

Ergebnisse und Probleme der Potsdamer Abiturstufenforschung

Uwe Wyszkon, Universität/Gesamthochschule Essen

Der Anlaß, der uns heute hier zusammenführt, in Lothar Klingberg einen streitbaren Vertreter der DDR-Didaktik zu ehren, kann auch und insbesondere in einem Arbeitsbereich exemplarisch belegt werden, der mit der Tätigkeit des Jubilars an der Pädagogischen Hochschule Potsdam untrennbar verbunden ist:

Seinen Verdiensten um die Etablierung und Entwicklung der Abiturstufenforschung als Schwerpunkt der pädagogischen, psychologischen und fachdidaktischen Forschung an der ältesten und größten Lehrerbildungsstätte der DDR.

Lothar Klingbergs Arbeiten zur Abiturstufe waren immer in die übergreifende Fragestellung nach der Relation von Allgemeiner Didaktik und Stufendidaktik eingeordnet.¹ Zentrale Fragen waren unter anderem:

- Welche Parameter bestimmen das didaktische Maß einer Schulstufe?
- Wie ist das Verhältnis von Kontinuität und Diskontinuität in der Aufeinanderfolge der didaktischen Stufen?
- Welches Maßverhältnis haben die „Sprünge“ von einer Stufe zur nächsten?
- Welche stufenspezifischen Akzente weist das pädagogische Grundverhältnis von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit auf? Welche Entwicklungen gibt es hinsichtlich der Subjektposition der Lernenden, ihrer didaktischen Kompetenz?

Ich habe nicht vor, diesen Fragestellungen im folgenden nachzugehen, zumal einige Redner bereits darauf Bezug genommen haben. Mein Anliegen ist es vielmehr, einen kurzen Abriß der Geschichte der Potsdamer Abiturstufenforschung zu zeichnen und auf die Ergebnisse und Probleme dieser Forschungen im Lichte der gegenwärtigen Diskussionen um die „Reform der Reform“ der gymnasialen Oberstufe einzugehen.

Etappen der Entwicklung der Abiturstufenforschung an der PH Potsdam

(1) Herausbildung des Lehr- und Forschungsschwerpunktes an der PH Potsdam in den Jahren 1965 bis 1969

Die Entstehung und Entwicklung des Forschungsschwerpunktes „Abiturstufe“ an der Pädagogischen Hochschule Potsdam war eng verbunden mit der damaligen Ausbildung von Direktoren der Polytechnischen und Erweiterten Oberschulen zu Diplompädagogen am Institut für Leitung und Organisation des Volksbildungswesens. Die Lehrveranstaltungen im Bereich der Pädagogik wurden größtenteils von Mitarbeitern der PH Potsdam gestaltet, die sich für bestimmte Bereiche der Ausbildung spezialisiert hatten.

Mit dem Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem von 1965 entstand eine Reihe von Fragestellungen um die darin konzipierte zweijährige Abiturstufe, beispielsweise die nach dem Konzept dieser Stufe, insbesondere den Zielen und Inhalten von Allgemeinbildung auf hochschulvorbereitendem Niveau, der Ausprägung des polytechnischen Charakters dieser Bildungsstufe nach Wegfall der verbindlichen Doppelqualifizierung „Abitur mit Berufsausbildung“, der Gestaltung der neu eingeführten wissenschaftlich-praktischen Arbeit usw. usf.

¹ vgl. die entsprechenden Passagen in der „Einführung in die Allgemeine Didaktik“ und in „Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung“

Für eine Übergangszeit wurden sogenannte Vorbereitungsklassen 9 und 10 an den Erweiterten Oberschulen gebildet; für besonders erfolgreiche Absolventen der POS war der Direktübergang von der 10. Klasse einer POS in die 11. Klasse einer EOS möglich, der mit dem Schuljahr 1982/83, ausgenommen die Schülerinnen und Schüler der Spezialschulen, zur Regel wurde.

Die mit diesen schulpolitischen Entscheidungen und Entwicklungen verbundenen Probleme bewegten insbesondere die in den Spezialkursen zur Abiturstufe in der Fort- und Weiterbildung befindlichen Lehrerinnen und Lehrer. Die Suche nach Antworten und nach Lösungen für die auftretenden pädagogischen Fragen und Probleme führte zur Erkenntnis der Dringlichkeit pädagogischer, insbesondere allgemein- und fachdidaktischer Forschungen zur Abiturstufe. An einigen erweiterten Oberschulen wurden eigene Konzepte entwickelt und erprobt, die der Begleitung und Reflexion bedurften. (Es gab gerade in dieser Zeit Gestaltungsspielräume für Schulen und Kollegien, die teilweise sehr intensiv wahrgenommen wurden, was zu „Wildwuchs“ führte, der aus administrativer Sicht die Einheitlichkeit des Bildungssystems gefährdete.)

(2) Arbeit des Forschungskreises „EOS-Forschung“

Aufgrund dieser Erfordernisse kam es 1970 zur Bildung des Forschungskreises „EOS-Forschung“, der sich als loser Forschungsverbund auf der Grundlage des gemeinsamen Interesses an der Erforschung pädagogischer und insbesondere didaktischer Fragen der Abiturstufe verstand.

Regelmäßige Tagungen zu speziellen Fragen des Unterrichts in der Abiturstufe gehörten ebenso zu den Aktivitäten des Forschungskreises wie die

- Beratung und Unterstützung von innovativen Ansätzen in einzelnen Schulen,
- die Realisierung der zentralen und dezentralen Fortbildungsveranstaltungen zur Pädagogik und Didaktik der Abiturstufe,
- - eine eigene Schriftenreihe „Informationen zur EOS-Forschung“, die 1970 bis 1978 regelmäßige Informationen über aktuelle Aktivitäten und Ergebnisse im Bereich der Abiturstufenforschung lieferte und in der auch die Tagungsmaterialien publiziert wurden,
- die Realisierung der seitens der APW geforderten Untersuchungen zur Abiturstufe (Potsdam war der Auftragnehmer in der Abiturstufenforschung, gemeinsam mit der PH Güstrow, an der Fragen des wahlobligatorischen und fakultativen Unterrichts untersucht wurden.).

Die wesentlichen Ergebnisse der theoretischen und empirischen Untersuchungen dieser Entwicklungsphase der Potsdamer Abiturstufenforschung sind im Band 2 der „Beiträge zur Pädagogik“, „Zu Erfahrungen und Problemen des Unterrichts in der Abiturstufe“, Volk und Wissen Berlin (Ost) 1975, und im Beiheft 1/78 der Zeitschrift „Pädagogik“ des gleichen Verlages publiziert worden. Besonders hervorheben möchte ich in dieser Entwicklungsphase die größte experimentelle Untersuchung zu einem veränderten Konzept der organisatorisch-didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts im durch Müller und Uebel konzipierten, geleiteten und ausgewerteten „Reichenbacher Modell“, das auch unter den gegenwärtigen Bedingungen der Unterrichtsgestaltung in der gymnasialen Oberstufe noch vielfältige Anregungen vermittelt. Nicht ganz so umfangreiche Versuche fanden auch in einer Reihe anderer Schulen statt, die in unterschiedlicher Form dokumentiert wurden, u.a. in Barth, Dresden, Kleinmachnow, Neubrandenburg, Torgelow, Wernigerode. Leider wurden diese vielfältigen Initiativen zur inhaltlichen, didaktisch-methodischen und organisatorischen Weiterentwicklung der Abiturstufe seitens der Volksbildungsorgane nicht genügend gefördert und zum Teil als gegen die Einheitlichkeit des Schulsystems gerichtete Aktivitäten bewertet. Eine experimentelle Variantenuntersuchung zur Gestaltung der zweijährigen Abiturstufe hat es nicht gegeben.

In dieser produktiven Phase der Abiturstufenforschung in Potsdam entstanden eine Fülle von Diplomarbeiten und Dissertationen zur Gestaltung des pädagogischen Prozesses und insbesondere des Unterrichts. Zwei interne Studien der Forschungsgruppe Didaktik fassen die Ergebnisse unter unterrichtstheoretisch auch gegenwärtig relevanten Aspekten zusammen:

- 1978 eine Studie „Der Unterricht als Erkenntnisprozeß“ und
- 1979 eine Studie „Der Unterricht als sozialer Prozeß“.

Die Ergebnisse der Untersuchungen zur Unterrichtsmethode unter stufenspezifischer Sicht sind 1983 in der Publikation „Zu einigen Fragen der Unterrichtsmethode in der sozialistischen Schule - unter besonderer Berücksichtigung der Abiturstufe“ (Potsdamer Forschungen, Reihe C, Heft 53) dargestellt worden.

In dieser Phase entstanden im Auftrag der APW die „Wegeanalyse“(1972)' in der die unterschiedlichen Wege zum Abitur einer vergleichenden Betrachtung unterzogen wurden, und eine vergleichende Analyse der Lehrpläne der Abiturstufe der DDR und der Oberstufe der sowjetischen Schule in Kooperation mit den Fachdidaktiken an der PH Potsdam (Lehrplananalyse 1973/74).

Die 18. Tagung des Wissenschaftlichen Rates für Didaktik zu Problemen der Stufenspezifik, zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Stufendidaktik im Frühjahr 1978 markiert in gewissem Sinne den Höhepunkt dieser Etappe der Potsdamer Abiturstufenforschung. Mit dem krankheitsbedingten Ausscheiden von Lothar Klingberg aus dem Hochschuldienst und dem Tod von Prof. Pfautz wurden 1979 Wunden geschlagen, die der Entwicklung der Abiturstufenforschung abträglich waren.

(3) Konstatierende Begleituntersuchungen zu schulpolitischen Entscheidungen und deren Umsetzung (Intervallanalyse EOS)

1976 war mit der Aufgabenstellung der wissenschaftlichen Begleitung und Analyse der Unterrichtsgestaltung im Kontext der Einführung neuer Lehrpläne in der Abiturstufe eine interdisziplinäre Forschungsgemeinschaft „Intervallanalyse EOS“ gebildet worden, die in der Zusammenarbeit von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktiken an einem konkreten Projekt empirischer Forschung bedeutende Fortschritte erreichte (gemeinsam konzipierte Untersuchungsmaterialien, Fachberichte und zusammenfassender Gesamtbericht zu den einzelnen Untersuchungsetappen). Die Problematik dieser Untersuchungen war ihr konstatierender, bestätigender Charakter, der trotz sehr nachdenklich stimmender Ergebnisse nicht in konzeptionelle Veränderungen und experimentelle Variantenuntersuchungen mündete. Nach Abschluß der lehrplanbegleitenden Untersuchungen wurde die Arbeit der Forschungsgemeinschaft als Begleituntersuchung zur Durchsetzung der zweijährigen Abiturstufe nach der Auflösung der Vorbereitungsklassen bis 1986 fortgesetzt.

Die 1985 durchgeführte wissenschaftlich-praktische Konferenz zum Unterricht in der Abiturstufe bestätigte die „positive Bilanz“ und brachte nicht das von den Forschern angestrebte Ergebnis der Einleitung experimenteller Untersuchungen unterschiedlicher konzeptioneller Ansätze, für die es verschiedene Vorarbeiten gab. Auf dieser Konferenz wurde in Auswertung der bisherigen Untersuchungen durch die Forschungsgruppe Didaktik ein Konzept für die Qualität der Unterrichts in der Abiturstufe vorgestellt. Dieses bildete 1987 die Grundlage für eine kritische Reflexion zu „Stand und Probleme(n) der Unterrichtsgestaltung in der Abiturstufe“, mit der bis in die APW hinein Diskussionen zur Abiturstufe ausgelöst wurden.

(4) Interdisziplinäre Forschungsgemeinschaft „Soziale Erfahrung, Schülerkollektiv und Leistungsmotivation“

Daneben entstand in dieser Zeit in der Sektion Pädagogik/Psychologie ein eigenständiges interdisziplinäres Forschungsprojekt zur Ober- und Abiturstufe unter dem Titel „Soziale

Erfahrung und Schülerkollektiv", später „Soziale Erfahrung und Leistungsmotivation". In diesem Projekt sollten aus pädagogischer und psychologischer Sicht die Interdependenzen der Entwicklung sozialer Erfahrungen, der Kooperativität als Persönlichkeitsqualität und der Leistungsmotivation untersucht sowie Ansätze zur Gestaltung des Unterrichts unter diesem Aspekt erarbeitet und erprobt werden. Es entstanden Diplomarbeiten und Dissertationen, die Einzelaspekten der Problematik nachgingen. Die Ergebnisse aus der Forschungsgruppe Didaktik sind in einem internen Bericht zusammengefaßt worden, der die Arbeiten zum Unterricht als sozialem Prozeß fortschreibt.

1986/87 wurde durch eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe eine Praxisanalyse zum Entwicklungsstand von Kollektivität und Leistungsmotivation bei Ober- und Abiturstufenschülerinnen und -schülern vorbereitet und realisiert, deren Ergebnisse Ausgangspunkt der Konzipierung weiterer theoretischer und empirischer Untersuchungen sein sollten (Praxisanalyse 1986). Die empirischen Befunde wiesen neben sehr gelungenen Beispielen der Unterrichtsgestaltung deutliche Defizite in der Mitgestaltung und Mitverantwortung der eigenen Lerntätigkeit durch die Lernenden auf, so daß die Entwicklung einer Konzeption für die Gestaltung des Unterrichts unter den genannten Aspekten angegangen wurde.

Als zentrales Problem kristallisierte sich sowohl in den Untersuchungen der Forschungsgemeinschaft „Intervallanalyse EOS" als auch in der Forschungsgemeinschaft „Soziale Erfahrung und Leistungsmotivation" die Subjektposition der Lernenden im Prozeß des unterrichtlichen Lernens heraus, auf die Kollegin Drews hier bereits eingegangen ist. (Vgl. den Beitrag von U. Drews.)

Lothar Klingberg hat die hier dargestellten Prozesse trotz seiner gesundheitlichen Probleme stets kritisch begleitet und uns in vielfältiger Form Unterstützung zukommen lassen. Seine Publikationen „Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung"(1982) sowie „Lernende und Lernende im Unterricht"(1990) sind ein beredtes Zeugnis dieses Prozesses. Er und mein zweiter Lehrer -Dr. Manfred Müller - waren diejenigen, die von vornherein den rein konstatierenden Untersuchungen skeptisch begegneten und auf experimentelle Untersuchungen drängten.

(5) Konzipierung einer interdisziplinären Untersuchung zur fachübergreifenden Befähigung von Abiturstufenschülern zum wissenschaftlichen Arbeiten und Studieren

Mit der Zusammenführung der Abiturstufenforschung in der Forschungsgemeinschaft „Abiturstufe" 1987/88 mit dem Ziel der Vorbereitung einer experimentellen Untersuchung zur Entwicklung der Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten und Studieren schienen erste Schritte in diese Richtung gelungen. Im Herbst 1989 sollte mit den empirischen Untersuchungen zu einem fachübergreifenden Konzept der Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten und Studieren begonnen werden.

Die historische Entwicklung hat diesen Ansatz überrollt.

Nach diesem historischen Exkurs möchte ich aus der heutigen Perspektive den Versuch unternehmen, jene Ergebnisse der Potsdamer Abiturstufenforschung inhaltlich zu kennzeichnen, die aus meiner Sicht in die gegenwärtige Diskussion um die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe Eingang finden sollten. In vielfältigen Diskussionen mit Lehrerbildnern und Lehrern sowie Studierenden in Potsdam und in Essen bin ich zu der Überzeugung gelangt, daß es möglich ist, die Ergebnisse der Potsdamer Abiturstufenforschung in einem theoretischen Modell der Stufenspezifik und Qualitätsanforderungen an eine stufengemäße Unterrichtsgestaltung zu formulieren. Dies vorzustellen ist das zweite Anliegen meines Beitrages.

Ergebnisse der Potsdamer Abiturstufenforschung zur Stufenspezifik

(1) Komponenten der Stufenspezifik

Die Untersuchungen zur Gestaltung des Unterrichts in der Abiturstufe im Rahmen des Forschungskreises „EOS-Forschung“, des Arbeitsbereiches Didaktik und der interdisziplinären Forschungsgemeinschaften „Intervallanalyse EOS“ sowie „Soziale Erfahrung und Leistungsmotivation“ haben m.E. zu einem Drei-Komponenten-Modell geführt, mit dessen Hilfe das Profil der Abiturstufe bzw. der gymnasialen Oberstufe beschrieben werden kann.

Die Charakteristik des Stufenprofils umfaßt

- eine inhaltliche,
- eine prozessuale und
- eine schulklimatische Komponente, wobei es enge Wechselwirkungen zwischen diesen gibt.

Zur inhaltlichen Komponente des Stufenprofils sind aus unserer Sicht zu zählen

- a) das theoretisch-methodologische Anspruchsniveau des Inhaltskonzeptes;
- b) die Spezifik der Theorie-Praxis-Beziehungen im pädagogisch vermittelten Aneignungsprozeß auf dieser Bildungsstufe;
- c) das „spezifische Gewicht“ der Methode als Bestandteil des Unterrichtszieles und -stoffes.

Die prozessuale Komponente des Stufenprofils kann durch folgende Aspekte gekennzeichnet werden:

- a) Spezifik der Bedingungen der Prozeßgestaltung;
- b) Durchsetzung eines anspruchsvollen Schülertätigkeitskonzeptes zur Sicherung des hohen theoretisch-methodologischen Anspruchs der Inhalte;
- c) fachübergreifend koordinierte Forderung und Förderung begabter und talentierter Schüler auf ihren jeweiligen Begabungsgebieten;
- d) Befähigung der Schüler zum wissenschaftlichen Arbeiten und Studieren durch eine langfristige und problemorientierte Anforderungsgestaltung;
- e) Akzentuierung integrativen, die traditionellen Fächergrenzen überschreitenden Lernens und Arbeitens;
- f) qualitativ andere, höhere didaktische Kompetenz der Schüler im Unterrichtsprozeß;
- g) Methodenreflexion und Methodenkritik als Unterrichtsprinzip.

Die schulklimatische Komponente des Stufenprofils beinhaltet u.a.

- a) gemeinsames Bemühen von Lehrern und Schülern um ein produktives Arbeitsklima, das individuelle Profilierung und soziale Verantwortung fördert;
- b) Sicherung eines regen geistig-kulturellen Lebens in der Schule, das durch den Unterricht stimuliert und initiiert wird, auf diesen anregend zurückwirkt und das jeweils eigene Profil der Schule prägt;
- c) gegenseitige Akzeptanz, Bereitschaft und Fähigkeit, Trennendes zugunsten gemeinsamen Arbeitens zurückzustellen, insbesondere produktiver Umgang mit der Kritik des Schülers;
- d) Sicherung lern- und leistungsfördernder materiell-technischer und organisatorischer Bedingungen.

Es wäre nun erforderlich, jeden einzelnen Aspekt inhaltlich zu präzisieren und aus der Sicht vorliegender Untersuchungsergebnisse empirisch zu fundieren. Das kann an dieser Stelle jedoch aus Zeitgründen nicht im Detail geleistet werden.

Ich konzentriere mich deshalb im folgenden auf jene Aspekte, die mir besonders wichtig sind: Bezogen auf die inhaltliche Komponente betrifft dies vor allem die Spezifik der Theorie-Praxis-Beziehungen im Aneignungsprozeß:

Diese ist durch eine Reihe von Momenten geprägt, die einerseits entwicklungspsychologisch bedingt sind und andererseits mit dem theoretischen Anspruch sowie dem Zwei-Phasen-Modell von Erschließung und Reflexion zusammenhängen.

Erstens verfügen Schüler der gymnasialen Oberstufe über ein größeres weiteres Erfahrungsfeld, von dem aus eine Fülle von Fragen in den Unterricht eingebracht werden, die meist das traditionelle Fachverständnis sprengen.

Zweitens verfügen Jugendliche dieser Altersstufe über eine ausgeprägte Sensibilität hinsichtlich auftretender Widersprüche zwischen theoretischen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen, was sich in Problemsicht und Problemorientiertheit einerseits und in ausgesprochen kritischer Distanz zu Theoriewissen andererseits manifestiert.

Drittens gibt es bei einigen Schülern bereits in Ansätzen einen stärker theoriegeleiteten und theoriedurchdrungenen Erfahrungserwerb und damit verbunden eine theoretisch intendierte Praxissicht.

Viertens finden Jugendliche - auch wenn ihnen dies in der Schule durch fehlendes projektorientiertes, fächerübergreifendes Arbeiten nicht ermöglicht wird - in vielen Lebensbereichen, in den Praktika und bei Ferienarbeit Integrationsfelder für Wissen, Können, Überzeugungen, Einstellungen und Verhaltensweisen, die auf unterrichtliches Lernen zurückwirken.

Bezogen auf die prozessuale Komponente decken sich viele unserer Untersuchungsergebnisse mit den Überlegungen zur Stufenspezifität und zur Kennzeichnung des Gymnasialen in der BRD-Didaktik. Das betrifft die Spezifität der Bedingungen der Prozeßgestaltung, die Bedeutung der Methode als Bestandteil des Inhaltes und von Methodenreflexion und Methodenkritik bei der Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten sowie die Orientierung auf einen hohen Anspruch an die Lerntätigkeit der Schüler. Der Aspekt der didaktischen Kompetenz der Lernenden soll hier unter Verweis auf den Beitrag von Kollegin Drews nicht nochmals ausgeführt werden.

Der zentrale Punkt ist für mich bei dieser Komponente die Durchsetzung eines anspruchsvollen Schülertätigkeitskonzepts zur Realisierung des hohen theoretisch-methodologischen Anspruchs der Inhalte aus fachinterner und fachübergreifender Sicht.

Dabei geht es insbesondere um folgende Ansprüche an die Prozeßgestaltung:

a) Es gilt, den hohen inhaltlichen Anspruch in entsprechende Anforderungssituationen für die Lerntätigkeit der Schüler zu transformieren, ein hohes, dem Anspruchsniveau der Schüler angemessenes Anforderungsniveau der Aufgaben- und Problemstellungen im Unterricht zu sichern.

b) Auf der Grundlage eines hohen Anspruchs an die geistige und praktische Auseinandersetzung mit dem Bildungsgut sind Über- und Unterforderungen durch geeignete Differenzierungsmaßnahmen abzubauen. (Große Differenziertheit der Reflexion dieses Problems bei Schülern - vom Gefühl permanenter Unterforderung bis zum Dauerstreß; z.T. werden auch angemessene Anforderungen auf der Basis eines vorher zu geringen Anforderungsniveaus als Überforderungen erlebt.)

c) Anforderungen sind auf der Grundlage der Erfordernisse der Persönlichkeitsentwicklung und unter Beachtung auch der nicht unmittelbar stoffgebundenen Ziele des Unterrichts (soziale Kompetenz) bewußt zu gestalten. Dies betrifft vor allem die Förderung didaktischer Kommunikations- und Kooperationsprozesse und des sozialen Lernens.

d) Erforderlich ist eine deutliche Akzentuierung theoretisch anspruchsvoller und produktiv-schöpferisch orientierter Aufgabenstellungen sowie anderer Anforderungen, durch die kreatives Verhalten gefördert werden kann.

e) Andererseits ist zu sichern, daß Schüler nicht erleben, keine Fehler machen zu dürfen. Fehler und Irrtümer sind permanente Begleiter schöpferischen Tätigseins. Es gilt, die Schüler

zu befähigen, diese kritisch und produktiv zu verarbeiten, wozu die reflektierende Besinnung unerlässlich ist.

Für besonders wichtig im Reformprozeß an den Schulen der neuen Bundesländer, aber zugleich als am wenigsten theoretisch reflektiert erachte ich die schulklimatische Komponente des Stufenprofils. Deshalb möchte ich versuchen, die vorn zusammenfassend genannten Aspekte differenzierter darzustellen. Die unter a) und b) genannten Aspekte sind eng miteinander verbunden (Bemühen um produktives Arbeitsklima und Sicherung eines regen geistig-kulturellen Lebens.) Sie kumulieren in der Frage nach dem spezifischen "Antlitz", dem Profil, dem "Ruf" einer Schule, deren Beantwortung in nicht unwesentlichem Maße die Attraktivität einer Schule mit gymnasialer Oberstufe ausmacht.

Untersuchungen verweisen auf einen korrelativen Zusammenhang zwischen dem Lernerfolg von Schülern und dem Grad ihrer Identifikation mit ihrer Schule, deren speziellem Profil und Klima.

Über den Rahmen des obligatorischen Unterrichts und des spezifischen Kursangebotes hinaus können Profil und Klima einer Schule u.a. durch solche Formen fach- und stufenübergreifender Arbeit geprägt werden wie

- Projektarbeit/Projektwochen
- Exkursionen und internationalen Schüleraustausch
- wissenschaftliche Schülerkonferenzen
- Tage der Wissenschaft und Kultur an der Schule langfristige Schüleraufträge
- Schülerwettstreite auf verschiedensten Gebieten in Abhängigkeit von den Akzenten des Schulprofils
- Kooperationsvorhaben mit anderen Schulen bzw. mit territorialen Institutionen (z.B. Freizeiteinrichtungen, Schülergesellschaften, Schülerakademien ...)

Dabei sollten sowohl Lehrende als auch Lernende ihre speziellen Interessen einbringen können, Ergebnisse wissenschaftlicher und künstlerischer Arbeit vorstellen und interessierende Fragen und Probleme diskutieren können. Gerade Schulen mit gymnasialer Oberstufe können auf diese Art und Weise zu geistig-kulturellen Zentren im Territorium werden, die auf das Leben im jeweiligen Bereich ausstrahlen.

In dieser Hinsicht gibt es in der Geschichte der Abiturbildung in den neuen Bundesländern eine Reihe bedenkenswerter Erfahrungen. (Erweiterte Oberschule (EOS) Wernigerode, EOS Neubrandenburg/Barth, EOS Prenzlau ...)

Der unter c) genannte Aspekt (gegenseitige Akzeptanz, Bereitschaft und Fähigkeit, Trennendes zugunsten gemeinsamen Arbeitens zurückzustellen sowie produktiver Umgang mit der Kritik der Schüler) bezieht sich insbesondere auf den Umgang miteinander im Prozeß der gemeinsamen Gestaltung des schulischen Lebens. Von der Fähigkeit und Bereitschaft, die im Prozeß der Gestaltung des pädagogischen Prozesses zwangsläufig auftretenden Konflikte, Interessengegensätze und Widersprüche produktiv zu bewältigen, Kompromisse im Interesse der gemeinsamen Tätigkeit zu schließen und auszuhalten, hängen wesentlich die erzieherischen Wirkungen des gesamten Prozesses ab. Die gewachsene Kompetenz der Lernenden für die ihre eigene Entwicklung betreffenden Entscheidungen sollte gerade im produktiven Umgang mit ihrer Kritik Berücksichtigung finden. Dabei ist ein hohes Maß von pädagogischem Takt erforderlich, um einerseits Kritik und Meckerei zu differenzieren und andererseits den in kritischen Äußerungen steckenden rationalen Kern aufzudecken und bei künftigen Entscheidungen zu berücksichtigen.

Von der Art und Weise, wie Lehrende und Lernende mit ihren Rollen, den daran geknüpften Erwartungen und den in der gemeinsamen Tätigkeit zwangsläufig auftretenden kritischen Äußerungen und Situationen umgehen, hängt deren Erfolg, vom Umgang der Lehrerinnen und Lehrer mit der Kritik der Lernenden ihre Autorität ab. Ohne Widerspruch, ohne Kritik und Meinungsstreit haben Schulen mit gymnasialer Oberstufe kein Profil.

Hervorzuheben ist, daß dies auch den Umgang der Lehrerinnen und Lehrer untereinander betrifft. Die Ausprägung eines speziellen, die Entwicklung von Individualität und sozialer Verantwortung fördernden Schulklimas bedarf eines "pädagogischen Minimalkonsens" zwischen den Lehrenden, der erstritten und durch koordinierte Arbeit gesichert werden muß. Nach unseren bisherigen Erfahrungen hängt der Erfolg der Profilierung einer Schule wesentlich vom Maß dieses Konsens' und vom Grad der Realisierung im individuellen Lehr- und Arbeitsstil jedes Lehrenden der Schule ab.

Als besonders bedeutsam für die Herausbildung des Profils einer Schule erwies und erweist sich wissenschaftliches Arbeiten von Lehrerinnen und Lehrern sowohl auf fachlichem als auch auf pädagogischem Gebiet. Durch die bewußte Einbeziehung von Lernenden in diese Arbeit kann die profilierende Wirkung wesentlich erhöht werden. (Wettbewerb "Jugend forscht")

Alle vorgenannten Aspekte bedürfen zu ihrer Realisierung der Sicherung entsprechender materiell-technischer und organisatorischer Bedingungen. Diese können das Gelingen oder Fehlschlagen einer Schulprofilierung wesentlich mitbestimmen. Das beste Konzept kann an organisatorischer Unfähigkeit oder fehlenden materiell-technischen Prämissen scheitern.

Zu den Rahmenbedingungen, die für die Entfaltung des eigenständigen Profils einer Schule mit gymnasialer Oberstufe bedeutsam sind, zähle ich unter anderem:

- das Vorhandensein einer genügenden Anzahl unterschiedlicher Räumlichkeiten, die differenziertes, projektorientiertes Arbeiten ermöglichen;
- die Ausstattung der Fachräume und Fachbibliotheken mit den erforderlichen Arbeitsmaterialien, eventuell auch eine Schulbibliothek mit Arbeitsplätzen, die auch während der Unterrichtszeit genutzt werden können;
- eine dem Alter der Schüler angemessene Organisation des Schultages;
- die voll gesicherte Funktionsfähigkeit der Mitwirkungsorgane von Schüler- und Elternschaft an der Schule;
- eine dem zu entwickelnden Schulprofil entsprechende anregende Umgebung (z.B. wissenschaftliche, künstlerische u.a. Einrichtungen, die die Profilierung unterstützen)

Mit Sicherheit läßt sich diese Aufzählung fortsetzen. Ich möchte damit die Erläuterungen zu den drei Komponenten abschließen und jetzt versuchen, als Quintessenz Qualitätsanforderungen an Unterricht in der gymnasialen Oberstufe abzuleiten:

1. Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist durch ein hohes theoretisch-methodologisches Anforderungsniveau gekennzeichnet, u.a. durch

- systematische Einführung in philosophisches Gedankengut,
- zielgerichtetes Vertiefen theoretischer Kenntnisse, Eindringen in symbolische Systeme hoher Komplexität,
- methodenbewußtes Arbeiten, Methodenreflexion und Methodenkritik, Abheben methodologischen und methodischen Erfahrungsgewinns,
- Anregung zu sachlicher Auseinandersetzung und begründeter Standpunktbildung,
- Weiterentwicklung und Festigung der Wertorientierungen, insbesondere hinsichtlich erweiterter sozialer Verantwortung.

2. Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist auf die Ausbildung der Leistungsorientiertheit, der Eigenverantwortung und Selbsterziehung gerichtet. Das bedeutet u.a.

- Heranführen der Schüler an Maximalforderungen auf ihren Spezialgebieten (bis an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit),
- bewußtes Einräumen von Möglichkeiten des Mitverantwortens, Mitentscheidens und Mitgestaltens von Unterricht,
- Einbeziehung von Schülern in Lehrtätigkeiten, bis hin zur selbst verantworteten Gestaltung von Unterrichtsabschnitten,

- Sicherung eines hohen Niveaus gemeinschaftlicher Selbstziehung,
- Einbeziehung der Schüler in Zielfindungs-, Motivierungs-, Kontroll- und Wertungsprozesse.

3. Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist geprägt durch hohe Ansprüche an die Ausbildung elementar-wissenschaftlicher Arbeitsweisen und an das Schöpfertum der Jugendlichen, realisierbar durch

- Einheit von Erschließung und Reflexion,
- Heranführen der Schüler "an die Quellen",
- langfristige, komplexe, problemorientiert und fächerübergreifend angelegte Auseinandersetzung mit ausgewählten Aneignungsgegenständen,
- Ausbildung eines elementar-wissenschaftlichen Problemverhaltens in der Lerntätigkeit, Problemsicht, Fragehaltung,
- individuelle und kooperative Projektfähigkeit.

4. Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist gekennzeichnet durch ein hohes Niveau unterrichtlicher Sozialprozesse, u.a. durch

- eine hohe kommunikativ-kooperative "Dichte" des Unterrichtsprozesses insbesondere hinsichtlich
 - * des Anteils "echter" Unterrichtsgespräche und Diskussionen,
 - * der Förderung und Förderung der Schüler-Schüler-Kommunikation zum Unterrichtsgegenstand,
 - * des Anteils kooperativ zu bearbeitender Aufgaben,
 - * der Organisation gegenseitiger Hilfe und Unterstützung im Lernprozeß,
 - * der bewußten Beeinflussung und Reflexion außerunterrichtlicher Sozialprozesse;
- Befähigung zu intensiver, sachlicher Kommunikation und Kooperation;
- entwicklungsfördernde Lehrer-Schüler-Kommunikation und -Kooperation bis hin zu kooperativem Lehren.

5. Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist geprägt durch die Polarisierung der methodischen und organisatorischen Gestaltung sowie vielfältige innere Variabilität der einzelnen Methoden und Organisationsformen. Das heißt u.a.

- einzelne Methoden können ganze Unterrichtsstunden bzw. auch Doppelstunden prägen (bis hin zu vorlesungs- und seminarähnlichen Formen),
- Einbeziehung von Exkursionen, Praktika, Konsultationen, Projektarbeit u.a. in die Unterrichtsgestaltung,
- stärkere Ausprägung der inneren Variabilität des Methodischen (algorithmisch-heuristisch, erläuternd-illustrativ-problemhaft, induktiv-deduktiv, rezeptiv-reproduktiv-produktiv-schöpferisch).

6. Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist offen und erfahrungsbezogen, gekennzeichnet durch die hohen Leistungsvoraussetzungen der Schüler, er stützt sich auf

- die individuellen Stärken der Schüler, ihre vielseitigen Erfahrungen und nutzt diese für die Unterrichtsgestaltung;
- ein hohes Niveau der eigenständigen Handlungsregulation als Voraussetzung für offene Unterrichtsverfahren;
- auf die Leistungsbereitschaft der Schüler sowie ein hohes Niveau bereits erworbener grundlegender Allgemeinbildung;
- ein nach vorn offenes Konzept, das der gemeinsamen Arbeit an den Unterrichtsgegenständen keine Schranken auferlegt und auch individuelles Vorschreiten nach eigenem Maß erlaubt.

7. Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist geprägt durch seine Gerichtetheit auf die Erhöhung der Qualität geistigkultureller und sportlicher Selbstbetätigung. Das schließt u.a. ein

- Anregung zu kultureller Selbstbetätigung (-tätigkeit) und Verarbeitung der dabei entstandenen Resultate;
- Entwicklung des Bedürfnisses und Befähigung zur sportlichen Betätigung;
- Sicherung einer hohen Sprachkultur sowie der Kultur des Umganges untereinander;
- Anregung von Lerntätigkeit über den Unterrichtsprozeß hinaus.

8. Unterricht in der gymnasialen Oberstufe sichert durch innere und äußere Differenzierung Möglichkeiten der individuellen Profilierung jedes einzelnen Lernenden, u.a. durch

- ein breites und vielfältiges Kursangebot,
- Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen bei der individuellen Schullaufbahngestaltung,
- Möglichkeiten der eigenen Entscheidung über Qualität und Quantität der Anforderungsbewältigung bei Bewußtmachen der daraus resultierenden Konsequenzen,
- Gewährleistung von Spielraum für das Einbringen von Erfahrungen und Spezialkenntnissen,
- Sicherung eines die individuelle Lerntätigkeit anregenden Schulklimas sowie der notwendigen materiell-technischen Bedingungen (Bibliothek, individuelle Arbeitsplätze ...),
- Schaffung von Möglichkeiten des vorzeitigen Abschlusses einzelner Fächer bzw. Kurse durch vorgezogene Abiturprüfungen (z.B. zwei Prüfungszeiträume im Schuljahr),
- Befreiung einzelner Schüler vom obligatorischen Unterricht, von schulischen Veranstaltungen, wenn dadurch die individuelle Profilierung deutlich unterstützt werden kann.

Damit sind Qualitätsanforderungen gekennzeichnet, deren Realisierung hohe Ansprüche an Lehrerinnen und Lehrer der gymnasialen Oberstufe stellt. Das betrifft alle Bereiche ihrer beruflichen Kompetenz, die fachliche, die didaktisch-methodische und die soziale Kompetenz sowie die Ausbildung eines dementsprechenden eigenen Unterrichtsstils, der es erlaubt, diesen Anforderungen gerecht zu werden.

Der gemeinsame Nenner aller dieser Qualitätsansprüche an einen der gymnasialen Oberstufe angemessenen Unterricht ist ein anspruchsvolles Schülertätigkeitskonzept, das durch Vielseitigkeit, Breite und Tiefe das erforderliche Niveau der Aneignung des Bildungsgutes sichert.

Ich konnte hier nur einen kleinen Teil der Ergebnisse Potsdamer Abiturstufenforschung darstellen. Vieles mußte auf Andeutungen beschränkt bleiben. Wenn mein Beitrag neugierig gemacht hat, so würde ich mich mit dem Jubilar darüber freuen.