

## **DIE OBERSTUFE NEU GESTALTEN**

### **Annäherungen an eine gesamtschuladäquate Oberstufe**

Zuversicht in die Menschlichkeit dieser Welt kann ich nur haben, wo ich Mensch und also fehlbar sein darf. Mit dieser Fehlbarkeit wiederum werde ich nur leben können, wo frei und ohne Schranken zu denken nicht nur erlaubt, sondern geboten ist.

Hartmut von Hentig (POESIS 2/1986)

### **Rückblick**

Gestritten wird, so zeigt schon ein oberflächlicher Blick in die letzten Jahrzehnte unseres Jahrhunderts, über Organisationsstrukturen, Zielsetzungen und Inhalte des Unterrichts in der Sekundarstufe II, solange es sie gibt, und zwar durchgängig – wenn auch mit wechselnden Intentionen und unterschiedlicher Intensität.

In den 50er Jahren bot der auch heute wieder gern zitierte „Tutzinger Maturitätskatalog“ den grundlegenden Versuch, einen Minimalkatalog von Inhalten und Grunderfahrungen zu definieren, „in denen sich Ursprünge unserer geistigen, wissenschaftlich-technischen, sozialen, politischen und religiösen Situation fassen lassen und von denen eigentlich niemand, der Wissenschaften studieren und verstehen und dann öffentliche Verantwortung tragen will, sich sollte dispensieren dürfen.“ (Scheuerl)

Etwa zehn Jahre später, und dann festgeschrieben in den Beschlüssen zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe (1972) wurde dem die Auffassung entgegengestellt, daß es weder einen inhaltlich bestimmten Kanon, noch ein zeitlos allgemeingültiges Bildungsideal geben könne. Die daraus abgeleitete Gleichwertigkeitsbehauptung für alle angebotenen Fächer und Gegenstände bildete gewissermaßen den diametralen Gegenpol. Zwischen diesen beiden Grundauffassungen werden seither die verschiedensten Aspekte positioniert und mehr oder weniger heftig hin- und hergezogen, – ohne durchschlagende Überzeugungskraft.

„Seit Beginn der siebziger Jahre“, so konnte Hildegard Hamm-Brücher anlässlich der 25-Jahrfeier der GGG unwidersprochen konstatieren, „ist die Frage, wie wir unsere Kinder zu mündigen Bürgern erziehen, aus der großen Politik verschwunden. Das ist mehr als bedauerlich“, und mahnend anfügen, daß bis heute, also auch ein Vierteljahrhundert „nach (der letzten gesamtgesellschaftlichen Anstrengung“ immer noch „ein erheblicher Reformstau“ in unserem Bildungswesen“ zu beklagen sei. Sie brachte damit nicht nur die Einschätzung der GGG, die beim gegebenen Anlaß einen kritischen Rückblick versuchen wollte, auf den Punkt, sie reihte sich auch in einen vielstimmigen Chor berufener (und auch wenig berufener) Stimmen ein, die seit Beginn des Jahres 1994 ebenfalls die Notwendigkeit von Veränderungen anmahnen oder anpreisen – je nach der jeweiligen Interessenlage.

Wenn sich seither die Stimmen der Hochschulrektoren, der Oberstudiendirektoren, der Lehrerverbände unterschiedlicher Couleur, frustrierter Oberstufenlehrer oder gewinnorientierter Arbeitgebervertreter mit denen von kämpferisch innovativen Erziehungswissenschaftlern und engagierten Pädagogen mischen, dann ist daraus leider noch keineswegs die berechtigte Hoffnung abzuleiten, nun sei endlich wieder das gemeinsame Ziel für eine erneute „gesamtgesellschaftliche Anstrengung“ im Blick, selbst dann nicht, wenn sie alle

oftmals das gleiche Vokabular benutzen. Deswegen ist aber nicht etwa gleichzeitig die Sinnhaftigkeit der Frage nach den Zielen, Inhalten und Strukturen von Schule insgesamt, und nach denen der Schulstufe, der auch in Zukunft die Aufgabe zukommt, eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung abschließend zu vergeben, im Besonderen verneint. Die Vehemenz und Rasanz der gesellschaftlichen Veränderungen in der jüngeren Vergangenheit duldet einfach keinen bedenkerischen Aufschub, ebensowenig übrigens ein nostalgisches Zurückschauen und Zurücksehen.

## **Ziel und Aufgabe unseres Projektes**

Die Mitglieder der Arbeitsgruppe sind einhellig der Meinung, daß trotz allem Innovation gewagt werden muß, auch wenn wir noch nicht sicher wissen, auf welches Endziel der Kurs verbindlich abgesteckt und ausgerichtet werden muß, – und wir wollen auch erste Schritte wagen.

Im verhältnismäßig geschlossenen Zirkel der Bildungsexperten hielt Rolf Wernstedt, Kultusminister in Niedersachsen, im Februar 1994 allerdings seinen Kolleginnen und Kollegen im Amt Ähnliches vor, wenn er forderte: „..., die aus dem gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Raum an das Schul- und Hochschulsystem gestellten Forderungen nicht nur organisatorisch und formal, sondern inhaltlich zu beantworten,“ und hinzufügte, daß die KMK Gefahr laufe, in der angestoßenen Auseinandersetzung nicht ernst genommen zu werden oder gar Lösungen akzeptieren zu müssen, die sie vielleicht gar nicht wolle, wenn sie nicht wenigstens den Versuch unternehme, sich die Tiefe der Probleme vor Augen zu führen und „eine eigene bildungspolitische Sicht zu formulieren.“ (Prof. R. Wernstedt anlässlich von 'Loccum 2' am 17./18.2.1994). Die in der KMK von ihm angestoßene Debatte über den Reformbedarf in der gymnasialen Oberstufe hält zumindest in diesem Gremium seither an, wobei allerdings angenommen werden muß, daß konkrete Ergebnisse auf längere Sicht kaum erwartet werden können.

Unsere Bemühungen in dieser Textsammlung richten sich dabei nun schwerpunktmäßig auf die Aspekte der bundesweit einheitlich so genannten „gymnasialen Oberstufe“ und damit auf die der Studierfähigkeit bzw. der sogenannten „allgemeinen Hochschulreife“, – übrigens ohne den Anspruch zu erheben, eine kritische oder distanzierte Auseinandersetzung mit diesem Fragenkomplex sei etwas grundsätzlich Neues. Neu ist allenfalls der Anspruch, die Probleme, Fragen und Versuche unter die generelle Maxime eines integrativen Bildungs- und Erziehungsansatzes zu stellen, der fachsystematisch gegliedertes Grundwissen in den Dienst eines vernetzenden Beziehungswissens in konkreten Verwendung- und Verantwortungszusammenhängen gestellt sehen will. Vor allem auch soll versucht werden, die bestmögliche Entfaltung der individuellen Möglichkeiten, Interessen und Vorlieben einzubinden in teambedingte und Gemeinschaft stiftende Lern- und Erfahrungszusammenhänge.

Den Anstoß zu dem Projekt „Nachdenken über eine gesamtschuladäquate und zeitgemäße Sekundarstufe II“ hat nun nicht ministerielles Getöse, professorales Genörgele oder tagesspolitisches Profitinteresse gegeben, vielmehr versteht sich ein solches Unterfangen als Versuch, in der Sekundarstufe I als richtig Erkanntes und als erfolgreich Erprobtes konsequent in die Oberstufe hineinwirken zu lassen, dort zu vertiefen und alters- bzw. entwicklungsgemäß zu erweitern. Ausgerichtet ist es dabei auf das Ziel, ohne populistische Aufgeregtheit, eine gewissermaßen orientierunggebende Annäherung an notwendige neue Vorstellungen von bedingungs- und zielgerechtem 'Unterricht' anzubieten. Dabei sollen vor allem Lehr-, Lern- und Arbeitsformen vorgestellt werden, die sich konkret an die Erfahrungen der jeweiligen Schulen anlehnen und versuchen, dort Entwickeltes und Erprobtes zu nutzen. Dabei kann neben der Aufgabe der Vorbereitung auf ein Hochschulstudium durch-

aus auch das Erlernen und Einüben von Fähigkeiten und Fertigkeiten gedacht werden, die heute in beruflichen Zusammenhängen in zunehmendem Maße für bedeutsam gehalten werden.

Wenn in diesem Zusammenhang keine Schulen aus den neuen Bundesländern zu Wort kommen, dann nur deshalb, weil sich keine in der Lage sah, nach so kurzer Zeit des Umbruchs hinreichend gesicherte Erfahrungen zur Diskussion zu stellen.

Keineswegs befanden und finden sich nun die Vorreiter und Befürworter solchen Bestrebens immer schon und von vornherein im Widerspruch zu dem, was im Laufe der Zeit als „gymnasiale Oberstufe“ konzipiert und ausprobiert, verordnet und verwaltet wurde. Deshalb wurden und werden solche Bemühungen auch politisch unterstützt – allerdings nur vereinzelt; weitaus häufiger sind sie lediglich geduldet, und immer eigentlich läuft es für die einzelne Schule hinaus auf den Versuch, wenigstens teilweise von dem als richtig Erkannten etwas in ihre Oberstufe einzubauen – trotz des beengenden Rahmens der gültigen KMKBeschlüsse.

Die solchermaßen versprengten Ansätze zu bündeln, zu dokumentieren und einer breiten Kollegenöffentlichkeit bekannt zu machen, war demzufolge 1992 das Ziel des Beschlusses im Bundesvorstand der GGG. Es sollte damit insbesondere auch Mut gemacht werden, Mut denen, die mit ihren SchülerInnen über die Sekundarstufe I hinaus in die Oberstufe hineinwachsen, ebenso denen, die sich immer wieder fragen, ob die Fortsetzung ihrer Mühen bei den gegebenen, restriktiven Rahmenbedingungen überhaupt noch einen Sinn macht. Wir wollten zeigen, daß es nachweislich geht, wir wollten zeigen, daß es sich lohnt! Zu solchem Zweck und in solchem Geiste beauftragte – nach Überwindung vor allem finanzieller Hemmnisse – dann Ende 1993 der Bundesvorstand eine Bundesarbeitsgemeinschaft damit, sich dieser Aufgabe gezielt zu widmen. Sie sollte sich in ihrer Arbeit auf die einzelnen Anstöße aus reformerisch agierenden Kollegien beziehen, gleichzeitig aber sollte sie auch versuchen, Erkenntnisse der pädagogischen Forschung zu prinzipiellerem Nachdenken über Ziele und Aufgaben der Oberstufe zu nutzen und dadurch gewissermaßen die Praxisberichte mit der angemessenen Theorie hinterlegen.

Die Mitglieder dieser Arbeitsgemeinschaft konnten sich – quasi grundlegend für ihre Arbeit – sehr schnell darauf verständigen, welche Defizite bei der Überwindung des „Reformstaus“ ins Auge gefaßt und angegangen werden müßten. Sie stellten vor allem heraus, daß in der „gymnasialen Oberstufe“, wie sie sich Anfang der 70er Jahre entwickelt hat, in der Regel

- die Heranwachsenden zu wenig oder gar keine Gelegenheit haben, Verantwortung für ernstzunehmende Konsequenzen zu übernehmen,
- von ihnen als belangvoll anerkannte Lern- und Lehrkontexte fehlen,
- die Bilder der durch die Einzelwissenschaften vermittelten, bzw. durch sie erst erzeugten Wirklichkeiten im isolierenden Fächerkanon nicht zusammengefügt werden,
- darüber hinaus Lernen und Leben nicht organisch aufeinander bezogen sind, und damit – ganz wesentlich verschärft übrigens durch die Kurskonstruktion – ein soziales, auf Solidarität und Toleranz ausgerichtetes Lernen behindert oder gar unmöglich wird, so daß insgesamt der alters- und entwicklungsspezifisch notwendigen Identitätsfindung in der Schule kein ausreichender Raum gegeben wird.

Diese Situation wurde als menschlich unverantwortbar und damit als pädagogisch unerträglich wahrgenommen. Vor diesem Hintergrund stellte sich die Arbeitsgemeinschaft also die Aufgabe, nach Beispielen für die Gestaltung einer zeitgemäßen Oberstufe zu suchen, die ihr Ziel darin sieht, sich als eine Art 'Jugendschule' zu verstehen, als eine Zeit des

Übergangs in ein selbstverantwortetes Leben und als einen Ort, an dem dieses Bemühen organisiert wird von den zentralen Entwicklungsbedürfnissen der Heranwachsenden her. Das hieß konkret, daß Ausschau gehalten werden sollte nach Schulen, in denen Freiräume geschaffen werden für selbstbestimmtes Lernen in sozialer Verantwortung, wo ganzheitliches Denken, Fühlen und Handeln angeregt, gefördert und gefordert wird, wo sich Unterrichtende auf das Unterstützen prozeßhaften Lernens beschränken, in dem Zusammenhänge eigenständig gesucht und gestiftet werden oder eigene Sichtweisen quasi als Modelle anbieten, die die Lernenden als vorbildlich oder doch richtungsweisend akzeptieren können – oder eben auch nicht.

Daß solche Ziele nur in sozial-integrativen und gruppenspezifischen Arbeitsformen mit Aussicht auf Erfolg angestrebt werden können, wurde ebenso als plausibel vorausgesetzt wie die Annahme, daß die notwendigen kommunikativen und metakommunikativen Kompetenzen nur so erworben und ausprobiert werden können.

Geleitet von solchen Vorgaben, machte sich die Arbeitsgemeinschaft im Frühjahr 1994 also daran, vereinzelte konkrete und durchaus auch unterschiedliche Ansätze verschiedener Schulen, Projekte und Modelle zur Überwindung der Misere zu sichten, zu strukturieren, einander zuzuordnen und wenigstens ansatzweise auch zu evaluieren. Die daraus sich ergebende Beschränkung auf das zur Zeit und unter den gegebenen rechtlichen Bedingungen Mögliche wurde dabei bewußt in Kauf genommen, eine an bloßem Wunschdenken orientierte Illusion wurde als ebenso unredlich wie wenig hilfreich verworfen. Die oben genannten Zielvorstellungen für ein zeitgemäßes pädagogisches Handeln werden nun aber nicht nur gestützt durch die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer, die sich ebenso engagiert wie phantasievoll den verschiedenen Aufgaben stellen – und dabei übrigens durchaus auch Befriedigung und Bestätigung erfahren – sondern ebenso von maßgeblichen, fortschrittlichen ErziehungswissenschaftlerInnen der Gegenwart.

## **Wissenschaftliche Unterfütterung**

Stellvertretend für etliche andere (siehe Literaturverweise!) soll Prof. Dr. Ludwig Huber angeführt werden, der als wissenschaftlicher Leiter des Oberstufenkollegs in Bielefeld die Bemühungen leitet, neue Lernformen und neue Lerninhalte praxisnah zu entwickeln und zu erproben. In einem 1994 entworfenen Konzept für ein Gutachten (überarbeitet mittlerweile erschienen in 'Die Deutsche Schule' 86/ 1994, setzt er sich kritisch mit den gängigen Konzepten zur Vermittlung von „Studierfähigkeit“ auseinander und stellt ihnen eine Konstruktion gegenüber, von der er erwartet, daß sie nicht nur Geltung haben kann im Rahmen der gültigen „gymnasialen Oberstufe“, von der zur Zeit ja – über alle politischen Gegensätze hinweg – in der Kultusministerkonferenz niemand abrücken will, sondern später einmal auch in einer integrativen Sekundarstufe II.

Sein Resümee der bisherigen Kritik in wenigen Sätzen zusammengefaßt:

- (1) Das Konzept der „Studierfähigkeit“ ist aus einem doppelten Grunde zu beschränkt, um maßgebliches Ziel der Oberstufe zu sein. Als bloßer Qualifikationsbegriff erfaßt er nur das Ergebnis aus der Sicht der Hochschule, nicht die Entwicklung der Person in deren eigener Perspektive und den Prozeß des Lernens und der Arbeit auf der Oberstufe (wie es Allgemeine Bildung und Wissenschaftspropädeutik immerhin tun) noch auf der Hochschule, der sich jenseits der Studieneingangsdia gnose auftut. Als nur auf ein anschließendes Hochschulstudium bezogen, blendet er die Ziele dieser Schulstufe für andere Berufswege und Lebensbereiche aus.
- (2) Was sich in Forderungen an die „Studierfähigkeit“ oder Klagen über deren Mängel heutzutage an Ansprüchen artikuliert – in Pamphleten wie in den Antworten auf Umfragen – ist im einzelnen widersprüchlich und in der Summe unerfüllbar. Es ist au-

Berdem in der Regel vom Interesse der jeweiligen Fächer geleitet, blind gegenüber den Mängeln der Lehrfähigkeit der Hochschulen und häufig voreingenommen gegen die bildungspolitischen Ziele der sog. Neuen Gymnasialen Oberstufe.

- (3) Wenn man die fürs Studium wirklich benötigten Qualifikationen genauer ermitteln wollte, müßte man den Wandel der Anforderungen über die Studienpasen hin (statt nur die angeblichen Defizite der Eingangsqualifikationen) und die Unterschiede in den Studienanforderungen zwischen den Fächern bzw. Fachkulturen betrachten. Wenn man dies auch nur ansatzweise versucht, erhält man als wichtigste Elemente einer dennoch „allgemeinen“ Studierfähigkeit zunächst einmal auch nur allgemeine Fähigkeiten, Elemente einer „formalen“ Bildung, wie sie auch von anderer Seite (von der Wirtschaft oder von Anwälten der „Zivilgesellschaft“) und für andere künftige „Verwendungssituationen“, keineswegs also nur für das Hochschulstudium, gefordert werden. ...
- (4) Wenn man, damit nicht zufrieden, auch die materialen Komponenten allgemeiner Studierfähigkeit definieren will, muß man, da nicht die Kenntnis-Forderungen aus allen Fachperspektiven einfach addiert werden können, deren gemeinsame Schnittmenge suchen: das, was nach mehrheitlicher Hochschullehrermeinung aus allen Fächern gebraucht wird. Das Ergebnis ist ziemlich überraschend: in diese Schnittmenge fallen nur Sprachkompetenz in der deutschen Sprache, Kommunikationsfähigkeit in Englisch, zumal als Sprache der internationalen Wissenschaft, und Verständnis elementarer mathematischer Funktionen sowie der Wahrscheinlichkeitsrechnung. Es sind damit bei näherer Betrachtung nicht die entsprechenden Schulfächer als ganze gemeint; daher habe ich dies als „basale Fähigkeiten“ bezeichnet.
- (5) Für die (Weiter-)Entwicklung dieser basalen Fähigkeiten, die zum guten Teil schon mitgebracht werden können und sollten, braucht man keinesfalls die gesamte Oberstufe. Mit der bewußt begrenzten Definition der materialen Komponenten allgemeiner Studierfähigkeit gewinnt man Raum für deren eigentliches Ziel, die Allgemeine Bildung. Die Erörterung der einflußreichsten neueren Konzepte ergab bei allen Unterschieden eine Gemeinsamkeit: das Paradox, daß die Allgemeine Bildung nur durch Spezialisierung und deren Transzendierung und Reflexion zu haben ist. Diese letztere zu leisten ist die eigentliche Aufgabe der allgemeinen Wissenschaftspropädeutik.
- (6) In der weiteren Ausformung trifft sich das von der Allgemeinen Bildung her gedachte Konzept der Wissenschaftspropädeutik aber wieder mit den unter „Studierfähigkeit“ analysierten Anforderungen des Studiums an allgemeine oder formale Fähigkeiten: Identitätsentwicklung und Motivationsprägung können an einer individuellen selbstgewollten Aufgabe gelingen, und durch Vertiefung in einen Gegenstand läßt sich erfahren, was Anspruch und Grenzen wissenschaftlicher Arbeit sind: deswegen Spezialisierung! Zur Studienvoraussetzung wie zum Studienziel gehören aber auch die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Verständigung und Zusammenarbeit, zum Zusammenhangsdenken und zum Sich-Verantworten: deswegen fächerübergreifender Unterricht als Gelegenheit, dies zu entwickeln und zu üben."

Diese allgemeinen Forderungen dürfen nun, so Hubers erstes Ergebnis, nicht gesehen werden mit Bezug auf ein Studium als Anwendung fertiger mitgebrachter Fähigkeiten. Studium muß vielmehr verstanden werden „als Prozeß der (Weiter-)Entwicklung der Person – und dies in Auseinandersetzung nicht nur mit einem Stoff, sondern mit einer komplexen, nur als spezifische Kultur angemessen beschreibbaren Umwelt.“ Der Prozeß gliedert sich in verschiedene Abschnitte mit je spezifischen Aufgaben. Phasen eines solchen Prozesses lassen sich umreißen als solche, in denen Hauptaufgaben sind:

- Sich zurechtfinden und einrichten
- Sich bewähren
- Sich weiter definieren und engagieren
- Sich endgültig festlegen, konzentrieren
- Sich wiederum entscheiden

„In einem solchen Blick auf den Prozeß des Studiums im ganzen, als Folge von Krisen und Bewährungssituationen spielen Mängel in der mitgebrachten Wissensausstattung, von denen in der Diskussion über Oberstufenreform und Studierfähigkeit so viel die Rede ist, eine ganz geringe Rolle. Vielmehr vergegenwärtigt der Überblick, wie sehr die Bewältigung des Studiums von den Einstellungen und Haltungen der Personen und von ihren allgemeinen – kognitiven und sozialen – Kompetenzen abhängt.

Im Blick der Hochschulsozialisationsforschung treten neben den Unterschieden der Phasen im Studienprozeß aber auch die Unterschiede zwischen den Studienkontexten, den Fächern hervor. Auch sie beschränken sich keineswegs auf die Dimension inhaltlicher und methodischer Kenntnisse.“

Wenn solche Verschiedenheiten nicht einfach außer Acht gelassen werden sollen, „kann man zur Bestimmung einer allgemeinen Studierfähigkeit nicht die unterschiedlichen Anforderungen addieren, sondern nur die gemeinsamen extrahieren. Von wenigen materialen Qualifikationen abgesehen bestehen diese quer zu den Fächern gesehen wiederum in nur formal zu definierenden Haltungen und Fähigkeiten. Dazu gehören

- wissenschaftliche 'Haltung': eine Haltung ständigen Weiterfragens und Nachdenkens, prinzipieller Offenheit für Neues, Infragestellung, Kritik, Selbstkritik, der Bereitschaft zu öffentlicher Mitteilung, Beweisführung, Begründung, Rechenschaftslegung – bis hin zur Überzeugung, daß aller Wissenschaftskritik ungeachtet diese wissenschaftliche Rationalität unverzichtbar ist.
- Logisches Denken, die Fähigkeit, ein Argument zu erörtern, einen Gedanken zu entwickeln, Für und Wider abzuwägen, klare Schlüsse zu ziehen, Begriffe zu bilden, zu verstehen und zu gebrauchen.
- Wissenschaftliche Arbeitstechniken soweit sie in allen Fächern gemeinsam sind: des Findens und Strukturierens von Informationen und Materialien, der Aneignung, Auswertung und Verarbeitung von Texten, der Entwicklung, Gliederung, Formulierung und Visualisierung eigener Darstellungen in Rede und Schrift, der zeitlich-räumlichen Organisation der eigenen Arbeit.“

Auch in dieser zweiten Perspektive, beim Blick auf die Fachkulturen einerseits und die allgemeine Studierfähigkeit andererseits also, treten als Komponenten die „persönlichen Haltungen deutlich hervor, daneben, ebenfalls und stärker noch als beim Blick auf die Phasen, allgemeine kognitive und soziale Kompetenzen. Sie sind einerseits für das Studium in den Fächern gefordert, sie sind andererseits erst recht nötig, um die Beschränkungen der Fachstudien“, die Borniertheit des 'Fachidiotentums' durchschauen, relativieren und letztlich auch überwinden zu können.

„Letzteres wird auch an der Übereinstimmung deutlich, in der sie, auf dieser abstrakten, also inhaltsleeren Höhe formuliert, zu den Anforderungen stehen, die Sprecher der Wirtschaft, Arbeitgeber und Berufsverbände sowie Gewerkschaftler an allgemeine oder 'Schlüsselqualifikationen' der Hochschulabsolventen oder gar aller Arbeitskräfte stellen. Sie betonen – jedenfalls in Grundsatz- oder Sonntagsreden, vielleicht nicht gleichermaßen in der Einstellungspraxis – die Wünschbarkeit, ja Notwendigkeit von Fähigkeiten wie breite Orientierung, systematisches oder gar ökologisches, divergentes und vernetzendes Den-

ken, Kreativität und methodische Flexibilität, ganz zu schweigen von sozialen Kompetenzen wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Teamgeist und Überzeugungskraft." Das alles mag erscheinen wie eine zukunftssträchtige Konvergenz von ökonomischen Interessen und reformpädagogischen Konzepten; allerdings muß vor bedenkenlosem Anstreben entsprechender Allianzen gewarnt werden, wenn man ja wohl davon ausgehen muß, daß die in ihrer Abstraktheit gleich erscheinenden Mittel durchaus unterschiedlichen Zielen dienen sollen. Aber immerhin: Die von unterschiedlichen Ansätzen aus erlangte Einsicht, daß die bloße Addition einzelfachlicher Anforderungen überwunden werden muß durch das Erlangen überfachlicher Basisqualifikationen, läßt hoffen oder gar erwarten, daß die Widerstände gegen pädagogische Innovationen deutlich geringer werden. Damit ist aber für die konkrete Umsetzung, etwa für curriculare Folgerungen, noch nicht allzuviel gewonnen. Es ist ja doch nicht so, daß solche allgemeinen Haltungen entweder vorliegen oder nicht, „sondern sie bilden jeweils ein Kontinuum, das je nach Situation und Bereich unterschiedlich aktiviert werden kann. Man müßte also darüber hinaus angeben können, bis zu welchem Niveau auf diesem Kontinuum sie für den Eintritt ins Studium erworben bzw. entwickelt sein müßten. Eine solche Angabe zu operationalisieren und nachzumessen wäre methodisch sehr schwierig. In den Schulabschlußnoten steckt gewiß ein Beitrag auch solcher Fähigkeiten, aber einer unter vielen; es ist daran nicht ablesbar, welcher. Daraufhin Meßverfahren, z.B. Tests, zu entwickeln und durchzuführen, wäre ungemein aufwendig und riskant störanfällig. Das ist nur ein weiterer Hinweis darauf, daß entscheidende Komponenten der Studierfähigkeit sich erst mit dem Studium selbst weiter entwickeln können und müssen und daher kaum punktuell, vor Studienanfang, schlicht gemessen werden können. Soweit sie bei Studienbeginn schon entwickelt sind, sind die persönlichen Haltungen Frucht der Bildungsbiographie bis dahin insgesamt, nur zu einem (kleinen) Teil ein Resultat, das direkt schulischen Bemühungen zugerechnet werden könnte. Etwas mehr Einfluß kann die Schule auf die Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten und natürlich der wissenschaftlichen Arbeitstechniken nehmen, aber dies nur in Verbindung mit Inhalten, für deren Auswahl zusätzliche Kriterien nötig sind. Insgesamt aber zeigt sich im Hinblick auf solche Ziele das 'Technologie-Defizit der Pädagogik' (Luhmann/Schorr 1979) : die Didaktik kann keine einzelnen Mittel nennen, mit denen just diese Effekte erzielt werden könnten.

Eine allgemeine Forderung ist aber sehr wohl möglich: Diese persönlichen Haltungen und allgemeinen Fähigkeiten sind samt und sonders nicht von der Art, daß sie nur theoretisch gelehrt, nur rezeptiv gelernt werden könnten oder sich „automatisch“ an bestimmten Inhalten entlang ergäben. Man kann sie, – wie alle Fähigkeiten (oder wie Muskeln) – nur (weiter-)entwickeln, wenn man sie aktiv übt; man kann sie nur üben, – im Sinne von einüben und sich gewöhnen –, wenn es praktische Situationen gibt, in denen man sie braucht. Das schulische „Curriculum“, ohnehin zu verstehen als Sequenz von Lernsituationen, zumal das Curriculum der Oberstufe, muß daraufhin durchgemustert und neu organisiert werden, daß es solche Situationen bietet: Situationen, in denen die eigene Wahl, Entscheidung, Strukturierung und Organisation einem nicht abgenommen ist, Situationen, in denen man exemplarisch probieren und erfahren kann, was es heißt, methodisch, vertieft, ausdauernd an einer Sache zu arbeiten, den Gütekriterien und Differenzierungsansprüchen dafür gerecht zu werden, usf. und Situationen, in denen man sich mit anderen Leuten anderer Kenntnisse und Dispositionen verständigen oder zusammentun muß. Die weitgehende Vorstrukturierung des Lernens durch Lehrpläne läßt das eine, die Verpflichtung auf eine größere Zahl von Fächern gleichzeitig das zweite und die Beschränkung der Kommunikation und Kooperation auf die Schülergruppe innerhalb des Fachunterrichts das dritte nicht zu.

Daraus ergibt sich eine z w e i t e Folgerung: Es muß auf der Oberstufe beides geben: Spezialisierung u n d Überschreitung der Spezialisierung. Spezialisierung ist dabei nicht als erster Schritt berufs-, branchen- oder fachspezifischer Ausbildung gemeint, mit dem schon eine (allzu) frühe Festlegung der späteren Berufs- oder Studienwahl getroffen würde, also auch nicht als Anbahnung einer speziellen Studierfähigkeit – sondern gerade als Weg zu einer allgemeinen Studierfähigkeit, zugleich auch Allgemeiner Bildung. Das wird sie allerdings nicht von selbst, sondern nur, wenn die damit eingenommene Perspektive zur Konstruktion der Wirklichkeit in ihrer Differenz zu anderen als solche erkannt wird, ihre Grenzen deutlich bewußt, die Angewiesenheit des einen Spezialisten auf die anderen und, wie wir heute sagen würden, auch auf die Wahrnehmungen der Laien, insbesondere hinsichtlich der Relevanz, erfahrbar gemacht werden. Solche Thematisierung setzt voraus, daß das innerhalb der einzelnen Fachtradition, Fachkultur nur allzu Selbstverständliche überhaupt erst unselbstverständlich gemacht, im Brechtschen Sinne verfremdet wird. Das verlangt einen „fremden“ Blick, aus einer anderen Perspektive, der wiederum am ehesten durch Grenzüberschreitung, durch „Perspektivenwechsel“ zu gewinnen ist. Wissenschaftspropädeutik in diesem Sinne wird deswegen nicht zustandekommen bei nur intradisziplinärem Arbeiten (und sei es noch so gründlich und zugleich auch in mehreren Fächern nebeneinander). Es bedarf der Überschreitung des Faches hin zu

- (1) einer Ebene der Meta-Reflexion, des Nachdenkens über das eigene Feld mit den Mitteln z. B. der Geschichte, Soziologie oder Philosophie,
- (2) zu anderen Disziplinen,
- (3) zu anderen Feldern als dem der Wissenschaften. Neben dem Spezial- oder Fachunterricht muß daher ein Raum fächerübergreifenden Unterrichts eingerichtet werden, – und zwar regelmäßig, nicht nur in einer marginalen Projektwoche o.ä. In ihm sind Problemsichten und Lösungsrichtungen nicht durch Paradigma oder Konvention des Faches vorgegeben, sind Problemdefinition und -relevanz, Zugänge und Strukturierung erst auszumachen oder auszuhandeln. In ihm haben die „Spezialisten“ Anlaß, sich anderen mitzuteilen, auf „dumme“ Fragen zu antworten, sich einzubringen in gemeinsame Arbeit, sich zu verantworten vor übergreifenden Werten, während die „Laien“ lernen müssen, ihr Alltagswissen zu mobilisieren und zu relativieren, die Experten zu fragen und deren Antworten zu nutzen usf.

Die maßgebliche Begründung des fächerübergreifenden Unterrichts auf der Oberstufe darf aber nicht nur von der naiven Überlegung abgeleitet werden, man solle Arbeitsformen und -erfahrungen aus Primar- und Sekundarstufe in die Oberstufe „hinüberretten“. Das konstituierende Element dieses fächerübergreifenden Unterrichts ist wissenschaftstheoretische Reflexion der Fächer im Vergleich mit anderen und Verständigung und Zusammenarbeit zwischen den Fächern. Wissenschaftspropädeutik ist über Reflexion hinaus zugleich auch soziales Lernen (und auch darin Allgemeine Bildung), nicht nur im Sinne von Gruppenarbeit allein, sondern durch „interkulturelle Kommunikation“.

Eine d r i t t e curriculare Folgerung aus den gegebenen Prämissen ist, daß überhaupt in den Kursen, auch den übrigen, der Oberstufe, möglichst die Lernsituationen vermehrt werden, in denen die erwähnten Haltungen und allgemeinen Fähigkeiten tatsächlich und folgenreich gebraucht werden. Die bisherigen drei „allgemeinen Folgerungen“ – Spezialisierung, fächerübergreifender Unterricht, durchgehende didaktisch-methodische Prinzipien – sind insofern allesamt „formal“, als sie zwar nur an konkreten Inhalten realisiert werden können, deren Auswahl damit aber noch nicht bestimmt, sondern der Wahl von Schülern und Lehrern und der Aushandlung zwischen ihnen überlassen wird.

Um eine v i e r t e Folgerung zu gewinnen, sei noch einmal die Frage versucht, ob sich doch auch materiale Anforderungen an Studierfähigkeit identifizieren lassen. Wenn „allge-

meine" Voraussetzungen der Studierfähigkeit definiert werden als solche, die nach mehrheitlicher Hochschullehrermeinung aus allen Fächern gebraucht werden, dann sind es nur

- die aktive und passive Beherrschung der hierzulande gesprochenen Sprache
- das Vermögen, englischsprachige Texte zu lesen und evtl. zu schreiben
- das Beherrschen der Rechentechnik und elementarer Funktionen. Dies ist schon alles, was für alle und von allen Fächergruppen als sehr wichtig bzw. wichtig, und damit als Voraussetzung der Studierfähigkeit überhaupt oder allgemeinen Studierfähigkeit angesehen wird. (Nach Erhebungen von Heldmann 1984) Ich verwende für diese auf diesen größten gemeinsamen Nenner gebrachten materialen Komponenten allgemeiner Studierfähigkeit die Bezeichnung „basale Fähigkeiten“. Als „basale Fähigkeiten“ sei also die Beherrschung kognitiver Operationen zusammengefaßt, die für die Teilhabe an der wissenschaftlichen Kommunikation in allen Studienfächern bzw. Disziplinen Voraussetzung (insofern basal) sind. Sie werden also faktisch über die verschiedenen speziellen Gegenstände hinweg benötigt und angewandt. Schulpädagogisch gesehen sprechen für die Beschränkung der unter „Studierfähigkeit“ erhobenen Anforderungen, und hier besonders ihrer materialen Elemente auf das wenige wirklich Gemeinsame, daß man so, und nur so, die Spielräume in Curriculum und Didaktik, Schul- und Unterrichtorganisation auf der Sekundarstufe II gewinnt, die man für deren eigentliche Ziele braucht. Über alles, was dort sonst noch gelehrt und gelernt werden soll, kann man dann unbelastet und nach besseren Kriterien als dem der Studierfähigkeit nachzudenken versuchen."

Nicht zufällig oder gar infolge oberflächlichen Umgangs mit der Thematik sind bislang drei Aspekte, die geradezu zentrale Bereiche berühren, nicht angesprochen worden. Nein, der Grund liegt darin, daß es für diese Aufgaben noch keine konsensfähigen Lösungen, ja z. T. nicht einmal richtungsweisende Lösungsansätze gibt.

## **Drei ungelöste Aufgaben**

### **1. Lehreraus- und -fortbildung**

Auf den einen Aspekt, nämlich den der Lehreraus- und fortbildung weist die GGG seit 1989 hin. Schon vor mehr als fünf Jahren veröffentlichte eine Arbeitsgruppe eine Broschüre unter dem auch als Forderung gemeinten Titel: „Lehrerfortbildung für die Gesamtschule“ (Aurich, Sept. 1989), in der nicht nur nachdrücklich auf die Notwendigkeit einer Ausbildung hingewiesen wird, die den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und den neuen Zielen eines integrativen Unterrichts entspreche, sondern in der auch Formen und Standards unterrichtsbegleitender Fortbildung aufgezeigt und begründet werden. Die Frage aber, warum es keine auf die lehrende und bildende Tätigkeit in der Gesamtschule ausgerichtete Ausbildung gibt, so wie es für die anderen Schulformen und deren Schulstufen selbstverständlich ist, kann weder für die Vergangenheit noch für die Gegenwart zufriedenstellend beantwortet werden. Sicherlich kann und soll nicht geleugnet werden, daß Lehrerfortbildung geboten wird, sowohl in staatlicher als auch in privater Trägerschaft, aber damals wie heute – und unter den neuerlichen Sparzwängen und sonstigen Restriktionen heute wohl noch einmal verschärft – gilt:

Lehrerfortbildung

- erscheint im Schulalltag häufig als ein Störfaktor,
- verursacht wegen des Unterrichtsausfalls bei denen, die sie wahrnehmen, ein schlechtes Gewissen,
- bürdet den Beteiligten wie den durch deren Bereitschaft Mitbetroffenen durchaus nicht unerhebliche Mehrarbeit und Mehrbelastung auf,

- reißt Lücken in der Unterrichtsversorgung auf, die den Eltern kaum einsichtig zu machen sind, usw., usw.

Sie bleibt, solange nicht alle Gesamtschulen mit den notwendigen Ausgleichsdeputaten, den notwendigen Sachmitteln und Ausstattungsstandards und den professionellen Experten ausgestattet sind, Stückwerk!

Die Aufgabe, hier endlich Abhilfe zu schaffen, kann nicht durch die GGG gelöst werden, und auch hier kann nur die Einlösung der in der Broschüre aufgestellten Forderungen noch einmal angemahnt werden. Denn, daß qualifizierte Fortbildung nicht nur wünschenswert, sondern notwendig ist, wird niemand ernsthaft in Frage stellen.

Eine zumindest für die zweite Ausbildungsphase sichergestellte sorgfältige Einführung in die methodischen Grundlagen, die spezifischen Unterrichts- und Organisationsformen der Gesamtschule sowie die ausreichende Gelegenheit zur Einübung integrativen und binnendifferenzierenden Unterrichtens müßten hinzukommen, entsprechende Ausbildungsordnungen wären zu entwerfen und zu erlassen.

## **2. Berufsorientierung**

Ein weiteres, ungelöstes Problem entsteht aus der Tatsache, daß keineswegs alle Jugendlichen, die in die Oberstufe eintreten, als Ziel ein Hochschulstudium vor Augen haben, für das sie sich qualifizieren wollen. Nicht einmal die Hälfte derer, die die Berechtigung zur Aufnahme eines Studiums an einer allgemeinen Hochschule erlangen, treten auch nach dem Abitur ein solches Studium an. Und fast ein Viertel aller Studierenden tritt dann noch in eine Berufsausbildung außerhalb der Hochschule ein, ohne ein Examen abgelegt zu haben. Schon darin wird unübersehbar deutlich, daß die gymnasiale Oberstufe, wenn sie ausschließlich auf dem Erlangen der Studierfähigkeit bzw. auf Wissenschaftspropädeutik ausgelegt ist, sehr vielen jungen Menschen nicht gerecht wird, da diese ja ganz andere Ziele und Startbedingungen für den Eintritt in eine Berufslaufbahn benötigen, für deren Zugang ein abgeschlossenes Hochschulstudium gar nicht Voraussetzung ist.

Mit Blick vor allem auf eben diese, aber nicht nur diese Schülerinnen und Schüler müßte der gymnasialen Oberstufe die Aufgabe gestellt sein, auch auf ein erfolgreiches Leben in beruflichen Zusammenhängen und auf Anforderungen vorzubereiten, wie sie in den angestrebten höher qualifizierten Berufen bzw. deren oberen Hierarchieebenen bewältigt werden müssen.

Dies als einen verpflichtenden, integrierten Bildungsauftrag zu verstehen, akzeptieren mittlerweile wohl auch die meisten Gymnasiallehrer, die ja die Bedürfnisse und Ziele der die Oberstufe besuchenden Schülerinnen und Schüler aus der täglichen Erfahrung kennen. Auf seiten der kultusbürokratischen Instanzen allerdings ist die Einsicht in die notwendigen organisatorischen, didaktischen und methodischen Konsequenzen noch nicht zu erkennen, sie dürfen wohl auch nicht allzubald erwartet werden. Und das obgleich seit 1972 die Empfehlungen des Bildungsrates, eine weitgehende Zusammenführung von allgemeinbildendem und berufsbildendem Schulwesen zu organisieren, als ein Ziel der reformierten, gymnasialen Oberstufe festgeschrieben ist. Daß – trotz vereinzelter Versuche und Bemühungen (Modellversuche, Kollegsulversuch in NRW) – nirgendwo ein überzeugendes und konsensfähiges Konzept entstanden ist, hat seine Ursachen in erster Linie wohl in der historisch gewachsenen und auch die letzten 25 Jahre überdauernden Existenz zweier getrennter Regelsysteme, die sich gegenseitig das Recht und die Kompetenz absprechen, die Ausgestaltung der jeweiligen Bildungsgänge und der darüber erwerbbaaren Abschlüsse mitzubestimmen. Auch in jüngster Zeit, in der von der Notwendigkeit einer Umgestaltung der beruflichen Bildung vielfach die Rede ist, ist kein Konzept auszumachen, das dem Mangel abhelfen könnte. Auch mit dieser Unfertigkeit wird also unsere Jugend noch eine

Weile leben müssen. Und an dieser Stelle kann nur geschlußfolgert werden, daß eine Aufgabe zur Bewältigung ansteht, für die wieder nur Umrisse aufgezeigt werden können:

- Es müssen Curricula entwickelt werden für polyvalente und gegenseitig anerkannte Kurse.
- Es müssen demzufolge übergreifende Beurteilungs- und Wertungsstandards definiert werden.
- Es müssen Anrechnungsregelungen gefunden werden, die im jeweiligen Qualifikations- und Berechtigungsmodus verbindlich verankert sind.
- Die allgemeinbildenden Schulen müssen Raum schaffen für berufspropädeutische Lernphasen und -situationen, in denen berufliche Handlungszusammenhänge möglichst in außerschulischen, betrieblichen Praxisphasen erfahren werden können. Die dortigen Tätigkeiten sollten soweit wie möglich Ernstcharakter haben, zugleich aber müßten sie dem „schulischen“ Anspruch genügen, als exemplarisch zu gelten und zu wirken.

Schon diese wenigen und nur angedeuteten Aspekte zeigen, wie weit ein solches Feld ist und wie komplex die Probleme. Sie müssen, es sei noch einmal wiederholt, vorerst als ungelöst stehenbleiben.

### **3. Das Dilemma der Leistungsbewertung**

Solange es schulisch organisierten Unterricht gibt, gibt es die Auseinandersetzungen um die Aufgaben und Ziele solchen Unterrichtens; und in stets ursächlichem Zusammenhang damit steht die Frage, was und wieviel davon die Schüler und Schülerinnen lernen sollten. Aus dem zunehmenden Wissen um die Methoden, mit denen man die Lernziele für die Jugendlichen erreichbar machen kann, erwuchs den Lehrern und den Lehrerinnen ihre Professionalität. Aus dem Vorrecht, die Schulrelevanz von Leistungen zu definieren, die Maßstäbe für ihre Beurteilungen und die Formen ihrer Erhebung festzulegen, erwuchs ihre Macht. Aber zugleich war in dem Berechtigungswesen, das sich von jeher der Ergebnisse ihres Tuns bediente, ihr sie stets begleitendes Dilemma angelegt. Und so gibt es auch heute noch und immer wieder, zumindest in der Lehrerschaft, kaum ein Thema, das die Diskussion um die neuen Lern- und Bildungsziele und die ihnen zugeordneten neuen Unterrichtsformen so heftig zu entzünden vermag, wie die Fragen nach der Leistungsfeststellung und der Leistungsbewertung. Gerade die Erfahrung des in dieser Diskussion sich aufbauenden Dilemmas bildet in der täglichen Schulpraxis die wohl noch bedeutsame Hemmschwelle gegen die Umsetzung innovativer Lernen- und Bildungsziele, vor allem aber gegen eine weitreichende und durchgreifende Umgestaltung der gymnasialen Oberstufe. Auf der einen Seite sollen ja doch bewährte Inhalte und Methoden durchaus beibehalten werden, der routinierte Umgang mit der Bewertung der daran geknüpften Leistungen soll als wichtige Orientierung im Leben und Arbeiten unserer Gesellschaft nicht aufgegeben werden, zugleich aber scheint klar zu sein, daß angesichts eines erweiterten und in seinen Gewichtungen veränderten Lernbegriffs die bisherigen Strategien der Notenfindung nicht mehr wirklich greifen können. Die neuen Anforderungen, die neben den kognitiven und inhaltlich-fachlichen Dimensionen vor allem kreative, methodisch-strategische, sozial-kommunikative und affektive Kompetenzen verlangen, implizieren nicht nur die Notwendigkeit der Erweiterung des Leistungsbegriffs, zum Teil geraten die Ziel- und Verwendungsvorstellungen in konkurrierenden Widerspruch zueinander. Die Lehrenden sollen ihre Rolle neu definieren, sollen vor allem Lernbegleiter und -berater sein, sollen ihre Aufmerksamkeit nicht weiterhin auf die Erhebung des jeweiligen Leistungsstandes richten, sondern Lernen als dynamischen und gewollt individuell unterschiedlichen Prozeß beobachten, ihn interpretieren, einstufen und schließlich in einer verwertbaren, d. h. formalisierten und ver-

gleichbaren Feststellung fixieren. Dafür aber bietet ihnen die staatlich gelenkte Ausbildung weder die notwendigen Erfahrungsfelder, noch auch nur ein für die Alltagspraxis taugliches handwerkliches Rüstzeug. Entmutigend kommt hinzu, daß bisher eigentlich noch jeder Versuch, sich experimentierend der Auflösung des Dilemmas zu nähern, sogleich eine ansehnliche Zahl anerkannter Kritiker auf den Plan gerufen hat, die nachzuweisen vermochten, daß nach wie vor im wesentlichen doch wieder alles falsch, das Bemühen wieder einmal vergeblich, wenn nicht gar verwerflich sei. Wahrlich keine guten Rahmenbedingungen – auch nicht für unsere Annäherungsversuche! Aber auch wir können an dieser Stelle keine Lösung anbieten. Wir sehen, daß eine gefunden werden muß, wenn es vorangehen soll; wir glauben, immerhin schon einige wichtige und richtige Fragen aufgespürt zu haben. Deren Beantwortung aber wollen wir anderen – mutigen – Mitstreitern andienen, oder sie in einem erneuten Anlauf zu unserem Anliegen machen.

\* Auszugehen wäre dabei, soweit die 'Nebenergebnisse' unseres derzeitigen Suchens, von der Annahme, daß „Leistung“ in der Schule verstanden werden sollte:

- einmal in statischer Sicht als Station des Lernprozesses zu einem festgesetzten Zeitpunkt und
- daneben in dynamischer Sicht als graduell differenzierbares Fortschreiten im Lernprozeß auf ein Ziel hin, das individuelle Ausgangsvoraussetzungen und Begleitumstände ebenso zu berücksichtigen hat, wie gesellschaftliche und situative, die vom Lernenden nicht oder nur bedingt beeinflußt werden können.

\* Gemessen werden muß unter Zugrundelegen normierter Maßstäbe, die sich

- am Produkt,
- an der Lerngruppe,
- an den situativen Determinanten und
- am Schülerindividuum

gleichzeitig orientieren.

\* Beachtet und gewichtet werden müssen die Teilziele

- Diagnose
- Orientierung und
- Prognose

in ihrem je besonderen Verwendungszusammenhang, wobei Transparenz für die Lernenden, die staatliche Schulaufsicht, die Eltern und Arbeitgeber jeglicher Form ein bedeutsamer Standard sein sollte, nicht zuletzt, um in einer demokratisch verfaßten Gesellschaft eine effiziente Partizipation aller Betroffenen möglich zu machen und damit dem altvertrauten Vorwurf der Willkür erfolgreich begegnen zu können.

Andeutungsweise soll auch versucht werden zu zeigen, in welche Richtung sich Überlegungen zur Überprüfung und Bewertung von Leistungen bewegen müßten, die die neuen Bildungs- und Lernziele in den Blick nehmen wollen.

Wenn also fächerübergreifend, projektorientiert im Team zusammengearbeitet werden soll, wobei dem entdeckenden Lernen breiter Raum zugewiesen bzw. zugestanden wird, denn kann sich

- die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel in der Fähigkeit relativierenden Argumentierens ausdrücken,
- die Fähigkeit Schlüsselprobleme zu erkennen, in der Fertigkeit äußern, Probleme in ihrer Komplexität systematisch geordnet darzustellen,

- die Auseinandersetzung mit nicht vorgefächerter gesellschaftlicher Praxis niederschlagen in kritischer Reflexion der im Lernprozeß erfahrenen Dynamik,
- das Lernen und Arbeiten „mit Kopf, Herz und Hand“ materialisieren in Ausstellungen, Vorführungen und ähnlichen Präsentationen, in denen anschaulich wird, daß junge Menschen teils wegen und andernteils trotz ihrer Verschiedenheit sich haben auf ein gemeinsames Ziel verständigen können, in Konfliktsituationen aber auch haben zielorientiert miteinander umgehen können,
- die gewollte Heterogenität einer Arbeitsgruppe als Chance dafür anbieten, an die Stelle der Gleichartigkeit von Kriterien deren Gleichwertigkeit zu setzen. Eine solche Sicht würde es dann auch ermöglichen, in einer projektorientierten Gruppenarbeit erbrachte Teilleistungen den Individuen zuzuordnen und ihn anrechenbar zuzuschreiben. Solange in den Zeugnissen Noten für Fachbelegungen ausgewiesen werden müssen, könnten auf dieser Basis sogar Verabredungen getroffen werden über die Leistungsanteile, die aus der Gesamtleistung einzelnen Fächern zugeschrieben werden sollen.

Es wäre sogar denkbar, daß ein die Vielfalt nicht nur hinnehmend ausgleichendes, sondern auch wollendes und förderndes Wertesystem es zuließe, daß alle Schülerinnen und Schüler, die eine Abschlußprüfung anstreben, im Laufe der Qualifikationsphase eine „Mappe“ mit Arbeitsprodukten anlegten, die die jeweiligen Lerngeschichten und Lernfortschritte dokumentieren würde und damit einen jederzeit kontrollierbarem und beurteilbaren Teil der geforderten Leistungsnachweise darstellen könnte.

Auch Anregungen wie diese im Detail auszuarbeiten, ist, wie oben gesagt, nicht Aufgabe und Anspruch dieser Arbeitsgemeinschaft. Sie will und wird sich im folgenden darauf beschränken, Annäherungen an eine gesamtschuladäquate Oberstufe aus der Sicht und in der Einschätzung Beteiligter zu dokumentieren.