

Barbara Koch-Priewe



Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld: Ein gallisches Dorf erfindet sich neu

**Zur Geschichte einer Reforminstitution aus
erziehungswissenschaftlicher Perspektive anlässlich des
50-jährigen Jubiläums**

Interne Veröffentlichung am Oberstufen-Kolleg

Bielefeld, im August 2024

Inhalt

Einleitung.....	5
1 Eine höchst ambitionierte Vision: Das Oberstufen-Kolleg in der Bildungsexpansionsphase (ab 1965)	7
1.1 Der biographische Hintergrund: Hartmut von Hentig.....	7
1.2 Der geopolitische Kontext: Wettstreit der Systeme und Curriculum-Entwicklung.....	9
1.3 Der politisch-ökonomische Kontext in der BRD: Die Bildungsexpansionsphase beginnt	9
1.4 Der schulpolitische Kontext: Das Gymnasium in der Kritik	10
1.5 Der hochschulpolitische Kontext: Sind Universitäten reformfähig?	11
1.6 Der erziehungswissenschaftliche Kontext: Vom Anti-Kommunismus zum Anti-Kapitalismus.	12
1.7 Der lernpsychologische Kontext: ambitionierter Optimismus	13
1.8 Der forschungsmethodische Kontext: Das Paradigma der Handlungsforschung.....	14
1.9 Das zukünftige Oberstufen-Kolleg: eingebettet in eine Zeit der ambitionierten Planungen für eine Modernisierung von Bildung und Gesellschaft.....	14
2 Ein gallisches Dorf: Das OS überlebt das Ende der Reform-Euphorie.....	15
2.1 Die KMK-Entscheidung von 1972: Das OS bleibt eine Singularität und das Gymnasium existiert weiter.....	15
2.2 Die Universitäten öffnen sich nicht: Probleme des Übergangs der Absolvent*innen des OS ins universitäre Hauptstudium.....	15
2.3 Ende der Curriculum-Bewegung: Keine Dissemination und Implementation	16
2.4 Handlungsforschung gilt als unwissenschaftlich	17
2.5 Erste wirtschaftspolitische Krisen läuten das Ende der Bildungsreformphase ein	17
2.6 Der Trend zur Verrechtlichung des Bildungswesens trifft Kernelemente des OS-Konzepts....	18
2.7 Das Oberstufen-Kolleg überlebt das Ende der Bildungsreformphase.....	18
3 In zehn Thesen zusammengefasste Bildungstheorie des Gründers für ein Oberstufen-Kolleg.....	19
4 „Rekontextualisierung“ der Gründungsideen durch das Kollegium: Die von Hentig’sche Bildungstheorie verblasst.....	22
5 Bilanzierung der Probleme und Stärken des „alten Oberstufen-Kollegs“	24
6 Auf dem Weg zum neuen Oberstufen-Kolleg: Das gallische Dorf erfindet sich neu: Kontinuität und neue Paradigmen	30
7 Aktuelle internationale und nationale Diskussionen zur Reform der Gymnasialen Oberstufe	34
8 Alte und neue bildungstheoretische Fragen und ein Ausblick.....	37
9 Anhang: Notizen zur Person Hartmut von Hentigs	41
10 Literatur.....	43
11 Zur Autorin	48

Einleitung

Im September 2024 jährt sich die Gründung des Bielefelder Oberstufen-Kollegs zum 50sten Mal. Ein Grund, zurück auf seine wechselvolle Geschichte zu blicken und Bilanz zu ziehen. Mit dieser Zielsetzung haben mich ehemalige OS-Lehrende gebeten, einen entsprechenden Beitrag zu erarbeiten. Gerade für Ehemalige, die ja durch die Transformation des „alten OS“ in das neue OS möglicherweise eine schwere berufsbiografische Kränkung erfahren haben, stellt sich die Frage nicht nur nach der damaligen, sondern auch der aktuellen und zukünftigen Bedeutung dieser Reforminstitution. Im schlechtesten Fall dominiert am Ende das Gefühl der vollständigen Entwertung des eigenen Lebenswerks. Oder leben die mit häufig lebenslanger beruflicher Anstrengung erarbeiteten Strukturen und Inhalte in irgendeiner Form fort? War man unter einem bestimmten Blickwinkel erfolgreich? Was bleibt? Was ist unwiderruflich verloren oder erfolgreich überwunden? Was birgt heute neue, früher nicht geahnte Entwicklungschancen?

Mit der Zusammenstellung von möglichen Antworten auf die oben genannten, diesen Beitrag leitenden Fragen wird der Versuch unternommen, aus erziehungswissenschaftlicher Sicht zur Selbstaufklärung der pädagogischen Institution und auch der Akteure beizutragen: In was für ein institutionelles Umfeld, in welche geschichtlichen Traditionen, in welche sich ändernden Rahmenbedingungen für Bildung und Erziehung war die frühere eigene professionelle Tätigkeit der OS-Lehrenden eingebettet? Für das aktuelle Kollegium könnte natürlich die Frage interessant sein: Auf welchen ideellen Grundmauern erfolgt die aktuelle, z.T. erheblich veränderte Praxis am neuen OS?

Es stellen sich bei einem Versuch der historischen Rekonstruktion der Geschichte des OS aus Sicht der Erziehungswissenschaft weitere Fragen:

- Wer war das, der die 1974 erfolgte Gründung des Bielefelder Oberstufen-Kollegs zu verantworten hatte?
- Was wollte Hartmut von Hentig mit der einem US-amerikanischen College ähnlichen Institution?
- Welche unterschiedlichen Entwicklungslinien beeinflussten die Argumentationen des Gründers und welche Kontexte beeinflussten die für die Bewilligung des enorm teuren Projektes verantwortlichen Geldgeber?
- Wie veränderte sich die ursprüngliche Planung des Jahres 1965 bis zur Eröffnung 1974 und welche Momente deuteten in den 1970er Jahren ein Scheitern wichtiger und ehrgeiziger Ziele bereits an?
- Welche Rolle hatte das OS anschließend im Bildungssystem der BRD und welche Krisen führten Ende der 1990er Jahre zu dem nachhaltigen Einschnitt, dem ein neues Konzept für das Oberstufen-Kolleg folgte?
- Und nicht zuletzt: Hat das Oberstufen-Kolleg in seiner jetzigen Fassung (noch) eine Bedeutung für mögliche aktuelle Reformen der Gymnasialen Oberstufe?

Im Rückblick ist es erstaunlich, dass das Oberstufen-Kolleg als einzigartige Bildungseinrichtung von 1974 bis 1998 in seiner Struktur fast unverändert blieb. Dies ist umso bemerkenswerter, wenn man *erstens* bedenkt, dass eine Reihe von Kernelementen der bildungstheoretischen Vorstellungen des Gründers Hartmut von Hentig dort nur teilweise umgesetzt worden sind. Wenn man *zweitens* bilanziert, dass sich ein Scheitern der wesentlichen Zielsetzungen bereits vor der Eröffnung 1974 abzeichnete, ist die Dauer des langen Fortbestehens des „alten OS“ umso unerklärlicher. Dass die bildungspolitischen Rahmenbedingungen sich im Laufe der 1970er Jahre zwar radikal veränderten, das Oberstufen-Kolleg aber scheinbar unbeirrt weiter existierte, ist in der Tat überraschend.

Wer sich für die detailgetreu nachgezeichnete Chronik des OS aus einer Innenperspektive interessiert, der sei auf das zweibändige Werk von Helga Jung-Paarmann (2014) verwiesen, in dem sich eine quellenbasierte Darstellung der Geschichte des Oberstufen-Kollegs findet. Den von ihr verfassten, gut lesbaren Texten liegt eine Unzahl von Dokumenten zur Geschichte des OS zu Grunde, die sie

systematisch gesammelt und dort auch in Texten und Abbildungen eingefügt hat. Eine aktualisierte und kürzere Version findet sich bei Fiedler-Ebke & Jung-Paarmann (2023; vgl. auch Jung-Paarmann, 2010).

Mein eigenes Werk, auf das ich mich im Folgenden des Öfteren beziehe, besteht aus einer Analyse des OS aus erziehungswissenschaftlicher und bildungstheoretischer Perspektive und unterscheidet sich dadurch von einer Chronik. Die Verlagsversion des etwa 350 Seiten langen Werks ist leider nur noch antiquarisch erhältlich (Koch-Priewe, 2000).

Ich möchte vorausschicken, dass ich während meiner Zeit als Unterrichtsforscherin am OS – von 1979 bis 1995 – vieles zur Geschichte des OS nicht oder nur so ungefähr wusste. Erst als ich dabei war, das OS für eine Professur in der Erziehungswissenschaft zu verlassen und an meiner Habilitationsschrift über die Organisations- und Schulentwicklungsprozesse am OS arbeitete, begann ich mit einer systematischen und theoriegeleiteten Analyse der vielen Dokumente aus der Zeit vor der Gründung des OS; dazu die Dokumente der Aufbaukommission, die von 1970 bis zur Eröffnung im Jahr 1974 tagte, und ich bezog auch spätere OS-Publikationen ein sowie Entwicklungen, bei denen ich Zeitzeugin war. Schon während dieser Arbeit (schwerpunktmäßig direkt nach meinem Ausscheiden aus dem OS im Jahr 1995) betrachtete ich das OS gewissermaßen aus einer doppelten Perspektive: aus der Innensicht der Einrichtung, die mir in der täglichen Berufsarbeit 16 Jahre lang vertraut war, und aus einer Außensicht, die ich durch meine langjährige und aktive Mitarbeit in meiner Fachgesellschaft, der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, erworben hatte.

Wenn man zurückblickt, lauern zwei Gefahren: Vermieden werden muss der das „Früher“ verklärende nostalgische Blick, aber auch die pauschale Kritik eines als rundum gescheitert angesehenen Projekts. In beide Fallen bin ich in meinem damaligen Werk nicht getappt, und ich versuche diese Gratwanderung auch heute, mehr als 25 Jahre nach der ersten Fassung (1997). Mein Blick hat sich durch meine Berufstätigkeit noch einmal gewandelt und geweitet; die Kritik am OS ist dadurch z.T. schärfer geworden, aber es wurden auch Stärken des OS sichtbar, die mir damals verborgen geblieben waren.

Ich möchte nicht behaupten, dass mein Versuch der Rekonstruktion der Geschichte des OS die einzig mögliche ist. Auch Kolleg*innen der Erziehungswissenschaft könnten ganz anders an das Thema herangehen, andere Akzente setzen und zu anderen Schlussfolgerungen kommen.¹ Mein hier vorliegender Impuls könnte jedoch „Erinnerungsdiskurse“ der Beteiligten eröffnen, die zur professionellen Aufarbeitung beitragen und offenbaren, welche Dinge, Prozesse, pädagogische Mentalitäten, Bewusstseinsformen und Weltanschauungen sich in die Institution tief eingenistet haben und welche Schatten bis heute eine Rolle spielen. Und wie beeinflusst ein möglicherweise schwer explizierbares „Umbruchsgedächtnis“ die heutige Praxis?

Auf Grund einiger aktueller Aufarbeitungs- und Forschungsprozesse, in denen sich die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft dem Thema „sexueller Missbrauch“ widmet, füge ich diesem Text einen kurzen Anhang bei, indem ich meine Position zur Person des Gründers des OS, Hartmut von Hentig, darlege (die ursprünglich eingefügte Fußnote würde wegen ihrer Länge den Rahmen sprengen).

Ich beginne in *Kapitel eins* mit einem kurzen Teil zum biographischen Hintergrund Hartmut von Hentigs und zu den bildungspolitischen Rahmenbedingungen, die zur Gründung des OS geführt haben. Ich versuche dann in *Kapitel zwei*, die in den letzten 50 Jahren durchaus wechselvolle Geschichte des OS in den Zusammenhang mit den sich verändernden bildungspolitischen Kontexten einzuordnen. Es folgt in *Kapitel drei* ein Exkurs zur Bildungstheorie Hartmut von Hentigs. In *Kapitel vier* beschreibe ich die

¹ Meine wissenschaftsbiographische Herkunft beeinflusst sicherlich meine Perspektive auf die Darstellung des Oberstufen-Kollegs: Geprägt durch den namhaften Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki als den Doktorvater und Betreuer der Habilitation ist eine bildungstheoretische Orientierung entstanden, aus der sich das besondere Interesse an anderen vergleichbaren theoretischen Entwürfen für Bildungsprozesse speist. Viele Leser*innen werden meine wissenschaftliche „Brille“ sicherlich wahrnehmen.

Veränderungen gegenüber dem Ursprungskonzept, die bereits während der Zeit der Gründung vorgenommen worden sind. *Kapitel fünf* kennzeichnet das „alte OS“ als janusköpfige Institution mit Problemen und Stärken. In *Kapitel sechs* beziehe ich mich auf die ersten Anzeichen einer grundsätzlichen Veränderung des „alten OS“. Der jetzige Schulleiter des OS, Lutz van Spankeren, hat mir einige wichtige Merkmale des neuen OS erklärt, aber auf Grund meiner Unkenntnis beschränke ich mich auf eine recht knappe Darstellung. Diese Ausführungen stehen auf sehr wackeligen Füßen, da ich keine eigene Erfahrung mit der Struktur des neuen OS habe. Ich stelle dann, in *Kapitel sieben*, Überlegungen darüber an, welche Rolle das OS im Kontext internationaler und nationaler Entwicklungen in der Sekundarstufe II spielen könnte. Ein abschließendes *achtes Kapitel* widmet sich alten und neuen bildungstheoretischen Fragen und einem Ausblick.²

Mir fallen viele unterschiedliche Metaphern für die Geschichte des OS ein: *Ein gallisches Dorf, das Schicksal edler Pferde, ein (kaputt-)sanierter Altbau mit verborgener Schatzkammer, pädagogische Alternative mit Überlebensinstinkt, immer noch mahnendes Relikt, Beweis für Reformfähigkeit der Reform*. Welche neuen Metaphern erscheinen den Leserinnen und Lesern nach der Lektüre plausibel?

1 Eine höchst ambitionierte Vision: Das Oberstufen-Kolleg in der Bildungsexpansionsphase (ab 1965)

Die vorliegende facettenreiche historische Rekonstruktion konzentriert sich auf das Nachkriegsdeutschland und den Beginn der Bildungsexpansionsphase ab ca. 1965, in der auch der erste Entwurf Hartmut von Hentigs für ein Oberstufen-Kolleg publiziert wurde.

1.1 Der biographische Hintergrund: Hartmut von Hentig³

Zum Gründer des OS, Hartmut von Hentig, geboren 1925, beschränke ich mich auf ganz wenige biographische Hinweise: Er wuchs in einem vorwiegend aristokratisch geprägten Umfeld auf, das durch Vernetzung und wechselseitige Unterstützung gekennzeichnet war. Was das im Einzelnen bedeutet, kann man in den biographischen Schriften des Gründers nachlesen (von Hentig, 1983). Die (nicht nur räumliche) Nähe der eigenen Familie zum Hochadel zeigte sich auch darin, dass Hartmut von Hentig als 11-Jähriger lernen musste, wie man sich als Sohn eines international tätigen Diplomaten standesgemäß bei einem Besuch bei einem (Ex-)Kaiser verhält oder „Aufwartung macht“, wie das damals hieß (von Hentig, 2007, S. 98). Wilhelm II., im niederländischen Exil wohnend, war im Sommeraufenthalt ein enger Nachbar der von Hentigs; man lebte in einem anderen Trakt des gleichen Gebäudes.

Für den späteren Gründer der Bielefelder Schulprojekte begann 1961 die entscheidende Wende in seiner Biographie. Ein junger, bis dahin weitgehend unbekannter Studienrat für die Fächer Griechisch und Latein publizierte im Jahr 1961 in der Wochenzeitschrift „DIE ZEIT“ zwei ganzseitige Artikel mit dem provozierenden Titel: „Wie hoch ist die Höhere Schule?“ (als Schrift erschienen 1962). Provoziert werden sollte Lesepublikum durch die Frage des Autors, warum das Gymnasium als exklusive Einrichtung weder Struktur noch Inhalte verändert, während sich die umgebende Welt massiv und schnell verändert? Diese Texte stießen bei der Standesorganisation der Gymnasiallehrenden, also

² Für die Initiative zu diesem Beitrag und Rückmeldungen zu Entwurfsfassungen danke ich v.a. der Vorbereitungsgruppe aus ehemaligen OS-Lehrenden (Jupp Asdonk, Irene Below, Helga Jung-Paarmann, Hans Kröger, Hans-Georg Pütz, Ellen Thormann), die verantwortlich für einen Programmpunkt der Jubiläumswoche sind. Ich danke auch allen anderen, die mir Rückmeldung gegeben haben (Evelore Parey, Agnes Schneider, Gaby Klewin, Martin Heinrich, Johanna Lojewski u.a.). Lutz van Spankeren als der jetzige Schulleiter hat wesentliche Informationen über das neue OS geliefert. Redaktionell wurde ich von Monika Palowski unterstützt.

³ Im bereits erwähnten Anhang zu dieser vorliegenden Schrift nehme ich zum Verhältnis von „Leben und Werk“ in Bezug auf Hartmut von Hentig Stellung.

Vertreter*innen des recht konservativen Philologenverbands, nicht unbedingt auf Wohlwollen. Aber andere, eher reformorientierte Kräfte fanden diese Texte ansprechend und zukunftsweisend. Plötzlich war der junge adelige Autor als erfrischender Denker bundesweit bekannt. Zwei Jahre später, also 1963, erhielt er – der in den 1950ern während eines Stipendiums in den USA promoviert und bis dahin noch wenig veröffentlicht hatte – eine Professur für Pädagogik an der ehrenwerten Göttinger Universität. Dort hatten seit fast 50 Jahren nur traditionsbewusste Vertreter der (an Wilhelm Dilthey orientierten) Geisteswissenschaft und der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik – bis dahin die Hauptströmung der Erziehungswissenschaft – die jeweiligen Lehrstühle innegehabt. Diese Kollegen fühlten sich deswegen ein wenig düpiert, weil von Hentig gar keinen deutschen akademischen Lehrer vorweisen konnte, er also aus deren Sicht als traditionslos galt (vgl. Klafki, 1978/2022; s.a. Oelkers, 2007).

In der 1946 erstmalig erschienenen Zeitschrift „DIE ZEIT“ war als Gründungsmitarbeiterin Frau Gräfin Marion Dönhoff beschäftigt, die später Ressortleiterin, Chefredakteurin und Herausgeberin dieser Zeitschrift wurde. Die Familie von Hentig war schon vor dem Krieg mit den von Dönhoffs und Frau Gräfin Marion Dönhoff befreundet.⁴ Die lebenslänglich bestehende Freundschaft schloss dauerhafte wechselseitige Unterstützung ein, die sich gelegentlich auch ganz praktisch äußerte (von Hentig, 2007, S. 187).⁵ Im Adel hatte es (bereits vor und während des Nationalsozialismus) ein einflussreiches Netzwerk akademisch hochgebildeter Kräfte gegeben, von denen manche eher konservative, andere eher progressive Positionen vertraten.

Die freundschaftliche Verbundenheit der progressiven adeligen Familien und ihres Freundeskreises bildete auch später ein gesellschaftliches Netzwerk, das in unterschiedlichen Kontexten kontinuierlich und erfolgreich auf die bundesdeutsche Politik im Sinn einer protestantischen Ethik Einfluss nahm (dazu gehörte die eng mit den von Hentigs befreundete Familie des späteren Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker (1984-1994) oder etwa Hellmuth Becker, der Gründer des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin, der auch als heimlicher Kultusminister der BRD bezeichnet wurde; vgl. Raulff, 2009). Mitglieder dieses Netzwerks, dem von Hentig angehörte, bedauerten, dass in Westdeutschland 1947 die Direktive 54 des Alliierten Kontrollrats zu einer demokratischen Schulreform nicht umgesetzt worden war – im Unterschied zu Japan, wo die USA als Besatzungsmacht ebenfalls nach Kriegsende ein egalitäres Schulsystem verlangt und durchgesetzt hatten. Denn im Sinne der angestrebten Demokratisierung Deutschlands wollten die Besatzer, dass nach dem Krieg nach amerikanischem Vorbild ein Gesamtschulsystem mit einer gemeinsamen Ausbildung bis einschließlich der Klasse 12 errichtet würde. Restaurative Kräfte in der BRD widersetzten sich jedoch und verhinderten die Abschaffung des Gymnasiums; die Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems blieb unangetastet.

⁴ Frau Dönhoff hatte Kontakte zu den Hitlerattentätern vom 20. Juli 1944. Ihr Cousin war der wegen Beteiligung am Attentat hingerichtete Heinrich von Lehndorff. Schon während des Studiums war sie wegen ihrer politischen Einstellung und Ablehnung des Nationalsozialismus als „Rote Gräfin“ bekannt. Eine aktuelle historische Studie referiert weitere, detailliertere Informationen über ihr Engagement, kritisiert aber ihre Form der späteren, das „Preußische“ heroisierende in der Darstellung des Widerstands gegen Hitler-Deutschland (Hofmann, 2024).

⁵ Frau Dönhoff besaß in Ostpreußen ein Gestüt mit edlen Pferden. Kurz vor Kriegsende, als die russische Armee schon in Ostpreußen Grenzen überschritten hatte, wurde ein Treck nach Westen genehmigt. Ein junger Mann half während der letzten Kriegsmonate dabei, Pferde bzw. ihr Lieblingspferd diesem Treck zuzuführen. Die auf der Strecke liegenden Gutshöfe der befreundeten Familien waren vorab informiert worden, so dass in den Nächten Unterkunft und Futter zur Verfügung standen (von Hentig, 2007, S. 187). Der junge Soldat war Hartmut von Hentig. Diese Episode existiert in den Publikationen von von Hentig in mehreren Nuancen: In „Aufgeräumte Erfahrung“ (1983), in „Fahrten und Gefährten“ (2000) sowie in „Mein Leben – bedacht und bejaht. Kindheit und Jugend“ (2007). An einer Stelle ist von „Pferden“ die Rede und dann nur von einem Pferd. In den Biographien zur Gräfin ist zu lesen, dass der ursprünglich anvisierte Treck nach Westen scheiterte, aber die Gräfin kam nach einem langen Ritt mit ihrem Lieblingspferd westlich von Hannover an.

Für Hartmut von Hentig blieb diese vertane Chance eine Mahnung. Er hatte 1960 den 1959 erschienenen „Conant Report“ („The American High School Today: A First Report to Interested Citizens“) ins Deutsche übersetzt, in dem noch einmal Argumente für ein egalitäres demokratisches Schulsystem formuliert worden waren (James Conant war der langjährige US-amerikanische Botschafter in Bonn und früherer Harvard-Präsident; vgl. Oelkers, 2007). Hartmut von Hentigs klares Engagement für eine Reform des deutschen Bildungswesens mündete bereits damals in das entschiedene Befürworten der Gründung von Gesamtschulen; dem entsprach auch die Gründung der Bielefelder Laborschule. In diesem Kontext war es Hartmut von Hentig, der beauftragt wurde, für den damals existierenden Deutschen Bildungsrat ein Gutachten zu „Allgemeine(n) Lernziele(n) der Gesamtschule“ zu erstellen (von Hentig 1969b).

1.2 Der geopolitische Kontext: Wettstreit der Systeme und Curriculum-Entwicklung

In der Zeit des Kalten Kriegs, einem Krieg zwischen Kapitalismus und Kommunismus, also der Konkurrenz zwischen gegensätzlichen Wirtschaftssystemen, war es ein Schock für die Amerikaner, als die Sowjets 1957 überraschend und erfolgreich einen Satelliten ins All schossen. Die USA hatten das nicht geschafft. Die Überraschung der Großmacht gipfelte in der Erkenntnis, dass das Land nicht über genügend gut ausgebildete Naturwissenschaftler und Techniker verfügte. Dem Sputnik-Schock folgten dann in den USA eilige Programme, um das Bildungssystem zu verbessern und um hier wissenschaftlich und technologisch aufholen und mit der Sowjetunion gleichziehen zu können.

Es begann eine lange Phase der systematischen Curriculumentwicklung, man könnte sagen: anspruchsvolle Unterrichtseinheiten für Lehrkräfte, erarbeitet von hochrangigen Wissenschaftlern. Daher förderte man nicht nur in den Grundschulen den naturwissenschaftlichen Unterricht (z.B. durch Projekte wie SCIS: Science Curriculum Improvement Study, ESS: Elementary Science Study, SAPA: Science a Process Approach), sondern auch in der Sekundarstufe (z.B. durch BSCS: Biology Science Study, CBA: Chemical Bond Approach; PSSC: Physical Science Study Committee) und dehnte diese Initiativen auch bis in die Vorschulbildung aus (Projekte HEAD-Start), gekoppelt mit einer Reihe von Projekten zur Verbesserung der entsprechenden curricularen Angebote (vgl. Damerow, 1974, Jung, 1974).

Bald kamen in den USA noch sozialwissenschaftlich orientierte Curriculum-Projekte hinzu (z.B. HSSP: Harvard Social Study Project; MACOS: MAN: A Course of Study, bei dem der Kognitionspsychologe Jerome Bruner Pate stand), die ebenfalls in Deutschland auf Interesse stießen. Verbunden mit der Curriculum-Bewegung war in vielen Fällen die Vorstellung, vor allem aus wissenschaftlich gestützten Prognosen über die Anforderungssituation der späteren Berufstätigkeit diejenigen Qualifikationen zu bestimmen, die dann gebraucht würden und die rechtzeitig in den schulischen Kontexten vermittelt werden sollten (Robinson, 1967). Einige dieser Curricula wurden Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre mit geringeren oder größeren Abweichungen nach Deutschland transferiert und beeinflussten auch, aber nicht nur den Grundschulbereich, dort insbesondere den Sachunterricht, der bis dahin Heimatkunde geheißen hatte (vgl. Spreckelsen 1972, 1974). Hartmut von Hentig unternahm in den 1960er Jahren mehrere ausgedehnte Bildungsreisen in die USA und war vertraut mit diesen curricularen Projekten, die ihn im Hinblick auf Curriculum-Reformen in Deutschland inspirierten.

1.3 Der politisch-ökonomische Kontext in der BRD: Die Bildungsexpansionsphase beginnt

Zeitgleich zur Umsetzung der großen Bildungsoffensive in den USA und dem System-Wettlauf zwischen Kapitalismus und Kommunismus erschien in Deutschland eine aufsehenerregende Publikation von Georg Picht. Die Aufsätze des Autors waren zuerst in „Christ und Welt“ erschienen. Der zum oben erwähnten protestantischen Kreis gehörende Autor, u.a. ein enger Freund Carl Friedrich von Weizsäckers, wies in dem dann 1964 als Buch erschienenen Werk auf „Die deutsche Bildungskatastrophe“ hin. Die Frage war, ob Deutschland in der wirtschaftlichen Konkurrenz – auch innerhalb Europas – dauerhaft erfolgreich sein würde, wenn das Bildungssystem nicht ähnlich wie in den USA

ebenfalls mehr und gut ausgebildete Akademiker produzieren würde. Damals machten nur etwa 5% aller Schüler*innen eines Jahrgangs Abitur. Georg Picht hatte das Internat Birklehof nach 1945 wieder gegründet, an dem Hartmut von Hentig in den 1950er Jahren nach seiner Rückkehr aus den USA als Lehrkraft für Griechisch und Latein gearbeitet hatte (ihm fehlte damals v.a. das zweite Staatsexamen, das Voraussetzung für eine Laufbahn als Studienrat war). Auch dieses Buch von Picht löste eine Art Schock aus, und so schwappte die Bildungsoffensive aus den USA allmählich und mit wirtschafts-politischen Gründen nach Deutschland über. Demokratisierung der Gesellschaft und v.a. des Schulsystems war auch mitgemeint. Im traditionellen Gymnasium waren fast keine Schüler*innen aus der Unterschicht oder aus Bauernfamilien anzutreffen, selbst wenn sie hohe Intelligenzwerte erzielten. Barrieren im Bildungssystem schlossen diese sozialen Gruppierungen systematisch von gymnasialer und damit auch von Hochschulbildung aus. Aus repräsentativen Intelligenztests wusste die Psychologie, dass in der Unterschicht (damals mehr als 50% der Bevölkerung) absolut gesehen mindestens eine ebenso große Zahl von Begabten zu finden war wie in den beiden anderen Schichten zusammen (Mittel- und Oberschicht; vgl. Giesen et al., 1968); dort schlummerte also ein großes Bildungsreservoir, das auf der Suche nach mehr Akademikern erschlossen werden sollte. Vor allem deswegen beklagte man die Undurchlässigkeit der Bildungsgänge. Als Metapher für die Summe der Benachteiligungen des Bildungssystems entstand mit Hansgert Peisert (1967) hier die Kunstfigur vom „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“. Auch gestützt auf dieses Werk und das von Picht begann die sogenannte „Bildungsexpansionsphase“, die in Deutschland bis in die Mitte der 1970er Jahre andauerte. Dafür wurden neue Konzepte gebraucht. Dass Hartmut von Hentig hier passende Konzepte entwarf, wie mehr junge Leute akademische Bildung erwerben könnten, schien wie gerufen (von Hentig, 1969a).

1.4 Der schulpolitische Kontext: Das Gymnasium in der Kritik

Mit dem sogenannten „Hamburger Abkommen“ von 1964 hatte die KMK pädagogische Schulversuche in Bezug auf die Gymnasiale Oberstufe erlaubt.⁶ Die nicht nur von Hartmut von Hentig formulierte Kritik am Gymnasium hatte doch etwas bewirkt. Es schossen besonders gegen Ende der 1960er Jahre in Deutschland überall Reformen zur Gymnasialen Oberstufe aus dem Boden, wobei es zu radikalen Neuorientierungen kam wie Wahlkursen und Punktsystemen, Verzicht auf Sitzenbleiben, Abschaffung oder Reduzierungen von Klausuren und Abschlussprüfungen, Abwahl von Fächern, keine eigentliche Abiturprüfung mehr etc. Die Gymnasien waren dem Ansturm bald nicht mehr gewachsen. V.a. mit der Zielsetzung der stärkeren Durchlässigkeit der Bildungsgänge in Richtung auf das Abitur wurden ab Mitte der 1960er Jahre vielerorts Gesamtschulen mit eigener Oberstufe eröffnet, mit denen man die akademische Bildung für neue gesellschaftliche Gruppen attraktiv machen wollte.

Schon vor der erneuten USA-Reise Mitte der 1960er Jahre publizierte Hartmut von Hentig den ersten Entwurf für ein Oberstufen-Kolleg, das einerseits inspiriert war durch das amerikanische College-System, eine Art Zwischenphase zwischen Gymnasialer Oberstufe und Universität, und andererseits war es inspiriert durch die dortige Curriculum-Welle (von Hentig, 1965, zitiert nach 1969a): Sein Versprechen: Dieses Oberstufen-Kolleg würde aus mehreren Gründen dazu beitragen, nicht nur mehr, sondern auch besser ausgebildete Akademiker zu produzieren. Sein zentrales Argument: Die bisher bestehende harte Zäsur zwischen dem eher verschulten Lernen auf dem Gymnasium und dem relativ freien Studieren an Universität führte bisher oft zu einer Verunsicherung der Studienanfänger und zu einer mühsamen Neuorientierung, was zur Verlängerung der Studienzeiten oder sogar zum Studienabbruch beitrug. Ein College-System, das Gymnasium und die ersten universitären Semester vereinigt, beginnend mit den 16-jährigen Schüler*innen, würde wegen der fehlenden Zäsur die Probleme des krisenhaften Übergangs beheben und die Absolvent*innen studierfähiger machen. Wenn dieses neue

⁶ In der Studie von Lojewski (2023, S. 65-91) findet man die höchst detaillierte und präzise Zusammenstellung und inhaltliche Beschreibung aller Beschlüsse, die in der BRD in der Nachkriegszeit und bis heute bezüglich des Gymnasiums und der gymnasialen Oberstufe gefasst worden sind. Vor allem die Reform aus dem Jahr 2006 wird nicht nur von ihr als „eine faktische Rückkehr zum Oberstufenmodell der 1960er Jahre“ eingeschätzt (a.a.O., 88).

College zudem in die Lage versetzt werden würde, selbst die neuen, innovativen Curricula zu entwickeln, würde es nicht nur mehr, sondern auch besser ausgebildete Akademiker*innen in Deutschland geben. Das Oberstufen-Kolleg sollte als College ein Prototyp sein für eine spätere Reform der gesamten Gymnasialen Oberstufe in Deutschland, und es würde dafür auch die passenden Unterrichtscurricula entwickeln. Die Begründungen untermauerte von Hentig zusätzlich durch eine ganze Reihe von Schriften mit einem eigenen bildungstheoretischen Ansatz zum Thema Allgemein- und Spezialbildung, der weiter unten erläutert werden wird.

Parallel zu Hentigs Entwurf für ein Oberstufen-Kolleg existierte also Ende der 1960er Jahre ein regionaler Wirrwarr der gymnasialschulischen Praktiker mit ihren Oberstufen-Experimenten. Es war zudem bekannt, dass Herwig Blankertz, ein anderer Professor für Erziehungswissenschaft, der an der Universität Münster lehrte, an einem Konzept für eine „Kollegscheule“ arbeitete. Das wichtigste Merkmal dieses bildungstheoretischen Ansatzes war die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung. Das Motto lautete: „Bildung im Medium des Berufs“, und dieser sei – akademisch oder berufsfachlich – immer stärker durch Wissenschaft und durch eine als notwendig anerkannte Gesellschafts- oder Ideologiekritik geprägt. Deswegen könne man einen einheitlichen Ausbildungsgang konzipieren, der mit einer Doppelqualifikation (Berufsausbildung plus Abitur) enden würde. Theoretisch formuliert waren Anklänge u.a. an Karl Marx, der die Überwindung der Trennung von Kopf- und Handarbeit gefordert hatte. Geplant war z.B. das Erwerben der Hochschulreife plus Ausbildung z.B. als Erzieherin oder Techniker. Herwig Blankertz plante nicht nur *einen* Versuch mit einer Kollegscheule und auch keinen zeitraubenden Schulneubau, sondern die sofortige Umwandlung von 30 Berufsschulen in Kollegscheulen (Gruschka, 1976). Es ist für das Schicksal des Oberstufen-Kollegs nicht unbedeutend, dass viele Sozialdemokraten damals und z.T. auch später eher dieses Modell und nicht das Oberstufen-Kolleg favorisierten. Ich werde auf dieses konkurrierende Modell, dass nur in NRW umgesetzt und bezüglich der Doppelqualifikation nicht dauerhaft erfolgreich war, nicht ausführlich eingehen. Es wurde später in „Kollegstufe“ umbenannt und in eine Art Berufsscheule überführt. Die Doppelqualifikation ist heute möglich, aber eher eine Ausnahme (Kutscha, 2023).⁷

Trotz des hohen Engagements sowohl der professoralen Akteure als auch der Schulpraktiker war der Kultusministerkonferenz das konzeptionelle Reform-Chaos an den Gymnasien einfach zu viel. Sie entschloss sich 1972 zum Handeln. Später wird zu sehen sein, welche Folgen sich daraus für das OS ergaben (Kap. 2.1).

1.5 Der hochschulpolitische Kontext: Sind Universitäten reformfähig?

Die Organisation und die Verfassung der deutschen Universitäten gingen auf preußische Reformen um 1809 und das sogenannte Humboldt'sche Bildungsideal zurück. Bestandteile waren u.a. die Einheit von Forschung und Lehre und eine von staatlichen bzw. politischen Eingriffen unabhängige Ausbildung in akademischer Freiheit. Unten wird gezeigt werden, dass gerade aus diesem Punkt ein enormer Hemmschuh für die Umsetzung der Hentig'schen College-Idee folgte.

Wie erwähnt, war schon um die Mitte der 1960er Jahre eine verstärkte Demokratisierung der BRD (Dahrendorf 1965) und eine Öffnung der bis dahin recht elitären Universitäten für andere, nicht akademisch geprägte Bildungsschichten gefordert worden. Ab etwa 1967 beschäftigte der laute studentische Protest die Medien und viele Studierende radikalisierten sich in ihrer Universitäts- und auch Gesellschaftskritik. Die sich 1968 stärker formierende Studierendenbewegung führte zu völlig

⁷ Auf der Homepage des NRW-Berufskollegs (Nachfolge-Organisation des Kollegscheul-Modellversuchs) finden sich inzwischen keine Hinweise mehr auf die Blankertz'schen Vorstellungen von der integrativen Kraft der Wissenschaft. Berufsbildung und Allgemeinbildung werden additiv verknüpft, ebenso Qualifikationen und Kompetenzen: „Die Fächer des berufsübergreifenden Lernbereichs sind inhaltlich auf das berufliche Qualifizierungsziel des jeweiligen Bildungsgangs ausgerichtet. Darüber hinaus beziehen sie zentrale gesellschaftliche, kulturelle, ethische und religiöse Fragen im Sinne einer allgemeinen Kompetenzentwicklung in die Ausbildung ein.“ (<http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/das-berufskolleg-in-nordrhein-westfalen>; Zugriff am 5.2.2024).

neuen Reformzielen, die keinesfalls bei einer Reformierung der Universitätsstruktur Halt machten. Die Forderungen hatten mit den früheren Gründen für die Bildungsoffensive (also Systemkonkurrenz mit dem Kommunismus oder ökonomischer Wettbewerb zwischen kapitalistischen Ländern) nichts mehr zu tun, im Gegenteil: ein nicht kleiner Teil der Studierenden sympathisierte mit sozialistischer Politik und kritisierte den Kapitalismus als inhuman und potenziell faschistoid und lehnte diese Gesellschaftsform ab. Kontexte der Radikalisierung waren u.a. die Kritik an der vom Westen gestützten Diktatur des Schahs im Iran und der Krieg der USA gegen den kommunistischen Norden in Vietnam; auch das in der Nachkriegszeit verbreitete gesellschaftliche Schweigen über die Verstrickungen der Elterngeneration in die Gewalttaten während des Nationalsozialismus sowie das Schweigen über Judenhass und Antisemitismus in Deutschland verstärkten die Ablehnung des politischen Systems der Bundesrepublik.

Die Universitätsleitungen wurden nervös und man überlegte, was zu ändern wäre. Selbstverständlich sollten mehr Akademiker (und Akademikerinnen) durch die hohe Zahl an neuen, reformorientierten Universitäten und Gesamthochschulen erreicht werden. Beispiele sind in NRW allein die universitären Neugründungen ab Ende der 1960er Jahre in Paderborn, Dortmund, Bochum, Essen, Wuppertal, Siegen und natürlich in Bielefeld. Aber der Protest richtete sich auch generell gegen tradierte Strukturen der universitären Lehre und Forschung, die sich ändern sollten. Die alte Fächereinteilung sollte höheren Anteilen an interdisziplinärer Lehre und Forschung weichen. Insbesondere sollte das gesamte System demokratisiert werden. Die Forderung nach Abschaffung des Professoren-Monopols bei Lehrstuhl- oder Fakultätsentscheidungen mündete mancherorts in die berühmte „Viertel-Parität“: anteilsgleiche Beteiligung der Professoren, der Studierenden, des akademischen Mittelbaus und auch der nichtwissenschaftlichen Mitarbeiter*innen an Abstimmungen in den Fakultätskonferenzen. Das war geradezu revolutionär, hatte aber natürlich auch nicht lange Bestand. Auf weitere Elemente der z.T. in Angriff genommenen Hochschulreformen gehe ich hier nicht ein.

Auch mit der Gründung der Universität Bielefeld (1969) sollten vielfältige Reformen umgesetzt werden, die auf eine Verbesserung und Modernisierung der akademischen Lehre und Forschung zielten. Als ehrgeiziges Projekt berief man Professoren, von denen man sich die Umsetzung entsprechender Konzepte versprach. Hartmut von Hentig war einer der ersten nach Bielefeld berufenen Professoren. Seine Forderung nach zwei schulischen Modellvorhaben – Laborschule und Oberstufen-Kolleg – passten in die Zeit und das Profil der neu gegründeten Universität. Die Finanzierungen waren in der Bildungsexpansionsphase kein ernstes Problem. In NRW bestand damals eine Koalition aus CDU und SPD, die den Kultusminister stellte.

1.6 Der erziehungswissenschaftliche Kontext: Vom Anti-Kommunismus zum Anti-Kapitalismus

In dieser Zeit übertrug sich der radikale Wandel des politischen Bewusstseins vieler Studierender auch auf das vorhandene universitäre Personal, also Professoren und den akademischen Mittelbau. Bei dem eher lautstarken Teil der Studierenden verwandelten sich die ursprünglich eher antikommunistischen Impulse der Bildungsbewegung in den USA unter der Hand in ihr Gegenteil: Es dominierte die Kritik an der kapitalistischen Gesellschaft, zum Teil gepaart mit Sympathie für sozialistisches oder kommunistisches Gedankengut bzw. anderer gesellschaftlicher Utopien jenseits des Kapitalismus.

Viele Studierende lasen damals viel, und sie besorgten sich die billigen Raubdrucke von wissenschaftlichen Klassikern, von Philosophen wie Hegel und Gesellschaftskritikern wie Marx, Freud und Marcuse. Man rezipierte die Werke der Frankfurter Schule von Adorno, Horkheimer und Heydorn. Von den theoretisch aktiven Studierenden angesteckt, veränderten sich vor allem die Paradigmen für Erziehungswissenschaft und Pädagogik. In diesem Fach blieb – bildlich gesprochen – kein Stein mehr auf dem anderen. Das Fach fungierte bis dahin vor allem als ein Nebenfach der Lehrer*innenbildung. Die alte Geisteswissenschaftliche Pädagogik, die mehr als ein halbes Jahrhundert dominant gewesen war, erschien nun vollkommen veraltet und verstaubt. Das Fach Erziehungswissenschaft konstituierte sich als eigene wissenschaftliche Disziplin mit weiteren Feldern wie Sozial- und Kindheitspädagogik.

Die Erziehungswissenschaft öffnete sich mit hohem Engagement den neuen Zielsetzungen: Sie beschäftigte sich mit Themen wie Demokratisierung, Emanzipation, Selbst- und Mitbestimmung, die für alle Bildungsinstitutionen einschließlich der Schulen und Universitäten und die gesamte Gesellschaft Relevanz haben sollten.

Sowohl unter den Studierenden als auch bei den Professoren verfolgten dabei einige eher sozialdemokratisch inspirierte Vorstellungen von einem immanenten Gesellschaftsumbau, während andere eine komplette Abkehr vom kapitalistischen System favorisierten. Kennzeichnend war ein Changieren der Positionen zwischen diesen beiden Polen von Veränderungszielen und -methoden. Hartmut von Hentig als einer der Vertreter der sich neu definierenden Erziehungswissenschaft reagierte Ende der 1960er Jahre schnell und publizierte bereits 1968 ein Werk mit dem passenden Titel „Systemzwang und Selbstbestimmung – Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft“ (von Hentig, 1969b, 1970). Mit „System“ war durchaus der Kapitalismus gemeint, der nicht abgeschafft, aber durch radikale Reformen demokratischer und gerechter werden sollte. In dieser für die damalige Zeit eher moderaten Position repräsentierte er eher den gemäßigten, also sozialdemokratischen Pol der unterschiedlichen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Reformvorstellungen (von Hentig hatte sich 1969 in einer sozialdemokratischen Wählerinitiative engagiert).

1.7 Der lernpsychologische Kontext: ambitionierter Optimismus

Der Lernpsychologe Jerome Bruner hatte bereits in den 1950er Jahren epochemachende Untersuchungen zur kognitiven Entwicklung des Kindes vorgelegt. Aus ihnen folgten optimistische Thesen zur durchaus anspruchsvollen Gestaltung von Lernarrangements. Seine kognitionspsychologischen Annahmen ähneln heutigen Vorstellungen von konstruktivistischen Lerntheorien. Bruner vertrat unter Berufung auf die Entwicklungspsychologie Piagets und Wygotskis folgende, für die Curriculum-Theorie und das Oberstufen-Kolleg wichtig gewordene These: „Jedem Kind kann auf jeder Entwicklungsstufe jeder Lehrgegenstand in einer intellektuell ehrlichen Form erfolgreich gelehrt werden“ (Bruner 1973³, 44). In Bruners Überlegungen, die auch unter dem Label „Struktur der Disziplin“ (1960, 1966) bekannt geworden sind, sind die Einzelwissenschaften die relevante Bezugsgröße für diese Aufgabe: Unterrichtsgegenstand sollen (kindgerecht präsentierte) Inhalte der wissenschaftlichen Disziplinen sein. Was an ihnen grundlegend etc. sein soll, wird durch Vertreter*innen der wissenschaftlichen Disziplinen entschieden: Sie sollten bestimmen dürfen, welche Inhalte und Verfahren die Struktur der Disziplin ausmachen. Bruner betonte, es dürfe in Schule nicht um einzelne Sachverhalte, sondern nur um Grundbegriffe der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin („basic concepts“: Grundstrukturen, prinzipielle Einsichten, grundlegende Begriffe, Verfahren, Methoden, Denkweisen, Tätigkeiten und Prozesse) gehen, die von Fachvertretern erarbeitet werden.

Nach der Aufnahme neuer Informationen sollten besondere Anstrengungen unternommen werden, um einen Transfer auf andere Inhalte und Sachverhalte auszulösen und zu prüfen, ob der Transfer gelungen war. Für die Unterstützung der Transformationsakte war die Sequenzierung des Curriculums notwendig; mehrfach sollte die Formulierung und Neuformulierung eines Problems durchlaufen werden (Spiralcurriculum), so dass sich die Einsicht in den Sachverhalt zunehmend verbessert und die Verallgemeinerung des neu erworbenen Wissens ermöglicht wird.

Hartmut von Hentig war mit diesem lernpsychologischen Ansatz vertraut und empfahl den ersten wissenschaftlichen Mitgliedern der Aufbaukommission eindringlich die Lektüre der entsprechenden Texte. Die am Oberstufen-Kolleg zu konstruierenden Curricula sollten daher den Stoff in diesem Sinne strukturieren und angemessen darbieten, und sie sollten sichern, dass die Lernenden auf die Aufnahme von neuem Wissen bzw. neuen Bedeutungen vorbereitet würden. Ein Curriculum sei dann optimal, wenn es mitsamt der Struktur der Disziplin auch verdeutlicht, wie dieses Wissen historisch entstanden ist und wie sich die Lernenden selbst an dem Prozess der weiteren Wissensproduktion beteiligen können (Bruner 1974, 74). Diese in gewissem Sinne partizipativ-demokratische Argumentation floss in das Hentig'sche Konzept von Wissenschaftsdidaktik ein und verstärkte die bereits mit dem Didaktiker Wagenschein begründete Überzeugung, historisch-genetisches Lehren müsse deren

Grundprinzip sein. Die Lernenden müssten eine zusätzliche Denk-Operation vollziehen, indem sie sich z.B. einen wissenschaftlichen Begriff in seiner Entstehung und Begrenztheit erklären, d.h. sich den Begriff in seiner „Gewordenheit“ und seinen Beziehungen zu anderen Begriffen verständlich machen.

1.8 Der forschungsmethodische Kontext: Das Paradigma der Handlungsforschung

Im Kontext der Studierenden-Bewegung wurden nicht nur die veralteten Prinzipien universitärer Lehrveranstaltungen kritisiert, sondern auch klassische Forschungsmethoden kritisch hinterfragt. In diesem Zusammenhang wurde ein besonderer forschungsmethodischer Ansatz rezipiert, der in den USA Mitte der 1940er Jahre entwickelt und praktiziert worden waren. Die Paradigmen der Handlungsforschung oder Action Research gehen auf den in die USA emigrierten deutschen Sozialpsychologen Kurt Lewin zurück. Dieser hatte bereits 1943 ausgefeilte und engagierte Programme zur sogenannten Re-Education bzw. der Demokratisierung Deutschlands nach dem Krieg vorgelegt, die später durch die amerikanischen Besatzer umgesetzt wurden.

In einem seiner mit politischem Engagement verbundenen Projekte hatte eine Forschergruppe in den USA im Jahr 1945 gemeinsam mit Angehörigen diskriminierter Minderheiten (v.a. Farbige, die damals auch durch gesetzlich verordnete Rassentrennung ausgegrenzt wurden) die vorhandenen Lebensprobleme untersucht und Verbesserungsmöglichkeiten ihrer sozialen, gesellschaftlichen und politischen Situation erforscht (Lewin, 1946). In einem kontinuierlichen Wechselprozess wurden Zwischenergebnisse evaluiert und daraus gemeinsam mit den Betroffenen Schlussfolgerungen für weitere Studien gezogen, die anschließend durchgeführt wurden. Die Trennung von Subjekten der Forschung und vermeintlichen Objekten der Forschung (hier den Betroffenen) verblasste bzw. verschwand ganz; eine Parteilichkeit der Forschenden war nicht nur erlaubt, sondern auch geboten.

Ende der 1960er Jahre war das Interesse der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft am Paradigma der Handlungsforschung enorm groß. Praktiker sollten sich an der Forschung aktiv und gleichberechtigt beteiligen können und eine Parteilichkeit der Forschenden sowohl für die Situation der Lehrkräfte als auch für die der benachteiligten Gruppen von Schüler*innen (vor allem also Kinder aus der Arbeiterschicht) war erwünscht. Auch andere professorale Kollegen von Hartmut von Hentig favorisierten nun diesen neuen Forschungsansatz und verknüpften ihn mit der angesagten Curriculum-Welle (Wolfgang Klafki, Wolfgang Schulz u.a.): Neue Unterrichtseinheiten für Schulen sollten nicht am grünen Tisch von Wissenschaftlern für die Lehrkräfte, sondern als gemeinsames Projekt von Forschenden und pädagogischen Praktikern realisiert werden. Große und sehr teure Handlungsforschungsprojekte mit dem Ziel der Curriculum-Entwicklung wurden vor allem für den Grundschulbereich geplant und Anfang der 1970er Jahre auf den Weg gebracht (CIEL, EVI CIEL, AFU, Marburger Grundschulprojekt etc.). Auch Hartmut von Hentig war mit diesem Forschungsansatz vertraut, und daher gehörte bei der Gründung der Bielefelder Schulprojekte Handlungsforschung zu den grundlegenden Prämissen und war Basis für das von ihm entworfene Lehrer-Forscher-Konzept.

1.9 Das zukünftige Oberstufen-Kolleg: eingebettet in eine Zeit der ambitionierten Planungen für eine Modernisierung von Bildung und Gesellschaft

Ohne Details des Konzepts für ein Oberstufen-Kolleg zu kennen, kann man bereits konstatieren, dass es sich bei den in der Mitte der 1960er Jahre ins Auge gefassten Projekten Hartmut von Hentigs um äußerst ambitionierte Pläne handelte. Zwei eherne deutsche Institutionen – das gesamte Gymnasium (nicht nur die Oberstufe) **und** die Universität – sollten sich komplett ändern. In beiden Institutionen sollten neue Ziele und eine neue Struktur eingeführt und die Didaktik modernisiert werden. Beide Bildungssysteme sollten Chancengleichheit und Durchlässigkeit ermöglichen. Tradierte Auffassungen von Forschung und von Forschungssubjekten sollten zumindest erweitert, wenn nicht geändert werden. Das Fach Erziehungswissenschaft sollte eine neue, eine gewichtigere Rolle spielen und zur Einigung der auseinanderdriftenden Einzelwissenschaften beitragen.

Der Angriff auf zwei traditionelle deutsche Institutionen klingt aus heutiger Sicht ein wenig überheblich. Aber das gesamte gesellschaftliche Umfeld und die persönlichen Beziehungen des Gründers zu Verantwortlichen in der Bildungspolitik ließen diese Zielsetzungen nicht als unrealistisch erscheinen. In den nächsten Abschnitten zeigt die historische Rekonstruktion der weiteren gesellschaftlichen Entwicklungen, dass viele dieser auf die Struktur des deutschen Bildungssystems zielenden Pläne dann doch überraschend schnell scheiterten.

2 Ein gallisches Dorf: Das OS überlebt das Ende der Reform-Euphorie

Wenn man die gesellschaftlichen Entwicklungen der 1970er Jahre historisch rekonstruiert, also die Zeit vor der Eröffnung des Oberstufen-Kollegs 1974 bis zu den ersten Jahren nach der Gründung, und das Geschehen unter einer bildungspolitischen Makroperspektive analysiert, wird deutlich: Dominierend für diese Zeit ist das Abflauen der Reform-Euphorie im Bildungswesen und in der Gesellschaft. Die Bildungsexpansionsphase hielt nicht lange an. Es gab viele äußere Faktoren und politische Trends, die sehr früh und prinzipiell gegen eine Fortsetzung des Modellversuchs Oberstufen-Kolleg sprachen. Das Erstaunliche ist, dass das Oberstufen-Kolleg trotz des sogenannten gesellschaftspolitischen „roll backs“ Bestand hatte. Welchen Krisen trotzte das OS in den 1970er Jahren?

2.1 Die KMK-Entscheidung von 1972: Das OS bleibt eine Singularität und das Gymnasium existiert weiter

Schon vor der Eröffnung des OS entschied die KMK, dem Wirrwarr an Reformen der Gymnasialen Oberstufe nicht mehr tatenlos zuzusehen. Den unüberschaubaren Versuchen setzte sie 1972 mit einem einschneidenden Beschluss ein Ende. Sowohl die alte, traditionelle Ausbildung als auch die Experimente wurden damit gestoppt; es wurden einige Reformen eingeführt und die Regelungen bundesweit vereinheitlicht: Neu waren ein Kurssystem mit Abwahlmöglichkeiten von Fächern und der Versuch, die Studierfähigkeit der Gymnasiast*innen durch ausgeweitete Anteile an Wissenschaftspropädeutik zu erhöhen. Wie bereits 1947 blieb das Gymnasium in seiner Struktur und insbesondere bezüglich der Einzelfächer aber unangetastet.

Der Erlass der KMK von 1972 war ernsthaft tragisch für das sich noch in der Entwicklung befindende Oberstufen-Kolleg. Die angestrebte bundesweite Vervielfältigung des Modells war damit bereits aussichtslos geworden. Die Gymnasiale Oberstufe war festgezurr. Der das System sprengende Entwurf eines College-Modells konnte ad acta gelegt werden. Zu diesem Zeitpunkt war die Planung für das OS mit seinen zwei Bildungsinstitutionen übergreifenden Zielen noch voll im Gange. Und es fand gerade mit großem architektonischem Aufwand die Errichtung eines eigenen neuen Doppel-Gebäudes (für OS und LS) statt. Das Vorhaben war sehr ambitioniert und hatte deswegen sehr viel Zeit gebraucht. Damit war vor der Eröffnung des OS klar: Das noch nicht existierende OS würde ein Unikat bleiben. Es wurde dennoch 1974 eröffnet.

2.2 Die Universitäten öffnen sich nicht: Probleme des Übergangs der Absolvent*innen des OS ins universitäre Hauptstudium

Die Universitäten, auch die neugegründeten, behielten die Einteilung nach klassischen Einzeldisziplinen bei und ignorierten weitgehend die mit der Studierenden-Bewegung aufgekommene Forderung nach mehr Interdisziplinarität. Zur Befriedung der Kritiker wurden mancherorts eigene interdisziplinäre Zentren gegründet wie das bis heute in Bielefeld existierende ZiF (Zentrum für Interdisziplinäre Forschung).

Auch der Gründer des OS hatte sich vehement für die projektgebundene Kooperation der universitären Fächer stark gemacht und tendenziell eine Auflösung der monodisziplinären Fachstrukturen an den

Universitäten anvisiert. Aber auf Grund der Persistenz der traditionellen universitären Fächerstruktur war auch am Oberstufen-Kolleg eine partielle Rückkehr zur Einzeldisziplin, dem Fachunterricht, notwendig, obwohl das für das OS ursprünglich anders geplant war. Da zu den Prämissen des Oberstufen-Kollegs die Vorstellung gehört hatte, dass nach vier Jahren Ausbildung am OS ohne weitere Zwischenprüfung ein Eintritt ins universitäre Hauptstudium erfolgen würde, musste dies vollends scheitern, denn die Universitäten waren jetzt dauerhaft nach Fächern organisiert. Dies lieferte der Aufbaukommission einen Grund für die Konstruktion eines monodisziplinären Fachunterrichts, der am Oberstufen-Kolleg Wahlfachunterricht (WU) genannt wurde (s.u.). Nur so war ein Übergang ins Hauptstudium überhaupt denkbar.

Es bleibt noch ein weiteres „Aber“: Vor allem aus dem Postulat der akademischen Freiheit der Universitäten gegenüber Politik und Administration folgte, dass der Zugang der möglichen Absolvent*innen eines Oberstufen-Kollegs zu den Universitäten nicht mit einem administrativem Federstrich gewährleistet werden konnte, nicht einmal in NRW, wo das Kultusministerium gegenüber den Universitäten ggfs. ein wenig machtvoller hätte auftreten können. Die Folge war, dass der angeblich leichte und Zäsur-freie Übergang der Absolvent*innen des OS ins Hauptstudium gar nicht gewährleistet werden konnte.

Dies führte dazu, dass die sogenannten Übergangsverhandlungen – also welche Absolvent*innen des OS an welcher Fakultät welcher deutschen Universität in das Hauptstudium oder ein höheres Semester hätten einsteigen können – eine nicht endende Aufgabe der einzelnen kleinen Gruppen von Fachlehrenden des Oberstufen-Kollegs wurden: Die drei oder vier Mitglieder dieser Fachkonferenzen, die nicht den Status von Universitäts-Kolleg*innen besaßen, mussten vor den universitären Gremien argumentieren und begründen, warum die Ausbildung am OS genauso qualifizierend war wie ein Grundstudium in der ersten Hälfte des Universitätsausbildung – wobei ja die Curricula dieses Grundstudiums am OS viele kritische und nicht unbedingt universitätskonforme Elemente enthielten. Manche Verhandlungen waren erfolgreich, andere nicht oder es wurden nur wenige Semester, nicht aber die komplette Zeit des Grundstudiums anerkannt. Eine paradoxe, kräftezehrende und vielfach überfordernde Situation: Gesucht wurde die Akzeptanz durch eine Institution, die man inhaltlich und formal scharf kritisierte. Damit erwies sich ein weiterer wichtiger Baustein des Konzepts eines College-Systems schon in der Gründungsphase des OS als porös oder nicht generell verfügbar.

2.3 Ende der Curriculum-Bewegung: Keine Dissemination und Implementation

Die beginnenden 1970er Jahre waren geprägt von der Hoffnung, mit den neuen Curricula Unterricht grundsätzlich verbessern zu können. Das erwies sich gegen Ende der 1970er Jahre als Fehlannahme: Denn Ende der 1970er Jahre hinterließ die Curriculum-Forschung Unzufriedenheit, weil sich herausstellte, dass auch die Prognosen über die zukünftigen Anforderungen des Arbeitslebens und die Entwicklung der Produktivkräfte zum einen höchst unsicher und zum anderen keineswegs wertfrei oder wissenschaftlich „objektiv“ zu erstellen waren. Es konnte bezüglich der curricularen Inhalte keine Einigkeit erzielt werden. Zu unsicher und divergent waren die Annahmen darüber, was in der späteren Berufswelt wichtig für die nachfolgende Generation sein würde. Normative Entscheidungen waren nicht zu verhindern. Ähnliches galt für die Versuche, die jeweils fächerspezifische „Struktur der Disziplin“ (à la Bruner) konsensuell festzulegen und daraus Lernziele und Lernmethoden abzuleiten. Zudem wurden die in den großen und teuren Forschungsprojekten erstellten Curricula bzw. Unterrichtseinheiten von schulischen Lehrkräften nicht rezipiert, sie waren nicht breitenwirksam. Die Vorstellung, den kompletten schulischen Unterricht mit neuen wissenschaftlich erarbeiteten Curricula zu reformieren, war gescheitert. Einen breiten Transfer – oder, wie man damals sagte: die Implementation und Dissemination – der Curricula in den Regelschulalltag erreichte man nicht.

Die darüber hinaus gehende Schwierigkeit des OS lag darin, dass viele Curricula oder Kursbeispiele an die besonderen Unterrichtsarten des OS wie Ergänzungs- oder Projektunterricht gebunden waren, die es in den Regelschulen gar nicht gab. Dazu später mehr. Außerdem hatte man ja nicht nur einzelne Unterrichtseinheiten transformieren wollen, sondern als Curriculum bezeichnete man das gesamte

Ensemble der neuen Unterrichtsarten. Diese Vervielfachung des OS war jedoch schon mit dem KMK-Erlass von 1972 ausgeschlossen worden.

2.4 Handlungsforschung gilt als unwissenschaftlich

Der Handlungsforschungsansatz wurde Ende der 1970er Jahre in der Erziehungswissenschaft und Psychologie als unwissenschaftlich abqualifiziert und die entsprechenden großen pädagogischen Forschungsprojekte wurden mehr oder weniger als gescheitert eingestuft (Weinert et al., 1978, zitiert nach Weinert et al. 1982, S. 619). Scharfe Kritik äußerte man an der Parteilichkeit und vermeintlich mangelnden Objektivität der Forschenden und an den gesellschaftskritischen Positionen, die den Projekten unterlegt waren. Dieser Forschungsansatz überlebte bezüglich der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik die 1970er Jahre gar nicht – erstaunlicherweise im Unterschied zu Österreich, zu angelsächsischen Ländern wie v.a. Australien, aber auch den USA und Großbritannien (Hollenbach & Tillmann, 2009; Koch-Priewe, 2011).⁸ Und erstaunlicherweise blieb dieses Forschungsparadigma in der BRD für lange Zeit nur an den Bielefelder Schulprojekten erhalten: Laborschule und Oberstufen-Kolleg waren das isolierte Überbleibsel dieses Forschungsparadigmas. Erst ab den 1990er Jahren entstand in der BRD dann ein sogenannter „Praxisforschungsansatz“ (Altrichter & Posch, 1990, s.a. Feindt & Meyer, 2000; Meyer, 2003; Prengel, 2020), der in einen überregionalen Zusammenschluss von schulisch orientierten Einrichtungen mündete, die sich bestimmten Ausprägungen des früheren Handlungsforschungsparadigmas zuordneten, jedoch zuerst nur bedingt Breitenwirkung erzielten. Das Konzept des Lehrer-Forschers, der jeweils zur Hälfte Dozent und zur anderen Hälfte Forschender war, wurde später zuerst an der Laborschule brüchig. Es wuchs der sogenannten WE, der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule, in der ein Teil der Lehrenden unter veränderten Bedingungen in Forschungsprojekte involviert waren; dies geschah mit Verzögerung dann auch an der Schwester-Institution und führte zur Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg (Boller, 2011; vgl. Heinrich & Klewin, 2019).⁹

2.5 Erste wirtschaftspolitische Krisen läuten das Ende Bildungsreformphase ein

Mit der ersten sogenannten „Ölkrise“ im Jahr 1973 wurde deutlich, dass die großzügige Finanzierung der Bildungsreformen nicht mehr gewährleistet werden konnte. Mit der aus heutiger Sicht leichten Wirtschaftskrise wurde die Vergabe von Investitionen an Schulen und Universitäten restriktiver gehandhabt. Erstaunlicherweise ahnte man in der leichten Wirtschaftsdelle bereits die beginnende Akademiker-Schwemme: Zu erfolgreich war das Werben um weitere Studierende gewesen; nicht alle Uni-Absolvent*innen konnten die Berufe finden, für die sie ausgebildet worden waren. Der Engpass bei der Einmündung in die akademische Berufstätigkeit verschlimmerte sich zu Anfang der 1980er Jahre. Reformen im Bildungswesen wurden zurückgefahren und man spricht von einem gesellschaftspolitischen „roll back“. Das OS als gefragten Lieferanten zukünftiger Akademiker*innen brauchte man eigentlich nicht mehr. Die Konsequenzen für das Oberstufen-Kolleg betrafen in dieser Phase zum Glück für die Institution nicht die Finanzierung des Modells, aber der mentale Umschwung in der Gesellschaft wurde dann in den äußerst kritischen Fragen der Administration zum rechtlichen Status der

⁸ In anderen Disziplinen, z.B. der Soziologie, war die Abkehr von diesem Paradigma nicht ganz so deutlich. Seit der in den 1980er Jahren beginnenden interdisziplinären feministischen Forschung gab es eine Reihe von Beispielen für herrschaftskritische Aktionsforschungsprojekte (Bock, 1984), in denen Parteilichkeit und Patriarchatskritik das wissenschaftliche Interesse und die Forschungsmethodik bestimmten. Im Kontext der Forschungen zu Sozialer Arbeit und Gesundheitswissenschaften spielt Aktionsforschung schon seit längerer Zeit wieder eine bedeutende Rolle (Flick & Herold, 2021).

⁹ Über eine generelle Renaissance des Handlungsforschungsansatzes/Action Research in der pädagogischen empirischen universitären Forschung und Lehre berichtet ein aktuelles Themenheft der Zeitschrift Empirische Pädagogik (vgl. Mägdefrau et al., 2023; vgl. auch Mehlhorn, 2024). Man fühlt sich an Feyerabend (1984, S. 77) erinnert, der unterstellte, dass die Präferenz wissenschaftlicher Erkenntnismethoden nicht von Rationalitätskriterien abhängt, sondern eher einer Stilfrage entspricht, die in soziale Akte und die jeweilige historische Situation eingebettet ist: Unterliegen Formen der Erkenntnisgewinnung daher sich wiederholenden Modetrends?

Absolvent*innen des OS sichtbar, wie der nächste Abschnitt zeigt. Auch ihr weithin ungehinderter Zugang zu den Universitäten war plötzlich nicht mehr gewünscht.

2.6 Der Trend zur Verrechtlichung des Bildungswesens trifft Kernelemente des OS-Konzepts

Hatte man noch in den 1960er Jahren um studierwillige junge Leute geworben, so wurde bereits 1972 in Deutschland für bestimmte Fächer ein Numerus Clausus für den Zugang der Abiturienten zum Universitätsstudium eingeführt. Rechtlich klare Bedingungen, die 1977 noch einmal verschärft wurden, sollten den Zugang aller Abiturienten zu Studienplätzen einschränken. Mit der Einführung von Grenzen für Durchschnittsabiturnoten sollten die angeblich ungeeigneten Bewerber*innen von bestimmten Fächern ausgeschlossen werden können. Und wie bereits angedeutet, waren darüber hinaus den Beharrungskräften in den deutschen Universitäten insbesondere die demokratiefördernden Reformen viel zu radikal, die mit verstärkter Partizipation von akademischem Mittelbau, von Studierenden und von Nicht-Wissenschaftler*innen einhergingen. Den Professoren wohlgesonnene Richter hatten bereits 1973 das berühmte Karlsruher Urteil gefällt, in dem es hieß, dass universitäre Gremien so zusammengesetzt sein müssen, dass Hochschullehrer bei Abstimmungen zu Lehre und Forschung jeweils die absolute Mehrheit der Stimmen haben. Dies gilt bis heute. Das Urteil zeigt eine doppelte Trendwende: Das Motto des ersten Bundeskanzlers der SPD von 1969 „Mehr Demokratie wagen“, galt für viele Bereiche nicht mehr und zweitens nahmen insbesondere im Bildungsbereich Prozesse der Verrechtlichung zu.

In diesen Kontext gehören Erlasse des NRW-Kultusministeriums, die das Oberstufen-Kolleg bereits 1976, also zwei Jahre nach Aufnahme des Unterrichtsbetriebs, aufgefordert hatten, eine punktuelle Abschlussprüfung einzuführen und die Leistungen der Kollegiat*innen mit Noten zu bewerten. Mit dieser Auflage, die auch durch Verhandlungen nicht abzuwenden, höchstens abzumildern war, wurde der Kern der Reformabsichten getroffen, der besagte, dass es am OS keine Noten, sondern ein „Credit System“ geben würde und dass der Übergang an die Universitäten ohne weitere „Zwischenprüfung“ erfolgen sollte. Die durch den Trend zur Verrechtlichung ausgelöste Krise hatte sich noch stärker zugespitzt, als 1978 das Ministerium verlangte, dass alle Kollegiat*innen die „Prüfung für die Hochschulreife“ oder eine externe „Nicht-Schüler-Reifeprüfung“ und festgelegte Stundenanteile in den Fächern Mathematik und Fremdsprachen zu absolvieren hätten, eine Auflage, die völlig quer zum Konzept der Unterrichtsarten des Oberstufen-Kollegs lag. Kritisierte das Oberstufen-Kolleg diese Eingriffe in die Reform, so nahm das Ministerium dies als Beweis für die „Unregierbarkeit“ der Institution (von Hentig 1980, 220).

Die Existenz des OS wurde damals gerettet durch das opulente, 800 Seiten lange Werk von Hartmut von Hentig aus dem Jahr 1980: Es heißt „Die Krise des Abiturs“, und dort wiederholte der Gründer die Kritik an der Gymnasialen Oberstufe und stellte zugleich die neue, von ihm entworfene OS-eigene Prüfungsordnung vor. Er kam den Auflagen des Ministeriums nach Verrechtlichung der Ausbildung nach, schrieb dabei aber dort einige der früheren Reformvorstellungen fest. 1982 trat dann die endgültige Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Kollegiat*innen des Oberstufen-Kollegs in Kraft und wurde von der Schulaufsicht sogar wohlwollend akzeptiert. Das Werk ist ein Dokument einer sehr ernsten politischen Krise des Oberstufen-Kollegs und ein erstes Signal für den bis heute unaufhaltbaren Trend der Verrechtlichung des Bildungswesens (von Hentig, 1980, 216f). Weitere rechtliche Schritte der Administration zur Beschränkung der Reform waren jedoch zu erahnen.

2.7 Das Oberstufen-Kolleg überlebt das Ende der Bildungsreformphase

Das Oberstufen-Kolleg hielt sich in seiner Struktur bis ins Jahr 1998 trotz kleiner administrativer Nadelstiche fast unverändert. Das ist angesichts der hier erwähnten Änderungen der gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen mehr als erstaunlich. Denn die oben genannten Trends zeigen, dass die Triebkräfte, die zur Errichtung des Oberstufen-Kollegs geführt hatten, bereits in den 1970er Jahren erlahmten bzw. sich in ihr Gegenteil verkehrten. Das OS wurde zu einer reformpädagogischen Insel,

die umzingelt schien von meist desinteressierten oder sogar aversiven Kräften. Das Oberstufen-Kolleg wurde zu einem gallischen Dorf, das sich von meist feindlichen Armeen umgeben sah – trotz einiger wohlmeinender Unterstützer. Keine Antwort kann ich auf die beiden Fragen finden: Warum hatte das OS so lange (fast) unverändert Bestand und warum wurde gerade im Jahr 1998 durch die NRW-Schul-Ministerin Behler (Askonk & Keuffer, 2012, S. 55) und im darauffolgenden Jahr anlässlich der 25-Jahr-Feier durch den Staatssekretär Meyer-Hesemann (Keuffer & Kröger, 2012, S. 21) die harte Zäsur eingeleitet?¹⁰

Noch erstaunlicher ist, dass das Oberstufen-Kolleg nicht nur trotz des sogenannten gesellschafts-politischen „roll backs“ Bestand hatte, sondern dass schon zu Zeiten der Gründung 1974 viele Kern-elemente des ursprünglichen Reformkonzeptes von Hartmut von Hentig gar nicht oder nur teilweise umgesetzt worden waren. Das OS, das später so vielen Krisen trotzte, war nicht das OS, das von Hentig vorgedacht hatte. Welche theoretischen Überlegungen hatten den Bildungsreformer geleitet und wie viel oder wie wenig ist davon in der Praxis angekommen?

3 In zehn Thesen zusammengefasste Bildungstheorie des Gründers für ein Oberstufen-Kolleg

Weil die Ursprungsideen von Hentigs für das Oberstufen-Kolleg bereits lange vor der Eröffnung obsolet waren, werden sie hier nur in zehn kurzen Thesen zusammengefasst referiert (ausführlich dazu Koch-Priewe, 2000; vgl. auch Oelkers, der 2007 – noch – lobend hervorhebt, dass es von Hentig überraschen-derweise gelungen sei, in seiner Bildungstheorie die philosophischen Ansätze Platons und John Deweys, dem Vertreter des amerikanischen Pragmatismus, zu vereinen).¹¹

Hartmut von Hentig hatte in mehreren Schriften sowohl das Gymnasium und als auch die Universitäten deswegen kritisiert, weil beide Institutionen seiner Meinung nach keine geeigneten Antworten auf die Frage nach dem Verhältnis von Allgemein- und Spezialbildung sowie der Rolle der Wissenschaften in der Gesellschaft geben konnten. Er hatte in seiner Kritik betont, dass einerseits das Gymnasium auf die universitäre Spezialisierung in den Einzelwissenschaften schlecht vorbereite; zugleich werde jedoch auch die Integration der Einzelwissenschaften weder durch die gymnasiale noch durch die Hochschulbildung angeregt. Mit einer – wie er selbst sagte – nicht voll entfalteten, eher impliziten Bildungstheorie versuchte Hartmut von Hentig mit dem Entwurf für ein Oberstufen-Kolleg – wie erwähnt – faktisch an den Grundmauern zweier ehernen Institutionen zu rütteln: dem deutschen Gymnasium **und** der deutschen Universität. Es ging um die Institutionalisierung einer „neuen Tertiärstufe“, die auf eine abgeschlossene Ausbildung in der Sekundarstufe II folgt (in den älteren

¹⁰ In diese Zeit fallen die Unterzeichnung eines Abkommens zur gegenseitigen Anerkennung von Studienabschlüssen in der EU (Lissabon-Konvention 1997) und eine gemeinsame Erklärung der Bildungsminister Frankreichs, Deutschlands, Italiens und des Vereinigten Königreichs im Jahr 1998 zur Vereinheitlichung des Europäischen Hochschulsystems. Auf sie folgte 1999 die Bologna-Erklärung zur europaweiten Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen. Vor allem die ersten beiden Beschlüsse werden (neben den 1998 für den gesamten Bildungsbereich verkündeten generellen Sparmaßnahmen der NRW-Landesregierung) als eine mögliche Erklärung für das 1998 eingeleitete Auslaufen des College-artigen OS-Modells mit den bisherigen Regelungen für den Hochschulzugang der OS-Absolvent*innen angesehen (diese Vermutung geht auf Irene Below zurück, eine ehemalige OS-Lehrende, die zusammen mit anderen die Jubiläumsfeier geplant hat; siehe Fußnote 1). Eine andere Vermutung bezieht sich auf die Wirkungen einer KMK-Expertise von 1995 und die darauffolgende Oberstufen-Vereinbarung von 1997 (Lojewski, 2023).

¹¹ Kurz nach der Aufdeckung des Missbrauchsskandals an der Odenwaldschule äußert sich Oelkers sehr kritisch zur Reformpädagogik und implizit auch zu von Hentig (Oelkers, 2011, 312): Eine demokratische Gesellschaft brauche keine Reformpädagogik, von wem auch immer konzipiert. Wie die Mehrheit der anderen Kolleg*innen der Erziehungswissenschaft hat auch Oelkers, der bis 2010 mehrere Standardwerke zur Reformpädagogik veröffentlicht hatte, das Thema des sexuellen Missbrauchs an Reformschulen erst *nach* dem Skandal in 2010 wissenschaftlich bearbeitet. Eine fachspezifische Blindheit galt bis dahin fast für die gesamte Disziplin (Baader, 2024).

Schriften des Gründers findet man den Hinweis, dass der Abschluss nach Klasse 10 generell als Abitur gelten sollte).

Für das neue Kolleg fand er die Metapher der „Schleuse“, die „der Schule abnimmt, Universität zu sein, und der Universität erspart, zu ‘verschulen’“ (von Hentig 1969c, 56). Kern der von Hentig’schen Bildungsauffassung ist die Definition von „allgemein“ als Teil des Begriffs Allgemeinbildung: Ähnlich wie neuhumanistische Bildungstheorien (die auch von anderen namhaften zeitgenössischen Erziehungswissenschaftlern wie Wolfgang Schulz oder Wolfgang Klafki aufgegriffen worden waren) verstand von Hentig das Allgemeine als das „uns alle Angehende“, also die gesellschaftliche Wirklichkeit. Die konzeptionelle Ausdifferenzierung dieser Prämisse von von Hentig lässt sich so zusammenfassen:¹²

(1) Sowohl Allgemeinbildung als auch wissenschaftliche Spezialbildung sind nur durch das gemeinsame Ziel, nämlich die Verantwortung für das Allgemeine, also die humane Weiterentwicklung der Gesellschaft, zu rechtfertigen. Wissenschaft muss der „Selbstaufklärung der Gesellschaft“ dienen.

(2) Wie hoch das notwendige Verantwortungsgefühl für die humane Weiterentwicklung der Gesellschaft sein muss, kann nur der ermesen, der die Spezialisierung erlebt hat und die negativen Folgen von Fachborniertheit kennt: Deswegen braucht es beides: Allgemein- **und** Spezialbildung: „Entspezialisiert aber wird der Mensch in der technischen Zivilisation nur durch ein zusätzliches Maß an Verantwortung“ (1969c, 316).¹³

(3) Weil in diesem Sinn Allgemeinbildung (vormals die Aufgabe der Gymnasialen Oberstufe) und (wissenschaftliche) universitäre Spezialbildung wechselseitig aufeinander bezogen sind, sollen sie daher an **einer** Institution angesiedelt werden.

(4) Weder die bisher in den allgemeinbildenden Schulen vertretenen Fächer noch die universitären Fächer bilden die Wirklichkeit ab, sondern sie führen immer nur zu beschränkter Erkenntnis. Auch Begriffe wie „fächerübergreifend“ oder „interdisziplinär“ verschleiern die Tatsache, dass das konkrete Problem die gesamte Wirklichkeit und nicht mehrere Fächer repräsentiert; die Fächergrenzen sind künstlich gezogen worden.

(5) Um zu Problemlösungen beitragen zu können, müssen wissenschaftliche Disziplinen ihre überkommenen Fachgrenzen überwinden und neu zugeschnitten werden, indem sie die gesellschaftliche „Gewordenheit“ ihrer Disziplin, ihrer Erkenntnisse und Methoden zum Gegenstand von Reflexion machen (genetisches Prinzip). Zentral dafür ist *die bislang vernachlässigte Kommunikation der Fächer anhand von praktischen Bewältigungsaufgaben* (z.B. in gemeinsamen Projekten). Das neue Modell verlangt durchgehend ein enormes Maß an kollegialer Kooperation über Fachgrenzen hinweg.

¹² Im Werk von Koch-Priewe (2000) finden sich ausführliche Quellenangaben zum Opus des Gründers: Vgl. dort die Angaben unter von Hentig 1962, 1967, 1968, 1969, 1970, 1971a/b, 1972 und 1980a/b; vgl. auch von Hentig, Huber und Müller 1970. In der Regel wird dort das erste Erscheinen der jeweiligen Werke zitiert; eine Reihe von ihnen sind – z.T. mit mehr als zehnjährigem Abstand – in Sammelbände mit Aufsätzen des Autors aufgenommen worden; diese Angaben finden sich dort im Literaturverzeichnis. Neuere Veröffentlichungen zum Zusammenhang von Bildung und Wissenschaft bei von Hentig liegen aus den Jahren 1987a/b, 1988, 1996 vor; zu pädagogischen Konzepten für allgemeinbildende Schulen siehe von Hentig 1973; Hentig, H. v.: Wissenschaft als Allgemeinbildung. Ein Modell für ein Oberstufen-Kolleg (1965). Aus: Ders.: Spielraum und Ernstfall. Gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung. Stuttgart 1969a. Zuerst erschienen als: Gedanken zur Neugestaltung der Oberstufe. In: Analysen und Modelle zur Schulreform. 3. Sonderheft der Neuen Sammlung. Göttingen 1966, 31-58; vgl. auch von Hentig (1962).

¹³ „Der Sinn des studium generale eines Oberstufen-Kollegs ist es, die Spezialisierung überhaupt zu ermöglichen“ (von Hentig 1969a, 333). Die Spezialisierung an der Universität war für von Hentig dialektisch verbunden mit ihrem Gegenpol, der Erkenntnis des Allgemeinen: „Ein spezialisiertes Studium setzt voraus, daß eine Übersicht, ein Gesamtzusammenhang gegeben ist“ (von Hentig 1969a, 332).

(6) Die Einführung der Lernenden in Wissenschaft, also Wissenschaftspropädeutik, sollte nicht nach Fächern, aber durchaus geordnet erfolgen. Dazu entwarf von Hentig fünf Funktionszielpaare, die er eher als Hypothesen verstand, die geprüft werden sollten:

„Abstraktion und Kommunikation

Quantifizierung und Relationierung

Vereinbarung und Entscheidung

Experiment und Objektivierung bzw. Verifizierung

Kreativität der Wahrnehmung und Gestaltung“ (von Hentig, 1972, 158).

(7) Im Sinne der Verständigung über relevante gesellschaftliche Probleme muss die Kluft zwischen Wissenschaft und Alltag überwunden werden; daher muss auch die Wissenschaftssprache alltagstauglich werden. Die Erziehungswissenschaft als eine Art Vermittlungswissenschaft könnte an dieser Stelle – meinte von Hentig – eine wichtige und in Bezug auf die Einzelfächer eine einheitsstiftende Rolle spielen, denn alle Disziplinen müssen sich den berechtigten Fragen und Problemen der Laien stellen und praktikable, umsetzbare Antworten suchen. Die Forderung nach Chancengleichheit wird somit auch bildungstheoretisch begründet. Das neue Bildungssystem dient nicht einer Elite, sondern soll allen den Zugang zu Wissenschaft eröffnen; das schließt selbstverständlich Wissenschaftskritik ein.

(8) Als Bedingung für institutionelle Erprobung der völlig neuen Aufgaben im Kontext von Allgemein- und Spezialbildung, die sich der Humanisierung der Gesellschaft zuwenden sollte, galt für von Hentig, dass traditionelle Herrschafts- und Machtstrukturen abgebaut werden müssen. Stattdessen sollte die weitreichende Selbstbestimmung sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden gewährleistet werden. Beide sollten gemeinsam aktiv werden, um auch bei Leistungsbewertung auf Machtstrukturen zu verzichten. Als Konsequenz daraus war die Fähigkeit zur selbstbestimmten Leistungsbewertung der Lernenden anhand gemeinsam gewonnener Kriterien zu entwickeln; dazu gehörte ein Credit-System und die Abschaffung von finalen Prüfungen.

(9) Auf Grund des Fortbestehens der traditionellen universitären Fächer sowie des Anspruchs, Kollegiat*innen zu befähigen, ins Hauptstudium eintreten zu können, wurde trotz der Bedenken und in Abkehr der o.g. Ziele nach Auflösen der Fachgrenzen für das OS eine Struktur mit monodisziplinären Fächern geplant. Die Kollegiat*innen konnten für ihre Ausbildung je zwei Fächer, genannt Wahlfachunterricht, auswählen. Es ergaben sich mit Zustimmung Hartmut von Hentigs folgende Unterrichtsarten:

- | | |
|--|---------------------------|
| • der monodisziplinäre Fachunterricht: | Wahlfachunterricht (WU) |
| • der fächerübergreifende Unterricht: | Ergänzungsunterricht (EU) |
| • der projektartige Unterricht: | Gesamtunterricht (GU) |
| • Blockunterricht, multifunktional: | Intensivphase (IP) |

(10) Trotz des Rückfalls in den einzelfachlichen Unterricht (WU) repräsentierten der Ergänzungsunterricht (EU) und stärker der Projektunterricht (GU) noch den Kern der vormaligen Vorschläge: Im Sinn der Verzahnung von Allgemein- und Spezialbildung sollten EU und GU von Lehrenden unterschiedlicher Disziplinen *kooperativ* geplant und durchgeführt werden; der Projektunterricht (GU) sollte sich dabei auf die Anwendung wissenschaftlichen Wissens unterschiedlicher Fächer auf gesellschaftliche Probleme orientieren; er sollte damit Gelegenheit zur Meta-Betrachtung der Wissenschaften und zu Wissenschaftskritik bieten. All dies sollte erprobt und empirisch untersucht werden, damit der Streit um eine angemessene Allgemeinbildungskonzeption nicht mehr ausschließlich auf theoretischer Ebene geführt würde, sondern Aussagen darüber sollten eine stärkere empirische Fundierung erhalten.

4 „Rekontextualisierung“ der Gründungsideen durch das Kollegium: Die von Hentig'sche Bildungstheorie verblasst¹⁴

Einerseits stimmten viele Merkmale des ersten Programms des OS von 1972 mit der ursprünglichen Bildungstheorie Hartmut von Hentigs überein. Das Programm lautete kurzgefasst: In einem einheitlichen vierjährigen Ausbildungsgang integriert das OS die Gymnasiale Oberstufe mit der universitären Grundausbildung. Pro Jahr werden etwa 200 Kollegiat*innen aufgenommen, die in zwei Wahl-Fächern eine studienfachbezogene Befähigung für den Eintritt ins Hauptstudium erwerben. Die kritische Zäsur beim Eintritt in die Universität wird also überwunden. Das Fächerspektrum richtete sich nach den Universitäten, nicht nach dem Gymnasium und schloss daher Geologie, Jura, Psychologie, Pädagogik und z.B. Russisch ein. Das Fach Medizin wurde ebenfalls angeboten.¹⁵ Das Modell verknüpft Allgemeinbildung (v.a.) durch die Unterrichtsarten EU und GU mit universitärer Spezialbildung (dies durch die Wahl der zwei Studienfächer). Es hält keine separate Abiturprüfung ab, sondern gestaltet eine spezielle, Oberstufen-Kolleg-eigene Form des Abschlusses nach vier Jahren Ausbildung, die weitgehend auf ein klassisches Leistungsbewertungssystem (Benotungen) verzichtet („Pass/Fail-System“: bestanden/nicht-bestanden). Es sollen dabei von ca. 90 Dozent*innen (je zur Hälfte Gymnasiallehrende und Universitätsdozent*innen) moderne und anspruchsvolle Curricula entwickelt, unterrichtet, erprobt und evaluiert werden. Um genügend Zeit für diese Entwicklungs- und Forschungstätigkeit zur Verfügung zu haben, wurde das Lehrdeputat auf 12 h/w festgelegt. Lehrende arbeiteten in Forschungs-Entwicklungs-Projekten (FEP-Gruppen) zusammen. Ein besonderer Aufnahmeschlüssel sollte die gesellschaftliche Repräsentativität der Zusammensetzung der Kollegiat*innen sichern, wozu auch Quote von Lernenden gehörte, die keinen Qualifikationsvermerk (QV) für den Eintritt in die Gymnasiale Oberstufe besaßen, und von Lernenden, die bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen hatten. Bei der Aufnahme konnten Kollegiat*innen zwischen 16 und 25 Jahre alt sein. Um genügend Zeit für ein selbstbestimmtes Studium zu haben, war für die Kollegiat*innen eine Kurszeit von 24h/w festgelegt worden. Das Semester umfasste fünf Wochen IP, 12 Wochen für WU und EU und endete mit drei Projektwochen (GU). Die Sommerpause dauerte acht Wochen.

Wie bereits angedeutet, gehört zur Geschichte des OS, dass die Reformvorstellungen von von Hentig nicht eins zu eins umgesetzt worden sind. Dem OS gegenüber (damals noch) wohlwollend schreibt Oelkers (2007, S. 14): „Die Konkretisierung verändert den Plan, und die grundlegenden Konzepte müssen in Know How umgesetzt werden, das zu Beginn des Versuchs nicht vorhanden ist. Die untauglichen Ideen müssen aussortiert werden, auch wenn sie sehr überzeugend sind“. Man beschreibt die vorgenommenen Veränderungen auch als „Rekontextualisierungen“ der Ursprungsideen durch die Akteure auf den unterschiedlichen Hierarchie-Ebenen (und bezieht sich dabei auf Fends „Neue Theorie der Schule“ von 2006, in der er sich auf Ansätze des akteurszentrierten Institutionalismus und Neo-Institutionalismus bezieht). Rekontextualisierungen sind bei Gründungen von neuen Institutionen oder bei Erlassen, Regelungen, Direktiven von Politik und Verwaltung üblich. Als Metapher passt das Kinderspiel der „Stillen Post“ ganz gut.

Die während der Phase der Aufbaukommission und anschließend vorgenommenen Veränderungen der ursprünglichen Zielsetzungen werden hier in neun knappen und gelegentlich überspitzten Thesen

¹⁴ Die folgenden Ausführungen dienen vor allem dem Nachzeichnen der institutionellen Veränderungen des Oberstufen-Kollegs nach der Gründung, soweit sie die ursprünglichen theoretischen Prämissen betreffen. Die Hentig'sche Bildungstheorie wird nicht mit anderen vorliegenden Ansätzen verglichen; z.T. werden jedoch in Interpretationen der institutionellen Veränderungen analytische Begriffe verwendet, die aus einem anderen bildungstheoretischen Kontext stammen.

¹⁵ Medizin musste bald in „Gesundheitswissenschaftliches Propädeutikum“ umgewandelt werden und wurde ab 1978 auf ministerielle Weisung hin abgeschafft. Bis dahin konnten Kollegiat*innen nach dem OS in das 3. Medizin-Semester wechseln (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 209). Für Jura galt, dass nur einzelne Studienleistungen von der juristischen Fakultät Bielefeld anerkannt wurden, nicht ganze Semester (a.a.O., 210).

zusammengefasst (ausführlich: Koch-Priewe, 2000). Ich beziehe mich dabei zentral auf einen Bericht von Harder (1974) und von Franzen & Schülert (1986) und Böhning et al. (1980) sowie das sogenannte „Rote Buch“, die erste systematische Zusammenstellung der Ausbildungsgänge am OS (Autorenkollektiv, 1974).

1. Die Bildungstheorie von von Hentig war den meisten Mitgliedern der Aufbaukommission mehr oder weniger bekannt. Die später aufgenommenen, insgesamt ca. 90 Lehrenden kannten sie jedoch in der Regel gar nicht oder hatten vom Hörensagen nur einige Parolen aufgenommen.
2. Wie erwähnt, wurde v.a. aus pragmatischen Gründen ein monodisziplinärer Fachunterricht eingeführt, der Wahlfachunterricht (WU) genannt wurde und in dem die Absolvent*innen des OS dann möglicherweise ins universitäre Hauptstudium einsteigen können würden. Die Kollegiat*innen studierten vier Jahre lang zwei dieser Fächer und nannten den WU später meist: Leistungskurse.
3. Nominell gab es die übrigen Unterrichtsarten EU, GU und IP, die jedoch teilweise von Beginn an oder im Laufe der ersten Jahre bereits konzeptionelle Änderungen erfuhren. Im Ergänzungsunterricht (EU) versuchten Lehrende, ihre je subjektive Interpretation von Interdisziplinarität zu verwirklichen, sodass die Ergebnisse sehr unterschiedlich waren, da sie ja als Einzelperson mit einer speziellen Fachbiographie agierten. Eine Kooperation von Lehrenden, also interdisziplinäres Team-Teaching, war auch wegen der Deputatsknappheit selten möglich. Z.T. mutierte das Angebot jedoch auch zur fachbezogenen Ergänzung des monodisziplinären Wahlfachunterrichts.
4. Die historische „Gewordenheit“ wissenschaftlicher Theorien und Methoden wurde systematisch v.a. von einer Reihe von Fachvertretern der Naturwissenschaften aufgegriffen. Durch den Ansatz des „historisch-genetischen Unterrichts“ („Histogen“) wurde in der Kombination von naturwissenschaftlichem Wahlfachunterricht und gesellschaftsorientiertem Ergänzungsunterricht das Hentig'sche Bildungskonzept zu verwirklichen versucht, in dem dort das Prozesshafte und das gesellschaftlich beeinflusste Entstehen naturwissenschaftlicher Begriffe in den Mittelpunkt gestellt wurden. In Teilen mag das auch für Einzelkurse anderer Fachbereiche (Sprachen/Kunst oder Gesellschaftswissenschaften) gegolten haben, aber eine systematische curriculare Praxis resultierte hier nicht. Dennoch entwickelten viele OS-Lehrende einen kritischen Ansatz sowohl für die jeweiligen Inhalte der Disziplin als auch für die Fachdidaktiken.
5. Der Gesamtunterricht (GU, auch Projektunterricht genannt) wurde in der Regel recht konzeptionslos als eine irgendwie praktische Phase geplant: Die ursprünglich geplanten praktischen und gesellschaftspolitischen Bewältigungsaufgaben einer vorhergehenden interdisziplinären wissenschaftlichen Behandlung verteilten sich – wenn sie stattfanden – auf alle Unterrichtsarten und Kombinationen und nicht primär auf den GU. Spätere Systematisierungsversuche des GU (mit einem veränderten Konzept) mündeten allerdings in einen Exportschlager.
6. Der Blockunterricht oder die Intensivphase (IP) wurde dann für den obligatorischen Fremdsprachenunterricht genutzt oder die Wahlfächer nutzten diese Phase für Übungsaufgaben oder andere curriculare Bestandteile, die im regulären Wahlfachunterricht keinen Platz hatten.
7. Die Funktionszielpaare von von Hentig schienen zu abstrakt, waren für die Konzipierung des fächerübergreifenden Unterrichts im EU wenig hilfreich und wurden bald funktionslos.
8. Eine Orientierung an der Alltagssprache der Kollegiat*innen wurde notwendig und weitgehend praktiziert, aber ohne dass dies systematisch erforscht oder dokumentiert wurde.
9. Selbstbestimmung der Kollegiat*innen wurde als zentrales Ziel weitgehend akzeptiert (die oben erwähnte frühere Studie zum Oberstufen-Kolleg widmet sich diesem Thema ganz ausführlich: Koch-Priewe, 2000).

Letztlich führten alle diese unter pragmatischen Gesichtspunkten vorgenommenen Veränderungen zu einer impliziten Verabschiedung von wesentlichen theoretischen Begründungen der von Hentig'schen

Bildungstheorie. Insbesondere das dialektische Spannungsverhältnis zwischen Allgemein- und Spezialbildung wurde nur in Ausnahmen theoretisch und empirisch bearbeitet. Gleichzeitig besetzten die Lehrenden des OS den entstandenen theoriefreien Raum mit einer ihnen gemäßen pädagogischen Praxis, die einerseits mit selbst herbeigeführten Problemen lebte, andererseits aber offen für vielfältige neue und kreative Versuche war.

5 Bilanzierung der Probleme und Stärken des „alten Oberstufen-Kollegs“

Will man Rechenschaft ablegen und Selbstaufklärung ermöglichen, kann man fragen, ob und wenn ja, welche Anteile das „alte OS“ an den Gründen für das spätere (bedingte) Auslaufen des Modells hatte. Eine erziehungswissenschaftlich fundierte Betrachtung kann dann auch Fragen nach Kontinuität und Diskontinuität im veränderten, neuen OS nachgehen.

In der Tat verblasste im Kollegium bald die ursprüngliche Bildungstheorie des Gründers, und die antizipierte Erfolglosigkeit von generellen Strukturveränderungen im deutschen Bildungssystem führte zu einer Art Rückzug auf die täglichen und pragmatisch zu lösenden Probleme einer pädagogischen Einrichtung mit 800 jungen Menschen. Gleichzeitig erlaubte die Abkehr von den deutlich überhöhten und nicht realisierbaren Vorstellungen des Gründers, dass die Gemengelage der ideologischen Orientierungen des Lehrkörpers eine neue pädagogische Institution ins Leben rief, die andere, nicht vorhergesehene Stärken aufwies.

Die folgende Gegenüberstellung präsentiert daher eine janusköpfige Einrichtung; und dabei werden bestimmte beobachtete Phänomene überspitzt und überverallgemeinert. Eine tabellarische Form wird wegen der gebotenen Kürze der Darstellung gewählt. Belege für die meisten thesenartig vorgebrachten Stichworte finden sich (mit vielen langen Originalziten und Quellenangaben) in der erwähnten Studie (Koch-Priewe, 2000; vgl. auch Jung-Paarmann, 2014). Die Kürze mag zu Widerspruch und Ergänzungen führen, vielleicht auch zum genauen Nachlesen; all das ist beabsichtigt.

Da seit dieser früheren Studie mehr als 25 Jahre vergangen sind, entsteht heute im Rückblick ein leicht verändertes Bild. Damals lag der Schwerpunkt auf der Innenperspektive und zwar v.a. auf Fragen der Didaktik des Oberstufen-Kollegs. Dort wurde herausgearbeitet, dass die hohe Gewichtung der Selbstbestimmung der Kollegiat*innen bei der Kurswahl dazu führte, dass alle bestehenden Zielsetzungen von einem systematischen wechselseitigen Bezug zwischen Spezialisierung und Allgemeinbildung aufgegeben wurden. Wie Kollegiat*innen Wahlfächer, den Ergänzungsunterricht und die anderen Unterrichtsarten kombinierten, wurde ihnen weitgehend selbst überlassen. Eine Erforschung der Bildungswirkung dieses von den Kollegiat*innen ganz individuell und selbst zusammengestellten und daher einzigartigen Curriculums war schier unmöglich (vgl. Versuche in Koch-Priewe, 1990a, 1990b, 1996).¹⁶

¹⁶ Die Überprüfung der theoretischen Prämisse von von Hentig, dass nur die Erfahrung von Spezialisierung die von ihm anvisierte Qualität von Allgemeinbildung im Sinn von Verantwortungsbewusstsein für die Gesellschaft (und „das uns alle Angehende“) auslöst, ist Ziel einer bildungsbiographischen Längsschnittstudie einer Abteilung der Unterrichtsforschung am OS gewesen (Koch-Priewe, 1989). Diese in Allgemeinbildung eingebettete Spezialisierung wurde dort im Unterschied zur „engen“ die „weite Spezialisierung“ genannt. Es wurden alle Einzelkurse der Kollegiat*innen thematisch erfasst, die sie im Laufe der vierjährigen Ausbildung am OS absolviert hatten. Auf Grund von begleitenden und anschließenden Interviews und Dokumentenanalysen wurde versucht zu rekonstruieren, auf welche Weise sich Allgemein- und Spezialbildung subjektiv und mit individuellen Unterschieden verknüpfen. Auf Grund der empirischen Ergebnisse wurde geschlussfolgert, dass der Wahlfachunterricht am OS (in der Konstellation mit anderen Unterrichtsarten) vielfach die von von Hentig gewünschte „weite Spezialisierung“ fördert, die also das „Objektiv-Allgemeine“ integriert und so die „enge Spezialisierung“, also Fachborniertheit, verhindert (a.a.O., 109).

Im inzwischen erweiterten Blick zeigt sich, dass die Kombination aus ursprünglichen theoretischen Prämissen und Veränderungen im praktischen Vollzug ein Charakteristikum der Einrichtung hervorgerufen hat, das so nicht vorhergesehen war: Erste zentrale These: Das Oberstufen-Kolleg wurde zu einem (singulären und abgegrenzten) Ort einer (kritischen) Jugendkultur. Ein Beitrag zum OS als „Ort der Jugendkultur“¹⁷ mag darin bestehen, dass auf Grund der hohen Bedeutung des Selbstbestimmungsziels die Kollegiat*innen jedes Semester wieder neu die Kurse des Ergänzungs- und Projektunterrichts fast vollkommen frei wählen konnten und die Lehrenden daher in einer gewissen Markt- bzw. Konkurrenzsituation um mehr oder weniger volle Kurse genau solche Themen offerierten, die für die Teilnehmenden attraktiv und bedeutungsvoll waren sowie ihre Interessen und ihre Lebenswelt ansprachen. Wer das nicht tat, saß – deutlich sichtbar – mit Kleinstgruppen im Großraum.

	Problematische Seiten des „alten OS“	Stärken des „alten OS“
1	Restauration der Einzelfächer (als monodisziplinärer Wahlfachunterricht)	Einzelfachwissenschaftliche Forschung; z.T. als Lehrforschung; Wissenschaftspropädeutik in den monodisziplinären Fächern; fachbezogene Wissenschaftskritik; fachdidaktische Expertise der Lehrenden (z.T. später Professuren in der Fachdidaktik); hohes fachliches Niveau der Kollegiat*innen
2	Theoretische, empirische und praktische Fragen zur Wechselwirkung von Spezialisierung und Allgemeinbildung unterbleiben weitgehend Veränderung der Unterrichtsarten ohne theoretische Konzeption, insbes. EU, GU und IP; Kontroversen um „Oberthemen“ wenig systematische interdisziplinäre Kooperation der Lehrenden in Bezug auf die Lehre	Lehrer-Forscher-Aktivitäten in unzähligen FEP-Gruppen, individualisierte Innovationen in den Curricula der monodisziplinären Wahlfächer; <i>Einbindung von Kollegiat*innen in Lehrforschungsprojekte</i> EU als vermeintlicher Ort der Allgemeinbildung: bunte, unbegrenzte Themenangebote und -vielfalt einzelner Lehrender; GU bedeutungslos (später mit anderem Konzept ein Exportschlag des OS: Emer u.a. 1991); interdisziplinäre Kooperation in Teilen der naturwissenschaftlichen Fächer (v.a. Gruppe „Histogen“); einige andere Initiativen; später bes. in Bezug auf neue Unterrichtsfächer

¹⁷ Zu Jugendkulturen vgl. Krüger & Grunert (2010) und Zinnecker (2008); zu Kultur und Lebensstile vgl. Barz & Liebenwein (2010); hier findet man auf Grund der SINUS-Jugendstudie Hinweise auf gesellschaftliche Leitmilieus und würde nach der dortigen Übersicht einen nicht unbeträchtlichen Teil der Jugendlichen im „alten OS“ dem postmateriellen Milieu zuordnen („Das aufgeklärte Post-68er-Milieu“; a.a.O., 927; vgl. Wippermann & Calmbach, 2008.) Jugendkulturelles Gestalten zeigt sich u.a. in den Bereichen Musik, Kunst, Theater, Fotografie, Sport, Politik, Text/Lyrik, Mode, Drogen sowie in anderen kreativen Tätigkeiten (am OS auch in den Holz-, Elektro- und Druckwerkstätten). Auf den allgemein zu beobachtenden Wandel schulbezogener Generationenverhältnisse macht Kramer (2008) aufmerksam, die jedoch noch nicht genügend untersucht worden sind. Auf Grund einer Studie wird vermutet, dass gerade junge, also postadoleszente Lehrkräfte „besonders stark von der Akzeptanz und Anerkennung durch die Schüler abhängig“ sind (a.a.O., 707). Ähnlich wie Idel (2013) die Wirkungen des Ganztags beschreibt, muss man auch am OS von einer dadurch bedingten Entfaltung der Peer-Kultur ausgehen. Zudem scheint er Individualisierung und „Ausdifferenzierung von Aktivitätszentren“ im Schulbereich zu fördern (a.a.O., 158). Ambivalent erscheinen im Regelsystem die Folgen für die Lernenden durch den Zwang zur Selbstregulierung und Selbstführung, was mit Foucault als „Fremdführung durch Selbstführung“ (a.a.O., 161) gekennzeichnet werden kann. Wer den Lernprozess nicht in eigener Regie vorwärtstreiben kann, wird durch den im Ganztag erhöhten Druck auf Selbstständigkeit leicht zum Außenseiter. Inwieweit die zentrale Orientierung an Selbstbestimmung am OS zu einer existenziellen Gefahr für eher unselbstständige Lernende wurde, bleibt offen; darin könnte jedoch eine Erklärung für die hohe Dropout-Quote liegen.

3	Verabsolutierung des Prinzips der Selbstbestimmung für Kollegiat*innen Vorherrschen antipädagogischer Ideen: Verabsolutierung der Kritik der Lehrerrolle Ablehnung von Didaktik, Erziehungswissenschaft, Lern- und Motivationstheorien	Hohes Maß an Selbstbestimmung der Lernenden: <i>Ihre</i> Themen beeinflussen weitgehend die curricularen Inhalte <i>Das Oberstufen-Kolleg als Ort einer (kritischen) Jugendkultur!</i> Enger persönlicher Kontakt zu Kollegiat*innen; unzählige außerunterrichtliche individuelle „Beratungsgespräche“; ein Tutorsystem, das z.T. eine Art „Nachhilfe“ einschloss
4	<i>Verabsolutierung der Kritik des Leistungsprinzips</i>; Ablehnung von Leistungstests, Leistungsdiagnostik und Zugangsbeschränkungen nach Leistung Keine Bestimmung von „Entwicklungsaufgaben“ für Lernende; Überforderung durch hohe Heterogenität; keine äußere und kaum innere Differenzierung Anhaltend hohe Drop-out-Quote	Im WU z.T. gelungene Transparenz der Bewertungsmaßstäbe; dort hohe Leistungsanforderungen; sonst eher Intransparenz; z.T. Selbstbewertung; Portfolio später ein Exportschlager¹⁸ Vielfalt alters- und schichtübergreifender sozialer Beziehungen zwischen Kollegiat*innen Festhalten am Prinzip der Chancengleichheit: beachtliche Erfolge bei Kollegiat*innen aus bildungsfernen Milieus
5	Häufig Kumpelhaftigkeit und Distanzlosigkeit der Lehrenden, libertäre Ideologie, sexuelle Freizügigkeit	Tragfähige Beziehungen und Wohlwollen gegenüber den Lernenden; Anerkennung, Respekt vor der Person, ihren Bedürfnissen; Orientierung auf ihre Lebensrealität
6	Ablehnung von demokratischer Führung und von verpflichteter Fortbildung (Kenntnis der Hentig'schen Werke = Verdacht auf Autoritätshörigkeit, Opportunismus und Speichelleckerei) weitgehende Anarchie im kollegialen Alltag, fast keine gemeinsamen Prinzipien für Lehre und Forschung Dominanz der Politik und v.a. der politischen Kontroversen im Kollegium	Politisierung und kritische Gesellschaftsorientierung in der Lehre; vielfach Engagement in örtlichen politischen Praxisfeldern; z.T. gemeinsames Engagement mit Lernenden Hohe Selbstbestimmung der Lehrenden, hohes kritisches gesellschaftspolitisches Engagement Hohe Fähigkeit zu Selbstorganisation; z.T. Verlagerung des Schwerpunkts auf Forschung
7	Keine Theorie-orientierte Wirkungsforschung, Evaluation unsystematisch und intern folgenlos; hat keinen internen Adressaten; nur legitimatorische Funktion nach Außen	Individualisierung von lehre-bezogenen Evaluationsanstrengungen (v.a. im WU); viele Publikationen zur Entwicklung von Curricula: zentral in ihrer legitimatorischen Funktion
8	Sinkende Bewerberzahlen für bestimmte Wahlfächer, hohe Abwahlquoten in diesen Fächern	Konzipierung neuer interdisziplinärer Unterrichtsfächer (Ökowiensschaften, Gesundheitswissenschaften, Frauenstudien)
9	Die Dialektik von pädagogischer Innovationen zwischen Innen und Außen wird vernachlässigt	<i>Hohes Selbstbewusstsein, „Splendid Isolation“: Pflege des Mythos' des „Avantgarde-Seins“</i>

¹⁸ Siehe dazu die Fußnote 19.

Aus allgemeindidaktischer Sicht kann ergänzt werden, dass in den Kursen des Ergänzungsunterrichts möglicherweise oft das getroffen wurde, was mit „Gegenwartsbedeutung“ gemeint ist (eine der fünf Leitfragen der Didaktischen Analyse zur Unterrichtsvorbereitung, die 1963 von Klafki publiziert worden sind). Auch „Zugänglichkeit“ (eine weitere der fünf Leitfragen) spielte vermutlich insofern eine Rolle, als dass es schon allein bei der Formulierung des Kurstitels notwendig war, die Bedeutungshorizonte der Kollegiat*innen zu treffen: durch welche Überschrift (und ggf. die kurze Kursankündigung) konnte ihnen das Thema zugänglich gemacht werden, so dass sie den Kursinhalt attraktiv fanden, ihre Motivation geweckt wurde, sie ihn auswählten und nicht nach wenigen Kurssitzungen wieder verschwanden (was vorkam, wenn sie sich getäuscht fühlten).

Zweite zentrale These: Die Merkmale des „alten OS“ zeigen, wie *zum einen* die Ausrichtung an jugendkulturellen Themen *zum anderen* mit einer gleichzeitigen Verwirklichung von einer wesentlichen ursprünglichen Zielsetzung Hartmut von Hentigs einherging, nämlich eine alternative Form von Wissenschaft zu betreiben. In vielen Fällen war es fruchtbar, dass die Orientierung auf jugendkulturelle Themen in eine gemeinsam gestaltete Zusammenarbeit von Lehrenden und Kollegiat*innen mündete, wobei sich viele Lehrende primär als Wissenschaftler*innen verstanden (und die meisten von ihnen zum Milieu der „aufgeklärten Post-68er“ gehörten). Die Zusammenarbeit bezog sich auf unzählige gesellschaftspolitisch relevante Themen der jeweiligen Epoche: Die Gestaltung des eigenen Gebäudes unter ökologischen Prinzipien (Begrünung, angebrachtes Windrad, Windmesser etc.) oder auch regionale Probleme wie z.B. Mängel des ÖPNV, Messungen der Verunreinigung der Abwässer in Bielefelder Bächen, Konzepte der Stadtsanierung, Gestaltung von Jugendzentren, Mangel an Kinderkrippen vs. Tagesmüttermodell u.a.m. Hier ergaben sich nicht selten – auch konfliktreiche – Kooperationen mit den entsprechenden Ämtern der Stadt Bielefeld.

Eigene Forschungen der Lehrenden waren zum Teil eng an den jeweiligen Fachunterricht (WU) gekoppelt; in der Regel waren Kollegiat*innen im Rahmen von „Lehrforschungsprojekten“ daran beteiligt. Z.B. wurde regelmäßig das Trinkwasser der Stadt Bielefeld durch Kollegen der Fächer Chemie/Ökowissenschaften geprüft. Die Böden des Teutoburger Waldes wurden auf die Folgen des „Sauren Regens“ hin untersucht und entsprechendes Kartenmaterial erstellt, das unterschiedliche Grade der Beeinträchtigung verzeichnet. In Kooperation mit der Stadt Bielefeld wurde – durch Vertreter des Faches Chemie/Ökowissenschaften – das Stadtgebiet untersucht und nach unterschiedlichen Klimazonen, bevorzugten Windrichtungen und Gefahrengrenzen durch Ozonkonzentration eingeteilt. In Absprache mit dem Staatlichen Amt für Wasser und Abfall in Minden wurden über einen Zeitraum von mehr als sechs Jahren Abwässer analysiert. Für die Bielefelder Bäche wurde – in Kooperation mit der Stadt Bielefeld – eine Karte erstellt, auf der die jeweiligen Einleitungsstellen von gewerblichen und industriellen Abwässern markiert sind. Die Forschungen des Faches Soziologie ergänzten diesen Themenbereich um die Frage nach der Bereitschaft der Bielefelder Bürger*innen, ein neues Abfallkonzept mitzutragen. Ebenfalls auf Grund von Verträgen mit der Stadt Bielefeld wurde durch die Fako Soziologie zusätzlich eine „Akzeptanzstudie über die städtische Bürgerberatungsstelle“ durchgeführt, in der die Zufriedenheit der Bürger*innen mit der städtischen Verwaltung im Mittelpunkt stand. In Kooperation mit der Ravensberger Heimstätte wurde untersucht, ob und unter welchen Bedingungen in Großwohnanlagen (Mehrfamilienhäusern) Eigenkompostierungsanlagen aufgestellt und wie sie von den Bewohner*innen genutzt werden können. Beim Um- bzw. Rückbau einer vierspurigen städtischen Ausfallstraße griffen die Kommunalpolitiker auf eine konzeptionelle Studie zurück, die das Fach Geographie zu diesem Zweck und im Auftrag von (CDU-) Stadtratsmitgliedern erstellt hatte. Der Rat der Stadt würdigte durch Aufstellung eines Gedenksteins das, was im Rahmen von entsprechenden historischen Forschungen am Oberstufen-Kolleg erarbeitet worden war: Dass die lokale Geschichtsschreibung die zahllosen „Fremdarbeiterinnen“ vergessen hatte, die im zweiten Weltkrieg auf dem Bielefelder Johannisberg lebten und von denen nicht wenige an Unterernährung starben oder ermordet wurden. Untersuchungen von Dokumenten zur Arisierung

von Bielefelder Kaufhäusern wurden im Geschichtsunterricht vorgenommen und mündeten in ein gut vorbereitetes Projekt (GU) mit einer Aufsehen erregenden stadtöffentlichen Theateraufführung.¹⁹

Überregionale Zielsetzungen wurden bei der Teilnahme von Lehrenden und Kollegiat*innen an der Friedensbewegung der 1980er Jahre, bei Sitzblockaden vor dem Atomraketen-Depot, bei Aktivitäten im Kontext von Atommüllentsorgung oder den Folgen des Tschernobyl-Unglücks verfolgt. Wahrgenommene Ungerechtigkeiten und Probleme bezüglich der „Dritten Welt“ mündeten in Projekte wie den Bau eines Saharabrunnens. Frauenunterdrückung wurde ebenfalls zu einem wichtigen Thema, ähnlich die Ausländerdiskriminierung; hinzukam der Bereich der alternativen Lebensformen. In die urbane Kultur hinein wirkten öffentliche Theateraufführungen der Kollegiat*innen sowie die Kooperation mit einem durch einen OS-Lehrenden errichteten eigenen öffentlichen Theater.

All dies sind Beispiele dafür, wie sich in vielen Fällen die Orientierung an Jugendkultur *einerseits* und die gesellschaftspolitischen Aktivitäten *andererseits*, die den Lehrenden wichtig waren, fruchtbar miteinander verbanden; die Beispiele zeigen auch, wie diese Aktivitäten gleichzeitig eine intellektuelle Aufmerksamkeit und eine wissenschaftsorientierte Bearbeitung erfuhren sowie in eine praktische, gesellschaftsbezogene Umsetzung mündeten, die selbst wiederum analysiert und reflektiert werden konnte. In diesen Kontext gehört die oben erwähnte Gründung neuer interdisziplinärer Studiengänge (Ökowiissenschaften, Gesundheitswissenschaften, Frauenstudien) durch Gruppen von Fachvertreter*innen, wobei hier wissenschafts- und gesellschaftskritische Impulse die Curricula und die Inhalte der Forschungsprojekte bestimmten, in die die Lernenden einbezogen wurden. Z.T. ergaben sich dabei enge Kooperationen mit Fakultäten der Universität Bielefeld.

Ergänzend sei eins der weiteren unzähligen Beispiele für die These berichtet, dass das „alte OS“ ein Ort der (kritischen) Jugendkultur war. Ein Kreislauf aus Bedrohung der Institution und zunehmender Politisierung der Kollegiat*innen war zu beobachten: Kollegiat*innen, die im OS eine woanders eher nicht gewährte Chance auf den Zugang zum Abitur und zur Universität sahen, entwickelten gesellschaftskritische Vorstellungen, die über den Bildungsbereich hinausgingen. Mit jeder Zunahme der Bedrohung der Institution radikalisierte sich ein Teil der Jugendlichen noch stärker. In der Publikation von Below & Fuchs (1984) wird v.a. die Entwicklung der politischen Kultur unter den Kollegiat*innen in den 1970ern und den beginnenden 1980ern nachgezeichnet. Dokumentiert wird in dem Werk die alltägliche ästhetische Praxis der Kollegiat*innen, die als Verständigungsmittel, als Mittel einer politischen Öffentlichkeitsarbeit und als Teil subversiver Aktionen und Formen des Widerstands gegen den von ihnen beobachteten und kritisierten Reformabbau am Oberstufen-Kolleg zu lesen sind. Im Zentrum der Beobachtungen stehen die Lebens- und Vorstellungswelten der Jugendlichen sowie deren Suche nach Ausdrucksformen für ihre Kultur und Subkultur. Die Datensammlung schloss auch die Sichtung der spontanen Wandbemalungen des Innengebäudes und der Bemalung der Außenfassade durch Kollegiat*innen ein. Kritzeleien und Gemälde wurden (auch vom gesamten Kollegium) nicht nur akzeptiert, sondern hier als Beitrag zur „Kunst von unten“ eingeordnet. Dabei wurden sogar auch „Klosprüche“ erfasst und an die Öffentlichkeit gehoben; all dies drückte somit Akzeptanz und Anerkennung aus. Es wurde dokumentiert, welche der sonst nicht wahrgenommenen, aber subjektiv wichtigen Themen der Jugendlichen sich überall im Gebäude manifestierten.

¹⁹ Die in den späten 1980er Jahren neu formulierten Kriterien für die Durchführung von Projekten lauteten: Gesellschaftsbezug (Schule öffnet sich lokal und regional der sozialen Umwelt und dem Umgang der Menschen mit Natur), Lebenspraxisbezug (Orientierung auf den komplexen Lebenszusammenhang, Veränderung der Praxis), Selbstbestimmtes Lernen (Mitbestimmung und Mitgestaltung der Lernprozesse durch die SchülerInnen, Interessenorientierung), Ganzheitliches Lernen (sinnliches und körperliches Erleben, Kreativität und Spiel sollen integriert werden), Interdisziplinäres Arbeiten (Befragung unterschiedlicher Disziplinen nach Erklärungsansätzen, Lösungsmustern, Anwendungsstrategien), Produkt- und gebrauchswertorientiertes Arbeiten (abgeschlossener Beitrag zur Veränderung der Praxis), Kommunikabilität (Produkte sollen der Öffentlichkeit vermittelt werden). Diese Kriterienliste stieß im Regelschulsystem auf vergleichsweise hohes Interesse (vgl. Emer u.a. 1991; Emer 2016, 2019).

In den gemeinsam mit Lehrenden durchgeführten Abwehrkämpfen gegen den Rückbau der Reform spielten die kreativen Aktivitäten der Kollegiat*innen eine herausragende Rolle. Viele andere Projekte des Oberstufen-Kollegs verfolgten ähnliche Zielsetzungen: Sensibilisierung für die Notwendigkeit gesellschaftspolitischer Reformen. Ein weiteres Beispiel für das Prinzip der Selbstbestimmung sind die von Kollegiat*innen selbstorganisierten Kurse des Ergänzungs- oder auch des Projektunterrichts sowie die Forschungsprojekte, die die Kollegiat*innen zwar durch Beratung begleitet, aber relativ eigenverantwortlich im Rahmen des EU als verpflichtende Gruppenarbeit oder im Rahmen des WU als Facharbeit durchführten und dabei oft auch empirisch vorgehen.

Obwohl viele Lehrende nicht von Hentig gelesen hatten, entsprachen diese Aktivitäten sowohl dem ursprünglichen bildungstheoretischen Konzept von Hartmut von Hentig als auch letztlich den bereits erwähnten Forderungen der Allgemeinen Didaktik, die Klafki (1963) mit seinen didaktischen Leitfragen der Unterrichtsvorbereitung anspricht: Der ausgewählte Unterrichtsinhalt müsse „Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung“ für die Lernenden besitzen (es sei demnach abzuschätzen, ob der jeweilige Inhalt für sie auch als zukünftige Erwachsene relevant würde oder werden sollte – und dies sollte jetzt – nicht erst später – erfahren werden können; dies war nach Klafki eine Voraussetzung, um das erstrebte Niveau „kategorialer Bildung“ zu erreichen).²⁰

Die Bilanzierung der Stärken des „alten OS“ zeigt, dass v.a. der Wahlfachunterricht (WU) einen Kern der Reformen bildete: Vielfach verband sich eine kritische Fachwissenschaft mit einem gesellschaftspolitischen Engagement der Lehrenden. Der WU war ein zentraler Ort, in dem gewissermaßen eine wissenschafts- und forschungsorientierte Spezialbildung erreicht werden sollte und mit dem sich die Chance verband, dass damit durch gesellschaftspolitisch ausgerichtete Forschungsaktivitäten exemplarisch allgemeinbildende Inhalte verknüpft werden konnten (das „uns alle Angehende“). Die Anerkennung jugendkultureller Stile, Lebensformen, Interessen und die Orientierung auf Selbstbestimmung erleichterte zudem in der Tendenz eine Veränderung der traditionellen hierarchischen Lehrer-Schüler-Beziehung in Richtung auf mehr Egalität. Auf der (selbstverständlich nicht ganz egalitären) Basis haben sich vielfach Kollegiat*innen auch auf die Interessen der Lehrenden eingelassen, und ein Austausch führte oft zu gemeinsamem Engagement.²¹

Vermutlich aber mündete die ungenügende Bearbeitung zweier oben in der Tabelle *kursiv* hervorgehobener Kernprobleme in die Notwendigkeit der strukturellen Veränderung des Oberstufen-Kollegs: *Erstens* die mangelnde Einigung im Kollegium über das Einführen leistungsdiagnostischer Elemente und Regelungen über Folgen einer Diagnose für die Zuordnung zu passenden Kursen sowie einer anschließenden Überprüfung, ob Leistungsdefizite in ausreichendem Maße behoben werden konnten.²² Erst im Verlauf der 1990er Jahre konnten z.T. gegen Widerstände im Kollegium von einigen Kolleg*innen Kurse im Bereich der sprachlichen Basiskompetenzen Deutsch angeboten werden

²⁰ Im Rückblick können nur Vermutungen über diese Bildungswirkungen geäußert werden. Eine empirische Überprüfung dieser Klafki'schen didaktischen Forderungen nach Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung von fächerübergreifenden Bildungsinhalten wurde im neuen OS vorgenommen (vgl. Hahn et al., 2014b).

²¹ Dies entsprach Klafkis (2007) Empfehlung, dass sich nämlich planende Lehrkräfte selbst auch genau die didaktischen Fragen stellen, die sie im Hinblick auf die Lernenden beantworten müssen: „Welche Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung hat die zur Diskussion stehende Thematik für den Lehrer, welcher eigenen Voreinstellungen, Vorurteile, Interessen wird sich der reflektierende Lehrer bewußt, sofern er die Frage auf sich bezieht? Welche Vorstellungen über die gegenwärtige oder die wünschenswerte zukünftige Gesellschaft, über Möglichkeiten technischer Entwicklung, über die Mitbestimmungsfrage usw. hat er selbst?“ (a.a.O., S. 274). Erst nach einer entsprechenden Reflexion sind nach Klafki Aushandlungsprozesse mit den Lernenden möglich und sinnvoll.

²² Zwar waren mit der Gründung des OS Alternativen zur schulischen Notengebung praktiziert worden und auch Verfahren der Selbstdiagnostik und Selbsteinschätzung der Kollegiat*innen wurden erprobt (Winter, 1982). Die kontinuierliche Forschung zu Schülerelbstbewertung mündete später in das Portfolio-Konzept (Winter, 1991, 2000), das in Kombination mit dem Konzept einer „Neuen Lernkultur“ auch außerhalb des OS auf hohes Interesse stieß (vgl. den Bestseller von Winter aus dem Jahre 2004, der 2021 in der 9. Auflage erschienen ist). Unklar ist, ob das am neuen OS praktizierte Portfolio-Prinzip auf gelungene Weise mit dieser Lernkultur korrespondiert.

(„Training Deutsch“), die anfangs noch freiwillig waren (Hackenbroch-Krafft, 1992; Schwarz et al., 1993). Hilfreich waren auch die wissenschaftspropädeutischen Impulse, die als Vorbereitung auf die obligatorisch zu erstellende Gruppen- und Facharbeit zur sogenannten „Mini-Facharbeit“ führten (Stückrath, 1993), in der das Anfertigen wissenschaftlicher Arbeiten erprobt werden konnte. Die als unendlich empfundene Heterogenität der Kollegiat*innen konnte durch solche Kurse ein wenig gemildert werden, sie trug aber intern immer noch zum Gefühl der Überforderung bei. Hier wurde ein Paradigmenwechsel immer notwendiger.

Zweitens führten die enormen Existenzkrisen, die das „alte OS“ von Beginn an zu meistern hatte, zu einer Art Abschottung, einer selbstbewussten Isolation, da man – abgesehen von unzähligen in- und ausländischen Besuchergruppen durch Pädagog*innen und Wissenschaftler*innen – kein ernsthaftes Interesse der Politik oder der Bildungsadministration an Ergebnissen der Innovationen wahrnahm oder sogar feindselige Ablehnung zur Kenntnis nehmen musste. Eine systematische Transferstrategie unterblieb daher ebenso wie das Aufnehmen von innovativen pädagogischen Praktiken, die sich außerhalb des OS entwickelten. Dass damit die Existenz einer beispielgebenden Reformeinrichtung auf Dauer nicht zu legitimieren war, wurde zunehmend offensichtlicher.

6 Auf dem Weg zum neuen Oberstufen-Kolleg: Das gallische Dorf erfindet sich neu: Kontinuität und neue Paradigmen

Die hier nicht im Detail referierten unterschiedlichen Phasen des ab Ende der 1990er eingeleiteten Umbaus des „alten OS“ (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 672ff) zeigen, dass schlussendlich für den ab 2002 aufgenommen Jahrgang die neuen Regelungen galten, die ein klares Auslaufen des früheren College-Modells bedeuteten (vgl. Asdonk & Keuffer, 2012). Das neue OS ist eine Schule, und zwar eine Reform-Alternative zur traditionellen Gymnasialen Oberstufe; sie führt mit einer dreijährigen Ausbildung zum Abitur, in der aber einige Anteile des „alten OS“ weiterexistieren. Eine verpflichtende Teilnahme am Zentralabitur konnte nicht verhindert werden (für weitere Details zum Übergang in die neue Institution siehe auch den Selbst- und Peerbericht: Hahn & Oelkers, 2012).

Die früheren Zielsetzungen sind mit der Verordnung über die Ausbildung und Prüfung am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld (APO-OS) vom 20. Juni 2002 revidiert worden. Staatliche Versuchsschulen sind inzwischen auf Dauer im Gesetz verankert, so dass die früher wiederholt erfolgten Drohungen der Schließung des Oberstufen-Kollegs ein Ende haben. Es gelten jedoch wesentliche Paragraphen aus der Verordnung über den Bildungsgang und die „Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe“ in NRW (APO-GOST).

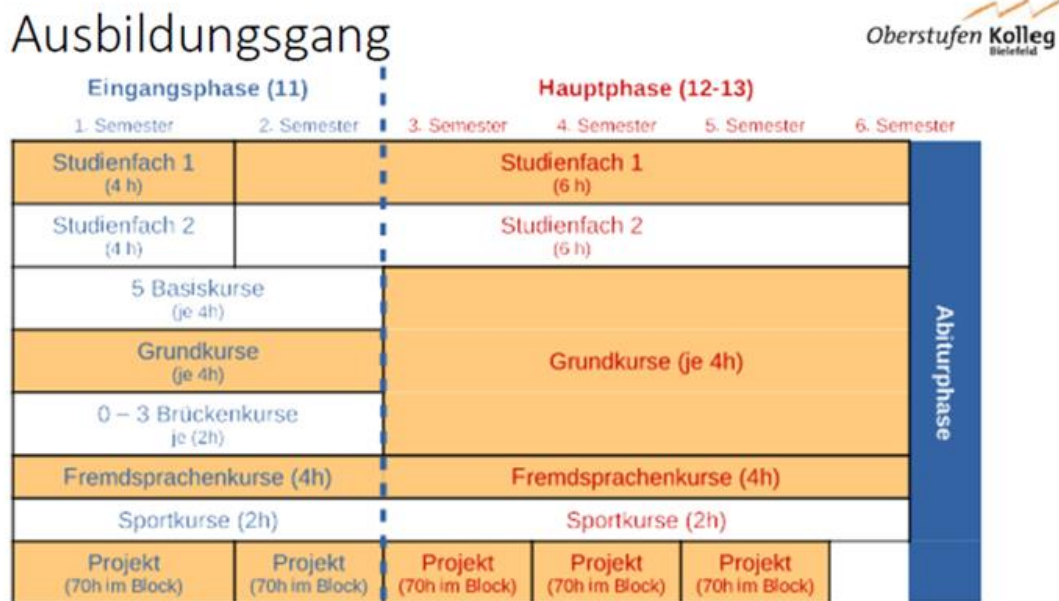
Für das folgende Kapitel muss vorausgeschickt werden, dass ich hier nicht auf eine Innensicht zurückgreifen kann, sondern auf Dokumente/Publicationen und Gespräche mit der aktuellen Schulleitung und Mitgliedern der WE OS angewiesen bin; daher bewegen sich die folgenden Passagen auf recht dünnem Eis; sie erheben nicht den Anspruch, das neue OS in seiner Gänze darzustellen. Hervorgehoben werden Aspekte, die aus dem historischen Blickwinkel als relevant erscheinen und Kontinuität und Diskontinuität markieren.

Was ist geblieben?

Zur Kontinuität gehört u.a. der Qualifikationsvermerk, auf den sich das Oelkers-Zitat bezieht: „Der Auftrag besteht nur mehr darin, Kollegiatinnen und Kollegiaten ‚unterschiedlicher Vorbildung‘ zur allgemeinen Hochschulreife zu führen. Immerhin das konnte bewahrt werden, eine gymnasiale Oberstufe mit einem Angebot für eine bestimmte Klientel im Stadium weiterhin einer Versuchsschule des Landes mit Anbindung an die Universität Bielefeld (...). Als neues Profil bietet sich an die Entwicklung einer besonderen Förder- und Leistungskultur für eine heterogene Schülerschaft oder ein Labor für die gymnasiale Oberstufe der Zukunft“ (Oelkers, 2007, S. 20). Nach wie vor kann also ein bestimmter Prozentsatz von Kollegiat*innen aufgenommen werden, der die Zulassungskriterien

(früher: Qualifikationsvermerk, QV) für die Aufnahme in einer traditionellen gymnasialen Oberstufe nicht erfüllt.

Weiterhin ergibt sich im Sinn einer Kontinuität, dass die sogenannte Eingangsphase (11. Klasse) der Ort ist, an dem sich noch ein großer Teil des Spielraums für Reformen befindet: Dort besteht kein Zwang zur Vergabe von Noten; es wird nur pass/fail vergeben. Auch in den sogenannten Basis- und Grundkursen ist man curricular recht frei und darf auch in der sogenannten Hauptphase in den Grundkursen interdisziplinäre Themen anbieten, die sich z.T. nach sogenannten „Profilen“ richten, die jedoch auch veränderbar sind. Geblieben ist die Wahl von zwei Studienfächern.



Auch der (auf zwei Wochen pro Semester verkürzte) Projektunterricht existiert weiter, ebenso die Fremdsprachen- und Sportkurse. Wichtig für alle internen Regelungen ist die Anpassung an die Abituranforderungen; viele Entscheidungen der Kollegiat*innen für das Belegen von Kursen und Profilen hängen von den definierten Charakteristika der Abiturvoraussetzungen ab; ebenso der Spielraum für eigene kreative Lösungen der Lehrkräfte für Strukturänderungen.

Die Vielfalt der gleichzeitig zu berücksichtigenden Anforderungen an den individuellen Bildungsgang ist enorm; zentral ist das Abdecken des sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfelds, des gesellschaftswissenschaftlichen und des mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfelds. Zwei der vier Abiturfächer müssen aus den Fächern Fremdsprache, Deutsch und Mathematik gewählt werden (<https://msb.broschüren.nrw/gymnasiale-oberstufe/die-planung-der-schullaufbahn>).

Unter dem Gesichtspunkt der früher so dominanten „Selbstbestimmung“ der Kollegiat*innen ist hervorzuheben, dass – im Unterschied zu anderen gymnasialen Oberstufen – bei der Wahl der benoteten Leistungsnachweise partiell auf die Interessen und Fähigkeiten der individuellen Lernenden Rücksicht genommen wird: Als sogenannte „Stärkenorientierung“ dürfen Kollegiat*innen (unter Berücksichtigung weiterer Anforderungen der Abiturregelungen) selbst festlegen, bei welcher individueller Aufgabenbearbeitung sie eine Benotung wünschen. Sie dürfen dort zu glänzen versuchen, wo sie sich eine gute oder hervorragende Leistung zutrauen.

Mit Ludwig Huber als dem neuen Wissenschaftlichen Leiter bahnten sich Paradigmenwechsel an

Gegenüber dem „alten OS“ muss man aus erziehungswissenschaftlicher Sicht einen umfassenden Paradigmenwechsel konstatieren, der vermutlich v.a. dem Einfluss des Wissenschaftlichen Leiters

Ludwig Huber zu verdanken ist, der 1989 die Nachfolge von Hartmut von Hentig angetreten hatte. Vor allem, aber nicht nur auf sein alleiniges Engagement gehen diese Änderungen zurück.

Der Wechsel betrifft im Kern die zentralen früheren antipädagogisch motivierten Regelungen, auf die in *Kapitel fünf* hingewiesen wurde: *Erstens* die Einführung von Leistungsdiagnosen bei Kollegiat*innen mit entsprechenden Folgen für Kursbelegungen und *zweitens* eine pädagogische Perspektive auf sukzessiv zu entwickelnde Fähigkeiten der Kollegiat*innen in Bezug auf Selbstständigkeit. Huber machte auf unterschiedliche Grade von Selbstständigkeit bis hin zur Selbstbestimmung aufmerksam, die im Unterricht durch spezielle didaktische Arrangements nach und nach entwickelt werden müssen (Huber, 2000; Huber & Schäfer-Koch, 2000; vgl. dazu die dazu passende empirische Studie von Hahn et al., 2021) und die dabei die unterschiedlichen Bereiche der Zielsetzung/Themenwahl, Anforderungen der Aufgabe, Steuerung der eigenen Arbeitstätigkeiten und Beteiligung an Leistungsbewertung/Reflexion betreffen. Fazit: Die mit Mündigkeit gekoppelte Fähigkeit zur Selbstbestimmung konnte bei Lernenden nicht vorausgesetzt werden, obwohl man im Unterricht entsprechende Möglichkeiten offerierte.

Zu diesem Paradigmenwechsel kam *drittens* ein gegenüber von Hentigs Ansatz leicht verändertes theoretisches Konstrukt zur Entwicklung von Studierfähigkeit in der gymnasialen Oberstufe (s.u.). Mit allen drei Impulsen wurde erstmals eine systematische pädagogische Perspektive auf die alterstypischen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter möglich.

Ein *vierter* Punkt der Huber'schen Initiativen ist ebenfalls bedeutend: Auf seine Initiative hin wurde auch der Transfer-Gedanke wieder aktiviert. Sehr früh nach seiner Berufung wurden durch ihn Treffen mit Institutionen außerhalb des OS arrangiert, und den Vertreter*innen wurden eine Reihe von im OS entwickelten Erkenntnissen, Verfahren, Methoden etc. angeboten, die z.T. erfreut angenommen wurden.

Zu dem bezüglich der Leistungsdiagnostik gehörenden Paradigmenwechsel gegenüber dem „alten OS“ gehört die Zuweisung der neu aufgenommenen Kollegiat*innen zu Brückenkursen, in denen gezielt Defizite in den Bereichen Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen aufgearbeitet werden. Mit diesem Paradigmenwechsel war eine notwendige Akzeptanz der Lehrerrolle und aller folgenden Konsequenzen dieser Umdefinition des pädagogischen Selbst durch die OS-Lehrkräfte verbunden, was nicht konfliktlos ablief.

Die zusätzlichen Basiskurse zur Vermittlung der grundlegenden Fähigkeiten für die allgemeine Studierfähigkeit gehen auf das 1994 von Huber publizierte bildungstheoretische Konzept zurück: Er nahm mit der Konzentration auf drei für die Studierfähigkeit notwendige basale Fähigkeiten (Sprachkompetenz, Fremdsprache, elementare Mathematik) einige der theoretischen Wendungen vorweg, die einige Jahre später durch das heute dominierende Literacy-Konzept der OECD vertreten wurden. Sprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Literacy sind dauerhafter theoretischer Hintergrund aller PISA-Studien.²³

Kontinuität bezüglich hoher (Fach-)Leistungen der Kollegiat*innen

Wie oben erwähnt, bestätigten Außenstehende und Schulaufsicht schon in den 1980er Jahren die hohen Leistungen der Kollegiat*innen in ihren Wahlfächern. Dies setzt sich offenbar im neuen OS fort. Der Deutsche Schulpreis 2010 wurde dem neuen OS vergeben für die „Qualität der Schule in den Bereichen Leistung, Schulleben und Schule als lernende Organisation“ (Hahn & Oelkers, 2012, S. 9; s.a.

²³ Lojewski (2023, 84ff) weist darauf hin, dass Hubers Vorstellungen nicht missinterpretiert und als Votum für eine Kernfächerorientierung der drei Fächer Deutsch, Fremdsprachen und Mathematik im Abitur aufgefasst werden dürfen, was gelegentlich wohl geschehen ist und möglicherweise Einfluss auf rückwärtsgewandte Reformen der KMK hatte. Nach Huber bestand kein Grund, aus den basalen Fähigkeiten eine Dominanz der Fächer Deutsch, Fremdsprachen und Mathematik in den Abiturprüfungen und bei der Wahl von Leistungsfächern abzuleiten. Diese Regelungen schränken jedoch heute die Wahl von individuellen Schwerpunkten beträchtlich ein.

S. 308/309). In der Laudatio der Jury wird zudem deutlich, dass sich hier die Anerkennung auch auf Leistungen bezieht, die in den eher interdisziplinären Kursen (wie „Männerbild im Islam“ oder „Pflanzwelt der Hallig Hooze“) erworben werden können.

Kontinuität in Bezug auf Interdisziplinarität

Trotz des Zentralabiturs ist bei der Konstruktion des Strukturplans von neuen Unterrichtsarten im Zuge der Umorientierung auf das neue OS ein Stück Kontinuität gelungen. Sie entspricht tendenziell der ursprünglichen Konzeption von von Hentig. In den sogenannten Grundkursen, die nach den Vorgaben der KMK von 2006 zu gestalten waren, hat die Institution – unter Einhaltung der dort festgelegten Abiturvorgaben – in neues Modell einer Profil-Oberstufe entworfen (das sich durch höhere Flexibilität von anderen Profiloberstufen wie z.B. der Max-Brauer-Schule in Hamburg unterscheidet; es ermöglicht den Lernenden eine größere Wahlfreiheit): Hier kooperieren die Lehrkräfte von mindestens drei Fächern unter einem Interdisziplinarität erforderlichen Oberthema, und sie bieten ein gemeinsam erarbeitetes Ensemble von aufeinanderfolgenden interdisziplinär orientierten Kursen an, in das auch der Projektunterricht eingebunden werden kann (Klewin et al., 2012, S. 40; s.a. Obst & Kroeger, 2008 und Hahn et al., 2014). Zum Ausgangspunkt gehörten bei der Konstruktion von Themen für die Profile eine Auswahl aus den 13 Lernzielen für Gesamtschulen, die von Hentig 1968 (in „Systemzwang und Selbstbestimmung“) zum ersten Mal vorgestellt hatte. Inzwischen haben sich die Themen inhaltlich gewandelt und auch die Anzahl der Themen variiert. Es sind von Zeit zu Zeit Revisionen möglich, und aktuell wird an einem Konzept für das Thema „KI und Urteilskompetenz“ gearbeitet.

- Tomorrowland – wie wollen wir leben? Verantwortung in Wissenschaft und Gesellschaft (Lit, NaWi, Pol. Bildung)
- Schönes machen – Schönes denken (Kaeb, M, Phi)
- Arbeit und Leben – was kostet die Welt? (M, Pol. Bildung, Phi)
- Weltbilder – Menschenbilder (Lit, NaWi, Phi)
- Body and Soul – Gesund durchs Leben (NaWi, Pol, Sport)
- Gender*Bilder* (Pol. Bildung, Lit, Sport)
- One World: Zusammen leben – anders leben? (E, NaWi, Pol. Bildung)
- Mit Kopf, Herz und Hand (Lit, Pol. Bildung, NaWi)

Unter Schulentwicklungsgesichtspunkten spannend wäre die Frage, welche relevanten Bildungsinhalte durch diese Oberthemen abgedeckt sind und wo sich Leerstellen befinden. Im letzten Abschnitt des vorliegenden Beitrags greife ich dieses Thema wieder auf.

Kontinuität und Diskontinuität: Lehrer-Forschung

Zwar ist das frühere „Lehrer-Forscher-Konzept“ aufgegeben worden, in dem alle Lehrenden je zur Hälfte ihrer Tätigkeit Forschungsaufgaben übernehmen mussten. Hier ist gewissermaßen Diskontinuität festzustellen, denn das Stundendeputat der Lehrenden wurde sukzessiv auf 22 h/w erhöht (zu Details der rechtlichen Abtrennung von Schule und Wissenschaftlicher Einrichtung Oberstufen-Kolleg als separate Institutionen sowie der Aufgabenteilung bzw. Kooperation vgl. Boller et al., 2012). Die ursprünglich 90 Planstellen sind in diesem Zusammenhang auf etwa die Hälfte gesunken. Dennoch ist Lehrer-Forschung nicht verschwunden: Einzelne Lehrkräfte oder Forschergruppen können eigene Forschungsvorhaben vorschlagen und Projekte mit Deputats-ermäßigung umsetzen. Für die Antragstellung gibt es institutionelle Verfahren und für derartige Projekte anteilige Stundenentlastungen. Die neu eingerichtete Institution „Wissenschaftliche Einrichtung OS“ versteht sich als „professionalisierte Forschungsbegleitung der Praxisforschung von OS-Lehrenden“ (Heinrich & Klewin, 2019). Die unterschiedlichen Formate und Varianten, in denen Forschung sowie Transfer durchgeführt wird, werden einem weiten Begriff von Praxisforschung zugeordnet (Details siehe Klewin/Heinrich, 2023a, 2023b; vgl. auch den Überblick bei Fiedler-Ebke &

Klewin, 2020).²⁴ Das neue OS ordnet sich Schulverbünden zu, die sich – häufig in Kooperation mit Universitäten – ebenfalls in „Praxisforschung“ engagiert haben, also eine Variante der von von Hentig befürworteten Handlungsforschung. Neu ist ein Verbund von Universitätsschulen, die sich wechselseitig über ihre Innovationen und begleitende Forschung austauschen.

Die vielen inzwischen etablierten Neuerungen des neuen OS haben nach dem krisenhaften Übergang in eine Konsolidierung der Institution als reformfreudige Gymnasiale Oberstufe geführt. Die Existenz als isoliertes gallisches Dorf ist in gewisser Weise überwunden, da das neue OS zum einen mit vielen anderen ähnlichen Reformvorhaben in Deutschland verbunden ist und zum anderen von der WE OS bemerkenswert viele Aktivitäten zu einem systematischen Transfer von Reforminhalten und Forschungsprodukten ausgehen (Heinrich & Klewin, 2019).

7 Aktuelle internationale und nationale Diskussionen zur Reform der Gymnasialen Oberstufe

Unterricht und Forschung zum neuen OS müssen in ihrem Zusammenhang zu parallelen aktuellen Reformaktivitäten im Bereich der Gymnasialen Oberstufe gesehen werden. Das neue OS ist nicht der einzige Ort, an dem entsprechende pädagogische Innovationen gedacht und partiell auch praktiziert werden. Unterstützt werden die Bemühungen am neuen OS durch die Verbünde und Netzwerke wie dem Verbund der Universitäts- und Versuchsschulen, dem Schulnetzwerk „Blick über den Zaun“ (https://de.wikipedia.org/wiki/Schulverbund_Blick_%C3%BCber_den_Zaun), aber auch durch verstärkte Hinweise auf bereits eingeleitete strukturelle Reformen der Sekundarstufen im Ausland. Auch beschäftigt man sich wieder mit Varianten von Handlungsforschung: Im deutschsprachigen Kontext (BRD, Österreich, Schweiz) hat sich eine Untergruppe der internationalen Organisation CARN (Collaborative Action Research Network) gegründet, die CARN D.A.CH heißt und in der sich beide Bielefelder Schulprojekte mit Vertretern und Vertreterinnen ähnlicher Ansätze austauschen können.

Die Konzepte, die z.T. im Ausland in der Sekundarstufe II oder vergleichbaren Bildungsgängen erarbeitet wurden, lassen frühere Argumentationen von von Hentig anklingen. Sliwka & Roth z.B. kritisieren mit Verweis auf internationale Erfahrungen die Gymnasiale Oberstufe in Bezug auf ihr unzureichendes Bildungskonzept scharf, weil es die Jugendlichen nicht angemessen auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts vorbereite (Sliwka & Roth, 2020). In den von den beiden Autorinnen berichteten Erfahrungen mit Modellen der Oberstufen in Irland, Dänemark, Finnland, Kanada, Australien und Neuseeland werden die Maßnahmen betont, die dort v.a. zur Flexibilisierung der Zugänge zum universitären Studium ergriffen worden sind: „In der Flexibilisierung steckt die Chance, Bildungswege für Menschen zu eröffnen, die aus sozialen, gesundheitlichen oder anderen biografischen Gründen Unterstützung und mehr Zeit benötigen, um die Bildungsstandards für das Ziel der Hochschulreife zu erreichen“ (Sliwka & Roth, 2021, S. 184). Ähnlich wird auch von Seiten des neuen OS argumentiert (Lübeck & Lau, 2017; Lau et al., 2021); z.B. auch mit Blick auf die Gewährung eines „Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe“ z.B. für Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen (vgl. Lau, 2022).

Finnland hat z.B. seit 2016 für alle Schulstufen eine Schulreform durchgeführt, nach der zwar nicht die Schulfächer abgeschafft worden sind, aber Anteile fächerübergreifenden Unterrichts und Phasen mit Projektunterricht eingebaut worden sind. Das Konzept heißt PBL: „Phenomenon-Based Learning“ (<https://www.news4teachers.de/2016/11/phaenomene-statt-faecher/>). In Flandern wird z.B. seit 2019 auch die Sekundarschulbildung schrittweise reformiert (Flämisches Ministerium für Bildung und Ausbildung, 2023). Diese Reform hat das Ziel, die Interdisziplinarität im Unterricht auf vielfältige Weise

²⁴ Vgl. auch Heinrich (2016).

zu stimulieren. Man gibt den einzelnen Schulen große Freiheiten bei der konkreten Umsetzung des Lehrplans.

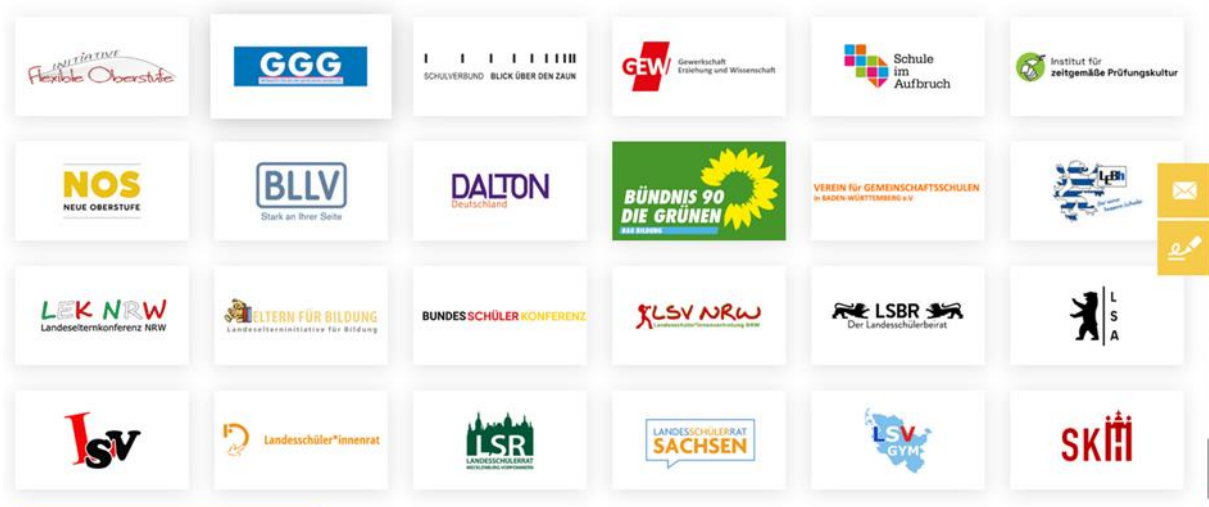
Die internationalen Erfahrungen konzentrieren sich v.a. auf Individualisierung, Flexibilisierung und Interdisziplinarität (z.T. auch Inklusion), wobei vor allem in skandinavischen Ländern nicht nur eine Flexibilisierung der Phase *vor* dem Abitur gemeint ist, sondern auch die Möglichkeit des lebenslangen Lernens ernst genommen wird: Die erfolgten Abiturprüfungen können unter bestimmten Bedingungen später wiederholt werden mit dem Ziel der Verbesserung der Abiturnoten und der Verbreiterung des Spektrums der ursprünglich gewählten Fächer. Diese Vorstellung einer „nach-abituriellen“ qualifizierenden Lernphase scheint bisher in Deutschland zu fehlen.

In Deutschland erreichte die 2023 die sogenannte „Potsdamer Erklärung“ hohe Aufmerksamkeit, in der massive Kritik an der Gymnasialen Oberstufe formuliert wurde. In ihr werden die 2023 gefassten neuen Beschlüsse der KMK zum Abitur scharf kritisiert; das die Erklärung tragende „Bündnis für ein zukunftsfähiges Abitur“ fordert:

„Wir halten es für unabdingbar, dass die Entwicklung der gymnasialen Oberstufe zu einem zukunftsfähigen System nicht behindert wird, und plädieren für eine Oberstufe, in der fachlich und interdisziplinär, individuell und im Team, projektorientiert und inhaltlich vertieft, digital und analog, handlungsorientiert und theoriebezogen auf hohem Niveau gelernt und gearbeitet werden kann. Dazu bedarf es entsprechender Lern- und Prüfungsformate in einer flexibilisierten Oberstufe, die individuelle Lernzeiten und Bildungswege ermöglicht. Internationale Beispiele zeigen die Realisierbarkeit“ (<https://www.buendnis-zukunft-abitur.de/potsdamer-erklaerung/>). Der Forderungskatalog des Bündnisses umfasst die folgenden Punkte (<https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/buendnis-fordert-moderne-oberstufe>):

- Zukunftsfähige Lernkultur
- Neue Prüfungsformate
- Zeit für Vertiefung
- Individuelle Bildungswege
- Innovationsklausel
- Öffentliche Bildungsdebatte

Die Erstunterzeichnenden der Potsdamer Erklärung haben sich zusammengeschlossen als „Bündnis für ein zukunftsfähiges Abitur“



Dies ist ein beachtlich breiter Verband an unterstützenden Organisationen, und man wünscht der Initiative durchschlagenden Erfolg. Mit der dort genannten Orientierung an der „Neuen Lernkultur“ ist nicht nur funktionale Bildung, sondern auch die Integration von Demokratie-förderlichen Inhalten und Lehr-Lernmethoden verbunden. Es stellt sich daher die Frage, ob sich demnächst auf Grund der Einigkeit der hier vertretenen Kritiker und der internationalen Erfahrungen wieder ein pädagogisch-politisches Zeitfenster eröffnet, in dem in Deutschland mehr Spielraum für progressive Reformen bezüglich der gymnasialen Oberstufe möglich sind. Dabei wäre auch zu fragen, wie das Verhältnis zwischen dem neuen OS und dieser Initiative einzuschätzen ist.

Im Unterschied zu diesen Forderungen für curriculare Reformen sieht man jedoch, dass sich die KMK in ihrem 2023 gefassten Beschluss vor allem auf dem Pfad der weiteren Verrechtlichung und der Erhöhung der Vergleichbarkeit der Abiturabschlüsse befindet und da voranschreitet: „Mehr Grundkurse, weniger Leistungskurse und einheitliche Regelungen bei Klausuren: Die neue Oberstufenvereinbarung, die die Kultusministerkonferenz Mitte März beschlossen hat, soll für eine größere Einheitlichkeit und damit Vergleichbarkeit der Abiturnoten sorgen“ (<file:///C:/Users/Downloads/Oberstufenvereinbarung-2023.pdf>). Dies soll für die Jahrgänge gelten, die 2027 in die Oberstufe eintreten. Leider findet sich hier wenig, das als zukunftsfähige Innovation zu verstehen wäre, insbesondere kaum Maßnahmen, die der zunehmenden Individualisierung der Bildungsbiographien Rechnung tragen.²⁵

Verständlicherweise stimmt die Vorsitzende des Philologenverbands Lin-Klitzing diesem KMK-Beschluss von 2023 zu, mäkelte aber an Details: „Wir begrüßen, dass die neue Oberstufenvereinbarung eine größere Vergleichbarkeit auf erhöhtem Niveau ermöglicht, zum Beispiel, weil die Zahl der zu belegenden und einzubringenden Kurse in einigen Bundesländern angehoben wird. Problematisch finde ich aber folgende Regelung: 20 Prozent der einzubringenden Kurse, dürfen bislang – unabhängig vom Fach – unter 5 Punkten liegen, und daran soll sich auch nichts ändern. Aus unserer Sicht sollten Kernfächer wie Deutsch und Mathematik davon ausgenommen sein, sonst ist die Studierfähigkeit und Ausbildungsreife nicht gesichert“ (<https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/susanne-lin-klitzing-deutscher-philologenverband-abitur-was-bedeutet-die-neue-oberstufenvereinbarung-fuer-die-schulen/>). Der augenblickliche Wissenschaftliche Leiter des Oberstufen-Kollegs hat die hinter dem KMK-Beschluss stehende Haltung so eingeschätzt:

„Es handelt sich um eine sehr konservative und zugleich neoliberale Gerechtigkeitsvorstellung, die seit den PISA-Studien der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit in Europa (OECD) in einer Art Verbreitung gefunden hat, die nicht mehr hinterfragt wird, obgleich sie allen Ansprüchen an ein inklusives Schulsystem widerspricht (Heinrich, 2015). Es handelt sich dabei um eine spezifische Form der Vorstellung von Chancengleichheit, die immer davon ausgeht, dass Bildung – angesichts unseres momentanen Wohlstands vollkommen aberwitzig – immer noch als ein begrenztes Gut konzipiert wird, um das konkurriert werden muss“ (Heinrich, 2021, S. 173).

Die KMK wird in ihrem Trend zur Verrechtlichung und Vereinheitlichung durch Fraktionen der empirischen Bildungsforschung unterstützt, geprägt durch das von den Bundesländern gegründete Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). Es hat den Auftrag, die KMK hinsichtlich der

²⁵ Grundlage des KMK-Beschlusses von 2023 ist auch hier der Trend zur Verrechtlichung des Bildungswesens: Ein unglückliches Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 2017 forderte eine „bessere Vergleichbarkeit bei den Abi-Noten“ (NW, 30./31.5.2024). Daher muss zur Rechtfertigung der KMK ergänzt werden, dass das Urteil die Länder in die Pflicht nahm, überall durch neue Regelungen zu einer noch stärkeren bundesweiten Vereinheitlichung der Abituranforderungen beizutragen. Zentraler Bezugspunkt ist immer wieder das Fach Medizin, in dem Studienplätze nach wie vor knapp sind und abgewiesene Kandidat*innen sich einzuklagen versuchen.

Vergleichbarkeit und Sicherung von Standards zu beraten (Hoffmann et al., 2022; vgl. Wikipedia: https://de.wikipedia.org/wiki/Institut_zur_Qualit%C3%A4tsentwicklung_im_Bildungswesen).

Leider wurde auch der in der BRD seit den 1960er Jahren zentrale Begriff der Chancengleichheit vielerorts modifiziert und konservativ uminterpretiert²⁶: Man spricht stattdessen heute meist von „Chancengerechtigkeit“, und damit geht eine Verkürzung einher, die im Grunde Vergleichbarkeit meint (immer wieder protestieren bayrische Politiker, dass ein bayrisches Abitur nicht mit einem Abitur in Bremen zu vergleichen sei). Daraus resultieren all die Aktivitäten in Bezug auf Zentralabitur und auch der Auftrag an das IQB, das aus psychologischer Perspektive verspricht, den Subjektivismus der Lehrkräfte im Beurteilen zu überwinden, indem solche Aufgaben entwickelt werden, mit denen viele Standards empirischer Gütekriterien erfüllt werden und die wenig subjektiven Spielraum der Lehrkräfte in der Notengebung lassen. Dem „Mythos Chancengerechtigkeit“ opfert man ganz viel: die Berücksichtigung der Heterogenität der Lernenden und ihrer unterschiedlichen Bildungswege und -ziele, die notwendige Individualisierung beim Zugang und bei Abschlüssen und eine mögliche Ausweitung der Profilbildung von Schulen. Damit wird nicht weniger als die Zukunftsfähigkeit eines Bildungskonzepts für die Gymnasiale Oberstufe verspielt. Das Dilemma zwischen dem Trend zur Verrechtlichung/Standardisierung und dem Berücksichtigen des gesellschaftlichen Individualisierungstrends scheint die Bildungspolitik zu überfordern; es ist kaum auflösbar.

Leichte Bewegungen sind dennoch hinsichtlich der KMK zu beobachten: Es sind den Ländern seit einigen Jahren neue Prüfungsformen gestattet: man spricht von „besonderer Lernleistung“, fünftem Abiturfach, neuer Prüfungskomponente oder (fachübergreifender) Präsentationsprüfung. Es kann sich dabei um eine Jahres- oder Projektarbeit handeln. Immerhin: Die in der Prüfung im fünften Prüfungsfach vorgesehenen Prüfungsformen sollen projektorientiertes Lernen, die fächerverbindende Vernetzung des Erlernten und die kommunikative Kompetenz in unterschiedlichen Lernsituationen überprüfen. Leider: Statt etwas an den herkömmlichen Prüfungen zu ändern, muss also noch eine weitere Prüfung dazukommen, was dann als Innovation bezeichnet wird.²⁷ Ist das eine „Verschlimmbesserung“ oder ein notwendiger und weiterführender Kompromiss? Dies heißt auch: In den vier zentralen Abiturfächern bleibt die Beschränkung auf das Einzelfach bestehen, ebenso wird die besondere Stellung der Fächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen nicht angetastet, wobei deren Nennung wenig über die Inhalte in diesen Fächern aussagt. Hartmut von Hentig würde – zusammen mit anderen Bildungstheoretikern fragen: Wo bleibt in der Gymnasialen Oberstufe „das Allgemeine, das uns alle Angehende“? Es ist nicht per se in diesen Fächern repräsentiert.

Fazit: Die Bildungslandschaft ist bezüglich der Reform der Gymnasialen Oberstufen in Bewegung; es gibt starke bildungspolitisch aktive Kräfte, die das starre Festhalten der KMK an überkommenen Vorstellungen von Studierfähigkeit kritisieren. Allerdings dürfen die enormen Beharrungskräfte des deutschen Gymnasiums nicht unterschätzt werden.

8 Alte und neue bildungstheoretische Fragen und ein Ausblick

Eine eigene bildungstheoretische Begründung der KMK für die heutige Gestaltung des Abiturs ist nicht ersichtlich. Der dort dauerhaft verwendete Begriff der Studierfähigkeit ist affirmativ, weil er die universitäre Ausbildung nicht kritisch analysiert, sondern ihre Struktur und die Anforderungen als

²⁶ Vgl. Klemm/Rolff, 2015.

²⁷ Im Mai 2024 hat auch die NRW-Landesregierung in Angleichung an die bereits in vielen anderen Bundesländern bestehenden Regelungen eben dies beschlossen: Ein fünftes Abiturfach muss zwingend gewählt werden, das mit einer Präsentationsprüfung abgeschlossen wird. Es gäbe zudem „Möglichkeiten von Ersatzklausuren durch alternative Formen der Leistungsüberprüfung“ (NW 30./31.5.2024). Es ist möglich, dass mit den Innovationen auch das neue OS mehr Spielraum für weitere Reformen erhält.

gegeben und unveränderlich voraussetzt. Dabei ist die Definition in gewissem Sinne tautologisch: „Unter Studierfähigkeit werden dabei sowohl die fachspezifischen als auch die fachübergreifenden Kompetenzen gefasst, die die Bewältigung von Studienanforderungen und die Realisierung individueller Studienziele im Sinne eines gelingenden Studiums ermöglichen“ (Bosse, Schultes & Trautwein 2013, S. 1). Fachübergreifende Kompetenzen werden hier zwar erwähnt, jedoch in der Regel beim Abitur gar nicht geprüft. Und bei genauerer Betrachtung entpuppen sich die sogenannten Kompetenzen als Ansammlung von meist nur kognitiven Lernzielen. Die im berühmten Kompetenzbegriff des namhaften empirischen Bildungsforschers Weinert (2001) enthaltenen affektiven, motivationalen, sozialen und situativen Problemlösungskompetenzen kommen in der Regel nicht vor oder werden ihrerseits kognitivistisch verkürzt.

Es könnte sein, dass die Universitäten selbst mit Reformvorschlägen überraschen und über eine eher statische und kognitivistische KMK-Definition der Studierfähigkeit hinausgehen: Braun et al. (2021) berichten in ihrer Synopse zum Diskurs des Begriffs „Studierfähigkeit“ erstens von der Zunahme nicht-kognitiver Kriterien für die Bestimmung von Studierfähigkeit und zweitens auch von einem dynamischen Verständnis von Studierfähigkeit: „Studierfähigkeit als ein Ergebnis von Lernen und der Interaktion zwischen Merkmalen des Studierenden und des jeweiligen Studienangebots“ (a.a.O., S. 117). Wird sie als Prozess verstanden, der durch Beratung und Unterstützung sowohl bei der Entscheidungsfindung als auch bei der Sozialisation an den Hochschulen gefördert werden kann, könnte die Flexibilisierung der Zugangsmöglichkeiten eine wünschenswerte Folge sein (wobei die Autorinnen beklagen, dass in klassischen Eingangstests bisher doch noch v.a. kognitive Dimensionen dominieren), die mit einer „Ausdifferenzierung des Angebots an Hochschularten und Studiengängen“ korrespondiert (a.a.O., S. 118).

In diese Diskussionen um das Finden einer angemessenen Konzeption für Studierfähigkeit war das „alte OS“ und ist das neue OS faktisch eingebunden. Bereits 1992 trugen Habel et al. die These vor, dass damals ein Geschichtsverlust in Bezug auf die theoretischen Begründungen für das in der Gymnasialen Oberstufe vorgesehene Verhältnis von Allgemein- und Spezialbildung beobachtbar war (Habel et al., 1992, S. 117, 126). Die Autoren hielten die Versuche, die 1972 von der KMK beschlossene neue Ausbildungsstruktur der Gymnasialen Oberstufe durch eine eigene bildungstheoretische Argumentation zu untermauern, für gescheitert (Habel u.a. 1992, 97/98). Ludwig Huber hat dann die ursprünglichen Vorstellungen Hartmut von Hentigs im Jahr 1994 wieder aufgegriffen, sie partiell ein wenig ergänzt (durch die basalen Fähigkeiten), aber in der Substanz hat er von Hentigs theoretische Ansätze noch einmal untermauert.

Nun findet man bei Biehl & Heinrich (2022) als theoretische Begründung für die der Allgemeinbildung dienenden fächerübergreifenden Kurse im neuen OS einen expliziten Bezug auf Wolfgang Klafki (1985) als einem Vertreter einer modernen Allgemeinbildungstheorie (vgl. auch Hahn et al. 2014a/b). Nach der Neugründung des OS als Gymnasiale Oberstufe war es – wie erwähnt – gelungen, fächerübergreifende Kurse in der OS-eigenen Ausbildungs- und Prüfungsordnung zu verankern. Bei den 2008 erstmals intern kommunizierten Formulierungen für diese kooperativ zu gestaltenden interdisziplinären Kurse und Profile hatte man jedoch auf eine Publikation von von Hentig aus dem Jahr 1968 zurückgegriffen (Obst & Kroeger, 2008; vgl. Klewin et al., 2012, S. 40). Biehl & Heinrich stellen diese auf Allgemeinbildung ausgerichteten Kurse in den Kontext der epochaltypischen Schlüsselprobleme, die 1985 von Klafki formuliert worden und die von ihm später im Zuge der weltweiten Entwicklungen angepasst, modifiziert und erweitert worden sind. Zwar beruht die Zuordnung der Profilt Themen zu diesem Ansatz auf einem Missverständnis, aber man könnte sie durchaus in Beziehung zu den von Klafki nach Überarbeitungen genannten epochaltypischen Problemen setzen, die ja in der Tat immer noch relevant zu sein scheinen (Frieden, Umwelt, Leben in der Einen Welt, Technikfolgen, Demokratisierung, Verteilungsgerechtigkeit in der Welt, Gleichberechtigung/Menschenrechte und Glücksfähigkeit). Eine sukzessive Überprüfung und Neubestimmung im Zusammenhang mit epochalen Veränderungen war von Klafki ja vorgesehen worden. Nach Biehl & Heinrich könnten am neuen

Oberstufen-Kolleg vom Kollegium derartige Neubestimmungen entstanden sein, die zu einer weiteren Modernisierung des Klafki'schen Schlüsselproblemansatzes einen Beitrag leisten könnten.

Wie verhalten sich die bildungstheoretischen Ansätze der beiden Autoren von Hentig und Klafki in Bezug auf die Gymnasiale Oberstufe zueinander? Beide gehen davon aus, dass eine erziehungswissenschaftliche Bildungstheorie „die Idee einer gesellschaftlichen Verantwortung beinhalten muss“, wie Biehl & Heinrich (2022, 66) zustimmend referieren. Doch es gibt Unterschiede: Klafkis Vorstellungen haben eine zentrale Wurzel u.a. in der Habermas'schen Kommunikationstheorie: Die Lernenden sollen befähigt werden, sich an den Diskursen zur Lösung der epochaltypischen Schlüsselprobleme zu beteiligen. Es könnten partiell auch „handlungsorientierte Projekte in Angriff genommen werden“ (1985, S. 59), aber primär geht es um die Reflexion und Diskussion von Lösungsvorschlägen und nicht darum, dass sie selbst an der praktischen Lösung der Probleme aktiv mitarbeiten (Klafki spricht von „Anbahnung entsprechender Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit“; a.a.O., 57). Er bezweifelt, dass in Schulen erste „Handlungserfahrungen“ gemacht werden könnten (a.a.O., 66). Um mitdiskutieren zu können, brauchen sie entsprechendes inhaltliches Wissen über Fakten und konfligierende Sichtweisen sowie angemessene kommunikative Fähigkeiten, die Klafki Schlüsselqualifikationen nannte.

Bei von Hentig, der sich eher an Dewey orientierte, kommen in seinem Allgemeinbildungsansatz zwei weitere Vorstellungen hinzu: *Erstens*, dass Lernende gemeinsam in Projekten und in Kontakt mit außerschulischen Akteuren sozial relevante und kritische Situationen im gesellschaftlichen und natürlichen Umfeld analysieren, praktische Recherchen vornehmen, Änderungen vorschlagen, durchführen und erproben. Dabei können sie in der Durchführung der Projekte Fähigkeiten erwerben, wie sie für Partizipation in einer demokratischen Gesellschaft gebraucht werden: Unterstützt durch wissenschaftlich basierte Argumente können sie eigene Interessen und/oder soziale bzw. ökologische Missstände artikulieren und dann in der Umsetzung mühsame Einigungsprozesse und Kompromisse gestalten und auszuhalten lernen. Nach Dewey müssen praktische Umsetzungserfahrungen gemacht werden können. Dabei können die Lernenden – modern gesprochen – Selbstwirksamkeit erleben und eigenes demokratisches Engagement als lohnenswert begreifen. *Zweitens*: Im Kontext der Gymnasialen Oberstufe kommt für von Hentig das Verhältnis von Allgemeinbildung und Spezialisierung als relevante Ergänzung hinzu: Wie erwirbt man eine *Spezialisierung*, die rückgebunden ist an die Frage der gesellschaftlichen Verantwortung? Diese Frage hat Klafki sich explizit nicht gestellt, sie wäre aber für eine Gymnasiale Oberstufe und die Universitäten durchaus relevant. Die Antwort von von Hentig war anspruchsvoll: Eine frühe praktische Übernahme von spezialisierter Verantwortung sollte unbedingt gekoppelt und verankert sein in der gleichzeitigen erlebten Verantwortung für „das Allgemeine als das uns alle Angehende“. Viele dieser weitreichenden Anforderungen sind am alten OS umgesetzt worden. Darauf kann das frühere Kollegium mit gewissem Stolz zurückblicken.

Wie geht es nun weiter? Es ist nicht ganz klar, ob es am neuen OS in Bezug auf das fächerübergreifende Lernen eine implizite oder sogar explizite Orientierung an Klafkis Allgemeinbildungsansatz mit den epochaltypischen Schlüsselproblemen gibt. Es stellt sich daher die Frage, ob die früheren, aus den 1960er Jahre stammenden Argumente und das erweiterte Bildungsverständnis von von Hentig heute noch als relevant eingeschätzt werden würden, also interdisziplinäre, gesellschaftsbezogene Projekte sowie Verantwortungszusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren und eine engere Verbindung mit dem monodisziplinären Studienfach? Oder bietet sich hier sowohl aus theoretischen als auch aus unterrichtspraktischen Überlegungen heraus ein Verzicht an, weil ein in diesem Sinn gestalteter Schulentwicklungsprozess die Institution und die Lehrenden vollkommen überfordern würde? Denn das neue OS ist in eine Vielzahl von institutionellen und administrativen Zwängen eingebunden, die der Einbettung in ein verrechtlichtes Bildungssystem geschuldet sind:

„So stellt sich nicht nur mit Blick auf die Oberstufe die Frage, wie tiefgehend der Allgemeinbildungsanspruch in ihr angesichts der – auch im internationalen Vergleich (Sliwka & Roth, 2021) – unflexiblen

institutionellen Regularien (Lau et al., 2021) und eines standardorientierten Zentralabiturs (Trautwein et al., 2010) tatsächlich verwirklicht werden kann. Verschärfend stellt sich die Frage, inwiefern dann gerade in der Sekundarstufe II im Vergleich zur Sekundarstufe I angesichts ihrer kurzen Zeitspanne (zwei der drei Oberstufenjahre gelten als „Qualifikationsphase“ mit noch strikteren Regularien) auch noch der Anspruch einer „vertieften“ Allgemeinbildung realisiert werden soll (Heinrich et al., 2019; Huber, 2009a)“ (Biehl & Heinrich 2022, 66).

Angesichts dieser Voraussetzungen erscheint es sehr ambitioniert, dass sich der Unterricht auch in der Oberstufe in derartigen fächerübergreifenden Kursen an Fragen der Gestaltung von sozialer und natürlicher Umwelt orientiert, in die das kommunale, das regionale und überregionale Umfeld einbezogen wird und in denen man sich mit außerschulischen Einrichtungen und Lernorten kooperativ verbündet. Daher geht die Frage vermutlich ins Leere: Welche ministeriellen Vorgaben würden es erlauben, dass auch in der Oberstufe ein Spielraum für Prinzipien der „Öffnung von Schule“ in das gesellschaftliche Umfeld hinein nicht nur von Einzelnen verwirklicht werden könnte? Was müsste passieren, damit in der Zusammenarbeit von mehreren Unterrichtsfächern mit Partnern vor Ort nicht nur das Wissen und die Erfahrungen außerschulischer Experten genutzt werden können, sondern wie könnte es in die fachliche und überfachliche Ausbildung integriert werden, dass von Seiten der Schule in Lern- und Forschungsprojekten handlungspraktische und gesellschaftlich relevante Maßnahmen entworfen, eingeführt und mit wissenschaftlichen Methoden überprüft werden, womit auch Forderungen nach Wissenschaftspropädeutik und gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme erfüllt werden könnten?

Es könnte sein, dass das neue Oberstufen-Kolleg den gewährten Versuchsspielraum genau in dieser Weise auszunutzen versucht: Dass dies prinzipiell – aber mit vielen Schwierigkeiten – auch unter den Bedingungen des Zentralabiturs realisierbar ist, zeigt das aktuelle Projekt dreier Lehrender des Oberstufen-Kollegs zu Waldpartnerschaften im Kontext der „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (BNE), über das die Journalistin Wehrmann (2024) berichtet: Im Oberthema „Tomorrowland – wie wollen wir leben?“ kooperieren Vertreter der Fächer Biologie, Englisch und Theologie u.a. mit einem regionalen Forstamt zur Wiederherstellung von Waldökosystemen durch Aufforstungen, deren Zielsetzungen, Maßnahmen und Wirkungen durch Schüler*innen begleitet und erforscht werden. Ein anderes Beispiel ist die Forschungs-Entwicklungsgruppe des OS zum „Forschenden Lernen in der Oberstufe (FLiDO)“, in der erforscht wird, wie Lernende selbst sich in fachübergreifenden Grundkursen an Forschung beteiligen oder eigene Forschungsvorhaben durchführen können.

In diese Diskussionen um das Finden einer angemessenen Konzeption für Studierfähigkeit war das „alte OS“ und ist das neue OS faktisch eingebunden. Heute ist zu fragen, welche Spielräume sich innerhalb des Korsetts ergeben, den das Zentralabitur allen Beteiligten in der Gestaltung von bildungsbiographischen Entwicklungen und der Förderung von gesellschaftlicher Verantwortung auferlegt? Welche zukünftigen Reformen und welche weiteren Spielräume brauchen das deutsche Bildungssystem und die Gymnasiale Oberstufe, um ein modernes Verständnis von Allgemein- und Spezialbildung und deren innerer Verschränkung mit einem Konzept von Studierfähigkeit zu verknüpfen, das den Entwicklungen im Aufwachsen der Jugendlichen und Anforderungen an Spezialisierung sowie Verantwortungsübernahme in einer zukunftsfähigen Gesellschaft angemessen Rechnung trägt?

Mit dem Rückblick auf die Geschichte des OS als ehemaligem gallischen Dorf ist eine Erinnerung an bildungstheoretische Begründungen für Reformen im Bereich des Gymnasiums und der Universitäten verbunden, die auf eine erziehungswissenschaftlich orientierte Weiterführung und administrativ gestützte Modernisierung von Strukturen warten.

9 Anhang: Notizen zur Person Hartmut von Hentigs

Bis heute sind Diskurse nicht beendet, die sich auf das Verhalten des Gründers der Bielefelder Schulprojekte im Skandal um den sexuellen Missbrauch durch Gerold Becker an der Odenwaldschule beziehen (vgl. u.a. Zenke, 2018; Baader, 2024).

In Bezug auf Hartmut von Hentig schließe ich mich hierzu den Argumentationen Zierers (2021) zur Frage der Verschränkung von „Leben und Werk“ an. Er verweist auf Habermas' Stellungnahme zum berühmten Philosophen Martin Heidegger und dessen faschistischem Engagement: „Das fragwürdige Verhalten eines Autors wirft auf sein Werk gewiss einen Schatten“ (zit. nach Zierer, 2021, S. 973). Wie Habermas schlussfolgert jedoch auch Zierer: „Der Mensch kann durch sein persönliches Wirken das Werk durchaus beschädigen, aber niemals zu Fall bringen“ (a.a.O.). Man kann sich dabei die Frage stellen, ob und wie sich Leben und Werk in der Gründung des Oberstufen-Kollegs miteinander verwoben haben. Das wäre jedoch eine Aufgabe weiterer Forschungen. Ich schließe mich daher im Moment der Position von Habermas und Zierer an, und daher bin ich in diesem Beitrag nicht weiter auf das Thema eingegangen, weil ich es für das Oberstufen-Kolleg nicht als relevant erachte. Dennoch sehe ich: Auf den Schulprojekten liegt gewissermaßen ein „Schatten“, der zwar aus verständlichen Gründen zu Betonung der Unabhängigkeit vom Gründer und zu Tabuisierungen führt, die jedoch nolens volens mit Erkenntnisschranken verbunden sind.

Wer Hartmut von Hentigs Reflexionen zum Leben und zum Tod seines langjährigen Freundes Gerold Becker, dem ehemaligen Leiter der Odenwaldschule, im Original nachlesen und sich nicht auf Dritte verlassen möchte, der schaue in das Werk „Noch immer mein Leben“ (von Hentig, 2016) und lese dort auf den Seiten 1183–1191 nach. Dort dokumentiert von Hentig, dass er sich nach der Aufdeckung des Skandals in Sachen sexueller Missbrauch fachlich informiert hat. Dass er das Thema als professioneller Pädagoge nicht wahrgenommen hat, kridet er sich rückblickend an. Dann schildert er, dass er trotz der langjährigen Freundschaft zu Gerold Becker von dessen Vergehen nichts ahnte. Auf diesen Seiten legt von Hentig sein privates Liebesleben ein wenig offen und erklärt, dass die früh von Becker beendete Partnerschaft in lebenslange Freundschaft mündete.

Hier heißt das „in dubio pro reo“ natürlich auch, dass der Zweifel bleibt. Aus diesen Abwägungen heraus habe ich mich entschlossen, mich durchaus anerkennend auf das Werk des Gründers der Bielefelder Schulprojekte zu beziehen, aber wegen der bleibenden Zweifel beteilige ich mich nicht an Initiativen, die eine Rehabilitierung durch die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Ziel haben, die ihm den früher verliehenen Ernst-Christian-Trapp-Preis entzogen hat (siehe auch die Stellungnahme des Vorstands der DGfE aus dem Jahr 2017, in dem der Beschluss gerechtfertigt wird: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.06_DGfE-Stellungnahme_Trapp-Preis-Aberkennung.pdf). Dieser Beschluss war mit ganz knapper Mehrheit gefasst worden und ist bis heute umstritten. Die Argumente von Andreas Gruschka stehen exemplarisch für die Position der Kritiker des Vorstandsbeschlusses (https://www.pedocs.de/volltexte/2020/21122/pdf/PaedKorr_2018_57_Andreas_Gruschka_Erregte_Abrechnung_Die_Aberkennung.pdf).

Inzwischen werden heute auch andere namhafte Erziehungswissenschaftler als Mitwisser und „Bystander“ gesehen. Offenbar hat es in der Gesellschaft für Erziehungswissenschaft über lange Jahre hinweg „Verdeckungszusammenhänge“ bezüglich des sexuellen Missbrauchs gegeben, also Versuche, skandalöses Verhalten von Fachkollegen zu vertuschen oder sogar diejenigen zu kritisieren, die die entsprechenden Skandale aufzudecken versuchen (Baader, 2024). Die Diskussion um Tabuisierungen der Taten und das Schützen von Tätern wird fortgesetzt, denn ein neuer Forschungsbericht zeichnet den langjährigen Missbrauch von männlichen Jugendlichen auf, für den der inzwischen verstorbene

Sexualpädagoge Helmut Kentler in Kooperation mit staatlichen Jugendämtern verantwortlich war. Das Thema bestimmt im Jahr 2024 wieder erziehungswissenschaftliche Diskurse (https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Zeitschrift_Erziehungswissenschaft/EW_68.pdf). Dass all dies durch systematische Forschung aufgearbeitet wird, unterstützt im universitären Kontext zeitgemäße Neuformulierungen einer berufswissenschaftlichen Ethik (vgl. auch die neue Richtlinie der Universität Bielefeld zu sexualisierter Belästigung, Diskriminierung und Gewalt: <https://www.uni-bielefeld.de/uni/profil/gleichstellung/verpflichtet/sdg/>).

10 Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. (1990). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Asdonk, J., Keuffer, J. (2012). Neue rechtliche Regelungen und Gremien. In S. Hahn, J. Oelkers (Hrsg.). Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Selbst- und Peerbericht über die Entwicklung der Versuchsschule und Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg in den Jahren 2005 bis 2010 (S. 51- 64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Autorenkollektiv (1974). Ausbildungsgänge am Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld: Ausbildungsgänge am Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld. Bielefeld („Rotes Buch“).
- Baader, M. S. (2024). Vom beredten Schweigen der Disziplin Erziehungswissenschaft im Umgang mit sexualisierter Gewalt in Geschichte und Gegenwart. In Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 35 (68), S. 15-26 (Thema: Aufarbeitung des Umgangs mit sexueller bzw. sexualisierter Gewalt in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Konsequenzen, Desiderata und Ausblicke).
- Barz, H., Liebenwein, S. (2010). Kultur und Lebensstile. In R. Tippelt, B. Schmidt (Hrsg.). Handbuch Bildungsforschung (S. 915-936). 3. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Below, I., Fuchs, P. (1984). Die schönen Zeiten sind vorbei. Die schönen Zeiten hat es nie gegeben! Politische Kultur von unten in einer Reforminstitution. Frankfurt: Extrabuch.
- Beutel, W., Gloe, M., Himmelmann, G., Lange, D. Reinhardt, V., Seifert, A. (Hrsg.) (2022). Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt am Main: Debus Pädagogik.
- Biehl, A., Heinrich, M. (2022). Potenziale fächerübergreifenden Unterrichts für Querschnittsaufgaben wie die einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE): Grenzen und Handlungsoptionen in der Oberstufe. WE_OS-Jahrbuch. Jahresbericht & Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld (Bd. 5). 1, 64-79.
- Bock, U. (1984). Einführung in die Diskussion der Methoden bzw. Methodologie in der Frauenforschung. In Methoden in der Frauenforschung, Hrsg. Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauenstudien und Frauenforschung an der Freien Universität Berlin (S.16–28). Frankfurt a. M.: R. G. Fischer.
- Böhning, P., Drexler, W., Emer, W., Hennigs, W., Schwarz, H.H. (1980). Projektunterricht. 5 Jahre Erfahrung am Oberstufen-Kolleg. Auswertung und Beispiele. AMBOS 7. Bielefeld.
- Boller, S. (2011). Das Lehrer-Forscher-Modell am Oberstufen-Kolleg: Geschichte, Konzept und aktuelle Entwicklungen. In TriOS. Forum für schulnahe Schulentwicklung und Evaluation. Impulse für Schulentwicklung und –forschung 6 (2), S. 111-124.
- Boller, S., Hahn, S., Keuffer, S., Klewin, G., Fiedler-Ebke, W. (2012). Bericht der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. In S. Hahn, J. Oelkers, J. (Hrsg.). Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Selbst- und Peerbericht über die Entwicklung der Versuchsschule und Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg in den Jahren 2005 bis 2010 (S. 65-137). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bosse, E., Schultes, K., Trautwein, C. (2013). Studierfähigkeit: Theoretischer Rahmen. Kolleg-Bote (004). Hamburg: Universität Hamburg. (ISSN: 2196-3576) Online unter: <http://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/de/publikationen/kolleg-bote-004.pdf> (Zugriff 2.4.2024)
- Braun, E., Mertens, J., Böttger, J., Haase, J., Hannover, B. (200s). Das Konzept der „Studierfähigkeit“ wissenschaftlichen Diskurs in Deutschland. In C. Bohndick et al. (Hrsg.). Hochschulelehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung (S. 111-123). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32272-4_9 (Zugriff 17.4.2024)
- Bruner, J.S. (1973³/1970). Der Prozeß der Erziehung. Berlin Verlag: Berlin.
- Bruner, J.S. (1974a). Entwurf einer Unterrichtstheorie. Berlin Verlag: Berlin.
- Bruner, J.S. (1974b). Lernen, Motivation, Curriculum. Ein Konferenzbericht. Frankfurt: Fischer.
- Dahrendorf, R. (1965). Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München: Piper.
- Damerow, P. (1974). Elementarmathematik: Lernen für die Praxis. Ein exemplarischer Versuch zur Bestimmung fachübergreifender Curriculumziele. Stuttgart: Klett.
- Emer, W., Horst, U., Ohly, K.-P. (Hrsg.) (1991): Wie im richtigen Leben.... Projektunterricht für die Sekundarstufe II. AMBOS 29. Bielefeld.
- Emer, W. (2016). Projektdidaktik in der Praxis. Erfahrungen, Methodik, Fortbildung. Baltmannsweiler: SchneiderVerlag Hohengehren.
- Emer, W. (2019). Projektdidaktik in der Praxis. Feldstudie aus dem Oberstufen-Kolleg zu Weiterentwicklung und Transfer der Projektdidaktik. WE_OS-Jahrbuch, 2, 36–41. https://doi.org/10.4119/we_os-3184
- Feindt, A., Meyer, H. (Hrsg.) (2000): Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der Lehrerbildung. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Fend, H. (2006). Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feyerabend, P. (1984). Wissenschaft als Kunst. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fiedler-Ebke, W., Klewin, G. (2020). Eine besondere Oberstufe. Die immer noch außergewöhnliche Praxis der Versuchsschule nach 45 Jahren – Ein Überblick. In M. Heinrich, G. Klewin (Hrsg.). WE OS Jahrbuch Bd. 3: Kooperation von Universitäten und Schulen – Gründungsschrift des Verbunds Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS); S. 98-120. Bielefeld https://www.biejournals.de/index.php/we_os/article/view/3339/3506 (Zugriff 27.3.2024)
- Fiedler-Ebke, W., Jung-Paarmann, H. (2023). Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg als Reformprojekt. Ravensberger Blätter. Hist. Verein für die Grafschaft Ravensberg e.V., S. 58-67.
- Flick, S., Herold, A. (Hrsg.)(2021). Zur Kritik partizipativer Forschung. Forschungspraxis im Spiegel der Kritischen Theorie. Weinheim: Beltz.

- Franzen, G., Schülert, J. (1986). Das Konzept einer neuen Allgemeinbildung in der Entwicklung und Erprobung. Aus: B. Hoffmann (Hrsg.): Allgemeinbildung. Erprobungen – Entwicklungen – Erfahrungen. AMBOS 22. Bielefeld.
- Giesen, H., Ullrich, M., Tent, L. (1968). Elternberuf, Leistungspotenzial und Bildungschance. Psychologische Beiträge 1 (10), S. 541-565.
- Gruschka, A. (Hrsg.) (1976). Ein Schulversuch wird überprüft. Das Evaluationsdesign für Kollegstufe NW als Konzept handlungsorientierter Begleitforschung. Kronberg: Athenäum.
- Habel, W., Hansen, R., Krampe, C., Portz, S., Spies, W. (1992). Das Gymnasium zwischen Bildprogrammen und Realität. Aus: H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm, H. Pfeiffer (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 7. (S. 93-131). Weinheim: München.
- Hackenbroch-Krafft, I. (1992). Textbezogenes Arbeiten. Lesen und Schreiben. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen. Unterrichtsmaterialien / Oberstufenkolleg des Landes Nordrhein-Westfalen, 52.
- Hahn, S., Oelkers, J. (2012). Vorwort der Herausgeber. In dies. (Hrsg.). Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Selbst- und Peerbericht über die Entwicklung der Versuchsschule und Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg in den Jahren 2005 bis 2010 (S. 7-15). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hahn, S., Kemper, A., Kuhn, S.U., Lojewski, J., Niebling, L., Bornkessel, P. (2014a). Lehren und Lernen in fächerübergreifenden Profilen. Ergebnisse der Profilevaluation am Oberstufen-Kolleg aus dem Schuljahr 2013/14. In S. Hahn, M. Heinrich, G. Klewin (Hrsg.). Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kolleg aus den Jahren 2012-2014 (S. 139-172). Münster: MV-Verlag.
- Hahn, S., Kemper, A., Kuhn, S.U., Lojewski, J., Niebling, L. & Bornkessel, P. (2014b). Den Bildungsgehalt fächerübergreifender Profile bewerten. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012-2014 (S. 173-233). Münster: MV-Verlag.
- Hahn, S., Volkwein, K., Brondies, J., Kemper, A., Kuhn, S., Olejnik, A., Sagasser, H.-J., Stiller, C. (2021). Selbstständigkeit als pädagogischer Horizont der Oberstufe. Eine qualitative Untersuchung zum Verständnis von Selbstständigkeit in der pädagogischen Praxis der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg. In PraxisForschungLehr*innenbildung 3 (4), S. 1-145.
- Harder, W. (1994). Drei Jahre Curriculum-Werkstätten. Ein Bericht über die Aufbaukommission Laborschule/Oberstufen-Kolleg. Stuttgart: Klett.
- Heinrich, M. (2016). Von der Neutralitätsfiktion zur kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforschung. Bildung und Erziehung 69, 4, S. 431-447.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). Praxisforschung und Transfer – eine Einführung in den Themenschwerpunkt. WE_OS-Jb – Jahrbuch Der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 2(1), 1-6. https://doi.org/10.4119/we_os-3180
- Heinrich, M., Klewin, G. (2023a). Multiparadigmatische Praxisforschung? Überlegungen zu den verschränkten Logiken von Forschung und Praxis im schulischen Feld. WE_OS-Jahrbuch 6, 28-39. https://doi.org/10.11576/we_os-6913
- Hentig, H. von (1962). Wie hoch ist die Höhere Schule? Eine Kritik. Stuttgart: Klett.
- Hentig, H. von (1969a). Wissenschaft als Allgemeinbildung. Ein Modell für ein Oberstufen-Kolleg. In von Hentig, H.: Spielraum und Ernstfall. Gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung. Stuttgart. Vorher erschienen als: Gedanken zur Neugestaltung der Oberstufe. In: Analysen und Modell zur Schulreform. 3. Sonderheft der Neuen Sammlung. Göttingen 1966, 31-58 (zuerst 1965)
- Hentig, H. von (1969b). Allgemeine Lernziele der Gesamtschule. Aus: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Lernziele der Gesamtschule. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Stuttgart.
- Hentig, H. von (1969c). Die Schule im Regelkreis. Ein neues Modell für die Funktionen von Erziehung und Bildung. Stuttgart: Klett.
- Hentig, H. von (1970³; zuerst 1968). Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Stuttgart.
- Hentig, H. von (1971). Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Begründung, Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm. Stuttgart.
- Hentig, H. von (1972). Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozeß. Stuttgart: Klett.
- Hentig, H. von (1977). Erkennen durch Handeln. Zur Rehabilitierung der Erfahrung im Lernen. Die Deutsche Schule 69, S. 495-515 (wieder abgedruckt in ders.: Erkennen durch Handeln. Versuche über das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett).
- Hentig, H. von (1980). Die Krise des Abiturs und eine Alternative. Stuttgart: Klett.
- Hentig, H. von (1983). Aufgeräumte Erfahrung. Texte zur eigenen Person. München/Wien: Carl Hanser Verlag.
- Hentig, H. von (2007). Mein Leben – bedacht und bejaht. Kindheit und Jugend. München: Carl Hanser.
- Hentig, H. von (2007). Mein Leben – bedacht und bejaht. Schule, Polis, Gartenhaus. München: Carl Hanser.
- Hentig, H. von (2016). Noch immer Mein Leben. Erinnerungen und Kommentare aus den Jahren 2005 bis 2015. Berlin: wamiki
- Hofmann, R. (2024). Zurechtgebogen und geplündert. Die Instrumentalisierung des Widerstands vom 20. Juli 1944. Blätter für deutsche und internationale Politik 69 (7), S. 110-122.
- Hoffmann, B. (1994). Über das historisch-genetische Verstehen der (Natur-)Wissenschaften. In Krause-Isermann, U., Kupsch, J., Schumacher, M. (Hrsg.): Perspektivwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene. AMBOS 38. Bielefeld.
- Hoffmann, L., Schröter, P., Groß, A., Schmid-Kühn, S. M., Stanat, P. (2022). Das unvergleichliche Abitur. Bielefeld: wbv Media Verlag Bielefeld (<file:///C:/Users/Downloads/172494.pdf>) (Zugriff 15.04.2024)
- Hollenbach, N., Tillmann, K.-J. (2011). Lehrerforschung und Schulentwicklung. Deutsche Ansätze und internationale Perspektiven. Opladen: Budrich.
- Huber, L. (1994). Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung? Zur Wiederaufnahme der Diskussion über „Hochschulreife“ und Ziele der Oberstufe. Die Deutsche Schule 86 (1), S. 12-26.
- Huber, L. (2000). Selbstständiges Lernen auf der Oberstufe – Lernumgebung und Orientierung. Pädagogik 62 (12), S. 39-45.

- Huber, L., Schäfer-Koch, K. (Hrsg.) (2000): Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Erfahrungen und Vorschläge aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Bönen: Verl. für Schule u. Weiterbildung Druckverlag Kettler.
- Idel, T.-S. (2013). Pädagogische Praktiken im Ganzttag. Praxistheoretische Überlegungen zur Verschiebung der Grenzen von Schule. In H.-R. Müller, S. Böhne, W. Thole (Hrsg.). Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 151-165). Opladen: Budrich.
- Jung, W. (1974). Naturwissenschaftlicher Unterricht. In C. Wulf (Hrsg.). Wörterbuch der Erziehung (S. 431-438). München: Piper.
- Jung-Paarmann, H. (2010). Reformpädagogik in der Praxis. Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs. Band 1: 1969 – 1982. AMBOS 51. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Jung-Paarmann, H. (2014). Reformpädagogik in der Praxis. Geschichte des Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005. Teil 1. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jung-Paarmann, H. (2014). Reformpädagogik in der Praxis. Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969-2005. Teil 2. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keuffer, J., Kroeger, H. (2012). Einleitung zum Selbstbericht von Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung Oberstufen-Kolleg. In S. Hahn, J. Oelkers. (Hrsg.) Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Selbst- und Peerbericht über die Entwicklung der Versuchsschule und Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg in den Jahren 2005 bis 2010 (S. 19-27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W. (1963). Studien zu Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (2007). Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik (6. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (2022). Geisteswissenschaftlich Pädagogik. Fünf Studienbriefe für die FernUniversität Hagen (zuerst 1978). Hrsg. von C. Grunert & K. Ludwig (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Klemm, K., Rolff, H.-G. (2015). Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit – Wortspiele oder Gesellschaftspolitik? Ein Beitrag für die Festschrift zum 50jährigen Bestehen des „Instituts für beratende Sozial- und Wirtschaftswissenschaften“. <http://www.bpag.at/images/klemm-rolff-final-5-15-4.pdf>
- Klewin, G., Kroeger, H., Müller, M., Tassler, S. (2012). Bericht der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg. In S. Hahn, J. Oelkers, J. (Hrsg.). Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Selbst- und Peerbericht über die Entwicklung der Versuchsschule und Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg in den Jahren 2005 bis 2010 (S. 29-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klewin, G., Heinrich, M. (2023). Ist das noch Praxisforschung? Entwicklung von Forschungsformaten als Forschungs- und Entwicklungsprozess. WE_OS-Jahrbuch 6, 8–27. https://doi.org/10.11576/we_os-6914
- Koch-Priewe, B. (1990a): Die subjektive und die objektive Seite der Allgemeinbildung. In K. Lohmann (Hrsg.), Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur Allgemeinbildung. Mitteilungen des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter e.V. (BAK) (S. 102-116). Rinteln: Merkur.
- Koch-Priewe, B. (1990b): "Stell' dich endlich bei Oetker ans Fließband!" - Aus der Bildungsbiographie einer Arbeitertochter in den 80er Jahren. Zur empirischen Erforschung von Motiven in der Persönlichkeitsentwicklung lernender Frauen. In G. Feuser & W. Jantzen (Hrsg.), Jahrbuch für Psychopathologie und Psychotherapie. (S. 123-154). Solms-Oberbiel: Jarick-Oberbiel.
- Koch-Priewe, B. (1996): Zwischen Solidarität, Vereinzelung und Ausgrenzung. Wie KollegiatInnen die heterogene Zusammensetzung in den Kursen des Oberstufen-Kollegs erleben. In L. Huber & A. Wenzel (Hrsg.), „Wir sind alle gleich. Wir sind alle verschieden.“ Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität in der Sekundarstufe II. Arbeitsmaterialien aus dem Bielefelder Oberstufen-Kolleg (AMBOS 41). (S. 11-146). Bielefeld.
- Koch-Priewe, B. (2000). Schulpädagogisch-didaktische Schulentwicklung. Professionalisierung von LehrerInnen durch interne Evaluation als erziehungswissenschaftliche Theorie-Praxis-Reflexion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Koch-Priewe, B. (2011). LehrerInnenfortbildung durch Forschendes Lernen: Fördert „kritisch-konstruktive Praxisforschung“ eine demokratische Unterrichtskultur? In: TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation 6 (2), S. 185-199.
- Koch-Priewe, B. (2019). Allgemeinbildung, Demokratiepädagogik und Didaktik. Thesen zur kritisch-konstruktiven Bildungstheorie und Didaktik Wolfgang Klafki. In S. Lin-Klitzing, K.-H. Arnold (Hrsg.), Wolfgang Klafki: Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik. Politikberatung (S. 83-105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koch-Priewe, B. (2021). Hate Speech thematisieren: (K)eine Aufgabe für eine liberale öffentliche Allgemeinbildung? Reflexionen zu zwölf Unterrichtsbeispielen aus Japan und Deutschland. In S. Wachs, B. Koch-Priewe, A. Zick (Hrsg.), Hate Speech – Multidisziplinäre Analysen und Handlungsoptionen (S. 191-226). Berlin: Springer VS.
- Kramer, T. (2008). Schule und Generation – Konturen und Entwicklungsperspektiven eines Forschungsfelds. In W. Helsper, J. Böhme (Hrsg.). Handbuch der Schulforschung (S. 697-714). 2. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Krüger, H.-H., Grunert, C. (2010). Jugend und Bildung. In R. Tippelt, B. Schmidt (Hrsg.). Handbuch Bildungsforschung (S. 641-660). 3. Aufl. Wiesbaden: VS.
- KMK (2018a). Beschluss: Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf (Zugriff 3.2.2019)
- KMK (2018b). Beschluss: Menschenrechtsbildung in der Schule. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung.pdf (Zugriff 3.2.2019)
- Kutscha, G. (2023). Die Kollegstufe als umfassender Versuch zur Neugestaltung der Sekundarstufen II unter dem Anspruch von Gleichwertigkeit und Integration. Konzept, Umsetzung und Perspektiven. In Denk doch mal.de. Das online Magazin. <https://denk-doch->

- mal.de/guenter-kutscha-die-kollegstufe-als-umfassender-versuch-zur-neugestaltung-der-sekundarstufe-ii-unter-dem-anspruch-von-gleichwertigkeit-und-integration-konzept-umsetzung-und-perspektiven/ (Zugriff 20.3.2024)
- Lau, R., Geweke, M., Fechner, R. (2021). „Abitur im eigenen Takt“ – neu gedacht. WE_OS Jahrbuch 4, S. 164-169. https://doi.org/10.11576/we_os-4892
- Lau, R. (2022). Mit Lisa durch die Oberstufe. Hintergründe und Anregungen zur Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe. WE_OS-Jahrbuch, 5, 26-63. https://doi.org/10.11576/we_os-54-29
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. Journal of Social Issues 2 (4), S. 34-46. (<https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>) (Zugriff 20.3.2024)
- Lojewski, J. (2023). Schulkulturen in der gymnasialen Oberstufe. Eine explorative Studie zu kulturellen Passungsverhältnissen und Schule-Milieu-Komplexen in der Sekundarstufe II. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lübeck, A., Laut, R. (2017). Individualisierung und Leistung in der gymnasialen Oberstufe am Beispiel des Oberstufen-Kollegs. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl, B. Streese (Hrsg.). Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung. Tagungsband zur 30. Inklusionsforschertagung (S. 247-254). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mägdefrau, J., Köstler, V., Caspari-Sadeghi, S. (2023). Action Research in der Hochschullehre: Overcoming resistance to change? Vorwort zum Themenheft Action Research in der Hochschullehre. Empirische Pädagogik 37 (3), S. 225-234.
- Mehlhorn, G. (2024). Prinzipien einer ressourcenorientierten Didaktik für den schulischen Herkunfts- und Fremdsprachenunterricht. Die Deutsche Schule 116 (2), S. 150-162.
- Meyer, H. (2003): Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen (S. 99-115). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Obst, G., Kroeger, H. (2008). Vorschlag für ein Konzept des Oberstufen-Kollegs nach den KMK-Vorgaben von 2006. Internes Papier. Oberstufen-Kolleg.
- Oelkers, J. (2007). Die Reform der Pädagogik: Hartmut von Hentig. In S. Asal, S. Schlak (Hrsg.). Was war Bielefeld? Eine ideengeschichtliche Nachfrage (S. 111-142). Reihe Marbacher Schriften. Neue Folge, Bd. 4. Göttingen: Wallstein Verlag. file:///C:/Users/Downloads/256_Weimar.pdf (Zugriff 20.3.2024)
- Oelkers, J. (2011). Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J. (2018). Autoritarismus und liberale öffentliche Bildung. Zeitschrift für Pädagogik, 64 (6), S. 728-748.
- Peisert, H. (1967). Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Beck.
- Picht, G. (1964). Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg i. Br.: Walter Verlag.
- Prenzel, A. (2010). Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In B. Frieberthäuser, A. Langer und A. Prenzel (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (S. 785-801). Weinheim: Juventa.
- Rauff, U. (2009). Kreis ohne Meister. Stefan Georges Nachleben. Beck: München.
- Saul B. Robinsohn, S.B. (1967). Bildungsreform als Revision des Curriculum. Luchterhand, Neuwied: Luchterhand.
- Schwarz, H.-H., Hackenbroch-Krafft, I., Kröger, H. (1993). Schreibdefizite in der Sekundarstufe II. Interview mit einem Lehrer, einer Lehrerin und einem Schüler, geführt von Mitgliedern einer Arbeitsgruppe Training Deutsch am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In Diskussion Deutsch 24 (134), S. 429-436.
- Sliwka, A., Roth, M.L. (2020). Wissen allein reicht nicht mehr aus. <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/neue-oberstufe-anne-sliwka-wissen-allein-reicht-nicht-mehr-aus/> (Zugriff 20.3.2024)
- Sliwka, A., Roth, M.L. (2021). Gerechtigkeit durch Flexibilisierung: Einer internationale Perspektive auf Gestaltungsmöglichkeiten der Oberstufe. In M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.). WE OS Jahrbuch Bd. 4: Herausforderungen und Perspektiven für die Oberstufe. Flexibilisierung in der Oberstufe (S. 178-185). Bielefeld. (https://www.biejournals.de/index.php/we_os/article/view/4896/4684) (Zugriff 20.3.2024)
- Spreckelsen, K. (1972). Konzeptdeterminierte Curricula für die Grundschule? Die Grundschule 6 (4), S. 58-62.
- Spreckelsen, K. (1974). Konzeption und Organisation der Entwicklung eines Curriculums für den physikalisch/chemischen Lernbereich im Sachunterricht der Primarschule. In U. Isenegger, B. Santini (Hrsg.). Begriff und Funktionen des Curriculum. Weinheim: Beltz.
- Stückrath, J. Der verborgene böse Wolf. Anregungen zum Lesen und Schreiben von Sachtexten. Bericht aus einem Kurs Anfertigen wissenschaftlicher Arbeiten. Diskussion Deutsch, 24, 134, S. 451-457.
- Wehrmann, A.-K. (2024). Raus aus dem Klassenzimmer! Wie wollen wir in Zukunft leben und welche Formen des Lernens braucht es, um das zu erreichen? Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld sucht nach Antworten – nicht nur in der Schule, sondern auch im Wald. Erziehung & Wissenschaft (E&W) 76 (7/8), 6-9
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weinert, F. E., Belser, H., Garlichs, A., Knab, D., Kroy, T. (1978). Abschließende Stellungnahme des Wissenschaftlichen Beirats zum Projekt „Innovationsforschung am Beispiel der Grundschule“. VW-Stiftung: Hannover (abgedruckt in W. Klafki, U. Scheffer, B. Koch-Priewe et al. (1982). Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung (S. 605-622). Weinheim, Basel: Beltz.
- Winter, F. (1982). Was das jetzt was ... oder war das nix? Woran sich Kollegiatinnen orientieren, wenn sie sich leistungsmäßig selbst einschätzen. AMBOS-Diskussionspapier Nr. 11. Bielefeld (Oberstufen-Kolleg).
- Winter, F. (1991). Schüler lernen Selbstbewertung. Ein Weg zur Veränderung der Leistungsbeurteilung und des Lernens. Frankfurt/M.: Lang.
- Winter, F. (2000). Guter Unterricht zeigt sich in seinen Werken. Mit Portfolio arbeiten. Lernende Schule 3 (11), S. 42-46.
- Winter, F. (2004). Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen (9. Auflage: 2021). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Wippermann, C., Calmbach, M. (2008). Wie ticken Jugendliche? SINUS-Milieustudie U27. Düsseldorf: Verlagshaus Altenberg.
- Zenke, T. (2018). Hartmut von Hentig und die ästhetische Erziehung. Eine kritische Bestandsaufnahme. Köln: Böhlau.
- Zierer, K. (2021). Besprechungen: „Erhard Wiersing: Hartmut von Hentig – ein Essay zu Leben und Werk. Mit einem Geleitwort von Jörg W. Ziegenspeck. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, 2020.“ In Zeitschrift für Pädagogik 67 (6), S. 972-976.
- Zinnecker, J. (2008). Schul- und Freizeitkultur der Schüler. In W. Helsper, J. Böhme (Hrsg.). Handbuch der Schulforschung (S. 531-554). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

11 Zur Autorin

Prof. Dr. phil. habil. Barbara Koch-Priewe, Dipl. Psych., seit 2015 im Ruhestand. Von 2008 bis 2015 Professorin für Erziehungswissenschaft an der Fakultät Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Ab 1975 für vier Jahre wissenschaftliche Mitarbeiterin in zwei großen pädagogischen Handlungsforschungsprojekten der 1970er Jahre; ab 1979 für 16 Jahre Unterrichtsforscherin am Oberstufen-Kolleg. Von 1995 bis 1998 Vertretungsprofessuren an der GH Kassel und Universität Marburg, von 1998 bis 2004 Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Universität zu Köln und von 2004 bis 2008 Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der TU Dortmund. Danach Wechsel nach Bielefeld.

https://ekvv.uni-bielefeld.de/pers_publ/publ/PersonDetail.jsp?personId=9536884

bkoch-priewe@uni-bielefeld.de

Hinweis:

Buchpublikation zum 50-jährigen Jubiläum des Oberstufen-Kollegs im Jahr 2024:

Oberstufen-Kolleg des Landes NRW (Hrsg.) (2024). *Poesie, Musik und Kunst am Oberstufen-Kolleg. Mit einem Anhang zur Geschichte des OS von Helga Jung-Paarmann.*

Erhältlich in der Jubiläumswoche und über eine Mail an oberstufen-kolleg@uni-bielefeld.de