



Helga Jung-Paarmann. *Reformpädagogik in der Praxis: Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005. Teil 1 und 2.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 2014. 845 S. broschiert, ISBN 978-3-7815-5374-3.

Reviewed by Anne Rohstock

Published on H-Soz-u-Kult (September, 2016)

Das Bielefelder Oberstufenkolleg hat lange Zeit die bundesdeutsche Öffentlichkeit gespalten: Hielten es die einen für eine „linke Kaderschmiede“ (S. 424) und Ort des „Billigabiturs“ (S. 250), galt es den anderen als Vorzeigemodell und gelückter Versuch, Theorie und Praxis der Reformpädagogik zusammenzuführen. Mit der über 800 Seiten starken Studie der Historikerin und Pädagogin Helga Jung-Paarmann liegt nun erstmals eine umfassende historische Untersuchung vor, die die Geschichte des Bielefelder Oberstufenkollegs (OS) von den späten 1960er-Jahren bis 2014 detailliert und quellenah aufarbeitet und bemerkenswerte Einblicke in das alltägliche Unterrichts- und Selbstverwaltungsgeschehen des ambitionierten Reformexperiments ermöglicht.

Jung-Paarmann beschreibt die Geschichte des Bielefelder Oberstufenkollegs in zehn übergreifenden und kleinteilig untergliederten Kapiteln, deren chronologischer Aufbau das Lesen zu einer manchmal etwas redundanten Angelegenheit macht. Sie hat dazu in akribischer Quellenarbeit das Archiv des OS ausgewertet sowie Bestände des Universitätsarchivs der Universität Bielefeld eingesehen. Ergänzt werden diese Quellen durch Aussagen und schriftliche Hinterlassenschaften insbesondere von Hartmut von Hentig, der das Oberstufen-Kolleg 1969 zusammen mit der Laborschule Bielefeld als „Strukturmerkmale“ (S. 44) der ebenfalls neu gegründeten Universität Biele-

feld einrichtete, Wolfgang Harder, der die Aufbaukommission des Oberstufenkollegs leitete und dort als Lehrer bis 1978 tätig war, sowie Ludwig Huber, der Leiter des Oberstufenkollegs von 1989 bis 2002 war und auch das Vorwort zum Buch verfasst hat. Dass die Überlieferung nicht durch die Bestände des Kultus- und Wissenschaftsministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen komplettiert wird, ist kritisch anzumerken, verstärkt doch die Quellenwahl die ohnehin dominierende Binnenperspektive – Helga Jung-Paarmann ist selbst am Oberstufenkolleg als Lehrerin beschäftigt gewesen (S. 27).

In der Einleitung (S. 31–44) werden die „politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen“ (S. 27) der Gründung des Oberstufenkollegs in den 1960er-Jahren abgehandelt. Leider verzichtet die Autorin hier auf Anmerkungen zur Auswahl der Quellen. Es gibt darüber hinaus keine Fragestellung und keine These. Auch zur Zäsursetzung, zeitlichen Gliederung, den Methoden oder der theoretischen Rahmung sowie dem Forschungsstand fehlen Ausführungen. Neuere Forschungsliteratur hat die Autorin nicht rezipiert, sie verzichtet für die Darstellung der 1960er-Jahre fast gänzlich auf Sekundärliteratur – und die ist für den „Bildungsaufbruch“ der 1960er-Jahre mittlerweile sehr umfangreich. So kommt es dann zur Nacherzählung zeitgenössischer Wahrnehmungen („Vernachlässigung der Begabungsreser-

ven“) und lange Zeit gängigen, heute aber widerlegten Interpretationen, wonach Georg Pichts „Bildungskatastrophe“ aus dem Jahr 1964 die Bildungsreform in der Bundesrepublik ursächlich angestoßen habe (S. 32). Die Anfänge des Oberstufenkollegs zeichnet Helga Jung-Paarman anhand der Erinnerungen von Hartmut von Hentig nach: Die Idee eines Oberstufenkollegs nach dem Vorbild englischer und amerikanischer Colleges habe der Pädagoge bereits in Göttingen entworfen. Die „Neue Tertiärstufe“ sollte die Sekundarstufe II und das Grundstudium an der Universität in einer eigenen Einrichtung, dem vierjährigen Oberstufenkolleg, zusammenfassen und damit den als problematisch empfundenen und vielfach kritisch diskutierten Übergang vom Gymnasium zur Hochschule durch den direkten Einstieg ins Hauptstudium erleichtern (S. 38 u. S. 39). Zu diesem Zweck habe von Hentig eine Curriculumreform angestrebt, die von dem OS auch auf die Regelgymnasien ausstrahlen sollte. Grundbestandteil dieses neuen Unterrichtsprogramms seien zwei Wahlfächer (eines davon eine Fremdsprache) und die Teilnahme an einem „Gesamtunterricht“ über Projektarbeit gewesen, über den sich die als Kollegiatinnen und Kollegiaten bezeichneten Schülerinnen und Schüler den „Zusammenhang der Wissenschaften“ erschließen sollten (S. 39). Beide „Schulprojekte“, die Laborschule wie das Oberstufenkolleg, wurden von der Volkswagenstiftung mit 2,5 Millionen Mark in der Aufbauphase unterstützt und anschließend durch das Kultusministerium weiterfinanziert (S. 44).

Ein zweites Kapitel (S. 45–108) widmet sich der Aufbauphase des Kollegs und der Tätigkeit der Aufbaukommission von 1970 bis zum Start des Oberstufenkollegs im Jahr 1974. Den Mitgliedern der Aufbaukommission sei es um die Verwirklichung von „Chancengleichheit“ (S. 51), um „neue Wege des Lehrens und Lernens“ (S. 52), um „andere Umgangsformen“ (S. 52), die Möglichkeit zur wissenschaftlichen Forschung im Rahmen des OS (S. 53), die Errichtung des Modells einer „sich selbst steuernden Gemeinschaft“ (S. 53) als Vor-

aussetzung für das Leben in der Demokratie (S. 65) sowie die „Verbesserung des öffentlichen Schulwesens“ (S. 53) gegangen. Die Ideen der Aufbaukommission seien dabei vor allem um den „Abbau von Hierarchien, Kommunikationsverbesserung, innere Flexibilität“ und „Transparenz“ gekreist. Diese Ziele hätten sich zum einen in der Architektur des Gebäudes niedergeschlagen. Von außen habe die Schule zwar an eine „Lernfabrik“ erinnert (S. 58). Im Inneren des Kollegs aber habe es keine Lehrerzimmer und keine festen Klassenräume gegeben, sondern mit verschiebbaren Wänden voneinander abtrennbare „Felder“. Auf erhöhten Galerien, den sogenannten Wichen, habe auch während des Unterrichts viel Betrieb geherrscht. Zum anderen hätten die oben genannten Ziele auch die Organisationsform des Oberstufenkollegs bestimmt: „Alle machen alles, alle entscheiden alles“, sei das erklärte Prinzip gewesen (S. 66). Diesen Zielen habe – drittens – auch das Aufnahmeverfahren entsprochen: Vor allem Jugendliche, denen der Zugang zum Abitur und zur Hochschule bislang verwehrt war, sollten am OS einen Platz finden. Jeder wissenschaftlich und pädagogisch gut geförderte Jugendliche könne das Abitur bestehen, so die dahinter stehende Annahme (S. 98). Die Curriculumreform als zentraler Bestandteil des OS schließlich habe eine umfangreiche „Verwissenschaftlichung“ vorgesehen (S. 77).

Curriculumsteuerung sei dabei aber nicht als Aufgabe großer Institute, sondern als Aufgabe der hauseigenen Curriculumwerkstatt gesehen worden, die begleitende Forschung nach anglo-amerikanischem Vorbild durchführen und Messinstrumente als integrale Bestandteile des Curriculums etablieren sollte (S. 79 u. S. 80).

Die Autorin zeigt in einem dritten Kapitel (S. 109–204), dass die Ziele zu einem großen Teil an der Praxis scheiterten. Erstens kollidierte der Anspruch einer trotz aller Reformrhetorik nie aufgegebenen traditionellen Persönlichkeitsbildung vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern mit den Zielen der Inhaltsvermittlung

(S. 126), die insbesondere für die Anerkennung der Kollegiatinnen und Kollegiaten durch die Hochschulen wichtig war (S. 168). Zweitens wurden die Veranstaltungen des Gesamtunterrichts, die ursprünglich von mehreren Lehrenden gemeinsam angeboten werden sollten, de facto als Einzelunterricht abgehalten – hier wird sehr deutlich, dass die „fremde“ Tradition des team-teaching selbst in für Reformen offenen Institutionen kaum durchsetzungsfähig war (S. 142). Drittens scheiterten die an der Stelle von Noten eingeführten „Diagnosebögen“ auf der ganzen Linie, vor allem, weil sie eine umfassende Leistungsdokumentation und regelmäßiges Feedback notwendig machten, dem durch die oftmals freundschaftlichen Beziehungen zwischen Kollegiat/innen und Lehrenden enge Grenzen gesetzt waren (S. 162–165). Leider werden hier etwaige Parallelen zu den heute üblichen Schülerportfolios nicht angesprochen. Viertens sorgte die Universität Bielefeld dafür, dass die Aufnahme der Kollegiat/innen in das Hauptstudium keineswegs so reibungslos ablief, wie das durch die Verankerung des OS als Strukturelement der Universität eigentlich vorgesehen war. Vor allem die Geschichtswissenschaft weigerte sich, den Unterricht von zum überwiegenden Teil nicht promovierten und nicht habilitierten Kolleginnen und Kollegen am OS als gleichwertig zur Lehre im Grundstudium an einer Universität anzuerkennen (S. 179). Am Ende wurden den Absolventinnen und Absolventen nur Grundstudium-Anteile anerkannt, nicht jedoch das gesamte Grundstudium (S. 180); das gilt auch für die bis 1982 getroffenen 70 Übergangsregelungen mit anderen Universitäten (S. 211). Fünftens spielte Forschung, eigentlich ein integraler Bestandteil der angestrebten Curriculumreform, kaum eine Rolle im Alltag der Lehrerinnen und Lehrer (S. 88 u. S. 299ff.). Sechstens schließlich schuf die Organisation des OS selbst größte Probleme: Zwar wurde seit 1977 eine Loseblattsammlung „Schwarz auf Weiß“ herausgegeben, in der der gesamte Regelkanon, den sich das OS selbst gegeben hatte, zusammengefasst war und ständig

erweitert wurde. Allerdings wusste niemand genau, welche Regelung gerade galt, da einmal getroffene Beschlüsse auch schnell wieder aufgehoben werden konnten (S. 181). Hinzu kam eine extreme Arbeitsbelastung, gerade weil die Kommunikation öffentlich war. Das bereitgestellte Material, über das man in den verschiedenen Gremien dann auch diskutierte, musste erst einmal durchgearbeitet werden. Jeden Morgen lag zu diesem Zweck ein Stapel Papier im eigenen Fach (S. 188). Dadurch bildeten sich „informelle Hierarchien“ zwischen den Informierten und den weniger Informierten, die zudem durch informelle Gespräche noch gefestigt wurden (S. 202).

Angesichts der aufgezeigten Probleme, die insbesondere die Selbstverwaltungsstruktur schuf, scheint die abschließende positive Einschätzung Jung-Paarmanns recht unkritisch. Inwiefern etwa die panoptische Architektur des Gebäudes nicht nur Austausch und Kommunikation, sondern auch potenziell umfassende Kontrolle ermöglichte, wird von der Autorin nicht thematisiert.

Die Kapitel vier (S. 205–284), acht (S. 536–565) und zehn (S. 672–696) beschäftigen sich mit den zahlreichen Existenzkrisen des Oberstufenkollegs. Hier wird deutlich, dass das OS über lange Jahre großen Spielraum besaß und allen politischen Zähmungsversuchen in den 1970er- und 1980er-Jahren zum Trotz ein mächtiger Gegner war, der mit breiter gesellschaftlicher und auch wissenschaftlicher Unterstützung, unter anderem durch die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, rechnen konnte „Staatskommissare“ und „von außen“ eingesetzte Schulleiter wurden schlicht vom Informationsfluss abgeschnitten und dadurch regelrecht entmachtet (S. 240ff. u. S. 263). Hartmut von Hentig spielte dabei auch hinter den Kulissen eine bedeutende Rolle: So ließ er etwa seine Beziehungen zu Ministerpräsident Johannes Rau spielen, um seinen ehemaligen Assistenten Ludwig Huber als Leiter des OS durchzusetzen. Bei Helga Jung-Paarmann liest sich diese erhebli-

che Einflussnahme allerdings als fast selbstverständliche Maßnahme (S. 547). Erst die dritte Existenzkrise zeigte, wie sehr sich die Spielräume sozialreformerisch angehauchter Experimente in den 1990er-Jahren eingeschränkt hatten: Mit dem starken Drang zur Standardisierung des Schulfeldes, dessen Entstehung Jung-Paarmann allerdings nicht erklärt, drängte die Bildungspolitik das OS immer mehr in Richtung Regelsystem (S. 675ff.). 2001 wurde ein Rahmenkonzept zur Weiterentwicklung des OS verabschiedet, das letztlich die Integration des Kollegs in die gymnasiale Oberstufe des Regelsystems besiegelte. Aus dem ursprünglichen Plan eines Colleges mit der Integration von Oberstufe und Grundstudium wurde damit letztlich eine „zweite Versuchsschule“, die 2010 sogar den Deutschen Schulpreis in der Kategorie „Leistung“ erhielt (S. 695) – angesichts der vielen Schmähungen des OS ein bemerkenswerter wie bezeichnender Wandel.

In den Kapiteln fünf, sechs, sieben und neun wird nochmals detailliert nachgezeichnet, wie das Oberstufenkolleg arbeitete. Dabei wird klar, dass das OS zwar kaum Impulse für die Regelschulen geben konnte und sich so eine der zentralen Reformhoffnungen nicht erfüllte (S. 293, S. 623 u. S. 594). Allerdings schien der Studienerfolg der OS-Kollegiatinnen das „Prinzip OS“ zu bestätigen: Die Absolventinnen des Kollegs waren Studien zufolge den Anforderungen eines universitären Fachstudiums offenbar ebenso gewachsen wie andere Studienanfängerinnen (S. 363). Verhältnismäßig große Innovationskraft entfaltete das OS zudem durch seinen interdisziplinären, fächerübergreifenden Ansatz (S. 299). Weil das Kolleg nicht an starre Curricula gebunden war, konnte es auch neue Fächer einführen und erproben, so etwa im Fall der Ökowienschaften (S. 322) und der Informatik in den 1980er-Jahren (S. 330), den Frauenstudien (S. 334) oder den Gesundheitswissenschaften (S. 342). Obwohl viele der neuen Angebote im Zuge der Einführung des Zentralabiturs wieder abgeschafft werden mussten, zeigten die Universitäten großes Interesse an den curricula-

ren Neuerungen, so dass die Reformen zumindest indirekt Wirkung entfalteten (S. 700).

Helga Jung-Paarmann hat mit ihrer auf breiter Quellengrundlage fußenden, detaillierten Studie eine umfassende Geschichte die Bielefelder Oberstufenkollegs vorgelegt, die ein Stück Praxis deutscher Reformpädagogik nachvollziehbar und lesbar aufbereitet und vor allem durch die vielen Einblicke in Alltag und Funktionsweise des Oberstufenkollegs besticht. Leider bleibt die Arbeit über weite Strecken rein deskriptiv und verspielt damit großes Potenzial. Letztlich wird die Darstellung an kaum einer Stelle gebündelt, übergeordnete Erkenntnisse aus dem ausgebreiteten üppigen Material herauszukristallisieren soll offenbar den Leserinnen und Lesern selbst überlassen bleiben. Dabei hätte Jung-Paarmann viel sagen können über die Hemmnisse, die die Kultusbürokratie dem OS bereits in den vermeintlich so libertären 1960er- und 1970er-Jahren auferlegte, über die überraschend schnell ausgebildete Beharrungskraft dieser jungen Institution, die sich vor allem über die OS-Kultur und die starke Identifikationskraft speiste, die mit der Gründung institutionalisiert wurde, über Netzwerke zwischen Wissenschaft und Politik, die Hartmut von Hentig gekonnt bespielte, über die Tendenz zur erzwungenen oder freiwilligen Anpassung von Reformexperimenten an das Regelsystem, vor allem in Zeiten verstärkter Standardisierung, die sich nicht nur am Beispiel des OS beobachten lässt, oder über den Kalten Krieg, der nur zu Beginn erwähnt wird, tatsächlich aber die größere Bühne für die Reformen lieferte. Mit keinem Wort erwähnt werden schließlich die „dunklen Seiten der Reformpädagogik“ Jürgen Oelkers, *Eros und Herrschaft: Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*, Weinheim 2011. , die erst kürzlich von Jürgen Oelkers und Christian Füller umfassend durchleuchtet worden sind. Jürgen Oelkers, *Pädagogik, Elite, Missbrauch. Die »Karriere« des Gerold Becker*, Weinheim 2016; Christian Füller, *Sündenfall: Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte*, Köln 2011; ders., *Die Revolution missbraucht ihre Kin-*

der. Sexuelle Gewalt in deutschen Protestbewegungen, München 2015. Hartmut von Hentig und Wolfgang Harder, zwei Protagonisten in der Geschichte des Bielefelder Oberstufenkollegs, haben nachweislich zahlreiche Fälle sexuellen Missbrauchs an Kindern und Jugendlichen durch den Leiter der Odenwaldschule Gerold Becker lange Jahre gedeckt. Dass Helga Jung-Paarmann ihr Buch Hartmut von Hentig widmet (S. 27) mag diese Auslassung erklären, die versprochene Studie zur „Reformpädagogik in der Praxis“ beschweigt damit aber eine „Praxis“ der Reformpädagogik, die das Leben zahlreicher Menschen tiefgehend und nachhaltig zerstört hat.

If there is additional discussion of this review, you may access it through the network, at <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/>

Citation: Anne Rohstock. Review of Jung-Paarmann, Helga. *Reformpädagogik in der Praxis: Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005. Teil 1 und 2*. H-Soz-u-Kult, H-Net Reviews. September, 2016.

URL: <https://www.h-net.org/reviews/showrev.php?id=48006>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-No Derivative Works 3.0 United States License.