

Die (un)zeitgemäße Oberstufe eine Einführung

**Inge Gembach-Röntgen,
Barbara Riekmann**

Die Schulen des gemeinsamen Lernens eint die Überzeugung, dass die Heterogenität der Schülerschaft positiv ist, dass sie bereichert und das Lernen bestärkt. Damit verbindet sich der Anspruch, der Diversität der Schülerschaft mit einer Vielfalt von Lerngelegenheiten und Lernarrangements gerecht zu werden. Die Schulen verfolgen diesen Anspruch, um möglichst alle Schüler*innen zu erreichen und zu den bestmöglichen Abschlüssen zu führen – eine Frage der Bildungsgerechtigkeit.

Aus unseren Mittelstufen kommen viele Schüler*innen, die dort durch gezielte individuelle Förderung den Zugang zur gymnasialen Oberstufe erreicht haben. Fragen der Lernmotivation, der Beteiligung und der Leistungsrückmeldung spielen hierbei eine große Rolle. Gute Erfahrungen mit fächerübergreifendem und projektorientiertem Unterricht, mit individualisierten Lernformen, die eigenständiges Arbeiten ermöglichen, führen zu dem Anspruch, diese auch in der Oberstufe wirksam werden zu lassen.

Die Oberstufe muss der Heterogenität gerecht werden

Gleichzeitig ist aber auch wirkmächtig, dass die gymnasiale Oberstufe strukturell Teil und Ergebnis eines auslesenden Systems ist. Sie ist nicht eine Oberstufe für alle – das wäre erstrebenswert! Dass die gegenwärtige gymnasiale Oberstufe quantitativ umfangreicher (die Quote liegt derzeit bei etwa 50 %) und damit diverser und heterogener geworden ist, dürfte allerdings Anlass genug sein, über eine heterogenitätsgerechte Oberstufe noch intensiver nachzudenken. Zwangsläufig spielt die Individualität, die Frage, wie Begabungen entwickelt, wie das Potential ausgeschöpft werden kann, dann auch hier eine zentrale Rolle.

Zukünftige Herausforderungen erfordern ein Umdenken

Darüber hinaus müssen die besonderen Herausforderungen unserer Zeit in den Fokus genommen werden. Die wachsende Komplexität und Flexibilisierung der Arbeitswelt, aber auch die zu-

nehmende Digitalisierung erfordern in steigendem Maße überfachliche Kompetenzen. Angesichts weltweiter Krisen geht es sehr aktuell um die Frage, was Schüler*innen können sollen, um die Welt von morgen zu gestalten. Wer diese Herausforderung ernst nimmt, muss zwangsläufig über eine Veränderung von Schule generell nachdenken. Die OECD hat kürzlich mit ihrem Lernkompass¹ eine Neujustierung der Zukunftskompetenzen auf den Weg gebracht. Er enthält auch die 21st century skills (dazu gehören u.a. kritisches Denken und Problemlösen, Kreativität, Kommunikation und Kollaboration). Sie sind derzeit in aller pädagogischem Munde.

Vor dem Hintergrund dieser Zukunftskompetenzen müssen standardisierte Lernwege und Statik der Bildung durch Dynamik und Agilität ersetzt werden. Allein schon hierfür ist es notwendig, den Schulen Freiräume in der pädagogischen und curricularen Gestaltung zuzugestehen.

Erweiterte Spielräume sind im Interesse größerer Agilität der Schulen

Gegenwärtig sehen sich die Schulen jedoch konkret mit gegenläufigen Trends konfrontiert: Curriculare „Enghführung“, Erhöhung von Belegaufgaben, die stärkere Gewichtung der „Kernfächer“ und die Vorgaben im Zusammenhang mit dem Zentralabitur haben das Handlungskorsett der Schulen enger geschnürt. Mit der Vergleichbarkeitsklausel des Bundesverfassungsgerichtes von 2017 steht die KMK vor einer sehr anspruchsvollen Aufgabe. Gelingt es der KMK, sich mit der Interpretation der Vorgaben des BVG an den zukünftigen Herausforderungen zu orientieren und noch vorhandene Freiräume nicht anzutasten, ja vielleicht sogar sie im Sinne größerer Agilität der Schulen zu erweitern? Dies sind Wunsch und Anspruch, die wir an die KMK formuliert haben. Gute Beispiele aus der KMK und der Bildungsadministration sind vorhanden. Mit Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 9. 12. 2021 wurde in der Broschüre „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“² dafür plädiert, neue Lern- und Prüfungsformate zu entwickeln. Auch ein solches Plädoyer braucht Freiräume für das pädagogische Handeln. In Berlin gibt es einen Schulver-

such – Hybrides Lehren und Lernen –, der neben den Lernarrangements auch Formen der Leistungsrückmeldung und der Prüfungen zum Gegenstand hat.

Es gibt anregungsreiche Vorbilder im Ausland und auch bei uns

Wie es ganz anders gehen könnte, beschreiben die Beispiele aus dem Ausland, die in diesem Heft auszugsweise beschrieben sind. Die Forschungen von Anne Sliwka und Marie Lois Roth zu Bildungsabschlüssen, flexiblen Kurssystemen und modernen Lernformaten (u. a. aus Finnland, Kanada, Australien und Neuseeland) zeigen, wie wertvoll strukturelle und inhaltlich-pädagogische Reformen für individuelle Bildungswege und damit für mehr Bildungsgerechtigkeit sein können. Denksätze und Ideen gibt es hierzu auch bei uns, davon zeugen allein schon die ausgesprochen stark nachgefragten Foren und Innovationslabore der Deutschen Schulakademie. Friedemann Stöffler, der mit der Leitung des Innovationslabors G-Flex betraut war, fordert in seinem Beitrag eine stärkere Flexibilisierung durch Modularisierung, um den individuellen Bildungsverläufen stärkeres Gewicht zu geben.

Auch Ansätze, die sich im Rahmen von Schulversuchen oder Sonderregelungen entfalten, sind von hohem Interesse für eine moderne Oberstufe in unserem Sinne. So gibt es am Oberstufenkolleg Bielefeld mit der über zwei Jahre gestreckten Eingangsphase die Möglichkeit, auf die Talente, Begabungen und Ausgleichsbedarfe der Schüler*innen gezielter und flexibler einzugehen. Wie eine Streckung über die gesamte Qualifikationsphase gestaltet werden kann, zeigt die Carl-von-Weinberg-Schule in Frankfurt. Sie nutzt die größere Flexibilität zur Exzellenzförderung im sportlichen Bereich. Wir meinen, dass dies durchaus ausgebaut werden könnte und stellen uns vor, dass derartige Modelle auch für die Talentförderung im Bereich der Künste, der Forschung oder des Unternehmertums u.v.m. entwickelt werden sollten. Es braucht den Mut von Kolleg*innen und Schulen, für die solche Schwerpunkte reizvoll wären. Es braucht aber auch die Ermunterung durch einzelne Länderministerien, die zudem bereit sein müssen, diese Versuche anzuleiten und wissenschaftlich begleiten zu lassen.

Initiativen zur Sek II-Entwicklung

Neben der GGG als bundesweitem Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens befasst sich eine Reihe weiterer Initiativen mit einer Neuorientierung bzw. Flexibilisierung der (gymnasialen) Oberstufe. Zwischen den Initiativen besteht ein loser Kontakt, aber auch der Wille sich gegenseitig zu unterstützen, auszutauschen und zu vernetzen, um auch politisch signifikant agieren zu können. Hier deuten sich Kooperationsmöglichkeiten für die GGG an:

GGG

► <https://ggg-web.de>

Initiative Flexible Oberstufe

► <https://www.flexible-oberstufe.de>

Blick über den Zaun

► <https://blickueberdenzaun.de>

Institut für zeitgemäße Prüfungskultur

► <https://pruefungskultur.de>

Dalton Vereinigung Deutschland

► <https://www.dalton-vereinigung.de>

Vorhandene Spielräume sollten genutzt werden

Schon jetzt gibt es Schulen, die innerhalb der bestehenden Grenzen mutig voranschreiten und zeigen, wie man vorhandene Spielräume nutzen kann, um Flexibilisierungsmöglichkeiten zu gewinnen. Das Interview mit den beiden langjährigen Abteilungsleiter*innen der fächerübergreifenden Profilloberstufe der Max-Brauer-Schule in Hamburg beschreibt, welche grundsätzlichen Ideen und welche Motive vor rund 30 Jahren für die Lehrer*innen leitend waren. Es zeigt zugleich aber auch, welche Folgen die bildungspolitischen Entscheidungen für die fachliche und pädagogische Arbeit haben. Mit den Lernexpeditionen und den Pulsaren haben die beiden Gesamtschulen in Niedersachsen, die IGS Langenhagen und die KGS in Pattensen, Möglichkeiten eröffnet, dass Schüler*innen in einem kompakten Zeitraum vertieft an einem für sie relevanten ganzheitlichen Thema fächerübergreifend arbeiten können. An der Jenaplanschule in Rostock sind Selbstlernphasen geschaffen worden. Sie sind so gestaltet, dass die Schüler*innen eigenverantwortlich und nach individueller Schwerpunktsetzung ihre Aufgabenstellungen bearbeiten.

Ein ganz besonderer Ansatz ist die Kooperation der Wilhelm-von-Humboldt-Gemeinschaftsschule mit der Elinor-Ostrom-Schule in Berlin, die Elemente allgemeiner Bildung mit beruflicher Bildung im fächerübergreifenden Profilverunterricht verbindet. Ein Weg zu einer Oberstufe für alle?

Vielfältige Bildungsbiographien sind das Gebot der Stunde

Lothar Sack zeigt in seiner historischen Einordnung, dass es auch in der Geschichte durchaus Momente zukunftsweisender Ansätze gegeben hat. An Ideen und Konzepten aus dem In- und

Ausland mangelt es heute nicht, wenn es darum geht, eine gymnasiale Oberstufe zu schaffen, die der Vielfalt der Schülerschaft gerecht wird und noch einmal ganz neue Bildungsbiographien ermöglicht.

Quellen

¹ OECD Lernkompass 2030 (deutsche Fassung als Download): <https://www.siemens-stiftung.org/medien/aktuelles/orientierungsrahmen-fuer-die-zukunft-der-bildung-oecd-lernkompass-2030/> (abgerufen am 23. 10. 2022)

² KMK-Beschluss vom 09. 12. 2021 „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf (abgerufen am 23. 10. 2022)

Die Allgemeine Hochschulreife in Deutschland **1788 bis heute**

Christa Lohmann

Das Abitur – früher die Reifeprüfung oder Matura – hat vom Ende des 18. Jh.s bis heute einige Wandlungen durchgemacht und ist doch im Kern das geblieben, was es immer war: das Tor zur höheren Bildung, vowiegend der gehobenen Stände.*

Abitur regelt Zugang zur Hochschule

Im Jahre 1788 wurde ein „Reglement für die Prüfung an gelehrten Schulen“ erlassen, das sog. „Abiturreglement von 1788“. Bis dahin konnte jeder Schüler, dessen Eltern genug Geld für Hörgelder hatten, zur Universität gehen und kaum jemand wurde abgewiesen.

Von Anfang an kennzeichnen drei Problemfelder die Diskussion um die Allgemeine Hochschulreife:

- die Qualität der Hochschule,
- die ‚Akademikerschwemme‘ und
- die Bindung der höheren Bildung an die Ressourcen der Studierwilligen.

Mit dem Zeugnis der Reife war weitgehend sichergestellt, dass der Zugang zur Universität über eine Prüfung an der Schule entschieden wurde und nicht über eine universitäre Eingangsprüfung.

Dieser Zugang wurde einheitlich geregelt, aber ohne dass die vorbereitenden Schulen einen einheitlichen Lehrplan mit gleicher Zielsetzung erhielten. Außerdem blieb der Zugang zur Universität weiterhin käuflich. „Erst ab 1834 war für alle Studienanfänger eine erfolgreich abgeschlossene Abiturprüfung Zugangsvoraussetzung zum Universitätsstudium“ (Klemm 2022, S. 22). Und selbstverständlich erhielten damals nur ‚Jünglinge‘ das Studierprivileg.

Der Beginn des Berechtigungswesens

Mit der Vergabe des Abiturzeugnisses und den darin fest gehaltenen Noten war für Preußen und später auch für andere Länder des Deutschen Reichs das Berechtigungswesen etabliert, das an die ‚gelehrten Schulen‘, sprich Gymnasien, gebunden war und die wechselseitige Anerkennung in den deutschen Ländern erforderte.

Im Laufe der nächsten 200 Jahre verlor das altsprachliche Gymnasium sein Monopol als einzige Schule mit der Zugangsberechtigung zur Universität. Hinzu kamen die Realgymnasien, Oberrealschulen (1900) und die Höheren Mädchenschulen (die Lyzeen, Anfang 20. Jh.). Seit der zweiten Hälfte des 20. Jh.s folgten die Gesamtschulen, integrierte Sekundarschulen, Oberschulen, Stadt-