

Huber, Ludwig

Stoff, Raum und Zeit für individuelle Bildung! Thesen zur Rettung und Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe nach PISA

Die Deutsche Schule 96 (2004) 1, S. 23-31



Quellenangabe/ Reference:

Huber, Ludwig: Stoff, Raum und Zeit für individuelle Bildung! Thesen zur Rettung und Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe nach PISA - In: Die Deutsche Schule 96 (2004) 1, S. 23-31 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273999 - DOI: 10.25656/01:27399

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273999>

<https://doi.org/10.25656/01:27399>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ludwig Huber

Stoff, Raum und Zeit für individuelle Bildung!

Thesen zur Rettung und Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe nach PISA

Der gymnasialen Oberstufe in der grundlegend neuen Gestalt, die sie 1972 erhalten hat und die trotz aller Verstümmelungen, die ihr seitdem widerfahren, in den Grundlinien noch erkennbar ist, drohen ernste Gefahren. Die jüngste erwächst ihr in der Folge von PISA.

1. Die aktuelle Situation

1.1 Ökonomischer Druck

Zwar sind mit PISA 2000 nicht die Leistungen der Oberstufe untersucht worden; diese ist aber mittelbar oder unmittelbar betroffen von Folgerungen, die rasch, allzu rasch in der bildungspolitischen Diskussion daraus gezogen werden. Besonders durchschlagend könnte die schon bald nach der ersten Veröffentlichung (vgl. Baumert u.a. 2001) geäußerte, inzwischen immer lauter gewordene Forderung werden, die zusätzlichen Mittel, die zum Ausbau der frühen Erziehung und Förderung in Kindergarten und Grundschule unbestreitbar notwendig sind, nicht durch Aufstockung des Etats für das Bildungswesen, sondern durch Umverteilung in demselben zu gewinnen. Dafür soll das Gymnasium, speziell die Oberstufe herangezogen werden: gerade sie sei im internationalen Vergleich zu teuer, die Differenzierung des Kurssystems, viel zu weit getrieben, führe zu unverträglich kleinen Kursen, die Lehrer-Schüler-Relation sei ungerecht günstig. Sogar ein Landesverband des DGB und der GEW, nämlich in NRW, haben jetzt diese Argumentation offensiv vertreten (Westdeutsche Rundschau vom 7.3.03). Die naheliegende Folgerung ist dann, dass man auf das Kurssystem „leider“ verzichten müsse und zur Jahrgangsklasse, mindestens aber zu konstanten Lerngruppen mit einem breiten Spektrum gemeinsamer obligatorischer und deswegen auch gleichmäßig belegter Kurse zurückkehren sollte.

1.2 Standardisierungstendenzen

Das ökonomische Argument ist geeignet, andere Tendenzen zu verstärken, die in die gleiche Richtung gehen:

(1) *Rekanonisierung*, wie sie schon seit langem von Rektorenkonferenz, Hochschulverband und Philologenverband gefordert wird (vgl. Huber 1994). Unter Berufung auf einen behaupteten (nicht empirisch belegten) Mangel an allgemeiner Studierfähigkeit (und wohl auch mit ökonomischen Hintergedanken) wird zur Abkehr von „übertriebener Spezialisierung“ und Rückkehr zum „bewährten Kanon“ und „solider Allgemeinbildung“ aufgerufen

Das Muster dazu, dem nun auch andere Bundesländer nachstreben, liefert die Reform der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg, die besser als Restauration der Gymnasialtypen aus der Epoche vor 1972 bezeichnet würde: sieben für alle Schüler eines Typs verbindliche Fächer, Einebnung der Differenz von Leistungs- und Grundkursen.¹ Der Raum für individuelle Wahlen reduziert sich auf die frühe Entscheidung für ein „Profil“ (genauer betrachtet: einen Schulzweig) und die Wahl nur eines Neigungsfaches; das Spektrum der Fähigkeiten und Leistungsbereiche, von denen das erfolgreiche Bestehen abhängt, verengt sich (wieder) auf die traditionellen gymnasialen Fächer.

(2) *Schulzeitverkürzung*, werde sie nun aus der Fürsorge um die Lebenszeit der Jugendlichen oder ihrerseits ökonomisch begründet. Nicht alle Modelle dafür tangieren die Oberstufe unmittelbar. In Mitleidenschaft wird sie aber bei denjenigen Modellen gezogen, die ...

... die Jahrgangsstufe 11 in die Verkürzungsmasse einbeziehen (z.B. die Jahrgangsstufen 6 – 11 zu 5 Jahren zusammenfassen) oder

... die Oberstufe insgesamt um wenigstens ein halbes Jahr verkürzen (z.B. durch Halbierung des Orientierungsjahres und Komprimierung der Abiturprüfungsphase).

Die dann zwangsläufige Verdichtung des Stoffpensums lässt der Entwicklung individueller Interessen und Projekte noch weniger Gelegenheiten; die Verkürzung oder Aufhebung des Orientierungsjahres erschwert den Quereinstieg aus anderen Schulen, eliminiert den Raum, in dem jetzt noch Auslandsaufenthalte, längere Praktika oder aber Förder- oder Ausgleichskurse bei Schwächen der Vorbildung gedeihen können.

(3) *Zentralabitur*, wie jetzt von der Mehrheit der Bundesländer angestrebt oder schon eingerichtet. Als Reaktion auf die großen Unterschiede in Leistung und Bewertung, die durch PISA belegt wurden, ist das Bemühen um die Sicherung von „Standards“ begreiflich. Wenn aber Standards durch kanonisierte Fachinhalte definiert werden (statt durch allgemeinere Kompetenzen) und diese wiederum für die Oberstufe durch ein Zentralabitur in einem Großteil der Fächer fixiert werden, dann droht eine Uniformierung des Oberstufen-Curriculums, in der nicht nur individuelle Unterschiede der Lernenden, sondern auch institutionelle Profile der einzelnen Schulen nicht ausgeprägt werden können (vgl. Karthaus/Kost 1996).

Insgesamt bleiben, wenn diese Tendenzen unter dem Spar- oder Umverteilungsdruck konvergieren, sowohl die Sorge für die Lern- und Entfaltungs-

1 Frau Schavan setzt sie gleichermaßen energisch nach innen durch wie sie sie nach außen verfißt:

„Die letzte Reform von 1972 müsse überprüft werden..... Sie habe ‚ein Maß an Spezialisierung gebracht, das zwar zu immer umfangreicheren Lehrplänen und immer mehr Schulfächern, aber nicht zu mehr Qualität geführt hat‘. Mit dieser Neuordnung müssten Grundlagen gestärkt und Spezialisierungen abgebaut werden. Zwar könne es auch in dieser reformierten Oberstufe Schwerpunkte im sprachlichen, im naturwissenschaftlichen Profil oder auch in einem musischen Profil geben. ‚Aber gleichwertig sind eben nicht alle Fächer.‘ Frau Schavan bezeichnete sieben Schulfächer als vorrangig, die in einem neuen Kanon verbindlich gemacht werden müssten.. (dpa 6.8.2001).

möglichkeiten der Individuen – gerade auf dieser Altersstufe! – als auch die Förderung der Chancengleichheit, beides Hauptziele einer humanen Pädagogik und einer sozialliberalen Bildungspolitik, auf der Strecke.

1.3 Ohne gründliche Diskussion....

Diese Tendenzen scheinen sich unter der Hand bzw. in stillschweigendem Einverständnis darüber, was jetzt zu tun sei, durchzusetzen! Von einer expliziten und stichhaltigen bildungstheoretischen Begründung kann jedenfalls nicht die Rede sein.

Vielmehr besteht die erneuerte Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 1999) offiziell fort, die auf dem umfassenden Gutachten der von ihr berufenen hochrangigen Expertenkommission (1995) beruht. Diese hatte zwar in einigen Hinsichten Korrekturen am Konzept der „Neugestalteten gymnasialen Oberstufe“ von 1972 gefordert, aber als dessen Grundzüge ausdrücklich bestätigt:

- die Trias der Ziele: vertiefte Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit,
- die Organisationsprinzipien: die Differenzierung von Grund- und Leistungskursen, die Gleichwertigkeit der Fächer und ihre Zuordnung zu Aufgabenfeldern, die Balance von verbindlicher Grundbildung und individueller Schwerpunktwahl und die Kombination von kumulativer und punktueller Prüfung durch das Punktesystem,
- die grundsätzliche Flexibilität für die Aufnahme neuer Fächer und Themen.

Wohl ist daran Kritik geübt worden, und zwar von entgegengesetzten Seiten aus:

- von Akteuren, denen dies als Weiterentwicklung der Möglichkeit zu noch entschiedenerer individueller Schwerpunktsetzung und neuen übergreifenden Lernformen nicht weit genug ging,
- und von den anderen, denen eine Rückversicherung in einem verbindlichen Fächerkanon fehlte.

Dennoch bleibt festzuhalten, dass bisher kein neues dazu alternatives Gesamtkonzept vorgelegt worden ist, das auf einem entsprechenden Begründungsniveau stünde. Dieses Niveau müsste aber von Konzepten, die zukunftsweisend sein sollen, erwartet und erst einmal erreicht werden!

Die folgenden Thesen setzten entgegen den beschriebenen Tendenzen auf Weiterentwicklung statt auf Rückbau der gymnasialen Oberstufe: Sie zielen auf Förderung der Chancengleichheit und Ermöglichung von Bildung statt standardisierter Qualifikationen und – im Interesse beider Ziele – auf mehr statt auf weniger Differenzierung und Individualisierung, ohne dabei die Kostenfrage zu vergessen.

2. Entwicklungsaufgaben

2.1 Erweiterung der Wege zur Hochschule

Die Zahl der *Studienberechtigungen* und deren Ausschöpfung muss erhöht werden. Darauf verweist die in Deutschland im internationalen Vergleich zu geringe Quote von Hochschulabsolventen bzw. von Studierenden (vgl. OECD

2002, S. 39). Dafür sprechen aber auch die im Vergleich immer noch etwas besseren Chancen von Personen mit Hochschulabschluss auf dem Arbeitsmarkt. Erweiterung der Wege zum Hochschulzugang und differenzierte Förderung sind daher notwendig.

Unter den gegebenen Rahmenbedingungen eines mehrgliedrigen Schulsystems ist die nächstliegende und auch richtige Folgerung, die Beteiligung an der gymnasialen Bildung auszuweiten (statt sie durch Verschärfung der Auswahl am Ausgang der Grundschule zu verengen) und insbesondere den Übergang in die Oberstufe auch aus anderen Ausbildungsgängen weiter zu öffnen. Fraglich ist aber, ob eine einfache Expansion der gymnasialen Oberstufe ausreicht, machbar und wünschenswert ist. Vieles spricht dafür, den Zugang zur Hochschule auch über *Berufsbildung* zu erleichtern, also den Weg „Abgeschlossene Berufsbildung + Berufserfahrung“ (dessen formale Äquivalenz unter bestimmten Bedingungen von der KMK schon anerkannt ist) stärker zu propagieren und zu fördern. Vor allem sollten die Wege zum Abitur auch über die Kombination von Kursen in „beruflichen“ mit solchen in „allgemeinbildenden“ Fächern in der Sekundarstufe II ausgebaut werden, wie sie in den *Berufsgymnasien* Baden-Württembergs offenbar erfolgreich beschritten worden sind und auch in den Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen (jetzt auch „Fachgymnasien“) eröffnet wurden. Hier zeichnet sich die Möglichkeit ab, einen zweiten Typ der Oberstufe herauszubilden, der sich besonders dem Übergang mit qualifiziertem mittlerem Schulabschluss aus den nichtgymnasialen Sekundarstufen I anbietet (eine den ursprünglichen Zielen entsprechende *Gesamtschuloberstufe* bzw. integrierte Sekundarstufe II ist ja in Deutschland nicht geschaffen worden; vgl. Huber 2003), aber grundsätzlich für alle offen ist. Die Aufnahme bzw. Verstärkung von Fächern wie *Wirtschaft, Recht, Technik* ist unabhängig davon aber auch für die gymnasialen Oberstufen zu fordern: im Interesse der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit (politische Bildung) ebenso wie der allgemeinen Berufs- und Wissenschaftspropädeutik (vgl. Bildungskommission 1995, S. 110f., 230ff.; Expertenkommission 1995, S. 169f.; Heid 1997). An der Aufgabe der Allgemeinbildung, am je speziellen Inhalt allgemeine Fähigkeiten zu entwickeln und dafür entsprechende Arbeits- und Lernformen, z.B. Projekte, zu kultivieren, muss ohnehin in gymnasialen wie in berufsbildenden Fächern gleichermaßen noch weiter gearbeitet werden; gemeinsame Fortbildung der Lehrkräfte könnte helfen, einen Austausch zwischen diesen Kulturen zu fördern („Wandel durch Annäherung“).

Mit der Erweiterung der zur Hochschule führenden Ausbildungsgänge und Fächer kann auch das Spektrum der individuellen Wahlmöglichkeiten, das z.Zt. eingeengt zu werden droht (s.o. I) wieder verbreitert werden. Zugleich könnten Jugendliche mit Vorbildungen, Orientierungen und Fähigkeiten, die in der vorfindlichen gymnasialen Oberstufe nicht genügend angesprochen werden, einen passenden Weg der Weiterqualifizierung bis zur Hochschulreife für sich finden; ihre Chancen würden erhöht.

2.2 Differenzierte Förderung und Individualisierung

Auch die gymnasiale Oberstufe hat es längst nicht mehr mit einer sozial homogenen Schülerschaft zu tun. Ihr Einzugsbereich hat sich auch auf bildungsferne Schichten ausgeweitet, Jugendliche mit Migrationshintergrund sind

mittlerweile auch hier immer stärker, wenn auch immer noch unterproportional vertreten; bezüglich des „kulturellen Kapitals“, der Lernvoraussetzungen und der Lebens- und Berufsziele nimmt die Heterogenität zu.

Die mit der Kurswahl grundsätzlich eingerichtete Möglichkeit einer Differenzierung wenigstens nach Interesse und selbsteingeschätzter Eignung reicht angesichts dieser Entwicklung nicht mehr aus. Sie ist einerseits faktisch durch ein aus Kapazitätsgründen verengtes Angebot an Kursen, andererseits durch Belegvorschriften (zu) stark eingeschränkt; andererseits findet sich in nach diesem Kriterium differenzierenden Kursen immer noch eine nach vielen anderen Kriterien weiterhin heterogene Lerngruppe zusammen. Erhöhung der Fähigkeit und Bereitschaft der LehrerInnen für den Umgang mit dieser Heterogenität, ihres diagnostischen Könnens und ihrer methodischen Kompetenz für innere Differenzierung ist, wie nach PISA für alle anderen Schulstufen, so auch für diese eine vordringliche Forderung.

Dennoch muss man, wenn man mehr Chancengleichheit will, über die innere Differenzierung hinaus auch *zusätzliche Förderkurse* (am Oberstufen-Kolleg Bielefeld als „Brückenkurse“ konzipiert) weiter entwickeln und erproben (wie es durchaus an einigen Schulen schon geschieht). In ihnen könnten insbesondere Quereinsteiger aus anderen Schularten oder Jugendliche mit Migrationshintergrund etwaige Schwächen besonders in Mathematik, Deutsch und Englisch ausgleichen. Differenzierter Förderung könnte es, dies ohne zusätzliche Kosten, auch dienen, Parallelkurse zumal in den Pflichtfächern, die wegen hoher Zahlen ohnehin eingerichtet werden müssen, nach Orientierung und Methode unterschiedlich auszulegen, um je anderen Voraussetzungen gerecht zu werden. Auf der anderen Seite sind viele Möglichkeiten zur besseren *Förderung und Forderung besonders befähigter Schülerinnen und Schüler* gegeben, die besondere Elite-Oberstufen überflüssig machen, aber noch besser ausgeschöpft werden könnten (wie z.B. die Christophorus-Schulen zeigen) und müssten: Solche Schülerinnen und Schüler müssten zusätzliche Leistungs-, speziell Sprachkurse belegen können, vielseitige Arbeitsgemeinschaften angeboten bekommen oder solche auch selbst bilden dürfen; jegliche Form der Individualisierung, u.a. besondere Lernleistungen, individuelle Projekte unter Lernkontrakt, zeitliche Verkürzung der Ausbildung (s.u.) ist für sie von Bedeutung.

2.3 Balance zwischen Standards und Differenzierung

Gerade für die Oberstufe wird, solange Abiturnoten eine solche Bedeutung für den Hochschulzugang und andere Berechtigungen haben, die Forderung nach Einhaltung von Standards und Vergleichbarkeit von Noten unabweisbar sein. „Das“ *Zentralabitur* wird allerdings als Lösung dafür allzu selbstverständlich propagiert: Es wird faktisch in durchaus verschiedenen Formen praktiziert, die differenziert behandelt und abgewogen werden müssten; es müsste hinsichtlich der Fähigkeiten, die darin geprüft werden können, selbst überprüft werden; es müsste hinsichtlich seiner mittelbaren und unmittelbaren Wirkungen auf den faktischen Lehrplan und die Gestaltung des Unterrichts in den vorausgehenden Oberstufenjahren selbst erst einmal *evaluiert* werden.

Vorrangig wichtig es aber, eine Balance zu finden bzw. auszuhandeln zwischen *Standards in Kernkompetenzen* und *Vielfalt in allen übrigen Bereichen*: die Standards dürfen nicht zu Inhaltskatalogen werden (vgl. Klieme u.a. 2003) und

müssten auf die unverzichtbaren basalen Fähigkeiten beschränkt bleiben, damit unterschiedliche institutionelle Profile der Schulen und individuelle Lernwege der SchülerInnen noch Spielraum haben (vgl. Huber 2002).

Die derzeitige Monotonie der anerkannten Prüfungsformen im Abitur und schon durch die Oberstufe hindurch, dominiert von Klausuren, steht in starkem Missverhältnis zu der Vielfalt von Lern- und Leistungsformen, die zu kultivieren sind, wenn Selbstständiges Lernen (mit oder ohne die neuen Medien, in Gruppen oder individuell), Projektformen, Praktika, fächerübergreifender Unterricht ausgebaut werden sollen. Ebenso steht die Dominanz von Noten in Widerspruch zu dem großen Gewicht, das für die Förderung Selbstständigen Lernens, aber auch für die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen entwickelter Selbstbewertung und differenzierter Rückmeldung zukommt. Ganz deutlich ist daher eine Entwicklungsaufgabe, der man sich hier stellen muss: *neue Formen von Leistungsnachweisen* jenseits der schlichten Zweiteilung „Klausuren und mündliche Mitarbeit“ auszudifferenzieren und die Aussagekraft, aber auch nachprüfbare Bewertbarkeit solcher alternativen Formen zu demonstrieren und Kriterien für sie auszuarbeiten (vgl. Winter u.a. 2002).

2.4 Schulkooperation und Profiloberstufen

Das Ziel, ein möglichst differenziertes Spektrum von Kursen zur Wahl anzubieten, und die ökonomisch begründete Anforderung, für gleichmäßige (und hohe) Auslastung der Kurse zu sorgen, ließen sich eher in größeren Systemen miteinander vereinen: in zahlreichen kleinen Oberstufen liegen sie in unauf lösbarem Widerstreit miteinander. Geboten wäre daher (endlich) die Errichtung einer integrierten Sekundarstufe II, wie sie in den 60er Jahren entworfen und vom Deutschen Bildungsrat (1974) empfohlen wurde (vgl. Huber 2003) oder in einem wenigstens näherer Betrachtung würdigen Muster in Schweden zu finden ist. Gegenwärtig sind aber – nach und trotz den PISA-Ergebnissen, die in die andere Richtung weisen – Strukturdiskussion von den maßgeblichen Bildungspolitikern aller Parteien mit einem Tabu belegt. Auch Oberstufenzentren sind unpopulär und werden, wo sie noch bestehen, eher abgeschafft. Solange sich diese Situation nicht ändert, bleibt in dieser Richtung nur noch ein Ausweg: die verstärkte *Kooperation zwischen gymnasialen Oberstufen*, die in Schülern und Lehrern halbwegs zumutbarer Entfernung zueinander liegen.

Sie hat wohl schon in beträchtlichem Maße Einzug gehalten, mehr als man vielleicht in der Öffentlichkeit zur Kenntnis genommen hat. In Großstädten und Ballungsräumen ist sie am leichtesten zu verwirklichen. Die Landesregierung von Nordrhein-Westfalen hält aber die Schulen generell und ausdrücklich dazu an, solche Kooperationsvereinbarungen zu treffen. Ist sie nur eine Notlösung? Einerseits ja, gewiss – wenn man an den Koordinationsaufwand und die Organisationsschwierigkeiten, die komplizierten Stunden- und Einsatzpläne denkt und an die Wege und die Unruhe, die das Pendeln für SchülerInnen und LehrerInnen mit sich bringt. Andererseits birgt sie auch Entwicklungschancen. In sozialer Hinsicht: ein bisschen von der Zugluft, die mit größeren Colleges verbunden wäre, würde auch so durch die Schulen wehen; Chancen ergäben sich für eine Erweiterung der sozialen Beziehungen, Gruppen, Netze und für die Begegnung mit einem anderen Schulklima. Inhaltlich kann über das differenziertere Kursangebot hinaus ein Anstoß zur Schulent-

wicklung entstehen. Denn die Maßnahme wäre koppelbar mit *Profilbildung* im guten Sinne² – dem Angebot von inhaltlich überlegt komponierten, fächerübergreifend gedachten Bildungsschwerpunkten. Die Schulen innerhalb eines Verkehrsraumes könnten dann je eigene und zugleich durch Abstimmung mit ihren Nachbarn komplementäre Schwerpunkte entwickeln. Die Schulen sollten also ermutigt werden, unterschiedliche Muster der Profilbildung auszuprägen und auszuprobieren, die dann auch vergleichend auszuwerten wären.

2.5 Fächerübergreifender Unterricht als Komplement und Korrektiv

Die KMK hat seit 1995 fächerübergreifenden, genauer: „fachüberschreitenden und fächerverbindenden“ Unterricht ausdrücklich als Ziel und Aufgabe der gymnasialen Oberstufe in ihre Vereinbarung aufgenommen (vgl. KMK 1999). Die (novellierten) Richtlinien/Lehrpläne der Länder machen in allgemeiner Form entsprechende Vorgaben. So weit ich sehe, ist die Umsetzung hingegen zögerlich, die Unterstützung für die Schulen dabei gering.

Wie schon häufig gesagt halte ich einen merklichen Anteil fächerübergreifenden Unterrichts in der Wissenschaftspropädeutik der Oberstufe für unverzichtbar:

- ... als Korrektiv der (gewünschten) Spezialisierung: Perspektivenwechsel;
- ... zur Erfahrung des Fachwissens als Mittel zur Bearbeitung praktischer übergreifender Probleme: Problemorientierung;
- ... zur Einübung der Kommunikation und Kooperation unter Leuten, die je Verschiedenes wissen und nicht wissen (eine Situation, die im Fachkursus nicht herstellbar ist): Verständigung;
- ... als ein Lern- bzw. Arbeitsbereich mit größerer Offenheit für und Vielfalt von Rollen bzw. Beiträgen: produktiver Umgang mit Heterogenität.

Im Besonderen könnte die eigentlich schon in der Vereinbarung zur „Neugestalteten Gymnasialen Oberstufe“ von 1972 gemeinte Dialektik von Leistungs- und Grundkursen voll entfaltet werden, wenn man die letzteren nutzt, um die gemeinsamen Prämissen und Grundlagen einer Gruppe von Fächern deutlich zu machen – Fächerintegrierende oder in einem Aufgabenfeld orientierende Grundkurse.

Die grundsätzliche Befürwortung fächerübergreifenden Unterrichts bedeutet nicht, dass er nicht noch in hohem Maße entwicklungs- und prüfungsbedürftig wäre. Darauf verweist auch die Vielzahl von mehr oder meist weniger klar ausgeprägten Formen, die in diesem Bereich gewachsen sind und auch untereinander in ihrer Leistungsfähigkeit je nach den Zielen bewertet werden müssten.

2 Die „Profiloberstufe“ ist mit vielen guten Gründen von der Max-Brauer-Schule in Hamburg initiiert und von nicht wenigen anderen Schulen freiwillig übernommen worden. Nach dem Erlass in NRW, der alle Oberstufen dazu verpflichtete, war sie erheblicher Skepsis und Kritik ausgesetzt. In dieser Kritik spielen die Folgen der Bündelung von Kursen für die Wahlmöglichkeiten eine besondere Rolle; hinzu kam der Verdacht, die Maßnahme sei vor allem ökonomisch motiviert. Inzwischen ist der Erlass gelockert und damit Raum für verschiedenartige Versuche geöffnet.

2.6 Möglichkeiten individuellen Lernens

In den bisherigen Vorschlägen sind, zusammengefasst, schon enthalten:

- Erhöhung der Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Wegen zu Abitur und Hochschulzugang;
- die Möglichkeit, diesen Weg individuell auch verkürzen zu können;
- die Erhaltung oder gar Erhöhung der Wahlmöglichkeiten zwischen Fächern, Grund- und Leistungskursen durch abgestimmte Schwerpunktbildung zwischen benachbarten Schulen (wo immer diese Voraussetzung gegeben ist);
- ein differenzierteres Angebot von Kursen, auch Förder- oder Zusatzkursen und Arbeitsgemeinschaften.

Während die ersten drei hier noch einmal genannten Forderungen keine zusätzlichen Kosten verursachen müssen, sieht es bei der vierten danach aus. Zu suchen ist dann doch auch aus diesem Grunde, nicht nur aus dem pädagogischen Ziel selbstständigen Lernens, nach Wegen, wie Lerninteressen, für die hinreichend große (Kurs-)Gruppen nicht gebildet werden können, individuell verfolgt werden könnten: durch selbstorganisiertes Lernen, etwa unter Nutzung digitaler Medien und im Netz angebotener Bildungsmöglichkeiten (z.B. ab-online), oder in eigenen Projekten, Praxisphasen, Sprachaufenthalten, also auch außerhalb der Schule, evtl. von Teilen des Unterrichts, die so substituiert werden, befreit, aber immer unter Lernkontrakt (vgl. Bildungskommission 1995, S. 242f.).

Höhere Grade von Individualisierung könnten allerdings zur Folge haben, dass auf manchen der individuellen Lernwege nicht alle Vorgaben für die Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife (AHR) vollständig erfüllt werden. Aber sie müssten deswegen nicht verbaut werden. Stattdessen sollte probeweise die Möglichkeit eingeräumt werden, die Oberstufe nicht nur, wie jetzt schon möglich, nur mit einer Fachhochschulreife/schulischer Teil zu verlassen, sondern auch, je nach erreichtem Prüfungsprofil, mit einer fachgebundenen Hochschulreife im Abitur. Voraussetzung einer solchen „Liberalisierung“ ist allerdings:

- die Schule handelt nach dem Grundsatz, dass größere Spezialisierung bzw. ein schmaleres Fachspektrum zuzulassen nicht von der Verpflichtung entbindet, das Orientierungswissen und in jedem Element des Curriculums auch die allgemeinen Fähigkeiten (Schlüsselqualifikationen), die für das Studium wie für den Beruf wichtig sind, zu vermitteln;
- die SchülerInnen/künftigen Studierenden nehmen dabei in Kauf, dass ihnen die aufnehmenden Fachbereiche Auflagen für ergänzende Qualifikationen machen können, die in einem frühen Stadium des Studiums erworben werden müssen (vgl. Huber 2002).

Es müsste empirisch über längere Zeit hinweg untersucht werden, wie sich der Erwerb einer nur fachgebundenen Hochschulreife im Vergleich zur allgemeinen in der weiteren Bildungs- bzw. Berufsbiographie (Verlaufsform, Erfolg, Zufriedenheit usw.) auswirkt.

Um eine *Schlussfolgerung* zu ziehen und auf den Anfang zurückzukommen: viele Entwicklungswege sind erst noch zu erschließen, auf denen man zu einer Offenen Oberstufe der Zukunft gelangen könnte. Es wäre fatal, wenn der Anstoß, den PISA mittelbar gegeben hat, nur dazu benutzt würde, sie durch die Restauration einer vergangenen Form wieder zu verschließen.

Literatur

- Baumert, J., u.a. (Deutsches PISA-Konsortium): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich 2001
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand 1995
- Deutscher Bildungsrat: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Empfehlungen der Bildungskommission. Bonn 1974
- Expertenkommission: Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Expertenkommission. Bonn 1995
- Heid, H.: Berufsbedeutsamkeit gymnasialer Bildung. In: E. Liebau/W. Mack/Chr. Scheilke (Hg.): Das Gymnasium. Weinheim: Juventa 1997, 317-331
- Huber, L.: Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung? Zur Wiederaufnahme der Diskussion über 'Hochschulreife' und die Ziele der Oberstufe. In: Die Deutsche Schule 86 (1994); 1. 12-26
- Huber, L.: Standards und Individuen. In: Neue Sammlung 42 (2002); 4 , 531-556
- Huber, L.: Die Gesamtschul-Oberstufe. In: H.-G. Herrlitz / D. Weiland / K. Winkel (Hg.): Die Gesamtschule. Weinheim: Juventa 2003, 253-268
- Karthauss, J. / Kost, S.: Zentralabitur in den neuen Bundesländern. Bildungspolitisch berechtigt – pädagogisch nicht akzeptabel. In: H. Bambach u.a. (Hg.): Prüfen und Beurteilen. Seelze: Friedrich 1996 (Friedrich Jahresheft; XIV), 110-112
- Klieme, E. u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt a.M./Berlin 2003
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 28.2.1997 mit Änderungen vom 26.8. 1999 Bonn 1999
- OECD: Bildung auf einen Blick Paris: OECD 2002
- Winter, F. / Groeben, A. v.d. / Lenzen, K.-D. (Hg): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002

Ludwig Huber, geb. 1937. Dr. phil., Dr. h.c., Professor (em.) für Pädagogik (Wissenschaftsdidaktik) an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld; ehem. Wissenschaftlicher Leiter des Oberstufen-Kollegs des Landes Nordrhein-Westfalen, jetzt am Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik an der Universität Bielefeld. Arbeitsgebiete: Allgemeine Didaktik, Wissenschaftspropädeutik, Curriculumentwicklung; Anschrift: Lina-Oetker-Str. 18, D-33615 Bielefeld
Email: ludwig.huber@uni-bielefeld.de