

Doris Brüggenkamp, Hans Kroeger, Jürgen Schülert

Allgemeinbildung am Oberstufen-Kolleg

Wenn der BAK beschloß, den 23. Seminartag in unmittelbarer Nähe der Versuchsschule und Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg abzuhalten und ihn zusammen mit dieser Einrichtung vorzubereiten, so war das als Herausforderung gemeint, und zwar für den BAK wie für das Oberstufen-Kolleg.



Streit über Allgemeinbildung ist angesagt. Dieser Streit ist aus zwei Gründen nicht ungefährlich.

- In der bisherigen Auseinandersetzung um Allgemeinbildung sind zwei Schubladen gezimmert worden, die in einer heftigen Kontroverse allzu leicht und leichtfertig gebraucht werden:

Hier die Sehnsucht nach der nicht mehr gepflegten, meist schichtspezifischen, mit Privilegien verbundenen Kommunikationsfähigkeit.

Dort das Bemühen, die Jugendlichen zu befähigen, selbstbestimmt und selbstbewußt in sozialer Verantwortung die Probleme der Zeit anzupacken.

Wir vom Oberstufen-Kolleg wissen, daß dies *hier* die Kontroverse nicht ist.

- Da Allgemeinbildung letztlich ein Persönlichkeitsmerkmal ist, liegt es nahe, Aussagen über Allgemeinbildung als Spiegelung von Persönlichkeitsmerkmalen – hier insbesondere von persönlichen Lehrerqualitäten – zu deuten.

Wir vom Oberstufen-Kolleg wissen, daß es überall in der pädagogischen Praxis recht unterschiedliche persönliche Stärken und Schwächen im Umgang mit Lernenden gibt, die hier überhaupt nicht zur Diskussion stehen.

Was kann also sinnvoll umstritten sein? – Nicht Ideologien, nicht Persönlichkeitsmerkmale, sondern *Konzepte*

- in ihrer theoretischen Fundierung
- in ihrer praktischen Umsetzung.

Entsprechend haben wir die Vorstellung des Oberstufen-Kollegs angelegt. In bewußter und pointierter Abhebung vom Regelsystem wird zunächst eine theoretische Fundierung des Konzepts des Oberstufen-Kollegs versucht. Dann wird die praktische Umsetzung, insbesondere die Konfiguration der Lerngelegenheiten, vorgestellt. Anschließend berichtet eine ehemalige Kollegiatin, wie sie diese Lerngelegenheiten genutzt hat. Schließlich wird gefragt, ob Theodor Schulze mit seinen Überlegungen zu gleichen oder vergleichbaren Ergebnissen kommt.

Nun zur theoretischen Fundierung des Konzepts der Allgemeinbildung am Oberstufen-Kolleg.

Zunächst ist festzuhalten, daß es sich bei Allgemeinbildung um ein theoretisches Konstrukt handelt. Allgemeinbildung läßt sich nicht direkt beobachten und ein Maßstab für Allgemeinbildung entsteht erst mit einem Allgemeinbildungskonzept. Da wir hier über schulische Allgemeinbildung sprechen wollen, also Allgemeinbildung, die in der Schule gefördert bzw. gefordert wird, ist der Begriff so auszulegen, daß Schule in ihren wesentlichen Momenten in ihm aufgehoben ist.

ALLGEMEINBILDUNG

als **Zustand/Prägung**

in seiner Sachdimension: *Wissen*

in seiner Sozialdimension: *Fähigkeiten*

als **Prozeß/Entwicklung**

in seiner Sachdimension: *Curriculum i. e. S.*

in seiner Sozialdimension: *Vermittlung/Aneignung*

Mit der Bestimmung und im Zusammenspiel dieser Dimensionen entstehen deutlich unterscheidbare Allgemeinbildungskonzepte, die nun nicht beliebig dekomponiert werden können, ohne daß der Begriff unbestimmt oder das Konzept widersprüchlich wird.

Ein Beispiel für eine solche unzulässige Dekomposition liefert das Tagungsthema 'Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur Allgemeinbildung'. Hier wird nur die Sachdimension und nicht die Sozialdimension angesprochen. Der Begriff Allgemeinbildung bleibt unbestimmt; die Frage ist nicht zu beantworten.

Wollen wir über schulische Allgemeinbildung sprechen, so müssen wir die Sozialdimension mit einbeziehen, indem mitthematisiert wird, auf welche Weise Allgemeinbildung vermittelt bzw. ihre Aneignung gefördert wird.

Kurz: Das Tagungsthema müßte lauten: „Der Beitrag des Fachunterrichts zur Allgemeinbildung“.

Ein Beispiel dafür, daß durch eine Dekomposition des Zusammenhangs Konzepte widersprüchlich werden, sind für uns die BAK-Thesen zur Allgemeinbildung.¹

1. Die gegenwärtigen Reflexionen von Bildungsexperten und Erziehungswissenschaftlern über mögliche Auslegungen des Begriffs Allgemeinbildung in aktueller Sicht sind zur Zeit noch nicht bündelungsfähig. Außerschulische Interessengruppen tragen ihre Ansprüche argumentativ vor, insbesondere Vertreter von Wirtschaft und Kommunikationstechnologie. Sie sind aber weder untereinander einig, noch sind ihre Argumente für Pädagogen hinreichend überzeugend. Ein genereller Konsens ist noch nicht zu erwarten. Was Allgemeinbildung ist, muß deshalb für die Schüler pragmatisch bestimmt werden.
2. "Pragmatisch" heißt in diesem Zusammenhang: Es müssen Inhalte ausgewählt und Vermittlungsformen erprobt werden, die geeignet sind, Grundbildung, Fachfundamente, Zusammenhänge zwischen den Fächern und Wechselwirkungen zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und gesellschaftlichen Entwicklungen sichtbar zu machen. Insbesondere sind komplementäre Beziehungen zwischen verschiedenartigen Disziplinen zu profilieren. Das gilt für Beziehungen wie die von Geistes- und Naturwissenschaften, Technik und Sprache, kreativem Gestalten und diskursivem Argumentieren, analogen und digitalen Denk- und Ausdrucksmöglichkeiten.
3. Elemente von Allgemeinbildung können an historischen Objektivationen, zivilisatorischen Leistungen und Schlüsselproblemen der Gegenwart und der Zukunft erarbeitet werden. "Mittelalterliche Lebensformen" und "Deutschland im Jahre 1810" sind mögliche Themen genauso wie "Stadt- und Landschaftsplanung in ..." oder "Unsere Heimatzeitung". Jedes Schulfach kann allgemeinbildende Fragestellungen entwickeln. Dabei ist neben unterschiedlicher Erfahrung die gewandelte Wahrnehmung als generationsspezifisches Moment von Bildung zu reflektieren.
4. Lehrformen wie team teaching, Projekt, Gruppenarbeit, interdisziplinäres Arbeiten, Exkursion, praxisbezogene Erkundung werden verstärkt eingesetzt und verfeinert werden müssen; aber auch der Vortrag des Lehrers zur Vermittlung von Überblicken und Zusammenhängen bedarf der Kultivierung. Dabei ist den Schülern in ausgewogenem Verhältnis produktive und rezeptive Selbsttätigkeit abzuverlangen.
5. Eine zeitgemäße Vorstellung von Allgemeinbildung schließt Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf dem Gebiet der Informations- und Kommunikationstechniken ein. Deren Vermittlung bedingt auch Reflexion auf sinnvollen und verantwortbaren Umgang mit ihnen vor dem Hintergrund der Überzeugung, daß Allgemeinbildung immer Menschenbildung ist und auf personale Mündigkeit, Verantwortlichkeit und auf eine ganzheitliche Vorstellung vom Menschen und seiner Kultur abzielt.

.....

In den Thesen 1 und 2 wird zunächst die Sachdimension isoliert:

Was Allgemeinbildung ist, muß für die Schüler pragmatisch bestimmt werden, d. h., es müssen *für sie* nach bestimmten Kriterien geeignete Inhalte ausgewählt werden.

¹ Die Thesen finden sich im Bericht über den 21. Seminartag des BAK, Erziehungswissenschaft und Beruf, 8. Sonderheft, 1988, S. 8.

Dann wird der Prozeß der Allgemeinbildung in der Sozialdimension als Vermittlungsprozeß im Sinne eines Sender-Empfänger-Modells vorgestellt:

Es müssen geeignete Vermittlungsformen erprobt werden.

In der These 5 wird bezüglich der Prägung in der Sozialdimension die Überzeugung artikuliert, daß Allgemeinbildung immer Menschenbildung ist und auf personale Mündigkeit zielt.

Wenn der Zusammenhang erst einmal so dekomponiert ist, läßt er sich unserer Auffassung nach nicht widerspruchlos wieder zu einem Ganzen zusammenfügen, denn wenn Allgemeinbildung zugleich auch Menschenbildung mit dem Ziel personaler Mündigkeit ist, dann wäre in einer Synopse der drei Thesen zu formulieren:

Menschenbildung mit dem Ziel *personalen Mündigkeit* dadurch, daß *pragmatisch für den Schüler Inhalte bestimmt* und Vermittlungsformen *erprobt werden*.

Der konzeptionelle Bruch ist offensichtlich! – Die in der asymmetrischen Sozietät des Unterrichts angelegte Spannung zwischen dem Lehrenden und den Lernenden wird einseitig abgespannt. Projekt- und Gruppenarbeit wird nicht als *Lernform*, sondern als *Lehrform* eingeführt, es wird nicht Raum für produktive Selbsttätigkeit gegeben, sondern produktive Selbsttätigkeit wird abverlangt (These 4).

Hier spiegelt sich das Dilemma, das sich auch in den Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen findet.

Der Doppelauftrag,

- dem Schüler eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung zu vermitteln;
 - dem Schüler Hilfen zur Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung zu geben
- wird *konzeptionell* nicht eingelöst und kann im konkreten, nach dem Fächerprinzip organisierten Unterricht deshalb nur zufällig gelingen.

Wohlgemerkt: Der Auftrag wird konzeptionell nicht eingelöst. Wir schließen damit nicht aus, daß die Lehrenden in der Praxis Arrangements treffen, die auf personale Mündigkeit zielen und Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung fördern.

Es wäre anmaßend zu behaupten, das Oberstufen-Kolleg hätte die Konzeption gefunden, die die Umsetzung des Doppelauftrags *garantiert*. Stehen wir *alle* als Lehrende doch immer wieder vor folgendem grundsätzlichem Dilemma:

Selbstverwirklichung als wichtiges Moment der Allgemeinbildung ist durch Freiheit bestimmt. Der/die Lehrende ist auf *Sicherstellung der Effekte* bedacht. Was bedeutet es aber, wenn das Bemühen um Sicherstellung der Effekte kollidiert mit der für die Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung beanspruchten Freiheit?

Für die Auflösung dieses Dilemmas gibt es kein Rezept, keine didaktische Anweisung. Empfehlungen wie 'Den Schülern ist in ausgewogenem Verhältnis produktive und rezeptive Selbständigkeit abzuverlangen' (4. BAK-These) greifen zu kurz, und das heißt in aller Regel: Das Spannungsverhältnis wird einseitig zugunsten der Sicherstellung der Effekte aufgelöst. Es kann allerdings ein Konzept entwickelt werden, das zur Thematisierung des Dilemmas zwingt und durch eine neue Konfiguration der Lerngelegenheiten differenzierteren und weniger einseitigen Umgang mit diesem Dilemma provoziert.

Damit sind wir beim Oberstufen-Kolleg. Wie bereits erwähnt, setzen wir nicht bei einer inhaltlichen Bestimmung von Allgemeinbildung an und auch nicht bei menschlichen Qualitäten, die zur Vermittlung von Allgemeinbildung erforderlich sind, sondern bei den Strukturmerkmalen der Einrichtung und haben dabei ein besonderes Augenmerk auf die Konfiguration der Lerngelegenheiten.

Wir verzichten also auf institutioneller Ebene auf eine vorgängige Bestimmung gesellschaftlicher Schlüsselprobleme oder als unerläßlich betrachteter Fertigkeiten, auf die hin dann allgemeinbildende Inhalte fixiert werden; wir verzichten auch auf den Entwurf eines Idealbildes vom allgemeingebildeten Menschen, auf den der Unterricht ausgerichtet ist, um auf konzeptioneller Ebene dem Dilemma zu entgehen, daß die Erwartungen der Lehrenden an das Lernverhalten mit der Charakterisierung des 'Objekts' der Belehrung als selbstbestimmter, mündiger Mensch kollidieren. Das bedeutet nicht, daß die Lehrenden als Individuen mit ihren Vorstellungen von den zu vermittelnden Inhalten und ihrem Bild von den Lernenden nicht vor diesem Dilemma stehen und sich innerhalb der strukturellen Vorgaben dazu verhalten müssen. Die *Einrichtung* kann und darf sich in diesen Hinsichten nicht festlegen und löst das Dilemma in dem Sinne durch Offenheit, daß in pädagogischen Prozessen auf die von allen Beteiligten selbstgeschaffene Realität reagiert wird.

Für die Individuen bedeutet das, daß sie ihre persönlichen Enttäuschungen, die in diesem Dilemma angelegt sind, nicht in institutionelle Strukturfehler umdeuten können. Das stellt übrigens eine psychische Belastung dar, die den Ruf nach Vorgaben auf institutioneller Ebene hinsichtlich bestimmter zu vermittelnder Inhalte und Fertigkeiten und des die Lernprozesse steuernden Menschenbildes nicht verstummen läßt.

Die Darstellung des Allgemeinbildungskonzeptes des Oberstufen-Kollegs wird somit zu einer Darstellung der Chancen, die es sich und *allen* Beteiligten mit seinen Strukturmerkmalen, insbesondere mit seiner Konfiguration der Lerngelegenheiten eröffnet.

Daraus ergibt sich eine institutionell angelegte *Mehrperspektivität*, die höhere Anforderungen an die Konstruktion dessen stellt, was als gemeinsamer Sinn begriffen werden kann.

Dies zu erklären, erfordert einen hohen Kommunikationsaufwand. Während nun im Regelsystem die Entwicklung eher dahin geht, eine Regelungsdichte zu schaffen, die bezüglich der Selbstthematisierung möglichst viel Kommunikation erübrigt, Schule also operativ weitgehend unabhängig von dem Problem einer Mehrheit der Auffassungsperspektiven zu machen, ist es am Oberstufen-Kolleg diese Offenheit hinsichtlich der Bildungsziele und -inhalte, die eine stetige Kommunikation über die Mehrperspektivität provoziert und in Gang hält.

Diese Mehrperspektivität begreifen wir nicht als lästiges Rauschen im pädagogischen Vermittlungsprozeß. Vielmehr ist eine Ausdifferenzierung der Perspektiven in der Struktur des Oberstufen-Kollegs angelegt und wird sie bei den KollegiatInnen entsprechend gefördert.

Es kann sogar gesagt werden, daß sich Allgemeinbildung, wie wir sie begreifen, zeigt in der Fähigkeit, einen Perspektivwechsel begründet zu vollziehen oder zumindest nachzuvollziehen.

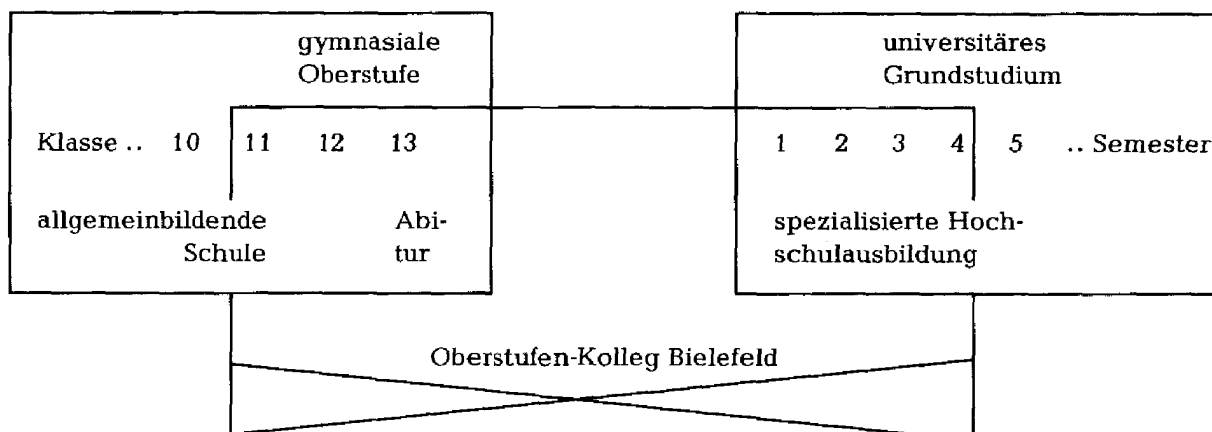
Die Mehrheit der Perspektiven eröffnet also den beteiligten Personen Chancen zur Allgemeinbildung in dem Sinne, daß sie befähigt werden, ihre Sichtweise zu relativieren und trotzdem begründet eigene Entscheidungen in sozialer Verantwortung zu treffen.

Diese Mehrperspektivität entwickelt sich am Oberstufen-Kolleg, wie gesagt, nicht in regelloser Toleranz, sondern wird gefördert durch den Aufnahmeschlüssel und die Konfiguration der Lerngelegenheiten, die nun vorgestellt werden sollen.

Wenn Allgemeinbildung vor allem auf diese Mehrperspektivität und einen entsprechenden Perspektivenwechsel zielt, dann muß eine Bildungsinstitution – insbesondere im Übergang vom allgemeinbildenden Schulsystem zur spezialisierenden Universitäts- und Berufsausbildung – eine Konfiguration der Lerngelegenheiten schaffen, die einen solchen Perspektivenwechsel wirklich ermöglicht und fordert. Das Bildungskonzept des Oberstufen-Kolleg sieht dafür zwei grundsätzliche Zugangsweisen vor:

1. Das, was in der Welt unterschieden ist und sich unterschiedlich ausgeprägt hat, soll auch im Lernen als Verschiedenes – auch in der unterschiedlichsten Sicht verschiedener Personen – gesehen, erfahren und angeeignet werden. Gemeint sind mit dem Verschiedenen in erster Linie die in allen entwickelten Gesellschaftsformen unumkehrbar erscheinenden Arbeitsteilungen, die damit verbundene Trennung von Hand- und Kopfarbeit und die oft erhebliche Kluft zwischen gesellschaftlicher Praxis, Alltagswissen und wissenschaftlichen Erkenntnissen.
2. Das, was in der Welt zusammengehört und in einem größeren Kontext steht, soll auch im Lernen – evtl. mit gemeinsamer Betroffenheit verschiedener Personen – als Zusammengehörendes gesehen, erfahren und angeeignet werden. Als zusammengehörend sollen in der Bildung insbesondere die Themenbereiche gelten, die sich weltweit mit der Frage des Überlebens der menschlichen Gattung auf der Erde und der wirklichen humanen Gestaltung der Lebensverhältnisse stellen und die daher in der Bildungsdiskussion zu Recht als Schlüsselprobleme bezeichnet werden (z.B. Frieden, Umwelt, Ernährung).

Das herkömmliche Bildungssystem hat mit der Aufteilung der Lerngegenstände in die Unterrichtsfächer und Fakultäten und mit der linearen Aufeinanderfolge von Allgemeinbildung und Spezialisierung einerseits thematisch Zusammengehörendes getrennt und andererseits die Unterschiedlichkeit von Allgemeinem und Speziellem, von Theorie und Praxis nicht in einer Bildungsinstitution erfahrbar und aufeinander beziehbar gemacht. Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg versucht, durch die Integration von allgemeinbildenden Kursen der Sekundarstufe II und von spezialisierenden Lehrveranstaltungen des Grundstudiums unter Einbezug von Projektarbeit eine "neue Tertiärstufe" zu verwirklichen:



Inhalte und Arbeitsformen der gymnasialen Oberstufe wie auch der Grundstudiengänge werden in der "neuen Tertiärstufe" nicht einfach addiert und organisatorisch zusammengefaßt. Vielmehr wird in einem einheitlichen vierjährigen Lernprozeß, der sowohl auf Orientierung als auch auf Vertiefung ausgerichtet ist, die Studienfach- und Berufswahl begründet und abgesichert.

Um sowohl dem Auftrag der Sekundarstufe II, allgemeinbildend und wissenschaftspropädeutisch zu arbeiten, als auch den Forderungen des Grundstudiums zur Einführung des Studierenden in Spezialdisziplinen nachzukommen, hat das Oberstufen-Kolleg neue Unterrichtsarten entwickelt und erprobt, in denen Theorie und Praxis, Allgemeinbildung und Spezialisierung in einem einheitlichen Ausbildungsgang vermittelt werden und eine zunehmende Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Kollegiaten ermöglicht werden soll.

Da das Oberstufen-Kolleg mit seinem alternativen Hochschulzugang einen Beitrag zu mehr Chancengleichheit im Bildungswesen leisten will, unterscheiden sich die Eingangsbedingungen erheblich von denen der Sekundarstufe II und des Grundstudiums. Ein differenziertes Aufnahmeverfahren stellt sicher, daß die Kollegiatenschaft in ihrer sozialen Zusammensetzung annähernd die Bevölkerung von Nordrhein-Westfalen repräsentiert. Es werden jeweils zur Hälfte männliche und weibliche Kollegiaten aufgenommen. Zugang zum Oberstufen-Kolleg erhält, wer über die Fachoberschulreife verfügt oder nach der 9. Klasse eine Lehre abgeschlossen hat. Je ein Drittel der KollegiatInnen kommt von Gymnasien, Realschulen oder Hauptschulen und sonstigen Schulen. Die KollegiatInnen sind zwischen 16 und 25 Jahre alt; ein Drittel von ihnen war zuvor bereits berufstätig. Die KollegiatInnen belegen am Oberstufen-Kolleg zwei Wahlfächer. Der Reformversuch geht dabei von der Hypothese aus, daß jeder durchschnittlich sozialisierte Jugendliche bei entsprechender wissenschaftlicher und pädagogischer Förderung befähigt ist, nach erfolgreichem Abschluß des Oberstufen-Kollegs in einem oder in beiden der am Oberstufen-Kolleg studierten Wahlfächer das Hauptstudium weiterzuführen.

Da für die "neue Tertiärstufe" bisher keine Unterrichtsmodelle, Lernkonzeptionen und folglich keine Unterrichtserfahrungen vorliegen, erfüllt das Oberstufen-Kolleg als wissenschaftliche Einrichtung die doppelte Funktion, den Wissenschaftsprozess sowohl zu entwickeln als auch zu erproben, d.h., es ist Ausbildungseinrichtung und Curriculumwerkstatt in enger Verknüpfung mit der Universität.

Am Oberstufen-Kolleg studieren ca. 900 KollegiatInnen in vier Jahrgängen und in 25 Fächern (darunter auch solche wie Technik, Jura, Geologie und Russisch und interdisziplinäre Studiengänge wie Ökologie und Frauenstudien).

In jedem Fach arbeitet ein Dreier- bzw. Vierer-Team von Lehrenden – insgesamt sind es z. Z. 94 – zusammen. Jeder Lehrende betreut einen Jahrgang seines Faches im Wahlfachunterricht, ist darüber hinaus in den anderen Unterrichtsarten (Ergänzungsunterricht, Intensivphase, Gesamtunterricht, Praktikum) eingesetzt und in Forschung, Entwicklung, Erprobung und Selbstverwaltung tätig. Mit dieser Einheit von Lehrer/Forscher versucht das Oberstufen-Kolleg, das Konzept der Handlungsforschung zu verwirklichen.

Semestereinteilung

Wochen:	5	12	3
24 Std./W.	Intensiv- phase	Wahlfachunterricht I	Gesamt- unterricht
		Ergänzungsunterricht I	
		Ergänzungsunterricht II	
		Wahlfachunterricht II	
		Sport	

————— 20 Wochen —————

In allen Phasen des Unterrichts belegen die KollegiatInnen 24 Stunden pro Woche. Jedes Semester beginnt mit einer fünföchigen *Intensivphase*, in der die KollegiatInnen jeweils in zwei zwölfstündigen Kursen entweder Fremdsprachenkenntnisse erwerben oder vertiefen, aber auch in ihrem Fach Lerndefizite ausgleichen und individuelle Interessenschwerpunkte setzen können.

Während der sich anschließenden zwölföchigen *Kursphase* besuchen die KollegiatInnen je Wahlfach einen sechsstündigen Kurs und zwei Kurse im Ergänzungsbereich. Im Wahlfachunterricht sind die Unterrichtssequenzen curricular festgelegt. Im Rahmen des Ergänzungsunterrichts können die KollegiatInnen aus den drei Fachbereichen (I: Sozialwissenschaften; II: Sprach- und Literaturwissenschaften, Künste und Musik; III: Naturwissenschaften und Mathematik) zwischen verschiedenen Oberthemen ihre Kurse wählen. Die Kurse des Ergänzungsunterrichts sind jahrgangsübergreifend. Außerdem werden in dieser Unterrichtsphase noch Kurse aus dem Bereich Pflichtsport und Fremdsprachenkurse angeboten.

In der das Semester abschließenden dreiwöchigen *Projektphase* (Gesamtunterricht) nutzen KollegiatInnen und Lehrende die Möglichkeit interdisziplinärer Projektarbeit, erfahren sie typische Anwendungssituationen von Wissenschaft in der "ungefächerten" Realität.

Der Charakter der "neuen Tertiärstufe" wird aber über die Unterrichtsarten hinaus geprägt durch eine Vielfalt von Lehr- und Lernformen (z.B. längerfristige Kleingruppenarbeit mit oder ohne Betreuung durch Lehrende, wechselseitige Lernhilfe der KollegiatInnen, Mitplanung und Mitgestaltung des Unterrichts) sowie durch ein Leistungsbewertungssystem, das "pass-fail" an die Stelle der Zensuren setzt und damit Konkurrenz und Leistungsdruck abbauen und Eigenmotivation steigern will.

Mit dieser Konfiguration der Lerngelegenheiten will das Oberstufen-Kolleg Verschiedenes und Zusammengehörendes in der Bildung erfahrbar und lernbar machen:

- Die Heterogenität der KollegiatInnen und das Verhältnis zwischen KollegiatInnen und Lernenden fördern die Mehrperspektivität zunächst auf der Ebene des Alltagswissens.
- Die frühe Spezialisierung in zwei Studien-/Wahlfächern ermöglicht Differenzenerfahrungen im Kontrast von Alltagswissen und wissenschaftlichem und fachspezifischem Denken.
- Der Ergänzungsunterricht erweitert und verändert den Blick durch die Thematisierung von Wissenschaft allgemein und durch interdisziplinäre Themen und Herangehensweisen.
- Der Gesamtunterricht erlaubt, in der Projektarbeit die in den Unterrichtskursen gewonnene Mehrperspektivität - einschließlich des durch den Perspektivwechsel modifizierten Alltagswissens - produktiv und praxisorientiert umzusetzen.

Aufgrund unserer Unterrichtserfahrungen am Oberstufen-Kolleg und der Vergleiche mit anderen Schulen wagen wir die These, daß die üblichen Schulfächer diese Klärung des Verhältnisses von Allgemeinem und Speziellem nicht leisten können: Sie sind weder fachlich/wissenschaftlich genug, um wirklich in die Tiefe der Spezialisierung vordringen zu können, noch sind sie breit und offen genug, um die jedes Fach sprengenden Probleme unserer heutigen Welt angemessen - und das heißt interdisziplinär - angehen zu können. Die Schulfächer geben also Scheinsicherheit, indem sie die widersprüchliche und schwierige Relation von Allgemeinem und Speziellem nicht deutlich konturieren.

An die Stelle der Fächer ist am Oberstufen-Kolleg ein genau bestimmtes und erfahrbares Verhältnis von spezialisiertem Studienfach und interdisziplinärer allgemeiner Bildung getreten. Dies ist uns wichtig: Daß der Gegensatz, aber auch das Aufeinanderangewiesensein von spezialisierter und allgemeiner Bildung erkannt und bewältigt werden kann, daß die Faszination der Spezialisierung, aber auch ihre Bornierung in den heutigen Wissenschaften erfahren und zugleich in den Kontext der gesellschaftlichen, zum großen Teil internationalen Schlüsselprobleme eingeordnet werden kann.

Die KollegiatInnen studieren also am Oberstufen-Kolleg schon sehr früh zwei Studienfächer, müssen aber immer zugleich und in gleichem Umfang Kurse des interdisziplinären Ergänzungs- und Gesamtunterrichts belegen, die ihre Studienfächer teils ergänzen, teils in Abstufungen kontrastieren können. Diese interdisziplinären Kurse müssen bis zum Ende des Grundstudiums als kritisches Pendant zur Spezialisierung weiterbelegt werden.

Der Anteil der Wahlfachausbildung (= Studienfach) beträgt 44% der gesamten Ausbildungszeit am Oberstufen-Kolleg; der Ergänzungsunterricht (32%) und der Projektunterricht (10%) kommen auf 42%; der Rest wird durch Fremdsprachenkurse (12%) und Sportkurse abgedeckt.

Wenn es stimmt, daß wir heute Architekten brauchen, die nicht nur Techniker sind, sondern auch etwas von Mensch und Natur verstehen, wenn es stimmt, daß wir Juristen brauchen, die mit ihren Klienten noch verständlich sprechen können, wenn es stimmt, daß wir Ökonomen brauchen, die nicht nur rechnen, sondern auch etwas vom Zusammenhang von Technik, menschlicher Psyche und Umwelt wissen, dann brauchen wir eine Allgemeinbildung, die vor allem dieses Verhältnis, diese zwei Seiten von notwendiger hoher Spezialisierung und interdisziplinärer Reflexion klärt und dieses Spannungsverhältnis auch für jeden einzelnen verfügbar, entscheidbar, verantwortlich macht.

So das Konzept.

Wie KollegiatInnen das Lernen in diesen Strukturen nutzen - nach Meinung des Skeptikers vielleicht auch ausnutzen -, davon soll nun Doris Brüggenkamp als ehemalige Kollegiatin einen Eindruck vermitteln:

Zugang zum Oberstufen-Kolleg (OS)

Bevor ich das Oberstufen-Kolleg besuchte, habe ich meine Fachoberschulreife an einer Aufbaurealschule in Gütersloh erworben. Die Möglichkeit, über den Qualifikationsvermerk das Gymnasium zu besuchen, stand mir zwar offen, aber wegen "Schulmüdigkeit" wollte ich nicht weiter zur Schule gehen. Vielmehr wollte ich mir durch eine Berufsausbildung die Möglichkeit schaffen, das "große Geld" zu verdienen.

Im August 1983 begann ich eine Ausbildung zur Arzthelferin, die ich 1985 abschloß. Nach dem ersten Jahr meiner Ausbildung war mir schon klar, daß dieser Beruf nicht mein Ziel sein konnte. Während des zweiten Ausbildungsjahres stellte ich daher die Frage, was ich danach machen wollte. Eine andere Ausbildung? Wegen mangelnder Ausbildungsplätze in diesen Jahren erschien mir das nicht als die geeignete Lösung. Blieb also nur noch eine weitere Schulausbildung.

Grundsätzlich hatte ich dafür drei Möglichkeiten:

- a) eine weitere Ausbildung am Gymnasium und damit eine weitere dreijährige finanzielle Abhängigkeit vom Elternhaus,
- b) eine Ausbildung am Westfalen-Kolleg in Bielefeld mit ähnlichen Lehr- und Lernformen wie am Gymnasium, aber mit gesichertem BaföG und anerkanntem Abschluß, oder

- c) eine Ausbildung am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld, mit neuen Lehr- und Lernformen, wobei es keine direkte Absicherung durch das BaföG gibt und nach vier Jahren ein nur teilweise anerkannter Abschluß erreicht wird.

Was brachte mich dazu, die auf den ersten Blick "schlechtere" Schulform zu wählen?

Wegen "Schulmüdigkeit" fiel das Gymnasium aus dem Katalog der Möglichkeiten heraus. Gymnasium war für mich gleichbedeutend mit Schulstreß und Schulangst, die ich vorher schon in der Realschule erlebt hatte und bei mir zur Schulmüdigkeit geführt hatten.

Das Westfalen-Kolleg nahm Schüler erst mit 19 Jahren auf, was für mich ein Jahr Wartezeit bedeutet hätte, die ich aber vermeiden wollte.

Blieb nur noch das Oberstufen-Kolleg. Die Möglichkeit erschien mir auf den ersten Blick zwar nicht unbedingt als das große Los, aber je mehr Informationen ich von der Schule erhielt, desto mehr konnte ich mich mit dem Gedanken anfreunden, diese Schule zu besuchen. Durch ein Gespräch mit einem Bekannten, der das Oberstufen-Kolleg besuchte, wurde ich neugierig auf die Inhalte und Vermittlungsformen des Hauses. Es schien mir, als würde eine neue Art von Schule "ausprobiert", die mir und meinen Vorstellungen von Schule entgegenkommt. Am 26.08.1985 begann ich meine Ausbildung am OS!

Wenn ich nachfolgend meine Zeit am OS beschreibe und kommentiere, so muß klar sein, daß mir meine Entwicklung und meine Erfahrungen am OS hauptsächlich erst in den letzten Monaten am OS und in der Zeit nach dem Abschluß bewußt geworden sind.

Erste Eindrücke am OS

Die ersten Eindrücke, die das OS auf mich machte, schildert am besten ein kurzer Text, den ich innerhalb der ersten Woche in der Einführungsphase (IOS) geschrieben habe:

"Gebäude:

Oh Gott, dachte ich, als ich das Gebäude sah. Für meinen Teil wollte ich mich schon damit abfinden, einen Teil meiner Zeit in dieser Fabrikhalle zuzubringen.

Welche Überraschung aber, als ich dieses Gebäude betrat. Selbstgemalte Bilder an den Wänden, originelle Sprüche, die an Wände gesprüht waren und alles in einer hellen und recht lockeren Atmosphäre. Und diese Sprüche stammten nicht von irgendwelchen Randalierern, sondern ganz einfach von OS-Schülern. Klasse!

Allgemein:

Ich bin jetzt dabei, für mich persönlich eine Schulform zu entdecken, von der ich geglaubt habe, daß es sie nicht geben kann. Die Entscheidungsfreiheit, das selbständige Überwachen der eigenen Leistungen und das recht persönliche Miteinander im OS sind Dinge, die ich in dieser Art und Weise noch nicht in irgendeiner Schule kennengelernt habe.

Ich war sehr positiv überrascht, als sich die Leute in meiner Gruppe, die Teamer und die Lehrenden, wirklich als so sozial herausstellten, wie man es mir vorher erzählt hat. Ich bin bis jetzt angenehm überrascht worden. Ich will hoffen, daß es so bleibt."

Wichtig war für mich die folgende Erfahrung in der Einführungsphase: Da wir in feste Gruppen eingeteilt wurden, hatten die Lehrenden schon bestimmte Themen vorbereitet, die innerhalb des Kurses bearbeitet werden sollten. Das ursprüngliche Thema der Gruppe sollte von Religion, Glauben und Jugend handeln (genau weiß ich das Thema

heute nicht mehr). Mehreren KollegiatInnen gefiel das Thema nicht, und so versuchten wir über eine Diskussion mit den anderen KollegiatInnen und den Lehrenden, ein anderes Thema zu finden. Daß das alte Thema nicht zum Kursinhalt wurde, sondern ein neues Thema gesucht wurde, die Probleme, die mit der Themenänderung zusammenhängen, Austausch über mögliche Themen, Diskussion und Konsensfindung gaben einen guten Einblick in die Möglichkeiten, die das OS bietet, aber auch in die Schwierigkeiten, die bewältigt werden müssen.

Verlauf des Studiums

Einen Überblick über den Studienverlauf gibt die folgende Übersicht, die anschließend kurz erläutert werden soll.

WS 1985

IP	EU/WU	GU
IOS Intensivphase im Orientierungssemester Thema: Jugendkulturen	- <i>Wahlfachorientierung Geographie</i> - <i>Wahlfachorientierung Wirtschaftswissenschaften</i>	Neukollegiaten werben für's OS
	- z.B. "Jacob-Morenga" FB I OT.: Dritte Welt - "Die Natur der Dinge" FB III OT.: Verstehen der Wissenschaften	

SS 1986

IP	EU/WU	GU
Englisch IV	- <i>Geographie: Stadtplanung</i> - <i>WiW: Grundzüge der klassischen Nationalökonomie</i>	<i>Geographie-Exkursion "Städtebau in den Niederlanden"</i>
Mathe-Basiswissen für Wirtschaftswissenschaftler	- "Geopolitik 2000" FB I OT.: Dritte Welt	

WS 1986

IP	EU/WU	GU
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Differentialrechnung</i> 1. Teil 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Geographie: Ökologie I</i> - <i>WiW: Gesamtwirtschaftliche Analyse</i> 	OS auf der "didacta"
Englisch V (nicht bestanden)	<ul style="list-style-type: none"> - "Luft zum Atmen" FB III OT.: Umwelt 2000 	

SS 1987

IP	EU/WU	GU
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Kartographie</i> - <i>Methoden I</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Geographie: Ökologie II</i> - <i>WiW: Makroökonomische Modelle</i> 	Acker- rand- streifen- programm NRW
- Spanisch I	<ul style="list-style-type: none"> - "Denken, Finden, Schreiben ..." FB II OT.: Sprache und Gesellschaft - Englisch V 	

WS 1987

IP	EU/WU	GU
<p>Englisch VI + Prüfung</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Geographie: Freizeitstrukturen und Freiraumplanung</i> - <i>WiW: Einzelwirtschaftliche Analyse</i> 	<p>Praktikum zu WiW</p>
<p>Teamerin einer IOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - "Textverarbeitung" FB III OT.: Informationstechnik - "Mütter und Väter in der neuen deutschen Literatur" FB II OT.: Fiktion und Realität 	
	<p>SP: Volleyball</p>	

SS 1988

IP	EU/WU	GU
<p>Spanisch II</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Landschaft u. Raum in der dt. Lit." FB II OT.: Fiktion und Realität 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Geographie: Standortstrukturen und Standortplanung</i> - <i>WiW: Koordination von Wirtschaftsplänen</i> 	
	<ul style="list-style-type: none"> - "Automatisierung der Kopfarbeit" FB I OT.: Verstehen der Wissenschaften - "Landschaft" FB II OT.: Verstehen der Wissenschaften 	
	<p>Gruppenarbeit</p>	
	<p>SP.: DARTS</p>	

WS 1988

IP	EU/WU	GU
<i>Geographie- Exkursion "Methoden landeskund- licher Arbeit" (Polen)</i>	- <i>Geographie: Entwicklungspolitik I</i> - <i>WiW: Analyse gesamtwirtschaftlicher Aktivität I</i>	OS- Begrünung
	FACHARBEIT GEOGRAPHIE	

SS 1989

IP	EU/WU	GU
Englisch als FS-EU - "Antarktis" FB III OT.: Umwelt 2000	- <i>Geographie: Entwicklungspolitik II</i> - <i>WiW: Analyse gesamtwirtschaftlicher Aktivität II</i>	./
	-"Die Zerstörung der tropischen Regenwälder" FB III OT.: Umwelt 2000	
FACHARBEIT	PRÜFUNGEN	

Nach den ersten Eindrücken begann nun der Ernst des Lebens.

Ich hatte mich mit den Fächern Wirtschaftswissenschaften und Geographie beworben und hatte auch vor, diese am OS erstmal zu studieren.

Für Wirtschaftswissenschaften hatte ich mich entschieden, weil ich zu dieser Zeit schon länger politisch tätig war und ich mir Grundzüge der Wirtschaftswissenschaften auf Seminaren angeeignet hatte. Mein Interesse war, diese Kenntnisse zu vertiefen und dieses Fach auch zu studieren. Daß ich nach dem OS studieren wollte, war von Anfang an klar.

Geographie hatte ich nur gewählt, weil ich ein zweites Fach bei meiner Bewerbung angeben mußte und ich, aufgrund einer Informationsbroschüre über die einzelnen Fächer, die Studiengangsbeschreibung für Geographie interessant fand. Zusätzlich schien das Fach eine gute Kombination mit Wirtschaftswissenschaften zu bilden.

Nach der IOS (Intensivphase im Orientierungssemester) sollten wir in Wahlfachorientierungskursen in unsere Wahlfächer hineinriechen. Es wurde allen empfohlen, noch weitere "Schnupperkurse" von Wahlfächern zu besuchen, falls ein Wahlfachwechsel überlegt wurde oder man sich nicht ganz sicher war mit seiner Wahl. Da mich aber keine anderen Fächer interessierten, habe ich auf weitere "Schnupperkurse" verzichtet.

Die EUs (Ergänzungsunterrichtskurse) habe ich im 1. Semester nur gewählt, weil in unserer IOS-Gruppe diese Kurse von den Lehrenden, die sie veranstalteten, vorgestellt wurden. So kannte ich die Lehrenden zumindest schon mal und ich wußte, worum es in den Kursen ging. Der Kurs z.B. "Jacob Morenga" interessierte mich außerdem, weil es um Kolonien und Entwicklungsländer ging, was für mich zu dieser Zeit auch politisch eine große Rolle spielte.

Als Projekt im GU (Gesamtunterricht) habe ich das Thema "Neukollegiaten werben für's OS" gewählt, weil ich es wichtig fand, diese Art von Schule bekannt zu machen. Im Rahmen dieses Kurses bin ich in Gütersloher Realschulen, Berufsschulen und Hauptschulen gewesen und habe im Unterricht das OS und seine Möglichkeiten vorgestellt, um den Schüler eine weitere Variante für die spätere Ausbildung zu zeigen.

Im Sommersemester 1986 begann ich die IP (Intensivphase) mit einem Englischkurs, um meine Fremdsprachenanteile in der Ausbildung abzudecken, und besuchte einen Pflichtkurs für Wirtschaftswissenschaften. Die WU/EU-Phase (Wahlfachunterricht/Ergänzungsunterricht) beinhaltete meine beiden Wahlfächer, und zusätzlich besuchte ich einen Kurs unter dem Oberthema "Dritte Welt", mit dem Titel "Geopolitik 2000", den der Lehrende angeboten hat, bei dem ich auch meine ersten beiden Semester Geographie studierte. Bei der Wahl des Kurses spielte auch eine Rolle, daß ich den Lehrenden kannte und wußte, was er von KollegiatInnen erwartete und wie er ein Thema behandelte.

Mein persönlicher Ausreißer in diesem Semester bestand darin, daß ich mir innerhalb der Kursphase eine zweiwöchige "Erholungspause" leistete. Das heißt, ich bin zwei Wochen in Urlaub gefahren, was mich aber anschließend in "Teufels Küche" brachte. Die Leistungen, die ich erbringen mußte, schaffte ich nur mit wesentlicher Mehrarbeit und mit viel gutem Willen meiner Lehrenden. Es war nur gut, daß ich diese Erfahrung so früh machte, wo die gesamten Anforderungen noch nicht so hoch waren. Zu einem späteren Zeitpunkt meiner Ausbildung hätte ich das nicht so einfach aufholen können.

Diese Erfahrung habe ich mir dann auch zu Herzen genommen und in der Regel meine Kurse so besucht, daß ich niemals so lange fehlte, daß ich den Anschluß verlor.

Nach den ersten beiden Semestern zeichneten sich bestimmte Interessen ab. Einerseits verschob sich die Gewichtung meiner Wahlfächer zugunsten von Geographie, andererseits versuchte ich, die EUs so zu wählen, daß sie grundsätzlich meine Interessen ansprachen.

Die neue Gewichtung der Wahlfächer zeichnete sich nicht plötzlich ab, sondern bildete eine Entwicklung über mehrere Semester. Geographie stellte sich für mich als ein Fach mit einer sehr großen Themenspannweite dar. Alle Themen behandelten aber Probleme der Menschen und der Erde. Für mich war das eine Fülle von Themen, die mich interessierten. Die wirtschaftswissenschaftliche Ausbildung dagegen bestand vielfach aus einem "Lernen" von bestimmten Modellen und Formeln, die mir so, als trockene Materie, nicht einsichtig waren. Ich sah keinen Bezug zu den Themen, die mich eigentlich interessierten. Für mich war es wichtig, daß ich wußte, warum ich mich mit etwas beschäftigte. Daß ich daher die Geographie bevorzugte, erscheint mir heute nur natürlich. Erst in den letzten Semestern habe ich bemerkt, wie sehr die Kenntnisse in Wirtschaftswissenschaften meine Kenntnisse und Thesen in der Geographie beeinflussten und unterstützten. Heute erscheinen mir die Wirtschaftswissenschaften als zweites Fach sehr wertvoll. Jedoch Wirtschaftswissenschaften als Hauptfach zu studieren, käme mir nicht in den Sinn!

So wurde mir Geographie immer wichtiger. Die weitere Auswahl meiner EU-Kurse bezog sich immer mehr auf mein Wahlfach Geographie. Ich versuchte, meine Kenntnisse in bestimmten Bereichen zu vertiefen. Dazu gehörten Themen unter dem Oberthema "Dritte Welt", "Umwelt 2000" und "Verstehen der Wissenschaften". Die anderen EU-Kurse bezogen sich auf das Erlernen von Fertigkeiten für's Studium und auf's Erlernen von Informationstechniken.

Einige andere Kurse hatten als Grundthema das OS, sei es die Darstellung des Hauses in der Öffentlichkeit oder die Gestaltung des Hauses im Inneren. Für mich war es wichtig, daß andere von der Institution erfuhren und die Möglichkeiten kennenlernten, die die Versuchsschule bot.

Neben diesen Kursen mußte ich noch Pflichtkurse besuchen, die durch die Ausbildungs- und Prüfungsordnung vorgeschrieben waren. Dazu gehörten die Sprachkurse. Die Pflichtkurse für die Wahlfächer in den Intensivphasen (z.B. Mathematik für Wirtschaftswissenschaftler) waren auch ein Teil des "Pflichtprogramms". Für Geographie fiel mir das auch nicht sonderlich schwer, anders aber in Ökonomie. Ich weigerte mich einfach, die Inhalte zu begreifen, wenn mir nicht einleuchtete, wofür ich die Berechnungen brauchte.

Ähnlich ging es mir mit Kursen aus dem Fachbereich II (Sprach- und Literaturwissenschaften, Künste und Musik). Dieser Bereich lag mir nicht, und so besuchte ich hauptsächlich Kurse des Fachbereiches I und III (Sozial- und Naturwissenschaften). Da die Prüfungsordnung aber auch vorschrieb, daß in jedem Fachbereich mindestens vier Kurse abgeleistet werden mußten und in der Prüfung alle Fachbereiche abgedeckt werden mußten, blieb mir nichts anderes über, als Kurse des Fachbereichs II zu besuchen. Erst im Rahmen der Gruppenarbeit, mit der ich den Anteil des Fachbereich II für die Prüfung abdeckte, besuchte ich den zweiten Kurs aus diesem Fachbereich. Mit der Gruppenarbeit vollzog sich aber auch ein Wandel in meiner Einstellung zum Fachbereich II. Begab ich mich zuerst mit Widerwillen an meine Gruppenarbeit und ihr Thema, so faszinierte mich nach kurzer Zeit die Arbeit. Der Grund dafür lag in meiner persönlichen Betroffenheit von dem Thema ("Literatur entsteht erst im Lesen - Eine Probe auf den rezeptionsästhetischen Ansatz von H.-R. Jaub"). Gelesen hatte ich schon immer

gerne, die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema lernte ich jetzt und sie faszinierte mich auch. Ich lernte eine wissenschaftliche Methode, mit der ich unter anderem auch eigene Erfahrungen nachvollziehbar und nachprüfbar machen konnte. Noch während der Gruppenarbeit und direkt danach besuchte ich weitere Kurse des Fachbereichs II, da ich die Thematik, mit der ich mich in meiner Gruppenarbeit beschäftigte, interessant fand und ich weitere Kurse zu ähnlichen Themen besuchen wollte.

Eine weitere wichtige wissenschaftliche Methode lernte ich im Rahmen meiner Facharbeit, wobei der erste Versuch allerdings scheiterte, was daran lag, daß ich mich in der Menge der Literatur verstrickte. Der zweite Versuch einer Facharbeit in Geographie wurde dafür um so besser.

Danach folgten die Prüfungen, die ich wahrscheinlich genauso nervös überlebte, wie viele andere schon vor mir.

Rückblick

In meiner Zeit am OS habe ich viele verschiedene und wichtige Erfahrungen gemacht. Mir wurde deutlich, wo meine Grenzen lagen und wann ich meine "Faulheit" ablegen mußte. Ich habe gelernt, mich mit Dingen und Themen zu beschäftigen, die mich nicht auf Anhieb interessierten. Zwang oder Druck bringen mich nicht dazu zu lernen, sondern eher dazu, mich diesem Zwang zu verweigern. Wird mir eine verständliche Erklärung gegeben, wofür ich bestimmte Sachen erlernen muß, so bin ich bereit, dieses zu akzeptieren. Erfahren habe ich das bei der Gewichtung meiner Wahlfächer. Als ich merkte, daß die Wirtschaftswissenschaften mir nicht lagen, versuchte ich, mich nur noch auf Geographie zu konzentrieren. Einen Perspektivwechsel erfuhr ich erst, als mir klar gemacht wurde, daß Wirtschaftswissenschaften und Geographie eng verknüpft sind. Der letzte Beweis dafür war meine Abschlußprüfung in Wirtschaftswissenschaften, in der ich einen wirtschafts-geographischen Text auf seine Fehler hin untersuchte, sie darlegte und eine richtige Darstellung entwickelte. Meine geographische Perspektive blieb dabei im Hintergrund, gefragt war meine wirtschaftliche Perspektive, auch wenn der Text ein geographisches Thema zur Grundlage hatte. Erst nach der Richtigstellung der Fehler in der ökonomischen Argumentation konnte ich die Auswirkungen darstellen, die geographischer und wirtschaftlicher Natur waren. Ich konnte nun ein Thema aus wenigstens zwei Perspektiven sehen.

Wenn die Beschreibung meines Studiengangs auch so aussieht, als hätte ich mich stark auf geographische Themen konzentriert, so muß dabei doch gesehen werden, daß die einzelnen Themen zahlreiche Unterthemen hatten, die jeweils in den einzelnen Kursen durch die KollegiatInnen bestimmt wurden. Das bedeutet, daß eigentlich kein Kurs dem anderen ähnelte. Nicht einmal, wenn er dasselbe Hauptthema hat. Aufgrund der Heterogenität der Kollegiatenschaft ergaben sich immer neue Perspektiven. Alle bringen ihre Gedanken, Vorstellungen, Wünsche und Erfahrungen in die einzelnen Kurse ein. Die Mehrperspektivität der einzelnen addiert sich zu *meiner* Mehrperspektivität.

Zudem ist durch die Prüfungsordnung vorgegeben, daß alle KollegiatInnen die Fachbereiche abdecken. Die Gefahr einer starken Spezialisierung ist somit sehr gering. Die Spezialisierung in den Wahlfächern ist aber wünschenswert und wichtige Orientierung für die weitere Studienplanung. Nur wenn eine Vorstellung und eine gewisse Erfahrung

aus dem Leben "draußen" mitgebracht wird, besteht die Möglichkeit, die in der Unterrichtsorganisation angelegte Mehrperspektivität auch für sich zu nutzen. Erst muß die (der) KollegiatIn wissen, welche Erwartungen und Vorstellungen sie (er) hat und welcher Standpunkt eingenommen wird, damit sie (er) sich nicht innerhalb der vielen Perspektiven verliert.

So positiv das OS für mich auch war: Ich mache jetzt die Erfahrung, daß es eben nicht so gut auf die Universität vorbereitet, wie ich gehofft habe. Haben Abiturienten eher Schwierigkeiten mit der Freiheit, so fällt es mir schwer, mich in die engen Grenzen der Universitätsregelungen einzufügen. Ich bin zwar immer noch besser dran als die Abiturienten, die viel größere Schwierigkeiten haben, ohne Druck zu lernen und mit fachlichen Begriffen und Arbeiten umzugehen, aber ich kann nicht behaupten, daß ich mich zur Zeit wohlfühle. Ich muß erst wieder lernen, mich an Auflagen, Zensuren und Konkurrenzkampf zu gewöhnen. Vielleicht sollte den KollegiatInnen doch deutlicher gemacht werden, daß Universität und Studieren nicht so frei sind wie das OS. Viele, die sich über das OS und seine "Fehler" aufregen, werden wohl erst an der Universität merken, welche Freiheiten und Möglichkeiten sie hatten, als sie am OS waren. Jede Einrichtung hat ihre "Macken", wichtiger ist aber, die guten Seiten und Möglichkeiten zu nutzen.

"Schule als Lebens- und Erfahrungsraum. Schön wäre es", so Jutta Wilhelmi in ihrer Sendung 'Mit Humboldt ins dritte Jahrtausend'¹ "Bislang ist sie immer noch zu verkopft und Schulverdrossenheit eine verständliche Reaktion auf diese Art allgemeinbildende Schule, die dieses Attribut zu Unrecht trägt. Im Sog von Abschlüssen, Noten, Leistungskursen und Berechtigungen ist ihr der große Überblick abhanden gekommen und die Einsicht, was Menschen heute vor allem brauchen."

"Allgemeinbildung", das hatte Jutta Wilhelmi aus der Begegnung mit einer Kollegiatin mitgenommen, "ist eben nicht nur ein Sammelsurium von Wissenssplittern. Sie entsteht erst durch bewußtes Überschreiten von Fächergrenzen, in konkreter Anwendung und verbunden mit politischem Engagement.

Wirklichkeit ist eben immer interdisziplinär. Das Oberstufen-Kolleg ist eine Orchidee in der deutschen Schullandschaft, und doch könnte ein großer Teil ihrer zwölfjährigen Praxis auch von der üblichen Halbtagschule übernommen werden. Und dies muß es früher oder später übernehmen."

Kommt nun Theodor Schulze in seinem Leitfaden "Mögliche Zugänge der Fächer zur Allgemeinbildung" zu einem ähnlichen Ergebnis?

Ja, wenn er in einer einleitenden These die Dominanz der Spezialisierung behauptet und feststellt, daß das Allgemeine der allgemeinen Bildung den Unterrichtsfächern nicht mehr selbstverständlicher Inhalt ist und es besonderer Anstrengungen und Arrangements bedarf, es im Unterricht sichtbar zu machen.

Ja, wenn er die Relativität und Pluralität des Allgemeinen behauptet und feststellt, daß das Allgemeine nur in der Relation zu einem Spezielleren bestimmbar wird.

¹ Jutta Wilhelmi: Mit Humboldt ins dritte Jahrtausend. Was braucht der Mensch im Computerzeitalter?, WDR 3 am 22.06.1988.

Ja, wenn er die Bewegung der allgemeinen Bildung betont, sie als Grenzüberschreitung deutet und feststellt, daß immer ein Akt der Umstellung, des Umdenkens erforderlich ist, was mit der hier entwickelten Vorstellung von allgemeiner Bildung als Fähigkeit zum begründet (nach-)vollzogenen Perspektivwandel korrespondiert.

Ja, wenn er nicht nur auf die Dominanz der Spezialisierung hinweist, sondern auch auf die Notwendigkeit, fachspezifische Einzelheiten und generelle Spezifika der Unterrichtsfächer und die damit verbundene perspektivische Befangenheit zu thematisieren.

Ja, wenn betont wird, daß der Übergang zum Allgemeinen bewußt im Unterricht in Szene gesetzt werden muß und unterschiedliche Bedingungen des Grenzübergangs zu unterschiedlichen Prinzipien der Gestaltung des Unterrichts führen müssen.

Nein, wenn anschließend behauptet wird, daß die zehn genannten möglichen Zugänge von der *Spezialität eines Faches* ausgehen – hier gibt es logische Brüche –, und wenn so getan wird, als ob diese Grenzüberschreitung vom Fachunterricht her vollzogen werden könnte – hier gibt es praktische Zweifel.

Logische Brüche gibt es, wenn einerseits behauptet wird, *alle* Zugänge hätten die *Spezialität des Faches* zum Ausgangspunkt, dann aber das Allgemeine im Individuellen gesucht und das biographische Prinzip gewählt wird; oder das Allgemeine im Vorgriff auf die Zukunft der Menschheit und der Erde gesucht und das Prinzip der Schlüsselprobleme gewählt wird. Auch beim Prinzip des interkulturellen Austauschs oder beim Prinzip der politischen Bildung ist zumindest fraglich, ob die *Spezialität des Unterrichtsfaches* Ausgangspunkt sein kann oder sein muß. Das additive Bildungsverständnis, das davon ausgeht, daß sich die Allgemeinbildung herstellt im Abarbeiten eines Fächerkanons, erhält eine unverdiente Aufwertung. Praktische Zweifel sind angebracht selbst bei einem 'kleinen Grenzverkehr', bei bescheidenen Verallgemeinerungsbemühungen, denn angesichts der überwältigenden Stofffülle, die durch die Richtlinien vorgegeben wird, und der fachwissenschaftlichen Spezialisierung in der Lehrerbildung bleibt offen, wo die Kraft für die besonderen Anstrengungen und Arrangements herkommen soll, wie die fächerrelativierenden Übergänge strukturierendes Prinzip des Fachunterrichts werden können, wenn die Chancen nicht in die Konfiguration der Lerngelegenheiten ausdrücklich angelegt sind.

Wenn ein umfassender Stoffkatalog für Unterrichtsfächer und Lernbereiche in ihnen vorgegeben wird und so die Spannung zwischen Sachdimension und Sozialdimension einseitig zugunsten des Pols 'Sachdimension' abgespannt wird, kann Allgemeinbildung nur zufällig gelingen.

Die SchülerInnen begreifen den Fachunterricht als eine weitere isolierte Lebenswelt neben den anderen. Die Differenzenerfahrung von 'Schulbegriff' und 'Weltbegriff' wird nicht bildend, weil der Perspektivenwechsel im Schulbetrieb des Regelsystems routiniert organisiert und nicht als persönliche Herausforderung begriffen wird. Es fehlt an einer ernsthaften und ernstgenommenen Spezialisierung, ergänzt durch eine fächerübergreifende allgemeine Wissenschaftspropädeutik und einen handlungsorientierten Projektunterricht und vor allem an Offenheit für eigenverantwortliches Tun.

Theodor Schulze will – so verstehe ich ihn – im Rahmen der zur Zeit im Regelsystem vorgegebenen Strukturen zu Grenzübergängen anregen. So könnten auch FachlehrerInnen neue Erfahrungen machen und den SchülerInnen neue Erfahrungen ermöglichen, die die Enge des jeweiligen Fachunterrichts sprengen.

Das Oberstufen-Kolleg geht, und das ist sein Auftrag, einen Schritt weiter und sucht Grenzübergänge, Mehrperspektivität in seiner Konfiguration der Lerngelegenheiten strukturell zu verankern.