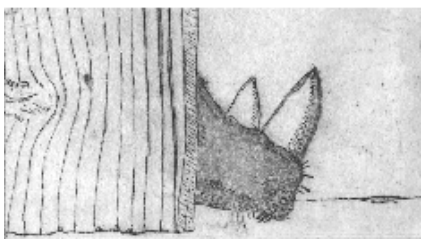
Bildung
Didaktik
Fachdidaktik

rhino didactics



ZEITSCHRIFT FÜR
BILDUNGSGANGFORSCHUNG UND UNTERRICHT

Impressum
Chefredakteur (V.i.S.d.P.):
Prof. Dr. Ludger Humbert
Redaktion:
Prof. em. Dr. Meinert A. Meyer
Christian F. Görlich Seminarleiter i. R.
& Fachseminare Informatik Hamm und Arnsberg
Layout: L. Humbert (Vorlage T. Bronger)
Copyright: Für namentlich gekennzeichnete Artikel übernimmt die Autorin die Verantwortung.
SOME RIGHTS RESERVED
Der Inhalt unterliegt der CC-Lizenz:
↘ creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0
rhino didactics im Netz ↘ rhinodidactics.de
ISSN 1868-3150
↘ urn:nbn:de:0043-rhinodidactics-35-0

Nr. 35 | HERAUSGEGEBEN VON DER REDAKTION DER RHINO DIDACTICS | 1. Mai 2011

Thematische Landkarte – Grundlinien der Bildungsgangdidaktik

Meisterdenker

»If we are willing to conceive education as the process of forming fundamental dispositions, intellectual and emotional, toward nature and fellow men, philosophy may even be defined as the general theory of education.«

John Dewey (1859–1952)

»A developmental task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society and difficulty with later tasks.«

Robert J. Havighurst (1900–1991)

»Lernende sind weder **nur** Subjekte pädagogisch intendierter Unterrichtsprozesse, noch Objekte, vielmehr sind sie gleichzeitig (ob direkt oder indirekt) Objekte und Subjekte eines Prozesses, dem sie einerseits **ausgesetzt** sind und den sie andererseits mitgestalten.«

Lothar Klingberg (1926–1999)

Herwig Blankertz (1927–1983)

»Wer pädagogische Verantwortung übernimmt, steht im Kontext der jeweils gegebenen historischen Bedingungen unter dem Anspruch des unbedingten Zweckes menschlicher Mündigkeit – ob er das will, weiß, glaubt oder nicht, ist sekundär. Die Erziehungswissenschaft aber … rekonstruiert die Erziehung als den Prozess der Emanzipation, d. h. der Befreiung des Menschen zu sich selbst.«

Editorial

Die Beiträge für diese Ausgabe von »rhino didactics« beziehen sich auf das Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld und seine Entwicklung. Das Kolleg hat im Jahre 2010 den Deutschen Schulpreis in der Rubrik Leistung erhalten. Böse Zungen mögen behaupten, dass Leistung und Versuchsschule nicht zusammen passen – dies war der Anlass für ein Interview mit dem Schulleiter Dr. Hans Kroeger und dem Wissenschaftlichen Leiter Prof. Dr. Josef Keuffer.

Dabei hat der Meisterdenker John Dewey ganz bewusst seine Chicagoer Laborschule mit Bezug auf Immanuel Kant als Experimentalschule konzipiert. Davon zehrt bis heute – vermittelt durch den Gründer Harmut von Hentig – auch das Oberstufen-Kolleg in Bielefeld. Immanuel Kant war revolutionär, als er sich für Experimenalschulen einsetzte. Er dachte dabei an das von Johann Bernhard Basedow gegründete Philanthropinum in Dessau. Versuchsschulen sollte es nach Kants Auffassung geben, bevor man Normalschulen (Normalschulen waren Ausbildungsschulen für Lehrer, also normgebende Schule) einrichten könnte. Kant schreibt in seiner Vorlesung über Pädagogik aus dem Jahre 1803:

»Man bildet sich zwar insgemein ein, daß Experimente bei der Erziehung nicht nötig wären, und daß man schon aus der Vernunft urteilen könne, ob etwas gut oder nicht gut sein werde. Man irret hierin aber sehr, und die Erfahrung lehrt, daß sich oft bei unseren Versuchen ganz entgegengesetzte Wirkungen zeigen von denen, die man erwartete. Man sieht also, daß, da es auf Experimente ankommt, kein Menschenalter einen völligen Erziehungsplan darstellen kann.«

Es fällt den Herausgebern schwer, nicht in dem weiteren Zitieren des genannten Kant-Textes fortzufahren.

Christian Görlich, Ludger Humbert, Meinert Meyer

Inhalt

Titel	Autor/en	Seite/n
Editorial	C. Görlich, L. Humbert, M. Meyer	1
Thematische Landkarte – Meisterdenker	M. Meyer	1
Schulreform – die ewige Baustelle	Christian F. Görlich	2
Oberstufen-Kolleg – Versuchsschule und Leistung		2–4
Oberstufen-Kolleg – der Gründungsvater und …		4–5
Oberstufen-Kolleg – Bildungsgangdidaktik		6
Oberstufen-Kolleg – Ratgeber: Beirat und …		6
Oberstufen-Kolleg – … Lehrerbildung		7

Schulreform – die ewige Baustelle

Christian F. Görlich

Verleihung des Deutschen Schulpreises 2010 – Kategorie Leistung – an das Oberstufenkolleg Bielefeld

Interview mit dem Leiter des Oberstufen-Kollegs und dem Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung an der Universität Bielefeld

Das Interview wurde am Freitag, den 3. Dezember 2010 durchgeführt. Befragte Gesprächsteilnehmer waren Prof. Dr. Josef Keuffer, Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung am Oberstufen-Kollegs des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld, und Dr. Hans Kroeger, Schulleiter des Oberstufenkollegs.

Als Themen waren vorweg in einem Schreiben drei Komplexe vereinbart worden: die Verleihung des Deutschen Schulpreises an das Oberstufenkolleg, das Praktischwerden der Bildungsgangtheorie bzw. Bildungsgangforschung und Fragen der Lehrerausbildung.

Fragestellende waren Christian F. Görlich, Seminarleiter i. R., und Prof. em. Dr. Meinert Meyer, beide Münster. Die technische Unterstützung und die Aufnahme der Fotografien erfolgte durch Dr. des. Christopher Görlich.

Das Interview – Teilnehmende: Prof. Dr. Josef Keuffer, Prof. em. Dr. Meinert Meyer, Dr. Hans Kroeger, Christian F. Görlich (v.l.n.r.)

Anlass für das Interview war die Verleihung des Deutschen Schulpreises: vgl. Verleihung des Deutschen Schulpreises (↘ wwwedit.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS_Sonderseiten/Aktuelles/2010/schulpreis-verleihung.html).

Dr. Kroeger konnte wegen der Wahrnehmung von Aufgaben in der Kollegleitung nicht an allen Phasen des Gesprächs teilnehmen. Die Transkription des Interviews wurde im üblichen Rahmen redigiert und durch die Teilnehmer freigegeben.

Münster, März 2011

Literatur

[von Hentig(2009)] von Hentig, Hartmut (2009): *Mein Leben – bedacht und bejaht*. Taschenbuch Beltz, Weinheim und Basel

[Fauser et al.(2010)] Prenzel, Manfred; Michael Schratz und Peter Fauser, Hg. (2010): *Der Deutsche Schulpreis. Was für Schulen! Individualität und Vielfalt – Wege zur Schulqualität*. Klett/Kallmeyer, Seelze

[Stiftung(2010)] Robert Bosch Stiftung, Hg. (2010): *Broschüre: Der Deutsche Schulpreis. Die Preisträger 2010*. Robert Bosch Stiftung, Stuttgart

Das Oberstufen-Kolleg – Versuchsschule und Leistung. Interview zur Verleihung des Deutschen Schulpreises (1/3)

Ch. Görlich:
Es ist für Außenstehende sicher hilfreich, wenn Sie, Herr Professor Keuffer, und Sie, Herr Dr. Kroeger, sich vorweg als Personen und in Ihrer Funktion hier am Bielefelder Oberstufen-Kolleg vorstellen und etwas zu dem Preis sagen: von wem wurde er wofür gestiftet und welche Konsequenzen hat der Preis, den Sie erhalten haben, für das Oberstufen-Kolleg.

H. Kroeger:
Ich arbeite seit 1976 hier am Oberstufen-Kolleg – also schon sehr, sehr lange. Damals kam ich von der Universität Marburg, wo ich vorher 10 Jahre studiert und an der Universität auch als Lehrbeauftragter und Dozentenvertreter gearbeitet habe. Ich bin kein ausgebildeter Lehrer mit dem Zweiten Staatsexamen. Ich freue mich deshalb ganz besonders, dass ich so viele Jahre an einer Schule in Nordrhein-Westfalen tätig sein und sogar Abiturprüfungen nicht nur durchführen, sondern auch als Schulleiter beaufsichtigen konnte. Dem Land hat es Riesenprobleme gemacht, jemanden ohne Zweites Staatsexamen in dieser Position zu belassen.

Wir hatten damals am Oberstufen-Kolleg bewusst eine Mischung aus Leuten, die zur Hälfte von der Hochschule kommen sollten, um den universitären Grundstudienteil in Lehre und Forschung abzudecken, und zur anderen Hälfte Lehrer sein sollten. Ich war einer von der Universität, der hier mit den Grundstudienteil übernehmen sollte. Ich war, nachdem ich nach Bielefeld gekommen bin, sehr schnell stellvertretender wissenschaftlicher Leiter neben Hartmut von Hentig, von 1977-79 und dann später noch einmal geworden. Dann bin ich auch schon einmal von 1983-88 Kollegleiter gewesen – ungleich jünger als jetzt. Hinter meiner Berufslaufbahn verbirgt sich das von uns sehr geschätzte Prinzip, dass es gut ist, Leitungsämter auf Zeit wahrzunehmen, weil dies ermöglicht, eine andere Art von Energie für eine begrenzte Zeit freizumachen. Man ist dann eben fünf Jahre oder noch einmal fünf Jahre sehr engagiert in seinem Amt und tritt danach wieder in das normale Lehramt zurück. Zugleich schafft es auch mehr Akzeptanz, weil es in der Institution viel mehr Leute gibt, die befristet Leitungserfahrungen gemacht haben und ganz gut wissen, wie so ein Amt aussieht, wenn man es denn hat.

Ch. Görlich:
Gibt es diese Befristung heute auch noch oder wieder?

H. Kroeger:
Heute bin ich noch einmal für 2 x 5 Jahre als Kollegleiter gewählt, weil es vorübergehend ein von der CDU-Landesregierung erlassenes Schulgesetz gab, wonach Schulleiter auch in Nordrhein-Westfalen zunächst für fünf Jahre, dann noch einmal für fünf Jahre verlängert, ernannt werden konnten. Dann erst soll die Ernennung auf Lebenszeit erfolgen. Ich bin nach diesem Modus auf fünf und dann noch einmal auf fünf Jahre ernannt worden. Inzwischen haben das Bundesverwaltungs- und das Bundesverfassungsgericht festgestellt, dass das nicht legal ist. Insofern bin ich wahrscheinlich ein Unikat in Nordrhein-Westfalen. Mein jetziges Leitungsamt mache ich seit 2004 fast zeitgleich zusammen mit Josef Keuffer. Meine Fachkompetenz ist hauptsächlich Deutsch, Germanistik/Deutsch, ein weiteres Fach ist Evangelische Theologie. Dieses habe ich aber bisher nicht richtig unterrichtet.

Ich komme zur Frage nach dem deutschen Schulpreis. Der deutsche Schulpreis ist seit 2006 vergeben worden. Er wird hauptsächlich von der Robert-Bosch-Stiftung und der Heidehof Stiftung, einer Partnerstiftung getragen, finanziert und organisiert. Es ist ein Preis, mit dem in Deutschland anfangs fünf, inzwischen sieben Schulen jedes Jahr eine Auszeichnung nach bestimmten Kategorien bekommen, die jeweils auch schon in der Bewerbung berücksichtigt sein müssen. Eine Kategorie ist Leistung, eine andere Verantwortung, demokratische Formen des Zusammenlebens und so weiter. Zu all diesen Kategorien kann man eine Bewerbung an die Schulpreisjury schicken. Die Bewerbungen müssen immer einen sehr begrenzten Umfang haben, weil sich viele Schulen bewerben und die Jury natürlich nicht so viel lesen kann – also 10 Seiten nur für eine Bewerbung. Wir hatten uns schon beim ersten Schulpreis beworbent, weil wir dachten, dass wir doch eine ganz gute Schule sind. Sollten wir den Schulpreis bekommen, würde uns das vielleicht in vielen Schwierigkeiten, die wir vor allem mit der Politik hatten, unterstützen und uns einen absichernden Schwung geben. Beim ersten Mal (2006) sind wir nicht in die engste Runde gekommen; wir waren aber unter den besten 50 Schulen. Wir hatten damals – wie ich finde – einen sehr schönen Text geschrieben, der literarische Qualität hatte. Es ging um einen guten Geist, der hier durch das Oberstufen-Kolleg ging und bei allen möglichen Situationen Beobachtungen machte.

Dr. Hans Kroeger während des Interviews

Es ist natürlich so, dass wir uns als Versuchsschule immer in einem besonderen Status befinden und dass die Jury des Deutschen Schulpreises vermutlich sehr wohl abgewogen hat, inwieweit man eine Versuchsschule mit besonderen Rahmenbedingungen überhaupt in die Konkurrenz mit anderen Schulen einbeziehen sollte. Wir haben dennoch im letzten Jahr aufgrund einer Initiative eines Mitarbeiters der Wissenschaftlichen Einrichtung einen neuen Anlauf unternommen. Es ist ziemlich aufwändig, zunächst einen guten kurzen Text zu schreiben und alle möglichen Begleitmaterialien bereitzustellen. Angesichts des fertigen Textes waren wir dann aber selbst erstaunt, was wir da als Summe auf 10 Seiten in dieser sprachlichen Genauigkeit als Qualität festhalten konnten. Deshalb finden wir den Text auch intern ganz hilfreich.

Es war für uns schön und überraschend, dass wir im Laufe des Jahres 2009 zu den besten 50 gehörten und dann unter die besten 20 Schulen kamen. Die besten 20 Schulen werden alle von Mitgliedern der Jury besucht; wir hatten am 8./9. Februar 2010 eine Teilgruppe der Jury des deutschen Schulpreises hier in Bielefeld zu Besuch. Unter anderen war Professor Manfred Prenzel aus München mit dabei, also ein Erziehungswissenschaftler, von dem wir vorher wussten, dass er nicht gerade ein großer Anhänger des Oberstufen-Kollegs und der Laborschule ist. Auch Erika Risse war dabei, die wir als Peer-Review-Mitarbeiterin gut kennen, und Herr von der Gathen von der Dortmunder Preisträgerschule und Herr Rösch von der Bosch Stiftung.

Das waren dann zwei spannende Besuchstage hier; denn jetzt kam es auf alles an. Nach dem Besuch haben wir zunächst gar nichts mehr erfahren, außer dass wir unter die besten 15 Schulen gekommen sind. Diese 15 Schulen wurden alle zum 9. Juni 2010 in die Elisabeth-Kirche nach Berlin eingeladen, und dort wurde dann der Deutsche Schulpreis verliehen – in Anwesenheit der Bundeskanzlerin. Ja, das war dann für uns schon wichtig und toll und ein großes Erlebnis, diesen Schulpreis zu bekommen. Für uns ist er eine Anerkennung für das, was wir in den letzten Jahren und Jahrzehnten geschafft haben. Wir haben am Oberstufen-Kolleg ja doch erhebliche Änderungen gestalten müssen, – und das sozusagen immer am lebenden Herzen. Das ganze System umzustellen, allein von vier auf drei Jahre Oberstufe, das war schon sehr aufwändig. Wichtiger ist mir persönlich aber, dass wir damit für das Oberstufen-Kolleg sagen können, dass vorerst in Existenzfragen der Versuchsschule Ruhe sein sollte und dass kein Ministerium in den nächsten fünf Jahren sagen dürfte: das Oberstufen-Kolleg wollen wir jetzt nicht mehr.

M. Meyer:
Es ist natürlich traumhaft schön, dass sich der Preis gerade auf Leistung gründet. Denn das Ministeriums bezieht sich in der Regel, wenn es das Oberstufen-Kolleg mit Erlassen bedrängt, auf die Leistung bzw.auf befürchtete zu geringe Leistungen der Kollegiaten!

H. Kroeger:
Ich muss an dieser Stelle noch einmal hervorheben, dass die Robert-Bosch-Stiftung und deren Mitarbeiter, vor allem Herr Rösch, sich nach meinem Eindruck wirklich mit diesem Schulpreis außerordentlich engagieren und ernsthaft um eine Verbesserung des deutschen Schulsystems bemühen. Fünf Schulen werden mit einem Hauptpreis und zwei mit Nebenpreisen ausgezeichnet. Die Stiftungen veranstalten mit den Preisträgern eine Fülle von Tagungen, Begegnungen, Schüler- und Exzellenzforen. Daneben gibt es wechselseitige Einladungen unter Einbeziehung anderer Schulen. Das Engagement der Mitarbeiter der Stiftungen geht dabei weit über das hinaus, was eine normale Industrie-Stiftung machen würde. Das beeindruckt mich – wirklich.

Entsprechendes empfinde ich beim Schulverbund »Blick über den Zaun«. Ich merke, dass da wirklich etwas in Bewegung kommt, weil die ausgewählten Schulen nicht nur mit so einem Preis ausgezeichnet werden, sondern als Preisträger mit anderen Schulen die deutsche Schullandschaft weiter entwickeln und verbessern helfen können. Insofern passt der Preis auch für die besuchten Schulen besonders gut. Denn das ist der Auftrag an uns, dass wir uns in die Debatte um die gute Schule und um die Verbesserung von Schule einbringen. Das tun wir im Moment, stark gefördert in der Akademie des Deutschen Schulpreises – so heißt die Dachorganisation, in der wir jetzt für fünf Jahre Mitglied sind – und auch beim »Blick über den Zaun« und bei vielen anderen Dingen, die teilweise auch mit der wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg zusammenhängen. Da haben wir viel zu tun mit all diesem gegenseitige Austausch. (Der Preis hat uns übrigens 25.000 € eingebracht, die wir bisher noch nicht ausgegeben haben.)

M. Meyer:
Ist das Preisgeld an die Verbesserung der Unterrichtsqualität oder Ähnliches gebunden oder dürft Ihr davon auch – sagen wir einmal – nach London fahren und den Erfolg dort feiern?

H. Kroeger:
Ich habe das Geld auf ein von mir privat eingerichtete Konto überwiesen bekommen. Wir können damit alles machen. Im Moment könnte ich als Schulleiter also auch jeglichen Missbrauch damit treiben, aber ich werde mich hüten.

Ch. Görlich:
Vielen Dank, Herr Kroeger! Sie werden verstehen, dass ich bei meiner eigenen beruflichen Vergangenheit das Lob des Stiftungswesens natürlich auch als Kritik an konventionellen Schulaufsichtsstrukturen verstehe. Sind Sie damit einverstanden, dass wir jetzt zur Person und Funktion von Herrn Keuffer übergehen?

J. Keuffer:
Ich arbeite seit 2004 in Bielefeld, also jetzt seit genau sieben Jahren, als Wissenschaftlicher Leiter des Oberstufen-Kollegs und zugleich als Schulpädagoge in der Arbeitsgruppe 4 der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Diese doppelte Funktion hatte Ludwig Huber, mein Vorgänger, auch schon, und auch Hartmut von Hentig.

Prof. Dr. Josef Keuffer während des Interviews

Als ich hierher gekommen bin, war das für mich der Einstieg in eine besondere Tradition; zugleich war ich aber der erste Wissenschaftliche Leiter, der kein direkter Schüler von Hartmut von Hentig war. Ich stamme eher aus der Linie von Meinert Meyer und Herwig Blankertz und damit in gewisser Weise aus der »Konkurrenzlinie«.

Das Oberstufen-Kolleg – Versuchsschule und Leistung. Interview zur Verleihung des Deutschen Schulpreises (2/3)

J. Keuffer:
Die Philosophie von Blankertz bestand nicht so sehr darin, als Ausgangspunkt für die Veränderung des Schulsystems eine Versuchsschule zu nehmen, sondern die Entwicklung einer breiten Anzahl bestehender Schulen. Nordrhein-Westfalen hat 24 Kollegschulen mit der Maßgabe eingerichtet, darüber das Schulsystem zu verbessern. Hartmut von Hentig hat zwei Versuchsschulen gegründet, die Laborschule und das Oberstufen-Kolleg. Auch er wollte natürlich von dort aus die Schullandschaft verändern. Diese Ambitionen haben sich in ihrer großen Perspektive aber nicht realisieren lassen. Das kann/muss man heute sagen; das gilt für beide Reformer gleichermaßen. Die Ambitionen sind das eine, die Realität das andere. Dass die Ambitionen weit reichten und dass man im Endeffekt doch auch eine Menge erreicht hat, sei daher unbestritten. Hartmut v. Hentig wollte das deutsche Abitur abschaffen. Das ist ihm nicht geglückt – man muss es so sehen. Auch Herwig Blankertz wollte allgemeine und berufliche Bildung zusammenführen. Das ist ihm auch nicht geglückt. Trotz alledem haben beide ihren großen Stellenwert, nicht nur in den Erziehungswissenschaften, sondern darüber hinaus im Schulsystem.

Prof. Dr. Josef Keuffer während des Interviews

Es war für den Nachfolger von Hartmut von Hentig nicht ganz einfach, in diese schwierige Situation im Spannungsfeld von Ambition und Realität die Arbeit aufzunehmen. Das Haus war mitten im Umstellungsprozess, als ich hierher gekommen bin. Ich habe meine Aufgabe dabei nicht als »Bildungsphilosoph« verstanden, nicht in Ergänzung, Erwiderung oder wie auch immer zu Hartmut von Hentig, sondern zunächst einmal in der Fortführung der Verwaltung des Hauses, in der Sicherstellung der Ressourcen, in deren Weiterentwicklung, damit das Haus auch weiter arbeiten konnte.

Es gab zwischendurch heftige Krisen. Wir mussten davon ausgehen, dass die Landesregierung beabsichtigte, das Haus zu schließen. Da haben wir gemeinsam – sowohl die Versuchsschule als auch die Wissenschaftliche Einrichtung – gekämpft, dass das nicht passiert, und wir sind erfolgreich gewesen. Das bestätigt uns – denke ich – in unserem Vorgehen.

Als ich hierher gekommen bin, gab es noch keine Trennung von Versuchsschule und wissenschaftlicher Einrichtung. Sie bildeten laut Satzung des Kollegs eine »Einheit«. Alle Mitarbeiter im Haus waren »wissenschaftliche Mitarbeiter«. Wir haben dann gemeinsam überlegt – angeregt über das Ministerium und beraten durch den Beirat – was man tun kann. Ich habe dann 2004/5 ein Peer-Review-Verfahren angedacht, das wir auch umgesetzt haben. Jürgen Oelkers und seine Kommission haben ein Gutachten erstellt, das zunächst im Hause nicht sehr gut angekommen ist, weil es weitere Entwicklungen anmahnte, die man zunächst nicht unbedingt akzeptiert hat. Es gab so für ein Jahr heftige Auseinandersetzungen zu der Frage, wie sich das Oberstufen-Kolleg weiter entwickeln sollte. Da standen einige Dinge im Gutachten, von denen ich glaubte und auch heute noch glaube, dass sie gut für das Haus gewesen sind. Es gab aber auch einige Punkte, zum Beispiel was die Fachdidaktik und die Basiskurse angeht, wo die Kommission normativ etwas in ihr Gutachten hineingeschrieben hat, was das Haus anders sah und was ich aus der rückblickenden Perspektive weiterhin kritisch sehe.

Diese Punkte haben wir letztendlich auch nicht angenommen. Wir haben die Weiterentwicklung der Basiskurse so betrieben, wie das Haus sie angedacht hatte. Und das war gegen den Mainstream der Fachdidaktik. Bezüglich dieser Punkte fühlen wir uns heute darin bestätigt, dass das Haus auf dem richtigen Weg ist. Wir haben einige Jahre später, 2010, ein zweites Peer-Review-Verfahren zu der Frage durchgeführt, wie sich das, was die Landesregierung entschieden hat, nämlich eine Auftrennung von Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung, eigentlich bewährt. Diese Trennung ist etwas, was uns oktroyiert worden ist, etwas, was sowohl der Kollegleiter als auch der wissenschaftliche Leiter so nicht angedacht hatten, was auch nicht im Gutachten vom 2004/5 stand. Das ist etwas gewesen, was das Land Nordrhein-Westfalen für das Oberstufen-Kolleg entschieden hat, ausgehend vom Hochschulfreiheitsgesetz, das damals H. Pinkwart (FDP) angeregt hatte. Das Gesetz hat alle Einrichtungen, die die Universitäten rundherum in den siebziger Jahren entworfen und als Satelliten gegründet hatten, auf den Prüfstand gestellt und viele davon abgeschafft. Wir sind glücklicherweise nicht abgeschafft, sondern »nur« in unserer Grundkonstitution geändert worden, und das war ein schwieriger Umstellungsprozess, den wir gemeinsam leisten mussten. Alle Mitarbeiter mussten ertragen, dass sie nicht mehr »Dozenten« und »wissenschaftliche Mitarbeiter« eines Kollegs waren, sondern zu »Lehrern« gemacht wurden.

Wir haben in achtzig erregte Gesichter gucken dürfen, die dem Prozess nicht zugestimmt haben. Aber es gab keine Alternative! Uns wurde von der Politik gesagt: Entweder ihr macht das oder es gibt euch nicht mehr! Das war wirklich eine Friss- oder Stirb-Politik. Dass wir uns nach dem Oktroy trotzdem als Versuchsschule und als abgetrennte wissenschaftliche Einrichtung in kurzer Zeit wieder erholt haben, dass die Arbeit auch in dieser schwierigen Phase weitergelaufen ist, das ist erstaunlich. Wir haben zum Beispiel in dieser Zeit vier Forschungs- und Entwicklungsprogramme (FEPs)durchgeführt. Dass das schulpraktisch-wissenschaftlich erhalten blieb, ist für mich eine Bestätigung dafür, dass die Kreativität in diesem Hause auch in schwierigen Situationen erhalten geblieben ist, und das beste Beispiel dafür ist, dass wir uns 2009 dafür entschieden haben, zu sagen: »Wir machen mit beim Deutschen Schulpreis!«, um ihn dann 2010 auch zu erhalten.

Es schon 2006 zu probieren, das wäre sehr gewagt gewesen. Zu dem Zeitpunkt waren wir noch mitten in der Krise. Da wusste noch niemand, wohin das Ganze gehen würde.

Wo stehen wir also heute? Sieben Jahre – habe ich gesagt – bin ich hier in Bielefeld. Ich glaube, das Oberstufen-Kolleg ist erstmals gesichert, das war unsere Hauptaufgabe. Mal gucken, wie es weitergehen kann. Wir haben viele spannende Forschungsprojekte durchgeführt und jetzt lassen wir uns noch einmal durch eine Peer-Review-Group beraten: Wohin soll es eigentlich zukünftig gehen? Wir erwarten, dass uns im neuen Peer-Preview-Verfahren weit reichende Empfehlungen gegeben werden.

Wenn man sich die Schulstruktur anschaut, dann geht es nicht nur darum, die Gymnasien weiterzuentwickeln, sondern auch darum ein weiteres Projekt des Landes zu realisieren, die Reform des gegliederten Schulwesens. Es geht darum, eine zweite Säule zu finden – sei sie wie in Hamburg Stadtteilschule oder wie in Nordrhein-Westfalen Gemeinschaftsschule genannt -, in der Schülerinnen und Schüler in einem Lehrgang, der nicht dem gymnasialen Lehrgang folgt, zum Abitur geführt werden. Für die Klientel dieses zweiten Weges – glaube ich – kann das Haus seinen Beitrag leisten. Wir können – auch für eine andere Schulformen wegweisend – unser Programm weiter entwickeln. Das könnte eine Empfehlung der Peer-Review-Group sein.

Wir sind zugleich gespannt auf andere Empfehlungen. Da sitzen doch kreative Geister in dieser Kommission, acht Personen, die uns jetzt gerade beraten. Sie werden im Frühjahr 2011, das, was sie hier in einer zweitägigen Begehung gesehen haben, darstellen und uns Vorschläge für die weitere Entwicklung des Oberstufen-Kollegs machen. Das können aber natürlich nur Vorschläge sein. Denn wir selbst müssen entscheiden, was wir tun wollen. Aber wir lassen uns gern beraten. Das haben wir beim letzten Mal so gemacht und das machen wir jetzt auch wieder.

H. Kroeger:
Ich möchte noch eine Anmerkung machen. In den letzten 4,5,6,7 Jahren mussten wir große Probleme bewältigen, darunter die Aufforderung der Landesregierung, dass das Oberstufen-Kolleg auch am Zentralabitur beteiligt sein sollte. Josef Keuffer und ich haben dem sehr früh zugestimmt, da wir es für strategisch gut hielten. Wenn wir an andere Schulen kommen und von unseren – wie auch immer gearteten – Unterrichtserfahrungen und -ideen sprechen und die Lehrerinnen und Lehrer dafür gewinnen wollen, werden sie nachfragen: »Habt ihr denn auch zentrale Abiturprüfungen?«. Und wenn wir »Nein« sagen, dann sagen diese Kolleginnen und Kollegen sofort: »Ja, dann könnt ihr ja schöne Ideen entwickeln und andere Sachen machen.... Wir müssen aber am Zentralabitur teilnehmen.«

Wir gehen davon aus, dass es eine größere Effektivität und Glaubwürdigkeit hat, wenn wir am Zentralabitur teilnehmen und trotzdem gute andere Unterrichtsformen entwickeln können. Deswegen nehmen wir seit 2008 am Zentralabitur teil. Dafür mussten fast alle Curricula von oben bis unten neu geschrieben werden; und auch die Unterrichtsformen und die Art des Lernens sind anders geworden. Allerdings nicht so, wie wir es eigentlich wollten. Denn das jetzt Praktizierte ist leider doch nur ein teilweise ziemlich ordentliches Hinführen der Kollegiaten auf eine vorgeschriebene Abiturform, die nicht so anspruchsvoll ist, wie wir sie vorher gehabt haben.

Dr. Hans Kroeger während des Interviews

Anzumerken ist, dass es auch eine Entlastung darstellt, dass man die Abituraufgaben nicht mehr selber machen muss. Die zentral vorgegebenen Abituraufgaben sind für uns »machbar«, und wir haben bisher ziemlich gut dabei abgeschnitten. Insofern ist das auch wieder eine Bestätigung dafür, dass man in Oberstufen anders arbeiten kann; vielleicht sogar noch deutlicher anders, als wir es jetzt tun. Wir können uns einer vergleichenden Lernstandserhebung wie dem Abitur stellen, obwohl wir vorher anders gearbeitet haben. Das würde ich gerne noch stärker akzentuieren. Ich hoffe, dass die Peers noch radikaler schauen, wie man Lern-, Arbeits-, Unterrichts- und Lehrformeln gestalten kann, die ganz anders, aber gleichwertig bezüglich der Vorbereitung der Abiturprüfung sind.

Ch. Görlich:
Ihre Schilderung, wie schwer sich ihre Kollegen taten, als sie plötzlich weniger Forscher und mehr Lehrer sein sollten, hat mich sehr beeindruckt. Diese zunächst persönlich tragischen Geschichten möchte ich in allgemeinere Frage umformulieren: Ist diese Ambivalenz nicht ein Grundproblem unseres ganzen Bildungssystems, dass wir als Lehrer immer noch nicht ein klares Berufsbild gefunden haben und es immer noch als Abwertung empfinden, bloß Lehrer und nicht Forscher zu sein? Diese Idee, Lehrer, werde Forscher, ist sehr in den Hintergrund getreten, und damit auch die entsprechenden Kontexte, die Mentalität der Menschen und das überkommene Gesellschaftsbild!

Eine weitere Frage knüpft an ihren Hinweis auf die Forschungspläne an: Was soll da erforscht werden? Was sind z. B. Ihre Beiträge zum Thema individualisiertes Lernen? Wie kann man trotz »Zentralabitur« individualisierte Lernwege organisieren? Da ist doch sicher bei ihnen ein reicher Erfahrungsschatz entstanden.

Weiter wäre zu fragen, wie eigentlich das, was an einer Versuchsschule mit engagierten Mitarbeitern gedacht, erfunden und probiert wird, besser in andere Systeme transferiert werden kann. Das Thema Laborschule/Oberstufen-Kolleg taucht in der Zweiten Phase der Lehrerbildung einmal im Seminar auf. Das war es dann aber auch schon, und das kann doch nicht ausreichen!

J. Keuffer:
Sie bringen jetzt viele Fragen ein. Ich versuche sie der Reihe nach zu beantworten. Erstens: Was tut die wissenschaftliche Einrichtung? Dazu habe ich noch nicht hinreichend Stellung genommen. Es ist so, dass wir seit der Aufteilung in Schule und Wissenschaftliche Einrichtung arbeitsteilig das Ganze organisieren. Wir haben in der Universität ein Team der Wissenschaftlichen Einrichtung – es gibt fünf Mitarbeiter, es gibt Hilfskräfte –, das gemeinsam mit der Versuchsschule einen Forschungs- und Entwicklungsplan umsetzt. In diesem Plan haben wir zurzeit 15 Forschungsprojekte, früher waren es einmal mehr. Diese 15 Forschungsprojekte laufen jeweils für zwei Jahre und widmen sich bestimmten Themenstellungen, die ich jetzt nicht im Detail aufführe, aber ich kann Bereiche benennen, Bereiche der Schulentwicklung, der Unterrichtsentwicklung, der Qualitätssicherung, des Übergangs von Schule zu Hochschule und natürlich konkret Bereiche der didaktischen Arbeit, die beobachtet und erforscht werden.

Wir sind bei dem Konzept geblieben, dass die Lehrer die eigene Praxis erforschen. Wir haben gegenüber dem von Hentigschen Lehrer-Forscher-Modell, wo der Lehrer seinen eigenen Unterricht erforscht, sogar eine Erweiterung vorgenommen. Wir haben einen Forschungsmix entwickelt. Es geht nicht um die reine Lehrerforschung. Wir haben gleichzeitig Evaluationsprojekte und wir haben Projekte im Haus, die wir als Grundlagenforschung bezeichnen, weil es darum geht, wissenschaftliches Neuland zu betreten – über Dissertationen, über Habilitationen und – da bemühen wir uns gerade noch – über DFG-Projekte. Es geht nicht nur darum, das ganze praktische Wissen zu erforschen, sondern etwas abgehoben, genau wie damals in unserer Video-Partizipations-Studie, die Meinert Meyer auch mit mir zusammen gemacht hat, wo es um die Frage ging: wie eigentlich die Schülerpartizipation im Unterricht zu denken ist? Die Rückmeldung an die Schulen ist damals erst Jahre später erfolgt; als die Schulen längst weiter waren und die Lehrer sich schon gar nicht mehr erinnern konnten, dass sie an dieser Untersuchung teilgenommen hatten. Bei der Lehrer-Forschung geht so etwas nicht. Da muss man zügig Rückmeldung geben, damit sich die Schule weiter entwickelt. Grundlagenforschung ist demgegenüber ein wenig abgehoben.

Das Oberstufen-Kolleg – Versuchsschule und Leistung. Interview zur Verleihung des Deutschen Schulpreises (3/3)

J. Keuffer:
Wir versuchen diesen Forschungs-Dreier-Mix – Entwicklung, Evaluation und Grundlagenforschung – im Hause durchzuführen, und das ist hoch anspruchsvoll, weil wir damit etwas leisten, was die Erziehungswissenschaft allein nicht geleistet hat und wohl auch nicht leisten will. Wir nehmen alle methodischen Ansätze der Schul- und Unterrichtsforschung zusammen wahr und haben damit gute Erfahrungen gemacht.

Man muss die Forschungsansätze jeweils mit den anderen Aufgaben des Hauses vermitteln und die Ergebnisse, die dabei entstehen, auch in die anderen Bereiche übertragen. Diesen Transfer muss man im Hause zwischen den Wissenschaftlern, die auf unterschiedlichen Ebenen arbeiten, organisieren und die Ergebnisse müssen wir auch nach außen tragen. Fehlender Transfer war früher einmal ein Vorwurf des Wissenschaftlichen Beirats, er kam aber auch aus Düsseldorf: »Das macht Ihr noch nicht so richtig!«.

Inzwischen wissen wir, dass Transfer nicht immer und nicht überall geht. Wenn aber bestimmte Projekte abgeschlossen sind und wir wissen, dass wir etwas Gutes nach außen tragen können, dann tun wir das auch.

Dazu passend gab es einen Vorschlag von Jürgen Oelkers, die Gründung eines Fortbildungs-Departments hier im Hause, an dem wir gezielt Fortbildung in die Studienseminare oder in die Schulen tragen können.

Zum Beispiel zum Thema »Projektarbeit«, wo das Oberstufen-Kolleg viel zu sagen hat, oder zum Thema »fächerübergreifender Unterricht«, oder zu den Naturwissenschaften – das kommt demnächst.

Die von uns entwickelten Basiskurse sind mit Sicherheit auch an andere Schulen transferierbar. Dafür brauchen wir dann aber auch entsprechende Ressourcen, die wir bisher nicht oder nur ansatzweise haben.

H. Kroeger:
Wir machen viel, sind aber immer hinter dem im Rückstand, was wünschenswert wäre.

J. Keuffer:
Das sind dann die Lehrkräfte, die die Transferarbeit quasi aus Selbstausbeutung heraus annehmen und weit über den eigentlichen Dienst hinaus betreiben. Deshalb nehmen wir die Vorwürfe, die von außen gekommen sind, nicht immer ernst, sondern sagen:

»Okay. Wir können das nur dann leisten, wenn die Fortbildungsaktivitäten auch politisch erwünscht sind.«

Im Moment sind in Nordrhein-Westfalen erst einmal die Kompetenzzentren dran, nachdem das Landesinstitut abgeschafft worden ist.

Wenn es im Haus gelingt, ein Weiterbildungs- und Fortbildungs-Departement aufzubauen, dann können wir das demnächst auch leisten.

Personalie

Während der Erstellung dieser Ausgabe (rhinodidactics No 35) wurde Herr Prof. Dr. Keuffer zum Leiter der Hamburger Lehrerbildung – LI – berufen.

Das Oberstufen-Kolleg – der Gründungsvater und die Herausforderungen an seine Söhne (1/2)

M. Meyer:
Ich habe jetzt wieder bei John Dewey in »Democraty and Education« traumhaft interessante Stellen gelesen, in denen Dewey darüber spricht, dass die Schule die Widerspiegelung der Philosophie der Gesellschaft sei. Deshalb müssten eigentlich Philosophen in den Beirat berufen werden – wenn denn Helmut von Hentig sich zurecht auf John Dewey bezogen hat.

J. Keuffer:
Nun war John Dewey nicht nur Bildungsphilosoph, sondern auch Gestalter und Pragmatiker. Da kommen schon etliche Funktionen zusammen. Aber es ist wohl richtig, dass im Moment die Bildungsphilosophie nicht den Stellenwert wie 1974 hat, als Hartmut von Hentig dieses Haus gegründet hat. Da hatte sie einen höheren Stellenwert als in den heutigen Zeiten von PISA, von Literacy und Kompetenzentwicklung.

H. Kroeger:
Hartmut von Hentig hat den Fachphilosophen eher ein bisschen misstraut, bei all seiner »Anhänglichkeit« an das Fach Philosophie. Wir hatten deshalb am Anfang hier am Kolleg kein Fach Philosophie – mit Absicht. Von Hentig hatte die etwas besondere Position, dass die Philosophie in allen Dingen sein müsse. Das heißt: wir sollten hier am Oberstufen-Kolleg alle auch Philosophen sein, und das haben wir mehr schlecht als recht hin bekommen. Inzwischen lehren wir seit 20 Jahren das Studienfach Philosophie durch die entsprechenden Experten, und das tut uns gut.

M. Meyer:
Das ist dieser uralte Streit, auf welche Weise Philosophie, Religion oder was auch immer in der Schule wirksam werden kann – als fächerübergreifendes Prinzip für die ganze Schule oder als Einzelfach.

Prof. em. Dr. Meinert Meyer und Prof. Dr. Josef Keuffer während des Interviews

J. Keuffer:
Dieser Streit geht heute nach wie vor durch unser Haus. Hartmut von Hentig war auch der Auffassung, dass man Englisch als Fach nicht unbedingt brauche, Englisch gehöre allgemein zur Oberstufe. Das Haus hatte lange Zeit Schwierigkeiten, damit umzugehen. Wie lehrt man Englisch als quer liegende Aufgabe? Heute haben wir das Fach in beiden Varianten.

H. Kroeger:
Als Studienfach hatten wir Englisch sowohl als Grund- als auch als Leistungskurs immer. Hartmut von Hentig hatte die spannende Position, die wir in der Praxis auch 10-15 Jahre durchgehalten haben, dass die so genannten Sprachen – zu denen gehörten die Fremdsprachen, Deutsch und Mathematik – eigentlich nicht separat als Grundkurse angeboten werden sollten. Man solle sie – ich würde nicht sagen: »by the way« – aber zumindest im Projekt, im jeweiligen thematischen Zusammenhang eines Vorhabens lernen können. Das hat dazu geführt, dass wir viele Jahre lang die Fremdsprachenkurse in eine fünfwöchige Intensivphase mit 12 Wochenstunden gelegt und die normalen längeren Semesterphasen völlig ohne Fremdsprachen gestaltet haben. Da haben dann die Fremdsprachen Lehrenden sehr früh zu Recht protestiert: »So kann man Fremdsprachen nicht lernen.« Aber es war schon eine spannende Idee: Man hat ein Projekt, interessiert sich zum Beispiel für südamerikanische Landwirtschaft und merkt dabei, dass man lauter Zeitungen lesen muss, die alle auf Spanisch geschrieben sind. Hartmut von Hentigs von Dewey übernommene Idee »Dann lernt man schnell Spanisch«, um im Rahmen dieses Projektes dann die entsprechenden Lektüren hinkriegen zu können.

J. Keuffer:
Wir haben heute die Kehrtwende gegen von Hentigs Lernen im Prozess, sozusagen die andere Seite, mit den Kernfächern. Die »Sprachen« Deutsch, Mathematik oder Englisch sind als Kernfächer auf dieser anderen Seite verbucht. Weil die Tradition des Oberstufen-Kollegs aber eigentlich eine andere ist, tun wir uns damit ein bisschen schwer, jetzt Fächer so zu entwickeln, dass man sie für alle verbindlich im Abitur prüfen kann. Das ist etwas, was das Oberstufen-Kollegs nicht so gerne macht. Ich habe auch den Eindruck, dass das nicht die für die Oberstufe richtigen Lehren aus PISA sind.

Wir haben hier, was die Debatte um die Kernfächer angeht, auch Unterstützung durch den Beirat bekommen. Das gilt sowohl für Hermann Lange als früherem Vorsitzenden als auch für Klaus Jürgen Tillman. Es geht dabei um die Frage,ob die Art und Weise, wie in der Oberstufe Sprachen zu unterrichten sind, immer in der klassischen Form erfolgen muss. Wir kämpfen dafür, dass der Freiraum auch für die Fremdsprachen erhalten bleibt.

H. Kroeger:
Dieses Problem plagt uns in zweierlei Hinsicht, wenn ich die Lage noch einmal konkret beschreiben darf: Erstens haben wir aus dem von Hentigschen Sprachkonzept deutliche Konsequenzen gezogen. Wir haben für die Oberstufe neue Lern- und Unterrichtsgelegenheiten in Form von Basiskursen für die Jahrgangsstufe 11 entwickelt, nämlich die Förderung der basalen Fähigkeiten in Deutsch, Mathematik, in den Fremdsprachen, der Informatischen Bildung und seit einem Jahr auch in den Naturwissenschaften.

Das Wichtige ist dabei, dass diese Basiskurse nicht die Kernfächer sind. Ich bin selber Deutsch-Lehrender und bedaure es natürlich manchmal, in einem solchen Basiskurs nun nicht Goethe, Schiller, Böll oder Brecht lesen zu können. Diese Autoren und viele andere lese ich aber weiterhin sehr gern mit den Kollegiatinnen und Kollegiaten in den Grundkursen und Studienfächern. In den Basiskursen Deutsch in der 11. Jahrgangsstufe haben wir aber ein entwickeltes Konzept mit Diagnose und Förderung/Verbesserung der basalen Fähigkeiten in der Beherrschung der deutschen Sprache – schriftlich/mündlich –, der Lesefähigkeit, was zunächst mit dem Fach Deutsch gar nichts zu tun hat. Es unterrichten dort auch Lehrende, die nicht unbedingt Deutschlehrer sein müssen. Das Konzept ist insgesamt – glauben wir zumindest – gut. Diagnosen, die wir erstellen, haben als Instrumente große Nachfrage gefunden. Davon haben wir auch mehrfach im Beirat berichtet.

Wir können allerdings die Diagnosetexte nicht ständig an die Schulen weiter geben, weil sie dann für uns sozusagen verbrannt sind. Aber das ist ein entwickeltes und jetzt schon seit 20 Jahren mit Erfahrung unterlegtes Konzept zur Förderung der Basiskompetenzen, das Ludwig Huber seinerzeit in die Kultusministerkonferenz eingebracht hat. Leider ist daraus in der KMK das Gegenteil geworden. Sie hat die Kernfächer eingeführt, die für jeden verpflichtend sind. Es ist ja auch schön, Schiller, Goethe, Brecht und Böll zu lesen. Aber es ist gerade in den klassischen Kernfächern Deutsch, Mathematik oder Fremdsprachen nicht garantiert, dass man damit auf Oberstufenniveau noch einmal in den basalen Fähigkeiten wirkliche Fortschritte machen kann.

Das ist deswegen bedeutsam, weil die Abnehmer [z. B. die Universitäten und die Wirtschaft] seit Jahrzehnten darüber Klage führen, dass die Abiturientinnen und Abiturienten in der Beherrschung der deutschen Sprache, der Mathematik und der Fremdsprachen nicht gut genug sind. Gerade das haben wir aufgegriffen, aber es wird nicht richtig gehört. Es gibt weiterhin eine deutliche Differenz zwischen der Förderung der basalen Fähigkeiten und den wieder eingeführten Kernfächern.

Dass wir die Kernfächer jetzt auch bei uns am Oberstufen-Kolleg machen müssen, stört uns, denn das Oberstufen-Kolleg verdankt sich der 1972iger KMK-Reform für die gymnasiale Oberstufe. Damals kam es zu der grundlegenden Feststellung der Gleichwertigkeit aller Fächer, nicht der Hervorgehobenheit der Kernfächer. Dazu gehörte auch die Möglichkeit, Mathematik, Deutsch oder Fremdsprachen abzuwählen.

Mit Blick auf diese grundlegende Entscheidung hat das Oberstufen-Kolleg eine insgesamt erfolgreiche Arbeit gemacht, es hat das Oberstufensystem anders konfiguriert, gerade mit Basiskursen und damit eben auch mit dem Verzicht auf die Kernfachobligatorik. Wir denken, dass unsere Kollegiaten gut sind, auch in dem Bereich, den heute die Kernfächer abdecken. Trotzdem müssen die Kollegiaten jetzt, weil es eben KMK-Verordnungen sind, ab dem Abitur 2013 alle die Kernfächer belegen und auch in zweien davon die Abiturprüfung machen. Wir müssen unser ganzes Konzept deshalb erneut und nicht freiwillig umstellen. Nicht freiwillig heißt dabei, dass bestimmte, bisher von den Kollegiaten gesuchte gute Kombinationen zwischen zwei Leistungskursen, (zwei Studienfächern) nicht mehr gewährleistet werden können. Jetzt müssen die Kollegiaten – und dieses »Müssen« ist für junge Erwachsene immer schlecht – mindestens eines der Kernfächer als Leistungskurs wählen, sie müssen ein zweites und ein drittes Kernfach belegen und in zweien müssen sie die Abiturprüfung ablegen.

J. Keuffer:
Die Vertreter der KMK haben sehr stark auf die Abnehmer gehört, auf die Hochschulen und ihre Professoren – also unsere Kollegen –, die sich beschwert haben, die Abiturienten seien nicht gut genug, sie könnten nicht richtig Deutsch, Mathematik beziehungsweise Fremdsprachen.

H. Kroeger:
Das war vor 30 Jahren auch schon so!

J. Keuffer:
Genau! Deshalb kann man dann auch darüber streiten, ob man auf die heutige Kritik hören soll oder besser nicht. Wir haben gezeigt, dass man auch mit dem System, wie wir es hier fahren, gute Lernentwicklungen fördern kann – ohne diese Kernfächer. Wir haben empirische Instrumente dafür eingesetzt aus der Lernausgangslagenuntersuchung.

In Baden-Württemberg hat man das Oberstufensystem auch auf Kernfächer umgestellt. Auch dort gibt es mit TOSCA eine empirische Studie, und man hat jetzt, nach sieben Jahren, die Untersuchung wiederholt und festgestellt, dass es zum Beispiel in Englisch gar keine Erfolge und auch im Fach Mathematik nur ganz geringe Erfolge durch die Umstellung gibt. Sprich: die Struktur, die Baden-Württemberg auf der Oberstufe hat, führt nicht unbedingt zu höheren Leistungen.

Nun hat das Oberstufen-Kolleg in diesem Jahr gerade den Deutschen Schulpreis in der Kategorie »Leistung« erhalten. Wir fühlen uns also im System, das wir ursprünglich entwickelt haben, eigentlich bestätigt. Trotzdem kann es in der Form nicht fortgeschrieben werden, weil die KMK-Regelungen entgegen stehen.

M. Meyer:
Meine Frage ist eine Meta-Frage. Welchen Stellenwert hat eigentlich Hartmut von Hentig im Alltagsgeschäft des Oberstufen-Kollegs? Inwieweit ist er für so ein Gespräch über die Schulentwicklung heute noch wichtig – gleichsam als Übervater aus lang vergangener Zeit, wenn auch mit einer schwierigen Geschichte in den letzten Monaten?

J. Keuffer:
Hans Kroeger ist der ältere von uns beiden. Er kennt von Hentig länger und sollte vielleicht beginnen.

Das Oberstufen-Kolleg – der Gründungsvater und die Herausforderungen an seine Söhne (2/2)

H. Kroeger:
Von Hentig ist im Alltagsgeschäft des Oberstufen-Kollegs eigentlich nie richtig drin gewesen. Er hatte sein Büro immer in der Laborschule. Er hat sich ungleich stärker in der Laborschule engagiert, gerade auch mit den vielen Konflikten in der Phase der Etablierung der Laborschule, bis hin zu den Personalentscheidungen, und das heißt, dass er immer ein weniger direktes Verhältnis zum Oberstufen-Kolleg hatte. Dadurch haben wir auch die Chance erhalten, uns schon früh in mancher Hinsicht von von Hentig unabhängig zu machen und uns frei zu schwimmen. Wir haben damit auch einige Konflikte, die es in den achtziger Jahren in der Laborschule gegeben hat, bei uns nicht gehabt. Hartmut von Hentig hat das Oberstufen-Kolleg immer als eine Institution gesehen, in der sich zwar zunächst mit Wirrnissen, aber dann doch irgendwann die Rationalität durchsetzte, das gute Argument.

Es ist ja auch so, dass wir es hier, anders als in der Laborschule, mit älteren Lernenden und mit einer etwas anders qualifizierten Lehrerschaft zu tun haben.

Von Hentig ist seit 1987, dem Beginn seines Ruhestands, nicht mehr hier am Oberstufen-Kolleg gewesen, und das ist nun auch schon 24 Jahre her. Da hat sich das Oberstufen-Kolleg ungleich stärker als die Laborschule entwickeln müssen. Ende der Neunzigerjahre kam die Ansage, dass das Ministerium das vierjährige Kolleg nicht mehr wollte, nur noch eine dem Regelsystem affine dreijährige Versuchschule.

Diese Konzeptentwicklung hat von Hentig nicht mehr mit begleitet. Da waren Ludwig Huber und die jeweiligen Kollegleiter die großen Streiter. Von Hentig hat im Gegenteil in seiner Autobiografie (»Mein Leben – bedacht und bejaht«) im zweiten Band in einem Abschnitt zum Oberstufen-Kolleg geschrieben, dass er diese Entwicklung, wenn auch nicht immer freiwillig, dann aber doch gestaltend mitgemacht habe, dass er sie trotz allem nicht gut finde und eigentlich darum bitte, dass das Oberstufen-Kolleg nicht mehr mit seinem Namen verbunden werden möge.

Diese Distanzierung hat er inzwischen in persönlichen Gesprächen, die wir in den letzten Jahren gehabt haben, etwas zurückgenommen, weil er dann doch die positive Entwicklung – nicht zuletzt, dass es das Oberstufen-Kolleg überhaupt weiter gibt – gesehen hat.

Also – wenn du so fragst – war von Hentig im Alltagsgeschäft früher sicher ein bisschen stärker präsent, weil es z. B. einen gemeinsamen Curriculumrat Laborschule/Oberstufen-Kolleg gab. Wir hatten aber immer schon einen Stellvertretenden Wissenschaftlichen Leiter für das Oberstufen-Kolleg – ich selber bin das auch mehrmals gewesen –, der eigentlich immer in Rücksprache mit von Hentig sehr selbstständig agiert hat. Insofern hat von Hentig bei uns im Alltag schon früher eine nicht so wichtige Rolle gespielt. Natürlich war er als Ideengeber und als der große Hartmut von Hentig, der sich auch in krisenhaften Situationen vor das Oberstufen-Kollegs gestellt hat, eine Hilfe.

Wir haben genau gewusst, dass da in der politischen und medialen Öffentlichkeit ein Machtfaktor sichtbar wird, wenn dieser von Hentig dafür eintritt, dass das Oberstufen-Kolleg erhalten bleibt. Heute ist es aber so, dass viele unserer Lehrenden von Hentig nie life gesehen, dass viele von ihnen vermutlich auch nicht viel von ihm gelesen haben. Trotzdem ist die Bezugnahme auf von Hentig weiter gegeben. Sein Bild hängt ja auch weiterhin im Kolleg – wie ich finde zu Recht!

Ich selbst vertrete, wie ich es wohin schon angedeutet habe, an vielfachen Stellen noch von Hentigsche Grundanliegen und Positionen, auch mit den Weiterentwicklungen in den letzten Jahren.

Was uns dieses Jahr beschäftigt hat, die sexuellen Übergriffe an der Odenwald-Schule, das hat mich als jemanden, der mit von Hentig früher viel zu tun gehabt hat und mit ihm in einem gewissen Sinne auch befreundet war (aber wir duzen uns nicht einmal), auf der persönlichen Ebene doch sehr betroffen gemacht. Ich kann überhaupt nicht verstehen und nachvollziehen, wie er sich in der ganzen Frage – Gerold Becker, Odenwaldschule und sein persönliches Verhältnis zu Gerold Becker – verhalten hat. Diesen ganzen Komplex kann ich nicht verstehen und auch nicht akzeptieren.

Seitdem habe ich auch keinen richtigen Draht mehr zu ihm. Die Situation ist tatsächlich schwierig, und trotzdem finde ich, finden wir, dass von Hentig als Ideengeber weiter für uns wichtig ist. Wir haben dazu auch eine Stellungnahme der Kollegleitung auf der Website des Oberstufen-Kollegs ↘ wwwedit.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS_Sonderseiten/Aktuelles/2010/missbrauch.html

Wir haben unsere Position auf die Formel gebracht: »Von Hentig gegen von Hentig lesen!« Man muss jetzt aber versuchen, das, was 2010 passiert ist, aufzuarbeiten. Das ist kein einfacher Prozess.

M. Meyer:
Irgendjemand von der Laborschule hat gesagt – was mir auch ein geleuchtet hat, als das Thema sexuelles Fehlverhalten jeden Tag in der Zeitung behandelt wurde –, dass zumindest in der Laborschule die Befürchtung bestand, dass es irgendwelche Trittbrettfahrer geben könnte, die verkünden, mit ihnen sei auch etwas gewesen. Wenn so eine Nachricht erst einmal in der Zeitung steht, dann kann das hundertmal falsch sein, es steht dann in der Zeitung! Ich stelle also fest: Durch diese Medienkrise sind offensichtlich die Laborschule und das Oberstufen-Kolleg gut durchgekommen.

H. Kroeger:
Wir haben dazu mehrstündige, gut vorbereitete Beratungen mit dem Kollegium und in einer langen Nachmittagssitzung mit sämtlichen Kollegleitern gehabt. Wir haben dazu die ganze Reihe unserer früheren Kollegleiter, zum Glück lebende Personen, noch einmal befragen können. Wir haben an alles Mögliche erinnert. Diese Prüfungen haben ergeben, dass es nach unserem jetzigen Kenntnisstand keine Vorkommnisse in Form einer sexualisierten Gewalt am Oberstufen-Kolleg gegeben hat.

M. Meyer:
Eine wichtige Frage ist für mich jetzt, wie es mit der Reformpädagogik insgesamt weitergeht. Von Hentig ist über die Dewey-Schiene der Repräsentant für die heutige Reformpädagogik gewesen. Wird sie jetzt insgesamt diskreditiert?

Prof. em. Dr. Meinert Meyer und Prof. Dr. Josef Keuffer während des Interviews

J. Keuffer:
Dazu haben wir im Moment wirklich spannende Diskussionen, das ganze Jahr über. Sie wurde in der letzten Zeit hauptsächlich in der Presse geführt, das Thema wird aber jetzt zunehmend auch im wissenschaftlichen Diskurs besprochen. Bielefeld hat dazu im letzten Semester eine Tagung zum Thema »Missachtung und Missbrauch von Kindern und Jugendlichen« durchgeführt. In diesem Zusammenhang wurde auch das Thema »Reformpädagogik« aufgegriffen.

Dabei wurden durchaus unterschiedliche Positionen deutlich: Diskreditiert die Missbrauch-Debatte jetzt nur die Odenwaldschule oder, wie Du, Meinert, fragst, die Reformpädagogik allgemein? Da gibt es unterschiedliche Positionen, zum Beispiel die Position von Theodor Schulze, der nach wie vor die Bedeutung der Reformpädagogik betont, und auf der anderen Seite die Position zum Beispiel von Micha Brumlik, der Überschreitung und Missachtung in der Reformpädagogik grundlegend angelegt sieht.

Diese beiden Positionen werden auch im Hause diskutiert. Wir haben für die nächste Woche die beiden Kontrahenten Schulze und Brumlik eingeladen, ihre Thesen vorzutragen. Das Oberstufen-Kolleg und die Laborschule stellen sich also der Debatte. Es gibt aber sicherlich keine abschließende Meinung dazu, und eine solche ist in Kürze auch nicht zu erwarten. Dabei ist natürlich problematisch – da stimme ich Hans Kroeger zu –, wie sich Hartmut von Hentig jetzt in der Sache geäußert hat. Man wirft ihm ja nicht persönlich etwas vor, aber wie er sich geäußert hat, das macht die Debatte um die Reformpädagogik nicht unbedingt einfacher. Insofern gibt es hier aktuell einen Konflikt. Letztendlich ist die Debatte nicht auf die Odenwaldschule und auch nicht auf uns begrenzt.

Wir haben gerade ein Peer-Review-Verfahren gehabt. Jürgen Oelkers, der zu den Kritikern der Reformpädagogik gehört, war hier und hat die Diskussion mit den Worten kommentiert: »Reformpädagogik? Ach, wieso? Das machen sie in Bielefeld doch gar nicht.« Er hat damit indirekt die Frage gestellt, was eigentlich Reformpädagogik sei. Diese Frage kann im Moment keiner verbindlich beantworten. Sind reformpädagogischer Konzepte in dem Sinne zu verstehen, wie sie in Landerziehungsheimen entwickelt worden sind? In dem Sinne, dass bestimmte alte Konzepte der zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts Vorbildcharakter haben? Da bin ich skeptisch!

Aber natürlich haben wir aus der Tradition gelernt. Deswegen sehe ich eher eine Problemstellung, wie sie von Jürgen Oelkers auf der einen Seite und Heinz-Elmar Tenorth auf der anderen Seite diskutiert wurde.

Es geht eher um Kontinuität, wie sie Tenorth stark macht. Natürlich haben wir gemeinsame Wurzeln. Wenn man – wie wir als Versuchschule – schulische Einrichtungen verändern will, wurzelt das auch in den 1920er Jahren. Wir denken das Damalige aber zeitgemäß weiter. Oelkers macht demgegenüber die Diskontinuität stärker und sagt, eigentlich denke und handele man aus der heutigen Situation heraus. Wir haben eine bestimmte Kollegiatenschaft, die ein spezifisches Angebot erfordert. Darauf bezogen ergeben sich unsere Konzepte – und nicht von dem, was in den zwanziger Jahren einmal irgendjemand irgendwann getan oder gedacht hat.

M. Meyer:
Ich bleibe dabei, das Land sollte sich die Laborschule und das Oberstufen-Kolleg als Versuchsschulen erhalten, und wenn es nach mir ginge, gäbe es dabei für die beiden überhaupt keine Auflagen. Vergleichbar etwa mit einer Professur. Welche Begrenzungen meiner akademischen Freiheit hatte ich zum Beispiel? Ich hatte Didaktik in Forschung und Lehre zu vertreten. Wie ich Didaktik definierte, das war meine Sache. Eben diese Freiheit müsste eine Versuchsschule, eine Experimentalschule, auch haben, und das wäre auch im Sinne von Dewey und Kant.

J. Keuffer:
Das Oberstufen-Kolleg und die wissenschaftliche Einrichtung haben eine gemeinsame Position. Wir akzeptieren die Standards des Abiturs, wie sie von außen gesetzt sind. Aber wir wollen eigentlich, dass die Lernwege und alles, was zum Abitur führt, freigehalten werden. Dafür gibt es ein Gegenargument des Ministeriums. Die Vorleistungen, die die Kollegiaten erbringen, sollen vergleichbar sein. Dieses Gegenargument macht die Politik und auch die Administration immer stark, indem sie betont, dass es nicht nur die Abschlussprüfungen sind, die vergleichbar sein müssen; auch die »Vorabschichtung« soll gegenüber den anderen Schulen vergleichbar sein. Das ist das Gegenargument, was uns immer wieder vorgetragen wird.

M. Meyer:
Ihr habt da eine schwierigere Situation als sie ein wissenschaftlicher Beirat hat. Denn zumindest daran würde ich festhalten, dass der Beirat keine Auflagen in irgend einer Art zu akzeptieren hat. Für ihn gibt es nur das Kriterium der Qualität der wissenschaftlichen Argumentation.

H. Kroeger:
Man könnte auch die Position vertreten, dass die Laborschule es ungleich leichter hat als wir, weil es für sie keinen Einschnitt wie das Abitur gibt. Also selbst wenn die jetzigen Zehnerklassen oder die Neunerklassen Abschlussprüfungen machen, das Abitur ist noch ein ganz anderes Level, eine ganz andere Art von Anforderung. Das Oberstufen-Kolleg hatte seit seiner Gründung mit diesem harten Faktum Abitur und dem, was sich damit in Deutschland an Hochwertigem verbindet, zu tun. Dies hat uns die ganzen Jahre seit der Gründung zu schaffen gemacht. Schon 1977 erhielten wir einen ersten, völlig quer zum Konzept liegenden Erlass, damals von Frau Sebbel als Abteilungsleiterin im Schulministerium. Wir bekamen damals für die Ablegung des Abiturs eine normale/reguläre Abiturverordnung. Das Ministerium hatte nämlich alles abgetippt und immer nur »Schüler« durch »Kollegiaten« ersetzt. Damit enthielt diese Abiturordnung die normalen Fächer, die normalen Noten, aber das gab es ja damals alles bei uns überhaupt nicht.

Wir haben uns damals vorgenommen, den Erlass einfach zurück zu schicken. Daraufhin hat das Ministerium eingesehen, dass das so nicht gehen konnte und hat dann aber mit von Hentig und uns zusammen eine eigene Prüfungsordnung aushandeln lassen. Aus dieser Auseinandersetzung ist das interessante, dicke Buch »Die Krise des Abiturs und eine Alternative« bei Klett-Cotta entstanden. Rückblickend meine ich, dass die Aufgabe, so eine Abiturprüfung anderer Art zu entwerfen, damals zwar eine bedrohliche Herausforderung dargestellt hat. Die Arbeit hat aber auch immer wieder Spaß gemacht.

Ch. Görlich:
Dieses Gespräch hat seine eigene Entwicklung genommen und ich halte diese Entwicklung für einen Glücksfall. Wir, Meinert Meyer und ich, haben unsere Fragekomplexe eingebracht, gleichwohl ist das Ihnen Wichtige zur Sprache gekommen.

Erlauben Sie mir deshalb zwei Anmerkungen. Erstens frage ich mich, warum eigentlich John Dewey in unserer europäischen Kultur noch immer nicht die Akzeptanz gefunden hat, die ihm nach meiner Meinung eigentlich zusteht. Und zweitens, offen ist mit Blick auf die Fachstruktur des Gymnasiums auch die Frage, ob nicht das eine oder andere Fach erneut unter dem Gesichtspunkt »eigenes Fach« oder »fächerübergreifendes Prinzip« infrage gestellt werden müsste – zum Beispiel der Religionsunterrichts angesichts der heute faktischen migrationsgebundenen Pluralität der Religionen oder auch die Philosophie. Man bedenke zum Beispiel, welche begrenzenden Konsequenzen es hatte, dass Philosophie in der Oberstufe dem gesellschaftswissenschaftlichen Bereich zugeordnet worden ist. Hier besteht weiter Reformbedarf!

J. Keuffer:
Dieses Haus hat sich immer auf John Dewey berufen. Auch die jetzt von außen kommende Beratung ist – über die Person von Jürgen Oelkers – von Deweys »Demokratie und Erziehung« beeinflusst. Diesen Bezug kann man so oder so wenden, aber wir bleiben bei Deweys Konzept von Schule und Unterricht als einem Hauptkonzept.

Das Oberstufen-Kolleg und das Praktischwerden der Bildungsgangdidaktik

J. Keuffer:
Bildungsgangdidaktik und Bildungsgangforschung sind natürlich etwas, das wir hier gut kennen. Aber wir haben jetzt keinen Schwerpunkt in dem Sinne, dass wir sagen: verschiedene Projekte müssen mit diesem Ansatz arbeiten. Bildungsgangdidaktik und Bildungsgangforschung sind vielmehr Arbeitsmöglichkeiten, die die Kolleginnen und Kollegen wählen können. Im Projekt »Übergänge« hat sich das sehr bewährt. Wir haben das Konzept der Bildungsgangdidaktik und Bildungsforschung systematisch in die Fragebögen aufgenommen, die für neun Schulen angelegt worden sind, wobei noch verschiedene andere Konzepte theoretischer Art eingefügt worden sind, die ich jetzt hier nicht nennen will.

Das Projekt »Übergänge« hat diesen Forschungsansatz also konkret umgesetzt. Weiter haben wir es in dem Projekt »Kollegiaten–Forschung« umgesetzt. Der Ansatz kommt außerdem in der universitären Lehre vor. Wir haben aber nicht im Forschungsplan unserer Abteilung einen Schwerpunkt Bildungsgangforschung ausgewiesen, wie du, Meinert, sie publiziert hast. Das kommt dann vielleicht später einmal.

M. Meyer:
Weil die Kollegiaten hier eine besondere Schülerpopulation sind, ist es eigentlich notwendig, deren Bildungsgänge vor Beginn der Oberstufe im Sinne eines Langzeitansatzes zu erforschen.

J. Keuffer:
Wir machen das hier auch indirekt, zum Beispiel in unserem qualitativen Projekt zu Abbrechern. Wir gucken uns an: Was sind eigentlich die schwierigen Bildungsgänge im Hause, also die der Kollegiaten, die nicht weitermachen, die Extremfälle. Wir führen dazu ein qualitatives Projekt durch, das großes Interesse gefunden hat und für das wir jetzt auch mit dem Lande Hessen kooperieren, mit zwei Kasseler Schulen, die das genauso interessiert, und über die wir vom Land Hessen auch Drittmittel bekommen. Wo bleiben diejenigen, die aus der Oberstufe rausgehen? Was sind ihre Motive? Gibt es Gründe? Und wenn ja: welche?

Wir finden das wichtig, weil wir eigentlich ein gutes Beratungssystem im Hause haben, aber trotzdem nicht so genau wissen, wenn die Kollegiaten aufgeben, warum sie es tun. Sebastian Boller hat zusammen mit anderen Kollegen dazu ein Forschungsprojekt angelegt, in dem der Bildungsgang direkt ein Thema ist.

H. Kroeger:
Unser Problem ist dabei – wenn man das so komplex anlegt, wie du es eben noch einmal skizziert hast –, dass wir eine unglaubliche Fülle von Daten produziert haben, zum Beispiel Daten, die im Rahmen des Bewerbungs- und Aufnahmeverfahrens erhoben werden. Wir erfragen weiterhin einen gewissen Hintergrund sozialer und bildungsmäßiger Art aus dem Elternhaus. Da treten immer Probleme der Anonymisierung und der genauen Kategorisierung auf. Es ist bei uns weiterhin so, dass wir beim Aufnahmeverfahren selbst schon auf bestimmte Voraussetzungen zu achten versuchen, die uns wichtiger sind als die puren Schulnoten der Bewerber, auf die wir am wenigsten achten.

Diese Angaben können ein ziemlich aussagekräftiger Indikator sein. Aber das ganze kann bei den tausenden Kollegiaten, die wir inzwischen haben, ein ziemlich komplexes Unterfangen werden. Wir hatten ja früher schon einmal, in den achtziger Jahren, eine sehr große Längsschnittstudie noch mit Gaby Glässing angefangen, die dann nicht komplett ausgewertet werden konnte, weil sie sehr anspruchsvoll angelegt war. Es wäre gut, wenn Du, Meinert, uns da noch einmal anregen könntest, weil das Projekt vom Übergang von der Schule zur Hochschule nicht mehr ewig laufen wird, zumindest nicht mehr in der bisher praktizierten Form, und weil das auch für den Tagesbedarf verschlankt werden muss. Es wäre auch interessant, wenn Du einfach Anregungen geben könntest, wie man den Umfang der Daten so reduziert, dass es machbar wird.

M. Meyer:
Ich meine, dass sich das Oberstufenkolleg hervorragend für diese Fragestellung der Bildungsgangforschung eignet. Das heißt zugleich, dass eine Theorie des Lehrens und Lernens, die den Bildungsgang der Schüler nicht mit berücksichtigt, aus meiner Sicht defizitär ist.

Ch. Görlich:
Wir haben für unsere Zeitschrift »rhinodidactic« eine thematische Landkarte entwickelt, in der wir knapp und einem Comic vergleichbar die Grundgedanken der Bildungsgangdidaktik formuliert haben – ThemenkarteBildungsgang.pdf unter ↘ www.ham.nw.schule.de/pub/bscw.cgi/2283237. Sie sollten bei der Unterrichtsgestaltung ihre Rolle spielen. Ich habe nämlich manchmal das Gefühl, dass die Fachdidaktiken an der Universität sich verselbstständigen und bei der Adaption durch Dritte fast diktatorisch durchregieren. Dem stehen dann vielfach die Sinnkonstruktionen der Schüler, aber auch die der praktizierenden Lehrer gegenüber. Ich könnte dies am Lateinunterricht veranschaulichen, der heute in der fachdidaktischen Diskussion strittig als »Kulturbegegnung« oder »logisches Training« im Sinne einer Grundqualifikation anzusiedeln ist. Wo bleibt da der Bildungsgang der Schüler?

J. Keuffer:
Die Fachdidaktiker stehen unter einem enormen Druck. Ihre Stellen werden an vielen Hochschulen abgebaut, zum Teil auch in Bielefeld. Sie legitimieren sich heute hauptsächlich dadurch, dass sie Lernentwicklungen als Leistungsentwicklungen nachzeichnen. Das ist der Schwerpunkt, den sie von außen aufgedrückt bekommen. Das ist aber eigentlich nicht ihr eigener Schwerpunkt. Wenn man dann sieht, dass es hier in Bielefeld nur noch einen Lehrstuhl gibt, der das alles betreiben soll, dann ist das eine völlige Überforderung, die dort passiert.

Ich finde es schade, dass die Fachdidaktiker sich zu wenig der Fragestellung widmen, wie ein individueller Bildungsgang aussieht, wie die Individualisierung des Lernens vorangetrieben werden kann.

Hier folgen wir nicht den »mainstream« der Fachdidaktiken; da macht das Haus durchaus eigene Erfahrungen und Entwicklungen. Wir sind sehr belesen sind in dem, was individuelle Förderung angeht, und wir haben dazu selbst publiziert.

Zugleich ist wichtig, was die Peers in unserem Peer-Review-Verfahren berichtet haben. Dass sie diese individuelle Förderung so gut wie gar nicht im Hause gesehen haben. Das ist eine Rückmeldung, die man sich kritisch ansehen muss. Das heißt: in der Ideologie des Hauses ist die Forderung da, aber nicht unbedingt in der praktischen Gestaltung. Wie man diesen Widerspruch auflösen kann. das ist eine zentrale Frage, nicht nur für das Haus, sondern für das ganze Schulsystem.

Das Problem der Differenzierung kann man aber nicht in einem Tag lösen, das ist ein Dickschiff für die nächsten 10 Jahre. Wir müssen sicherstellen, dass man Standardisierung auf der einen Seite, also das, was man für die Abschlüsse und für die Unterrichtsentwicklung fordert, mit individuellen Forderungen auf der anderen Seite koppeln kann. Wir als wissenschaftliche Einrichtung haben es dabei relativ einfach. Wir sagen, das seien zwei Seiten einer Medaille, das gehöre zusammen. Die Lehrkraft im Unterricht erfährt dies aber als Widersprüchlichkeit – zurecht. Wie soll sie damit umgehen? Hier liegt ein ganz konkretes Arbeitsfeld, dass wir beackern sollten.

Ch. Görlich:
Angesichts so mächtiger Metaphern wie »Dickschiff« und »zwei Seiten einer Medaille« könnte man hier eine Zäsur machen. Einverstanden?

Ratgeber des Oberstufen-Kollegs: Beirat und Peer-Review

J. Keuffer: Den Beirat hat es nicht von Anfang an gegeben. Zu Anfang hatte von Hentig nur eine Aufbaukommission, an der verschiedene Personen beteiligt waren. Der heutige Wissenschaftliche Beirat hat für uns im Oberstufen-Kolleg sowohl für die Versuchsschule als auch die wissenschaftliche Einrichtung eine wichtige Funktion. Wir freuen uns, dass wir ihn haben.

Der Beirat hat eine wichtige Funktion, insofern er uns, Ludwig Huber, den ehemaliger wissenschaftlichen Leiter, und jetzt auch Hans Kroeger und mich in den ganzen Aktivitäten, die wir zu gestalten haben, berät oder beraten hat. Er ist insofern wichtig, als er ein Netzwerk bildet, mit dem wir beide, Hans Kroeger und ich, arbeiten können. Der Beirat beobachtet unsere Arbeit und – darauf haben uns Hermann Lange und auch Klaus-Jürgen Tillmann als Vorsitzende des Wissenschaftlichen Beirats hingewiesen und sie haben eingeführt - der Beirat sollte auch eine deutlichere Funktion in der Qualitätssicherung bekommen. Er ist dann nicht nur freundlicher Berater, kritischer Freund, sondern er übernimmt auch etwas stärker eine Funktion in der Qualitätssicherung.

Was heißt das? Der Beirat: das sind ja alles Persönlichkeiten aus dem wissenschaftlichen und aus dem öffentlichen Leben. Die Forschungsanträge, die wir stellen, und die Ergebnisse der Forschungsprojekte werden von diesen Persönlichkeiten in den Blick genommen, sodass sie uns realistische Auskünfte dazu geben können, wie sie die Qualität unserer Projekte eigentlich einschätzen. Das ist eine andere Funktion als die freundliche Beratung und das Anschieben von Projekten, und beides ist wichtig.

M. Meyer: Ich habe zu Ludwig Hubers Zeiten gesagt, dass der Beirat auch eine therapeutische Funktion habe. Dazu stehe ich auch heute.

J. Keuffer: Was auch in gewissen Phasen richtig ist. Wenn man ein Damoklesschwert über sich sieht, wenn man die krisenhafte Gefahr sieht, dass das eigene Haus geschlossen zu werden droht, dann braucht man hin und wieder auch therapeutische Unterstützung.

Ch. Görlich: Sind eigentlich die Mitglieder des Beirats nur Wissenschaftler? Oder auch Menschen aus der Wirtschaft, etwa Banker?

J. Keuffer: Nein, Banker nicht. Die Satzung sieht eine Mischung von Wissenschaftlern und Personen des öffentlichen Lebens vor. Es gibt dabei keine klare Anzahl; wir sind frei zu wählen.

Ch. Görlich: Wer sind »Wir«?

J. Keuffer: Wer die Besetzung des Beirats bestimmt, hat im Laufe der Geschichte gewechselt. Im Moment ist es die Fakultät für Erziehungswissenschaft; die Fakultätskonferenz wählt die Mitglieder des Beirats und sie werden dann vom Rektorat bestellt. Früher war das anders. Früher war das Oberstufenkolleg eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Universität. Da hat das Rektorat der Universität direkt gewählt und bestellt. Jetzt sind wir aber als wissenschaftliche Einrichtung in die Fakultät für Erziehungswissenschaften übergegangen und sind dementsprechend keine zentrale Einrichtung mehr. Das ist im Zuge der Umstellung, die das Haus zwischen 2001-2007 erlebt hat, passiert.

Ch. Görlich: Wie setzt sich der Beirat denn nun zusammen?

J. Keuffer: Es gibt zunächst einmal 3 bis 5 Wissenschaftler, dann einen Vertreter der Zweiten Phase – derzeit Frau Justus aus Hamburg -, einen Vertreter aus dem öffentlichen Leben - in der Regel ist es ein Bildungspolitiker oder jemand aus der Administration und dann darüber hinaus Personen des öffentlichen Lebens - das ist sehr vage beschrieben, Frau Jorzig steht dafür. Sie ist im Stifterverband für den Bereich Lehrerbildung zuständig.

Ch. Görlich: Dieses Gremium also berät sie, gibt Rückkoppelung, Beurteilung über das, was sie tun?

J. Keuffer: Ja! – Im Wissenschaftlichen Beirat ist übrigens auch die Politik vertreten, das habe ich eben noch nicht erwähnt. Es sind die beiden Vorsitzenden der Landtagsausschüsse für Schule und Hochschule. Sie kommen aber mehr unregelmäßig als regelmäßig, weil der Landtagsausschuss viel Arbeit abverlangt. Hin und wieder kann man daran ablesen, wie der Stellenwert des Oberstufen-Kollegs in Düsseldorf gesehen wird. Mal bekommen wir Besuch, mal bekommen wir keinen. Das wechselt eben und wir nehmen es hin. Wir wissen, welch schwierige Aufgaben diese beiden Personen jeweils zu erledigen haben.

H. Kroeger: Wobei früher der Herr Schulz Turnau von der FDP regelmäßig dabei war. Nun war er aber auch in Bielefeld zuhause und konnte seine Teilnahme so leichter einrichten. Auch Frau Beer ist als bildungspolitische Sprecherin der Grünen im Landtag offiziell als Vertreterin aus der Politik beteiligt.

M. Meyer: Nun kann man fragen, was die Vernunft dieser Mixtur ist. Welchen Mehrwert erhält man dadurch, dass man so verschiedene Gruppenvertreter im Beirat hat?

J. Keuffer: Die Zusammensetzung unseres Beirats stellt eine typische Mischung dar, wie sie in Beiräten des öfteren aufzufinden ist. Es geht darum, die verschiedenen Interessengruppen an einen Tisch zu bringen, und das sind in diesem Falle Schule, Hochschule, Bildungspolitik und die Bildungsverwaltung. Es geht darum, aus diesen verschiedenen Interessengruppen ein Gremium zu bilden, das uns zu Sachverhalten wie Schule, Hochschule oder Übergänge von Schule zu Hochschule etc. berät und die verschiedenen Perspektiven, die es für dieses Feld gibt, in unsere Arbeit am Oberstufenkolleg einbringt.

H. Kroeger: Meinert Meyer hat natürlich recht, wenn er fragt, warum es Wissenschaftlicher Beirat heißt - mit dem deutlichen Adjektiv wissenschaftlich – obwohl einige dieser Personen von der wissenschaftlichen Beratung in ihrer praktischen Funktion etwas entfernt sind. Es handelt sich also eigentlich um einen Wissenschaftlichen und Politischen Beirat, und das entspricht dem, was wir als Auftrag haben: Dass wir eine staatliche Schule sind und dass der Staat, der dafür beträchtliche Mittel bereitstellt, dafür sorgen muss, dass diese Schule sich so entwickelt, dass sie ihrer Funktion als Versuchsschule gerecht werden kann.

Ich bin auch dafür dankbar, dass wir die regelmäßige Beteiligung des Ministeriums, der Bezirksregierung, der Politiker erreicht haben, weil uns das – zumindest im Grundsatz – ganz andere Möglichkeiten eröffnet hat, als wir sie im alten Oberstufen-Kolleg vor 15 bis 20 Jahren hatten. Obwohl wir schon damals den Auftrag hatten, als Versuchsschule für das Land zu wirken, mussten wir uns ständig selber um bestimmte Anfragen kümmern. Wir sind im Ministerium und bei den Schulbehörden sehr oft vorstellig geworden, um zu sagen, dass es hier vom Oberstufen-Kolleg oder auch von der Laborschule bestimmte Erfahrungen und Erkenntnisse gibt, die wir in aktuelle Debatten oder Entwicklungsvorhaben des Landes einbringen können. Das mussten wir aber immer von uns aus initiativ tun, während es jetzt mit dem wissenschaftlichen Beirat im Grundsatz ein ordentliches Gremium gibt, in das die Vertreter der Legislative und der Exekutive eingebunden sind.

M. Meyer: Mir liegt noch an einem anderen Thema. Ihr wisst, ich fahre gern eine Attacke. Ihr habt die Evaluationsgruppe mit Oelkers ins Leben gerufen, weil Ihr den wissenschaftlichen Beirat für die Kärrner-Arbeit, für das notwendige und mühsame Durcharbeiten der Pläne für Forschung und Entwicklung, und nicht für die großen Entscheidungen nutzt. Von der Satzung her könnte der Wissenschaftliche Beirat ja auch solche Entwicklungsvorschläge machen, wie sie jetzt die Peer Group erstellt. Die Peer Group ist natürlich optimal für die »großen« Entwicklungsratschläge qualifiziert. Aber im System ist das so nicht vorgesehen gewesen.

J. Keuffer: Das ist richtig. Aber ich habe in Hamburg Evaluationen, die quer von der Seite kommen, als sehr nützlich kennen gelernt. Der Beirat hat andere Funktionen als eine Peer-Review-Group, wie ich bereits erläutert habe, zum einen die der Beratung, natürlich auch der Stützung des Hauses, dann aber auch der Qualitätssicherung.

Was im Peer-Review Verfahren heraus kommt, ist, ich sage es einmal: Das richtige Querdenken, von der Seite, der Blick von außen. Der Beirat liegt in seiner Struktur dazwischen, halb innen und halb außen. Im jetzigenem Peer Review Verfahren ist es so, dass man Personen gewonnen hat, die über den alltäglichen Betrieb nicht immer informiert sind über das, was wir hier tun. Und das sollen sie ja auch gar nicht. Sie sollen hier hinkommen, sich anschauen, was sie sehen, und dann einmal ihren Querblick reinbringen. Insofern würde ich Meinerts Attacke zurückweisen. Es ist eine Unterschätzung der Qualität der Beiratsarbeit, die nicht nur dazu dient, uns zu stützen. Der Beirat leistet auch Qualitätssicherung. Aber die Qualität des Hauses zu einem bestimmten Zeitpunkt in den Blick zu nehmen, das habt Ihr im Beirat nicht gemacht.

Für die langfristige Arbeit kann der Beirat sich jederzeit und zu von ihm bestimmten Themen einbringen, und er tut es ja auch.

M. Meyer: Ich sehe mich trotzdem in meiner Beiratsrolle primär rezeptiv. Wir diskutieren eher selten kreativ über die Zukunft dieser Reformschule.

J. Keuffer: Du könntest im Beirat einen Tagesordnungspunkt anmelden und sagen: »Ich möchte jetzt die generelle Linie für die Weiterentwicklung der nächsten 14 Jahre besprechen!« Warum tust Du es nicht?

H. Kroeger: Die Ergebnisse unseres neuen Peer-Review-Verfahrens und deren Folgen für den zu erstellenden Schulentwicklungsplan werden Thema im Beirat sein. Insofern denke ich, werdet Ihr dort hinreichend Gelegenheit haben, auch die großen Entwicklungsperspektiven zu diskutieren.

M. Meyer: Ich danke für die Zurückweisung und für den Ratschlag!

Das Oberstufen-Kolleg und die Bielefeld School of Education – Strukturen zukünftiger Lehrerbildung

Ch. Görlich:
Wie werden am Oberstufen-Kolleg Referendare ausgebildet? Ich könnte mir mögliche Konflikte zwischen einer Versuchsschule und den »starren« Ausbildungskonventionen von überfüllten Seminaren vorstellen. Sind Referendare an den Versuchen beteiligt?

J. Keuffer:
Wir beteiligen uns an der Lehrerausbildung, und wir machen das gern. Wie viele Referendare es jetzt konkret sind, kann vielleicht der Kollegleiter besser als ich sagen. Wir haben auch Personen, die als so genannte Seiteneinsteiger im Hause sind und die dann berufsbegleitend ihr Referendariat ableisten. Diese Form der Ausbildung gibt es aber in dieser Intensität erst für die Zeit nach 2000.

Eine Schwierigkeit sehe ich im besonderen Falle des Oberstufen-Kollegs darin, dass ein Referendar hier nur in der Oberstufe unterrichten kann. Er muss dann immer mit einer anderen Schule kooperieren. Denn die Laborschule hat sich dezidiert und bewusst aus der Lehrerausbildung ausgeklinkt, wofür es zwei Argumente gibt: Erstens, man zieht Ressourcen ab, und das wollen sie nicht –; das andere Argument lautet mit den Worten von Annemarie von der Gröben »Die sollen erst einmal an einer ordentlichen Schule das normale Handwerk lernen, bevor sie zu uns in die Versuchschule kommen.« Die Referendare geraten in zu große Konflikte, wenn sie die Auflagen der Laborschule erfüllen und gleichzeitig den Anforderungen eines Studienseminars Genüge leisten sollen.

Wir sehen da für das Oberstufen-Kolleg nicht so große Probleme. Unsere Referendare sind eigentlich alle gut gefahren. Bei uns gibt es nicht diese große Diskrepanz gegenüber der Regelschule, wenn wir zum Beispiel einen Referendar ins Kolleg aufgenommen haben, der nur Oberstufenfächer hat. Das Oberstufen-Kolleg beteiligt sich aber nicht nur über die Ausbildung der Referendare an der Lehrerausbildung. Wir haben inzwischen auch Fachleiter, die hier im Hause sind - zum Beispiel einen Fachleiter für Sport –, die gleichzeitig am Studienseminar Bielefeld arbeiten.

Außerdem haben wir im Rahmen der universitären Lehrerausbildung Fallstudiengruppen im Hause, die hier arbeiten. Wir haben Praktikanten, die aufgenommen werden. Also alle Ebenen der Lehrerausbildung sind auch im Hause vertreten, aber eben nur in beschränktem Umfang. Wir können nicht alle Studierenden und Referendare in das Haus lassen, die es gerne wollen. Die Schule muss sich schützen, sonst erden es zu viele. Deswegen haben wir auch immer nur bestimmte Fallstudiengruppen hier, nur eine begrenzte Anzahl von Praktikanten. Gabriele Obst, die stellvertretende Kollegleiterin, kümmert sich darum, wie viele jeweils aufgenommen werden. Das wird immer jedes Jahr neu entschieden. Wir nehmen so viele, wie es geht, aber auch nicht mehr. Ich finde es realistisch, dass die Schule eine Grenze zieht und sich nicht mehr aufhalst, als sie leisten kann.

Und dann haben wir in Bielefeld natürlich eine hochinteressante und sehr spannende Entwicklung über das neue Lehrerausbildungsgesetz, das demnächst kommen wird. Bielefeld hat ja zunächst - seit 2003/4/5 - einen eigenständigen Weg der Bachelor/Master-Ausbildung genommen. Und jetzt kommt nach der Baumert-Reformkommission und nach dem neuem Lehrerausbildungsgesetz eine ganz andere Variante. Wir müssen uns dafür in Bielefeld kräftig umstellen.

M. Meyer:
Macht ihr jetzt wieder etwas Neues?

J. Keuffer:
Wir machen etwas Neues. Der Modellversuch zur BA/MA-Lehrerausbildung ist beendet. Die CDU/FDP-Landesregierung hat den Versuch abgebrochen, ohne dass er jemals evaluiert worden wäre. Das hat uns in Bielefeld verständlicherweise unglaublich erregt. Die Vorstellung, die das damalige Rektorat der Universität mit Herrn Timmermann gehabt hat - Umstellung auf das kanadanahe System – ist überholt und das tangiert nicht nur die Lehrerbildung, sondern alle Fächer. Alle Studiengänge werden neu akkreditiert. Die gesamte Studienstruktur musste dafür neu gestaltet werden.

Dahinter verbergen sich zwei Vorstellungen, die ich gern erläutern will. Die Konzeption des kanadischen Modells beruht auf dem Baukastenmodell. Eigentlich ist es egal, wann ein Student ein Modul belegt. Er findet sich in seinem Bildungsgang selber zurecht. Das Modell, was wir jetzt im Lehrerausbildungsgesetz haben und das durch Baumert mit vorbereitet worden ist, basiert dagegen auf einer kumulativen Konzeption, quasi spiralcurricular angelegt. In diesem Modell ist es nicht egal, wann man was studiert. Diese beiden Modelle sind also nicht anschlussfähig. Entweder macht man das eine oder das andere. Jetzt haben wir in Bielefeld genau wie früher wieder drei Fächer im Bachelor Lehramtsstudiengang, drei Fächer im Master: Erstes Unterrichtsfach, zweites Unterrichtsfach und Erziehungswissenschaft. Das war im Bielefelder Modellversuch 2003-2010 deutlich anders, und der Umstellungsprozess wird von vielen in Bielefeld als ein Rückschritt empfunden.

Wir versuchen jetzt aber, da herauszukommen, indem wir noch einmal ganz neu an die Sache herangehen. Bielefeld wird deshalb 2011 eine Bielefeld School of Education gründen. Wie das aussehen wird, kann ich jetzt nur grob skizzieren. Der Bachelor-Studiengang bleibt polyvalent. Er wird nicht schulformspezifisch ausgelegt, aber man schreibt sich in ein Lehramt ein. Denn es gibt viele Überschneidungen zwischen dem Kernfach Erziehungswissenschaft und den verschiedenen Schulformen. Die grundlegenden Veranstaltungen gelten für alle Lehramtsstudiengänge gleichermaßen, zum Beispiel hinsichtlich der Thematik »Einführung in die Forschungsmethoden«. Zugleich gibt es aber einen sehr spezifischen Master. Dieser Master wird von der Bielefeld School of Education und nicht mehr von den Fakultäten verantwortet.

Die Fakultäten sind damit aber nicht einverstanden. Sie merken, dass man ihnen etwas wegnimmt. Das ist also ein ordentliches Reformprogramm, das wir hier in Bielefeld zu bewältigen haben. Wir sind außerdem mitten im Prozess der Abstimmung mit den Studienseminaren, die die Lehrerausbildung mit uns in Kooperation betreiben müssen. Das Praxissemester des MA-Studiengangs fängt gerade erst an.

Wie wichtig das ist, verdeutlichen drei Tagungen zur Lehrerbildung, die heute statt finden. In Wuppertal spricht man über das Praxissemester, in Münster tagt die GEW zusammen mit dem Ministerium über die Ausrichtung der Lehrerbildung und in Bielefeld tagen wir heute zum Thema Portfolio in der Lehrerausbildung.

Ch. Görlich:
Das jetzt abgewickelte Bielefelder Modell lief nach dem kanadischen Muster und gab den Studierenden mehr Freiheit in dem Sinne, dass sie individuelle Wege gehen konnten? Sehe ich das richtig? Es ist für Sie bezüglich dieses Punktes vielleicht eine interessante Information, dass ich als Seminarleiter angesichts der vielen Ausbildungsjahrgänge und der heterogenen Voraussetzungen in der Referendarausbildung versucht habe, gleichfalls ein Baukastensystem einzuführen. Es war aber nicht durchsetzbar, weil viele Kollegen befürchteten, ohne die kumulativen Verbindlichkeiten ihre Referendare zu verlieren. Ich finde es spannend, dass auch Sie es wieder versucht haben! Man wird das Geschehen aufmerksam verfolgen.

J. Keuffer:
Ich bin in der Beratergruppe des Rektorats zum Aufbau der BiSEd, der Bielefeld School of Education. Das BiSEd ersetzt zwangsläufig das ZfL, das Zentrum für Lehrerbildung, und wird größere Kompetenzen erhalten. Aber es bedarf noch eines weiteren Abstimmungsprozesses mit den Fakultäten und den Studienseminaren, bevor dies Wirklichkeit wird.

Ch. Görlich:
Soweit mir die Publikationen von Ihnen, Herrn Keuffer, zur Lehrerausbildung in Erinnerung sind, haben sie immer die besondere, Sinn gebende Bedeutung einer phasenübergreifenden Ausbildung betont. Könnte eine solche Zielsetzung durch die BiSEd eher erreicht werden?

J. Keuffer:
Es gibt durchaus Bestrebungen, sich gegenseitig zu stützen und zu fördern, zum Beispiel indem in einem Vorstand der Bielefeld School of Education ein Mitglied der Studienseminare sitzt und indem umgekehrt nach entsprechenden Institutionalisierungen in den Studienseminaren gesucht wird. Die Universität will aber hier im Moment noch gar nicht einsteigen. Denn solche Verflechtungen bedeuten einen Eingriff in ihre Autonomie. Die Studienseminare wissen ihrerseits auch selber nicht, wie sie mit den neuen Zentren für Lehrerausbildung kooperieren sollen. Also da ist viel Bewegung im Ganzen. Ob diese Abstimmungsprozesse dann gelingen, hängt auch von den Personen ab, die in den verschiedenen Einrichtungen tätig sind.

Ch. Görlich:
Da sagen sie wohl etwas Wahres und leiten schon zu meinen weiteren Fragen über. Die Schwierigkeiten - bitte entschuldigen Sie Trivialität! - liegen bekanntlich im Detail, im finanziellen, im personellen und konzeptionellen Bereich. Was ich noch einmal formal und auf der Meta-Ebene zu bedenken geben möchte und was wir aus Praktikerperspektive viel zu wenig in den Blick nehmen, ist die Frage: Was solche Reformen eigentlich kosten? Dabei denke ich nicht nur und in erster Linie an das Geld, sondern auch an die Zeit, das eingesetzte Engagement und die weiteren Resourcen. Steht dieser Einsatz in einem angemessenen Verhältnis zum Erfolg? Wenn ich daran denke, wie viele Tagungen wir im Kollegium unseres Studienseminars gemacht haben, z.B. zur Portfolioarbeit, wie viele unterschiedliche Meinungen es dazu gab, zum Beispiel ob das Portfolio selbst verantwortet oder kontrolliert werden sollte etc., und wenn ich dann schaue, was dabei effektiv als Mehrwert der Ausbildung herausgekommen ist, dann hätte ich ganz gern einmal empirisch und qualitativ überprüft: Lohnt sich das überhaupt diese ganze Arbeit?

J. Keuffer:
Das wird man wohl nicht empirisch messen können. Man müsste den Aufwand, den man hat, in Relation zu dem Ertrag der ganzen Innovation setzen. Das ist sehr schwierig. Eine solche Abwägung schaffen noch nicht einmal die Unternehmen in der freien Wirtschaft. Die Unternehmen arbeiten mit Unternehmensberatungen, die alle 4-8 Jahre ihr Vokabular austauschen, weil sie die Menschen auf Trab bringen wollen. Das geht im Schulbereich, in der Erziehung so nicht. Da ist immer noch ein Ethos dahinter. Wir haben einen übergreifenden Bildungsbegriff. Deshalb kann man nicht einfach eine Reform nach der anderen durch das Dorf treiben.

Die Reformvorhaben der Bildungspolitik sind derzeit schneller als die Empirie und die Schule. In den siebziger Jahren war dagegen die Politik langsamer. Da ist sie nicht dem nachgekommen, was Wissenschaft und Schule gedacht haben. Die Bildungspolitik möchte alles immer sofort umgesetzt wissen. Wenn dann die nächste PISA-Studie kommt und zeigt, dass der gewünschte Lernerfolg immer noch nicht eingetreten ist, dann soll die Schule wieder ranklotzen, aber das überfordert die Menschen.

Ein Beispiel: Die Standards in den einzelnen Fächern so zu erstellen, dass sie nachher empirisch messbar sind, diese Arbeit ist zu großen Teilen noch nicht geleistet. PISA hat die Standardisierung für die Fünfzehnjährigen vielleicht für einige Bereiche geleistet, wir haben sie aber noch nicht für das Abitur. Hier gibt es immer noch nicht in allen Fächern kompetenzorientierte Standards. Es gelten nach wie vor die lernzielorientierten Richtlinien.

Solange dies so ist, sollte man nicht mit der Anforderung eines bundesweit vergleichbaren Abiturs auftreten. Bildungspolitik sollte im Moment eigentlich einmal locker lassen, die Menschen in Ruhe lassen und die Reformversuche, die laufen, zu Ende zu bringen. Wir haben die Lehrerbildungsreform in Bielefeld 2003-2010 durchgeführt, und jetzt muss das gesamte System wieder neu umgestaltet und neu akkreditiert werden. Dabei ist jede Akkreditierung ein Riesenakt. Ein Zyklus von 5 bis 7 Jahren für derartige Reformen ist viel zu knapp bemessen.

Ch. Görlich:
Obwohl ich nur mit einem gewissen Vorbehalt in ökonomischen Kategorien spreche, kann ich wohl mit gutem Gewissen, darauf hinweisen, dass es manchmal Anfangsinvestitionen braucht, die sich vielleicht erst Jahre später auszahlen. Ich denke an die Computertechnologie, für die empirisch nachgewiesen ist, dass am Anfang viel Zeit investiert werden muss, um hinterher eine Erleichterung bei Routinearbeiten zu erreichen. Ich möchte deshalb auch im Namen unseres nicht anwesenden Kollegen, Herrn Professor Ludger Humbert, eine abschließende Frage zu den Informationstechnologien am Oberstufen-Kolleg stellen. Was mich immer wieder ärgert ist, dass in der öffentlichen Wahrnehmung die neuen Informationstechnologien schlichtweg auf Technologien reduziert werden, obwohl wir, Ludger Humbert und auch ich, darin eine zentrale Bildungsaufgabe sehen. Da eröffnen sich nicht nur technische, sondern auch ethische, ästhetische, ökologische und sogar metaphysische Fragen. Inwieweit ist dieses medienpädagogisch äußerst komplexe Gebiet am Oberstufen-Kolleg in den Blick genommen?

J. Keuffer:
Ich glaube, dass sich das Haus dieser Aufgabe in besonderer Weise stellt, insofern die informatische Grundbildung, die wir hier am Oberstufen-Kolleg haben, als eine weitere »Sprache« in den Blick genommen wird und eben dort ein Basiskurssystem geschaffen worden ist, in dem alle Kollegiaten mit dieser Basistechnik konfrontiert werden. Das kriegt man nicht mit einem Fach Informatik hin, sondern nur querliegend mit einer informatischen Bildung, die wir als Basisprogramm bezeichnen. Das ist etwas anderes als ein Fach Informatik, in dem dann auch die von Ihnen genannten ethischen Fragestellungen kombiniert mit technologischen Fragen vorkommen.

Ch. Görlich:
Wir sprechen hier eher geringschätzend von »Produktschulung«.

J. Keuffer:
Da sind wir uns einig, durchaus auch in der kritischen Sicht auf die neuen Medien. Allerdings nicht so kritisch wie Hartmut von Hentig, der sehr ablehnend auf die neuen Informationstechnologien reagiert hat. Wir haben sie nicht abgelehnt. Wir sagen vielmehr: Es handelt sich um eine neue Kulturtechnik, die jungen Menschen sind damit befasst, und wir dürfen diese Kulturtechnik nicht ablehnen, sondern müssen mit ihr arbeiten. Das tun wir auch. Die technische Ausstattung unserer Schulen entspricht dieser Haltung. Sie ist ziemlich gut.

Ch. Görlich:
Wir bedanken uns bei Ihnen ganz herzlich für dieses Gespräch.