

Lohe, Peter

Erfahrungen mit der Oberstufenreform aus der Sicht der Schüler, der Fächer und der Lehrer

Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 2, S. 307-318



Quellenangabe/ Reference:

Lohe, Peter: Erfahrungen mit der Oberstufenreform aus der Sicht der Schüler, der Fächer und der Lehrer - In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 2, S. 307-318 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-140957 - DOI: 10.25656/01:14095

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140957>

<https://doi.org/10.25656/01:14095>

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 Bildungsvverhalten 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 mit der Oberstufenreform aus der Sicht der Schüler, der Fächer und der Lehrer

Der Bericht über die „Verwirklichung der Oberstufen-Reform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland“ (in diesem Heft S. 193–210) hat die Unterschiede deutlich gemacht, die auf individuelle Organisationsmerkmale des einzelnen Bundeslandes im Rahmen der KMK-Vereinbarungen zur Oberstufen-Reform zurückgehen. Die vorliegende Abhandlung soll eine Reihe von Grundproblemen der Reform erörtern, die sich bei der Umsetzung der Reform in die Praxis aufgrund der organisatorischen, sozialen, fachlichen, methodisch-didaktischen Strukturveränderungen ergeben haben. Es ist dabei weder eine theoretische Erörterung der Grundkonzeption (vgl. FLÖSSNER et al. 1977) noch eine umfassende wissenschaftliche Aufbereitung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe beabsichtigt; es geht vielmehr um einen reflektierenden Erfahrungsbericht. Wissenschaftliche Literatur oder nach wissenschaftlichen Methoden durchgeführte Untersuchungen zum Thema fehlen noch weitgehend (vgl. KULTUSMINISTERIUM RHEINLAND-PFALZ 1973; SEBBEL 1976; LENDRAT 1978; Literaturangaben bei STUCKMANN 1976; KEULEN 1977). Deshalb kann dieser Teil der Abhandlung die Subjektivität des Urteils nicht verhehlen, obgleich eine ausgewogene Darstellung der Phänomene beabsichtigt ist.

Die Reform hat den neuen organisatorischen Rahmen geschaffen, der mit der Zeit inhaltlich-curricular ausgefüllt werden muß. Diese Reihenfolge des Vorgehens ist wahrscheinlich die einzige, die zu greifbaren Veränderungen innerhalb einer überschaubaren Zeit führt. Gleichwohl ist dieses Verfahren nicht ohne Probleme. So werden die folgenden Überlegungen im wesentlichen untersuchen, inwieweit die organisatorische Vorgabe bestehende Probleme des herkömmlichen Gymnasiums gelöst oder zu lösen ermöglicht hat, und welche neuen eigenen Schwierigkeiten – seien sie vorübergehender oder bleibender Natur – sich gezeigt haben.

Die allgemeine Diskussion, die sich in einer Flut sehr unterschiedlich gehaltener Stellungnahmen allgemeiner und spezifischer Art zu Wort gemeldet hat, weist immer nachdrücklicher darauf hin, wie wichtig es ist, die *inhaltliche* Reform jetzt mit allen Kräften voranzutreiben, nachdem die äußere organisatorische Reform in zunehmendem Maß Kräfte und Meinungen bindet und sich zu verselbständigen droht. Mit anderen Worten: Es ist ein Zustand in der Auseinandersetzung um die Reform erreicht, wo der Erfolg der eigentlichen Reform in Frage gestellt werden könnte, weil die curriculare Reform nicht mit gleicher Intensität erfolgt – ja, erfolgen kann –, andererseits negative äußere Einflüsse wie der *Numerus clausus* starke Wirkung zeigen.

Das grundsätzliche Ja zur Reform ist in größerem Umfang vorhanden, als die Diskussion oft erkennen läßt; jedoch hat die Skepsis noch breiten Raum. Beachtung verdient in diesem Zusammenhang eine empirische Untersuchung, die P. R. SCHULZ im November 1975 an 49 Hamburger Gymnasien durchgeführt hat und die noch 1978 unter dem Titel „Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe im Urteil Hamburger Lehrer“ von der Hamburger Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung herausgegeben worden ist (SCHULZ 1978).

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen zum einen, daß die Zustimmung zur grundsätzlichen Zielsetzung der Reform sehr groß ist; zum anderen zeigt die Auswertung (der Antworten auf Frage 14 des Fragebogens, ob man angesichts der erkennbaren Nachteile die Reform als solche aufgeben solle), daß die Lehrer in vier zentralen Problemen der Kursoberstufe (Zunahme von Organisationsproblemen; ungünstiger Stundenplangestaltung; Auflösung des Klassenverbandes; Erschwerung fächerübergreifender Unterrichtsplanung) Nachteile sehen, die sie um des Ziels willen mit großer Mehrheit in Kauf nehmen. Jedoch beweisen die hohen Prozentzahlen mit derselben Eindeutigkeit, daß in diesen und anderen Nachteilen der Schwerpunkt künftiger Arbeit um Verbesserung der Reform liegen muß. Deshalb erscheint es hilfreich, eine Reihe wichtiger Probleme, die sich aus der praktischen Umsetzung der Reform seit 1973 bis jetzt ergeben haben, allgemein zu skizzieren.

Die Probleme sollen im folgenden aus drei Blickrichtungen angesprochen werden: aus der Sicht der *Schüler*, der *Fächer*, und der *Lehrer* bzw. der *Schule*. Daß hierbei die Perspektive der *Eltern* nicht eigens vorkommt, sei kurz erklärt.

Zum einen bedeutet die Tatsache, daß die jungen Menschen seit einiger Zeit mit 18 Jahren vor dem Gesetz volljährig werden, daß etwa in der zwölften Jahrgangsstufe durch diesen Rechtsumstand die Wahrnehmungspflichten der Erziehungsberechtigten und damit die Elternvertretung in der Schule stark abbröckeln. Zum anderen ist für die Zeit von der zehnten Klasse bis zu diesem Zeitpunkt zu beobachten, daß das bestimmungsreiche Organisationsgefüge der Reformverordnungen die Eltern einerseits und die Schulbehörde andererseits vor eine schwierige Informationsaufgabe stellen.

Wenn die Eltern nicht versuchen, sich ihrerseits auf jede mögliche Weise mit den zugegebenermaßen schwer überschaubaren Bestimmungen vertraut zu machen, werden sie feststellen, daß sie in eine merkwürdige Randposition zum schulischen Geschehen gedrängt werden, in der sie als Erziehungsberechtigte zwar die Wahlformulare ihrer Kinder unterschreiben müssen, jedoch in vielen Fällen keinen verantwortlichen Einblick in den weiteren Schulweg ihrer Kinder mehr haben. Hier bringt die Neugestaltung der Kursoberstufe eine erhebliche Anforderung an die Initiative und das Interesse der Eltern mit sich. Es darf auch nicht verkannt werden, daß die Schulbehörden in diesem Bereich zu einer klaren und nachdrücklichen Informations- und Öffentlichkeitsarbeit verpflichtet sind.

1. Die Reform aus der Sicht der Schüler

1.1. Die Kurswahl

Was der Schüler mit der Oberstufenreform für sich in erster Linie verbindet und erwartet, ist die Freiheit der Kurswahl. Dieses Kernstück der Reform, das die Auflösung des Klassenverbandes und des starren Fächerkanons mit sich brachte, enthält eine doppelte Aufgabe für den Schüler: zum einen die sinnvolle Übung in der Nutzung der Freiheit und der Selbstbestimmung im Rahmen der Schule und zum anderen die Einsicht in gewisse Bindungen, die Schule und Gesellschaft dieser individuellen Freiheit setzen müssen. Wie die Praxis zeigt, sind beide Aufgaben für den einzelnen Schüler von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad: Der eine ergreift mit sicherer Hand die gebotene Möglichkeit zur Selbstorientierung, der andere fühlt sich unsicher gegenüber dieser neuen Aufgabe, die ihm die Reform gestellt hat; und er ist dankbar – weil darauf angewiesen – für jede Führung durch eine Vorschrift oder einen Rat. Diese menschliche Komponente der organisatorischen Öffnung der Reform ist eine positive Herausforderung an den Schüler und ebenso an den Lehrer und zwar als Fachlehrer sowie als beratender Tutor. Für beide Seiten eine neue, aber lohnende Aufgabe. Doch es ist auch eine schwere Aufgabe, in diesem Fall aus der Sicht des Schülers, wenn er immer wieder erkennen muß, an wie viele Grenzen, Auflagen und äußere Zwänge seine frei zu treffende Kurswahl stößt. Äußere Zwänge ergeben sich –

oft ungewollt – durch die personalen, sachlichen und organisatorischen Möglichkeiten der jeweiligen Schule. Eine Reihe von Auflagen wiederum müssen und werden durch die Reformbedingungen gegeben, als Sicherung des Anspruchs der Gesellschaft an den einzelnen, wie zum Beispiel Kombinationsauflagen bei den Prüfungsfächern, Belegverpflichtungen je Aufgabenfeld, je Fach, je Kurshalbjahr, davon abweichende Einbringeverpflichtungen in die Gesamtqualifikation, in der Einführungsphase anders als im Kurssystem mit Abitur.

Gemessen an diesen Widerständen, sind die Grenzen, an die der Schüler bei seiner freien Wahl stößt, meist durch Lernprozesse verrückbar. Bewältigt werden muß in diesem Zusammenhang der Konflikt zwischen freier Wahl und verbindlicher Forderung, zwischen Neigung und Pflicht, zwischen Selbstdisziplin und Faulheit, zwischen der Erkenntnis dessen, was „besser“ ist, und zwischen der Erkenntnis dessen, was nur „leichter“ ist, zwischen solider Allgemeinbildung und kaufmännischem Kalkül, zwischen privatem Wunsch und schulischer Möglichkeit. All diese Konflikte werden sehr unterschiedlich gelöst: durch jugendlich unbekümmertes Übersehen und Kalkulieren, durch verkrampten Übereifer, durch erstaunlich verantwortungsbewußte Entscheidungen, durch überzeugende Laufbahnberatung. Mit anderen Worten: In dieser Hinsicht fordert die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe den Schüler auf, nicht etwa völlig neue menschliche Grundkonflikte zu bestehen, sondern sich ihnen – was das herkömmliche Gymnasium betrifft – früher und bewußter zu stellen und sie bewältigen zu lernen.

1.2. Integration und Vereinsamung, Selbstverwirklichung und Fremdmotivation

Zu diesem Problemkreis der sehr komplexen menschlichen Konsequenzen der freien Kurswahl gehören zwei Aspekte, die sich in je einem Begriffspaar verdeutlichen lassen: soziale Integration gegenüber Vereinsamung, Selbstverwirklichung gegenüber Fremdmotivation. Der Klassenverband bot früher und bietet heute noch bis zur elften Klasse für die Mehrzahl der Schüler ein überschaubares Experimentierfeld für soziale Erfahrungen. Im Kurssystem mit seinen ständig wechselnden sozialen Gruppierungen (Kursen) muß der einzelne Schüler seine sozialen Erfahrungen in einer ständig wechselnden Gemeinschaft aufbauen und bewältigen. Es darf nicht verkannt werden, daß die Bewältigung dieser Aufgabe neben dem eigentlichen Fachunterricht eine erhebliche Anforderung an die soziale Orientierungsfähigkeit der Schüler stellt. Die KMK-Vereinbarung von 1972 sieht vor (Ziff. 1, Abs. 3): „Ansprüche der Gesellschaft und individuelles Bedürfnis kommen durch die Möglichkeit zu freier Kombination von Grund- und Leistungskursen im Pflicht- und Wahlbereich zu ihrem Recht.“ Und in den „Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe“ vom Dezember 1977 heißt es (Ziff. 1.1.1., S. 3): „Ein wesentliches Ziel der Erziehung ist somit Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung.“ Dieses ist eine interessante Herausforderung für den mutigen und starken Schüler, der bereits einen gewissen Grad von Selbständigkeit erreicht hat. Die Mehrzahl der weniger fest orientierten Schüler jedoch erlebt hierin – wenn auch häufig unbewußt – zumindest eine schwer zu bewältigende menschliche Anforderung, ja Überforderung, die für eine nicht unerhebliche Zahl von Schülern zu einer teilweisen oder gar umfangreichen Vereinsamung führt, weil für sie diese Herausforderung zu früh kommt und ihnen die notwendige Führung und Geschlossenheit der Gemeinschaft fehlt.

Ähnlich schwierig ergeht es dem Schüler auf dem Weg der Selbstverwirklichung, wenn er den verschiedenen Formen der Motivation begegnet. Neben den zahllosen sachdienlichen Motivationen gibt es eine Reihe von vordergründigen Gesichtspunkten und Anreizen, die nicht nur die pädagogische Absicht der Neugestaltung der Oberstufe verfälschen, sondern sogar den allgemeinen Bildungsauftrag einer Oberschule in Frage stellen.

STUCKMANN (1975, S. 159) schreibt dazu: „Welche Rolle spielt für den Schüler der Grundsatz der Individualisierung, wenn er kalkulieren muß zwischen den ihn interessierenden Fächern, Bewertungsgesichtspunkten und Wahlbeschränkungen durch Kapazitätsprobleme der betreffenden Schule?“ Und er fährt dann fort: „Die Beobachtungen von Schülerwahlen über drei Jahre (in Nordrhein-Westfalen) hin haben die anfänglichen Befürchtungen verstärkt, daß dabei Zufälligkeit und unbegründete Vorurteile eine starke Rolle spielen. Dazu einige Beispiele: Am Ende des zehnten Schuljahres verzichtet eine Klasse weitgehend auf die Wahl des Französischen, weil der Fachlehrer gewarnt hatte. In der Parallelklasse gibt es zu über 90 Prozent nur die Note ausreichend und mangelhaft. Die Schüler werden von einem anderen Fachlehrer zur Wahl des Französischen ermuntert. 30 Prozent der Schüler dieser Klasse wählen dann sogar Französisch zum Leistungsfach. Oder: Für den Leistungskurs Physik wird ein Fachlehrer vorgesehen, der hohe Leistungen fordert, aber zugleich mit seinen Schülern zu hervorragenden Ergebnissen gelangt. Sechs Schüler melden sich für diesen Kurs. Ein Jahr später ist ein weniger „harter“ Kollege vorgesehen. Eine Anmeldeflut ist das Ergebnis. Schulen, die die Einrichtung von Kursen von dem Ergebnis mehrerer Testwahlen abhängig machen, erleben, daß jede Testwahl ein neues Ergebnis bringt.“

Ein drittes Beispiel soll zeigen, wie die Reform weitab von dem Ziel der „Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“ zum kühlen Rechner nach Punkten werden läßt: Zwei gute Mathematikschüler geben ihre mathematische Abiturarbeit im dritten Prüfungsfach eine Viertelstunde nach Beginn völlig unfertig ab. Auf die Frage des aufsichtsführenden Lehrers nach dem Grund für das merkwürdige Verhalten geben sie zur Antwort: „Wir haben ausgerechnet, daß das Ergebnis dieser Arbeit nur wenige Punkte hinter dem Komma ausmacht. Dafür strengen wir uns nicht vier Stunden lang an“. Hierzu vermerkt STUCKMANN (ebd., S. 158): „Entscheidende Kriterien zur Wahl bestimmter Kurse richten sich nach Beobachtungen in Nordrhein-Westfalen an die Hochrechnung der zu erwartenden Punkte.“

Wenn die geplante Berufswahl auf die Kurswahl den Einfluß ausübt, daß der Schüler bestimmte Fächer und Inhalte, die auf seinen späteren Beruf Bezug haben, wählt, so ist eine solche Kurswahl sinnvoll. Wählt der Schüler aber, um seinen zukünftigen Beruf oder den notwendigen Studienplatz zu erreichen, ohne Rücksicht auf die Inhalte nur solche Fächer, die ihm die besten und am leichtesten erreichbaren Noten versprechen, so ist eine solche Kurswahl äußerst fragwürdig. Dabei muß betont werden, daß ein derartiges kalkulatorisches Schülerverhalten sich nicht nur auf bestimmte Fächer bezieht, sondern sich auch nach bestimmten Lehrern ausrichtet, ihrem Unterrichtsstil und ihrer Leistungsbewertung; ferner kann auch der jeweilige Leistungsstand eines Jahrgangs auf den einzelnen Schüler eine bestimmende Wirkung ausüben. Es kommt zum Beispiel immer wieder vor, daß Schüler von der Wahl eines bestimmten Fachs Abstand nehmen, weil sie Scheu haben, mit ihnen bekannten leistungsstarken Schülern desselben Jahrgangs in einem Kurs bewertet zu werden. Ebenso ist der umgekehrte Fall nicht selten, daß ein leistungsstarker Schüler sich in einem Kurs mit überwiegend schwächeren Schülern leichterdingen bessere Noten erwartet.

Die erwähnten Beispiele sind immer wieder beobachtete Tatsachen aus der Schulwirklichkeit, die auf ein entscheidendes Phänomen hinweisen: Dadurch, daß die Reform die Wahl der Fächer und Kurse freigestellt hat, hat sie auch die Motive freigegeben, nach denen gewählt wird, und diese sind weit zahlreicher, als sie früher jemals sein konnten. Es wird daraus deutlich, wie dringlich es ist, das Wahlverhalten der Schüler in der reformierten Oberstufe wissenschaftlich zu untersuchen. Die bisher zugänglichen Untersuchungen sind entweder zeitlich oder vom beobachteten Modell her nicht aussagekräftig oder berücksichtigen nur einzelne Aspekte oder Fächer. Es wäre jedoch ein Fehler, die mitgeteilten Beobachtungen im Wahlverhalten der Schüler leichterdingen oder gar ausschließlich durch die entstellende Wirkung der *Numerus clausus*-Bedingungen zu erklären.

1.3. Das Punktesystem

Das Punktesystem, das mit der Reform allgemein eingeführt worden ist, ist insoweit eine gute und pädagogisch sinnvolle Neuerung, als sie dem Lehrer eine weitaus bessere Differenzierung in der Bewertung der Schülerleistung gestattet, als es durch die herkömmlichen Noten von 1 bis 6 möglich war. Wenn mit der Bezeichnung „Punktesystem“ allerdings das Ansammeln der Notenpunkte zur Bildung der Gesamtqualifikation auf dem Abiturzeugnis gemeint wird, so ist der Vorgang nicht ohne Probleme. In der Vergangenheit sah man die Nachteile gerne darin, daß die Leistungen des Schülers in den letzten zwei Jahren vor dem Abitur lediglich zur Orientierung dienten, die eigentliche Leistung auf dem Abiturzeugnis aber, fast könnte man sagen: von der „Tagesform“ abhing. So gesehen, bietet das neue Punktesystem dem Schüler die Möglichkeit, seine Leistung punktemäßig wie auf einem Konto langsam anzusammeln und auf diese Weise eine Gesamtqualifikation zu erarbeiten.

Wenn wir vorher in verkürzter Argumentation zuließen zu sagen, das Abitur hänge von der „Tagesform“ ab, so kann ein Nachteil des Punkte-Sammelns darin gesehen werden, daß das Abitur mit dem ersten Tag der Kursoberstufe beginnt, sich also in der Regel über zwei Jahre hinzieht, ein Umstand, der von nicht wenigen Schülern als eine Dauerbelastung empfunden wird. Dabei dürfte klar sein, daß auch diese neue Situation in bestimmter Weise die Kurswahl sachfremd beeinflussen kann. Die Kultusminister haben am 13. Dezember 1973 ihre „Vereinbarung über die Abiturprüfung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe“ beschlossen und im Mai 1978 mit der Absicht überarbeitet, das Gewicht der punktuellen Prüfung zu vermindern. Diese Regelung bedeutet in der Praxis, daß 11 von 15 Leistungsteilen, nämlich 30 Halbjahresleistungen aus 8 Leistungskursen und 22 Grundkursen, als fester Bestandteil in die Gesamtqualifikation eingehen und nur noch 4 Teile der Feststellung durch die Abiturprüfung verbleiben. Der wohlerworbene Besitz schränkt das Risiko des Abschlusses ein. Ist dieses der positive Aspekt der Neuerung, so ist die Kehrseite darin zu sehen, daß eben dadurch das Ganze berechenbar wurde und von daher der kalkulatorische Einfluß den gesamten pädagogischen Gedanken durchsetzte.

Und schließlich: Die mathematische Addierbarkeit der Leistungen – eine logische Folge der neuen Organisationsform –, die mit ihrer allmählichen Anhäufung etwas Einleuchtendes und Objektives vorweist, hat dennoch im menschlich-pädagogischen Aspekt etwas Unausweichliches an sich. Wie anders wäre es zu verstehen, daß die Schüler vor den Klausuren – im Grundkurs eine Klausur, maximal zwei; im Leistungskurs zwei Klausuren – eine Belastung und einen Druck empfinden, den es in diesem Maß früher vor Klassenarbeiten nicht gegeben hat. Ist es allein die Tatsache, daß man eine „verhauene“ Arbeit durch eine bessere ausgleichen konnte, während heute die eine Klausur im Grundkurs ein Drittel der Leistung beziehungsweise die zwei Klausuren im Leistungskurs die Hälfte der Leistung ausmachen? Es ist das Berechenbare zusammen mit dem Kumulationsprinzip, das eine beängstigende Wirkung auslöst.

1.4. Leistungsdruck und Konkurrenzdenken

Im Anschluß an die grundsätzlichen Überlegungen zum Punktesystem und seinen Auswirkungen auf das pädagogische Geschehen und Schülerverhalten ergeben sich zwei weitere Stichworte als Sammelbegriff für Feststellungen und Beobachtungen aus dem Schulalltag:

Leistungsdruck und Konkurrenzdenken. Es bedarf kaum einer Erwähnung, daß auch in dieser Hinsicht der *Numerus clausus* verschärfend gewirkt hat. Doch versuchen wir, diese nicht zu leugnenden Erscheinungen von der Sonderbedingung des *Numerus clausus* zu trennen.

Es handelt sich bei Leistungsdruck und Konkurrenzdenken um zwei sehr komplexe Bereiche, deren Beurteilung wohl stets in hohem Maß subjektiver Einschätzung unterliegen wird. Vielleicht kann man sagen, daß die in Schülergesprächen immer wieder auftretenden Begriffe von den Lehrern, als nicht unmittelbar Betroffene, eher objektiv beurteilt werden können als von den Schülern.

Die sicherlich mit großer Vorsicht zu interpretierenden Ergebnisse der Untersuchung von SCHULZ (1978) können aufgrund der unmittelbaren Erfahrungen der Schulwirklichkeit dahingehend zusammengefaßt werden: Je mehr von der angesammelten Gesamtqualifikation abhängt und je unabdingbarer es für das weitere Fortkommen ist, um so mehr wird rücksichtsloses Konkurrenzdenken im Schülerverhalten Platz greifen und die allgemeinbildende Erziehungsarbeit in der Schule negativ beeinflussen.

1.5. Der „schwache“ Schüler

Im Rahmen eines leistungsdifferenzierten Gefüges, wie es auch die reformierte Oberstufe darstellt, gibt es einen weiteren Tatbestand, der unter dem bildungspolitischen Anspruch der Chancengerechtigkeit bedenklich ist: die Beobachtung, daß das System der neugestalteten Kursoberstufe den „starken“ Schüler fördert und den „schwachen“ Schüler benachteiligt; denn alle bislang besprochenen Probleme spitzen sich in der *Lage des schwachen Schülers* zu.

Die Nöte dieser Schülergruppe sind dem beratenden Fachlehrer oder dem Oberstufenkoordinator aus den täglichen Beratungsgesprächen hinlänglich bekannt. Sie werden schnell jedem deutlich, der sich einmal in die Lage eines Schülers mit einem durchschnittlichen „Viererzeugnis“ versetzt. Was soll ein solcher Schüler beispielsweise als Leistungsfach wählen, ohne der für ihn krassen Häufung guter Schüler und einem besonders angehobenen Leistungsniveau zu begegnen; seine Leistungsfähigkeit muß ihm zumindest subjektiv in einer besonders ungünstigen Position erscheinen. Es ist klar, daß, von solchem Anfang ausgehend, die früher genannten menschlichen Implikationen für diesen Schüler gleichfalls an Härte zunehmen. Im herkömmlichen Klassensystem stand der schwache Schüler in einem weit gestreuten und damit milderem Lichte da, er konnte seine Leistungen in einem ruhigeren, ausgeglicheneren sozialen Klima erarbeiten. Diese hier gekennzeichnete Lage des schwachen Schülers hat es zwar immer schon gegeben, jedoch bringt die Neugestaltung der Kursoberstufe sie deutlicher an den Tag. Gerade die Chance und Anforderung, die in ihrem Differenzierungsangebot liegt, stellt den schwachen, undifferenzierten Schüler – gegen den Willen der Reformabsichten – vor zusätzliche Probleme. Diese Situation stellt neue Anforderungen an die Schule und den beratenden Lehrer. Die Schule wird überlegen müssen, wie sie bereits in der Mittelstufe besonders diesen Schülern Möglichkeiten zu einer persönlichen Orientierung und Differenzierung anbietet, und der einzelne Fach- oder Klassenlehrer wird eine verantwortungsvolle, kenntnisreiche Beratungsaufgabe übernehmen müssen.

2. Die Reform aus der Sicht der Fächer

Kommen wir nun zu einigen Tatbeständen der Neugestaltung der Oberstufe aus der Sicht der Fächer. In den „Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe“ vom Dezember 1977 heißt es (Ziff. 2.1.1., 2.1.3., 2.1.4.): „Die Vereinbarung geht von der Vorstellung aus, daß die Fächer unter dem Gesichtspunkt der Wissenschaftspropädeutik prinzipiell gleichwertig sind. Diese Auffassung ergibt sich aus der Tatsache, daß alle Fächer der gymnasialen Oberstufe hinsichtlich ihrer wissenschaftspropädeutischen Funktion Gleiches oder Ähnliches leisten können, weil sie alle über Elemente verfügen, mit deren Hilfe geistige Strukturen ausgeprägt werden, welche Übertragungen auf andere Lernsituationen zulassen.“ Diese hier zugrunde gelegte Vorstellung ist ebenso allgemein wie *realitätsfern*. Fast möchte man an eine Korrektur dieser Vorstellungen denken, wenn man einige Absätze später in denselben Empfehlungen liest: „Die Vorzugstellung, welche die Vereinbarung einzelnen Fächern einräumt, läßt sich unter anderem begründen aus deren fundamentalen Bedeutung für eine Vielzahl von wissenschaftlichen Studiengebieten und Berufsfeldern sowie aus ihrem Stellenwert für eine allgemeine Grundbildung.“ Aber dann heißt es weiter: „Diese Vorrangstellung bezieht sich allerdings nur auf die Wahlverpflichtungen, nicht aber auf die Stellung im Rahmen der Gesamtqualifikation. Aus der Grundlage einer so verstandenen Gleichwertigkeit der Fächer . . . kann die Vereinbarung (1) die grundsätzliche Freigabe von Fächern für die individuelle Wahl der Schüler einführen, (2) die Leistungen in verschiedenen Fächern durch das Punktesystem zueinander in Beziehung setzen, (3) den erreichten Schulabschluß in Form einer Gesamtqualifikation ausdrücken.“

Aus diesem Zitat wird deutlich, wie essentiell die Vorstellungen von der Gleichwertigkeit der Fächer verbunden ist mit einer freien Kurswahl durch die Schüler und einer gleichwertig zu summierenden Gesamtqualifikation. Handelnder im Sinne dieser Vorstellung ist der Idealschüler, der sich aus dem Fächerangebot die für ihn und seine individuelle Anlage in idealer Weise fördernde Fächerkombination aussucht und jedem Fachunterricht das an geistigen Aufbaustoffen entnimmt, was ein anderer Schüler aus einer beliebigen anderen, ebenso individuell bezogenen Fächerkombination an Förderung gleichwertig erfährt. Diese *a priori* denkbare Gleichwertigkeit der Fächer hat nichts mit ihrer *praktisch vollziehbaren* Gleichwertigkeit im Schulalltag zu tun.

Um zu verdeutlichen, was hier gemeint ist, halten wir uns zwei Oberstufenlaufbahnen vor Augen: Schüler A wählt als Leistungskurse Latein und Englisch, als weitere Prüfungsfächer Mathematik und Politische Weltkunde; er hat dann noch als weitere Verpflichtungen vier Semester Deutsch, vier Semester Biologie und zwei Semester Musik. Schüler B wählt als Leistungskurse Biologie und Sport, als weitere Prüfungsfächer Kunst und Politische Weltkunde; er hat dann als weitere Verpflichtungen noch vier Semester Deutsch, zwei Semester Mathematik, zwei Semester Englisch. Die Gegenüberstellung dieser beiden willkürlich herausgegriffenen Wahlmöglichkeiten gemäß der KMK-Vereinbarung muß jedem zeigen, daß hier nicht zwei wissenschaftspropädeutisch gleichwertige Wege vorliegen zur allgemeinen Hochschulreife, sprich zu einer gleichwertigen Qualifizierung für jeden beliebigen Studiengang. Um Mißverständnissen vorzubeugen: Es geht hier nicht darum, ob Schüler A und B einen weiteren Lebensweg nehmen, der zu den von ihnen gewählten Schwerpunktfächern paßt – das läßt sich leicht denken –, sondern (1) um die Vorstellung der prinzipiellen Gleichwertigkeit der Fächer *in puncto* Wissenschaftspropädeutik, (2) um folglich die Gleichwertigkeit der auf diesem Wege erworbenen allgemeinen Hochschulreife und (3) darum, daß dieses täglich von einer Vielzahl von Schülern aus den unterschiedlichsten Motiven vollzogen wird.

Dabei ist es weniger wahrscheinlich, daß sich ein Schüler irrtümlicherweise an einer als „schwer“ geltenden Fächerkombination des Schülers A vergreift, sondern andererseits gang und gäbe, daß ein aufgeweckter, leistungsfähiger Schüler die Fächerkombination von Schüler B einschlägt, weil ihm dieser Weg – weitab von wissenschaftspropädeutischer Gleichwertigkeit – als der „leichtere“ erscheint, um zu vielen Punkten einer möglichst guten Gesamtqualifikation zu kommen; und dies auch ohne den Druck des *Numerus clausus*.

Es reicht also nicht aus, die Reform dadurch *inhaltlich* zu ermöglichen oder zu rechtfertigen, daß man kurzerhand *sämtliche* Schulfächer in der Praxis für *gleichwertig* erklärt, weil die *Organisationsform* dieses erfordert und voraussetzt. Und man kann auch nicht die bildungspolitische und pädagogische Verantwortung als erfüllt betrachten, wenn man etwas *denkbar Gleichwertiges*, aber in der täglichen Durchführung *real Ungleichwertiges* organisatorisch ermöglicht und am Ende die allgemeine Hochschulreife verleiht. Solange es in der Einschätzung der Schüler „leichte“, „mittlere“ und „schwere“ Fächer gibt (vgl. WILDE 1975), die ohne Differenzierung der Leistungsanforderung an die Schüler zum selben Punkteergebnis führen, besteht die Gefahr, daß die sogenannten schweren Fächer gegenüber den leichten Fächern aus sachfremden Erwägungen ins Hintertreffen geraten. Da die Minimalverpflichtungen zur Gewährleistung einer „gemeinsamen Grundausbildung für alle Schüler“ neben der individuellen Spezialisierungsmöglichkeit so ausgefallen sind, daß sie die oben genannten Beispiele von Schüler A und B ermöglichen, kann es bei völlig freier Handhabung der Kurswahl durch die Schüler an den einzelnen Schulen zu einer *völligen Umstrukturierung des Fächerangebots* führen; die praktischen Erfahrungen mit der Kurswahl zeigen, daß es sogar von Jahrgang zu Jahrgang zu erheblichen Verschiebungen kommen kann. Selbst wenn man einmal davon ausgeht, daß solche Verschiebungen zum Preis der ideellen Reformziele der freien Kurswahl gehören, wird man doch seine Augen nicht davor verschließen können, daß die einzelne Schule einer derartigen Verschiebung weder im Raumangebot noch in der Lehrerbesetzung nachkommen kann.

Nehmen wir zur Verdeutlichung ein Beispiel: Da ist ein mittelgroßes Gymnasium mit etwa 800 bis 900 Schülern; in der Unter- und Mittelstufe hat es eine Differenzierung nach altsprachlichem, neusprachlichem und naturwissenschaftlichem Zweig; daraus ergibt sich bis einschließlich zur 10. Klasse, ja sogar bis zum Ende der Einführungsphase ein für die Schulorganisation überschaubares Bild an Fachräumen und Lehrerbedarf. Wenn nun die Schüler mit der Kurswahl zum ersten Semester schwerpunktmäßig im ersten sprachlichen Aufgabenfeld wählen oder – was weit häufiger ist – der Schwerpunkt ihrer Kurswahl sich in das dritte, mathematisch-naturwissenschaftliche Aufgabenfeld verlagert, so kann das in einem Umfang geschehen, daß die Schule diesem Schülerwunsch, der sich in der Kurswahl ausdrückt, weder in ihrem Fachraumangebot noch mit den vorhandenen Fachlehrkräften nachkommen kann. Die Schüler einerseits werden dieses als Einschränkung ihrer Wahlmöglichkeit empfinden; die Schule andererseits kann nur mit bedingter Flexibilität aufgrund ihrer gewachsenen Möglichkeiten reagieren. Eine große Schule wird es hier leichter haben als eine kleine; ja man wird sogar sagen können, daß unterhalb einer Mindestjahrgangszahl von etwa 60 Schülern sich ohne gravierende Schwierigkeiten im Stundenplan usw. kein Fächerangebot mehr aufbauen läßt, das eine echte Kurswahl seitens der Schüler zuläßt (vgl. SCHULZ 1978, S. 76–78).

In sehr unterschiedlicher Weise sind die Fächer im Rahmen der neuen Organisationsform betroffen vom Vorhandensein oder Fehlen von Stoffplänen, Curricula oder Büchern und Unterrichtsmitteln ganz allgemein. Ist die Problematik, die in den genannten Stichworten steckt, bereits groß genug für solche Fächer wie die Fremdsprachen, Mathematik und Deutsch, die bislang bereits mit einem höheren Stundenvolumen im Unterrichtskanon vorkamen, so wird die Aufgabe der inneren Erfüllung des äußeren Reformrahmens die Fächer, die bislang nur als Zwei-Stunden-Fach vertreten waren, wie zum Beispiel Erdkunde,

Geschichte, Biologie, Chemie, Physik, Kunst, Musik und Sport, sicherlich eine Reihe von Jahren in Anspruch nehmen. Um das Ausmaß der zum großen Teil noch nicht bewältigten inneren Reformaufgabe erfassen zu können, muß man sich klar machen, was es heißt, wenn ein Fach wie zum Beispiel Biologie durch die Organisationsvorgabe der Reform vom bislang Zwei-Stunden-Fach zum sechsständigen Leistungskurs avancieren kann. Es wird jedem leicht deutlich, welche gründliche und langwierige Arbeit bei der sinnvollen Umstrukturierung der Lehrpläne und Curricula ebenso wie bei der Herstellung von entsprechenden Lehrbüchern aufzuwenden ist. Daß bei den Experimentierfächern Physik, Chemie, Biologie darüber hinaus die apparative Ausrüstung der Fachräume, das Vorhandensein einer ausreichenden Zahl von Laborplätzen eine unabdingbare Voraussetzung für das Erreichen der Reformziele darstellt, ist den Schülern und Lehrern täglich von neuem ebenso klar, wie es leider den Verantwortlichen in Ministerien und Verwaltung nach wie vor unklar ist.

3. Die Reform aus der Sicht der Lehrer bzw. der Schule

Ein sinnvoll und reich gefächertes Kursangebot können den Schülern nur solche Schulen anbieten, die eine Mindestgröße nicht unterschreiten; diese Mindestgröße dürfte nach allen Erfahrungen bei etwa 60 bis 70 Schülern im Jahrgang liegen. Die Qualität des Kursangebots dürfte auch dann noch weitgehend abhängig sein von dem Organisationsgeschick der betreffenden Lehrer an dieser Schule. Jedenfalls ist ein Kursangebot bei Jahrgangsstufen unter 60 Schülern nur möglich, wenn entsprechende Einschränkungen bei den Fächerkombinationen vorgenommen werden oder der Stundenplan aller Schüler über den Tag bis weit in den Nachmittag hinein ausgedehnt wird – das „unter der Hand“ ohne alle Vorkehrungen eingeführte Ganztagesgymnasium! Es sind zahlreiche Beispiele kleinerer Schulen bekannt, die ihren Schülern einen gestreuten Stundenplan von morgens 8 Uhr bis nachmittags um 18 Uhr, unterbrochen durch eine größere Anzahl von Springstunden, zumuten müssen. Dem gegenüber steht die größere Zahl mittlerer bis großer Gymnasien, die trotz eines groß gefächerten Kursangebots den Stundenplan der Kursoberstufe von 8 bis 13 Uhr führen, wobei lediglich Sportkurse und schulübergreifende Veranstaltungen am Nachmittag stattfinden. Doch selbst an solchen Schulen kann ein denkbar guter Stundenplan durchkreuzt werden zum Beispiel durch den Mangel an geeigneten Fachräumen in den vorher genannten Experimentierfächern oder durch die Tatsache, daß in den Naturwissenschaften von einem Lehrer mehrere Kurse unterrichtet werden müssen.

Die Belastung für die Unterrichtsarbeit des Lehrers wächst in dem Maß, wie nicht ausreichende Geldmittel zur Beschaffung der notwendigen Unterrichtsmittel zur Verfügung stehen. Doch weitaus größer ist die Belastung der Leistungsfähigkeit der einzelnen Lehrer durch den gewaltig angestiegenen Verwaltungsaufwand des Kurssystems. Das Kurssystem mit seinen vielfältigen Möglichkeiten, Verzweigungen, Auflagen, Plänen und den verschiedenen Überprüfungsmechanismen hat eine Flutwelle von Verwaltungsaufwand mit sich gebracht. Bedenklich aber wird die Vorstellung für den engagierten Pädagogen dann, wenn er bemerkt, wieviel Kräfte und Zeit die verantwortlich durchgeführte Verwaltungsarbeit seiner eigentlichen Erziehungsaufgabe entzieht. Hier besteht ein Mißverhältnis und Kräfteverschleiß, den sich kein Unternehmen der freien Wirtschaft leisten könnte, ohne

binnen kurzer Zeit Konkurs anzumelden. Es kann also nicht verwundern, daß eine Vielzahl von Lehrern ihren Verwaltungseinsatz gelegentlich durchaus zum Nachteil des Organisationsgefüges so klein wie möglich halten, um ihrer Unterrichtsaufgabe und dem fachlichen Anspruch der Schüler, die beide im Verhältnis zu früher durch die Zielsetzung der Reform gewachsen sind, gerecht zu werden. In dieser Hinsicht recht arbeitsintensiv ist beispielsweise die für das Kurssystem existenznotwendige Anwesenheitskontrolle. Abgesehen davon, daß man sie aufwendig oder einfach organisieren kann, liegt eine erhebliche Problematik in der Großjährigkeit der Schüler, verbunden mit der Tatsache, daß sie sich selbst entschuldigen können im normalen Kursunterricht ebenso wie bei Klausuren; es ist dann der Schule, sprich: dem einzelnen Fachlehrer, überlassen, die Triftigkeit des Entschuldigungsgrundes anzuerkennen oder nicht. Erkennt er ihn an, was der einfachere Weg ist, entstehen keine weiteren Arbeitskomplikationen bis auf den wachsenden Eindruck beim Schüler, er könne mit jeder beliebigen Entschuldigung dem Unterricht fernbleiben. Erkennt der Lehrer den Entschuldigungsgrund aber nicht an, so kann dieses unter Umständen eine aufwendige Folge von Verwaltungsakten nach sich ziehen. Man frage sich beispielsweise, ob das Ablegen der Fahrprüfung am Vormittag für einen volljährigen Schüler ein triftiger Grund ist, dem Unterricht fernzubleiben, oder nicht; falls man dieses verneint und entsprechend reagiert, wird der nächste Schüler sich im selben Fall mit einer Krankheit entschuldigen, für die dann gegebenenfalls ein ärztliches Attest zu fordern wäre. Die menschlichen Implikationen zwischen Verwaltungssystem und frei gewähltem Erziehungsauftrag dürften klar geworden sein.

Ein Musterbeispiel für die systembedingte Verwaltungsmehrarbeit ist die Durchführung des Kursabiturs und der damit zusammenhängenden Berechnung der Gesamtqualifikation. Welche Verwaltungstätigkeit setzt ein Schüler in Bewegung, wenn er sich zum Abitur meldet? Dieses variiert zwar in einzelnen Schritten von Land zu Land, ist aber, im ganzen gesehen, ähnlich aufwendig: Zur Meldung füllt der Schüler zwischen 10 und 15 DIN-A-4-Bogen Meldeformulare und Fachbeilagen aus, die anschließend vom Tutor über den Fachbereichsleiter und Oberstufenkoordinator bis zum Schulleiter unter verschiedenen Gesichtspunkten überprüft werden. Dabei wird unter anderem die Berechnung der Gesamtqualifikation erstellt; das bedeutet, aus sämtlichen vom Schüler besuchten Leistungs- und Grundkursen werden die 8 Leistungskurse und 22 Grundkurse herausgezogen, die zusammen mit den Abiturleistungen die Gesamtqualifikation ergeben. Hierbei muß eine Fülle von Zahlen, Noten und Punkten vom Schüler gemeldet, vom Lehrer überprüft und in andere Formulare übertragen, letztlich im Abiturzeugnis aufgeführt werden. Abgesehen von der Fehlerquelle, die das Übertragen so vieler Zahlen bedeutet, liegt der Zeitaufwand allein für diesen Übertragungsvorgang bei etwa einer halben Stunde pro Schüler. Sind die Schüler dann nach Überprüfung ihrer Unterlagen zum schriftlichen Abitur zugelassen, müssen weitere Übersichten und Teillisten angefertigt werden, um die einzelnen Fachlehrer wissen zu lassen, für welche Schüler sie aus welchem Stoffgebiet Abiturthemen zu stellen haben; letzteres geschieht nicht selten für einen, zwei oder drei Schüler im Fach und wiederholt sich in sieben Bundesländern halbjährlich, da sie dem Schüler die Möglichkeit bieten, nach eigener Einschätzung in jedem Halbjahr das Abitur abzulegen. Wer die Mühsal, Abituraufgaben zu stellen, ein- oder zweimal mitgemacht hat – dabei ist der Arbeitsaufwand für 20 Schüler ebenso groß wie für einen –, wird möglicherweise sagen, daß aus rein ökonomischer Sicht das Zentralabitur, wie es in Baden-Württemberg und Bayern durchgeführt wird, die dem Kurssystem adäquate Form des Abiturs ist; pädagogisch hingegen birgt diese Abiturform wiederum Probleme, die hier nicht erörtert werden sollen.

Das Unangenehme an der Verwaltungsmehrarbeit ist einerseits die Tatsache, daß sie eine logische Folge des Kurssystems ist, mithin einen systemimmanenten „Webfehler“ darstellt, der andererseits pädagogisch keinen Gewinn bringt, nur zusätzlich belastet und Arbeitskraft in erheblichem Maß bindet. Hier muß um der pädagogischen Arbeit willen Abhilfe geschaffen werden.

Ein anderes sehr gewichtiges Problem, das durch die Neugestaltung der Kursoberstufe entstanden ist und an ein Kernstück der Reform rührt, ist in folgendem zu sehen: Die allgemein als äußerst positiv beurteilte Einrichtung von Leistungskursen hat eine auffällig negative Kehrseite, die *Pflichtgrundkurse*. Es soll gleich an einem Beispiel klar werden, was gemeint ist: Die Tatsache zum Beispiel, daß alle Schüler, deren vorrangige Stärke Mathematik ist, sich im Leistungskurs Mathematik versammeln, bedeutet andererseits, daß die mathematisch weniger guten Schüler sich im Grundkurs Mathematik zusammenfinden, den ja alle besuchen müssen. Der Unterricht in einem solchen Grundkurs muß für Schüler wie Lehrer ohne die Zugpferde auskommen; je nach Initiative der Übriggebliebenen bilden sie eine neue, schwächere Spitze aus, oder es handelt sich um eine Kursgruppe, die zu unterrichten pädagogische Schwerstarbeit darstellt. Häufig begegnet hier dem Lehrer die ausgesprochene oder stillschweigende Schülerhaltung: „Ich möchte nur einen Punkt und ansonsten in Ruhe gelassen werden.“ Das gilt ebenso für die Pflichtgrundkurse anderer Fächer. Früher bot die Klasse eine natürliche Leistungsstreuung, die sich innerhalb einer gleichbleibenden Gemeinschaft über die Fächer weg ergänzte und ausglich. Wir müssen also in diesem Phänomen eine Folge des leistungsdifferenzierten Unterrichts erkennen, die eine neue pädagogische Situation darstellt. Wenn man also diesen Tatbestand auch nicht freudig begrüßt, wohl aber hinnimmt, so kann sich die Meinung entwickeln, daß sich an dieser Stelle für den Lehrer eine neue pädagogische und methodisch-didaktische Aufgabe stellt, nämlich die fehlenden „Zugpferde“ in der Schülerschaft zu ersetzen. Es erfordert ein erhebliches methodisches Umdenken, das nicht von heute auf morgen zu erreichen ist.

Auf zwei weitere Tatbestände soll noch hingewiesen werden. Der erste ist darin zu sehen, daß zum Zeitpunkt der Einführung der Reform die Mehrzahl der unterrichtenden Lehrer etwa in den Fächern Kunst, Musik, Biologie, Physik, Chemie, Geschichte, Erdkunde, Sport ein Studium und eine pädagogische Ausbildung hinter sich hatten, die von der methodischen Anlage her auf den Unterricht in einem Zwei-Stunden-Fach ausgerichtet waren. Mit Einführung der Reform sollten sie in sehr kurzer Zeit fähig sein, dasselbe Fach in einem sechsstündigen Leistungskurs zu unterrichten. Es fehlte zum damaligen Zeitpunkt hierfür so ziemlich alles: die methodische Ausbildung, neue Stoffpläne und Curricula, die notwendigen Schulbücher für Lehrer und Schüler, in vieler Hinsicht auch die sächlich-materielle Ausstattung, zum Beispiel mit Apparaten und Laborplätzen. Inzwischen ist einiges aufgeholt worden, jedoch bleibt der größte Teil, zum Beispiel in der Erstellung ausgereifter Curricula und Stoffpläne, noch zu tun. Im Augenblick ist man dabei, einheitliche Anforderungen in den Fächern im Hinblick auf das Abitur zu erarbeiten: ein Objektivierungsstreben, das ebenso in der Organisationsform der Kursoberstufe verankert ist, wie es bekanntermaßen pädagogisch erhebliche Zweifel und Kritik hervorgerufen hat.

Der zweite Gesichtspunkt, der noch erwähnt werden soll, betrifft wiederum eine Folge der Organisationsform an sich: Wenn man das Kurssystem auch nur halbwegs innerhalb der Vormittagszeiten organisieren will, ist es notwendig, eine Vielzahl von Kursen zur gleichen Zeit anzusetzen; der Praktiker spricht hier von „Leistungskurs-“ oder „Grundkurs-schienen“. Aus dem dichtgedrängten Stundenplan und der Vielzahl von Parallelkursen einerseits sowie der erheblichen, sehr speziellen Anforderungen des Fachunterrichts an den Lehrer im Leistungskurs andererseits ist häufig Unterrichtsvertretung bei plötzlichem kurzfristigen Fehlen eines Lehrers fast nicht durchführbar. So muß ein Teil des Unter-

richts der Kursoberstufe organisationsbedingt ausfallen, weil kein Lehrer für eine sinnvolle kursbezogene oder auch nur zeitlich mögliche Vertretung zur Verfügung steht.

Der Schluß dieser durchaus unvollständigen Überlegungen zu einer Art Zwischenbilanz soll kurz sein: Die Organisationsformen der Neugestaltung haben sich inzwischen leidlich eingespielt, sie sind in vielen Punkten vielerorts bereits mehrfach überarbeitet, und das auch durch gemeinsame Beschlüsse. Sie haben trotz oder aufgrund der Vereinbarung von 1972 zu einer Reihe nicht unbedeutender Unterschiede geführt, die auch qualitativ-inhaltliche Unterschiede, um nicht zu sagen: Divergenzen, aufzuweisen. Die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe läßt eine Reihe positiver Merkmale erkennen, um derentwillen – so zeigen erste genannte Befragungen – die Reform von der Mehrheit der Schüler und Lehrer bejaht wird, vor allem dann, wenn die innere curriculare Reform mit ihren zahlreichen neuen Ansätzen nach intensiver Vorarbeit in den nächsten Jahren zum Tragen kommen wird. Es gibt jedoch eine Anzahl von Problemen, deren Lösung noch einiger Arbeit und Aufwendungen bedarf. Und es gibt auch – die Ehrlichkeit gebietet es zu sagen – ein paar negativ einzuschätzende Strukturmerkmale, die um des Ganzen der Reform der gymnasialen Oberstufe willen auf Dauer wohl in Kauf genommen werden müssen.

Literatur

- FLÖSSNER, W./SCHMIDT, A./SEEGER, A.: Theorie: Oberstufe. Grundlagen, Bedeutung und Intentionen der neugestalteten gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Braunschweig 1977.
- KEULEN, H.: Ist die Kritik an der Oberstufenreform berechtigt? In: Die höhere Schule 30 (1977), S. 26–33.
- KULTUSMINISTERIUM RHEINLAND-PFALZ: Schulversuche zur Mainzer Studienstufe, Zwischenbericht 1969–1973. Mainz 1973.
- LENDRAT, C.: Wahldifferenzierung und die neugestaltete gymnasiale Oberstufe. (Materialien und Untersuchungen zum Schulversuch 2. Gesamtschule Berlin-Reinickendorf. Bd. 13.) Berlin 1978 (Diss. Ms. vervielf.).
- SCHULZ, P.-R.: Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe im Urteil Hamburger Lehrer. Eine empirische Untersuchung. (Hamburger Dokumente 1.78., vorgelegt im Auftrag der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.) Hamburg 1978.
- SEBBEL, E. (Hrsg.): Die Reform der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. (Auswahl Reihe B, Bd. 84/85.) Hannover 1976.
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER der Länder der Bundesrepublik Deutschland: Sammlung der Beschlüsse. (Loseblattsammlung.) Neuwied/Darmstadt 1962 ff.
- Nr. 175, S. 1 ff.: Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien vom 29. 9. 1960 („Saarbrücker Rahmenvereinbarung“).
- Nr. 175, S. 13 ff.: Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7. 7. 1972.
- Nr. 175, S. 31 ff.: Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung von 1972, vom 2. 12. 1977.
- Nr. 192, S. 1 ff.: Vereinbarung über die Abiturprüfung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 13. 12. 1973 in der Fassung vom 19. 5. 1978.
- Nr. 195, S. 1 ff.: Vereinbarung über die Anwendung einheitlicher Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe vom 6. 2. 1975 mit erläuternden Hinweisen vom 23. 5. 1975.
- Nr. 196, S. 1 ff.: Einheitliche Durchführung der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe vom 2. 6. 1977 („Lübecker Vereinbarung“).
- STUCKMANN, E.: Die unvollendete Schulreform. In: Die höhere Schule 28 (1975), S. 156–161.
- STUCKMANN, E.: Oberstufenreform. Initiativen, Planung und Gestaltung. Eine Bundes-Vereinbarung und elf Länder-Interpretationen. In: Die höhere Schule 29 (1976), S. 208–215.