Gymnasiale heute und

von KONRAD PAUL LIESSMANN

Ach, das Gymnasium. Am Anfang war es eine Anstalt, in der die Knaben ihre nackten Körper in Form und ihre pädophilen Lehrer in Wallungen brachten. Schon Platon hat sich darüber mächtig empört. Dann war es das Flaggschiff der neuhumanistischen Bildungsidee, an dem sich die Söhne der Ärzte und Staatsbeamten an der Sprache und den Texten der Alten abarbeiteten. Friedrich Nietzsche hatte dafür nur noch Hohn und Spott übrig. Noch später wurde es zur höheren Schule schlechthin, die allen alles bieten sollte. Mehr als eine schnöde Halbbildung, so konstatierte Theodor W. Adorno grimmig, ist dort nicht zu holen. Seit es das Gymnasium gibt, ist es an seinen Ansprüchen gescheitert. Nicht zuletzt deshalb ist es so erfolgreich.

Ein klares Profil hat das Gymnasium schon lange nicht mehr. Der klassische Typ mit den Schwerpunkten Mathematik, Alte Sprachen und deutsche Literatur wurde längst ergänzt durch neusprachliche, naturwissenschaftlich-technische und wirtschaftsorientierte Zweige, die zunehmenden Wahlmöglichkeiten der Schüler und der Zwang zur 'Profilbildung' der einzelnen Schulen lassen es im Dunkeln, was von einem Abiturienten an Kenntnissen, Fähigkeiten und allgemeiner Bildung noch erwartet werden darf. Wenn, wie mancherorts angedacht, etwa die Geschichtslehrer in Hinkunft individuell die Gebiete auswählen werden, die sie exemplarisch zu behandeln gedenken, wird das historische Bewusstsein endgültig auf ein paar Modethemen zusammenschnurren.

Foto: blende11.photo/Fotolia

Mehr als eine schnöde Halbbildung ist am Gymnasium nicht zu holen, konstatierte Theodor W. Adorno.

Eulen nach Athen tragen

Anfang des Jahres 2015 sorgte die Twitter-Nachricht einer Gymnasiastin bundesweit für Aufregung, sogar Bundesbildungsministerin Johanna Wanka sah sich zu einer zustimmenden Stellungnahme genötigt. Was hatte die junge Frau unter dem Decknamen Naina geschrieben: »Ich bin fast achtzehn und hab keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber ich kann 'ne Gedichtsanalyse schreiben. In

Bildung morgen

Foto: Colours-pic/Fotolia

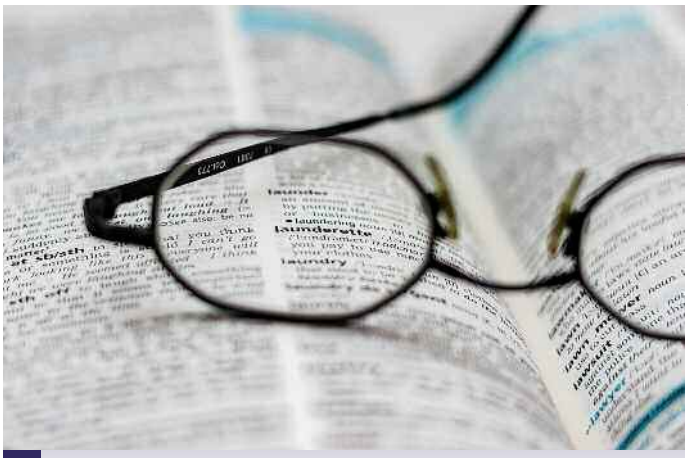

Foto: andiffink/Fotolia

»Ich kann 'ne Gedichtsanalyse schreiben. In vier Sprachen.«

vier Sprachen.« Die Debatten über die Sinnhaftigkeit klassischer und humanistischer Bildung angesichts der Notwendigkeiten des Lebens in einer modernen Gesellschaft flackern seitdem immer wieder auf. Dass an Schulen nicht das gelernt wird, was man zum Leben alles so braucht, ist allerdings ein Vorwurf, der pädagogische Einrichtungen seit der Antike begleitet. Nur lernen, was man auch sofort anwenden kann? Nur lernen, was nützt? Nur lernen, was der eigenen Situation und Bedürfnislage entspricht? Ist es das, was wir unter Bildung verstehen wollen? Und liegt das Problem nicht eher darin, dass Bildung ohnehin seit langem eher an den Erfordernissen der Märkte und den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen als an vermeintlich antiquierten Inhalten und angeblich unbrauchbaren Kenntnissen gemessen wird? Trug Naina mit ihrem Tweet nicht Eulen nach Athen? (Hoffentlich kennt sie diese Wendung und ihre Geschichte noch)

Ist gegenwärtig von Bildung die Rede, dann denkt nämlich ohnehin fast niemand mehr an die neuhumanistischen Ideale, die mit diesem, im deutschen Sprachraum erst seit dem späten 18. Jahrhundert gebräuchlichen Begriff einst assoziiert waren: Bildung als proportionierliche Entfaltung der Anlagen und Möglichkeiten eines Menschen, Bildung als souveräne Beherrschung der grundlegenden Kulturtechniken, Bildung als Fähigkeit, sich elaboriert auszudrücken, Bildung als Aneignung von und Auseinandersetzung mit Kultur, Kunst, Wissenschaft und Religion, Bildung als wissensbasierte Reflexions- und Kritikfähigkeit, Bildung als Schulung der ästhetischen Urteilskraft und der moralischen Sensibilität, Bildung als letzte Aufgabe unseres Daseins. Im gegenwärtigen Diskurs fungiert 'Bildung' in der Regel als Sammelbegriff für all jene Lern- und Trainingsprozesse, denen sich die Menschen unterziehen müssen, um im Kampf um die knapper und anspruchsvoller werdenden Arbeitsplätze mithalten zu können. Die Wettbewerbsrhetorik spielt deshalb im Bildungsdiskurs mittlerweile eine entscheidende Rolle, wie die Individuen stehen auch die Bildungsinstitutionen in einem Konkurrenzverhältnis, das durch künstliche Maßnahmen wie periodische Tests, Evaluationen und Rankings noch verschärft wird. Die Nützlichkeit erworbenen Wissens und angeeigneter Kompetenzen für berufliche Karrieren einerseits und für die Erfordernisse einer dynamischen globalisierten Wirtschaft andererseits werden zum entscheidenden Gesichtspunkt, an dem sich letztlich die Lehrpläne von Volksschulen ebenso zu orientieren haben wie die Curricula universitärer Studiengänge. Man spricht zwar noch von 'Bildung', fordert aber in aller Regel eine an den Erfordernissen der Ökonomie orientierte, effizient und kostengünstig gestaltete 'maßgeschneiderte' Qualifizierung von Menschen, also ihre 'Ausbildung' und die Schulung diverser 'Kompetenzen'.

Kompetenzorientiert unterwiesene Kinder werden um die Chance gebracht, ein substantielles Interesse an der Welt entwickeln zu können

Die Neuorientierungen in der Pädagogik und die damit verbundenen Dauerreformen tragen zudem nicht gerade zu einem klaren Bild bei: Kompetenzen statt Wissen, individuelle Schwerpunkte statt kanonische Texte, soft skills statt Sekundärtugenden, Bildungsstandards statt Stoff, innovatives Lernen statt Wiederholen, Kreativität statt Üben, Integration statt Selektion. Die Erwartungshaltungen sind hoch, aber niemand weiß mehr, was man sich von dieser Schule erwarten darf. Den Mut und die Kraft, verbindlich in die Grundlagen einer Kultur und ihre herausragenden Werke einzuführen, hat das Gymnasium wohl schon längst verloren.

Blickt man genauer hin, muss man erkennen, dass sich unter dem Deckmantel der Kompetenzorientierung eine Grundkonstellation des Erkennens und damit der Bildung glatt in ihr Gegenteil verwandelt hat. In dem Maße, in dem Kompetenzen als formale Fertigkeiten verstanden werden, die an beliebigen Inhalten erworben werden können, konterkariert man die Idee jedes durch Neugier motivierten Erkenntnis- und damit Bildungsprozesses. Noch nie hat sich ein Mensch in einem wirklichen Bildungsprozess etwa für eine bestimmte philosophische Lebensauffassung interessiert, bloß um daran seine eigene Argumentationskompetenz zu üben, sondern es läuft immer umgekehrt: Ein bestimmter Inhalt fasziniert, lässt nicht mehr los und erhält dadurch eine Verbindlichkeit, auf die der verstehenwollende Mensch gleichsam genötigt ist, durch die Ausbildung bestimmter Kompetenzen zu antworten, um dem Anspruch der Sache gerecht werden zu können.

Genau um diese Faszination, die von einer Sache, einem Thema, einem Gegenstand, einem Namen, einem Buchtitel, einer Frage ausgehen kann, werden kompetenzorientiert unterwiesene Kinder und Jugendliche gebracht; sie werden damit um die Chance gebracht, überhaupt ein substantielles Interesse an der Welt und an sich selbst entwickeln zu können. Gerade die vielge-

Foto: Konstantin Yuganov/Fotolia

Kompetenzorientiert unterwiesene Kinder werden um die Chance gebracht, ein substantielles Interesse an der Welt entwickeln zu können.

rühmte 'Selbstkompetenz' erweist sich als ungeheuerliches Betrugsmanöver, an dessen Ende die Phraseologie des Selbst jede Form der Selbsterkenntnis sabotiert.

Ähnlich verhängnisvoll ist die Vorgabe, dass alles und jedes, was gelernt wird, seine Anwendung finden muss. Denn dies bedeutet, dass die Kunst und die Wissenschaften, die großen Dokumente der eigenen und von fremden Kulturen, Gedanken- und Glaubenssysteme, die Natur und ihre Gesetze ausschließlich unter der Perspektive, ob Kinder und Jugendliche sie in ihrer Lebenswelt irgendwie nützen können, angesprochen und vermittelt werden dürfen. Die damit verbundene geistige und seelische Verarmung ist mit Händen zu greifen.

Und dennoch: Aufs Gymnasium wollen alle. Von der Reproduktionsanstalt bildungsbürgerlicher Schichten – die übrigens nicht die politischen und ökonomischen Eliten stellten – wurde es zur Normschule. Die Entwertung anderer Schultypen, vor allem der Hauptschulen, trägt zum Erfolg des Gymnasiums ganz wesentlich bei. Wer das Gymnasium nicht schafft, hat nicht einen anderen, sondern gar keinen Bildungsweg eingeschlagen und muss in Hinkunft mit dem hässlichen Etikett der Bildungsferne leben. Das Gymnasium garantiert schon lange keinen gesellschaftlichen Aufstieg mehr, aber es ist dessen unbedingte Voraussetzung. Zunehmend hat das Gymnasium so die Aufgabe, die unterschiedlichen Herkünfte, Milieus, Begabungen und sozialen Schichtungen zu synchronisieren, bei gleichzeitiger innerer Differenzierung und zumindest verbal gestiegener Leistungsanforderung. Das ist ziemlich viel verlangt. Vielleicht sogar zuviel. Und deshalb ist es erstaunlich, wie viele gute Gymnasien es immer noch gibt.

Schule kann die Defizite der Gesellschaft nicht ausgleichen

Gleichzeitig verstehen sich aber vor allem primäre und sekundäre Bildungseinrichtungen zunehmend als Orte, an denen es weniger um Kompetenzen und Qualifikation, sondern um soziale Integration und die Herstellung gerechter Verhältnisse gehen soll. Schule soll dann die Defizite der Gesellschaft ausgleichen und für Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit sorgen. Bildungsinitiativen und Bildungsreformkonzepte aller Art scheinen gegenwärtig ungeachtet allfälliger ideologischer Differenzen in einem einig zu sein: Im Zentrum aller Bildungsanstrengung muss das Kind stehen, seine Talente sollen zum Blühen gebracht werden, für alle sollen die gleichen Chancen gelten und niemand darf zurückbleiben. Individualisierung und Inklusion sind deshalb die zentralen Schlagworte, die mittlerweile den Charakter von Glaubenswahrheiten angenommen haben, die keinen Widerspruch mehr erlauben. Wer gegen Individualisierung und gegen Inklusion argumentieren wollte, machte sich sofort verdächtig, ungerechte Verhältnisse fortschreiben und die Chancen von Menschen beschneiden zu wollen. Diesem Vorwurf kann und will sich natürlich niemand aussetzen. Dass es einmal Aufgabe von Schulen gewesen war, eine – im Idealfall an den kognitiven Leistungen des Einzelnen orientierte – soziale Selektion vorzunehmen und damit Bildung wirklich zu einem entscheidenden Kriterium für beruflichen und sozialen Erfolg zu machen, kann dann nur als Relikt einer finsteren Epoche gewertet werden.

Selbstverständlich soll eine Gesellschaft alles Erdenkliche unternehmen, um die Möglichkeiten einer Teilnahme, die gewollt,

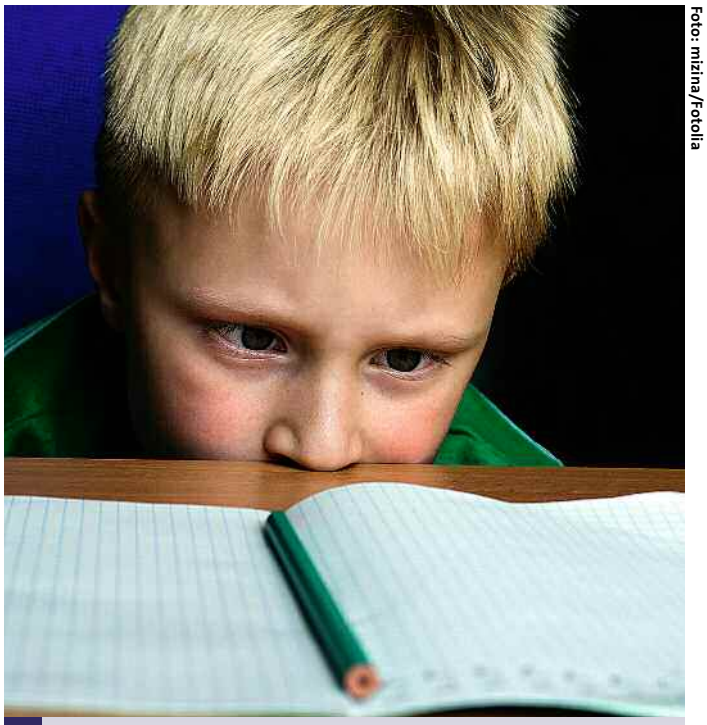

Foto: mizina/Fotolia

Nicht Geburt oder Geld, sondern die individuelle, aber messbare Leistung in entscheidenden Bereichen der Wissenschaft und der Kultur sollte für die Eröffnung von Chancen zentral sein.

aber schwierig ist, zu unterstützen. Hierin liegt auch der Sinn materieller und immaterieller Barrierefreiheit. Er kann aber nicht darin liegen, Zugehörigkeiten zu oktroyieren und sinnvolle Voraussetzungen, Bereitschaften und Leistungen außer Kraft zu setzen, weil nicht alle Menschen diese Voraussetzungen mitbringen oder diese Leistungen erbringen können. Wenn Bildung auch bedeutet, jungen Menschen jene Kulturtechniken und jene Kenntnisse zu vermitteln, die als notwenige Voraussetzung gelten, um die Gesellschaft, ihre Traditionen, ihre Kultur und ihre Wissensformen zu verstehen und deshalb daran partizipieren zu können, dann kann zur Einlösung dieses Anspruches der Maßstab nicht nur im Individuum liegen. Bildung heißt auch, sich an den Errungenschaften einer Kultur abzuarbeiten, die nicht beliebig disponierbar sind.

Wenn im Bereich der Schule Inklusion nicht bedeutet, Menschen mit Beeinträchtigungen so zu unterstützen, dass sie jenen Maßstäben genügen können, die auch für alle anderen gelten, handelt es sich gerade um keine Inklusion mehr, sondern um eine Exklusion auch dann, wenn sie unter einem gemeinsamen physischen Dach stattfindet. Am Ende können und wissen die einen immer etwas, was die anderen nicht können und nicht wissen. Die Frage ist, welchen Stellenwert dieser Unterschied für das Leben und die soziale Position eines Menschen einnehmen soll. Dass der Begriff der Bildung im bürgerlichen Zeitalter mit dem der Leistung assoziiert wurde, hatte eine gegen die Privilegien der Aristokratie gerichtete Spitze: Nicht Geburt oder Geld, sondern die individuelle, aber messbare Leistung in entscheidenden Bereichen der Wissenschaft und der Kultur sollte für die Eröffnung von Chancen zentral sein. Nur in einer Gesellschaft, in der die materielle Versorgung der Menschen prinzipiell von jeder Form von Arbeit unabhängig gedacht werden kann, wäre die Entkoppelung von individueller Leistungsfähigkeit und sozialer Positionierung denkbar, ohne in ein System >

von Standesprivilegien zurückzufallen. Solch eine Gesellschaft ist nirgendwo in Sicht.

Um zu wissen, wie man mit Wissen umgehen soll, muss man etwas wissen

Bei all diesen Kämpfen und Konflikten, Debatten und Ängsten, Hoffnungen und Kalkülen geht es um Zugangs- und Aufstiegschancen, Wettbewerbs- und Konkurrenzfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Kompensation herkunftsbedingter Nachteile, um Zugänge zu akademischer Bildung und Schaffung von Exzellenz und Eliten, um Organisations- und Schulformen, um die Akkreditierung von Studiengängen und das Qualifikationsprofil von Abschlüssen, um Beschäftigungsfähigkeit und die Bedürfnisse der Märkte – aber von Wissen, dem Zentralbegriff der Wissensgesellschaft, ist bei all dem eben so wenig die Rede wie von Freiheit als Bedingung von Erkenntnis. Mitunter hat man sogar den Eindruck, dass nichts so sehr in der Wissensgesellschaft verachtet wird, wie der Erwerb von Wissen. 'Faktenwissen' ist zu einem Unwort geworden, diese Form des Wissens muss aus den Schulen verbannt werden, niemand soll mit Dingen belastet werden, die man entweder überall nachschlagen kann oder die ohnehin rasch veralten. Die flächendeckende Umstellung der Lehr- und Studienpläne an Schulen und Universitäten von definierten Kenntnissen und Inhalten auf 'Kompetenzen', 'Workloads' und 'Soft Skills' ist nur das sichtbarste Zeichen einer generellen Entwertung des Wissens. Beseelt von der Idee, dass es in einer Wissensgesellschaft vor allem darauf ankomme, jene Fähigkeiten zu entwickeln, zu trainieren und zu messen, die es erlauben, kompetent mit jedem beliebigen Wissen umzugehen, wird übersehen, dass dadurch das Wissen tatsächlich beliebig, letztlich bedeutungslos wird. Die Kompetenzen laufen ins Leere. Wer nur gelernt hat, mit Wissen umzugehen, weiß, so paradox es klingt, letztlich nicht, wie er mit Wissen umgehen soll. Denn dazu müsste er etwas wissen.

Wirft man einen Blick in die Geschichte der Lehrerausbildung, wird dieser Paradigmenwechsel sofort deutlich. Tatsächlich entwickelte sich vor allem die gymnasiale Oberstufe in enger Verbindung zur Universität, die bis heute in Grundzügen gültige aber zunehmend in Frage gestellte Parallelität von Studienrichtungen und Schulfächern zeugt davon. Tatsächlich verstand sich der Gymnasialprofessor des 19. Jahrhunderts noch als Wissenschaftler, der in der Höheren Schule eine Institution zur Vermittlung dieser Wissenschaft sah. In dem Maße, in dem dieses klare Modell von Wissenschaft und ihrer Vermittlung die Schule nicht mehr bestimmt, Fächer aufgelöst, Kompetenzen eingeführt, soziale Fragen in den Vordergrund und das Wissen in den Hintergrund rücken, ist die Wissenschaft als Gegenstand der Lehrerbildung offenbar wirklich überflüssig. Was sich wissenschaftlich verbrämt, ist etwas ganz anderes. Es handelt sich dabei eher um eine Mischung aus sozialpädagogischer Handlungssimulation und ideologischen Gesinnungstrainings als um die Auseinandersetzung mit einer Wissenschaft, ihren methodischen Fragen, ihren Perspektiven und ihren Grenzen. Die Phrase, dass ein guter Lehrer nicht ein Fach, sondern Kinder unterrichte, klingt zwar gut, zeugt aber von dem Irrglauben, dass der Lehrberuf ohne Auseinandersetzung mit einer Wissenschaft erlernt und ausgeübt werden kann – sieht man von der Pädagogik ab, die in der Regel allerdings als einfache Handlungsorientierung, und nicht als problematische Reflexions- und Forschungsinstanz angesprochen ist. Allein der von allgemeinem Kopfnicken begleitete Ruf nach Praxisnähe und noch mehr Praxisnähe in der Lehrerausbildung verrät letztlich die Wissenschaftsfeindlichkeit dieser Konzeption: Denn Wissenschaft als Theorie ist immer praxisfern!

Foto: lightpoet/Fotolia

Wer nur gelernt hat, mit Wissen umzugehen, weiß letztlich nicht, wie er mit Wissen umgehen soll. Denn dazu müsste er etwas wissen.

Diese Verlagerung – weg vom Fach, hin zu vermeintlichen ganzheitlichen pädagogischen Kompetenzen – muss allerdings vor allem unter dem Gesichtspunkt des durch Wissenschaft und Technik bestimmten Charakters unserer Gesellschaft als problematisch gewertet werden. Welches Bild junge Menschen von der Wissenschaft, also von der Welt, in der sie leben, bekommen, entscheidet sich in hohem Maße in den Schulen, die sie besuchen. Sie dort vor den Verfahren, Methoden, Inhalten, Ergebnissen und Abstraktionen der Wissenschaften bewahren und behüten zu wollen, mag zwar schülerzentriert und lebensweltlich orientiert erscheinen, verkennt aber, worum es in Unterrichtsprozessen zumindest immer auch gehen müsste. Um die Konzentration auf ein Fach, seine Logik, seine Begrifflichkeit.

Praxisfetischismus macht sich in der Lehrerbildung breit

Die Disziplinierung des Wissens und damit die Konstitution des Faches waren und sind notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzungen für den Erkenntnisfortschritt. Dass mag manchen zu abstrakt und dürr sein, um noch in die bunte Lebenswelt und vielfältigen Bedürfnisse von Schülern zu passen. Sollte es aber doch zutreffen, dass zumal die Höheren Schulen noch immer – neben all den anderen sozialen Aufgaben, die Schulen heute übernehmen müssen – die Voraussetzungen dafür schaffen sollten, dass sich junge Menschen in der wissenschaftlich-technischen Welt zurechtfinden, dann müssten Lehrer Personen sein, die sich zumindest einmal mit einer Wissenschaft aus einer Innenperspektive beschäftigt haben, die eine Ahnung davon haben, wie Forschung in den unterschiedlichen Formaten und Bereichen der Wissenschaft funktioniert, ansonsten werden sie diese Idee der Wissenschaft auch in einer kritischen Perspektive nicht vermitteln können. Das aber bedeutet, dass es nicht genügt, einige rudimentäre Ergebnisse einer Wissenschaft zur Kenntnis zu nehmen und dann didaktisch mehr oder weniger 'aufbereitet' weiterzugeben, sondern es muss heißen, selbst zumindest einmal aktiv im Prozess der wissenschaftlichen Arbeit involviert gewesen zu sein. Die suk- >

zessive Verbannung von Bachelor- und Lehramtsstudenten aus den Forschungskontexten ihrer Fächer, die Betreuung dieser Studenten nicht durch Professoren, sondern durch Lecturers und externe Lehrbeauftragte, die viel zu frühe Einbindung in die Schulpraxis und deren wiederum nur auf subjektive Erfahrungen rekurrierende ermüdende Dauerreflexion führt aber in die gegenteilige Richtung.

Konrad Paul Liessmann …

… ist Professor für Methoden der Vermittlung von Philosophie und Ethik an der Universität Wien.

Der Praxisfetischismus, der sich vor allem in der Lehrerbildung breit macht, ruiniert die Fähigkeit und Bereitschaft, sich überhaupt erst einmal mit einem Fach als Fach, noch jenseits der Frage, was davon wie in einem Unterrichtsgeschehen relevant sein kann, auseinanderzusetzen. Wer sein Lehramtsstudium mit schulpraktischen Übungen und fachdidaktischen Kursen beginnt, ohne noch eine Ahnung zu haben, was 'Fach' in einem wissenschaftlich-disziplinären Sinn überhaupt bedeuten kann, wird – auch wenn der Zeitgeist es anders will – nicht gut, sondern denkbar schlecht auf seinen zukünftigen Beruf vorbereitet. Erst vor diesen Überlegungen wird klar, dass die Lehrerausbildung an Universitäten stattfinden muss – und dies nicht, weil die Pädagogenausbildung insgesamt aus standespolitischen Gründen akademisiert bleiben oder werden muss – sondern weil nur Universitäten durch ihre Verankerung in der wissenschaftlichen Forschung den Lehramtskandidaten ein Nahverhältnis zu dieser offerieren können. Schneiden die Universitäten selbst diese Möglichkeiten ab, indem sie die Bedeutung des Faches für das Lehramt entwerten, befördern sie letztlich eine Entwicklung, die man als Entwissenschaftlichung unter dem Titel der Akademisierung bezeichnen könnte. Man wird dadurch, im doppelten Sinn des Wortes, disziplinlos.

Die klassische Idee von Bildung gerät also von zwei Seiten unter Druck: Durch die Forderung nach Nützlichkeit und Anwendbarkeit und durch die strikte Ausrichtung an den Bedürfnissen, Interessen und Launen der Kinder und Jugendlichen. Dieser Prozess lässt sich an zahlreichen Indizien ablesen. Die große Bedeutung, die Lebensnähe, Praxisorientierung und Verwertbarkeit in unterschiedlicher Ausprägung auf allen Ebenen gewonnen haben, spricht eine ebenso deutliche Sprache wie die Verdrängung von Inhalten und Fächern, die dem Verdacht ausgesetzt sind, nur totes, nutzloses oder bestenfalls luxuriöses Wissen zu vermitteln, dass mit der Lebenswelt von Jugendlichen nichts zu tun hat und auf das deshalb verzichtet werden kann. Alte Sprachen, die musischen Fächer, aber auch Mathematik und Geschichte sowie die Grundlagen- und Geisteswissenschaften sehen sich so ständig unter dem Damoklesschwert nicht einlösbarer Nützlichkeitserwartungen. Aber auch die Konzeption, Schule als Lebens- und Experimentierraum zu deuten und jeden Bildungsgang eher als interdisziplinäres, praxisnahes Projekt denn als disziplinierten, geistigen Aneignungsprozess zu initiieren und zu organisieren, zollt diesem Anspruch ebenso ihren Tribut wie die flächendeckende Ersetzung von präzisem Wissen durch Kompetenzen aller Art.

Zwar weiß niemand mehr, was unter Bildung zu verstehen ist …

Nun wäre es Unsinn zu leugnen, dass Ausbildungsprozesse und eine breite Palette von Ausbildungsmöglichkeiten für eine moderne Gesellschaft von allergrößter Bedeutung sind. Fraglich aber bleibt, ob Bildung tatsächlich auf Lebensnähe, Schülerzentriertheit, Praxisrelevanz und eine am Kriterium des ökonomischen Nutzens orientierte Ausbildung reduziert werden kann. Das Problem beginnt schon damit, dass der Begriff des 'Nutzens' selbst höchst vage ist und oft nicht mehr als divergierende gesellschaftliche Interessen beschreibt, die sich zudem rasch ändern. Abgesehen davon hatte Bildung aus guten Gründen immer eine bestimmte Distanz zum Leben zur Voraussetzung. Bildung, wie immer man sie inhaltlich auch genauer bestimmen wollte, hatte in den klassischen Konzeptionen aus guten Gründen mit Freiheit und Muße, mit Konzentration und Kontemplation, mit Distanz und Spiel zu tun. Ein Kunstwerk verstehen und interpretieren zu können, hat deshalb sehr wohl mit Bildung zu tun, die Fähigkeit, eine Steuererklärung ausfüllen zu können, mag lebensdienlich sein, stellt aber keine Bildungsperspektive dar.

Auch das Gymnasium gerät deshalb von zwei Seiten unter Druck. Zu Beginn müssen für viele überhaupt erst die Voraussetzungen für den Besuch dieser Schule geschaffen werden. Hier muss kompensiert, gefördert, nachgeholt werden. Und am Ende steht ein Abitur, das dramatisch an Wert verloren hat. Der Nimbus des Gymnasiums als einer nicht berufsortierten Schule zehrt bis heute davon, dass das Abitur die allgemeine Universitätsreife versprach. Ein Recht auf ein Studium ist damit schon lange nicht mehr verbunden. Seit die Universitäten dazu übergehen, den Numerus Clausus, der immerhin die Noten des Abiturs zur Grundlage hat, mit anderen Auswahlverfahren zu kombinieren, kann auch ein ausgezeichnetes Abitur nur noch als notwendige, nicht aber als hinreichende Bedingung für ein Studium gewertet werden.

Sollten die Universitäten dazu übergehen, sich ihre Studenten überhaupt nur noch nach ihren eigenen Kriterien auszusuchen, könnte das Abitur noch mehr an Wert verlieren. Für das Gymnasium bedeutete dies so etwas wie den Entzug seiner Geschäftsgrundlage. Das mittlerweile nahezu flächendeckend eingeführte Zentralabitur möchte diesen Trend natürlich stoppen. Ob dies gelingt, wird auch davon abhängen, wie sehr Gerüchten entgegengetreten werden kann, dass das Niveau der Aufgabenstellungen beim Zentralabitur aus politischen Gründen oft viel zu niedrig angesetzt ist: Schließlich möchte man sich an hohen Abiturientenquoten erfreuen.

Zwar weiß niemand mehr, was unter Bildung zu verstehen ist, aber alle sind sich einig, dass Bildung die wichtigste Ressource in einer wettbewerbsorientierten Wissensgesellschaft darstellt. Der Schluss, den viele daraus ziehen, ist allerdings merkwürdig: In immer kürzerer Zeit sollen immer mehr junge Menschen aus immer unterschiedlicheren Milieus immer kostengünstiger immer besser ausgebildet werden. Das kann nicht gut gehen. Die Absolventen eines klassischen Gymnasiums hätten noch gewusst, dass im deutschen Wort Schule das griechische scholé steckt: Es bedeutet so viel wie Muße. Wer in Bildungsfragen Hektik verbreitet – und dies macht fast jeder – ist schon auf dem falschen Weg. ■

Vortrag am 12. Januar 2016 am Edith-Stein-Gymnasium in Bretten, Baden-Württemberg, auf Initiative des PhV-Bezirksverbandes Nordbaden.