenz des Kalten Krieges erweisen konnten. Deshalb wurde der Ruf nach einer Reform des Bildungssystems und insbesondere der gymnasialen Oberstufe immer lauter.

Zu einem Signal für den bildungspolitischen Aufbruch wurde Pichts These von der deutschen „Bildungskatastrophe“, die er 1964 zunächst in einer Artikelserie in „Christ und Welt“ veröffentlicht hatte. (vgl. Picht 1965, S. 7) Er stützte sich dabei vor allem auf Schätzungen der Kultusministerkonferenz von 1963, nach denen mit einem verhängnisvollen Lehrer- und Abiturientenmangel zu rechnen war, der nach seiner Auffassung zu einem Zusammenbruch des Schulsystems, dem Niedergang der deutschen Wissenschaft und Wirtschaft und zu einer Erschütterung des politischen Systems führen musste. Er plädierte für einen entschiedenen Aufbruch im Bildungswesen: für ein Notprogramm, um die Zahl der Abiturienten und Lehrer mindestens zu verdoppeln, für eine Neuordnung der Schulverwaltung und für ein Bundeskultusministerium.

Von seinen vielfältigen Argumenten fanden vor allem die ökonomischen Gehör. Denn auch andere Studien legten einen Zusammenhang zwischen den Bildungsaufwendungen und der wirtschaftlichen Potenz eines Staates nahe. (vgl. Flitner, S. 22f.) In dieser Zeit entstand auch in Deutschland die bis dahin nahezu unbekannte Bildungsökonomie als Fachrichtung. Die Studien zeigten,

¹ Zu Hauptschule, Realschule und Gymnasium kam als viertes Element noch die Sonderschule (bis 1955 Hilfsschule) für Lernbehinderte.

² In den 50er Jahren lag die Abiturientenquote eines Schülerjahrgangs erst bei etwa 5 % (vgl. Baumert u. a. 1990, S. 276).

dass die BRD im Vergleich mit anderen Industriestaaten insbesondere die Vorschulerziehung vernachlässigte und zu wenige Abiturienten ausbildete, von denen außerdem zu viele ihr Studium vorzeitig abbrachen.

Also schien es aussichtsreich, der Bildungskatastrophe vor allem quantitativ, durch den Aus- und Neubau von Universitäten, eine Erhöhung der Abiturientenzahlen und die Bereitstellung entsprechender Mittel vorzubeugen.

Ein weiteres Motiv für eine Bildungsreform war, dass nationale Vergleichsstudien gezeigt hatten, wie groß die Unterschiede zwischen verschiedenen Bundesländern und zwischen Stadt und Land waren. Dies widersprach jedoch dem Auftrag des Grundgesetzes, die „Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse“ zu wahren (Art. 72, 2 [3] GG). Außerdem war unübersehbar, dass die Schullaufbahn ganz entscheidend von der sozialen Herkunft geprägt wurde.

2 Bildungsrat und Bildungskommission

Es war aber vor allem die Sorge um die Leistungsfähigkeit der deutschen Wirtschaft angesichts des Rückstandes des deutschen Bildungswesens im internationalen Vergleich (vgl. z. B. Picht, S. 17f.), die 1965 dazu führte, dass Bund und Länder den Deutschen Bildungsrat ins Leben riefen. Die Mitglieder des Bildungsrates waren zur Hälfte Politiker und andere Vertreter gesellschaftlicher Gruppen, zur anderen Hälfte Wissenschaftler, vor allem Vertreter der Sozialwissenschaften, und einige wenige Schulpraktiker. Der Bildungsrat setzte eine Bildungskommission ein, zu deren Aufgaben es gehörte, Bedarfs- und Entwicklungspläne für das deutsche Bildungswesen „zu entwerfen, die den Erfordernissen des kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens“ entsprachen „und den zukünftigen Bedarf an ausgebildeten Menschen“ berücksichtigten. (KMK 1967, S. 319) Die Bildungskommission knüpfte an Forschungsergebnisse der angelsächsischen Länder an, in denen bereits nach dem Sputnik-Schock Maßnahmen ergriffen worden waren, um das Bildungssystem effektiver zu machen und die auf dem Gebiet der Curriculumforschung und -entwicklung bereits einen großen Vorsprung hatten. (vgl. Hentig 2007, S. 194)

Neue Forschungen über Begabung und Lernen zeigten, wie bisher vernachlässigte Begabungsreserven erschlossen werden konnten, und stellten die herkömmlichen Formen von Förderung und Auslese in Frage. Unter Vorsitz von Heinrich Roth erarbeitete ein Ausschuss des Bildungsrates hierzu eine Reihe von grundlegenden Gutachten über den Einfluss von Vererbung, Erziehung und Umwelteinflüssen auf intellektuelle Leistungsfähigkeit und

Schulerfolg, über den Einfluss der Bildungswilligkeit der Eltern, über die Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils sowie von Noten und Tests u. v. m., die maßgeblich für die Empfehlungen der Bildungskommission wurden. (vgl. Roth 1968)

Der Bildungsrat konnte sich 1970 auf den „Strukturplan für das Bildungswesen“ einigen, den die Bildungskommission ausgearbeitet hatte. Dabei kam es ihm vor allem auf die gesellschaftliche Funktion von Schule an. Sie sollte junge Menschen befähigen, ihre „Grundrechte wahrzunehmen und die ihnen entsprechenden Pflichten zu erfüllen“, indem sie die dafür nötigen Bildungsvoraussetzungen schuf. Gleichzeitig sollte sie die von Natur und Gesellschaft Benachteiligten besonders fördern und damit einen Beitrag zur Chancengleichheit leisten (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 25, 29f.). Chancengleichheit und Recht auf Bildung waren Leitmotive der Bildungsreform. In Analogie zu den angelsächsischen und skandinavischen Ländern sollte die Gesamtschule zur vorherrschenden Schulform werden, was durch eine Versuchsphase mit 40 Modellschulen vorbereitet werden sollte.

Die gymnasiale Oberstufe sollte durch die Vermittlung von Orientierungen, Methoden und Wissensbeständen eine Grundbildung als Voraussetzung für die Studierfähigkeit vermitteln und zugleich den Lernenden ermöglichen, Interessenschwerpunkte zu wählen und dort bereits bis zu wissenschaftlichen Studien vorzudringen. Die Schüler-Innen sollten lernen selbstbestimmt, selbsttätig und eigenverantwortlich zu lernen. Leitlinie war dabei die Individualisierung: Jeder Schüler und jede Schülerin sollte in der Oberstufe eine eigene Kombination von Fächern und Kursen zusammenstellen und damit ein individuelles Lernprofil bilden können.

Die strukturellen und pädagogischen Vorstellungen der Bildungsreformbewegung nahmen Vorschläge wieder auf, die bereits in der reformpädagogischen Bewegung in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts entwickelt worden waren. Von den damals gegründeten freien Schulen hatten einige Faschismus und Krieg überdauert und waren ein Reservoir langjähriger Erfahrung mit Alternativen zum staatlichen dreigliedrigen Schulwesen. Dazu gehören die Landerziehungsheime, die Freien Waldorfschulen und die Montessori-Schulen. Ihre praktischen Erfahrungen bezogen sich allerdings überwiegend auf die ersten 10 Schuljahre (vgl. Paukens 1979), lediglich die Landerziehungsheime Odenwaldschule, Birklehof und Salem sowie das Hibernia-Kolleg und die Klosterschule Wald umfassten auch eine gymnasiale Oberstufe.

Mit dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ war ein Höhepunkt der Bildungsreformbewegung erreicht. Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit schienen sich einig zu sein, dass tiefgreifende Veränderungen im Bildungswesen in Angriff genommen werden mussten. Die Konferenz der Kultusminister anerkannte den Strukturplan 1971 als „eine neue Grundlage für eine langfristig orientierte, wissenschaftlich begründete und dynamische Bildungspolitik“. Für die gymnasiale Oberstufe wurde ein Sofortprogramm beschlossen, das „eine Neuordnung der Oberstufe des Sekundarschulwesens mit einem differenzierten Angebot an Lernzielen und Abschlüssen“ vorsah. Außerdem sollte die Bildungsforschung und die wissenschaftliche Erprobung der curricularen Reform in Modellversuchen ausgebaut werden. So sollte der organisatorische Rahmen, den der Strukturplan aufzeigte, pädagogisch und didaktisch gefüllt werden (Flitner, S. 35f.).

3 Studentebewegung

Die staatlichen Bildungsreformbestrebungen erhielten unerwartet Unterstützung durch die Studentebewegung, die in Deutschland zunächst vor allem die Missstände im Bildungswesen, vor allem an den Universitäten kritisierte. Bereits 1961 hatte der Sozialistische Deutsche Studentenbund (SDS) seine Denkschrift zur Hochschulreform – „Hochschule in der Demokratie“ – vorgelegt, in der eine Demokratisierung der Hochschulstrukturen gefordert wurde. Parallel zur Verschärfung des Vietnam-Krieges und zum Erstarken der Bürgerrechts- und Studentebewegung in den USA veränderten sich auch die Themen der politischen Studentengruppen in Deutschland. Sie debattierten über den Krieg in Vietnam und solidarisierten sich mit Befreiungsbewegungen in der Dritten Welt, sie protestierten gegen die geplante Notstandsverfassung, gegen undemokratische Zustände in allen Gesellschaftsbereichen und gegen die erstarkenden Neonazis. Der Sozialismus – allerdings nicht der reale in der DDR und anderen Ländern – schien vielen die sozialen und utopischen Ideen besser einzulösen als der Kapitalismus in den westlichen Ländern. Neue politische Aktionsformen, „teach ins“, „sit-ins“, „go-ins“ und phantasievolle Straßenaktionen brachten den anti-autoritären Protest zum Ausdruck. So entstand eine außerparlamentarische Opposition (APO) als Gegengewicht zur Großen Koalition von CDU und SPD (seit dem 10. März 1967), zu der es keine nennenswerte parlamentarische Opposition mehr gab.

In vielen Bereichen änderten sich die Normen und Wertvorstellungen. Die verklemmte Sexualmoral wurde über Bord geworfen, alle Konventionen gerieten in Ideologieverdacht und alle Autoritäten wurden in Frage gestellt. Zur breiten Bewegung wurden diese Ansätze durch Erfahrungen mit staatlicher Willkür insbesondere während des Staatsbesuches des Schahs von Persien in Berlin, als am 2. Juni 1967 während einer Demonstration gegen den Schah der Student Benno Ohnesorg von einem Polizisten erschossen wurde. Die Zeitungen, vor allem die BILD-Zeitung und die anderen Blätter des Springer-Verlages, brachten regelrechte Hetzartikel, in denen sie den Studierenden die Schuld an der Eskalation der Gewalt gaben.

Der Umgang von Politik und Presse mit dem Tod von Benno Ohnesorg verschärfte den Protest in einem Maße, wie es die Bundesrepublik bis dahin noch nicht gekannt hatte. Gleichzeitig, am 9. Juni 1967, tagte in Hannover der Kongress „Hochschule in der Demokratie“, der zu einer Trauerkundgebung für Benno Ohnesorg wurde. Hartmut von Hentig, damals Professor für Pädagogik in Göttingen, war neben Helmut Gollwitzer, Jürgen Habermas und Wolfgang Abendroth einer der wenigen Professoren, die neben den Berliner Studentenführern dort redeten und sich eindeutig auf die Seite der Studierenden stellten (vgl. Hentig 2007, S. 224f.). Er erklärte:

Ich bin auf die Seite derer getreten, deren Rechte ich absichtsvoll geschmälert und schamlos geschmäht sehe, deren unbequeme Kritik unserer Gesellschaft vorenthalten und erspart werden soll, indem sie als Nichtsteuerzahlende, als kopflose, ferngesteuerte Rowdies und Neurotiker bezeichnet werden und deren Handeln und Denken ich zu verstehen meine, auch dort, wo ich dieses Handeln und Denken lieber anders sähe, nämlich gefasster, robuster und weniger verletzt. (Bedingungen 1967, S. 63)



Abb. 2: Kongress in Hannover mit Hartmut von Hentig ³

³ In: Frank Wolff, Eberhard Windaus (Hrsg.) 1977, S. 78f

Ein wichtiges Motiv für die Studenten und Studentinnen, die in den 60er Jahren anfangen, die gesellschaftliche und politische Verfasstheit der Bundesrepublik zu hinterfragen, war die Auseinandersetzung mit der Generation ihrer Väter, die im Nationalsozialismus Täter und Mitläufer gewesen waren. Dabei spielte die Frage, wie es zum Aufstieg des Nationalsozialismus in Deutschland gekommen war, eine entscheidende Rolle. Zu deren Beantwortung gruben die Studenten und Studentinnen jene in Vergessenheit geratenen Theorien wieder aus, die dafür theoretische Erklärungsmodelle anboten, die auch in der Rückschau noch Evidenz hatten. Insbesondere marxistische Theorien und sozialpsychologische Ansätze boten sich dafür an, wie sie u. a. von Wissenschaftlern aus dem Umfeld des Frankfurter Instituts für Sozialforschung, das in die USA emigriert war, entwickelt worden waren. In der Studie „Autorität und Familie“ und anderen Schriften hatten sie gezeigt, wie durch Gesellschaft und Erziehung eine „autoritäre Persönlichkeit“ geprägt werden kann, die für diktatorische Systeme besonders empfänglich ist. Dies lenkte den Blick auf die Schule als Sozialisationsinstanz, aber auch auf die frühkindliche Erziehung. (vgl. Kraushaar 2008, Gilcher-Holtey 2001)

Angeregt durch die Studentenbewegung meldete sich eine eigenständige Schülerbewegung zu Wort, die – so wie die Studentinnen und Studenten für die Hochschulen – Mitbestimmung in den Schulen und eine grundlegende Reform des Schulsystems forderten. Gleichzeitig entstanden die „Kinderläden“, die Ende der 60er Jahre eine Alternative zu den herkömmlichen Kindergärten entwickelten und eine ‚antiautoritäre Erziehung‘ als Voraussetzung für die Bildung freier, friedfertiger, demokratiefähiger Menschen propagierten.

Ein anderes Motiv für die Kinderläden lieferte die beginnende Frauenbewegung: Da politisch interessierte junge Frauen, die kleine Kinder hatten, mitdiskutieren und sich engagieren wollten, organisierten sie eine gemeinsame Kinderbetreuung, erstmals während des Vietnam-Kongresses 1968 in Berlin. Danach entstanden in rascher Folge Kinderläden in Berlin und später in der ganzen Bundesrepublik. Die Eltern, die sich zu solchen Initiativen zusammenfanden, setzten auf eine repressionsfreie, „anti-autoritäre“ Erziehung und Selbstregulierung und erprobten dabei neue Formen der Selbstorganisation und Selbstverwaltung, die sie in intensiven Diskussionsrunden entwickelten.

4 Erste Entwürfe für das Oberstufen-Kolleg

Hartmut von Hentig war 1963, obwohl noch nicht habilitiert, als Nachfolger von Hermann Nohl und Erich Weniger an die Universität Göttingen berufen worden. Sein Hauptmotiv, den Ruf anzunehmen, beschreibt er so: „Ich hatte jahrelang die Schule, insbesondere das Gymnasium kritisiert; ein Schlüssel zur Veränderung des Gymnasiums ist die Lehrerbildung, aber auch die Erziehungswissenschaft, die die pädagogischen Institutionen begründet und ihre Wirksamkeit kontrolliert; nun war mir die Möglichkeit eröffnet worden, das Besserwissen in Bessertun zu überführen und ein Stück öffentlicher Verantwortung zu übernehmen.“ (Hentig 1983, S. 162f.) Als Professor am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen gehörte er zu den eher seltenen Bildungs-Theoretikern, deren Überlegungen auch auf eigenen praktischen Erfahrungen beruhten, denn er hatte zwischen 1953 und 1963 zunächst am Humanistischen Gymnasium und Landerziehungsheim Birklehof und anschließend am Uhland-Gymnasium in Tübingen Latein und Griechisch unterrichtet. In Tübingen machte er im Referendariat auch seine Erfahrungen mit der Lehrerausbildung.

Seit 1961 hatte er sich immer wieder zu Problemen der gymnasialen Oberstufe geäußert und dabei „eine inhaltlich ausgesprochen homogene Auffassung“ entwickelt. (Habel 1990, S. 152 ff.) Bereits damals hat er viele Themen seiner späteren Arbeiten entfaltet wie z. B. Schule als Erfahrungsraum, Schule als Modell der Gesellschaft, der Wissenschaft und der Politik: „Freiheit, soziales Verhalten, Anpassung, Widerstand, Toleranz – aber auch Macht, Gericht, Kampf müssen in ihr vorkommen, ausgekostet und aufgehellt werden.“ (Hentig 1962, S. 32) Ein Schwerpunkt seiner Überlegungen war das Verhältnis von Schule und Hochschule, die sich wechselseitig die Schuld an den Problemen gaben, die die AbiturientInnen beim Übergang von einer Institution in die andere hatten und die sich in Orientierungslosigkeit, Studienabbrüchen und überlangen Studienzeiten äußerten. Die Universitäten warfen den Schulen vor, dass die Studierenden nicht gründlich genug auf ein Hochschulstudium vorbereitet seien; die Schulen warfen den Universitäten vor, das Grundstudium sei pädagogisch und didaktisch unzureichend und die Lehrerausbildung nehme auf die Schulen keine Rücksicht. „Aus den Erfahrungen mit diesem fruchtlosen Streit entstand [...] in Göttingen die Idee des Oberstufen-Kollegs: eines Modells für ein Segment einer Neuen Tertiärstufe. Auf dieser Neuen Tertiärstufe sollten die einzelnen bildungspolitischen Antworten zu einem stimmigen Konzept zusammengefasst werden. Ein im Rahmen einer

neuen Universität zu gründendes Oberstufen-Kolleg sollte dieser und der Schulverwaltung als ein Experimentierfeld dienen, auf dem die pädagogischen, didaktischen, curricularen und organisatorischen Probleme erkundet und deren Lösung empirisch erprobt werden könnten.“ (Hentig 1980a, S. 55f.) Von Hentigs Oberstufen-Kolleg sollte die Sekundarstufe II und das Grundstudium der wissenschaftlichen Hochschulen in einer eigenständigen Einrichtung zusammenfassen. Die Reform sollte „von der Oberstufe des Gymnasiums ausgehen und in die Universität hineinwirken.“ (Hentig 1983, S. 195) Bei seinen Überlegungen ließ er sich von den Erfahrungen inspirieren, die er zwischen 1947 und 1953 am Elizabethtown College und dem Liberal Arts College der Universität von Chicago gemacht hatte. (vgl. Hentig 1983, S. 99 ff., 104-111, und 2007a, S. 361; vgl. Oelkers 2009, S. 121-126)

Ein ausführliches Konzept für ein solches Oberstufen-Kolleg, das bereits viele Elemente der späteren Realisierung enthält, trug Hartmut von Hentig im Oktober 1965 auf der Tagung „Modelle für neue Göttinger Schulen“ unter dem Titel „Gedanken zur Neugestaltung der Oberstufe“ vor. (Hentig 2007, S. 228) Er entwarf einen dreijährigen Ausbildungsgang vom 12. bis zum 14. Schuljahr, der eine „Schleuse zwischen Schule und Universität, eine Art College“ sein sollte, „das der Schule abnimmt, Universität zu sein und der Universität erspart, zu ‚verschulen‘.“ (Hentig 1966, S. 58) Solche Colleges stellte er sich als „lokale, kooperative und empirische, d. h. sich im Experiment erst erprobende, im Prinzip offene und in der Anlage begrenzte, aber innerhalb dieser Grenzen mutige Erneuerungsversuche“ für die gymnasiale Oberstufe vor (ebd., S. 32), deren Ziel es sein sollte, „die Studierfähigkeit an wissenschaftlichen Hochschulen“ (ebd., S. 41) zu erreichen. Sie sollten „eine Zusammenfassung des heutigen Gymnasiums und des geplanten Grundstudiums der Universitäten“ sein (ebd., S. 48). Dafür entwarf er ein Unterrichtsprogramm, das die überkommene gymnasiale Oberstufe im Hinblick auf den Fächerkanon und die Unterrichtsorganisation grundlegend veränderte. Die Schüler sollten zwei „Wahlfächer“ belegen, in denen sie „die Erfahrung von der Aufgabe und Leistung spezialisierter Verfahren“ machen und sich zu „methodischer Selbständigkeit“ ausbilden sollten und die sie später weiterstudieren konnten. Eines der Wahlfächer sollte eine Fremdsprache sein (ebd., S. 50). Daneben sollten die Schüler an einem „Gesamtunterricht“ teilnehmen, in dem „Projekte“ bearbeitet wurden, wobei die Schüler „die Erfahrung vom Zusammenhang der Wissenschaft[en], von ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und von denjenigen Verfahren“ machen konnten, „deren sie sich zur Kooperation bedienen“. Zu diesen „Hauptveranstaltungen“ – „Wahlfächer“ und

„Gesamtunterricht“ – kamen „Ergänzungsveranstaltungen“: Arbeitsgemeinschaften und als „Pflichtfächer“ Politik, Sprache, Naturwissenschaften, Kunst und Sport (ebd., S. 51).

Hartmut von Hentigs Gedanken zur Umgestaltung der Oberstufe basierten auf einem Verständnis von Allgemeinbildung, das den überkommenen Bildungskanon in Frage stellte. „Allgemeine Bildung“ war für ihn nicht ‚universal‘ sich auf alle (bedeutenden) Gegenstände erstreckend“ oder “von allen gebildeten Menschen geteilt“, Allgemeinbildung bezog sich für ihn vielmehr „auf das, was an den Gegenständen oder Verfahren eine Verallgemeinerung erlaubt oder nötig macht.“ Allgemeinbildung sollte „den Menschen in die Lage versetzen, die ungeheuerlich komplexen, abstrakten und sich wandelnden Bedingungen der modernen Zivilisation zu verstehen – aus ihrem eigenen Gesetz heraus – und sie so zu bestehen.“ (ebd., S. 35f) In der Wissenschaft sah er „die allgemeinste Form von allgemeiner Bildung“, denn Spezialisierung und Allgemeinbildung schlossen sich für ihn nicht aus, sondern bedingten sich vielmehr: „Allgemeinheit ist gerade identisch mit den Methoden der Objektivierung und Abstraktion, der Kommunikation und Kooperation – also mit den Methoden – die die Spezialisierung erst sinnvoll und aushaltbar machen.“ (ebd. S. 47) Die Kombination von Lerngelegenheiten, die er für sein College entwarf, sollte diese Art von Allgemeinbildung ermöglichen. Die Oberstufen-Reform dachte er sich als ein Element der Reform des ganzen Bildungssystems, eingebettet in eine Reform der Mittel- und Unterstufe, der Lehrerbildung und der Universitäten, vor allem der Eingangssemester.

Im folgenden Jahr (1966), wurde Hartmut von Hentig in einen Unterausschuss der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats berufen und damit beauftragt, Allgemeine Lernziele für die Gesamtschule auszuarbeiten. Er leitete sie aus den unsere Gesellschaft bestimmenden Entwicklungen ab und kam dabei auf 13 „Allgemeine Lernziele der neuen Schule“, die er in seinem Buch „Systemzwang und Selbstbestimmung“ ausführlich begründete und ausdifferenzierte (vgl. Hentig 1970). Er selbst hält diese Lernziele und ihre Begründung für seinen „konzentrierteste(n) und wichtigste(n) Beitrag zur Pädagogik“ (Hentig 1983, S. 182).

1. *Das Leben in der sich beschleunigt verändernden Welt*
2. *Das Leben in der arbeitsteiligen (spezialisierten) Welt*
3. *Das Leben in der von Wissenschaft und Technik rationalisierten Welt*
4. *Das Leben im Beruf zwischen Theorie und Praxis*

5. *Das Leben mit der Fülle der Mittel und der Vielfalt der Ziele*
6. *Das Leben mit der Aisthesis*
7. *Das Leben in der Demokratie, in der Politik, in der Öffentlichkeit*
8. *Das Leben in der Konsumgesellschaft*
9. *Das Leben in der säkularisierten Welt*
10. *Das Leben mit einigen Entlastungstechniken*
11. *Das Leben mit dem eigenen Körper, mit den Trieben, mit der eigenen Person*
12. *Das Leben mit den anderen Generationen*
13. *Das Leben in der Einen Welt*

Diese 13 Lernziele wurden die Grundlage für seine Überlegungen für das Oberstufen-Kolleg und für eine Labor-Schule, deren Grundzüge er im selben Jahr in einem vertraulichen Papier („3 mal 7“ oder „Unsere Schule“) mit Freunden und MitarbeiterInnen seines Göttinger Pädagogischen Seminars diskutierte. (vgl. Hentig 2007, S. 277-281)⁴ Den Namen entlehnte er der von John Dewey gegründeten Laboratory School in Chicago. (vgl. Hentig 1983, S. 111, 186)

5 Gründung der Schulprojekte

Als Hartmut von Hentig 1967 in den Gründungsausschuss der Bielefelder Universität berufen wurde, eröffnete sich ihm die Möglichkeit, die beiden Schulen als deren Projekte zu konzipieren. Die nordrhein-westfälische Landesregierung hatte 1964 beschlossen, nach Bochum und Dortmund in Ostwestfalen eine dritte neue Universität zu gründen, da es dort noch keine Universität gab und die Zahl der Hochschulen insgesamt vergrößert werden sollte. Als Vorsitzender des Gründungsausschusses wurde der Soziologe Helmut Schelsky berufen, der sich die Neugründung als „Forschungsuniversität“ dachte, also nicht als Massenuniversität, sondern als einen neuen „Strukturtypus im Rahmen eines zu differenzierenden Hochschulsystems“ (Kaufmann 1992, S. 29f.).⁵

⁴ Vor allem mit Gerold Becker, Johanna Wellmer (später: Harder), Wolfgang Harder und Martin Bonhoeffer. (Auskunft von H. v. Hentig, 12.3.08)

⁵ Zur Konzeption der Universitätsneugründung Bielefeld vgl. Lübke (2009)



Abb. 3: Hartmut von Hentig und seine Mitarbeiter im Göttinger Pädagogischen Seminar 1969, oben, v.l.: Dieter Baake, Wolfgang Harder, Johanna Harder, Hartmut Alpei, unten, v.l.: Ilse Botzenhardt, Ludwig Huber, Hartmut von Hentig, Karin Hüsing⁶

Schelsky fragte Hartmut von Hentig, ob er sich an der geplanten Reformuniversität beteiligen wolle. Diesem hatten die Jahre an der Göttinger Universität alle Illusionen über die Rolle und Wirksamkeit eines Pädagogik-Professors genommen. Deshalb machte er seine Zusage davon abhängig, dass die neue Universität bereit sei, „erstens ein Oberstufen-Kolleg und zweitens eine Laborschule in sich aufzunehmen“ (Hentig 1983, S. 185), in denen seine Ideen erprobt werden konnten. Wie er sich das Zusammenwirken des Oberstufen-Kollegs und der Universität dachte, stellte Hartmut von Hentig im Auftrag der Landesregierung für den Gründungsausschuss der Universität in dem Gutachten „Universität und Höhere Schule“ 1967 dar: Nachdem er zunächst die Funktion der Höheren Schule für die Universität und der Universität für die Höhere Schule und für die Erziehungswissenschaft entfaltet hatte, unterbreitete er Vorschläge für die im Entstehen begriffene Universität Bielefeld. Sein Lieblingsprojekt, ein pädagogisches Institut als relativ autonome Forschungseinheit innerhalb der Universität, war auf Grund bereits getroffener Vorentscheidungen nicht mehr realisierbar.

Als zweitbeste Lösung schlug er ein Pädagogisches Institut innerhalb der Philosophischen Fakultät vor, das sich „in erster Linie einer ausgiebigen Erforschung der Didaktik widmen“ sollte (Hentig 1967, S. 68). Hartmut von

⁶ Fotos im Museums-Archiv des OS

Hentig skizzierte für dieses Institut sieben Lehrstühle mit unterschiedlichen Schwerpunkten, deren gemeinsames Projekt „die laboratory school oder Modell-Schule, zusammen mit deren konkretestem und hier einschlägigsten Vorhaben, dem Oberstufenkolleg“ sein sollte (Hentig 1967, S. 76). Den „Entwurf für ein Oberstufenkolleg“, der seinen bereits in Göttingen entwickelten Vorstellungen entsprach (s. o.), fügte er bei (Hentig 1967, S. 81-85). Die Lehrerausbildung sollte einer der Schwerpunkte der Forschungsuniversität Bielefeld werden und vor allem die Laborschule war als Beobachtungs- und Experimentalfeld für Pädagogen, Erziehungswissenschaftler und für die Lehrerausbildung gedacht, während das Oberstufen-Kolleg auch erproben sollte, wie die Kluft zwischen Höherer Schule und Universität überwunden werden konnte. Hartmut von Hentig kam es darauf an, „die Lehrerschaft an der Erforschung der eigenen Schulwirklichkeit zu beteiligen, ja sie letztlich mit der Verantwortung hierfür künftig zu betrauen“ (Hentig 1967, S. 77). Die Kluft zwischen „Blaukittel“- und „Weißkittel“-Pädagogen sollte dadurch überwunden werden, dass Erziehungswissenschaftler selbst unterrichteten und Lehrer auch ihr eigenes Praxisfeld beforchten, sodass beide sowohl die wissenschaftliche als auch die praktische Perspektive einnehmen konnten (vgl. Huber, Lütgert 1994, S. 262).

Ein Arbeits- und Forschungsschwerpunkt der Schulprojekte sollte die Entwicklung von Curricula sein, denn 1967 war Robinsohns „Bildungsreform als Revision des Curriculums“ erschienen und das Thema Curriculumreform bestimmte die bildungspolitische und -theoretische Diskussion in der Bundesrepublik. Zur Konstruktion neuer Curricula wurden zentrale Institute geplant. Im Unterschied hierzu sollten die beiden Schulprojekte Curriculum-Werkstätten sein, in denen die Trennung zwischen (nur forschenden) Wissenschaftlern und (nur ausführenden) Lehrern aufgehoben wurde. (vgl. Harder 1974, S. 14) Die Lehrer-Forscher sollten neue Lehrpläne und ganze didaktische Systeme, Unterrichtsgegenstände und Unterrichtsmaterialien sowohl konzipieren als auch selbst erproben und erst dann anderen Schulen zur Verfügung stellen. Für dieses umfassende empirische Forschungsprogramm sollten der Forschungsetat des zu gründenden Pädagogischen Instituts „drastisch erhöht“ und den Lehrern bessere Arbeitsbedingungen geboten werden (Hentig 1967, S. 78).

Hermann Lübke, eines der Gründungsratsmitglieder der Universität, schreibt: „Kooperation zwischen Hochschulpädagogik und Schulen und staatlicher Schulverwaltung gab es selbstverständlich seit langem. Aber der Vorschlag, den Ort des Ernstfalls der pädagogischen Praxis, die Schule nämlich, exemp-

larisch in die Universität als dem Ort der wissenschaftlichen Ausbildung für die Praxis selber einzubeziehen – das war neu“ (Lübbe 2009, S. 31). Es gelang Hartmut von Hentig auch „nur mit Anstrengung Gehör und Anerkennung“ für seine „als permanentes Forschungsprojekt der Universität angelegten Schulversuche“ zu finden (Hentig 2009, S. 85). Sein Vorschlag erwies sich jedoch „als politisch durchsetzungsfähig und blieb der interessierten Öffentlichkeit als singuläre Innovation dauerhaft gegenwärtig“ (Lübbe 2009, S. 31).

Nach der Aufnahme der beiden Schulprojekte in die Reihe der „Strukturmerkmale“ der Universität Bielefeld nahm 1969 eine „Planungskommission Schulprojekte“ aus Mitgliedern des Gründungsausschusses und des Kultusministeriums ihre Arbeit auf. Zugleich wurde bei der Stiftung Volkswagenwerk, zu der Hartmut von Hentig schon in seiner Göttinger Zeit gute Kontakte hatte (vgl. Hentig 2007, 205 f.), die Förderung der Planungsphase der Schulprojekte bis 1972, dem vorgesehenen Eröffnungstermin der Schulprojekte, beantragt. (vgl. Hentig 2007, S. 281 ff.) Nachdem der Kultusminister die Anschlussfinanzierung durch das Land zugesagt hatte, bewilligte die Volkswagen-Stiftung im März 1970 2,5 Mio. DM für die Aufbauphase, was sie mit der Auflage verband, auch Organisationsfachleute hinzuzuziehen. Damit konnte im September 1970 die Aufbaukommission Laborschule/Oberstufen-Kolleg mit der Arbeit beginnen. (vgl. Harder 1974, S. 9)

Aus dem von Hartmut von Hentig vorgeschlagenen Pädagogischen Institut wurde die „Arbeitsstelle Pädagogik“. Sie hatte sich zunächst als „Außenstelle Göttingen“ um Hartmut von Hentig etabliert und wurde im August 1969 in die Fakultät für Pädagogik, Philosophie und Psychologie der Universität integriert. (vgl. Harder 1974, S. 14f.)

Im Rückblick stellt Jürgen Oelkers fest: „Das war in der deutschen Universitätsgeschichte ziemlich einmalig, nur die Universität Jena kannte seit dem 19. Jahrhundert ein ähnliches Modell, also eine universitätseigene Schule, die mit einem Lehrstuhl verbunden war.“ (Oelkers 2009, S. 125)

II. Die Ära der Akanier – Ideen, Konzepte, Pläne

1 Menschen mit Phantasie und Tatkraft: Die Aufbaukommission

Im Frühjahr 1970 wurde die Projektgruppe Oberstufen-Kolleg/Laborschule (POL) gebildet. Sie bestand aus sieben Mitgliedern der Arbeitsstelle Pädagogik um Hartmut von Hentig, die die pädagogische Fakultät der Universität Bielefeld aufbauten¹, aus drei MitarbeiterInnen des Instituts für Schulbau/Stuttgart und aus dem „Quickborner Team“, d.h. drei Planungsfachleuten, wie sie von der VW-Stiftung gefordert worden waren. (vgl. Hentig 2007, 299) Hauptaufgabe der POL war es, die Planungerfordernisse zu analysieren, Daten zu sammeln und zu systematisieren und daraus ein Flächenprogramm zu entwickeln. Über die Erfahrungen, die die Projektmitglieder dabei machten, schreibt Wolfgang Harder, der seit der Göttinger Zeit dabei war und die Entstehungsgeschichte des Oberstufen-Kollegs bis 1973 eindringlich schildert und dokumentiert hat²: „Schon in der ersten POL-Phase hatten insbesondere die Mitglieder der Arbeitsstelle Pädagogik das Gewicht der drei Faktoren Komplexität, Zeit und Geld [...] sehr nachdrücklich und vor allem sehr konkret selbst erfahren. Sie hatten angefangen, [...] die gruppendynamischen Probleme interdisziplinärer Kooperation für gravierende Sachfragen zu halten. Und sie hatten vor allem begonnen, bei ihren gesamten Berechnungen mit der Unberechenbarkeit eines äußerst komplexen Experimentalprogramms zu leben und gleichzeitig Planung (im Jargon des Quickborner Teams: ‚Planen heißt nicht wissen‘) als erlernbar anzusehen. Diese letzte Einsicht [...] bestimmte auch zu einem guten Teil die Arbeitsatmosphäre der folgenden Monate.“ (Harder 1974, S. 18)

¹ Irmingard Habel, Ludwig Huber und Otto Fritz als Wiss. Assistenten, Ulla und Ulrich Zingeler für die empirische Unterrichtsforschung, etwas später Otto Herz und Bernhard Bueb als Wiss. Assistenten.

² Wolfgang Harders Bericht wurde vom Plenum der Aufbaukommissionen diskutiert und akzeptiert und kann deshalb als offizielle Darstellung der ersten Jahre der Schulprojekte gelten.

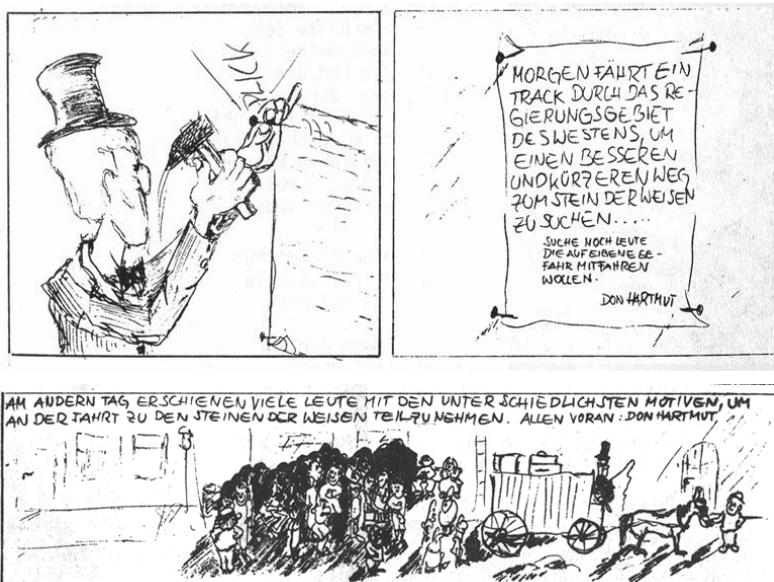


Abb. 4: Die Geschichte beginnt in einer mittelgroßen Stadt des freien Westens...³

Die Projektgruppe beschloss, für die Vorbereitungsphase je eine Aufbaukommission für Laborschule und Oberstufen-Kolleg mit jeweils zehn Mitgliedern zu bilden. Schon die Planung der Schulen sollte anders als sonst üblich verlaufen. Die Lehrerinnen und Lehrer an den beiden Schulen sollten nicht erst mit Beginn des Schulbetriebs kommen. Vielmehr sollten die frühzeitige Einstellung, die enge Kooperation mit Mitgliedern der Universität und die Beratung durch auswärtige Institutionen Spielräume schaffen, um das Konzept sowie seine Umsetzung wirklich neu und „aus einem wissenschaftlichen Konsens der Mitglieder“ zu entwickeln. Die Mitglieder der Aufbaukommissionen sollten sukzessiv ergänzt werden und später an den Projekten als Lehrende tätig sein. Alle sollten zugleich „Lehrer und Forscher“, also „aktive und selbständige Erforscher ihres eigenen Aufgabenbereichs“ sein, wie es in den „Informationen über die Laborschule und das Oberstufen-Kolleg“ vom März 1970 heißt.

³ Til Mette, SS 77, in: Below, Fuchs 1984, S. 91

1.1 Das Auswahlverfahren

Im März 1970 wurden die ersten 20 Stellen für die Aufbaukommissionen Laborschule und Oberstufen-Kolleg ausgeschrieben. Als Aufgabe der Aufbaukommissionen wird genannt, „gemeinsam allgemeine pädagogische Ziel- und Funktionspläne für diese Projekte zu entwickeln.“ Die Kommissionsmitglieder „haben in ihrem jeweiligen Fachbereiche Rahmen-Lehrpläne (Curriculumentwürfe) vorzubereiten, die der zukünftigen Lehrerschaft als Arbeitsgrundlage für die spezifische Curriculumentwicklung dienen sollen. Es wird erwartet, dass sie diese Arbeit mit Hilfe von Expertengruppen selbständig organisieren. Über die Entwicklungs- und Planungsarbeit (einschließlich Bauplanung) hinaus sollen sie selbst an den beiden Einrichtungen, deren Eröffnung für 1973 vorgesehen ist, sowohl in der Lehre wie weiterhin in der Curriculumforschung tätig sein.“ Die Bewerber sollten über fachliche Kompetenz, praktische Erfahrung in der Lehre (in Schule, Hochschule oder Erwachsenenbildung) verfügen und die Bereitschaft zum Teamwork mitbringen. Auf drei bis fünf Seiten sollten sie folgende Fragen beantworten:

- „Was kritisieren Sie am gegenwärtigen Zustand des Unterrichts in Ihrem Fachbereich?
- In welche Richtung würden Sie Curricula-Reformen in Ihrem Fachbereich vorantreiben?
- Wodurch wurden Sie zu diesen Überlegungen angeregt?“
(Harder 1974, S. 125f)

Bereits der Ausschreibungstext zeigte, „dass im Windschatten der Wissenschaft ein ungewöhnlich hohes Maß an pädagogischer Freiheit lag.“ (Hentig 1983, S. 191) Über 280 Interessentinnen und Interessenten bewarben sich, denn sowohl für LehrerInnen als auch für WissenschaftlerInnen war die Aufgabe, zwei Bildungseinrichtungen von Grund auf neu zu planen, sehr attraktiv. Für manche, wie z. B. für Irene Below, war ein weiteres Motiv, sich für die Aufbaukommission zu bewerben, Hentigs Auftritt auf dem Kongress in Hannover anlässlich der Ermordung von Benno Ohnesorg (s.o.).

Die angesichts kaum vorhandener Lehrerarbeitslosigkeit unerwartet hohe Zahl führte dazu, dass zwei Auswahltagungen mit je 40 BewerberInnen im nahegelegenen Schloss Rheda durchgeführt wurden, das der Universität Bielefeld einstweilen als Tagungszentrum diente. Die Auswahlkommission, der neben Hartmut von Hentig und seinem Team auch auswärtige Experten aus Schule und Hochschule angehörten, diskutierte mit den BewerberInnen über ihre Fachvorstellungen, über Lernsituationen in ihrem Bereich, über ihre

Vorstellungen von innovativer Arbeit und über Fragen, die im Planungsprozess gerade anstanden. (vgl. Hentig 2007, S. 300f.)

Beobachtungskriterien bei der persönlichen Vorstellung der BewerberInnen:

1. *Ausdrucksfähigkeit*
2. *Zuhören-Können, Aufnahmefähigkeit / -bereitschaft*
3. *Lernfähigkeit*
4. *Sachkenntnis, Strukturierungsfähigkeit*
5. *Methodenbewusstsein*
6. *fachübergreifende Bildung / Interessen*
7. *Einfallsreichtum, Phantasie*
8. *Spontaneität, Unmittelbarkeit*
9. *Selbstvertrauen / -sicherheit*
10. *Politisch / unpolitisch*
11. *Ausgangspunkt: Schüler / Gesellschaft / Wissenschaft*
12. *Bildungspolitisches Engagement*
13. *Motivation zur Mitarbeit in Bielefeld*
14. *Rolle in der Gruppe („Diskussionstyp“)*
15. *Verhaltensvariabilität*
16. *(reflektierter) Praktiker / (praxisorientierter) Theoretiker*
(Harder 1974, S. 128)

Der Andrang auf die Stellen der Schulprojekte blieb auch in den folgenden Jahren sehr hoch. Aus ihrer Zugehörigkeit zur Universität konnten die Schulprojekte das Recht ableiten, sich ihre MitarbeiterInnen selbst auszusuchen, ein für Schulen unübliches Vorrecht, das am Oberstufen-Kolleg erhalten geblieben ist, solange es Teil der Universität war.

1.2 Die ersten Mitglieder der Aufbaukommission

Schließlich wurden 16 BewerberInnen ausgewählt: LehrerInnen und WissenschaftlerInnen mit hoher fachlicher Qualifikation und einem breiten Spektrum an Lehrerfahrung in Schule und Hochschule. Sie kamen aus allen Himmelsrichtungen zusammen, die jüngste war 28 Jahre, der älteste 45 Jahre alt.

Als jedoch die Aufbaukommission im September 1970 mit ihrer Arbeit begann, bestand sie erst aus sechs hauptamtlichen MitarbeiterInnen.⁴ Darunter waren fünf für das Oberstufen-Kolleg:

Irene Böckmann (ab 1971: Below), Jg. 1942, hatte ab 1960 in München, Köln und Berlin Kunstgeschichte, Germanistik und Archäologie studiert und arbeitete seit 1964 an ihrer Dissertation, für die sie mehrere Semester in Florenz studiert hatte. Seit dem SS 1969 war sie Tutorin am Kunsthistorischen Institut der Freien Universität Berlin. Sie hatte also noch keinen Universitätsabschluss, als sie sich für die Aufbaukommissionen Laborschule und Oberstufen-Kolleg bewarb.

Dr. Peter Böhning, Jg. 1936, hatte nach der Mittleren Reife eine Ausbildung zum Kaufmannsgehilfen in einer Bank gemacht, dann aber auf dem 2. Bildungsweg das Abitur nachgeholt und danach in Freiburg und Göttingen Geschichte und Deutsch studiert. Nach dem 1. Staatsexamen 1965 wurde er Wissenschaftlicher Assistent und schloss seine Promotion am 27. April in Bochum ab. Zwei Tage später bewarb er sich für die Aufbaukommission des Oberstufen-Kollegs.

Wolfgang Harder, Jg. 1939, hatte seit 1961 in Freiburg und Göttingen Deutsch, Geschichte und Pädagogik studiert und 1969 das II. Staatsexamen für die gymnasiale Oberstufe abgelegt. Er war in Göttingen und Bielefeld Wissenschaftliche Hilfskraft von Hartmut von Hentig.

Dr. Jürgen Schülert, Jg. 1939, hatte Betriebswirtschaft an der Universität Göttingen studiert und dort nach seinem Examen zum Diplomkaufmann 1965 weiter am Institut für Statistik und Ökonometrik gearbeitet. Im Februar 1970 promovierte er und bewarb sich dann am Oberstufen-Kolleg.

Dieter Wild, Jg. 1929, hatte in Bonn Physik und Mathematik studiert und war seit 1954 Diplom-Physiker. Anschließend hatte er in einer Versuchsanstalt für Nachrichtentechnik und in den Ringsdorffwerken in Bad Godesberg gearbeitet, bis er 1959 nach Kolumbien ging und an der Universität von Bogota das Departament für Physik aufbaute. In Bogota unterrichtete er auch an der Deutschen Schule. 1962 kehrte er in die Ringsdorffwerke zurück, wo er Prokurist wurde. Ab Juli 1964 war er Dozent für Physik, Mathematik, Regelungstechnik und technische Wärmelehre an der Staatlichen Ingenieurschule für Maschinenwesen in Paderborn und dort u. a. mit dem Aufbau der Laboratorien für Physik, Physikalische Chemie und Regelungstechnik beauftragt. Von dort wechselte er zum Oberstufen-Kolleg.

⁴ Einige der Ausgewählten sprangen wieder ab, bei anderen ergaben sich Einstellungshindernisse, s. u.



Abb. 5: Im Herbst 1970 erkrankte Hartmut von Hentig und musste sich für ein halbes Jahr zurückziehen. Im Frühjahr 1971 schenkten ihm die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Aufbaukommissionen eine Kollage, die sie alle unter einem Hut (von Irene Below) zeigt. Dies mag als bildlicher Ausdruck der gewünschten Konsensfindung gemäß der Hentigschen Konsenstheorie gedacht gewesen sein. Von links nach rechts und von unten nach oben: • Dr. Peter Weinbrenner, Wirtschafts-, Berufs- und Arbeitslehre, Aufbaukommission LS • Ulrich Zingeler, empirische Unterrichtsforschung, Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld • Dr. Peter Böhning, Geschichte, Politik, Aufbaukommission OS • Maria Rieger, Französisch, Deutsch, Latein, Aufbaukommission LS • Dr. Jürgen Schülert, Sozialökonomie, Aufbaukommission OS • Ulla Zingeler, empirische Unterrichtsforschung, Arbeitsstelle Pädagogik • Frau Sonntag, erste Schreibkraft der Aufbaukommissionen • Otto Herz, Wiss. Assistent an der Arbeitsstelle Pädagogik • Norbert Biermann, stud. Hilfskraft an der Arbeitsstelle Pädagogik • Otto Fritz, Wiss. Assistent an der Arbeitsstelle Pädagogik • Prof. Dr. Theodor Schulze, Sozialkunde, Aufbaukommission LS • Dr. Irmgard Habel, Wiss. Assistentin an der Arbeitsstelle Pädagogik. • Dr. Ludwig Huber, Wiss. Assistent an der Arbeitsstelle Pädagogik • Dr. Siegfried Wunschel, Jura, Aufbaukommission OS • Ulrike Pampe, Institut für Schulbau/ Stuttgart • Prof. Dr. Hartmut von Hentig, Projektleiter • Architektin • Johanna Harder, Grundschullehrerin, Aufbaukommission LS • Dr. Heinz Sauerland, Naturwissenschaften, Aufbaukommission OS • Dr. Bernhard Bueb, Wiss. Assistent an der Arbeitsstelle Pädagogik • Wolfgang Harder, Germanistik, Aufbaukommission OS • Gabriele Ulbrich, Schreibkraft, Arbeitsstelle Pädagogik • Architektin • Frau Elisabeth Finnemann, Sekretärin von Hartmut von Hentig • Dieter Wild, Dipl. Physiker, Technik, Aufbaukommission OS • Dr. Irene Below, Ästhetische Erziehung, Kunstwissenschaft, Aufbaukommission OS • Luitbert von Haebler, Wahrnehmen und Gestalten, Aufbaukommission LS • Dr. Kurt Liebenberg, Naturwissenschaften, Aufbaukommission LS • Gerhard Spilgies, Unterrichtstechnologie, Aufbaukommission LS. Folgende Aufbaukommissionsmitglieder fehlen: Ilse Botzenhardt, Dr. Dietrich Georg, Klaus Heidenreich. (Museum der Schulprojekte)

Die ersten fünf Mitglieder der Aufbaukommission des OS kamen also unmittelbar von der Universität und hatten vor allem dort ihre ersten Berufserfah-

rungen gesammelt. Lediglich Wolfgang Harder hatte die Unterrichtsqualifikation für die gymnasiale Oberstufe.⁵

Bei der Einstellung der ausgewählten MitarbeiterInnen gab es mancherlei Verzögerungen und Hindernisse, die vor allem durch den Doppelcharakter der Einrichtung als zum Wissenschaftsministerium gehörende Studien- und Forschungseinrichtung einerseits und als zum Schulministerium gehörende Schule andererseits verursacht wurden. Sie führten zu einer ernsthaften Existenzkrise der Schulprojekte (vgl. Harder 1974, S. 25 ff.) und sollten sich als Dauerproblem bis zur Eröffnung der Schulprojekte erweisen. Einige Stichworte hierfür waren „Laufbahnvoraussetzungen, A- und H-Stellen, Besitzstandswahrung, Abordnung/Versetzung“. (Harder 1974, S. 60) Im September 1974, also nach Aufnahme der Unterrichtsbetriebs, waren für das Oberstufenkolleg neben Hartmut von Hentig 38 Wissenschaftliche MitarbeiterInnen eingestellt, darunter zwei Unterrichtsforscherinnen, und 10 technisch-administrative MitarbeiterInnen für Sekretariate, Werkstätten und Verwaltung.⁶

2. Pädagogik und Polit-Power: Das Selbstverständnis der Aufbaugeneration

Die MitarbeiterInnen hatten sich freiwillig für die Arbeit an den Schulprojekten entschieden und einem aufwendigen Auswahlprozess unterworfen, um angenommen zu werden. Sie fühlten sich durchweg deren Institutionszielen verpflichtet und stellten damit hohe Anforderungen an sich und ihre Arbeit:

Sie wollten einen Beitrag leisten zum **Abbau von Chancengleichheit** im Bildungssystem und insbesondere Schülerinnen und Schülern aus so genannten bildungsfernen Schichten neue Lern- und Bildungsmöglichkeiten erschließen.⁷ Dazu wurden sie durch neuere Erkenntnisse der Forschung ermutigt, wie sie etwa in den Fachgutachten der Bildungskommission zum Thema „Begabung und Lernen“ zusammengefasst waren (vgl. Roth 1968). Darin wird der alte Begabungsbegriff, der Begabung als etwas Ererbtes, Festste-

⁵ 1971 wurden Dietrich Georg (Medizin) und Siegfried Wunschel (Jura) eingestellt, 1972 folgten Rainer Schüren (Anglistik), Uwe Schlichting (Physik), Horst Rühaak (Mathematik) und Georg Krieger (Musik) sowie 1973 Wulf Drexler (Soziologie). (Harder 1974, 160f) Von ihnen hatte lediglich Georg Krieger Unterrichtserfahrung in der gymnasialen Oberstufe.

⁶ Veranstaltungsverzeichnis des OS WS 1974/75, S. 26f.

⁷ Zur Diskussion um „Chancengleichheit“ im Unterschied zu „Chancengerechtigkeit“ vgl. Klemm, Rolff, Tillmann 1985, S. 22f., 25.

hendes, durch Tests Prüfbares auffasste, abgelöst durch die Vorstellung, dass Begabung wesentlich die Folge von Lernprozessen ist, wobei diese als abhängig von Sozialisations- und Lehrprozessen gedacht werden. „Begabung als Anlage wird [...] zu einem Bedingungsfaktor in einem Feld von Variablen, die alle durch Lehren und Lernen, Unterricht und Erziehung beeinflussbar sind.“ (Roth zit.n. Flitner 1977, S. 33) Dies legte den Schluss nahe, Schule sei in der Lage, diese Faktoren entscheidend zu beeinflussen und jeden durchschnittlich begabten und dafür motivierten Jugendlichen zum Abitur zu führen – eine der Prämissen für das Konzept des Oberstufen-Kollegs.

Die Mitglieder der Aufbaukommissionen wollten **neue Wege des Lehrens und Lernens** entwickeln und erproben. Diese sollten den Zielen der Institution und damit einem veränderten Verständnis von Lernen und Leistung Rechnung tragen, indem Lernen als gemeinsamer solidarischer Prozess ermöglicht und selbstverantwortliches, eigenständiges Lernen gefördert wurde. Kognitive Formen des Lernens sollten um vielfältige andere Möglichkeiten der Erfahrung erweitert und die Vermittlung von Lerninhalten sollte mit der Förderung kritisch-analytischer Kompetenzen verbunden werden.

Dazu gehörten auch **andere Umgangsformen** zwischen SchülerInnen und Lehrenden. In der gymnasialen Oberstufe herrschte in den 60er Jahren noch ein elitäres Selbstverständnis vor: Hier sollte eine ‚Leistungsauslese‘ betrieben werden. Angst vor schlechten Noten und Deklassierung galten als Mittel, um Leistung zu erzeugen. Sogar körperliche Züchtigung war vielerorts noch erlaubt, in Nordrhein-Westfalen bis 1971. Dagegen hatte bereits der Bildungsrat in Anknüpfung an die pädagogischen Prinzipien der Reformpädagogik Vorstellungen für eine geänderte Lehrerrolle entwickelt, die sich an den Kategorien „Individualisierung“ und „Verstärkung der Lernmotivation und Leistungsfreude“ orientierten. (vgl. Klemm, Rolff, Tillmann 1985, S. 48 ff.) „Der Lehrer handelt als Erfinder und Planer von Problemsituationen, die die Eigeninitiative der Schüler herausfordern. Er soll vor allem die Denkprozesse der Kinder leiten, indem er beobachtet und zuhört, unterstützt und erweitert, auswählt und plant.“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 134) Mit den Kategorien „soziales Lernen“ und „Mündigkeit“ entwickelte der Bildungsrat Zielsetzungen, die über den didaktisch-unterrichtlichen Bereich hinausgingen und allgemeinpolitische Ansprüche für die Lehrer-Schüler-Beziehung formulierten: „Wenn es [...] das Ziel der Schule ist, den jungen Menschen auf das Leben in einer offenen Gesellschaft und in einem demokratischen Staat vorzubereiten, müssen die Grundmuster des mündigen Verhaltens in der Schule eingeübt und erprobt werden. Einübung und Erprobung erfolgen im tätigen

wechselseitigen Verhalten zwischen den Schülern und zwischen Lehrern und Schülern. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis besteht weniger in einem Gegenüber als in einem Miteinander. [...] Die künftige Schule wird vom Schüler mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortung fordern und ihn zu beidem stärker motivieren.“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 37) Diese politische Funktion der Schule spielte auch für Hartmut von Hentig eine entscheidende Rolle. Für ihn war die Schule „das prägende Modell der politischen Gemeinschaft, auf die sie vorbereitet.“ (Kupsch/Vohmann 1984, S. 522; vgl. Hentig 1983, S. 191)

In einer Schule, die sich zugleich als Curriculum-Werkstatt verstand, waren die Mitglieder der Aufbaukommissionen dazu verpflichtet, solche neuen Formen des Lehrens und Lernens systematisch zu erforschen und die Ergebnisse dieser Arbeit der interessierten Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Als Wissenschaftliche MitarbeiterInnen der Universität waren sie zur Kooperation mit deren Fakultäten und anderen Einrichtungen aufgerufen. Zugleich sollte ihre **wissenschaftliche Tätigkeit** durch die Verknüpfung von Praxis und Reflexion bzw. die Entwicklung von neuen Formen der Wissenschaftspropädeutik auch zur Reform der Universität beitragen.

Zum pädagogischen Selbstverständnis der MitarbeiterInnen gehörte auch, dass sie die Gemeinschaft der Lehrenden als Modell dessen ansahen, wofür sie erziehen wollten, als **Modell einer sich selbst steuernden Gemeinschaft**. Darum sollte es keine verfestigten Hierarchien geben, sollten Funktionsträger nur auf Zeit gewählt werden, sollten alle wichtigen Entscheidungen gemeinsam getroffen werden. Solche Zielvorstellungen waren unter den Schulreformerinnen und Schulreformern Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre weitgehend Konsens, insbesondere unter denen, die aus der Studentenbewegung kamen. Auf der Suche nach einer anderen Form von Schule, die freie Individuen für eine demokratische Gesellschaft hervorbringen sollte, griffen sie auf Vorstellungen der Reformpädagogik zurück und diskutierten Ideen der Free-School-Bewegung in den USA und andere alternative Schulkonzepte, wie sie z. B. von A.S. Neill im englischen Summerhill praktiziert wurden.

Im Unterschied zu anderen, die das bestehende Schulsystem nicht für reformierbar hielten und ihre Hoffnung auf freie Schulen außerhalb des staatlichen Schulwesens setzten (vgl. Paukens, S. 173ff), kam es Hartmut von Hentig und den Mitgliedern der Aufbaukommissionen gerade darauf an, einen Beitrag zur **Verbesserung des öffentlichen Schulwesens** zu leisten (vgl. Hentig 2007, S. 272).

Diese Zielsetzungen ließen sich unterschiedlich auslegen und gewichten. Insbesondere der Spagat zwischen dem Wunsch, junge Erwachsene aus bildungsfernen Schichten individuell zu fördern, und dem Anspruch der Institution, ihnen nach vier Jahren Oberstufen-Kolleg den Übergang in ein universitäres Hauptstudium zu ermöglichen, erwies sich als schwierig. Damit waren spätere Konflikte vorprogrammiert.

Weiteres Konfliktpotential ergab sich daraus, dass von Hentig präzise Vorstellungen von der bildungspolitischen und pädagogischen Funktion des Oberstufen-Kollegs und ihrer wissenschaftsdidaktischen und organisatorischen Umsetzung hatte, gleichzeitig aber wollte, dass eben diese Ziele und ihre Umsetzung in einem gemeinsamen Konsensfindungsprozess zwischen den am Oberstufen-Kolleg Arbeitenden entwickelt wurden. Später hat er selbst geschrieben: „Man kann nicht eine deutliche Vorstellung von der Aufgabe und Gestalt einer Schule haben und seinen Mitarbeitern zugleich sagen: Ihr könnt alles und zu jeder Zeit mitbestimmen.“ (Hentig 1983, S. 193f.)

3. Ein Haus für die Polis: Architektur und Pädagogik

Wie bei der neugegründeten Universität Bielefeld, so wurde auch bei den Schulprojekten die Architektur „von vornherein als besonderer Bedeutungsträger verstanden.“ (Baumgart 2009, S. 37) Sie sollte das besondere pädagogische Konzept von Oberstufen-Kolleg und Laborschule zum Ausdruck bringen, indem sie Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten bot, auf großen Flächen gemeinsam zu lernen, sich als Gemeinschaft zu erfahren, sich aber auch an störungsfreie Lernorte zurückzuziehen. Die Schulräume sollten eine flexible Unterrichtsorganisation, Nutzungsüberlagerungen und Nutzungstausch zulassen und ein transparenter, „offener Erfahrungsraum“ sein, der eine „entschulte Schule“ ermöglichte. (Harder 1974, S. 48) Die Isolation, aber auch Alleinherrschaft des Lehrers hinter der geschlossenen Tür des Klassenzimmers sollte aufgehoben werden. Als demokratische Schule sollte der Bau eine offene „Lernlandschaft“ ohne geschlossene Klassenräume sein, in der die LehrerInnen auch außerhalb des Unterrichts anwesend und ansprechbar waren.

Der geplante Architektenwettbewerb scheiterte am Einspruch des Bauherrn, der Hochschulbau- und Finanzierungsgesellschaft (HFG), der die Finanzierung nicht gesichert sah und dessen Aufsichtsratsvorsitzender, der Finanzminister, den Bau der Schulprojekte überhaupt in Frage stellte, da sie als „Schulen“ in den Zuständigkeitsbereich der Kommunen fielen. Der Planungsstopp