

Oberstufe gestalten



Helga Jung-Paarmann

Reformpädagogik in der Praxis

**Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs
1969 bis 2005**

Teil 1

Jung-Paarmann
Reformpädagogik in der Praxis

Oberstufe gestalten

herausgegeben von

Herbert Altrichter, Stefan Hahn, Martin Heinrich
und Ludwig Huber

Helga Jung-Paarmann

Reformpädagogik in der Praxis

Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs
1969 bis 2005

Teil 1

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2014

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2014.lg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagbild: © Martin Larius

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2014.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1988-6

Oberstufe gestalten

Eine kurze Einführung in die Schriftenreihe

Eine seltsame Ambivalenz trägt die Auseinandersetzung mit dem Oberstufenunterricht in Deutschland und seinen Nachbarländern. Die Ansprüche auf einen besonderen Oberstufenunterricht – den der zum Abitur führenden gymnasialen Oberstufe – sind zwar Gegenstand von heftigen bildungspolitischen Auseinandersetzungen, die bis ins 19. Jahrhundert zurück reichen. Trotz dieser bildungspolitischen Brisanz existiert allerdings kaum Forschung zu diesem Bereich und der Fachdiskurs ist seltsam zurückhaltend, vergleicht man dies mit anderen Themen oder Themenfeldern, wie etwa der Reform der Grundschule oder der Frage der Übergangsproblematiken von der Grundschule in die Sekundarstufe I.

In der vorliegenden Schriftenreihe soll dieses Desiderat aufgegriffen werden, den Forschungsdiskurs im Feld des Oberstufenunterrichts und seiner unterschiedlichen Formen der Institutionalisierung voranzutreiben.

Wir sprechen hierbei bewusst von der „Oberstufe“ und nicht von der „gymnasialen Oberstufe“, da wir davon ausgehen, dass sich in den nächsten Jahren der Oberstufenunterricht und dementsprechend auch seine Organisationsformen stark wandeln müssen, um den veränderten Kontextbedingungen gerecht zu werden. Die Annahme, dass hier ein Transformationsprozess ansteht, lässt sich unseres Erachtens durch den Verweis auf folgende Phänomene plausibel machen:

Zunächst sind „Strukturprobleme der Oberstufe“ zu konstatieren. Hier ist zum einen der demographische Wandel zu nennen, der in vielen Gebieten Deutschlands dazu führen wird, dass Oberstufenunterricht in eigenen Institutionalisierungsformen wird stattfinden müssen, da die Schülerzahl eine flächendeckende Versorgung mit grundständigen Gymnasien nicht zulassen wird. Daraus ergibt sich schon jetzt für viele Oberstufen das Phänomen, dass sie viele Schülerinnen und Schüler von anderen Schulen aufnehmen und dementsprechend Konzepte für die Eingangsphasen erarbeiten müssen, um dieser neuen Schülerklientel gerecht zu werden bzw. sie in die Spezifität des gymnasialen Oberstufenunterrichts einzuführen. Scharf formuliert könnte man im Vergleich zu traditionellen, grundständigen Gymnasien von einer zunehmenden Entkopplung der Sekundarstufe I von der Oberstufe sprechen.

Diese Entkopplungstendenz lässt sich auch in den Abschlüssen bzw. Anschlussoptionen nach dem Besuch der Oberstufe beobachten. So spielen sowohl die Übergänge von anderen Schulformen in die Oberstufe als auch von der Oberstufe in die Hochschule eine besondere Rolle. Neben jenen typischen, auch schon seit Jahren bekannten Spannungsfeldern entstehen durch Außendruck neue Widersprüchlichkeiten, wenn die Oberstufe sich durch wandelnde Kontextbedingungen transformieren muss, so etwa wenn inzwischen Abschlüsse des berufsbildenden Systems (wie in Schulsystemen außerhalb Deutschlands ja nicht unüblich) unter besonderen Voraussetzungen auch eine Hochschulberechtigung ergeben und damit das ursprüngliche Proprium der gymnasialen Oberstufe, als alleinige Institution zur allgemeinen Hochschulreife zu führen, nicht mehr gegeben ist.

Eine solche Veränderung rührt ebenso stark an das Selbstverständnis der gymnasialen Oberstufe wie es auch die aktuellen Entwicklungen im Bereich schulischer Inklusion tun. Neben der Tatsache, dass in dem Augenblick, in dem diese auch zur Aufgabe der Oberstufe wird, an vielen Schulen ganz neue Formen der Förderkultur eingeführt werden müssen, steht damit auch die Auseinandersetzung mit zieldifferenter Beschulung im Raum, die für die gymnasiale Oberstufe neu ist, da bislang immer typischerweise die Orientierung am Abitur als Regelabschluss prägend war. Lehrende in der gymnasialen Oberstufe werden sich dementsprechend fragen müssen: „Auf welches System bereite ich vor und welche normativen Ansprüche erhalte ich aufrecht – auch mit Blick auf alternative Zugänge zur Hochschule?“

Bezogen auf den Unterricht in der Oberstufe gibt es zudem traditionell typische Spannungsfelder, wie etwa jenes zwischen Wahlfreiheit und Obligatorik von Studien- bzw. Schulfächern, die durch entsprechende Vorgaben der Kultusministerkonferenz gesetzt sind. Viel stärker als in anderen Schulstufen stellt sich damit im Sinne der Schulentwicklung die Notwendigkeit ein gezieltes Betreuungsmanagement für die zum Teil stark individualisierten Stundenpläne der Schülerinnen und Schüler im Kurssystem bereitzustellen. Eine Didaktik der Individualisierung in der Oberstufe hat selbstverständlich auch zahlreiche Implikationen für Fragen der Leistungserbringung und -bewertung.

Dies zieht angesichts des nunmehr auch in der Oberstufe virulenten Anspruchs einer individualisierten Förderung die Installierung neuer Förder- und Beratungssysteme auch außerhalb des Unterrichts nach sich. Innerhalb dieser Gemengelage muss auch noch einmal ein besonderer Blick auf die Konstellation betroffener Akteure gelenkt werden, die in der Oberstufe sich etwas anders darstellt als in der Grundschule unter der Sekundarstufe I. Während in diesen beiden Systemen in den letzten Jahren die Notwendigkeit der Kooperation von Schule und Familie bzw. insbesondere die Elternarbeit hervorgehoben wurden, muss in der Oberstufe zusätzlich über spezifische

Formen der Schülerpartizipation nachgedacht werden, da diese jungen Erwachsenen als kompetente Akteure in der Schulentwicklung auftreten können und auch als solche wahrgenommen und einbezogen werden müssen, soll die Schulkultur nicht leiden und der Anspruch auf eine kritische Bildung aufrecht erhalten werden.

Herbert Altrichter, Stefan Hahn, Martin Heinrich und Ludwig Huber

Inhaltsverzeichnis (1. Teil)

Ludwig Huber

Vorwort	19
----------------------	-----------

Helga Jung-Paarmann

Vorbemerkung	27
---------------------------	-----------

I. Einleitung: Die Vorgeschichte31

1 Die Krise des Bildungssystems.....	31
2 Bildungsrat und Bildungskommission	33
3 Studentenbewegung	35
4 Erste Entwürfe für das Oberstufen-Kolleg.....	38
5 Gründung der Schulprojekte	41

II. Die Ära der Akanier – Ideen, Konzepte, Pläne.....45

1 Menschen mit Phantasie und Tatkraft: Die Aufbaukommission.....	45
1.1 Das Auswahlverfahren	47
1.2 Die ersten Mitglieder der Aufbaukommission	48
2. Pädagogik und Polit-Power: Das Selbstverständnis der Aufbaugeneration.....	51
3. Ein Haus für die Polis: Architektur und Pädagogik	54
3.1 Konzeptdiskussion und Finanzierungsprobleme	55
3.2 Die Großraum-Schule.....	57
4. Reform und Verwaltung: Neue Ideen brauchen einen Rahmen.....	61
4.1 Institutionelle Rahmenbedingungen	61
4.2 Selbstverwaltung und Konsensstheorie.....	65
5. Social Life und „Wachstumsschmerzen“: Die Mitglieder der Aufbaukommission unter sich	69
5.1 Arbeit und Privatleben.....	69
5.2 Umgangsformen	73
5.3 Die ‚Alten‘ und die ‚Neuen‘	74
5.4 „Gruppendynamik“	76
6. Neue Inhalte für ein verändertes Leben: Das Oberstufen-Kolleg als Curriculum-Werkstatt und Forschungseinrichtung.....	77
6.1. Curriculum-Werkstatt.....	77
6.2. Forschungseinrichtung	79

6.3	Auf der Suche nach einer gemeinsamen Grundlage für die Curricula.....	81
6.3.1	„Pragmatiker“ und „Problematisierer“	82
6.3.2	Systematik contra Selbstbestimmung	85
6.4	Der Projektentwicklungsplan (PEP)	87
7.	Grundlagen für die Eröffnung des Oberstufen-Kollegs:	89
	Das „Rote Buch“	89
7.1	Wahlfach- und Ergänzungsunterricht	90
7.2	Gesamtunterricht und Praktika	92
7.3	Ungelöste Probleme: Fremdsprachen- und Religionsunterricht	93
7.4	Unterrichtsorganisation	95
8.	Ein Schlüssel für mehr Chancengleichheit: Aufnahme der ersten KollegiatInnen	97
8.1	Der Aufnahmeschlüssel	98
8.2	Das erste Aufnahmeverfahren	102
9.	Das Oberstufen-Kolleg bleibt eine Insel: Die „Neue Gymnasiale Oberstufe“ und ihre Folgen.....	105

III. Die Probe aufs Exempel

	– Erfahrungen mit der praktischen Umsetzung	109
1.	Die Eröffnung	110
2.	Das Orientierungssemester –	113
	Das Lehrer-Forscher-Konzept in der Praxis	113
2.1	Die IOS – ‚Gruppendynamik‘ versus ‚Sachorientierung‘	116
2.2	Reform der Reform der Reform	118
2.3	Forschungsergebnisse und ihre Interpretation	120
2.4	Evaluation und ihre Folgen	124
3.	Der Wahlfachunterricht (WU) am Beispiel der Naturwissenschaften – Hochschulorientierung oder Beitrag zur Chancengleichheit.....	126
3.1	Das naturwissenschaftliche Grundpraktikum – zwei Alternativen	126
3.2	Der historisch-genetische Ansatz (Histogen)	129
4.	Der Ergänzungsunterricht (EU)	131
4.1	Histogen im Ergänzungsunterricht	131
4.3	Konzeptdiskussionen	135
4.4	Einflussmöglichkeiten der KollegiatInnen	137
5.	Der Gesamtunterricht (GU)	140
5.1	Themenfindung und -schwerpunkte	140

5.2	Organisatorische Probleme.....	145
5.3	Die KollegiatInnen und der Gesamtunterricht.....	147
5.4	Die FEP-GU	148
6.	Der Fremdsprachenunterricht	150
6.1	Das Intensivphasen-Konzept	150
6.2	Die „KMK“-Kurse und der OS-Abschluss.....	152
6.3	Unterschiedliche Voraussetzungen und ihre Folgen	154
7.	Leistungsbewertung und selbstbestimmtes Lernen.....	156
7.1	Das Pass/fail-System	156
7.2	25%-Regel und ‚Nachleistungen‘	159
7.3	Vom Diagnosebogen zur Kursbescheinigung	161
7.4	Evaluationsprobleme	165
7.5	Umgang der KollegiatInnen mit dem Leistungsbewertungssystem	170
8.	Die Entwicklung der Selbstverwaltung.....	172
8.1	Kolleg-Konferenz (KK) und Curriculumrat (CROS)	173
8.2	Religionsunterricht am Oberstufen-Kolleg.....	176
8.3	Anerkennungsverhandlungen mit der Universität Bielefeld..	178
8.4	„Schwarz auf Weiß“	181
8.5	Personalfragen und Pflichtstundenregelung	183
8.6	Kommunikation und Zeit	188
8.7	Partizipation versus Delegation	191
8.8	Der Wissenschaftliche Leiter in der Selbstverwaltung.....	198

IV. Die erste Existenzkrise

– Kampf um die rechtliche Konsolidierung		205
1.	Veränderte Rahmenbedingungen	205
1.1	Bildungspolitik	205
1.2	Oberstufen-Kolleg und Grundstudium	207
1.2.1	Medizin und Jura	208
1.2.2	Verankerung im Hochschulgesetz	210
1.2.3	Vereinbarungen mit Fakultäten	211
1.3	Oberstufen-Kolleg und Hochschulzugangsberechtigung	213
1.4	Die Personal- und Organisationsstruktur des Oberstufen- Kollegs zwischen Schule und Hochschule	215
2.	Der Konflikt um Satzung und Prüfungsordnung	216
2.1	Das Oberstufen-Kolleg zwischen Schul- und Hochschulrecht.....	216
2.1.1	Der Satzungsentwurf des Senats	217
2.1.2	Der Satzungsentwurf des Wissenschaftsministeriums..	219

2.2	Abitur oder OS-eigene Abschlussprüfung	
	– Das Projekt „Rettet das OS!“	223
	2.2.1 Informationserlass und Prüfungsordnung vom	
	April 1977	226
	2.2.2 Organisation des Widerstandes	228
2.3	Von der Nichtschülerreifeprüfung (NSRP) zur	
	Nichtschülerprüfung (NSP)	233
2.4	Kollegleitung contra ‚Staatskommissar‘	239
	2.4.1 Die Suche nach einem ‚Schulleiter‘	239
	2.4.2 Der ‚Staatskommissar‘	240
	2.4.3 Formen des Boykotts	244
2.5	Der „Mängelbericht“ – das Oberstufen-Kolleg vor dem	
	Scheitern	248
	2.5.1 Die Ministerien bleiben unnachgiebig	249
	2.5.2 Unterschiedliche Reaktionen im OS	250
	2.5.3 Die Wende	253
3.	Ergebnisse der Auseinandersetzung – ein Neuanfang	256
3.1	Grundordnung und Verwaltungsordnung	256
3.2	Kollegiale Leitung	260
3.3	Ausbildungs- und Prüfungsordnung	263
	3.3.1 Problem EU	265
	3.3.2 Problem Klausuren	267
	3.3.3 Hausarbeiten als Prüfungsbestandteile	269
	3.3.4 Mathematik im Ergänzungsunterricht	270
3.4	Unterrichtsbesichtigungen	271
	3.4.1 ‚Beratende Unterrichtsbesuche‘ mit	
	Kündigungsdrohung	272
	3.4.2 Ein guter OS-Lehrender – was ist das?	273
	3.4.3 Externe Überprüfung – pro und contra	275
	3.4.4 Auf dem Weg zu einer Einigung	279
3.5	Einschätzungen	282

V. Chancen und Probleme für das Oberstufen-Kolleg

	Anfang der 80er Jahre	285
1.	Die bildungspolitische Situation	285
2.	Der Kampf der CDU gegen die Bielefelder Schulprojekte	287
3.	Probleme des Transfers für die Ergebnisse der	
	Versuchsschule OS	293

VI. Das Oberstufen-Kolleg als Curriculumwerkstatt und Forschungseinrichtung.....	299
1. Das Oberstufen-Kolleg als Curriculumwerkstatt im fächerübergreifenden Bereich	299
1.1 Auf der Suche nach einer neuen Struktur	300
1.1.1 Das „Arbeitsgruppen“-Konzept und die EU-Hearings	300
1.1.2 Perspektivenwechsel als gemeinsames Prinzip für den EU	303
1.1.3 Strukturierung nach Themenschwerpunkten	305
1.1.4 „Lasst tausend Blumen blühen...“	311
1.2 Neue Studiengänge	316
1.2.1 Philosophie	319
1.2.2 Ökowissenschaften	322
1.2.3 Informatik	330
1.2.4 Frauenstudien	334
1.2.5 Gesundheitswissenschaften	342
1.2.6 Französisch/Spanisch und Medienhandlungsfähigkeit	349
1.3 Folgen für Struktur und Konzept des Oberstufen-Kollegs	353
2. Das Oberstufen-Kolleg als Forschungseinrichtung	359
2.1 Forschungsschwerpunkte	359
2.1.1 Aufnahmekriterien und Chancengleichheit	360
2.1.2 „Studierfähigkeit und Lernumwelt“	361
2.1.3 Studien- und Berufswahl	365
2.1.4 Drop-out-Studie	369
2.1.5 Lernstile und Leistungsbewertung	372
2.1.6 Umgang mit Heterogenität	377
2.1.6.1 Umgang der Lehrenden mit Heterogenität	378
2.1.6.2 Erfahrungen der KollegiatInnen mit Heterogenität	382
2.2 Organisation der Forschung am Oberstufen-Kolleg	384
2.3 Probleme mit dem Forschungskonzept	388
2.4 Didaktische Forschung und Entwicklung	393

Inhaltsverzeichnis (2. Teil)

VII Das Oberstufen-Kolleg als Lebens- und Erfahrungsraum	399
1. Das Gebäude als Lebensraum	399
1.1 Umbau und Ausstattung	400
1.1.1 Veränderung der Räume	400
1.1.2 Begrünung des Großraums	408
1.2 „Spielregeln“	411
1.2.1 Umgang mit Rauch, Müll und Hunden	412
1.2.2 Umgang mit Kopierern und Overheadprojektoren (OVP)	418
2. Das Oberstufen-Kolleg als Lebensraum für die MitarbeiterInnen	422
2.1 Die Lehrenden	423
2.1.1 Aufhebung der Unterscheidung zwischen Arbeit und Freizeit	429
2.1.2 Das Oberstufen-Kolleg als Arbeitsplatz	432
2.1.2.1 Vor- und Nachteile	432
2.1.2.2 Zufriedenheit mit dem Arbeitsplatz	434
2.1.2.3 Festkultur	436
2.1.3 Lehrende und KollegiatInnen – ein komplexes Verhältnis	440
2.1.3.1 Enttäuschte Erwartungen	440
2.1.3.2 „Brauchen wir andere Kollegiaten?“	443
2.1.3.3 „Pünktlichkeit ist eine Zier...“	446
2.2 Die Technisch-Administrativen MitarbeiterInnen (TAMs)	451
3. Das Oberstufen-Kolleg als Lebensraum für KollegiatInnen	460
3.1 Die KollegiatInnen	460
3.1.1 Chancen und Erwartungen	460
3.1.2 KollegiatInnen mit Berufserfahrung	465
3.1.3 Laborschul-AbsolventInnen am Oberstufen-Kolleg	469
3.1.4 KollegiatInnen mit Migrationshintergrund	471
3.2 Der Umgang mit dem Ausbildungsangebot	482
3.2.1 Die Qualen der Wahlen	483
3.2.2 Kleingruppenarbeit	488
3.2.3 Mitgestaltung und „selbstorganisierte Kurse“	490
3.3 Engagement außerhalb des Unterrichts -	499
3.3.1 Mitarbeit in Gremien	499
3.3.2 Aufbegehren, politische Aktionen	504

3.3.3 Beiträge zum Bielefelder Kulturleben: Schach und Theater	516
3.4 Außerschulische Probleme und Beratungsangebote	518
3.4.1 Sozialarbeit und psychosoziale Beratung am OS	520
3.4.2 Das Wohnheim	522
3.4.3 Drogenprobleme	526
3.5 Was aus ihnen wurde	529

VIII Die zweite Existenzkrise und ihre Überwindung

– von Hartmut von Hentig zu Ludwig Huber	536
1. 10 Jahre Oberstufen-Kolleg – Bilanz und Ausblick	536
2. Der Abschied von Hartmut von Hentig und die Suche nach einem Nachfolger	540
3. Die Interministerielle Arbeitsgruppe Oberstufenkolleg (IAG OS) und die Folgen	543
3.1 Neue Ämter, neue Aufnahmeordnung, neue Studiengänge	545
3.2 Ludwig Huber und seine Berufungsverhandlungen	547
3.3 Neue Satzung für die Wissenschaftliche Einrichtung	549
4. Demokratie am OS – Selbstverwaltung und Kollegiale Leitung auf Zeit	551
4.1 Kollegiale Leitung auf Zeit	551
4.2 Vor- und Nachteile einer kollegialen Leitung auf Zeit	555
4.3 Meinungsbildungs- und Entscheidungsstrukturen	558
4.4 Stärken und Schwächen des Selbstverwaltungsmodells Oberstufen-Kolleg	561
5. Bundesweite Anerkennung des OS-Abschlusses	564

IX Reform der Reform

1. Neuausrichtung der Lehrerforschung	567
1.1 Konzentration auf Schwerpunkte	568
1.2 Forschung am OS und Wissenschaftliche Leitung	570
1.3 Evaluation und Revision der Wahlfach-Curricula	573
1.4 Evaluation der Wissenschaftlichen Einrichtung	577
1.5 Was heißt Forschung am Oberstufen-Kolleg?	579
1.6 Kriterien für Forschungsprojekte	582
1.7 Bilanz	585
2. Transfer	587
2.1 Publikationen	590
2.2 Kooperation mit Schulen	594

2.3	Kooperation mit dem Landesinstitut für Schule und Weiterbildung und anderen staatlichen Institutionen	598
2.4	Internationaler Austausch.....	602
2.4.1	Iexp und UNESCO-Projekt-Schule	602
2.4.2	Kontakte mit Südamerika	608
2.5	Kooperation mit der DDR nach dem Fall der Mauer	611
2.6	BesucherInnen im Oberstufen-Kolleg	614
2.7	Einfluss auf Hochschulen	617
2.8	Transferhindernisse	623
3.	Schulentwicklung in einer Reformschule	625
3.1	Problemlagen.....	625
3.2	Der „Große Ratschlag“ 1985/86.....	626
3.3	Die Phase der „Schulinternen LehrerInnenfortbildung“ (SchiLF) und ihre Resonanz 1990-1992.....	632
3.4	Die Phase der Organisationsentwicklung 1992-1997.....	638
3.4.1	Strukturprobleme.....	638
3.4.2	Formierung einer Steuergruppe	640
3.4.3	Moderation von Projekten	643
3.4.3.1	Deutsch-Förderung und -Diagnose.....	643
3.4.3.2	Reform des Aufnahmeverfahrens.....	647
3.5	Die Leitungen des Oberstufen-Kollegs übernehmen die Initiative	652
3.6	Das neue Aufnahmeverfahren	657
3.7	Von der Steuergruppe zur Analysegruppe.....	664
4.	Hindernisse bei der Reform der Reform	667

X	Die dritte Existenzkrise – von der Neuen Tertiärstufe zur „Laborschule“ für die gymnasiale Oberstufe	672
1.	Wolken am Horizont.....	672
2.	Vom College zur gymnasialen Oberstufe	676
3.	Annäherungen an das Neue Oberstufen-Kolleg (NeOS)	689

Epilog

Nach dem Ende des Oberstufen-Kollegs als College: Was bleibt...?	697
--	-----

Anhang.....	702
A. Ludwig Huber	
Briefe an das Kollegium der Hansatischen Akademie für Allgemeinbildung und Wissenschaftsdidaktik, betreffend das Oberstufen-Kolleg zu Bielefeld	702
A.1 Erster Brief	702
A.2 Zweiter Brief: „Curriculum“	704
A.3 Dritter Brief: Fächer	705
A.4 Vierter Brief: Eine Institution der Kritik	706
A.5 Fünfter Brief: Verletzlichkeit	707
A.6 Sechster Brief: Pflicht, Leistung, Pünktlichkeit	709
A.7 Siebter Brief: Leitung, Selbstverwaltung, Regeln und Entscheidungen	710
B. Was aus ihnen wurde	
Porträts von ehemaligen Kollegiatinnen und Kollegiaten – 1999 und heute –	713
C. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Oberstufen-Kollegs 1970 – 2005	750
D. Kollegiale Leitung auf Zeit am Oberstufen-Kolleg ab 1981	756
E. Teilnehmer an den Verhandlungen über das Oberstufen-Kolleg 1974 - 1979	759
F. Oberthemen im Ergänzungsunterricht des Oberstufen-Kollegs WS 74/75 bis SS 1982	765
G. Fächerübergreifende Kurse und Projekte zum Thema Umwelt ab 1980 bis zur Einführung des Wahlfachs Ökowissenschaften 1987	774
H. Fächerübergreifende Kurse und Projekte zum Thema Informatik 1977 bis 1988	778
I. Fächerübergreifende Kurse und Projekte zu Frauen- und Gender- Themen 1977 bis 1987	781
J. Tagungen und Workshops vom und im Oberstufen-Kolleg	787
K. AMBOS – Arbeitsmaterialien aus dem Bielefelder Oberstufen- Kolleg. 1978 – 2010	794
L. AMBOS Diskussionspapiere	798
M. Abkürzungsverzeichnis	806
N. Literatur- und Quellenverzeichnis	810

Ludwig Huber

Vorwort

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

14. 6. 2014

Ludwig Huber

Helga Jung-Paarmann

Vorbemerkung

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

Deshalb widme ich dieses Buch

Hartmut von Hentig,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ihnen allen danke ich an dieser Stelle ganz herzlich.

Juni 2014

Helga Jung-Paarmann