

Rahmel, Ruth

Erfahrungen im Alltag der reformierten gymnasialen Oberstufe

Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 2, S. 287-296



Quellenangabe/ Reference:

Rahmel, Ruth: Erfahrungen im Alltag der reformierten gymnasialen Oberstufe - In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 2, S. 287-296 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-140937 - DOI: 10.25656/01:14093

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140937>

<https://doi.org/10.25656/01:14093>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 26 – Heft 2 – April 1980

I. Thema: Reform der gymnasialen Oberstufe

- INGRID SCHINDLER Die gymnasiale Oberstufe – Wandel einer Reform. Von der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ bis zur „Bonner Vereinbarung“ 161
- PETER LOHE Die Verwirklichung der Oberstufen-Reform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland 193
- PETER SEIDL/WULF DREXLER Pädagogische Freiräume und administrative Regelungen: Drei Fallanalysen zur Oberstufenreform 211
- WOLFGANG HARDER Die Entwicklung von Richtlinien für die Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen 243
- HERBERT CHRIST Moderne Fremdsprachen in der gymnasialen Oberstufe 259

II. Erfahrungsberichte aus dem Schulalltag

- DIETER KUTZSCHBACH Tagebuchnotizen zum Schulalltag von Lehrern und Schülern in der reformierten Oberstufe 271
- JOCHEN SPERBER Aufgaben des Tutors in der reformierten gymnasialen Oberstufe 279
- RUTH RAHMEL Erfahrungen im Alltag der reformierten gymnasialen Oberstufe 287
- ROLF EILERS Die reformierte Oberstufe auf dem Weg zur Normalität 297
- PETER LOHE Erfahrungen mit der Oberstufenreform aus der Sicht der Schüler, der Fächer und der Lehrer 307

III. Besprechungen

GERD SCHNEIDER

Hartmut Rahn: Interessenstruktur und Bildungsvhalten 319

GERLIND SCHMIDT

Werner Fuchs: Schule und Produktion im polytechnischen Unterricht der DDR 322

Pädagogische Neuerscheinungen 329

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Prof. Dr. Herbert Christ, Institut für Didaktik der französischen Sprache und Literatur der Univ. Gießen, Karl-Glöckner-Straße 21 G, 6300 Gießen; Dr. Wulf Drexler, Tübinger Straße 6, 4800 Bielefeld 12; Dr. Rolf Eilers, Am Bersberg 58, 4194 Bedburg-Hau; St.Prof. Wolfgang Harder, Nikolausstraße 4, 4052 Korschenbroich 2; Dieter Kutzschbach, Helmer 48, 2800 Bremen 33; Dr. Peter Lohe, Badener Ring 42, 1000 Berlin 42; OSt.D. Ruth Rahmel, Elisabethenschule, Vogtstraße 35-37, 6000 Frankfurt; Prof. Dr. Ingrid Schindler, Scheidter Straße 77, 6600 Saarbrücken 3; Dr. Gerlind Schmidt, Bleibiskopfstraße 57, 6370 Oberursel; Dr. Gerd Schneider, Maisacher Straße 42, 8080 Fürstenfeldbruck; Univ. Doz. Dr. Peter Seidl, A-6020 Innsbruck, Anton-Rauch-Straße 13 a; Dr. Jochen Sperber, Mellendorfer Straße 17 d, 3002 Wedemark 2.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f. und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz KG, Weinheim und Basel. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Beltz Basel, Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Erfahrungen im Alltag der reformierten gymnasialen Oberstufe

I

Als die ersten Berichte über die „neue gymnasiale Oberstufe“, die „Studienstufe“, die „Kollegstufe“ vorlagen, war von allen Beteiligten Zustimmung, eine positive Darstellung des Erreichbaren, zum Teil sogar enthusiastische Werbung für das neue System und eine optimistische Einschätzung seiner Möglichkeiten zu vernehmen. Schulprobleme auf der Oberstufe schienen lösbar zu werden. Das System versprach zufriedene, motivierte Schüler, Leistungssteigerung bei gleichzeitiger Bedürfnisbefriedigung sowohl bei Schülern wie bei Lehrern, lustvolles Lernen durch freie Wahl von Fächern, Themen und Lehrern, Hinführung zu fachspezifischer Seh- und Arbeitsweise, Weckung von Interesse an wissenschaftlichen Gegenständen, bessere Verknüpfung von Schule und Universität, Verbesserung der fachlichen Qualifikation, Erhöhung des Ansehens der Schule. Daß das Konzept der neuen gymnasialen Oberstufe propädeutisch auf Hochschulbildung ausgerichtet war, wurde von vielen Kollegien, die sich für die Versuchsphase zur Verfügung gestellt hatten, bejaht, ja, als Chance gesehen, sich in die Reformdiskussion der 60er Jahre mit einem genuin gymnasialen Beitrag einzuschalten, der diesem Schultyp Zukunftsperspektive zu geben versprach.

Ein bereits am Anfang spürbares *Mehr an organisatorischem Aufwand* wurde hingenommen, da den Schulen zunächst sehr viel Freiheiten bei der Planung gegeben wurden, großzügige personelle und auch sächliche Zuweisungen erfolgten und jede Versuchsschule innerhalb eines losen Rahmens sozusagen ihre eigenen Reformvorstellungen entwickeln konnte. Was an Mehrarbeit auftrat, wurde zunächst als kreative Tätigkeit im pädagogischen Raum, als Befreiung aus Fesseln der verwalteten Schule, als Chance zur Verwirklichung der eigenen Vorstellungen wahrgenommen. Die Lehrer konnten Lehrangebote nach ihren spezifischen Interessen machen; die Schüler waren relativ frei in der Wahl der angebotenen Kurse, die Versuchsschulen waren gut ausgestattet, die Pädagogen erhielten für ihre Arbeit in den verschiedenen Gremien zur Entwicklung von Organisationsplänen und inhaltlichen Angeboten und für ihre neuartige Tätigkeit als Beratungslehrer, als sogenannte Tutoren ihrer Schüler großzügige Unterrichtsentlastung: Es wurde Einfallsreichtum gefordert, und man hatte das Gefühl, der Schule ein Stück Fremdbestimmung nehmen zu können.

In der Erprobungsphase nahm manches Kollegium zur Oberstufenreform geradezu Zuflucht. Von den Versuchsschulen war zu hören, daß vor allem *die betroffenen Jugendlichen* zu den engagierten Verfechtern der Reform gehörten. Die Diskussion über neue Formen und auch neue Inhalte der Oberstufenarbeit wurde in den 60er Jahren im Zusammenhang mit der Studentenbewegung gerade von aufmüpfigen Schülern vorangetrieben, ja, die Kultusministerien benutzten Reformangebote, um Schülerprotest zu kanalisieren, und sie gewannen Mitarbeiter aus dieser Gruppe. Die Schüler forderten freie Wahl der Fächer und Lehrer, Themenangebote, die ihren Interessen stärker entgegenkommen sollten,

Aufnahme neuer Fächer und Fachgebiete analog universitärer Angebote, keine Anwesenheitskontrolle bzw. Aufhebung der Anwesenheitspflicht. Sie meinten, interessante Lehrangebote seien motivierend genug, und es gäbe außerdem andere Möglichkeiten für junge Menschen, sich weiterzubilden, z. B. durch selbständige Arbeit in Büchereien – kurz, sie wollten einen Lehrbetrieb, der möglichst wenig verschult war und dem universitären Lehrbetrieb – vor allem in den geisteswissenschaftlichen Fächern – nahekam. Bei der Fixierung der Organisationsbedingungen, bei der Festlegung des Fächerkanons und der Formulierung der Lernziele, die von den einzelnen Versuchsschulen geleistet wurden, waren sie mitbeteiligt. Sie empfanden die Entwürfe, die zustandekamen, als Verbesserungen im Vergleich zu den traditionellen Formen der Oberstufenorganisation, obgleich ihnen bereits in der Anfangsphase der Reform klar wurde, daß ihre Vorstellungen sich nur begrenzt durchsetzen ließen. Sie wurden zu engagierten Verfechtern der Oberstufenreform, auch wenn sie bereits gelernt hatten, daß ihre Vorstellungen durch Mindestverpflichtungen, festgelegt durch die Kultusministerkonferenz, durch vorgeschriebene Leistungskontrollen und durch Prüfungsaufgaben eingeeignet waren. Trotz allem waren sie Werber für das System.

Auch die *Lehrer der Versuchsschulen* empfanden die Wirkung ihrer Organisations- und Unterrichtsmodelle als positiv. Die Schüler – hieß es – seien viel besser motiviert, sie identifizierten sich mit ihrer Schule, beteiligten sich engagierter am Unterricht; es gäbe *Interessengruppen von beachtlicher Arbeitsdisziplin und gutem intellektuellem Niveau*; aggressive Ausbrüche – ein Problem dieser Jahre – und „Schulschwänzen“ seien beträchtlich zurückgegangen, die Kollegen lernten stärker zusammenzuarbeiten und ihren Unterricht langfristig als zusammenhängenden Kurs zu planen. Dies günstige Ergebnis schien den hohen organisatorischen Aufwand, den die Oberstufenreform erforderte, zu rechtfertigen. Als die Reform verbindlich wurde, waren deshalb die Erwartungen allseits hochgesteckt.

II

In der Zwischenzeit war aber folgendes geschehen: Je länger die Versuche dauerten, desto mehr entfernten sich die Entwürfe einzelner Schulen voneinander. Größe der Schulen, Ausstattung, Schwerpunktbildung, dazu eine Fülle inhaltlicher Angebote, die unverbunden nebeneinanderstanden, Organisationsmodelle der verschiedensten Art und komplizierteste Rechentabellen (Umstellung des Wertungssystems auf eine 15-Punkte-Skala und des Abiturs auf die 900-Punkte-Rechnung) führten zu so vielen Varianten, daß man von einheitlichen Abituranforderungen nicht mehr sprechen konnte. Vom Abitur her und seinem Anspruch auf Vergleichbarkeit von Schule zu Schule und von Bundesland zu Bundesland mußte die Reform jetzt von den Verwaltungsfachleuten und Juristen der Kultusministerien noch einmal durchdacht werden. Es begann der *Prozeß der Vereinheitlichung* und damit der *Bürokratisierung der Reform*. Es wurde versucht, einen für alle Schulen verbindlichen Rechtsrahmen zu schaffen, und der war vor allem formaler und organisatorischer Art. Ein kompliziertes System von Anteiligkeiten von Leistungskursen, Grundkursen und Prüfungsergebnissen wurde errechnet, und das System erschien immer weniger als Organisationsform von wichtigen Inhalten, als vielmehr ein System für Addition und Prozentrechenaufgaben.

Dann kam der Tag der verbindlichen Einführung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. Diesem Ereignis ging die Veröffentlichung von *umfangreichen Rechtsverordnungen und Erlassen* voraus. Diese sehen von Bundesland zu Bundesland verschieden aus, gehen aber alle auf die „Vereinbarung zur neugestalteten gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ der Kultusministerkonferenz vom 7. 7. 1972 zurück. In Hessen handelte es sich zunächst um zwei Rechtsverordnungen aus dem Jahr 1975 und später um zwei veränderte Rechtsverordnungen aus dem Jahr 1978 (eine zur Organisation der gymnasialen Oberstufe, eine zum Abitur und ein die Rechtsverordnungen begründendes Gesetz von 1977). Die zur Zeit gültigen Regeln machen ein Druckwerk von insgesamt 29 DIN A 4-Seiten aus, nicht leicht zu lesen und in seiner Fülle von Bestimmungen und Anweisungen noch schwieriger zu behalten. Solche Verordnungen sind Handlungsanweisungen mit rechtlichen Konsequenzen zunächst für die Schulleitung, aus denen sich organisatorische Aufträge ergeben. Weiterhin entsteht die Verpflichtung für alle Oberstufenlehrer, die Bestimmungen wie ihre Ausdeutungen Wort für Wort im Kopf zu haben und sie in ihren Auswirkungen für die Schüler und für das eigene Handeln zu durchschauen. Ein kritischer und sehr zeitaufwendiger Prozeß ist die Weitergabe der komplexen Information an die betroffenen Schüler und ihre Eltern, und zwar in vereinfachter, verständlicher Form und so, daß die Umsetzung der Rechtsverordnungen in Schulpraxis vorstellbar wird.

Die *Umsetzung von Rechtsverordnungen in Schulpraxis und umgekehrt*, die Kodifizierung von Erfahrungen der Versuchsschulen verschiedenster Größe an den verschiedensten Standorten mit den unterschiedlichen Schülergruppen und Kollegien, schaffte die ersten größeren Schwierigkeiten. Die Rechtsverordnungen geben einerseits Handlungsspielräume für die einzelnen Schulen, die je nach Größe, nach Qualifikation der zum Kollegium gehörenden Fachlehrer, nach Zahl und Ausstattung der vorhandenen Fachräume sehr unterschiedlich sind. Sie schaffen andererseits Möglichkeiten für die Ministerialbürokratie, über Interpretation der Rechtsverordnungen eine einheitliche Praxis zu schaffen, und das heißt zunächst: Zurücknahme von Varianten, Vereinfachung, Vereinheitlichung durch Restriktion.

Zweifelloos ist die Reform nicht primär als Aufgabe angesehen worden, eine Großorganisation für heterogene, stets wechselnde Gruppen zu schaffen, in der ständiger Prüfungsbetrieb herrscht. Aber in der Praxis hat sich dieser Aspekt für Kollegium und Schulleitung in den Vordergrund geschoben. Es gab in der Einführungsphase Hilfen, vor allem organisatorischer Art, und eine Flut von Papieren: Informationsblätter, Fragebögen, Kurshefte, Personalbögen, Kontrollpapiere, Prüfungslisten von mehreren Seiten Umfang und umfangreiche Rechenaufgaben darin – das System entfaltete seine ersten Schrecken.

Erstaunlich war in dieser Einführungsphase der gute Mut der Kollegen, die die Erprobung mitgemacht hatten, und die furchtlose Art, in der die berichteten, daß sich der Verwaltungsaufwand für jeden einzelnen Schüler vervielfacht, daß sich der Arbeitstag für alle Beteiligten verlängert und zerdehnt habe und daß der Bedarf an Verwaltungskräften und Verwaltungsräumen beträchtlich gestiegen sei. Das Interesse am technisch Machbaren und an der Effektivität von Planung und Durchführung schien im Vordergrund zu stehen.

III

Die Schwäche der Neuordnung der Oberstufe war durch die Kultusminister vorprogrammiert worden. In der genannten Vereinbarung von 1972 hatte man sich eigentlich nur auf Formales geeinigt: daß der Unterricht in Leistungs- und Grundkursen organisiert werden sollte, welche Fächer belegt werden mußten, wie die Leistungsbewertung formal aussehen sollte, welche formalen Elemente das Abitur bestimmten und wie die Gewichtung der einzubringenden Leistung war. Die *Diskussion um Inhalte* begann erst dann wieder, als der formale Rahmen detailliert ausgearbeitet war und die Diskussion um organisatorische Fragen die Szene beherrschte: Wollte man neue Inhalte? Wenn ja, welche? Wie sollten die Einzelwahlen der vielen verschiedenen Schüler aufeinander bezogen werden? Gab es noch so etwas wie einen Konsensus über verbindliche Inhalte für alle? Wie war eine Addition von Teilwissen zu vermeiden? Wie war in der Vielfalt der Angebote ein, wenn auch nur lose zusammenhängendes, Schulcurriculum zu konstruieren? Wie konnten in den vielen Fächern, die zum Prüfungsfach gewählt werden konnten, intellektuell gleichartige Anforderungen gestellt werden? Wie sollten die Prüfungsarbeiten aussehen?

Die Lehrer mußten sich zunächst selbst helfen. Zwar wurden auf Landesebene Arbeitsgruppen eingerichtet, die Lehrplanempfehlungen in Form von *Rahmenrichtlinien* geben sollten. Aber deren Arbeit zog sich hin, die Fachleute konnten sich nur schwer einigen, veröffentlichten dann Empfehlungen, die von Fachgruppe zu Fachgruppe unterschiedlich in Umfang, Anspruch und Abstraktionsgrad waren. Die Schulen dagegen riefen nach konkreten Unterrichtsmodellen. Die Lage komplizierte sich dadurch, daß politische Grundsatzdebatten über die Lehrangebote die Veröffentlichung der Rahmenrichtlinien in vielen Fächern verzögerten. So mußten die Kollegen allein zurechtkommen. *Fachkonferenzen* setzten sich zusammen, um Rahmenthemen abzusprechen und um zu versuchen, die einzelnen Kursangebote so aufeinander zu beziehen, daß eine gewisse Stringenz, im Idealfall ein gewisser Aufbau erreicht wurde. Die Arbeit in diesen Fachkonferenzen wurde zum Teil als anregend empfunden, aber man durchschaute doch schnell eine gewisse Beliebigkeit der Konstruktionen, die man sich schuf. Die Einschränkungen – wie die Beachtung eines Rahmenthemas innerhalb der Parallelkurse eines Fachs in einem Jahrgang – wurden von vielen Lehrern als Einengung ihres Planungsspielraums empfunden. Die Veröffentlichung der Kursthemen für das künftige Halbjahr noch im laufenden Semester schloß eine Mitbeteiligung der Schüler an der inhaltlichen Ausgestaltung der Einzelkurse weitgehend aus. Dazu kamen festgelegte Termine für die schriftlichen Arbeiten und ungewohnte Wochenstundenzahlen (5 Stunden für Leistungskurse, 3 Stunden für Grundkurse), eine Regelung, die vor allem die Vertreter der alten Hauptfächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen zur Reduktion ihrer Zielvorstellungen im Grundkursbereich zwang. Anders die Kollegen, die bisher nur mündliche Prüfungen im Abitur gewöhnt waren. Dies betraf vor allem die Fächer Biologie, Chemie, Kunst und Religion (evangelisch, katholisch, jüdisch mit jeweils verschiedenen Zielvorstellungen und Leistungsansprüchen). Die betroffenen Kollegen mußten fachspezifische Themen finden und Fachaufsätze schreiben lehren, differenziert nach Grund- und Leistungskursen.

Umgehend entstand eine *Debatte über Vergleichbarkeit der Leistungen* in den einzelnen Fächern und Kursarten. Man versuchte, dem Problem durch die Entwicklung von Taxonomien und die Beschreibung von Erwartungsebenen beizukommen; die Normenbuch-

entwürfe schienen Hilfe zu bieten, aber es erwies sich bald, daß sie viel zu stark formalisiert und zu wenig auf individuelle und kursspezifische Bedürfnisse ausgerichtet waren. Auch die für die schriftlichen Abiturvorschläge geforderten Beilagen, in denen jeder Lehrer den sogenannten Erwartungshorizont und seine Bewertungskriterien beschreiben mußte, waren keine echten Hilfen, um das Problem der Vergleichbarkeit zu lösen; diese Anforderungen verstärkten sogar noch die Ratlosigkeit. Es gab Kollegen, die ihren „Erwartungshorizont“ auf drei Tippseiten ausbreiteten (und das manchmal für zwei bis drei Prüflinge); andere Kollegen bzw. Fachkonferenzen formalisierten diesen Teil der Prüfungsunterlagen bis zu einem Grade, daß damit praktisch jedes Thema und jede Prüfungsaufgabe abgedeckt werden konnten.

Die *Koordinationskonferenzen*, anfänglich trotz zeitlicher Belastung, die sie bedeuteten, als anregend und innovatorisch empfunden, fingen an, zur lästigen Pflicht zu werden, vor allem, da sie zwischen schriftliches und mündliches Abitur eingeschoben werden mußten und in eine Zeit fielen, in der die Korrekturarbeiten wegen der nahenden Zeugnisse sich häuften. Was Wunder, daß die Fachkonferenzen mehr und mehr dazu neigen, sich auf einmal Erprobtes zurückzuziehen und eine Analyse der vorangegangenen Erfahrungen nur noch rudimentär stattfindet.

Auch das halbjährlich sich wiederholende *Abitur* erweist sich – so vorteilhaft diese Regelung für die Schüler ist – je länger je mehr als große Belastung für die Kollegen. Halbjährlich müssen Themen gefunden werden, beim Wintertermin häufig für nur wenige Schüler, zum Teil (vor allem beim dritten Prüfungsfach, das die individuell zusammengestellten Kursthemen des Einzelschülers zu berücksichtigen hat) bestehend aus einer Fülle von Varianten. Ratlos macht auch die Auflage, kursübergreifende Themen zu stellen. Was macht man zum Beispiel bei einem Schüler, der die Kurse „Lyrik“, „Aufklärung“ und „Kommunikation“ im Fach Deutsch belegt hat? Zu jedem Einzelthema müssen dann Erwartungshorizont und Leistungsbewertung hinzugefügt werden, und zu allem Ärger kann es passieren, daß der die Themen auswählende Schulaufsichtsbeamte ganz andere Vorstellungen davon hat, was denn nun ein sogenanntes kursübergreifendes Thema sei und welche Form und welchen Umfang die Beschreibung von Erwartungshorizont und Leistungskriterien haben sollte. Theoretische Anweisungen, wie einheitlich zu verfahren sei, helfen in diesem Fall wenig; konkrete Sammlungen von Modellthemen und Modellbeschreibungen fehlen, und wenn sie publiziert werden sollten (was man verspricht), ist die Frage, ob damit nicht Standardisierungen einsetzen, die auf die Unterrichtsangebote zurückwirken und zu thematischen Verengungen und öden Wiederholungen führen.

Auch das mündliche Abitur bringt neue Probleme. Im 4. Prüfungsfach, in dem bekanntlich jeder Schüler mündlich geprüft werden muß, kann es passieren, daß die Lehrer mit den sehr beliebten Fächern Biologie, Kunst und Religion bei einer Jahrgangsbreite um 150 Abiturienten 15 bis 20 mündliche Prüfungen haben, vor allem, wenn sie wegen Fachlehrermangel in zwei Parallelkursen unterrichten müssen. Wie in solchem Fall die entsprechende Anzahl kursübergreifender mündlicher Themen ohne Wiederholungstendenz zusammenzustellen ist, ist ebenfalls noch eine offene Frage.

IV

In der Reformdiskussion der 60er Jahre wurde viel von verwalteter Schule gesprochen. Wie erinnerlich, sollte auch die Reform der gymnasialen Oberstufe ein *Beitrag zur Individualisierung* und damit zur *Entbürokratisierung der Schule* sein. Aber in gewisser Weise hat sich dieser *Impuls ins Gegenteil* verkehrt. Noch nie ist so viel Verwaltung nötig gewesen, die von den Lehrern als Tutoren, ihren Schülern als Schreibgehilfen und der Schulleitung mit ihrem Sekretariat zu leisten war. Zwar ist die Schulleitung um den Studienleiter als Verantwortlichen für die Oberstufe und die drei Fachbereichsleiter erweitert worden, aber in den Stoßzeiten sind die vier Genannten zusammen mit dem Schulleiter, seinem Stellvertreter und einer Sekretärin vollauf beschäftigt, Informationen weiterzugeben, Wahlbögen ausfüllen zu lassen und sie auszuwerten; bei überfüllten Kursen Ausgleich zu schaffen und sich dabei mit unzufriedenen Schülern, die nicht im Kurs ihrer Wahl eingeschrieben werden können, auseinanderzusetzen; Listen zu schreiben: Kurslisten für jeden Einzelkurs, Gitterlisten für die Eintragung der Punkte (für jeden Schüler eine einzelne DIN A 4-Seite analog zum Kursbuch, das zwar vom Schüler geschrieben, aber vom Tutor kontrolliert und ergänzt werden muß), Listen zum Überprüfen der Fehlquoten, damit derjenige Schüler, der zu viel Unterricht versäumt hat, rechtzeitig gewarnt werden kann (auch hier sind individuelle Listen für jeden Schüler auszufüllen); Kontrollblätter für die Zulassung zur Jahrgangsstufe 12; Schülerkarteibögen, in die die Information aus den Kursbüchern übertragen werden müssen (der Abiturient erhält sein Kursbuch mit dem Abiturzeugnis ausgehändigt); ein vielseitiger Meldebogen zum Abitur mit Merkliste am Schluß, damit Schüler und Tutor vorausberechnen können, ob die Bedingungen zum Abitur ausreichend gegeben sind, wobei hin- und hergerechnet und kalkuliert werden muß, welche Fächer man wohl am günstigsten belegt oder einbringt, um einen hohen Punktestand zu erreichen; Meldezettel für das erste, zweite, dritte und vierte Prüfungsfach (je einzeln, damit der Abiturient, der Prüfungslehrer und der Tutor abzeichnen und die Zulassungskonferenz – das heißt: die erweiterte Schulleitung – neue Prüfungslisten für das schriftliche und mündliche Abitur anfertigen kann). Dann kommen die einzelnen Abiturlisten, Übersichten über die Ergebnisse des schriftlichen Abiturs, Sonderlisten für die mündlichen Prüfungen, Ergänzungen des Meldebogens, Zusammenstellung der Prüfungsakten (für jeden Abiturienten einzeln und von einem Umfang beinahe wie bei den späteren Staatsexamen) usw. bis zur Ausstellung des vierseitigen Abiturzeugnisses.

Kaum sind im Sekretariat die Abiturunterlagen abgeheftet worden, beginnt der Betrieb von neuem: Fachkonferenzen, Zusammenschreiben der Themen für das neue Halbjahr, Vervielfältigung der Kursbeschreibungen, Zusammenheften zu „Vorlesungsverzeichnissen“, Beratung der Schüler und Eltern, neue Kurswahl, Neuschreiben der Kurse usw. Es soll schon Schulleitungen und Kollegien geben, die die Verwaltungsarbeit dadurch vereinfachen, daß sie Wahlmöglichkeiten, die sie von ihren Räumen und von der Qualifikation ihrer Lehrer her anbieten könnten, nicht nutzen, die Wahl des zweiten Leistungsfachs an die des ersten binden, einen Wechsel in den Grundkursen von Lehrer zu Lehrer nicht mehr gestatten und den Stundenplan so rigide stecken, daß Wahlchancen für die Schüler kaum mehr gegeben sind. Auf diese Art verkehrt sich die Reform in ihr Gegenteil, und als letzter Einfall wird die Herstellung eines klassenähnlichen Lernverbands propagiert – womit man beinahe zum Ausgangspunkt zurückgekehrt wäre.

V

Auch ohne die oben genannten bewußten Beschränkungen brachte die Praxis *für die Schüler neben neuen Freiheiten* wie der Wahl der Leistungsfächer und einer gewissen Wahl unter den Grundkursen unerwartete *Enttäuschungen und Härten*. Ihnen war anfänglich nicht klar, in welchem Ausmaß sie vorgegebene Fächer belegen mußten, daß sie häufig keinen Platz in den von ihnen belegten Kursen fanden und in ihre sogenannte Zweitwahl (die beim Angebot z. B. von nur zwei Parallelkursen keine echte Wahl ist) eingewiesen würden. Auch brachten die Zwänge des Stundenplans neue Restriktionen: entweder ein ausgedehntes Programm bis in die Abendstunden hinein und damit hohe Ermüdung und Verlust frei verfügbarer Zeit oder ein kompakter Plan, der durch Parallelangebote bestimmter Fächer freie Wahlen vor allem im 2. Leistungsfach einschränkt. Außerdem war die Einführung bestimmter neuer Fächer wie Soziologie, Philosophie, Ökonomie oder Pädagogik und die Ausweitung traditioneller Nebenfächer wie Kunst, Musik und Sport zu Leistungsfächern beschränkt und mit starken Auflagen des Kultusministeriums verbunden, so daß die Regelgymnasien mit einer Jahrgangsstärke von 100 bis 200 Schülern meist darauf verzichteten, Anträge auf Sondergenehmigungen zu stellen. Sie hatten genug mit der Umstellung auf das neue System im Rahmen der gewohnten Fächerangebote zu tun.

Die frustrierende Erfahrung der Schüler, die sie im Umgang mit dem neuen System und seinen Beschränkungen machten, äußerte sich zum Teil in *Unmut und Flucht*. Es kam zu Vermeidungen des Ungewohnten und zum Teil Ungeliebten, indem man einfach vom Unterricht fernblieb. Dies war im neuen System sehr viel leichter möglich als früher in der Klasse mit den dort bestehenden engen Verbindungen und sozialen Kontrollen. Bei stets wechselnder Kurszusammensetzung und den für jeden Schüler verschiedenen Lehrergruppierungen dauerte es manchmal Tage, bis Schüler und Lehrer auf den Gedanken kamen, daß hier nicht Erkrankung vorlag, sondern ein Schüler dabei war „auszuflippen“. Die Herabsetzung des Volljährigkeitsalters auf 18 Jahre machte die Kontrolle durch die Schule noch komplizierter.

Erst die nachfolgenden Jahrgänge paßten sich den neuen Gegebenheiten an und sahen auch die Vorteile, die das neue System ihnen brachte. Als vorteilhaft erwies sich nicht nur die Wahl der Leistungsfächer, sondern auch, daß es im Rahmen der geltenden Vorschriften für die Mehrzahl der Schüler doch eine gewisse Freiheit in der Wahl der Kursthemen und damit der Lehrer gab. Als vorteilhaft empfand man auch, daß durch das vorzeitige Abitur günstigere Bedingungen beim Eintritt in die Hochschule erreicht werden konnten. Die Schüler lernten rechnen und Kurse so geschickt zu belegen, daß sie eine hohe Punktzahl im Abitur einbringen konnten, und sie lernten es schätzen, daß die in vier Halbjahren erreichten Leistungen in den anrechenbaren Kursen im Abitur Zweidrittel der Durchschnittsnote ausmachten. Die Abschlußprüfung hat viel von ihrem Schrecken verloren, verstärkt noch dadurch, daß das 3. und 4. Prüfungsfach vom Schüler wählbar sind und erst am Ende der Klasse 12 bestimmt werden müssen. Im übrigen liegen die Durchschnittsnoten beim neuen Abitur höher als bei der alten Reifeprüfung. Das wissen Schüler zu schätzen, ebenso wie die Möglichkeit, in den gewählten Schwerpunktfächern Punkte zu sammeln und sich um andere Fächer mit einer minimalen Punktzahl herumzubewegen. Das große Rechnen hat begonnen und am Ende eines jeden Halbjahrs auch das Feilschen um Punkte. Lehrer, die hierin wenig mit sich handeln lassen, werden, wenn sie Grund-

kurse anbieten, im nächsten Halbjahr nicht gewählt und so indirekt „bestraft“, und welcher Lehrer hielte das auf die Dauer aus, als unbeliebt abgewertet zu werden.

Fragt man Schüler nach ihren Erfahrungen mit der neuen gymnasialen Oberstufe, so wird man eine Menge Kritik im einzelnen hören; Enttäuschungen werden formuliert werden über das, was man erhoffte und was dann nicht realisiert werden konnte. Unter den hochtonigen Ankündigungen im Kursverzeichnis (dem Vorlesungsverzeichnis der Oberstufenschulen) verbirgt sich häufig Unterricht im alten Stil. Die Beschränkung auf ein Kursthema während eines Halbjahrs ist manchem Schüler, der auf schnellen Reiz und Wechsel, sozusagen auf ein Unterhaltungsprogramm im Unterricht aus ist, langweilig und mühsam. Der zerrissene Stundenplan bis in die Nachmittagsstunden hinein wird als lästig, zum Teil als Verführung zu unregelmäßigem Schulbesuch empfunden; mit Springstunden kann man nichts Richtiges anfangen, weil der Freund oder die Freundin gerade ein anderes Programm haben und Kontakte zu ihnen nur in den Pausen möglich sind. Die Arbeit in der Oberstufenbücherei muß mühsam gelernt werden. Ist ein Anfang gemacht zwischen einem rührigen Fachlehrer und der Schulbibliothekarin, kommt mit Sicherheit eine Anweisung von „oben“, daß die Fachkraft in der Bücherei zeitweilig an eine andere Schule abgeordnet wird, alle begonnene Erziehungsarbeit fällt wieder in sich zusammen, und die Schüler „gammeln“ in ihren Freistunden im Haus herum oder frequentieren die umliegenden Cafés wie bisher.

Was Oberstufenschüler wirklich vermissen, ist Kontakt untereinander. Alte Freundschaften brechen auseinander, neue werden kaum geknüpft. Die Tutorengruppe ist mehr eine Verwaltungs- als eine soziale Einheit, Wandertage zu organisieren ist mühsam, da für den gesamten Jahrgang ein passender Termin gefunden werden muß. Ist dies endlich gelungen, fühlen sich soundso viele Schüler von der Angelegenheit nicht betroffen und schlafen sich lieber aus. Werden sie wegen ihres Fehlens zur Rede gestellt, erwidern sie, was sie auf einer solchen Veranstaltung sollten. Sie hätten keine Beziehung zu der Gruppe. Schulfeste auf Jahrgangsebene zu organisieren, ist in der Oberstufe noch am leichtesten, aber zu großen Vorbereitungen hat man weder Zeit, noch gibt es passende Termine für alle. So bleibt es bei Coca Cola, dem Bestellen einer guten Band und ein bißchen Tanz. Die Planung von Studienfahrten stößt auf gleiche Schwierigkeiten, und wenn man sich für die ganze Jahrgangsstufe nicht auf einen Termin einigen kann, ist für die Einzelgruppe wegen der Organisationsschwierigkeiten in der Schule kaum etwas zu machen.

Schüler, die sehr selbständig sind, die wissen, was sie später machen wollen, die bereits ausgeprägte Interessen haben und feste Bezugsgruppen – zum Teil außerhalb der Schule – kommen in dem neuen System gut zurecht. Meist sind es kontaktfreudige, selbstsichere, bewegliche junge Leute, die den Wechsel und die Abwechslung zu schätzen wissen, die das Gefühl haben, ihre Angelegenheiten – wenn auch nicht im erhofften Umfang – mitbestimmen und mitsteuern zu können. Das Zusammenleben in wechselnden Gruppen macht ihnen Spaß, und in den kleinen Freiräumen, die sie durch Kurswahl erhalten, suchen sie ihr Interesse und ihren Vorteil zur Deckung zu bringen. Vorteil heißt: Welche Kurse belege ich, damit ich möglichst viele Punkte erhalte? Sie durchschauen das organisatorische System der Oberstufe über vier Halbjahre hinweg zum Teil schneller als ihre Tutoren, verstehen Chancen für sich zu nutzen und geben auch dem einen oder anderen Mitschüler Rat, wie er das System am besten für sich nutzt. Das *Eigeninteresse* steht jedoch stets im Vordergrund und kann sich – vor allem bei den sogenannten Notenbesprechungen am Ende eines

Semesters – vehement äußern. Für den anpassungsfähigen, gewandten, selbständigen Schüler, der Realitätssinn und Durchsetzungsvermögen besitzt, bietet das neue System große Möglichkeiten, und wenn man ihn fragt, wird er die neugestaltete Oberstufe im Vergleich zu früher als Verbesserung empfinden.

Anders die Stillen, Introvertierten, die Adoleszenzkrisen durchmachen, die Kontakt-scheuen, die Labilen und die Selbstzweifler. Sie fühlen sich in dem System verloren, an die Wand gespielt von den Tüchtigen, von niemandem vermisst, ohne Bezugsgruppe, irritiert durch den ständigen Wechsel von Menschen um sich her, gefangen in Bestimmungen, deren Auswirkungen auf sie und die Planung ihrer Schulkarriere sie nicht durchschauen. Wenn dazu häusliche Schwierigkeiten kommen: Auseinandersetzungen mit den Eltern, Enttäuschungen mit dem Freund oder der Freundin, wird das Fremdheitsgefühl, das das hochorganisierte Oberstufensystem ihnen vermittelt, noch verstärkt, und es kommt dann zum Wegbleiben vom Unterricht, erst einmal, und dann, weil es niemand bemerkt hat, oder weil man Angst hat, zur Rede gestellt zu werden, immer häufiger, bis die Fehlquoten so hoch sind, daß das Semester nicht mehr angerechnet werden kann. Die Depressionen, die in dieser labilen Phase der Identitätssuche auch in den alten Regelklassen bei Oberstufenschülern häufig zu beobachten waren, verstärken sich für viele durch das neue Schulmodell, und es gibt sehr viel mehr *drop-outs* als früher, wo es in den Klassen häufig zu engen sozialen Kontakten (und auch sozialen Kontrollen) kam. Den Fall, daß jemand, der unter Schulangst und „Morgenennui“ leidet, von seinen Mitschülern regelmäßig abgeholt wird, gibt es nicht mehr.

Gefährdete Schüler bleiben meist allein. Wenn man sie fragt, wie sie das neue System bewerten, bekommt man nostalgische Antworten. Sie vermissen Geborgenheit, sehen wenig Möglichkeiten, neue, vertiefte Beziehungen innerhalb der Schule aufzubauen, empfinden die Organisation als kalt, das Interesse der Mitschüler vom eigenen Vorteil bestimmt, die Beziehungen zu den Lehrern lose, die Tätigkeit des Tutors weitgehend von formalen Aufgaben ausgefüllt. Die Schwierigkeiten dieser Schüler wären nur durch intensive Kontakte mit einem Psychologen, der der Schule allein zur Verfügung stände, zu lösen.

Die *Haltung der Lehrer* nach drei Jahren Erfahrung mit der neuen Oberstufe ist reserviert-skeptisch, im Höchstfall abwartend mit der Hoffnung, daß sich Anlaufschwierigkeiten verringern werden. Von dem Schwung und dem Optimismus der Pioniergeneration ist nicht mehr viel übriggeblieben. Befragt, in welchem System sie sich wohler gefühlt haben, geben viele (allerdings mit Einschränkungen, was die einheitliche Stundentafel für alle Schüler betrifft) nach einiger Überlegung dem alten den Vorzug, und das nicht nur wegen der höheren Arbeitsbelastung durch die vielen Fachkonferenzen und das komplizierte halbjährliche Abitur; auch nicht aus Irritation vor dem Neuen und Unvertrauten. Was sie irritiert, ist die halbjährliche Veränderung in den Schülergruppen, die sie unterrichten müssen, wenn sie in Grundkursen eingesetzt sind. Damit begegnen ihnen immer aufs neue Heterogenität in den stofflichen Voraussetzungen und in der Beherrschung von Lern-techniken; Fremdheit, Distanz oder Instabilität zwischen den Mitgliedern der Lerngruppe; widersprüchliche Motive der Schüler bei der Kurswahl; Druck auf den Lehrer und seine Notengebung durch ihr Wahlverhalten. Intrinsische Motivation ist in den seltensten Fällen zu spüren; Leistungssteigerung kann eintreten, ist aber durch das neue System nicht garantiert; das kalkulierte Schwänzen des Unterrichts bis hin zu dem Punkt, an dem es gefährlich werden kann, ist für einige Schüler zur großen Versuchung geworden. Die Koordina-

tion der Stoffangebote in den einzelnen Fächern ist trotz Absprachen zwischen den einzelnen Kursen nicht befriedigend, Koordinationskonferenzen kosten Zeit, werden deshalb nicht häufig genug abgehalten, und auch bei genauesten Absprachen entstehen Divergenzen durch verschiedenartige Interpretation der Absprachen durch die betroffenen Lehrer. Wahlfreiheit von Halbjahr zu Halbjahr bestand anfänglich auch in den Leistungskursen. Daß Schüler zur Zeit hier wenigstens bei einem Lehrer bleiben müssen, so daß in diesem Bereich klassenähnliche Bezugsgruppen entstehen, haben die Lehrer als Stabilisierung des neuen Systems empfunden – im Gegensatz zu vielen Schülern, die die neuerliche Beschneidung ihrer Wahlfreiheit beklagen.

Die kritische Einstellung der Lehrer zur neuen Situation in der Oberstufe variiert von Fach zu Fach. Die besten Erfahrungen hat bisher die naturwissenschaftliche Fachgruppe gemacht, obgleich die Biologen (deren Fach am häufigsten gewählt wird) darüber klagen, daß sie ständig – und zwar mit hohen Schülerzahlen – im schriftlichen und mündlichen Abitur vertreten sind. Schüler, die in diesem Fachbereich ihre Wahl über das vorgeschriebene Mindestmaß hinaus treffen, tun dies meist aus Interesse, und hier kann es zu intensiver Kursarbeit mit zum Teil guten fachlichen Ergebnissen kommen. Ähnliches gilt für Schulen, in denen die Wahl von künstlerischen Fächern oder von Sport als Leistungsfächern möglich ist. Die positiven Urteile der Naturwissenschaftler erklären sich auch daher, daß es in den Fächern wie Mathematik, Physik und Chemie relativ eindeutige Absprachen über Kursaufbau und Kursabfolge geben kann. So entstehen selbst bei hoher Fluktuation durch das Wahlverhalten der Schüler weniger Probleme als zum Beispiel in den geisteswissenschaftlichen Fächern.

Kollegen, deren Fächer bisher ein Randdasein führten, neigen dazu, die Reform positiver zu beurteilen als Vertreter von ehemaligen Hauptfächern, die sich nun mit drei Wochenstunden begnügen müssen und deren Unterrichtsangebote nach der Klassenstufe 12 nicht mehr verbindlich für alle Schüler sind.

Das Merkwürdige aber ist: Eine Änderung in der Schulorganisation entwickelt eine eigene Dynamik, und unter der veränderten Organisation und den veränderten Inhalten entsteht auch ein anderes Bewußtsein. Die Tatsache, daß es in jeder Gruppe Schüler gibt, die dieses Thema oder diesen Lehrer oder beide zusammen gewählt haben, schafft im Kern Zufriedenheit und auch Motivation bei Lehrern und Schülern. Zurückkehren zum Ausgangspunkt kann keiner mehr, wahrscheinlich will es auch keiner. Aber der Weg, bis aus einer gut gemeinten, aber sich dann ins Organisatorische überschlagenden Reform eine auf den Einzelschüler, aber auch auf die Lerngruppe gerichtete, nicht nur propädeutische Wissenschaft, sondern auch soziales Verhalten vermittelnde neue Schule entstanden ist, dürfte noch weit sein, und alle Beteiligten müssen sich darauf einrichten, daß sie die Reform der Reform zu überstehen haben. Austausch von Erfahrung, Bereitschaft weiterzudenken, sich zu korrigieren, Ergebnisse zu kontrollieren, Vereinfachungen zu finden, vor allem aber Sozialformen zu entwickeln, in denen Konkurrenzverhalten auf ein Minimum reduziert wird, und hohe Frustrationstoleranz – das ist es, was in den nächsten Jahren gebraucht wird.