

*Barbara Stockmeier*

## **Transformation Oberstufe**

Unsere Zeit fordert die mutige Weiterentwicklung der Sekundarstufe II

### **1 Wir befinden uns in einem Transformationsprozess**

Die Schule des 21. Jahrhunderts steht vor der großen Aufgabe, Jugendliche auf eine multikulturelle, demokratische Gesellschaft vorzubereiten, die ihre eigene Zukunft und die Anforderungen, die sie mit sich bringen wird, vager denn je einschätzen kann. Der dynamische wirtschaftliche, soziale, kulturelle und politische Wandel mit seinen lokalen wie globalen Auswirkungen verlangen nach kreativen Denkerinnen und Denkern, die neben ihrer inhaltlich-fachlichen Kompetenz ausgeprägte methodisch-strategische, sozial-kommunikative und individuelle Kompetenzen mitbringen. Sie benötigen die Fähigkeit, in demokratischen Strukturen und Entscheidungsprozessen auf gesellschaftlicher und politischer Ebene sozial, ökonomisch und ökologisch verantwortlich zu handeln. Sie sind gefordert, ihre fachlichen, personalen, sozialen, kommunikativen und demokratischen Fähigkeiten stets neu zu reflektieren und zu begründen. Unsere Jugendlichen müssen stärker denn je Kompetenzen entwickeln, die ihnen ein lebenslanges, eigenständiges Lernen ermöglichen, um den steten Veränderungen und Anforderungen im beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Leben gewachsen zu sein.

Die Schule als Lern- und Lebensort aller Jugendlichen hat damit mehr denn je den gesellschaftlichen und leistungsorientierten Auftrag, die Jugendlichen auf diese zunehmende Komplexität vorzubereiten und auf dem Weg zur Verantwortungsübernahme, wirkungsvollen Partizipation und Mitbestimmung in Familie, Gesellschaft und Politik zu begleiten. Sie ist für viele von ihnen einer der zentralen Orte, Schlüsselkompetenzen zu entwickeln und den Umgang mit Autonomie, Eigenverantwortung, Partizipation und den Gesichern von Macht zu erlernen.

Dies ändert tiefgreifend den traditionellen Bildungsauftrag in der Sekundarstufe II.

Das Abarbeiten curricularer Vorgaben in von einander isoliert unterrichteten Schulfächern, welches vielfach das Erlernen des Umgangs mit schulischen Aufgaben- und Prüfungsformaten zum Ziel hat, muss konsequent und ganzheitlich von etwas Neuem abgelöst werden.

## 2. Zu einer Diskurs- und Ermöglichungsdidaktik

Das rekonstruktive Lernen am Modell verliert in der neuartigen Anforderung an Schule seine Bedeutung. Der Konstruktivismus hat den Kognitivismus abgelöst und den Behaviorismus weit hinter sich gelassen. Schulen stehen vor dem Anspruch, individuelle Wissenskonstruktion zu ermöglichen, selbstbezogenes und lebenslanges Lernen zu fördern sowie das Problemlöseverhalten der Jugendlichen zu trainieren. Gewünschte Kompetenzfelder sind kreative Produktivität, Innovation, Reflexion und die Auseinandersetzung mit Wertefragen.

Neue Lehr- und Lernformate müssen implizieren, dass die fachwissenschaftlichen Inhalte im gesellschaftsrelevanten Kontext interdisziplinär vernetzt und mit der Entwicklung überfachlicher, sozialer, kommunikativer und personaler Kompetenzen kombiniert werden. Sie müssen den Jugendlichen das Erlernen selbstständigen, eigenverantwortlichen und partizipativen Arbeitens in unterschiedlichen Sozialformen sowie die Reflexion der Lern- und Arbeitsprozesse ermöglichen.

Welcher Voraussetzungen bedarf es für die Implementierung dieser neuen Lehr- und Lernformate?

### 2.1 Schlüsselkompetenz Beziehungsqualität

Die Qualität der Beziehung ist die Grundlage für Lern- und Entwicklungsprozesse. Beziehungslernen ist Ausdruck von Achtsamkeit und Wertschätzung. Lehrende wie Lernende werden über Beziehungslernen wirksam. Wo wir uns gesehen fühlen, entwickeln wir Selbstbewusstsein, Identität und entfalten unsere Potenziale. Wertschätzung, Autonomie, Partizipation und eine positive Feedbackkultur spielen für qualitativ hochwertiges Lernen eine entscheidende Rolle.

Dies zeigen die Forschungsergebnisse von Edward Deci und Richard Ryan<sup>1</sup> in der Lern- und Motivationspsychologie. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan belegt, dass das Streben nach positiven Kompetenzerlebnissen, Selbstbestimmung und guten Beziehungen ein psychologisches Grundbedürfnis eines jeden Menschen in der Entwicklung des individuellen Seins ist. Feldstudien haben ergeben, dass autonomieunterstützende Lernumgebungen, die Wahlfreiheit bieten und Eigeninitiative fördern, positiv mit intrinsischem Lerninteresse und positiven Kompetenzerlebnissen korrelieren. Autonomie ist nach Auffassung der Selbstbestimmungstheoretiker nicht gleichzusetzen mit einer Unabhängigkeit von der sozialen Umgebung, sondern

„bezieht sich darauf, ob eine Person mit den Anregungen, Vorgaben oder Normen der

---

<sup>1</sup> Deci, E., Ryan, R.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik (1993): Heft 2/ 1993. Lernmotivation – Ästhetische Bildung – Waldorfschulen in der Diskussion, S. 224-238.

Umwelt übereinstimmt und deshalb freiwillig bereit ist, das eigene Verhalten daran zu orientieren.“<sup>2</sup>

Je stärker die Lernenden sich als Motoren ihrer Handlungen erleben, je mehr sie sich von ihrem Lernumfeld akzeptiert fühlen, je häufiger sie im Lernprozess einen persönlichen Lernfortschritt erkennen, je mehr Wert auf kooperatives Arbeiten und soziale Lernziele gelegt wird und je mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten sie haben, desto höher und nachhaltiger ist der Lernerfolg.

## 2.2 Das Lehren und das Lernen sichtbar machen

Das ist für John Hattie, Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Melbourne, eines der wichtigsten Kriterien für erfolgreiches Lernen. Er belegt in einer Studie mit etwa 83 Millionen Lernenden, dass Lernende wie Lehrende ein herausforderndes Anspruchsniveau, ausgefeilte Lern- und Arbeitstechniken, Wertschätzung, eine positive Feedbackkultur und soziale Verbundenheit benötigen um motiviert und gut zu Lernen. Dabei kommt der Fähigkeit der Lernenden, das eigene Leistungsniveau selbst einschätzen zu können, eine ganz besonders gewichtige Rolle zu. Dicht gefolgt von der Formativen Evaluation des Unterrichts, Micro-Teaching, reziprokem Lernen und Peer-Tutoring.<sup>3</sup>

Die Haltung und das Handeln der Lehrpersonen bilden laut Hatties Studie den Kern guter Schulen. Die Lehrperson ist im Lernprozess ein Dialogpartner, der den Lernenden darin begleitet, den Erkenntnisdreischnitt zwischen erlerntem Faktenwissen, dem Verstehen von Zusammenhängen und deren Einbindung in eine Konzeption, eine Theorie oder ein Weltbild zu erfassen. Dafür sind der kompetente Einsatz lernrelevanter Strategien und Techniken, der Erwerb effizienter Vorgehensweisen und die Kompetenz, erworbene Fähigkeiten erneut in eine sachgerechte Weiterführung des Lernprozesses einzubringen, besonders relevant.<sup>4</sup>

## 3. Wissenschaft prägt Praxis – eine neue Oberstufe entsteht

Die Lernjahre in der Sekundarstufe II haben es verdient, wertvoll genutzt zu werden. Die Schülerinnen und Schüler haben es verdient, die Zeit wertvoll nutzen zu können.

Auch die Schulgesetze fordern uns dazu auf. Als Schule stehen wir in der Pflicht,

„alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu

---

<sup>2</sup> Krapp, A., Ryan, R. M. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Jerusalem, M., Hopf, D. (Hrsg) (2002): Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. 44. Beiheft. S. 65.

<sup>3</sup> <http://visible-learning.org/de/hattie-rangliste-einflussgroessen-effekte-lernerfolg/>

<sup>4</sup> Hattie, J. (2012): Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning. S. 77f.

bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln.“<sup>5</sup>

## Der Unterricht

führt exemplarisch in wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien und Methoden ein und vermittelt eine Erziehung, die zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft befähigt.<sup>6</sup>

Diesem Auftrag muss Schule mit Blick auf die aktuelle Bildungsforschung gerecht werden.

„Kompetenzorientierung ist die zentrale Kategorie der Unterrichtsentwicklung. Ein Fach allein kann diese Aufgabe nicht erfüllen. Erst im Zusammenspiel aller Fächer entwickeln Lernende das vernetzte Denken und Handeln, das sie zur kompetenten Bewältigung zukünftiger Anforderungen brauchen. Der den Rahmenlehrplänen zugrunde gelegte Lernbegriff berücksichtigt neuere Erkenntnisse der Lernforschung, der Lernen als einen individuellen, aktiven und konstruktiven Prozess begreift.“<sup>7</sup>

### 3.1 Bildungsprojekt Neue Oberstufe

Seit Februar 2013 arbeitet in Berlin ein Team aus Schülern, Lehrern, Eltern und außerschulischen Partnern an der Konzeption einer neuen Oberstufe.<sup>8</sup>

Die Neue Oberstufe strebt eine Lernkultur an, die der Tradition der monodisziplinären Vermittlungsdidaktik den Rücken kehrt und sich an einer interdisziplinären Ermöglichungsdidaktik orientiert. Sie schafft Lern- und Organisationsformen, die in konsequenter Symbiose fachliches Lernen, handlungsorientiertes Lernen und Lernen an Erfahrungen in der Schule und an außerschulischen Lernorten, z.B. in Unternehmen, an Universitäten, in Museen, sozialen Einrichtungen und Laboren, verbinden.

In der Neuen Oberstufe ist fächerisoliertes Lernen im 45/90 minütigen Einheitstakt abgeschafft. Wir gestalten Lernformen, in denen die Lerngemeinschaft gefordert ist

- sich multiperspektivisch mit den sozialen, gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Themen der Zeit auseinanderzusetzen
- ein fundiertes und breites Wissen zu erwerben, interdisziplinär zu vernetzen, zu analysieren und exemplarisch anzuwenden
- Lern- und Arbeitskompetenzen für interdisziplinäre und interkulturelle Kontexte zu erwerben

---

<sup>5</sup> <http://www.schulgesetz-berlin.de>, Berliner Schulgesetz §1.

<sup>6</sup> Vereinbarung zur Gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.06.2013, Anlage rv zur NS 314. KMK, 01/02.06.2016, S.5.

<sup>7</sup> Berliner Senat: Gute Schule - die Online-Kartei (2. erweiterte Auflage), Juli 2012; <http://www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/gute-schule/>

<sup>8</sup> [www.neue-oberstufe.berlin](http://www.neue-oberstufe.berlin)

- Verantwortungsübernahme im sozialen, gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben zu erlernen
- sich selbstreflexiv mit den eigenen Kompetenzen, Anlagen und Werten auseinanderzusetzen
- eigenverantwortlich und selbstständig ihren Lernweg in die Hand zu nehmen.

### **3.2 Die Lehrenden als Kompetenzhebammen**

Die Lehrenden verantworten die Gestaltung der Lernumgebung und der schulinternen Rahmenbedingungen für die Entfaltung aller wertvollen Anlagen unserer Jugendlichen im Lernort Schule. Dies bedarf feinsten Hebammenarbeit.

Die Rollen der Lehrperson sind, auch in der Sekundarstufe II, vielseitig. Ergänzend zu ihrer Aufgabe ein guter Fachexperte zu sein, ist sie auch Lernbegleiter, Didaktiker, Coach und Berater. Die Lehrperson bereitet die Lernumgebungen für wissenschaftliches und wissenschaftstheoretisches Arbeiten vor, berät die Jugendlichen beim selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Lernen, begleitet sie im Anwenden verschiedener Dokumentations- und Reflexionspraktiken, bietet differenziertes Feedback und hält den Raum für authentische Begegnungen. Denn selbstgesteuertes Lernen ist nicht steuerungsfrei.

Die Qualität der Beziehung ist dafür die Grundlage. Gelingende Lern- und Entwicklungsprozesse bauen auf eine hohe Beziehungsqualität und der damit verbundenen professionellen Begleitung.

### **3.3 Lernen in Pulsaren**

Ein zentrales Lernformat der Neuen Oberstufe sind die Pulsare. In ihnen verbinden sich wissenschaftstheoretisches Arbeiten, Erfahrungslernen und Handlungslernen. Pulsare sind jahrgangübergreifende Themenwochen, für die interdisziplinäre Expertenteams struktur- und freiheitgebende Lernumgebungen vorbereiten und anleiten. Die Themen basieren auf den curricularen Vorgaben der Rahmenlehrpläne und gehen darüber hinaus. Die Lernumgebung dient als Impuls- und Informationsquelle, die den Lernenden differenzierte Fachinformationen bereitstellt sowie Wahlfreiheit in der Gestaltung des Lernweges, der persönlichen Vertiefung und der Art des Kompetenznachweises bietet. Ausgehend von einem Thema, z.B. Quantenteleportation, Exilliteratur, Verpackungsdesign, Synästhesie oder Existentialistische Freiheit erarbeiten sich die Lernenden in Begleitung der Expertinnen und Experten die verschiedenen Kompetenzfelder. Pulsare werden auch in Kooperation mit dem Gemeinwesen, Universitäten, gemeinnützigen Organisationen und Unternehmen angeboten.

Der Beginn eines Pulsars zeichnet sich durch die Heranführung der Lernenden an das Thema aus. Die Lehrenden haben die Aufgabe, das Thema der Woche(n) zu kontextualisieren, die möglichen fachwissenschaftlichen Perspektiven auf das Thema sichtbar

zu machen und Impulse für Spezialisierungsmöglichkeiten zu geben. Die Folgetage bieten den Lernenden ein Angebotsgeflecht aus binnendifferenzierten Lernmaterialien und Fachinputs, außerschulischen Lernorten, Diskussionen, selbstgesteuerten Vertiefungsgruppen, Lernberatungen, Lernwegempfehlungen, Zwischenreflexionen und Prozess- und Ergebnisdokumentationen. Das Ende des Pulsars gleicht einer Komplexitätsparty. Die im Laufe der Woche(n) in verschiedenen Gruppenkonstellationen erarbeiteten multiperspektivischen Auseinandersetzungen mit dem Thema werden zu einem sinnhaften Ganzen zusammengeführt. Dies kann z.B. in Form einer Performance, eines Fachpodiums, eines philosophischen Cafés, eines Lyrikbandes, einer künstlerischen Darstellung, einer Vortragsreihe, einer Ausstellung oder einer wissenschaftlichen Abhandlung erfolgen.

### **3.4 Lernen in Lernexpeditionen**

Die Lernexpeditionen sind das zweite zentrale Lernformat der Neuen Oberstufe. Lernexpeditionen bieten den Lernenden die Möglichkeiten, ihr Lernthema und ihren Lernprozess vollumfänglich selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu gestalten. Lernexpeditionen haben die Vertiefung schulischen Wissens und Könnens, die Erweiterung außerschulischer Kompetenzen oder auch die bewusste Studien- und Berufsorientierung zum Ziel.

Die Fragen

- Welches Thema interessiert mich besonders?
- Wie möchte ich an dem Thema arbeiten?
- Welche Kompetenzen möchte ich erlernen und erweitern?
- Wie gelingt es mir, diese Kompetenzen zu erlernen und zu erweitern?
- Mit wem möchte ich in der Lernexpedition lernen?
- An welchen Orten möchte ich in der Lernexpedition lernen?
- Wie möchte ich meinen Lernweg dokumentieren und reflektieren?

werden von den Lernenden mit entsprechender Unterstützung eigenständig beantwortet. Für die Planung und Durchführung der Lernexpedition können sich die Lernenden schulinterne Expertinnen und Experten als Berater suchen oder aber auch an außerschulische Lernorte und Kooperationspartner herantreten. So können die Schülerinnen und Schüler in Projekten mit Unternehmen lernen, eigene Produktideen in die Welt bringen, eine langersehnte Kompetenz erwerben, an universitären Veranstaltungen teilnehmen, Praktika absolvieren, im Ausland interkulturelle Kompetenzen erwerben, inspirierende Lernbegegnungen organisieren oder auch Lernangebote für andere Schüler und Lehrer anbieten.

Die Vorbereitung der Lernenden auf die Herausforderungen der Lernexpedition empfiehlt sich in einem Dreischritt. Nach einem Bewerbungsverfahren, in dem sie über-

zeugend für ihre Idee einstehen müssen, erhalten die Schülerinnen und Schüler zwei unterstützende Trainings. Zum einen ist es wichtig, sie auf Momente der Krisen und des Scheiterns vorzubereiten und zum anderen ist eine angeleitete Annäherung an Möglichkeiten der Prozess- und Ergebnisdokumentation der Lernexpedition wichtig.

Die Trainings erfolgen im Rahmen der Workshops zur Lern- und Arbeitskompetenz.

### **3.5 Lernen lernen in Workshops zu Lern- und Arbeitskompetenzen**

In den Workshops zu Lern- und Arbeitskompetenzen erlernen die Schülerinnen und Schüler Strategien und Kompetenzen für erfolgreiches Lernen und Arbeiten. Die Workshops finden zum Einen zu fachspezifischen Kompetenzen wie beispielsweise der Analyse historischer Quellen, dem Schreiben einer Erörterung oder eines Essays, dem Lesen geographischer Karten oder dem Umgang mit Statistiken statt. Zum Anderen gibt es Workshops für die Erweiterung und Festigung überfachlicher Kompetenzen. Dazu zählen Visualisierungstechniken, Präsentations- und Dokumentationsformen, Gedächtnistrainings, Kommunikationsstrategien, Supportive Leadership, Art of Hosting oder Design Thinking - Methoden.

### **3.6 Lernen in Peer-Learning-Tauschbörsen**

Die Peer-Learning-Tauschbörsen sind ein Markt der Möglichkeiten, an dem die Schülerinnen und Schüler in regelmäßigen Abständen ihre Kompetenzen präsentieren, diskutieren, visualisieren und reflektieren. Die Lehrpersonen und die Kooperationspartner teilen ihre Netzwerke und Erfahrungen, stellen zukünftige Angebote vor und stehen als Reflexionspartner zur Verfügung.

Die Peer-Learning-Tauschbörsen sind für alle Beteiligten ein Herzstück der Inspiration und Vernetzung für die Planung zukünftiger Lernexpeditionen und Pulsare. Sie sind eine Austausch-, Informations- und Netzwerkborse für das Teilen und Entdecken interessanter Lerninhalte, spannender Lernorte und Kooperationspartner, hilfreicher Lernstrategien, guter Lernmaterialien und gelungener Dokumentationsformen.

### **3.7 Lernen in fachspezifischen Vertiefungen**

Üben, anwenden, vertiefen ist die Prämisse in den fachspezifischen Vertiefungsmodulen. In Anleitung und Begleitung von Fachlehrpersonen vertiefen die Schülerinnen und Schüler fachspezifische Kompetenzen aus den Rahmenlehrplänen und festigen ihr diesbezügliches Wissen und Können. Die Lernenden erhalten Unterstützung darin, neue Fachinformationen und neu erkannte Zusammenhänge sich auf eine Weise präsent zu machen, dass sie nahezu automatisch jederzeit über sie verfügen können. In den Vertie-

fungensmodulen werden fachspezifische Informationen zu anwendbarem Wissen und Können verdichtet.

### **3.8 Konsequente Teamorientierung, auch in Kompetenznachweisen**

Das Arbeiten in interdisziplinären Teams ist in der heutigen Berufswelt oftmals Alltag. Teamwork statt Konkurrenzgeist, kollaboratives Miteinander statt Ich-Betonung, lernende Gruppen statt einseitiges Expertentum prägen das Arbeiten und müssen damit auch das Lernen in Schule ausmachen. Für Schülerinnen und Schüler muss das konsequente kollaborative Arbeiten in inklusiven Lernteams zur Normalität gehören.

Dies impliziert auch den Auftrag, die Formen der Kompetenznachweise zu überdenken. Das Abarbeiten von bis zu dreizehn Klausuren pro Schulhalbjahr entspricht in keinster Weise den Anforderungen und Erwartungen unserer Zeit. Die Themenkomplexität der Pulsare und das Anspruchsniveau der Lernexpeditionen erfordern auch in den Kompetenznachweisen das interdisziplinär herausfordernde Arbeiten in Teams. Für interdisziplinäre Kompetenznachweise bieten sich unter anderem Portfolioarbeiten, Ausstellungen, Präsentationen, Vorträge, künstlerische Arbeiten, das Ausarbeiten von Moocs, Prüfungsgespräche, wissenschaftliche Ausarbeitungen, Teamklausuren oder auch Lernangebote für Mitschülerinnen und Mitschüler an.

### **3.9 Differenzierte Feedbackkultur**

Der schulische Alltag ist geprägt von Beziehungen zwischen Akteuren in unterschiedlichen Machtpositionen. Schule ist ein Ort, an dem Hierarchien und Abhängigkeiten gelebt werden die das Handeln aller beeinflussen. Daraus resultieren zwischen Lernenden, Lehrenden und auch Eltern diverse Spannungsfelder, die sowohl das angstfreie Lernen auch als die freie Persönlichkeitsentwicklung einschränken.

Einen wesentlichen Anteil daran trägt die Leistungsbewertung mit Ziffernnoten, die im deutschen öffentlichen Schulwesen in der Sekundarstufe II (noch) verpflichtend ist.

Die Neue Oberstufe strebt eine differenzierte positive Feedbackkultur statt einer selektierenden und limitierenden Benotungskultur an. Jedes Halbjahr und nach Bedarf beleuchten die Schülerinnen und Schüler ihre persönliche Entwicklung und ihren Lernprozess in einem Reflexionsbrief. Die Lehrenden in ihrer Rolle als Tutor und Lernbegleiter beantworten diesen und halten den Raum für ein Feedbackgespräch.



**Tabelle 1: Leitstruktur für den Reflexionsbrief des Lernenden und den Antwortbrief des Tutors**

<b>Reflexionsbrief des Lernenden</b>	<b>Antwortbrief des Tutors</b>
<p><b>Innehalten</b> Was war für mich in diesem Halbjahr?</p>	<p><b>Innehalten</b> Was war für dich in diesem Halbjahr?</p>
<p><b>Wahrnehmung und Anerkennung</b> Was habe ich geschafft und wie ist es mir gelungen? Was hat mir zu schaffen gemacht und wie bin ich damit umgegangen?</p>	<p><b>Wahrnehmung und Anerkennung</b> Was hast du geschafft und was habe ich dabei beobachtet? Was hat dir zu schaffen gemacht und was habe ich dabei beobachtet?</p>
<p><b>wichtige Erkenntnisse</b></p>	<p><b>wichtige Erkenntnisse</b></p>
<p><b>Beratung</b> Fragen an den Tutor Bitten und Wünsche</p>	<p><b>Coaching</b> Fragen an den Tutand Empfehlungen und Hinweise</p>
<p><b>Evaluation</b> eigene Zufriedenheit Erwartungen und Ziele</p>	<p><b>Evaluation</b> Einschätzung des Lernweges/-erfolges Erwartungen und Ziele</p>

#### 4. Pilotschule setzt erste Teilelemente um

Seit dem Schuljahr 2015/16 profitieren bereits 220 Schülerinnen und Schüler der Evangelischen Schule Berlin Zentrum (esbz), an der das Entwicklungsteam der Neuen Oberstufe verankert ist, von der schrittweisen Einführung neuer Lern- und Organisationsstrukturen. Themenorientiertes Lernen, Handlungslernen und Erfahrungslernen verbinden sich an der esbz konsequent in jahrgangsgemischten (11-13) Pulsaren, Lernexpeditionen und vierzehntägigen Oberstufenversammlungen. Das Halbjahreszeugnis der Einführungsphase wurde abgeschafft um der positiven Feedbackkultur mehr Raum und Bedeutung zuzuweisen. Die Schülerinnen und Schüler verfassen statt dessen einen Reflexionsbrief an ihren Tutor, der im halbjährlichen Bilanz- und Zielgespräch besprochen wird.

## 5. Brücken statt Brüche – die Überwindung schulrechtlicher Hürden

Die Vereinbarung zur Gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.6.2013) sowie die bundeslandspezifischen Verordnungen für die Sekundarstufe II verhindern derzeit noch die vollumfängliche Umsetzung einer neuen Oberstufe an staatlich anerkannten Schulen.

Die strikt geforderte Trennung von Einführungs- und Qualifikationsphase für die Anrechenbarkeit von Leistungsbewertungen in der Gesamtqualifikation unterbindet eine Flexibilisierung der Sekundarstufe II und damit nicht nur die Berücksichtigung, sondern insbesondere die Stärkung individueller Bildungsverläufe. Die Schulen benötigen für eine neue Oberstufe Rahmenbedingungen, die es ihnen ermöglichen, die Kompetenzen der Rahmenlehrpläne thematisch aufzugreifen und interdisziplinär vernetzt zu lehren. Dazu bedarf es der Freiheit, das schulische Lernen nicht mehr nach Fächern sondern nach Kompetenzen denken und planen zu dürfen. Schulfachorientiertes Unterrichten mit festgelegten Mindestlernzeiten in allen Fächern muss zu Gunsten eines modularisierten, interdisziplinären und jahrgangübergreifenden Lernens aufgelöst werden können. Das erfolgreiche Lernen der Schülerinnen und Schüler - und die damit verbundene Zulassung zu den Abiturprüfungen - darf hierfür nicht an der geforderten Mindestlernzeit pro Fach gemessen werden. Vielmehr muss sich der Fokus hin zu Kompetenznachweisen verschieben, die der Lernende nach der individuell benötigten Lernzeit bei den Fachlehrpersonen absolvieren kann. Ein Fach muss dann als Prüfungsfach im Abitur belegt werden können, wenn die Fachlehrperson die Prüfungsfähigkeit des Lernenden bescheinigt, unabhängig davon wie viel Zeit der Lernende allein und mit der Lerngruppe für den Kompetenzerwerb beansprucht hat.

Die Kultusministerkonferenz der Länder sowie die Kultusministerien der Länder sind dringend dazu aufgefordert, ihre einschlägigen Vereinbarungen zur Gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II zeitgemäß zu überdenken. Die Ausführungen haben die dringende Notwendigkeit gezeigt, dass die Sekundarstufe II mutig weiterentwickelt werden muss.

### Literatur

- Berliner Senat: Gute Schule - die Online-Kartei (2. erweiterte Auflage), Juli 2012; <http://www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/gute-schule/>
- Deci, E., Ryan, R (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik: Lernmotivation – Ästhetische Bildung – Waldorfschulen in der Diskussion Heft 2/ 1993., S. 224-238.
- Hattie, J. (2012): Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning.
- Krapp, A., Ryan, R. M. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Jerusalem, M., Hopf, D.

Barbara Stockmeier

(Hrsg) (2002): Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. 44. Beiheft.

Vereinbarung zur Gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.06.2013, Anlage rv zur NS 314. KMK, 01/02.06.2016.

Berlin im April 2016