

# Gerechtigkeit durch Flexibilisierung: Eine internationale Perspektive auf Gestaltungsmöglichkeiten der Oberstufe

Anne Sliwka<sup>1,\*</sup> & Marie Lois Roth<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Heidelberg

\* Kontakt: Universität Heidelberg,  
Institut für Bildungswissenschaft,  
Akademiestr. 3,  
69117 Heidelberg  
sliwka@ibw.uni-heidelberg.de

**Zusammenfassung:** Ziel des Beitrags ist, den Bedarf einer bildungsgerechten Oberstufe zu erläutern und internationale Flexibilisierungsangebote als Antwort darauf vorzustellen. Schüler\*innen mit geringem Zugriff auf kulturelles, ökonomisches und soziales Kapital erleben auf ihrem Weg zur sowie in der Oberstufe Bildungsbenachteiligung. International gibt es bereits gute Beispiele für eine bildungsgerechtere Ausgestaltung von Oberstufen. Mit Fokus auf der kriterialen Bezugsnorm sowie formativem Feedback offenbart die internationale Bildungslandschaft Flexibilisierungsangebote vor und am Ende der Oberstufe. Das irische „Transition Year“ sowie die dänische „Efterskole“ schaffen Schüler\*innen durch gezielte pädagogische Maßnahmen bei der Vorbereitung auf die Oberstufe Raum zur Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung. Mithilfe von flexibel kombinierbaren Lernmodulen sowie einer individualisierbaren Oberstufenzeit und Abschlussprüfungsanzahl bietet sich finnischen Schüler\*innen ein bedürfnisorientierter Gestaltungsraum. In Kanada besteht wiederum die Möglichkeit, Kurse und Abschlussprüfungen zu wiederholen. Schlussendlich bedarf eine bildungsgerechtere Oberstufe in Deutschland eines neuen Designs durch mehr Flexibilisierung.

**Schlagerwörter:** Oberstufe, Bildungsgerechtigkeit, Bildungsdisparitäten, kriteriale Bezugsnorm, Flexibilisierung, internationale Konzepte



## English Information

**Title:** Justice by Flexibilization: An International Perspective on Organizational Possibilities of Upper School

**Abstract:** This contribution discusses the need of a fairer upper secondary school and presents international flexibilisation concepts which react to this issue. Students with little cultural, economic and social capital experience educational disadvantage on their way to and through upper secondary schools. But there exist already good international examples for a more equitable design of upper secondary schools. The international education landscape shows flexibilisation opportunities at the beginning and at the end of upper secondary schools which focus on the criterial reference standard and on formative feedback. The Irish “Transition Year” and the Danish “Efterskole” provide students, who prepare for upper secondary school, freedom to develop their personality and their competences, taking specific educational measures. By means of flexibly combinable learning modules, individualised study times, and numbers of final examinations, Finnish students find a needs-oriented organisation room. In Canada, students are allowed to repeat courses and final examinations. In conclusion, an educationally fairer upper secondary school in Germany needs a new design with more flexibilisation.

**Keywords:** upper secondary school, educational justice, disparities in education, criterial reference standard, flexibilisation, international concepts

## Unterschiedliche Startvoraussetzungen vor der Oberstufe

Dass in Deutschland Schülerinnen und Schüler, durch ihre Bildungsbiographien bedingt, mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen ihre Oberstufenzeit beginnen, ist hinreichend erforscht und bekannt. Dabei haben Jugendliche aus Familien mit geringem kulturellen, ökonomischen oder sozialen Kapital bei gleichem Intelligenzquotienten schlechtere Chancen, den Bildungsabschnitt der gymnasialen Oberstufe überhaupt zu erreichen. Selbst wenn sie eine Oberstufe besuchen, so sind ihre Bildungschancen, ein gutes Abitur abzulegen und damit aus der Breite der Studiengänge auswählen zu können, geringer als bei Jugendlichen aus bildungsnahen Familien mit jeweils höherem Kapital. Bildungsbenachteiligung betrifft auch die Oberstufe. Die Ursachen dafür hängen mit den Möglichkeiten zusammen, die Schülerinnen und Schülern durch kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital eröffnet werden. Hier einige Beispiele:

### Ökonomisches Kapital

Ökonomisches Kapital, also Geld, ermöglicht den Zugang zu zahlreichen unterstützenden und motivierenden Bildungsmaßnahmen, die es deutlich erleichtern, die Oberstufe zu erreichen und sie erfolgreich zu absolvieren. Schon jetzt ist es nicht mehr ungewöhnlich, dass innerhalb von Familien mit hohen Bildungsaspirationen auch Eltern leistungsstarker Schülerinnen und Schüler Lernförderung, etwa in Form von Nachhilfe, einkaufen. Hier ist beispielsweise das Fach Mathematik sehr nachgefragt. Mit dem Ziel, die Qualifikation für Hoch-NC-Studiengänge, wie Medizin, Psychologie oder Jura zu erreichen, soll die Leistung in Oberstufe und Abitur von „gut“ auf „sehr gut“ verbessert werden. Laut Daten des Heidelberger Stadtelternrats wurde für 44 % der örtlichen Abiturientinnen und Abiturienten vor der Prüfung in Mathematik gezielt Nachhilfe erworben. Damit ist fast das Niveau an schulbegleitendem *Tutoring* erreicht, das aus den ostasiatischen Schulsystemen wie Südkorea, China oder Japan bekannt ist. Ein anderes Beispiel für deutliche Vorteile sind die mittlerweile üblichen Auslandsaufenthalte. Schülerinnen und Schüler aus Familien der oberen Mittelschicht absolvieren diese, mit einem nicht

unerheblichen Kostenaufwand verbundenen, Aufenthalte meist in den Klassenstufen zehn oder elf. In der Regel führt dies nicht nur zu deutlich besseren Kompetenzen in der jeweiligen Fremdsprache, sondern auch zu wertvollen Fähigkeiten, die Jugendliche zur Selbstregulation, die Voraussetzung dafür, das eigene Lernen selbst in die Hand zu nehmen, und zur Bewältigung komplexer Anforderungen während und nach der Oberstufe befähigen.

## Kulturelles Kapital

Auch der Einfluss des kulturellen Kapitals der Eltern auf den Bildungserfolg ihrer Kinder ist hinreichend erforscht und bekannt und damit ein weiterer Erfolgsfaktor für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe. Eine Lesekultur, die Verfügbarkeit von Büchern, Familienreisen mit kulturellem Gehalt, Theaterbesuche, Instrumentalunterricht oder der Besuch von Jugendkunstschulen – all das stärkt nicht nur die Persönlichkeit der Jugendlichen, fördert ihre Neugier, Selbstregulation oder Teamfähigkeit, sondern ermöglicht ihnen die Aneignung von kognitiven Kompetenzen, die in der Oberstufe besonders relevant sind. Darüber hinaus bringt es diese Jugendlichen bei Wettbewerben, wie zum Beispiel „Jugend forscht“, die Landes- und Bundeswettbewerbe in Mathematik, Musik oder Fremdsprachen, welche zu prestigeträchtigen Stipendien führen können, in eine Pole-Position.

## Soziales Kapital

Am wenigsten beforscht ist in diesem Zusammenhang der Einfluss des sozialen Kapitals. Doch es kann davon ausgegangen werden, dass die Netzwerke, auf die Schülerinnen und Schüler durch die Kontakte ihrer Eltern zugreifen können, das erfolgreiche Lernen in der Oberstufe positiv beeinflussen. Ein Beispiel hierfür bilden die Berufspraktika, welche in den meisten Bundesländern einen verbindlichen Bestandteil des schulischen Bildungsprogramms darstellen und vor oder zu Beginn der Oberstufenzeit absolviert werden müssen. In der Regel haben sich Schülerinnen und Schüler eigenständig einen Praktikumsplatz zu suchen, da die Organisation nur in wenigen Fällen von der Schule unterstützt wird. Berufliche und private Kontakte von Eltern oder befreundeten Familien können sich dabei durchaus begünstigend auswirken. Subtiler, doch möglicherweise stärker, wirken sich die informelleren Einflüsse des sozialen Kapitals aus. Schülerinnen und Schüler, deren Eltern in akademischen Professionen tätig sind, erhalten schon beim Abendessen über Jahre hinweg einen Einblick in diese Berufswelten. Somit gilt auch hier das aus dem Matthäus-Evangelium stammende und in der Bildungssoziologie sogenannte Matthäus-Prinzip: Wer hat, dem wird gegeben.

## Bildungsgerechtigkeit in der Oberstufe

Deutlich wird, dass die Sozialisierungseffekte des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals Schülerinnen und Schüler maßgeblich auf ihrem Weg zur und während der Oberstufe beeinflussen. Im Kontext von Bildungsgerechtigkeit muss daher folgende Frage gestellt werden: Wie könnte eine Oberstufe gerecht gestaltet werden? Die Antwort liegt nicht darin, die hohen Standards des deutschen Abiturs, welches auch international sehr anerkannt ist, zu senken. Als Gesellschaft tun wir uns keinen Gefallen damit, Abstriche bei der Qualität des Abiturs zu machen. Viel eher geht es darum, Standards der Hochschulreife, welche die Studierfähigkeit von Schülerinnen und Schülern attestieren soll, ernst zu nehmen. Hier besteht Nachhol- und Handlungsbedarf, denn nicht alle Abiturient\*innen sind tatsächlich studierfähig. Nicht wenige werden von ihren Eltern regel-

recht bis zum Abitur getrieben, um dieses dann mit Ach und Krach und einem Durchschnitt, der dem Nichtbestehen sehr nahekommt, zu absolvieren. Es ist höchst fraglich, ob in solchen Fällen eine Studierfähigkeit vorhanden ist und als Grundlage für universitäre Anforderungen, wie beispielsweise dem Verfassen anspruchsvoller analytischer Texte, der Anwendung (komplexer) Mathematik sowie Selbstorganisation oder Selbstregulation, geltend gemacht werden kann. Genauso wenig sinnvoll ist es, Menschen auf ihrem Weg zum Abitur zu entmutigen und ihnen die Freude am Lernen zu rauben.

## Internationale Perspektive

International ist der Diskurs bezüglich Bildungsgerechtigkeit in der Oberstufe sowie der Kompetenzen, die während dieses Bildungsabschnittes für die darauffolgende akademische Ausbildung nötig sind, längst weiter fortgeschritten als in Deutschland. In Ländern wie Kanada, Finnland, Dänemark oder Irland ist bereits ein Paradigmenwechsel zu beobachten, da es an Standorten wie diesen nicht vorrangig darum geht, dass Schülerinnen und Schüler die Schule irgendwie abschließen. Viel eher gilt es sicherzustellen, dass Jugendliche nicht nur bestimmte Bildungsniveaus in Form von Wissen erreichen, sondern die Zeit vor und während der Oberstufe aktiv nutzen, um selbstständig zu werden, teamfähig zu sein, eigene Talente zu entdecken, herauszufinden, wer sie sein möchten und was sie in Bildung, Beruf und Leben anstreben. Ein entscheidender Aspekt für einen solchen Paradigmenwechsel ist die Veränderung der Sichtweise auf die zur Leistungsbewertung herangezogenen Bezugsnormen (Cooper, 2011). Prüfungen und Leistungsmessungen können ohne Vergleich nicht auskommen. Die Frage ist jedoch, womit verglichen wird (Rheinberg & Engeser, 2007). Grundsätzlich gibt es drei Möglichkeiten:

## Soziale Bezugsnorm

Innerhalb dieser Bezugsnorm werden die Leistungen von Lernenden, beispielsweise innerhalb einer Klasse, im zeitlichen Querschnitt miteinander verglichen (Rheinberg & Engeser, 2007). Dieses Vorgehen beherrschen Lehrkräfte zwar relativ gut, doch es ist ungerecht. Die Leistungsmessung hängt dann nämlich recht stark von der willkürlichen Zusammensetzung dieser Klasse ab. Bedingt durch den Referenzeffekt kann die Note in einer leistungsstarken Kohorte für eine gute Leistung somit schlechter ausfallen als in einer leistungsschwächeren Kohorte (Rheinberg, 2002). Dieser Effekt kann unterschiedliche Nachteile mit sich bringen. Für die Schülerinnen und Schüler in der leistungsstarken Kohorte kann es dazu führen, dass sie sich aufgrund der schlechteren Note weniger zutrauen. Für Lernende der leistungsschwächeren Kohorte kann die entsprechend gute Note zur Selbsttäuschung führen, da sie ihre Leistung nun als zu positiv einschätzen (Rheinberg, 2002). Verlassen sie aber die leistungsschwache Kohorte und wechseln in ein anspruchsvolleres Umfeld, so kann dies zu Enttäuschung führen. Zudem kann es bedeuten, dass eine auf diesem Wege ermittelte gute Fachleistung noch keine Studierfähigkeit impliziert. Aus vielerlei Gründen, das wird deutlich, ist die Orientierung an der sozialen Bezugsnorm vor allem im Kontext von Schulabschlüssen sehr problematisch (Rheinberg, 2002). Sinnhaft ist die soziale Bezugsnorm vor allem dort, wo in einer Domain Leistungsstarke unter sich sind und den „Wettbewerb der Besten“ als Leistungsanreiz bewusst suchen. Das ist bei den Bundeswettbewerben für Schülerinnen und Schüler und auch im Leistungssport der Fall. Hier kann der direkte Vergleich leistungssteigernd wirken. Problematischer ist der Vergleich da, wo Lernende ihm sich von vorneherein durch ungleiche Startbedingungen nicht gewachsen fühlen. Für eine gerechtere Oberstufe sollte der Fokus daher bewusst auf einer Verbindung von kriterialer und individueller Bezugsnorm liegen. Das ist gar nicht so einfach, denn natürlich spielt die soziale Bezugsnorm implizit immer eine Rolle, wenn Lehrkräfte Leistungen bewerten. Der „ver-

gleichende Blick“ ist vergleichsweise einfach und lässt sich nicht abschalten. Entscheidend für eine gerechtere Oberstufe scheint jedoch ein bewusster Umgang damit, der die dargestellten Verzerrungen und Probleme immer berücksichtigt und reflektiert und der zu einer verstärkten Professionalisierung in der bewussten Anwendung von individueller Bezugsnorm (Feedback zur individuellen Leistungsentwicklung) und kriterialer Bezugsnorm (nachweisliches Erreichen von hohen Bildungsniveaus) führt.

## Individuelle Bezugsnorm

Im Gegensatz zur sozialen bezieht sich die individuelle Bezugsnorm auf die (Vor-)Leistung eines beziehungsweise einer Lernenden, sodass die Person im zeitlichen Längsschnitt selbst den Vergleichspunkt bildet (Rheinberg & Engeser, 2007). Zahlreiche freie und reformpädagogische Schulen bevorzugen diese Bezugsnorm oder nutzen sie ausschließlich, da sie viele Vorteile mit sich bringt. Es kann sehr motivierend auf Schülerinnen und Schüler wirken, wenn ihnen zurückgemeldet wird, dass sie sich verbessert haben (Rheinberg & Engeser, 2007). Gleichzeitig entfällt der Vergleich zu Mitlernenden, die ganz andere Begabungen und oftmals andere Startbedingungen ins Leben hatten. Doch auch diese Bezugsnorm ist kritisch zu reflektieren, denn wer nur mit sich selbst verglichen wird, befindet sich in einer „Bubble“. Verlässt man nun jedoch den schulischen und findet sich in einem universitären Kontext wieder, sieht man sich mit klaren Erwartungen konfrontiert, die zur Bewältigung fachlicher Aufgaben erforderlich sind und die man dann unter Umständen nicht bewältigen kann. Der motivationale Schutzraum, den die individuelle Bezugsnorm verspricht, kann also leicht zu Illusionen über den eigenen Lernstand führen (Rheinberg, 2002). Dennoch sollte nicht auf die individuelle Bezugsnorm verzichtet werden, da sie Lernende dazu anregen kann, ihre eigene Entwicklung in den Blick zu nehmen und sich selbst in einem Entwicklungskontinuum zu verstehen, das sich durch Anstrengung und Zielorientierung positiv beeinflussen lässt. Im Kontext der Oberstufe ist das Potenzial der individuellen Bezugsnorm bisher eher zu wenig genutzt worden. Gerade vor einem wichtigen Schulabschluss bieten sich durch die Orientierung an dieser Bezugsnorm nicht nur Chancen, Leistungen zu steigern, sondern auch die Fähigkeit zur Selbstregulation gezielt zu unterstützen und weitere Kompetenzen zu trainieren.

## Kriteriale Bezugsnorm

Der international erkennbare Paradigmenwechsel nimmt neben der individuellen vor allem die dritte der Bezugsnormen in den Fokus: die kriteriale Bezugsnorm. Sie impliziert, dass es klare Erwartungen und Standards gibt, die Schülerinnen und Schüler zu erfüllen haben. Durch ihre Objektivität können Nachteile der anderen Bezugsnormen ausgeglichen werden, sodass beispielsweise ein willkürlicher Vergleich mit Mitschüler\*innen ausgeschlossen ist (Rheinberg, 2002). Das für einen Schulabschluss zu erreichende Fähigkeitsniveau lässt sich in Form von Bildungsstandards fassen, die im Laufe der Oberstufe erreicht werden und als Grundlage für die Vergabe des Abiturs als „Reifeprüfung“ dienen sollten. Gerade für die Bescheinigung der Studierfähigkeit sind solche klaren Vorgaben von zentraler Bedeutung. Dabei können sich Standards auf fachliche Kenntnisse oder Fähigkeiten, wie Selbstorganisation oder -reflexion, beziehen.

## Internationale Konzepte

Hier setzen die Innovationen an, die international rund um die Oberstufe zu beobachten sind, wobei sich zwei Grundansätze herauskristallisieren: eine Flexibilisierung vor Beginn der Qualifikationsphase und eine Flexibilisierung rund um die Abschlussprüfungen.

Modelle, die vor Beginn der Oberstufe flexibilisieren, werden zum Beispiel in Irland und Dänemark umgesetzt. Irland hat das sogenannte „Transition Year“ eingeführt, welches Schülerinnen und Schülern in der Tat als Übergang von einem durchstrukturierten und vorgegebenen Schulalltag zu einem Oberstufenalltag mit mehr Freiheit, Verantwortung und eigenständigen Entscheidungen dienen soll (Department of Education and Science, 1994). Innerhalb der vom Bildungsministerium vorgegebenen Kriterien können Schulen eigenständig entscheiden, ob und wie sie dieses Jahr durchführen wollen, wodurch eine Anpassung an örtliche Umstände und die Schüler\*innenschaft möglich ist. Momentan wird das „Transition Year“ an ungefähr 550 Schulen angeboten, wobei es den Schulen obliegt zu entscheiden, ob es sich um ein freiwilliges oder verpflichtendes Angebot handelt. Besondere Aufmerksamkeit kommt neben dem Kompetenzausbau der persönlichen Entwicklung und der Förderung von Mündigkeit, der Reflexionsfähigkeit sowie der Bedeutung von Bildung zu. Schülerinnen und Schülern soll Raum zum Lernen und zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit gegeben werden, sodass sie Lernstrategien ausprobieren, zentrale Kompetenzen erwerben, Selbstregulation trainieren und die Ausgestaltung ihrer Oberstufenzeit und der daran anschließenden Ausbildung bewusst planen können. Dabei besteht der Anspruch, die Inhalte auf die jeweilige Person abzustimmen, was das Heranziehen der individuellen Bezugsnorm während der Leistungsmessung nahelegt. Neben der formativen Leistungsrückmeldung, also das Feedback an die Schülerinnen und Schüler durch differenzierte Formate, bei der auf Schwächen und Stärken des Lernenden eingegangen wird, wird auch summativ gemessen. Diese Leistungen bilden jedoch keinen Bestandteil des Abschlusszeugnisses. Schülerinnen und Schüler werden somit bewusst keinem Prüfungsstress ausgesetzt, da dies, wie beschrieben, nicht den Zielen dieses Schuljahres entspricht.

In Dänemark haben die *Efterskoler* eine lange Tradition (Efterskolerne, 2021b). Diese Schulform, die in der Regel als unabhängiges Internat organisiert ist, wird von Schülerinnen und Schülern ab 14 Jahren für meist ein Jahr besucht (Efterskoleforening, 2015). Vom dänischen Staat hoch subventioniert wird das verbleibende Drittel der Schulgebühren von Familien getragen und variiert je nach Schule und ökonomischem Status der Eltern (Hejskolerne, Efterskolerne, Dansk Friskoleforening & Den Frie Lærerskole, 2018). Vor allem in den letzten Jahrzehnten entwickelte sich die *Efterskole* zu einer immer beliebteren Station in der Bildungsbiographie von Schülerinnen und Schülern, sodass es mittlerweile über 240 dieser Schulen in ganz Dänemark gibt und mehr als ein Drittel der dänischen Schülerinnen und Schüler dieses Angebot wahrnimmt (Efterskolerne, 2021a). Jugendlichen wird hier der Raum gegeben, um mit anderen gemeinsam zu lernen und dabei ihre Persönlichkeit durch zahlreiche unterschiedliche Aktivitäten so zu entdecken, dass sie Klarheit und Orientierung für ihren zukünftigen Weg durch das dänische Bildungssystem finden. Somit ist ein Jahr an der *Efterskole* nicht nur eines der Persönlichkeitsbildung, sondern auch eins, um sich gezielt mit Zeit und Förderung auf die Oberschule, die je nach Begabung und Interesse entweder ein akademisches oder ein berufsorientiertes Profil hat, vorzubereiten. Laut der Vereinigung der *Efterskoler* (2015) zeige eine Untersuchung, dass Schülerinnen und Schüler, die eine solche Schule besucht haben, sowohl besser auf die Oberstufe als auch auf das Studium vorbereitet seien. Diese Konzepte aus Irland und Dänemark gelten mittlerweile als Erfolgsmodell und werden weltweit aufgegriffen. Beide zeigen, dass in einem Flexibilisierungsjahr vor Beginn der Qualifikationsphase viel Potenzial steckt und dass man dieses Jahr nicht einfach nur als *Gap Year* begreifen, sondern pädagogisch sehr gezielt so gestalten kann, dass Jugendliche bestmöglich vorbereitet in die letzten Jahre ihrer Schulzeit starten können.

In Finnland und Kanada haben sich weitere flexible Modelle entwickelt. Hier ist der Paradigmenwechsel von der sozialen zur kriterialen Bezugsnorm bereits weit fortgeschritten. Erklärtes Ziel dieser Bildungssysteme ist, dass möglichst viele Jugendliche und junge Erwachsene hohe Bildungsniveaus erreichen. Die finnische Oberstufe ist dafür

ausgelegt, dass Schülerinnen und Schüler diese in drei Jahren absolvieren können. Besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler haben jedoch die Möglichkeit ihre Abschlussprüfungen nach bereits zwei Jahren abzulegen, während Jugendliche, die aus unterschiedlichen Gründen mehr Zeit benötigen, auch nach vier Jahren zur Prüfung antreten dürfen (Ministry of Education and Culture & Finnish National Agency for Education, 2018). Ermöglicht wird dies momentan durch ein flexibles Kursprogramm. Lernende absolvieren in diesem Rahmen jedoch keine Kurse, die sich über ein gesamtes Schuljahr erstrecken. Viel eher werden mindestens 75 Kurse besucht, wobei die verpflichtende Anzahl an Kursen je nach Fachbereich variiert und unterschiedliche Kursniveaus angeboten werden (Ministry of Education and Culture, 2021). Ab August 2021 wird dieses bereits flexible System noch flexibler gestaltet. Auf nationaler Ebene gibt es innerhalb der Fächer unterschiedliche Module, die auf lokaler Ebene zu sogenannten kompetenzorientierten „Study Units“ zusammengesetzt werden können (Finnish National Agency for Education, 2020). Diese Units bestehen aus einem oder mehreren Modulen, die entweder verpflichtend oder freiwillig und unterschiedlich gewichtet sind, das heißt, mit einer unterschiedlichen Anzahl an Kompetenzpunkten bemessen werden, von denen mindestens 150 erreicht werden müssen. Lernende können sich somit die Stundenpläne ihrer Oberstufenzeit bedürfnis- und interessenorientiert zusammenstellen. Dementsprechend kann der Schulabschluss nach eigenen Stärken gestaltet werden, da neben den vier verpflichtenden Prüfungen unterschiedlicher Fachbereiche zusätzliche Prüfungen absolviert werden können, um Interesse und Begabung Ausdruck zu verleihen (Ministry of Education and Culture & Finnish National Agency for Education, 2018).

Auch in Kanada wurden Wege zur Flexibilisierung des Schulabschlusses gefunden. Den Rahmen der Oberstufe bildet ein auf *Credits* basierendes Kurssystem, in dem Leistungsmessung formativ sowie summativ, und dahingehend vorrangig unter Einbezug der kriterialen Bezugsnorm, durchgeführt wird (Government of Alberta, 2021d). Bezüglich der Absolvierung von (Abschluss-)Prüfungen lassen sich einige Besonderheiten erkennen. Zum einen haben Jugendliche, auf Basis ihrer Begabung und Selbstreflexionskompetenz, die Möglichkeit Kursprüfungen abzulegen, ohne den Kurs besucht zu haben (Government of Alberta, 2021c). Für dieses Angebot gibt es zwar bestimmte Regeln und Einschränkungen, doch es zeigt, welches Vertrauen, Fähigkeit zur Reflexion und Maß an Eigenverantwortung Jugendlichen für eine solche Entscheidung beigemessen wird (Government of Alberta, 2021b). Eine weitere Besonderheit besteht darin, dass Lernenden die Möglichkeit gegeben wird, bereits erbrachten Leistungen im wahrsten Sinne des Wortes ein „Upgrade“ zu verschaffen. Abschlussprüfungen können wiederholt und damit Abschlussnoten, die 30 % der Gesamtleistung zählen, verbessert werden (Government of Alberta, 2021a). Auch die Vorbereitung für einen solchen zweiten Versuch ist flexibel gestaltet, da sie entweder kostenfrei an der jeweiligen High School oder beispielsweise online über dafür zugelassene Anbieter geschehen kann (Government of Alberta, 2021a).

## Fazit

Klar ist, auch rund um die Oberstufe und das Abitur sind die Bildungsbiografien und Startvoraussetzungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen so unterschiedlich, dass eine „one-size-fits-all“-Herangehensweise keine Anwendung finden kann (Cooper, 2011). In der Flexibilisierung steckt die Chance, Bildungswege für Menschen zu eröffnen, die aus sozialen, gesundheitlichen oder anderen biografischen Gründen Unterstützung und mehr Zeit benötigen, um die Bildungsstandards für das Ziel der Hochschulreife zu erreichen. Aufgrund der mehrjährigen Bestrebungen der Kultusministerkonferenz, die Qualifikationsphase vor dem Abitur über die 16 Bundesländer hinweg stärker zu standardisieren, wird es nicht leicht sein, in Deutschland Formen der Flexibilisierung in

der Qualifizierungsphase vor dem Abitur kurzfristig umzusetzen. Die Diskussion darüber ist eine Zukunftsdiskussion.

Länder wie Dänemark, Irland, Kanada und Finnland machen längst vor, dass es möglich ist. Schon jetzt gibt es die Option das Jahr vor Beginn der Qualifikationsphase als ein flexibles Jahr zu gestalten: eine echte Scharnierstelle zwischen der Mittel- und Oberstufe. Von Irland und Dänemark lässt sich lernen, dass es sich lohnt, ein Schuljahr gezielt so zu gestalten, dass einerseits die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler mehr Raum gewinnt und andererseits gezielte Förderangebote ermöglicht werden. So können Wissens- und Kompetenzlücken, die für ein erfolgreiches Abitur und eine spätere Studierfähigkeit unabdingbar sind, geschlossen werden. Wichtig wäre, zu Beginn eines solchen Jahres festzustellen, wie der Leistungs- und Entwicklungsstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler ist und welche Unterstützung sie vor Beginn der Oberstufe benötigen (Cooper, 2011). Gerade weil die summative Leistungsrückmeldung eine so zentrale Rolle in der Qualifikationsphase spielt, sollte vorher ausreichend Raum für die nachweislich wirksamere formative Rückmeldung gegeben sein (Cooper, 2011). Erfahrungen mit der flexiblen Schuleingangsphase zeigen, dass es für einige Schülerinnen und Schüler durchaus Sinn macht, mittels einer solchen Scharnierphase mehr Zeit zu erhalten, um dann mit den notwendigen Voraussetzungen in die Qualifikationsphase und das Abitur zu starten. Die Beispiele aus Finnland und Kanada zeigen wiederum, dass Jugendlichen durchaus das Vertrauen entgegengebracht und die Verantwortung zugeschrieben werden kann, ihre Oberstufenzeit aktiv mitzugestalten. Falls nicht schon vorher geschehen, sollte die Oberstufe sie dafür qualifizieren. Auch Abschlussprüfungen mit hohen Standards können durchaus flexibler gestaltet werden, sodass Schülerinnen und Schüler diese nicht im Gleichschritt zu absolvieren haben und sinnvoll an ihre Talente und Begabungen anpassen können.

Gerechtigkeit in der Oberstufe und im Abitur wird nur dann zu erreichen sein, wenn die deutschen Schulsysteme an Flexibilisierungsmöglichkeiten gewinnen. Eine gerechte Oberstufe benötigt klar definierte Leistungsanforderungen, die mit den entsprechenden Bezugsnormen überprüft werden, denn damit hängt das Eröffnen von Lebenschancen zusammen. Wir sollten uns jetzt die Zeit nehmen über ein neues Design der Oberstufe nachzudenken: Berufs- und Lebenswelt ändern sich rasant und Menschen werden zu einem hohen Maße an Wissen und Kompetenzen verfügen müssen und nicht zuletzt auf die Kraft ihrer selbstständigen Persönlichkeit angewiesen sein, um in dieser Welt gut navigieren und sie erfolgreich mitgestalten zu können. *Eine gerechte Oberstufe erfordert Flexibilisierung.*

## Literatur und Internetquellen

- Cooper, D. (2011). *Redefining Fair: How to Plan, Assess, and Grade for Excellence in Mixed-Ability Classrooms*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Department of Education. (2021). *Transition Year*. Zugriff am 16.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Curriculum-and-Syllabus/Transition-Year-/Transition-Year.html>.
- Department of Education and Science. (1994). *Transition Year Programmes – Guidelines for Schools*. Zugriff am 16.02.2021. Verfügbar unter: [https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Curriculum-and-Syllabus/Transition-Year/ty\\_transition\\_year\\_school\\_guidelines.pdf](https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Curriculum-and-Syllabus/Transition-Year/ty_transition_year_school_guidelines.pdf).
- Efterskolerne. (2021a). *Introduction to the Danish efterskole*. Zugriff am 16.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.efterskolerne.dk/English/aboutthedanischefterskole>.
- Efterskolerne. (2021b). *The History of the Danish Efterskole*. Zugriff am 15.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.efterskolerne.dk/English/history>.
- Efterskoleforeningen. (2015). *Dannelse That Works*. Zugriff am 16.02.2021. Verfügbar unter: [https://issuu.com/efterskoleforeningen/docs/dannelse\\_that\\_works\\_web](https://issuu.com/efterskoleforeningen/docs/dannelse_that_works_web).

- Finnish National Agency for Education. (2020). *Curriculum for General Upper Secondary Schools in a Nutshell*. Zugriff am 16.02.2021. Verfügbar unter: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/curriculum-for-general-upper-secondary-schools-in-a-nutshell-2020\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/curriculum-for-general-upper-secondary-schools-in-a-nutshell-2020_0.pdf).
- Government of Alberta. (2021a). *Academic Upgrading if You Are 19 or Younger*. Zugriff am 17.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.alberta.ca/academic-upgrading-if-you-are-under-20.aspx#jumplinks-3>.
- Government of Alberta. (2021b). *Course Challenge*. Zugriff am 17.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.alberta.ca/education-guide-course-challenge.aspx>.
- Government of Alberta. (2021c). *Graduation Requirements, Credentials and Credits*. Zugriff am 17.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.alberta.ca/graduation-requirements-credentials-and-credits.aspx>.
- Government of Alberta. (2021d). *High School Completion*. Zugriff am 17.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.alberta.ca/high-school-completion.aspx#jumplinks-4>.
- Hejskolerne, Efterskolerne, Dansk Friskoleforening & Den Frie Lærerskole. (2018). *The Danish Free School Tradition*. Zugriff am 17.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.efterskolerne.dk/English/educationalideas>.
- Ministry of Education and Culture. (2021). *General Upper Secondary Education*. Zugriff am 16.02.2021. Verfügbar unter: <https://minedu.fi/en/general-upper-secondary-education>.
- Ministry of Education and Culture & Finnish National Agency for Education. (2018). *Finnish Education in a Nutshell*. Zugriff am 16.02.2021. Verfügbar unter: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish\\_education\\_in\\_a\\_nutshell.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish_education_in_a_nutshell.pdf).
- Rheinberg, F. (2002). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F.E. Weirner (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 59–71). Weinheim: Beltz.
- Rheinberg, F., & Engeser, S. (2007). Motivförderung und Motivationale Kompetenz. Deutsche Version vorbereitet für O.C. Schultheiss & J.C. Brunstein (Hrsg.), *Implicit Motives*. Oxford: Oxford University Press. Zugriff am 03.03.2021. Verfügbar unter: [http://www.psych.uni-potsdam.de/people/rheinberg/files/Motiv\\_FoerdMotivatKompetenz.pdf](http://www.psych.uni-potsdam.de/people/rheinberg/files/Motiv_FoerdMotivatKompetenz.pdf).

## Beitragsinformationen<sup>1</sup>

### Zitationshinweis:

Sliwka, A., & Roth, M.L. (2021). Gerechtigkeit durch Flexibilisierung: Eine internationale Perspektive auf Gestaltungsmöglichkeiten der Oberstufe. *WE\_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufenkolleg*, 4, 178–186. [https://doi.org/10.11576/we\\_os-4896](https://doi.org/10.11576/we_os-4896)

Online verfügbar: 29.12.2021

ISSN: 2627-4450



© Die Autor\*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

<sup>1</sup> © Der vorliegende Beitrag ist ein unveränderter Nachdruck aus dem Buch: Stöffler, F., Droste, J., Fechner, R., Gembach-Röntgen, I., Grieben, M., Lehmann, A., Prüß, C., & Thoma, M. (Hrsg.). (2021). *Die flexible Oberstufe. Wie Schulen Freiräume schaffen und nutzen können* (S. 142–151). Weinheim & Basel: Beltz. Der Wiederabdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Beltz Verlags.