

Sabine Klomfaß/Frauke Stübiger/Dorit Bosse/Melanie Fabel-Lamla

Brückenbauen auf dem Weg zum Abitur

Die Brückenfunktion der Einführungsphase in die gymnasiale Oberstufe aus der Sicht hessischer Lehrkräfte

Zusammenfassung

Gemäß Vorgaben der KMK fungiert die Einführungsphase am Übergang in die Sekundarstufe II als Brücke zur gymnasialen Oberstufe. Es werden Ergebnisse aus einer Interviewstudie vorgestellt, in welcher der Frage nachgegangen wurde, welche Bedeutung hessische Lehrkräfte diesem Jahr in Bezug auf den Entwicklungsprozess ihrer Schülerinnen und Schüler zusprechen und inwiefern sich Hinweise auf eine spezifische Unterrichtspraxis finden lassen. Das auf diese Weise ausgelotete Potenzial der Einführungsphase wird im Kontext der Durchsetzung des achtjährigen gymnasialen Bildungsgangs diskutiert.

Schlüsselwörter: Gymnasiale Oberstufe, Einführungsphase, G8, Kompensationsfunktion, schulische Übergänge

Building Bridges on the Way to the Baccalaureate Diploma (Abitur)

The Introductory Phase's Bridging Function According to
Hessian Teaching Staff

Summary

Under the directives determined by the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the States in the Federal Republic of Germany (KMK), the introductory phase at the crossover stage to secondary education serves as a bridge to the upper secondary level. We will look into the question which significance the Hessian teaching staff attributes to this year for the development of their pupils. We also will analyze whether there is a specific teaching practice. After thus exploring the potential of the introductory phase, it will be discussed in the context of the reduction of the upper secondary school's duration from nine to eight years.

Keywords: upper secondary level, introductory phase, G8, compensation function, school passages

1. Einführung

Im Schulalltag wird dem Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II an Gymnasien wenig Bedeutung geschenkt, weil diese Schulform üblicherweise als eine Einheit wahrgenommen wird, die im Anschluss an die Grundschulzeit direkt zum Abitur führt. Zwar gilt dieser Übergang wie alle Übergänge im Schulsystem – nicht zuletzt aufgrund seiner sozialen Selektivität – als problematisch (vgl. Isserstedt et al. 2010, S. 103), jedoch lassen sich nur wenige Studien¹ finden, in denen genauer untersucht wird, was diese Hürde als Vorauslese für den Hochschulzugang kennzeichnet.

Als 1972 die „Neugestaltete Gymnasiale Oberstufe“ eingeführt wurde, war klar, dass diese Reform die Gymnasien grundsätzlich verändern würde: Die Abschaffung der starren Gymnasialtypen erfolgte zugunsten einer Flexibilisierung der Curricula durch ein Kurswahlssystem. Zudem wurde statt punktueller Abschlussprüfungen das Abitur als Gesamtqualifikation konzipiert, in die kontinuierlich mithilfe eines Punktesystems Leistungen einzubringen waren. Damals hieß es: „Indem der Oberstufenschüler Kurse und Leistungsfächer wählt und innerhalb der Kurse an der curricularen Einzelplanung teilnimmt, beteiligt er sich in größerem Maße als bisher selbst am Entstehen und an der Auswahl der Leistungsanforderungen, deren Erfüllungsgrad er später mit Hilfe des Punktesystems nachweist“ (VGymO 1972, Abschnitt 2.4). Mit anderen Worten: Den Schülerinnen und Schülern wird mehr Autonomie, aber auch Verantwortung für den persönlichen Bildungsweg zugesprochen. Die Reform von 1972 spiegelt in diesem Sinne ein gewandeltes Verständnis der Oberstufenschülerinnen und -schüler, die seitdem stärker als selbstverantwortliche junge Erwachsene gesehen werden.

Um die Bewältigung dieser Herausforderungen zu erleichtern, war von Anfang an die Jahrgangsstufe 11 als Einführung in das Kurssystem vorgesehen (vgl. VGymO 1972, Abschnitt 7.3). Mit der Zeit gliederte sich dann die dreijährige Gymnasiale Oberstufe in die vorbereitende einjährige „Einführungsphase“ (E-Phase) und die abiturrelevante zweijährige „Qualifikationsphase“. Variantenreiche bildungspolitische Vorgaben auf Länderebene, regionale Besonderheiten sowie einzelschulische Entwicklungen führten dazu, dass die E-Phase vor Ort sehr unterschiedlich realisiert wurde – beispielsweise im Klassenverband oder schon im Kurssystem, mit Punkten oder noch mit Noten. Einigkeit herrschte jedoch spätestens seit den 1980er-Jahren über die spezifische „Brückenfunktion“ der E-Phase, d.h. Ausgleich von unterschiedlichen Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern bis zum Beginn der Qualifikationsphase durch entsprechende Fördermaßnahmen (vgl. VGymO i.d.F. von 1988, Abschnitt 7.2.2). Wie aufgezeigt wurde, wird im geschichtlichen Kontext

1 Vgl. Neuenschwander/Malti 2009; Salewski/Bosse 2011; Bosse/Kempf 2013; Palowski/Boller/Müller 2013.

Dieser Beitrag gibt den Stand von 2013 wieder.

der VGymO deutlich, dass es dabei jedoch nicht nur um einzelne Unterrichtsinhalte geht, sondern auch um die Statuspassage (vgl. Friebertshäuser 2005) des schulpflichtigen Jugendlichen zum selbstbestimmt agierenden Oberstufenschüler bzw. zur selbstbestimmt agierenden Oberstufenschülerin.

Im weiteren Verlauf ist festzustellen, dass bereits in den 1990er-Jahren aus dem Ringen um einen Kompromiss zur Festsetzung der Schuldauer die Einführungsphase als heimliche Verliererin hervorgeht: Zwar wird formal die E-Phase mit ihrer Brückenfunktion bestätigt, aber außerdem wird die Möglichkeit installiert, bei einer achtjährigen gymnasialen Schuldauer (G8-Modell) diese Phase in der Jahrgangsstufe 10 anzusiedeln (VGymO i.d.F. von 1997, Abschnitt 7.1.1). Das ist jedoch üblicherweise der letzte Schuljahrgang der Sekundarstufe I, an dessen Ende mittlerweile an allen Schulformen „nach den Bestimmungen der Länder der Mittlere Schulabschluss oder ein ihm gleichgestellter Abschluss“ (KMK 2012, Abschnitt 5.2) steht.

Um beiden Anforderungen gleichzeitig gerecht werden zu können, darf der Jahrgangsstufe 10 heute auch eine „Doppelfunktion als letztem Schuljahrgang des Sekundarbereichs I und als erstem Jahrgang der gymnasialen Oberstufe“ (VGymO i.d.F. von 2006, Abschnitt 5.1) zuerkannt werden. Dementsprechend bleibt zumindest auf dem Papier die dreijährige gymnasiale Oberstufenzeit unangetastet, so dass möglicher weiterer Kritik an den Konsequenzen des achtjährigen gymnasialen Bildungsgangs aus dem Weg gegangen werden kann. Aus dem Schulalltag am grundständigen Gymnasium scheint die E-Phase damit jedoch in denjenigen Bundesländern (fast) verschwunden zu sein, die erstens die Doppelfunktionslösung präferieren und die zweitens zentrale Prüfungen für das Erreichen des Mittleren Schulabschlusses eingeführt haben (z.B. Berlin, Thüringen oder Hamburg).

In Hessen und anderen Bundesländern existiert hingegen trotz verkürzten gymnasialen Bildungsgangs noch die ursprüngliche E-Phase (OAVO 2009, § 11), da hier die Sekundarstufe I am Gymnasium bereits nach dem 9. Schuljahrgang endet, auch wenn der Mittlere Schulabschluss formal erst nach der Jahrgangsstufe 10 zuerkannt wird. Die Einführungsphase ist in allen gymnasialen Bildungsgängen der Sekundarstufe II in Hessen verortet, also an grundständigen Gymnasien, an Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe sowie an beruflich-orientierten oder allgemein bildenden Oberstufengymnasien.

Im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie sind wir der Frage nachgegangen, wie die Brückenfunktion der Einführungsphase von Lehrkräften heute wahrgenommen und gestaltet wird. Welche Möglichkeiten sehen sie im Unterricht und darüber hinaus, um Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, sich in diesem Jahr erfolgreich auf die Anforderungen der Qualifikationsphase vorzubereiten?

Angesichts der Tatsache, dass bisher über die Wahrnehmung und Gestaltung der Einführungsphase aus Sicht von Lehrkräften keine Erkenntnisse vorliegen, boten sich ein exploratives Vorgehen und ein qualitatives Untersuchungsdesign an. Uns kam es darauf an, einen ersten Einblick in die momentane Praxis zu gewinnen, so dass wir uns entschieden, zunächst zur Beantwortung unserer Fragen leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften zu führen und diese mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) auszuwerten. Das Vorgehen zielte vor allem auf die Deskription unterschiedlicher Wahrnehmungs- und Erfahrungsmuster ab, weniger auf die Generierung möglicher Erklärungsansätze für die aufgezeigten Deutungs- und Handlungsmuster. Insgesamt wurden 15 leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften von zehn hessischen Schulen geführt, die in der E-Phase verschiedener gymnasialer Oberstufen unterrichten. Bei der Wahl der Interviewpartnerinnen und -partner wurden ferner unterschiedliche Dienstaltersstufen und beide Geschlechter berücksichtigt. Die Erhebung der Daten fand im zweiten Halbjahr des Schuljahrs 2010/11 statt. In diesem Jahr trat in Hessen der letzte Jahrgang der G9-Schülerinnen und -schüler mit dem ersten G8-Jahrgang zusammen in die gymnasiale Oberstufe ein.² Die Interviews wurden als Audio-Dateien aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

Die Auswertung stützt sich auf die qualitative Technik der inhaltlichen bzw. typisierenden Strukturierung (vgl. Mayring 2010, S. 92ff.), wobei folgende Hauptkategorien leitend waren:

- I. Neubestimmung der Lehrer-Schüler-Beziehung in der E-Phase;
- II. Funktionen der E-Phase;
- III. Ziele und Inhalte der E-Phase für die Schüler und Schülerinnen;
- IV. Schulpädagogische Gestaltung der E-Phase;
- V. Erfassen von und Umgang mit Leistungsheterogenität.

Im Zuge des Auswertungsprozesses entlang dieser Kategorien wurden induktiv weitere Unterkategorien aus dem Interviewmaterial entwickelt und zu einem Kategoriensystem verdichtet. Beispielsweise wurde die Hauptkategorie „Schulpädagogische Gestaltung der E-Phase“ wie folgt ausdifferenziert:

- Klassen-/Kursverband: Betonung des sozialen/fachlichen Lernens;
- Institutionelle Gestaltung (z.B. mit Methodentagen);
- Kooperation mit Herkunftsschulen (z.B. Abordnungen);
- Unterrichtliche Gestaltung.

Eine intersubjektiv eindeutige Kodierung wurde sichergestellt, indem die Interviews von mindestens zwei Personen getrennt voneinander kategorisiert wurden und im Anschluss die Übereinstimmung geprüft, in der Forschergruppe besprochen und damit kontrolliert wurde. Ziel der Auswertung war es, unterschiedliche Wahrnehmungs-

2 Zur Thematik des Doppeljahrgangs in Hessen vgl. Klomfaß/Stübig/Fabel-Lamla (2013).

und Handlungsmuster in Bezug auf die Aufgabe des Brückenbauens im Schulalltag und die Kompensation unterschiedlicher Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Lehrkräfte herauszuarbeiten.

Beide Ebenen, auf denen die Brückenfunktion der E-Phase angesiedelt ist, werden im Folgenden aufgegriffen: Zunächst wird anhand von zwei Fallporträts aufgezeigt, wie Lehrkräfte die Statuspassage ihrer Schülerinnen und Schüler zu jungen Erwachsenen wahrnehmen und reflektieren (2). Anschließend wird der Fokus auf die Frage gelegt, auf welche Weise Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht in der E-Phase planen und durchführen: Lassen sich Hinweise auf spezifische didaktische Ansätze des Brückenbauens finden? Um die unterschiedlichen Sichtweisen der Lehrerinnen und Lehrer auf diese Potenziale des Schuljahres vor der Qualifikationsphase zu entfalten, werden Beispiele aus dem gesamten Datenmaterial herangezogen und diskutiert (3). In einem Ausblick wird abschließend die Frage aufgeworfen, welche Bedeutung der E-Phase zukünftig zukommen könnte (4).

2. Brückenbauen zum Erwachsenwerden

Der Übergang in die Sekundarstufe II markiert einen deutlichen Schritt in der Entwicklung der Jugendlichen zu Erwachsenen, da sie mit Eintritt in die gymnasiale Oberstufe in einen Prozess eintreten, in dem sie – nach Ende der Schulpflicht – sukzessive selbst die Verantwortung für ihren weiteren persönlichen Bildungsweg übernehmen. Der Verlauf dieses Prozesses manifestiert sich in Veränderungen der Beziehung zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern: Lehrkräfte können neue Ansprüche an Oberstufenschülerinnen und -schüler stellen; umgekehrt dürfen diese aber auch ein anderes Verhalten von ihren Lehrerinnen und Lehrern ihnen gegenüber erwarten.

Im Folgenden soll am Beispiel der beiden Hauptkategorien I. „Neubestimmung der Lehrer-Schüler-Beziehung“ und II. „Funktionen der E-Phase“ aufgezeigt werden, wie aus Sicht zweier Lehrkräfte das Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schülern und Schülerinnen in der E-Phase neu justiert wird. Vorgestellt wird als erstes ein Lehrer, der seinen Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Oberstufe die Gelegenheit geben will, sich neu zu definieren. Im zweiten Fall reflektiert eine Lehrerin das Changieren ihrer Schülerinnen und Schüler zwischen alten und neuen Handlungsmustern. Die beiden Lehrkräfte wurden aus dem Sample ausgewählt, da sie die Herausforderung der Gestaltung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in der gymnasialen Oberstufe unterschiedlich angehen und sowohl hinsichtlich des Schülerbildes als auch hinsichtlich der Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung kontrastierende Entwürfe und Handlungsmuster aufzeigen.

Fallporträt Herr PK, Mathematik-, Physik- und Informatiklehrer an einem grundständigen Gymnasium: Die E-Phase als Gelegenheit zum distanzierten Neubeginn

Herr PK sieht den Bildungsauftrag von Schule allgemein darin, die Schülerinnen und Schüler zu selbst- und mitverantwortlichen Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen. In diesem Sinne formuliert er als Ziel das „*Idealbild vom Politiker [...]; jemand, der sich um dieses Gemeinwesen kümmern kann.*“ (Z. 88f.)³ Untrennbar damit verbunden ist für ihn die Aufgabe, über die gesamte Schulzeit hinweg ein „*kritisches Bewusstsein*“ (Z. 176f.) aufzubauen, als Fähigkeit, „*etwas kritisch hinterfragen zu können*“ (ebd.). Die E-Phase sei in diesem Prozess ein „*Baustein*“ (Z. 179).

Weil seine Schule zu Beginn der Oberstufe viele Schüler und Schülerinnen neu aufnehme, habe diese einen „*gewissen Charakter von Initiationsphase*“ (Z. 183f.). Diese Zäsur und das damit verbundene Gefühl bei den Schülern und Schülerinnen: „*Ui – ich bin jetzt in der Oberstufe*“ (Z. 194f.), könne man nutzen, da die Schüler und Schülerinnen offener seien und die Erwartung hätten, dass nun etwas Neues beginne. Der durch das Schulsystem vorgesehene Wechsel in die Oberstufe selbst mache „*erwachsener*“ (Z. 211f.) und gebe „*ein anderes Bewusstsein*“ (ebd.), insbesondere dann, wenn damit auch ein Wechsel der Schulform oder des Schulortes verbunden sei.

Kritisch merkt Herr PK, der vorrangig in der Oberstufe eingesetzt wird, aber auch an, dass er in der letzten Zeit das Gefühl habe, sich „*mit Defiziten beschäftigen [zu müssen], die das Schulwesen bei den Schülern*“ (Z. 107f.) hinterlasse. Damit spielt er auf ein verändertes Lernklima an, in dem Schülerinnen und Schüler zunehmend Lerninhalte auswendig lernen (müssen). Weil diese Entwicklung dem entgegensteht, was Herr PK als Bildungsauftrag der Schule versteht, resümiert er nachdenklich:

Das ist ein Einbruch, das kann Zufall sein, aber ich habe den Eindruck, es wird schwerer, diesen Schritt – Achtung, ja, im aufklärerischen Sinne: Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen – diesen Schritt den Schülern wirklich zu vermitteln. (Z. 107-113)

Herr PK veranschaulicht seinen Standpunkt mit Blick auf die Klasse, die er als Tutor in der E-Phase leitet:

„Und es gibt die sehr eifrigen Schüler, die den Lehrer mit großen Augen angucken und sagen: Sag mir doch, was ich lernen soll, ich mach es ja auch. Und, und die dann immer wieder, immer wieder baff sind, wenn das nicht reicht.“ (Z. 670-673)

Für Herrn PK geht es dabei vornehmlich nicht um kognitive Leistungsfähigkeit, sondern um die reflexive und in diesem Sinne auch distanzierte Haltung seiner

3 Die Zeilenangaben beziehen sich auf die Transkriptionen der Interviews.

Schülerinnen und Schüler zum Wissen. Das sei „*das dicke Brett, das gebohrt werden muss in der Elf oder in der E.*“ (Z. 680)

Passend dazu entwirft Herr PK auch das Lehrer-Schüler-Verhältnis als eine distanzierte Beziehung, die sich beispielsweise im gegenseitigen Siezen ausdrückt. Dies unterstütze die Schülerinnen und Schüler dabei, sich abzugrenzen, was ihnen gegenüber den duzenden Lehrkräften sehr viel schwerer fallen würde:

„Weil ich von einer Machtposition herkomme und ich kann mir nichts Unangenehmeres vorstellen, als wenn Schüler sich einem anschleimenden Lehrer gegenüber, der einen auf ‚großen Freund‘ macht, wehren müssen. Es ist viel besser, nett miteinander aus so einer Distanz umzugehen.“ (Z. 487-491)

Die Lehrer-Schüler-Beziehung wird also als strukturell asymmetrische Beziehung entworfen, deren distanzierte Rollenförmigkeit die Schüler und Schülerinnen vor diffusen Zugriffen der Lehrkraft zu schützen vermag.

Fallporträt Frau JM, Lehrerin für Deutsch und evangelische Religion an einer Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe: Abschied von alten Beziehungsmustern

Nach vielen Jahren, in denen Frau JM ausschließlich in der Förder- und Mittelstufe einer Gesamtschule unterrichtet hat, wechselt sie nun gewissermaßen gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern in die Oberstufe. Frau JM rahmt ihre Ausführungen zur Lehrer-Schüler-Beziehung daher durch die Beschreibung eines eigenen Lernprozesses. Dieser Übergang stellt auch für sie eine neue berufsbiografische Herausforderung dar, denn sie erkennt in den Aushandlungsprozessen mit ihren Schülern und Schülerinnen in der E-Phase, dass ihre Vorstellungen von der Lehrer-Schüler-Beziehung von letzteren als nicht altersadäquat wahrgenommen werden. Sie wünschen sich von ihr ein höheres Maß an Anerkennung als selbstverantwortliche Erwachsene.

So erzählt Frau JM:

„Die ersten Wochen wollte ich wieder Geburtstagskalender aufhängen und alles Mögliche, was man so in der Mittelstufe noch macht, und die haben dann schon etwas schräg geguckt und dachten: Was will sie denn dauernd noch? Und ich habe dann auch gesagt: Oh, da rufe ich schnell noch mal die Eltern an und da können wir das noch machen und hier einen Stand und da eine Wanderung und alles Mögliche. Und irgendwann, so nach den Herbstferien [lacht], da haben die sich dann mal ein Herz gefasst und gesagt, sie seien doch jetzt in der Oberstufe und ich müsste mich jetzt nicht mehr um alles kümmern.“ (Z. 210-217)

Frau JM macht die Erfahrung, dass sie ihren Entwurf der Lehrer-Schüler-Beziehung in Bezug auf Fürsorge und Autonomiezugeständnisse nachjustieren muss. Dabei findet sie andere Formen, eine interessierte und unterstützende Haltung gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern zu zeigen, wenn sie ihnen etwa im nicht klassenöffentlichen Rahmen zum Geburtstag gratuliert oder an Mittelstufenkonzepten wie Förderplänen festhält, auch wenn die Schüler und Schülerinnen sie darauf hinweisen, dass es doch nun in ihrer eigenen Verantwortung liege, Lücken aufzuarbeiten. Diese Beschreibung der Veränderungen in der Lehrer-Schüler-Beziehung erinnert an einen fast mütterlichen Abnabelungsprozess.

Frau JM duzt ihre Schülerinnen und Schüler, die das so möchten. Sie setzen also gemeinsam die vertrauten Umgangsformen auch nach dem Übergang in die Oberstufe fort. Dies ist ein Hinweis auf die fortwährende Statuspassage der Schülerinnen und Schüler, die einerseits zwar ihre Bereitschaft signalisieren, neue Verantwortung zu übernehmen, andererseits aber mit ihren alten Verhaltens- und Handlungsmustern nicht ad hoc brechen. Frau JM lässt sich darauf ein, weil sie die E-Phase als ein „Zwischenstadium“ (Z. 26) versteht, in welchem die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen ihre neuen Freiheiten ausloten, sich gleichzeitig aber auch an bestimmten Gewohnheiten aus der Mittelstufe noch festhalten wollen. Für Frau JM steht dabei im Vordergrund, sich gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern mit den schrittweisen Veränderungen zu befassen.

Ein weiteres Beispiel dafür ist der Umgang mit Hausaufgaben. Frau JM berichtet, dass diese von einem Teil ihrer Schülerinnen und Schüler in der E-Phase nur noch mangelhaft erledigt wurden, weil sie von der Lehrkraft nicht mehr explizit kontrolliert worden waren.

„Ja und dann kam eben – was für mich sehr typisch E ist – heraus, dass sie auf der einen Seite diese Freiheit sehr schätzen und auch möglichst schon gut nutzen wollen und auf der anderen Seite [...] doch auch wünschen, dass man dem nachgeht.“
(Z. 19-22)

Auch auf Seiten der Schüler und Schülerinnen zeigt sich also die Notwendigkeit des Austarierens und Erprobens der neuen Autonomiespielräume.

In den **beiden Fallporträts** präsentieren die Lehrkräfte ihre Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern auf sehr unterschiedliche Weise. Während für Herrn PK der aufklärerische Appell an das kritische Denken der Oberstufenschülerinnen und -schüler zentral ist, betont Frau JM ihre eigene berufsbiografische Herausforderung im Umgang mit den jungen Erwachsenen. Als wichtige Gemeinsamkeit ist jedoch festzuhalten, dass beide mit dem Wechsel der Schüler und Schülerinnen in die gymnasiale Oberstufe deren neuen Status anerkennen. Die beiden Lehrkräfte heben hervor, dass sie ihren Schülern und Schülerinnen anders als in der Mittelstufe entgegen-

treten und sie mit neuen Erwartungen konfrontieren (Verantwortungsübertragung, Eigenständigkeit). Dafür räumen sowohl Herr PK als auch Frau JM den jungen Erwachsenen Zeit und Raum ein (die E-Phase als „Initiationsphase“, als „Zwischenstadium“). An den Fallportraits ist abzulesen, wie Lehrkräfte der Statuspassage der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen, um sie für die neuen Anforderungen zu sensibilisieren und bei deren Bewältigung auch zu unterstützen.

3. Beratung, Diagnose und Förderung als Elemente einer Brückendidaktik

Existiert eine für die E-Phase spezifische Unterrichtspraxis? In den Interviews ließ sich für diese Frage kein Beleg finden. Auch in der Fachliteratur findet man kaum ein überregional bekanntes Programm⁴ und erst recht keine eigene Übergangsdidaktik für gymnasiale Oberstufen, die sich beispielsweise mit dem elaborierten Konzept des Anfangsunterrichts am Übergang in die Grundschule vergleichen ließe. Allerdings lassen sich hinsichtlich der Hauptkategorie V. „Erfassung von und Umgang mit Leistungsheterogenität“ eine Reihe von Hinweisen finden, wie in der E-Phase die drei Bereiche Diagnose, Beratung und Förderung konkretisiert werden. Zudem berichteten die befragten Lehrkräfte über eine Fülle ganz unterschiedlicher Gestaltungselemente für die E-Phase jenseits des Fachunterrichts (Hauptkategorie IV. „Schulpädagogische Gestaltung der E-Phase“). Um die Potenziale zu ermitteln, die als individuelle Brücken zum Ausgleich von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von den Schülerinnen und Schülern genutzt werden können, werden diese Praktiken zunächst schlaglichtartig beleuchtet. Anschließend wird skizziert, wie die einzelnen schulpädagogischen Gestaltungselemente zu einem Gesamtkonzept weiterentwickelt werden könnten.

In unserem kleinen Sample finden sich Lehrkräfte, die sich um eine genaue fachliche Diagnose im Sinne der Ermittlung der Kenntnisstände der Lernenden bemühen. Es wird „eine Grundeinstellung zum Fach“ (Herr YX, Z. 286) ermittelt oder allgemein zum Lernen, um die Unterrichtsplanung darauf abstellen zu können. Es werden aber auch Evaluationsbögen eingesetzt, die es den Lernenden erlauben sollen, eigenständig ihre fachlichen Stärken und Entwicklungsbedarfe zu erkennen. Bei den Interviewten zeigen sich unterschiedliche Ansätze einer förderorientierten Diagnostik. Es gibt aber auch Lehrkräfte, die darauf verweisen, dass sie den Beginn der Oberstufe als neue Chance für die Schülerinnen und Schüler verstehen, die durch eine genaue Kenntnis der Leistungsstände (wie des früheren Notenbildes) nicht belastet werden soll.

4 Eine Ausnahme sind die Konzepte aus dem Oberstufenkolleg Bielefeld (z.B. Boller/Möller 2009; Obbelode 2013). Zum Bereich der Diagnose in der gymnasialen Oberstufe siehe auch Kress (2013).

Es bestehen unter den Lehrkräften also auch sehr grundsätzliche Vorbehalte gegenüber einer systematischen Lern- und Leistungsstandserhebung zu Beginn der E-Phase, so dass vielerorts ganz darauf verzichtet wird. Dennoch scheinen die Lehrkräfte in der Regel recht schnell zu überblicken, welche Schülerinnen und Schüler zur Gruppe der potenziell Versetzungsgefährdeten gehören. Institutionalisiert sind Konferenzen, die teilweise bereits in der Mitte des ersten Halbjahres stattfinden, sodass die Lehrkräfte eine Übersicht über den Leistungsstand ihrer Schülerinnen und Schüler auch jenseits der eigenen Fächer gewinnen. Auf dieser Basis können die Lehrkräfte individuelle fachliche Beratungen mit ihren Schülerinnen und Schülern durchführen.

Für die Lehrkräfte geht es dabei nicht nur um Kompensation, sondern auch um Selektion: So begreift Herr XG, Mathematik- und Englisch-Lehrer eines grundständigen Gymnasiums, die E-Phase als „*Gelenkpunkt, wo wir als Pädagogen dann auch die richtige Entscheidung treffen müssen, um zu sehen, sind die Schüler in der Lage, das zu schaffen.*“ (Z. 100f.) Er berichtet davon, dass an seiner Schule spätestens im zweiten Halbjahr auch Beratungen mit dem Ziel eines Bildungsgangwechsels erfolgen. Dass Laufbahnberatung ihren spezifischen Ort in der E-Phase hat, ist naheliegend, weil die Schülerinnen und Schüler schon weitgehend selbst die Verantwortung für ihren Bildungsweg übernehmen und mehr Optionen haben, unter denen sie wählen können. In diesem Sinne kann die E-Phase als Moratorium gelten, in dem Gelegenheit zur Selbstvergewisserung besteht. Im diesem Bereich der Beratung wird die Brückenfunktion besonders gut deutlich.

Der Bereich des Förderns in der E-Phase wird von vielen Lehrkräften im Wesentlichen gleichgesetzt mit dem Ziel der Kompensation. Dies sei das „*Zauberwort*“, sagt ein Lehrer eines Oberstufengymnasiums (Herr FM, Z. 70). Die zentrale Aufgabe sei es demgemäß, die Startbedingungen für die Qualifikationsphase so vorzubereiten, dass alle mit den „*gleichen oder zumindest ähnlichen Chancen*“ (Herr FM, Z. 71f.) die abiturrelevante Phase beginnen können. In der Unterrichtspraxis umgesetzt wird der Ausgleich unterschiedlicher Lernvoraussetzungen beispielsweise als Wiederholung der Mittelstufeninhalte „*im Schnelldurchgang*“ (Frau RY, Z. 244), durch die Einrichtung von Stütz-, Förder-, Zusatz- bzw. Kompensationskursen oder als situatives Auffüllen der sich im fachorientierten Unterricht zeigenden Lücken.

Auffällig ist, dass die Kompensation auf Kosten einer Hervorhebung der individuellen Lern- und Leistungsprofile der Schülerinnen und Schüler zu gehen scheint: Eine Oberstufenleiterin spricht davon, dass Kompensation „*gießkannenartig*“ (Frau LL, Z. 198) erfolge. Zudem verwenden die Lehrkräfte eine Vielzahl an Verben – wie „*ausbügeln*“, „*verwischen*“, „*nivellieren*“ –, mit denen sie die Kompensation als Prozess der Homogenisierung beschreiben. Diese Tendenz zur Vereinheitlichung statt zur Entfaltung könnte im Zusammenhang mit der weitgehend fehlenden Eingangs-

diagnostik stehen, die Voraussetzung einer auf die individuellen Schülerinnen und Schüler zugeschnittenen Förderung wäre.

Auch wenn die Diagnose- und Förderpraxis weiterentwickelt und damit gezielter genutzt werden kann, ergibt die Durchsicht des Materials auch eine große Fülle von Bausteinen, die unter didaktischen, methodischen und sozialen Gesichtspunkten auf die Herausforderungen des Übergangs respondieren. An allen Schulen unseres Samples gibt es solche Gestaltungselemente, die jenseits des Fachunterrichts in der E-Phase durchgeführt werden. Diese müssten freilich gezielt zusammengesetzt und schulspezifisch ausgeformt werden. Das im Folgenden dargestellte Beispiel einer Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe zeigt, wie ein Gesamtkonzept aussehen kann, bei dem die E-Phase unter curricularen, methodischen und sozialen Aspekten regelrecht durchkomponiert wurde:

Die Schule leitet die E-Phase mit einem Aufenthalt an einem außerschulischen Lernort ein. Dabei integriert sie fachliche Schwerpunkte, ein Methodentraining und *Outdoor Activities* zur Erweiterung der sozialen Kompetenzen. Der Ertrag dieser Phase mündet in eine Facharbeit, die in Kleingruppen im Anschluss an den Aufenthalt anzufertigen ist. Die Arbeitsergebnisse werden an Präsentationstagen vor dem gesamten Jahrgang vorgestellt. Später findet ein fächerübergreifendes Projekt statt, das das Methodenlernen des Beginns fortsetzt, und schließlich wird mit sogenannten Umwelttagen an die Arbeit am außerschulischen Lernort angeknüpft. An diesem Ineinandergreifen der einzelnen Elemente kann man ablesen, dass ein in sich stimmiges und zugleich selbstständigkeitsförderndes Angebot erfolgt, das den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Lernenden gerecht wird.

Diese Gestaltungspraktiken zeigen, wie viel Potenzial in der E-Phase steckt, um die Jugendlichen bei all ihrer Verschiedenheit dabei zu unterstützen, Verantwortung für ihren weiteren Bildungsweg zu übernehmen. Daher soll angeregt werden, dass die Schulen für ihre E-Phase Elemente einer Brückendidaktik entwickeln, die an der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist. Sie könnten mit einer Eingangsdiagnose in den einzelnen Fächern verbunden werden, die nicht auf den einzelnen Lehrkräften lastet, sondern als Schulentwicklungsaufgabe verstanden wird. Ziel ist es, in Anschluss an Boller und Möller (2009, S. 31), „Veränderungen in den Diagnose-, Beratungs- und Förderkonzepten in den laufenden Schulentwicklungsprozess zu integrieren und die hierfür erforderlichen Ressourcen und organisatorischen Rahmenbedingungen zu sichern [...], dass sie unabhängig von Einzelpersonen funktionsfähig sind.“

Die Förderung erfolgte dann auf einer gesicherten Basis, wenn sich die Fachschaften über ihre Leistungserwartungen zu Beginn der E-Phase verständigten und entsprechende Lernstandserhebungen sowie gezielte Umgangsmöglichkeiten mit den ermittelten Ergebnissen entwickelten. Andreas Helmke bezeichnet diese Abstimmung

als ein „Kernelement effektiven Unterrichts“ (Helmke/Schrader 2011, S. 708). Als „Schlüsselmerkmal“ guten Unterrichts stellt es für ihn die Grundlage für Konzepte der Differenzierung und Individualisierung dar (Helmke 2006, S. 45). Die von Altrichter u.a. (2011, S. 714) hervorgehobene „Fokussierung auf Lernen mit positiver Leistungserwartung und intellektueller Herausforderung“ als Merkmal guter Schulen erhalte damit eine wirksamere Gestalt, weil sie den Einzelnen in seinem Prozess wahrnehme und unterstützte. Damit wäre ein wesentlicher Beitrag zur Individualisierung in der E-Phase geleistet.

4. Fazit

Die gegenwärtigen weitreichenden gesellschaftlichen Diversifizierungsprozesse spiegeln sich im Bildungssystem auch in einer wachsenden Anzahl der Schulformen und Bildungsgänge. Auf diese Weise werden vielfältigere Bildungswahlen ermöglicht, die gleichzeitig eine größere Heterogenität der Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler an jedem Bildungsübergang implizieren. Ein Beispiel dafür sind die eigenwilligen „hessischen Verhältnisse“, durch die sich die E-Phase dieses Bundeslandes von anderen unterscheidet: Hier beginnt ein kleiner Teil der Schülerschaft die Oberstufenzeit ohne das feste Ziel, das Abitur zu erreichen. Diese Schülerinnen und Schüler absolvieren die E-Phase erst einmal nur, um ihre Schulpflicht zu erfüllen und um anschließend mit dem Mittleren Schulabschluss das Gymnasium zu verlassen.

Ganz andere Voraussetzungen bringen Schülerinnen und Schüler mit, die demnächst von den neuen integrierten Schulformen der Sekundarstufe I in die Oberstufe eintreten werden. Schon allein deswegen ergibt sich die Notwendigkeit, den produktiven Umgang mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler als zentralen Ansatzpunkt für die Gestaltung der E-Phase anzuerkennen. Gleichzeitig gilt es, Zeit und Raum dafür zu schaffen und zu verteidigen, damit dieser Übergang von den Schülerinnen und Schülern weiterhin als Statuspassage wahrgenommen und bewältigt werden kann.

Genau an diesem Punkt offenbart sich die besondere Problematik der Verkürzung des gymnasialen Bildungsgangs in der Variante, in der die E-Phase quasi entfällt. Denn in Anschluss an Huber (2008) ist zu befürchten, dass diese Abiturientinnen und Abiturienten vor allem gelernt haben, „dass es auf die möglichst gute Erfüllung vorgegebener Leistungsanforderungen ankommt und dass auf die Entwicklung individueller Interessen und Profile weder Wert gelegt noch Raum für sie gelassen wird“ (S. 204). Auch am grundständigen Gymnasium ist also die E-Phase nicht verzichtbar, wenn wir eine Schule wollen, in der es nicht nur darum geht, möglichst schnell möglichst viel Wissen anzuhäufen.

Literatur

- Altrichter, H./Gußner, N./Maderthaler, P./Schlosser, A. (2011): Kennzeichen guter Schulen. In: Hellekamps, S./Plöger, W./Wittenbruch, W. (Hrsg.): Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3. Studienausgabe. Paderborn/München u.a.: Schöningh, S. 711-725.
- Boller, S./Möller, M. (2009): Diagnose, Beratung und Förderung am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Welche Unterstützungsangebote brauchen Schüler(innen) mit heterogenen Lernausgangslagen? In: Pädagogik 61, H. 12, S. 28-31.
- Bosse, D./Kempf, J. (2013): Der Übergang in die Einführungsphase als Herausforderung für die gymnasiale Oberstufe. In: Asdonk, J./Kuhnen, S.U./Bornkessel, P. (Hrsg.): Von der Schule zur Hochschule. Münster u.a.: Waxmann, S. 89-99.
- Friebertshäuser, B. (2005): Statuspassage Erwachsenwerden und weitere Einflüsse auf die Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern. In: Schenk, B. (Hrsg.): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden: VS, S. 127-144.
- Helmke, A. (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? In: Pädagogik 58, H. 2, S. 42-45.
- Helmke, A./Schrader, F. (2011): Qualitätsmerkmale „guten Unterrichts“. In: Hellekamps, S./Plöger, W./Wittenbruch, W. (Hrsg.): Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3. Studienausgabe. Paderborn/München u.a.: Schöningh, S. 699-710.
- Huber, L. (2008): Wie studiert man in „Bologna“? Vorüberlegungen für eine notwendige Untersuchung. In: Kehm, B. (Hrsg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 205-308.
- Isserstedt, W./Middendorff, E./Kandulla, M./Borchert, L./Leszczensky, M. (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn/Berlin: BMBF.
- Klomfaß, S./Stübig, F./Fabel-Lamla, M. (2013): Der Übergang von der Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe unter den Bedingungen der gymnasialen Schulzeitverkürzung. In: Bosse, D./Eberle, F./Schneider-Taylor, B. (Hrsg.): Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe. Wiesbaden: Springer VS, S. 147-160.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister) (2012): Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 i.d.F. vom 04.10.2012.
- Kress, V. (2013): Langsamer starten – alle mitnehmen. Diagnostische Instrumente in der gymnasialen Oberstufe. In: Pädagogik 65, H. 9, S. 38-42.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlage und Techniken. Aktualisierte und überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Neuenschwander, M.P./Malti, T. (2009): Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12, S. 216-232.
- OAVO (Oberstufen- und Abiturverordnung) vom 20. Juli 2009. Veröffentlicht im Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums (ABl. 08/09.2009), S. 408-481. URL: http://www.hessisches-amtsblatt.de/download/pdf_2009/alle_user/08_2009.pdf; Zugriffsdatum: 08.07.2014.
- Obbelode, J. (2013): Haupt- und Realschulabsolventen in die gymnasiale Oberstufe integrieren – Perspektiven aus Forschung und Praxis. In: Bellenberg, G./Forell, M. (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster u.a.: Waxmann, S. 209-216.
- Palowski, M./Boller, S./Müller, M. (2013): Oberstufe aus Schülersicht. Klassenwiederholung und individuelle Förderung in der Sekundarstufe II. Wiesbaden: VS/Springer.

Salewski, M./Bosse, D. (2011): Schulisches Sozialkapital als unterstützende Lernbedingung beim Übergang in die Sekundarstufe II aus Schülersicht. In: TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation 2, S. 37-48.

VGymO (1972/1988/1997/2006): Ständige Konferenz der Kultusminister: Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1972 (VGymO), in den jeweiligen Fassungen vom 07.07.1972, 11.04.1988, 28.02.1997 und 02.06.2006.

Dorit Bosse, Prof. Dr., geb. 1957, Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Gymnasiale Oberstufe, Universität Kassel.

Anschrift: Nora-Platiel-Straße 1, 34127 Kassel

E-Mail: bosse@uni-kassel.de

Melanie Fabel-Lamla, Prof. Dr., geb. 1968, Professorin für Schulpädagogik, Stiftung Universität Hildesheim.

Anschrift: Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim

E-Mail: fabellam@uni-hildesheim.de

Sabine Klomfaß, Dr., geb. 1978, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Stiftung Universität Hildesheim.

Anschrift: Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim

E-Mail: klomfass@uni-hildesheim.de

Frauke Stübig, Prof. Dr., geb. 1945, Professorin i.R. für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Gymnasiale Oberstufe, Universität Kassel.

Anschrift: Birkenweg 3, 35041 Marburg

E-Mail: stuebig@uni-kassel.de