

Oberstufe



Inge Gembach-Röntgen



Barbara Riekmann



Christa Lohmann



Lothar Sack



Friedemann Stöffler

Inge Gembach-Röntgen, Barbara Riekmann

Wie kann das Ziel einer gesamtschulspezifischen Oberstufe verfolgt werden? Wie kann sie bildungsgerecht gestaltet werden? Welche Ansätze gibt es im Ausland und bereits bei uns? Die geschilderten Beispiele sollen Mut machen, neue Wege zu beschreiten, denn sie zeigen, es lohnt sich.

Seite 13

Christa Lohmann

... zeichnet einen lesenswerten Artikel nach, in dem Klaus Klemm Wandel und Kontinuität des Abiturs beschreibt.

Seite 15

... lädt zu einem lohnenden Blick ins Ausland ein, den zuvor Anne Sliwka und Marie Lois Roth getan haben.

Seite 20

Lothar Sack

Ist die integrierte Sekundarstufe II nur nostalgische Reminiszenz an Ideen der 70er Jahre oder weiterhin notwendige und realistische Zielsetzung?

Seite 17

Friedemann Stöffler

Was in der Oberstufe heute schon geht ... und was wir uns darüber hinaus vorstellen. Friedemann Stöffler berichtet über Erprobtes und hat fundierte Ideen.

Seite 22



Die (un)zeitgemäße Oberstufe eine Einführung

**Inge Gembach-Röntgen,
Barbara Riekmann**

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

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

Die Oberstufe muss der Heterogenität gerecht werden

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

Zukünftige Herausforderungen erfordern ein Umdenken

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

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

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

Erweiterte Spielräume sind im Interesse größerer Agilität der Schulen

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

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

Es gibt anregungsreiche Vorbilder im Ausland und auch bei uns

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

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

Initiativen zur Sek II-Entwicklung

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

GGG

► <https://ggg-web.de>

Initiative Flexible Oberstufe

► <https://www.flexible-oberstufe.de>

Blick über den Zaun

► <https://blickueberdenzaun.de>

Institut für zeitgemäße Prüfungskultur

► <https://pruefungskultur.de>

Dalton Vereinigung Deutschland

► <https://www.dalton-vereinigung.de>

Vorhandene Spielräume sollten genutzt werden

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

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

Vielfältige Bildungsbiographien sind das Gebot der Stunde

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

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

Quellen

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

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

Die Allgemeine Hochschulreife in Deutschland 1788 bis heute

Christa Lohmann

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

Abitur regelt Zugang zur Hochschule

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

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

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

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

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

Der Beginn des Berechtigungswesens

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

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

teil- und Gemeinschaftsschulen sowie die beruflichen Gymnasien, gymnasiale Oberstufen in beruflichen Schulen und Einrichtungen des zweiten Bildungswegs. Zu erwähnen sei noch die kleine Zahl derer, die über eine externe Prüfung ihr Abitur erreichen können und neuerdings die Jugendlichen – Tendenz steigend –, die auf Grund einer beruflichen Ausbildung ohne Abitur zur Universität zugelassen werden. Außerdem wurden mit Beginn des 20. Jh.s nach und nach in den Ländern des Deutschen Reiches auch Mädchen immatrikuliert. So zögerlich der Zugang der Frauen zur Hochschule verlief, so rasant gelang es dieser Gruppe im 21. Jh., mit 55 % an den Schulabschlüssen mit allgemeiner Hochschulreife die Männer hinter sich zu lassen.

Das Problem der Überfüllung der Hochschulen

Dieses Problem taucht gut 100 Jahre nach dem Abiturreglement wieder auf. Das „Schreckgespenst einer Überproduktion akademischer Qualifikationen“ (S. 24) macht durch das Schlagwort vom ‚Abiturientenproletariat‘ die Zielsetzung deutlich: Höhere Bildung soll elitär bleiben. In der NS-Zeit diente die mangelnde Passung von zu vielen Akademiker*innen und zu wenigen Arbeitsplätzen dazu, jüdische Jugendliche von der Hochschule fern sowie die Zahl der Abiturientinnen und der Kinder aus sozial schwachen Familien klein zu halten.

Auch nach 1945 wird die Klage über zu viele Studienberechtigte wieder unüberhörbar, von den Universitäten mit Hinweis auf Qualitätsverlust untermauert. Die Westdeutsche Rektorenkonferenz (WRK) reagiert mit einem Numerus Clausus, der den Zugang zur Universität vom Notendurchschnitt abhängig macht. Diese Orientierung an Noten unterstellt, dass für vergleichbare schulische Leistungen vergleichbare Noten vergeben werden, was nach PISA 2002 jeder Grundlage entbehrt.

Die Diversifizierung des Abiturs

Diese führte zwangsläufig dazu, dass das Gewicht der alten Sprachen in dem Maße abnahm (Lehrplanreform von 1892), wie die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer und

die neuen Sprachen an Bedeutung gewannen und gleichberechtigt zur Hochschulreife führten (1900). Sie wurden zusammen mit Deutsch zu Schwerpunktfächern.

Mit der Teilung Deutschlands bekam die Diversifizierung einen neuen Akzent. Das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR unterschied zwischen der 10klassigen allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschule (POS) und der 12klassigen Erweiterten Polytechnischen Oberschule (EOS) mit Hochschulreife. In Westdeutschland scheiterte der radikale Versuch der Alliierten, das vertikal gegliederte in ein horizontal gegliedertes Schulwesen umzustrukturieren. Stattdessen wurden mit dem altsprachlichen, dem neusprachlichen und dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium diese drei gymnasialen Schultypen nach älterem Vorbild festgeschrieben – bis zur KMK-Vereinbarung von 1972 zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe. Der Übergang zur Universität sollte fortan so gestaltet werden, dass „sowohl eine gemeinsame Grundausbildung für alle Schüler gewährleistet ist als auch der individuellen Spezialisierung Raum gegeben ist“ (S. 34). Nach der Ermöglichung individueller Schwerpunktsetzungen entwickelt sich die Oberstufe danach wieder zurück zu einer für alle gleichermaßen geltenden größeren Verbindlichkeit.

* Dieser Beitrag gibt einen Überblick über den Artikel:

Klemm, K. 2022
Die Geschichte der Allgemeinen Hochschulreife in Deutschland – Kontinuitäten im Wandel in: Das unvergleichliche Abitur, Entwicklungen – Herausforderungen – Empirische Analysen. 2022 wbv Publikation, S. 19-38

Die gemeinsame Schule für alle – auch in der Oberstufe?!

Lothar Sack

Ist die gymnasiale Oberstufe die adäquate Form der Sekundarstufe II für integrierte Schulen? Oder konterkariert sie als Einrichtung, die gerade nicht allen offensteht, die Schule für alle? Und beteiligt sich die Gesamtschule¹ „mit gymnasialer Oberstufe“ damit an der sozialen Selektion im Bildungsbereich, wenn vielleicht auch ungewollt und in nicht so krasser Weise wie das gegliederte System?

Die Oberstufe der „Schule für alle“

In der redaktionellen Vorbereitung des Heftes war klar, dass die gegenwärtige Situation – bildungspolitische Diskussion und Arbeit vor Ort – auch in einen umfassenderen und historischen Kontext eingeordnet werden müsste². Dazu gehört die Frage, ob die derzeitige Konstruktion der (gymnasialen) Oberstufe die angemessene Fortsetzung der integrierten Sekundarstufe I ist; schließlich schmückt sich die Schule für alle mit einer Oberstufe, die gerade die wegschickt bzw. wegschicken muss, die mehr Unterstützung nötig hätten. Diese Einsicht ist nicht neu:

- „Die Oberstufe erfüllt insofern nicht alle Merkmale einer Gesamtschule, als – mindestens noch für eine längere Zeit – nur ein Teil der Schüler von der Mittelstufe in die Oberstufe übergehen.“ (Dt. Bildungsrat 1969, S. 63)
- „Die Oberstufe der Gesamtschule muss als noch problematischer angesehen werden, als die gymnasiale Oberstufe selbst, weil die Gesamtschule als ihr Unterbau unter anderen Vorzeichen steht als das Gymnasium.“ (GEW 1986, S. 37)

Der Wunsch nach einer (gymnasialen) Oberstufe ist aus der Sicht der Einzelschule nachvollziehbar und legitim; hat sie doch sonst kaum eine Chance, in der Konkurrenz zu Gymnasien – und integrierten Schulen mit Oberstufe – zu bestehen und nicht „Restschule“ zu werden oder zu blei-

ben. Der Widerspruch zwischen der einleuchtenden – quasi betriebswirtschaftlichen – Sicht der Einzelschule und den eigentlich bildungspolitisch zu fordernden Notwendigkeiten – der quasi volkswirtschaftlichen Sicht – lässt eine Sackgasse erahnen, aus der man schwer wieder hinausgelangt.

Dabei hat es Ideen, Entwürfe und Versuche für eine Sekundarstufe II für alle gegeben, denen sich bisher jedoch im Wesentlichen immer die überkommenen Vorstellungen des Gymnasiums und auch des traditionellen Berufsbildungsbereichs entgegengestellt haben. Und es ist nicht ausgeschlossen, dass auch Gesamtschulbefürworter, insbesondere derer mit gymnasialer Oberstufe von den Ideen weniger begeistert waren/sind.

Der Deutsche Bildungsrat

Es gab eine Zeit der bildungspolitischen Auseinandersetzung, die hoffen ließ, dass in der Bundesrepublik ein den Erfordernissen einer demokratischen Gesellschaft angemessenes Bildungssystem erreichbar wäre: die Ära des Deutschen Bildungsrats 1966 – 1975. Den Anstoß gaben u. a. Georg Picht (Picht 1964, Die Bildungskatastrophe) und Ralf Dahrendorf (Dahrendorf 1965, Bildung ist Bürgerrecht). An der öffentlich geführten Diskussion nahmen auch andere hochrangige Politiker und Gewerkschafter teil (Carl-Heinz Evers, Johannes Rau, Erich Frister, s. Literaturliste).

Die Empfehlungen des Bildungsrats, genauer seiner Bildungskommission, entwarfen ein Bildungssystem (Dt. Bildungsrat 1970) mit der Sekundarstufe II als integralem Bestandteil. Weitere Empfehlungen beschäftigten sich ausführlicher mit der Ausgestaltung dieser Sek II (Dt. Bildungsrat 1969, 1974).

Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung

Der Titel der Empfehlungen von 1974 beschreibt die Grundidee: „Zur Neuordnung der Sekundarstufe II – Konzept für eine Verbindung von allge-

meinem und beruflichem Lernen“. Wie weit die Vorstellungen über die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung gingen, zeigen die Zitate:

- „Das Spektrum der Bildungsangebote reicht von Kursen, die auf ein bestimmtes Hochschulstudium bezogen sind, bis zu Kursen, die auf den baldigen Eintritt in einen Beruf vorbereiten. Dadurch, daß verschiedene Bildungswege nicht als getrennte Zweige voneinander isoliert werden, soll der Dualismus von allgemeiner und beruflicher Bildung überwunden werden.“ (Dt. Bildungsrat 1969, S. 63)
- „Die Bildungsgänge der Sekundarstufe II sind so anzulegen, daß hinsichtlich der Fachkompetenz grundsätzliche Unterschiede zwischen berufs- und studienvorbereitenden Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermieden werden. Für die Förderung der gesellschaftlich-politischen Kompetenz sind in viel höherem Maße als bisher berufsbezogene Inhalte heranzuziehen, um Zusammenhang, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit der Bildungsgänge tatsächlich herzustellen.“ (Dt. Bildungsrat 1974, S. 51)

Die Vorschläge der Bildungskommission für die Sekundarstufe II versuchen das Spannungsfeld zwischen selbstbestimmter individueller Qualifizierung und sozialer Eingebundenheit für jeden Lernenden auszubalancieren: selbstbestimmte Wahl des Bildungsziels, eigene Schwerpunktsetzung, Wechselmöglichkeiten zwischen verschiedenen Bildungsgängen, individuelle Verweildauer in der Oberstufe, Wahl des Anspruchsniveaus; Kurssystem mit (1.) Schwerpunktkursen, (2.) obligatorischem Lernbereich (Sprache, Mathematik, Politik und Spiel), darin fächerübergreifender epochaler „Gesamtunterricht“, eine spezifische „Grundkurs“-Didaktik, (3.) einem Wahlbereich; nicht nur Abitur als Abschluss; Berufsorientierung und -vorbereitung für alle, intensive Schullaufbahnberatung; ...

Beeindruckend ist, wie die Autoren ihre Empfehlungen begründen und herleiten. Auf der Grundlage eines demokratisch geprägten Menschen- und Gesellschaftsbildes entwerfen sie Prinzipien sowie Organisationsstrukturen eines adäquaten Bildungssystems: Eine selbstbestimmte individuel-

le Entfaltung jedes Einzelnen und ein demokratiestiftendes soziales Lernen werden als sich gegenseitig bedingend und verstärkend gesehen. Konsequenterweise landen die Autoren immer wieder bei Organisationsformen, die Menschen mit verschiedenen individuellen Zielen und unterschiedlichem Können zusammenführen, ihnen letztlich dabei wesentliche Entscheidungen zubilligen und zumuten. Diese grundlegenden Ideen werden systematisch zur Legitimierung organisatorischer Vorschläge herangezogen und bleiben nicht – wie leider sonst häufig – auf die bloße Nennung in der Präambel beschränkt.

Immerhin wurde etwa mit den Kollegschulen in Nordrhein-Westfalen, auch mit den Oberstufenzentren in Berlin versucht, die stärkere Zusammenführung von beruflicher und allgemeiner Bildung wenigstens sektoriell zu praktizieren (Petry 1987). Die gesellschaftlichen Kräfte, die diese Versuche bekämpft und z. T. zum Scheitern (Fingerle 2020) gebracht haben, waren im Wesentlichen dieselben, die auch einer Integration der Schulformen der Sekundarstufe I entgegenstanden und stehen.

Reform der gymnasialen Oberstufe

Sicher greift die Oberstufenreform Anfang der 70er Jahre mit der Einführung des Kurssystems einige Vorschläge auf, beschränkt sie aber auf die Stärkung der Studierfähigkeit, damit auf die gymnasiale Oberstufe, und setzt so die Kernidee – die Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung – nicht um. Nicht einmal die Berufsorientierung für akademische Berufe findet ihren Niederschlag. Konnte man die Einführung des Kurssystems zu Anfang als (hoffnungsvollen) Einstieg in eine Öffnung der Oberstufe ansehen, so hat uns ein Roll back eines Schlechteren belehrt: Einschränkungen von Wahlmöglichkeiten und individuellen Verläufen, Orientierung an einem traditionellen Wissenskanon und mancherorts die (Quasi-)Abschaffung des Kurssystems (Neumann 2010).

GEW und GGG

Auch GEW und GGG haben sich in der Frage der Sekundarstufe II positioniert. 1986 ist die Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung noch deutlich im Fokus der GEW:

- „Merkwürdig, dass etwa die Disziplin Arbeitswissenschaften im Kursprogramm der Oberstufe gar nicht auftaucht.“ (GEW 1986, S. 38)

Auch danach gibt es Forderungen für eine deutliche Öffnung der Möglichkeiten in der allerdings „nur“ gymnasialen Oberstufe (GGG 1995) (GEW 2005, 2016, 2017, 2019). Die Integration beruflicher und allgemeiner Bildung wird zu einem Fernziel, wenn nicht gar nur zu einem „nice to have“.

Perspektiven?

Inzwischen sind viele Berufsbilder geprägt durch höhere Theorieanforderungen, insbesondere auf Grund der Digitalisierung (Mechatroniker) sowie eine Akademisierung (soziale Berufe). Dies ist einher gegangen mit einer Verzehnfachung der Abiturientenzahlen seit den 50er Jahren. Die elitäre Position des Gymnasiums ist deutlich in Frage gestellt: Über 50 % eines Schülerjahrgangs erwirbt das Abitur, das zum häufigsten Schulabschluss geworden ist ... und größtenteils erwerben die Abiturienten ihre Qualifikationen nicht

dort. Umso notwendiger wird etwa die Einführung berufsorientierender und -vorbereitender Kurse, egal in welcher Schulart und unabhängig davon, ob sich nach dem Abitur eine Berufsausbildung, ein duales oder ein rein akademisches Studium anschließt. Deuten sich in derartigen Veränderungsnotwendigkeiten Konvergenzpunkte sowohl für die Sek I als auch die Sek II an?

Vielleicht ist Joachim Lohmanns Forderung nach einem Abitur für alle, gar einem Studium für alle (Lohmann 2022) so illusionär nicht.

.....
Literaturliste auf ggg-web.de

Endnoten

¹ Ich verwende „Gesamtschule“, „integrierte Schule“, „gemeinsame Schule für alle“ synonym, ungeachtet des Namenswirrwarrs, den die Kultusministerien angerichtet haben.

² s. auch den Beitrag von Chr. Lohmann über Klaus Klemms Abiturartikel im vorliegenden Heft

Schulversuch „Hybrides Lehren und Lernen“ – Berlin

Barbara Riekmann

Der auf drei Jahre angelegte Schulversuch startete im Juni 2021 mit insgesamt 18 Schulen aller Schulformen¹.

Ziel dieses Schulversuchs ist, den digitalen Unterricht zu optimieren. Und zwar indem Unterrichts- und Prüfungsformate unter Einbeziehung selbstregulierten Lernens neu entwickelt werden. Insbesondere soll auch ein Fokus auf die Änderung der Raum- und Zeitstruktur unter Einbeziehung außerschulischer Lernorte gelegt werden.

Zudem soll erprobt werden, wie digitale Medien eingesetzt werden können, um selbstreguliertes, individualisiertes und kollaboratives Lernen zu unterstützen.

Ausdrücklich bezieht sich dieser Schulversuch auf die 21st Century Skills.

Formen der Leistungsrückmeldung und der Prüfungen sollen überdacht und ggf. innoviert werden. Dies bezieht sich, so Frau Dr. Eva Heesen, zuständige Vertreterin in der Senatsverwaltung, auch auf die Abiturprüfung. Bisher gibt es im Netzwerk noch keine Schule, die diese Möglichkeit für sich in Betracht gezogen hat. Im Schuljahr 22/23 soll auch die Auseinandersetzung mit Prüfungsformaten im Fokus stehen.

Die Schulen werden durch das Learninglab aus Köln begleitet. Die Humboldt-Universität Berlin evaluiert das Projekt.

Die Schulen arbeiten regelmäßig in Netzwerken zusammen. Einmal im Jahr findet ein Barcamp statt.

Weitere Informationen:

https://www.bildungundmedien.de/Senatsverwaltung/416_Hybrides_Lehren_und_Lernen.htm
(abgerufen 25.10.2022)

¹ Bernd-Ryke-Grundschule, Carl-von-Ossietzky-Gemeinschaftsschule; Charlotte-Wolff-Kolleg, Droste-Hülshoff-Gymnasium, Fritz-Kühn-Schule, Gymnasium Steglitz, Hans-Carossa-Gymnasium, Heinz-Brandt-Schule, John-Lennon-Gymnasium, Käthe-Kollwitz-Gymnasium, Klax-Gemeinschaftsschule, Kurt-Tucholsky-Oberschule, Leibniz-Gymnasium, Lina-Morgenstern-Gemeinschaftsschule, Nelson-Mandela-Schule, Otto-Nagel-Gymnasium, Paul-Löbe-Schule, Wilhelm-von-Humboldt-Gemeinschaftsschule

Flexibilisierung tut Not

Andere Länder können es

Christa Lohmann berichtet

In zwei Artikeln* überlegen die beiden Bildungsforscherinnen Anne Sliwka und Marie Lois Roth, wie sich die Oberstufe weiterentwickeln müsste, damit sie die jungen Menschen auf die Lebens- und Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts vorbereitet. Es ist das Ausland, wie schon so oft in schulreformerischen Fragen, das Beispiele dafür liefert, wie Flexibilisierung durch veränderte Strukturen und Inhalte neue Gestaltungsmöglichkeiten schafft und zugleich die Bildungsgerechtigkeit in der Oberstufe erhöht.

Organisatorische und strukturelle Reformen

In Irland und Dänemark arbeiten die Schulen mit einem Flexibilisierungsjahr vor Beginn der Qualifizierungsphase, einer Art Scharnierstelle zwischen Mittel- und Oberstufe. In Irland erlaubt das „Transition Year“ – ein Angebot an 550 Schulen –, den Übergang von einem durchstrukturierten Schulalltag zur Arbeit in der Oberstufe mit mehr Freiheit, Verantwortung und eigenen Entscheidungen zu vollziehen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten Zeit, um Lernstrategien auszuprobieren, Selbstregulation zu trainieren und zentrale Kompetenzen zu erwerben. Entscheidend ist, dass die Inhalte individuell abgestimmt werden. Die offizielle Leistungsmessung, die für das Abschlusszeugnis später ihre Gültigkeit behält, wird vorbereitet durch Rückmeldungen an die Lernenden mit differenzierten Formaten.

In Dänemark kann man nach dem 9. oder 10. Schuljahr die Oberstufe besuchen, nicht alle „Folkeskoler“ bieten aber das 10. Schuljahr an. Schülerinnen und Schüler können dieses Jahr an einer „Efterskole“ verbringen – vom dänischen Staat hochsubventionierte Internatsschule –, um die anschließende Oberstufe erfolgreich zu absolvieren. Mehr als ein Drittel der dänischen Schüler*innen nimmt dieses Angebot inzwischen an 240 Schulen wahr. Die Teilnahme ist über Zuschüsse sozialverträglich geregelt. In diesem Jahr lernen sie, mit anderen zusammen zu arbeiten, sich in unterschiedlichen Aktivitäten zu erproben, um Klarheit und Orientierung für ihren künftigen Bildungsweg zu gewinnen. Je nach Begabung

und Interesse können sie dann in der Oberstufe ein akademisches oder berufsorientiertes Profil wählen.

Finnland und Kanada haben noch andere Modelle erprobt, die dazu beitragen, dass mehr Jugendliche mit erfolgreichen Abschlussprüfungen die Hochschulreife erwerben können. „Lernen im eigenen Takt“ könnte man die Verfahren nennen, nach denen in Finnland ein flexibles Kurssystem innerhalb der Fächer unterschiedliche Module anbietet, die zu sog. kompetenzorientierten „Study Units“ zusammengefasst werden. Die Module vergeben Kompetenzpunkte, die je nach Fächergewichtung und ob sie obligatorisch oder freiwillig sind, unterschiedlich ausfallen. Mindestens 150 Punkte müssen erreicht werden. Aber „Lernende können sich somit die Stundenpläne ihrer Oberstufenzeit bedürfnis- und interessenorientiert zusammenstellen“ ((1) S. 149). Damit verbunden ist, dass besonders leistungsstarke Schüler*innen bereits nach zwei Jahren ihre Abschlussprüfungen absolvieren, während andere Schüler*innen aus unterschiedlichen Gründen die Prüfung erst nach vier Jahren absolvieren dürfen.

In Kanada gibt es in der Provinz Alberta eine weitere Variante zur Flexibilisierung des Schulabschlusses. Lernende erhalten die Möglichkeit, für bereits erbrachte Leistungen ein ‚Upgrade‘ zu erbringen. D. h. Abschlussprüfungen können wiederholt und bestimmte Noten, die 30 % der Gesamtleistung ausmachen, verbessert werden.

Inhaltliche und methodische Reformen

Außer den organisatorischen und strukturellen Veränderungen muss der Blick zusätzlich verstärkt auf inhaltliche und methodische Reformen gelenkt werden, um den Anforderungen, die das 21. Jahrhundert an die Jugendlichen stellt, auch nur annähernd zu genügen. Deshalb lautet die Devise, mit der sich die Autorinnen in ihrem Gastbeitrag für das Schulportal auseinandersetzen, „Wissen allein reicht nicht mehr aus“. Während dieses Jahrhundert von gesellschaftlichen, ökonomischen, ökologischen und technologischen Transformationsprozessen geprägt ist, erscheint die Schule und nicht zuletzt die Oberstufe wie

zementiert. Auch hier hilft wieder ein Blick über die Grenzen, diesmal bis „Down Under“, um Reformideen aufzugreifen. Die Studien der „Foundation for Young Australians“ (FYA) zeigen, wie sich Digitalisierung, Globalisierung und die Veränderungen der Arbeitsformen auf die Berufs- und Lebenswelt der jungen Menschen auswirken. Während viele der von Routine geprägten Arbeitsabläufe künftig entfallen werden, müssen die Absolventinnen und Absolventen von Oberstufen für kognitive Tätigkeiten fit sein. Sie müssen zu virtueller Mobilität imstande sein und in heterogenen multiprofessionellen Teams arbeiten, deren Mitglieder an verschiedenen Orten der Welt sitzen werden, unterschiedliche Sprachen sprechen und verschiedene kulturelle Hintergründe haben.

Mit der rasanten Zunahme der Zahl von Oberstufenschüler*innen kann nicht mehr davon ausgegangen werden, dass die jungen Menschen in homogenen Lerngruppen arbeiten. Ihre Bildungsbiografien sind so heterogen, dass ein „One Size Fits All“ „den unterschiedlichen Lern-

**Bildungsbiografien
sind heterogen.
„One Size Fits All“
greift nicht mehr.**

voraussetzungen der Lernenden in der Oberstufe nicht gerecht werden“ kann. Die hohen Qualifikationsanforderungen, denen sich die Lernenden gegenübersehen, können nur durch Dia-

gnostik, Differenzierung und Flexibilisierung erreicht werden. Neue Lehr- und Lernformen, so die Autorinnen, müssen die Oberstufe zu einem Lernraum für Wissen, Forschen und Handlungskompetenz weiterentwickeln mit dem Schwerpunkt auf den sog. „21st Century Skills“: Kommunikation, Kollaboration, Kritisches Denken und Kreativität (die vier Ks). Die gestiegene Heterogenität der Bildungsbiografien verlangt mehr Flexibilisierung und Modularisierung, um für sehr unterschiedliche Menschen ein möglichst hohes Leistungsniveau auf der Basis individueller Potenziale zu erreichen und damit die Quote erfolgreicher Oberstufenabsolvent*innen zu erhöhen. Um ein Beispiel aus Neuseeland zu bringen: Dort ist eine Oberstufenschule konzipiert worden, die Lernen in drei verschiedenen Formaten ermöglicht. Einerseits geht es darum, die Fähigkeiten in den Schlüsselbereichen Englisch und Mathematik weiter zu entwickeln, und zwar passgenau zum Lernstand jeder Schülerin und jeden

Schülers. Andererseits existiert ein breites Wahlpflichtangebot, das von hochakademischen bis zu handwerklichen Kursen reicht, um den Lernenden einen zu ihrer Persönlichkeit und ihren Talenten passenden Weg durch die Oberstufe zu ebnen. Im Bereich des „Connected Learning“ ist Raum für fächerübergreifende Projekte geschaffen, deren Kurse von den Lehrkräften in Teams erarbeitet worden sind. Ziel ist das Arbeiten mit vertieftem Fachwissen, d. h. Recherchieren, Forschen, mit Experten sprechen, und das in einer hybriden Lernumgebung. „Im Fokus steht nicht mehr der Wissenserwerb für die Klausur, sondern die aktive Arbeit mit dem ‚Rohstoff Wissen‘ im konstruktiven Lösen von Problemen oder im ko-kreativen Gestalten“ (2).

Fazit

An gelungenen Beispielen für eine reformierte Oberstufe, die mehr erfolgreiche Abschlüsse für Schülerinnen und Schüler ermöglicht, ihnen persönliche Lebenschancen und aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben eröffnet, mangelt es nicht, wenn man über den Zaun schaut, wie Sliwka und Roth es tun. Aber solange die KMK Standardisierungen forciert und viele Bundesländer Richtung Zentralabitur streben, steht es in Deutschland schlecht um eine umfassende Reform der Oberstufe. Wenn freilich Schulleitungen und einzelne Lehrkräfte den Mut haben, an ihrer Schule umzusteuern, können auch deutsche Schulen an Flexibilisierungsmöglichkeiten gewinnen.

* Dieser Beitrag gibt einen Überblick über die Artikel:

(1) **Anne Sliwka, Marie Lois Roth:**

Gerechtigkeit durch Flexibilisierung: Eine internationale Perspektive auf Gestaltungsmöglichkeiten der Oberstufe, in: Die flexible Oberstufe. Wie Schulen Freiräume schaffen und nutzen können. Beltz 2021, S. 142-151

(2) **Anne Sliwka und Marie Lois Roth:**

Zukunft der Oberstufe – „Wissen allein reicht nicht mehr aus“, online:

► <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/neue-oberstufe-anne-sliwka-wissen-allein-reicht-nicht-mehr-aus/> (abgerufen 17. 10. 2022)

Möglichkeiten und Grenzen einer flexibleren Oberstufe

Friedemann Stöffler

Viele wünschen sich die Blaupause einer flexiblen Oberstufe, die man kopieren oder den Bedarfen der eigenen Schule anpassen kann. Dem stehen aber nach wie vor eine Reihe rechtlicher Restriktionen entgegen. Und dennoch gibt es Möglichkeiten, auch im bestehenden Regelwerk Lücken zu finden und zu nutzen.

Kürzlich erreichte mich aus Leipzig eine Anfrage in folgender Form: „Gibt es denn bis dato einen Konzeptentwurf für eine flexible Oberstufe?“ Nun muss man diese Frage in doppelter Form beantworten:

- Nein, den gibt es nicht. Und das hat eigentlich zwei Gründe.
Grund Nr.1: Die Rahmenbedingungen in den verschiedenen Bundesländern, und damit die Möglichkeiten der Flexibilisierung, sind sehr unterschiedlich.
Grund Nr. 2: Die KMK-Vereinbarung zur Oberstufe verhindert vieles, was zu einer flexiblen Oberstufe eigentlich gehören würde.
- Aber die Antwort kann man auch mit „Ja“ beantworten:
Es gibt Bausteine, die aus unserer Sicht wesentlich sind für eine flexible Oberstufe und die können wir auch klar benennen.

Auch da gibt es wieder zwei Kategorien:

- 1) Bausteine, die wir eigentlich umsetzen können an den Schulen
- 2) und visionäre Bausteine, die aus unserer Sicht wesentlich sind für eine flexible Oberstufe, aber leider durch die Rahmenbedingungen der KMK bisher flächendeckend verhindert werden.

Und ja, es gibt eigentlich für fast alle Bausteine schon Schulen in Deutschland, die nicht alle Bausteine, aber einzelne praktizieren (dürfen).

Baustein 1: Projekthafes und fächerverbindendes Unterrichten

Viel zu wenig wird diese Möglichkeit (wie z.B. in der Profiloberstufe der Max-Brauer-Schule in Hamburg und den Pulsaren in der Evangelischen

Schule Berlin Zentrum) genutzt mit nachweislich guten Erfolgen. Wer Schüler*innen zu eigenständigem Denken erziehen will, muss mit fächerverbindenden Projekten unterrichten – möglichst mit Ernstcharakter, die vernetztes Denken und Nachhaltigkeit beim Lernen ermöglichen („Deeper learning“).

Baustein 2: Umwandeln von Unterrichtszeit in freie Lernzeit

Wollen wir stärker auf einzelne Schüler*innen mit ihren unterschiedlichen Vorerfahrungen und Begabungsprofilen eingehen und so einen bestmöglichen Lernerfolg erreichen, brauchen wir unbedingt mehr selbstbestimmte Formen des Lernens mit angepasster Begleitung. Dazu sind freie Lernzeiten eine der Voraussetzungen. Bis zu einem Drittel lassen sich Unterrichtszeiten in freie Lernzeiten an manchen Schulen umwandeln. Beispiele dafür sind das Daltonkonzept insbesondere am Daltongymnasium in Alsdorf (www.daltongymnasium-alsdorf.de), aber auch das dadurch inspirierte Segeln an der Carl-von-Weinbergschule in Frankfurt (www.cvw-schule.de).

Baustein 3: Flexiblere Formate zur Leistungserbringung

Hier wird aus meiner Sicht noch viel zu wenig Fantasie aufgewendet, um wirklich weg von der Fixierung auf die klassischen Klausuren zu kommen. Wie nutzen wir digitale Möglichkeiten in unseren Klausuren? Wie schaffen wir Raum, auch hier unterschiedliche Formate für unterschiedlich begabte Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Es gibt eine enorm große Beispielsammlung beim Institut für zeitgemäße Prüfungskultur (www.pruefungskultur.de).

In den verschiedenen Bundesländern gibt es unterschiedliche Regeln für Klausuren. Manche legen fest, wie lange sie sein müssen und welches Gewicht sie in der Notengebung haben sollen, in anderen ist allein hier schon Raum für viel Flexibilität gegeben. Die Gewichtung von Klausuren beispielsweise bei der Notenfindung ist zu reduzieren und statt dessen sind alternative Prüfungsformate wie Portfolio oder Präsentationen von Projektarbeiten einzubeziehen.

Aber auch bei Klausuren selbst gibt es kreative Ideen, wie sie individueller, projekthafter und flexibler gestaltet werden können. Warum nicht die Themenstellung so offen gestalten, dass Raum für Individualität bleibt? Warum nicht von Schüler*innen selbst erarbeitete Materialien in der Klausur den Schüler*innen nach Durchsicht zur Verfügung stellen?

Baustein 4: Digitale Instrumente nutzen für eine flexiblere Unterrichtsgestaltung

Der Corona-Lockdown hatte viele Nachteile für die Schulen, aber den großen Vorteil, dass Schüler*innen und Lehrer*innen erlebt haben, welche Möglichkeiten es gibt, wie mit Hilfe digitaler Instrumente Lehren und Lernen flexibler gestaltet werden kann. Flipped classroom ist dabei nur eine der viel zu wenig genutzten Methoden. (siehe hierzu das einfache Erklärvideo:

► <https://youtu.be/BS1XCjWpnww>).

Diese vier Bausteine können in allen Schulen auch heute schon umgesetzt werden.

Weitere Bausteine stehen bisher nur bestimmten Schüler*innen offen im Rahmen des Nachteilsausgleichs. Zunächst nimmt man dabei Langzeitkranke und Schüler*innen mit Migrationserfahrung in den Blick, z.B. Klausuren – auch die Abiturprüfung selbst – zu strecken und für sie individuell anzupassen. Viele Beispiele wurden hier von Rainer Fechner an der Klosterschule in Hamburg und vom Oberstufenkolleg in Bielefeld entwickelt und dokumentiert. (Stöffler 2021)

Auch Leistungssportler*innen fallen unter diese Rubrik. Sie haben manche Möglichkeiten, die wir uns für alle Schüler*innen wünschen:

Baustein 5: Schulzeitstreckung verbunden mit der Modularisierung von Lerninhalten

In vielen Ländern (z. B. in Finnland) ist die Zeit für die Oberstufe nicht vorgegeben. Durch Modularisierung von Halbjahren lassen sich einzelne Halbjahre als Module freier verteilen und dadurch wird es möglich, die Schüler*innen selbst entscheiden zu lassen, wie lange sie in der Qualifikationsphase der Oberstufe verweilen (von 2 bis 4 Jahren ist dabei denkbar).

Wie das auch in Deutschland organisiert werden könnte, falls die KMK dem zustimmen würde, findet man im Buch: „Abitur im eigenen Takt“ (Stöffler, Förtsch 2014)

Baustein 6: Wiederholbarkeit einzelner Module statt Wiederholung einer ganzen Klasse

Bisher ist dies reine Zukunftsmusik, einzelne Module in einzelnen Fächern bei Nicht-Bestehen zu wiederholen. Aber warum eigentlich muss ein Schüler oder eine Schülerin alle Fächer wiederholen, wenn er oder sie in einem Fach nicht die nötige Punktzahl geschafft hat. Das ist Verschwendung von Ressourcen, Verschwendung von Lebenszeit und kontraproduktiv für die Motivation und das Erleben von Selbstwirksamkeit.

Baustein 7: Additives Abitur

Als einzige Schule in Deutschland hat im Rahmen einer Sondergenehmigung die Eliteschule des Sports in Potsdam die Möglichkeit, die Abiturprüfung additiv durchzuführen. Dort dürfen Hochleistungssportler*innen ihre Abiturprüfung sukzessive ablegen und auf mehrere Jahre verteilen.

Fazit

Der große Irrtum des deutschen Bildungssystems ist zu glauben, dass durch einheitliche Wege für alle ein höheres Niveau erreicht wird und ein noch größerer Irrtum ist es, zu meinen, dass dadurch mehr Bildungsgerechtigkeit geschaffen wird. Genau dies ist nämlich, wie viele internationale Vergleichsstudien zeigen, nicht der Fall. Also brauchen wir zwar vergleichbare Kompetenzen, aber vielfältige Wege. Wir werden in Deutschland auf Dauer nur Erfolg haben, wenn Flexibilität auch vom System selbst in der KMK-Vereinbarung gewünscht und angestrebt wird – mit vergleichbarem Niveau für alle.

Zur Zeit haben wir den Eindruck, um eine „flexible Oberstufe“ zu erreichen, müssen wir gegen das System arbeiten, die Lücken im System suchen. Für ein zukunftsfähiges Abitur in Deutschland sollten aber die Rahmenbedingungen so sein, dass Flexibilität und Raum für individuelle Lernwege gewünscht und ermöglicht und nicht strukturell verhindert werden.

Literatur

Stöffler, F., Förtsch, M. (Hrsg.) 2014: Abitur im eigenen Takt – Die flexible Oberstufe zwischen G8 und G9, Weinheim: Beltz 2014

Stöffler, F. u. a. (Hrsg.) 2021: Die flexible Oberstufe – Wie Schulen Freiräume schaffen und nutzen können, Weinheim: Beltz 2021