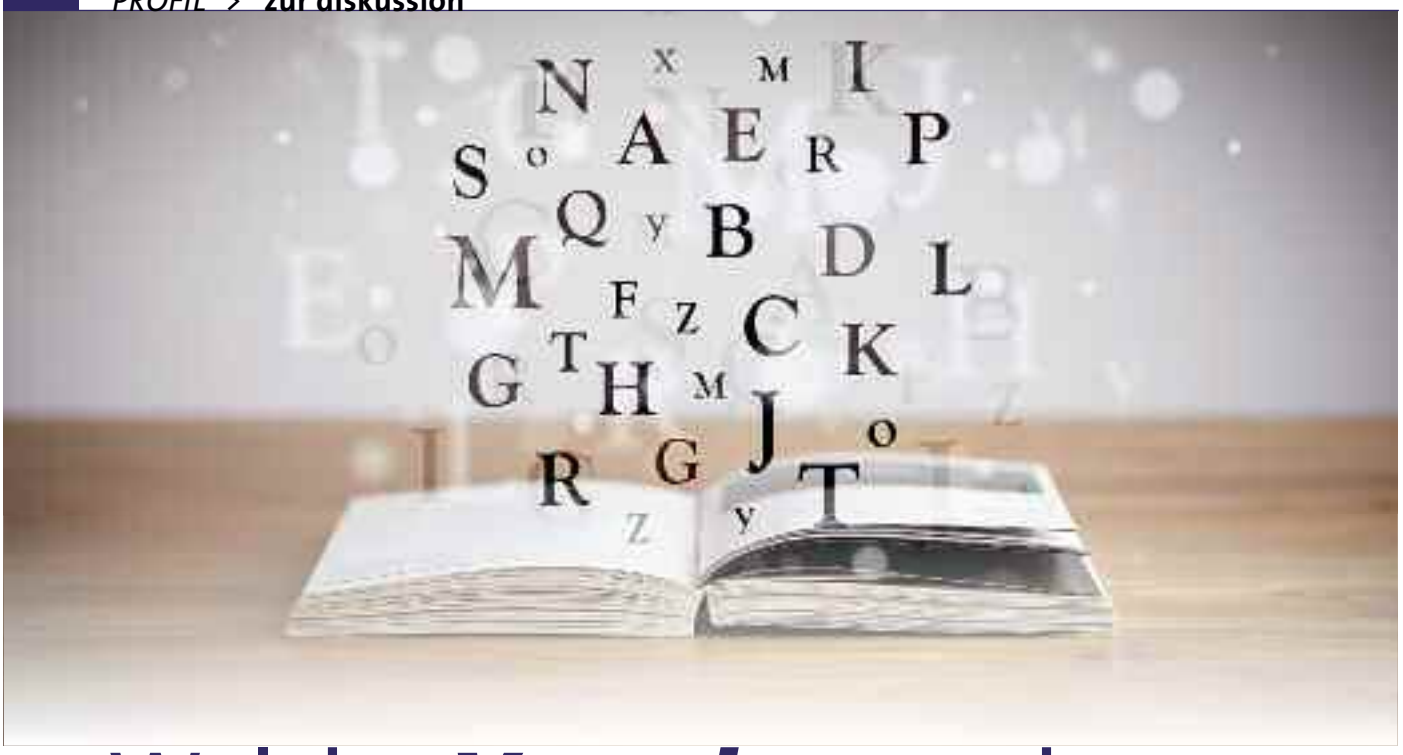
Foto: Fotolia



Welche ***Vorgaben*** und ***Rahmenbedingungen*** benötigen die ***Gymnasien wirklich (nicht)?***[1]

Mit meinen Ausführungen versuche ich eine Diagnose der Lage des Gymnasiums. Dieses erleben und erkennen wohl auch viele unter seinen Vertretern in der Gefahr des Identitäts- und Funktionsverlustes. Beide folgen aus tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen, aus den Reformniederschlägen der und durch die Politik. wie auch aus der inneren Veränderung des Gymnasiums. Von all dem werde ich handeln, um am Ende in guter deutscher Tradition das aus der Gefahr erwachsende, mögliche Rettende mit Blick auf die Didaktik anzudeuten.

von PROF. DR. ANDREAS GRUSCHKA

Bevor ich dieses Programm bearbeite, möchte ich – mehr als bloß einstimmend – anschließen an das, was die Leser des 'Spiegel', der 'Zeit' oder der 'FAS/FAZ' und anderer Organe in den letzten Wochen von ungleich prominenteren Akademikern mitgeteilt bekommen haben. Die bewegen sich im Rahmen der Meinungsbildung und Vorgabenandienung durch die höheren kulturindustriellen Medien mit souveräner Leichtsinnigkeit. Die geballten jüngsten Stellungnahmen machen nicht nur Stimmung. Man kann sie auch so lesen, wie sehr das Gymnasium in der öffentlichen Debatte unter Druck geraten ist.

I. Interessant daran ist zunächst einmal mehr, dass so gut wie nicht Sprecher mit einer fachlichen Expertise in Sachen Schule und Unterricht für Aufregung sorgen. Vertreter der ansonsten publizistisch aktiven 'empirischen Bildungsforschung' haben weder den Mut noch die Neigung, mit groben Strichen zu erklären, was warum im System falsch läuft und wie das Bildungssystem umgebaut werden sollte. Sie halten sich mit politisch parteiischen Stellungnahmen nicht zuletzt aus Rücksicht auf ihr Geschäft zurück und empfehlen stattdessen Optimierung des je Gegebenen. Die fünf prominenten Stellungnahmen, die ich aufspießen möchte, stammen von einem Soziologen, einem Philosophen, einer Psychologin, einer Historikerin und einem ehemaligen Kollegen, der nun als Universitätspräsident wirkt. Ihre Ämter und Professionen machen sie nicht etwa bescheiden und zurückhaltend in ihren Urteilen über die Schule. Ihre Außenposition ermöglicht ihnen vielmehr, den Mut der unabhängig Verantwortungslosen zu zeigen, mit dem es leicht fällt, übergriffig zur Entwicklung der Schule mit 'klarer Kante' und Postulaten Stellung zu nehmen. Verführt werden sie wohl dazu, weil ihnen das anders als mit ihren hausgemachten Themen ein großes Forum auf einer ganzen, ja mehreren Seiten bietet. Sie kümmern sich und nutzen Medienpräsenz als gelte es medienseelig, dass Bedeutung schon daher rührt, dass man in der Zeitung steht.

Sie ahmen damit andere Experten nach, über die man sofort stolpert, sobald man das Fernsehen anmacht: Die Hüthers, >

[1] Vortrag auf der Herbsttagung auf der Vereinigung der Oberstudiendirektoren Berlins (VOB) im Wannseeheim Berlins am 29 Oktober 2013

Prechts, Juuls, Kahls, Spitzers lasse ich einmal draußen vor. Ich möchte Sie nicht mit Kabarett über marktgängigen Populismus unterhalten.

Meine seriösen Experten agitieren gleichwohl wie diese. Sie wettern gegen die naturwüchsige Entwicklung des Gymnasiums zur Einheitsschule oder nehmen sie als gestaltungsbedürftiges Fatum auf.

- Der Soziologe Bude verwunderte sich schon vor einigen Jahren über die 'Bildungspanik' und den Bildungswahn und wird inzwischen mit diesem Begriff nun vielfach zitiert.
- Der Philosoph Nida-Rümelin schreibt variierend und spezifizierend gegen den Akademikerwahn.
- Die Psychometrikerin Elsbeth Stern schreibt davon, dass der Wahn von der fehlenden Kenntnis der natürlich gegebenen Intelligenzunterschiede herrührt.
- Da dem Wahn letztlich nichts entgegenzusetzen sei, empfiehlt die zur Bildungsforscherin qua Amt am entsprechenden Berliner MPI aufgestiegene Historikerin Ute Frevert ein Gymnasium für alle mit innerer Differenzierung und einem stärkeren musischen Akzent.
- In gewisser Weise radikaler mischt sich Dieter Lenzen in die Debatte um die Rückkehr zu G9 ein, indem er bestreitet, dass das Gymnasium noch in der Lage sei, die Schüler auf das Studium vorzubereiten.

Man kann nach Jahren der Ruhe, die aber für das Gymnasium bzw. die Bildungswege zum Abitur Jahre der fortgesetzten Bildungsexpansion waren, nun eine Gegen- oder Rettungsbewegung beobachten, mit der das Gymnasium – bei allem Respekt und bei aller Schonung im Vergleich zu den anderen Schulformen – in eine Problematisierung, wenn nicht Krise seiner Identität gerät. Der Reihe nach:

- Der 'Bildungspanik' (Bude, München 2011) und dem 'Bildungswahn' entspricht die folgsame Reaktion der Eltern gegenüber der Relevanz des deutschen Berechtigungswesens. Was immer die eigenen Kinder anschließend machen, die besten Optionen für alles enthält der Abschluss des Gymnasiums. Der Wahn folgt weder aus der irrenden Verehrung der Kunden oder der Verachtung des Diagnostikers gegenüber der Bildung, sondern mehr dem Utilitarismus, der sich zunehmend mit der Gier nach Scheinen als Tauschwährung ausdrückt. Mit ihm sollen wir unser Portfolio auffüllen. Der Wahn bezeugt letztlich nichts anderes als den Realismus gegenüber der Warenförmigkeit von Bildungsgütern und -zertifikaten und er ist deswegen durch Beschimpfung nicht aus der Welt zu schaffen.

Foto: Fotolia

Eine Krankenschwester untersteht fraglos dem Arzt, eine pflegewissenschaftlich diplomierte oder bachelorisierte dagegen hat akademisch Anschluss gefunden und damit auch gehaltspolitisch als Managerin in einem Krankenhaus bessere Karten. Deswegen muss sie den Weg über das Gymnasium, das Abitur gehen, um an der Fachhochschule und dereinst vielleicht an der Universität ihren Aufstieg zu sichern.

- Nida-Rümelin (etwa FAS 1. September 2013) hat als humanistischer Denker große Sympathie für den Bildungsgedanken. Mit seiner Kritik, zeigt er, ist hinsichtlich der Bildungsgeschichte soziologisch nicht zureichend informiert. Die Akademisierung der Berufe resultiert mit Notwendigkeit aus dem Bemühen der höheren Berufe um Anerkennung. Eine Krankenschwester untersteht fraglos dem Arzt, eine pflegewissenschaftlich diplomierte oder bachelorisierte dagegen hat akademisch Anschluss gefunden und damit auch gehaltspolitisch als Managerin in einem Krankenhaus bessere Karten. Deswegen muss sie den Weg über das Gymnasium, das Abitur gehen, um an der Fachhochschule und dereinst vielleicht an der Universität ihren Aufstieg zu sichern. Ob die Akademisierung der Berufe deren Professionalisierung dient, ob sie diese nicht eher verhindert, spielt für den Drang zu Alma Mater keine Rolle, jedenfalls solange der alte Weg die Statusminderung einschließt. Das sind gesellschaftliche Veränderungsprozesse von einer Kraft und Dynamik, auf die die Schule nur reagieren, die sie aber nicht verhindern kann.
- Frau Stern (Spiegel 8. Mai 2013) spottet über die mangelnde Intelligenz dieser neuen gymnasialen Schülerschaft und darüber, dass sie mit irgendwelchen Berufspraktika auf den anderen späteren Weg gelenkt werden soll.

Die Normalverteilung galt schon in der guten alten Zeit und alles spricht dafür, dass es damals ein starkes 'Creaming' gegeben hat, durch welches die zu schwachen Schüler Gemachten in der Volksschule belassen wurden. Gefragt wird nicht danach, ob die normalverteilte Intelligenz nicht etwa ausreichen könnte, allen all das zu vermitteln, was im Gymnasium Schülern abverlangt werden muss. Das macht sie nicht alle auf dem gleichen Niveau klug oder intelligent, aber doch brauchbar. Es sei denn, es würde das Gegenteil gelten, dass nämlich das Programm des Gymnasium nur von – sagen wir mal – fünfzehn Prozent der Alterskohorte beherrscht werden könnte. Das wäre eine falsche, weil wissenschaftlich unhaltbare Aussage. Bedarf es denn eines hohen IQ, um zu verstehen, was eine Funktionsgleichung ist, um eine Präposition in der Fremdsprache zu memorieren und recht anzuwenden, um vom lyrischen Ich erreicht zu werden, Hintergründe der Finanzkrise aufzufassen? Unbeschadet von solchen Darlegungen kann man immerhin mit der Intelligenz eine klare reaktionäre Ansage in die Welt setzen. Mit ihr soll ebenfalls Politik gemacht werden. Ein Kollege empfahl genau dies kürzlich als Therapie für das Gymnasium beim wissenschaftlichen Beirat des DPhV. Ich begrüßte diese und forderte den Verband auf, seine Klientel entsprechend auf ein Drittel des Bestandes einzuschränken; das Gymnasium wäre dann wieder eines für fünfzehn Prozent des Jahrganges. Niemand nahm das ernst; aus guten Gründen und auch aus denen der Marktlogik. Zurückzukehren zu einem entsprechend selektiven System mit Sextanerabitur, das wäre was! Für die rückwärtsgewandten Bewahrer von etwas, was es so nie gegeben hat. Aber es wäre völlig unrealistisch. Allein die Nazis haben es einmal geschafft, die Bildungsexpansion zurückzudrängen.

Irgendwelche Praktika sind der andere Teil des Spotts. In der Tat: Es ist kurios zu beobachten, wie manche Gymnasien mit der Tatsache umgehen, dass sie antizipieren, so manche ihrer Absolventen würden sich nach dem Abitur in der Sek II wiedereinfinden, nun um eine Berufsbildung zu absolvieren. Das Gymnasium ist auf Berufsvorbreitung ähnlich gut vorbereitet wie die Universitäten auf einen berufsbezogenen Bachelor, nämlich letztlich gar nicht. Beide kennen nur die Strukturen der Disziplinen, wo sie Wissenschaften repräsentieren und nicht Technologien des Berufs.

Umgekehrt würde ein Schuh daraus, nämlich wenn der Beruf nicht als praktische Erfahrung irgendwo, wo man wahrscheinlich nicht beruflich tätig werden möchte, das schlechte Gewissen über die angediente Sackgasse der höheren Bildung beruhigen soll, sondern wenn er ins inhaltliche Programm der Schule geriete. Aber dafür müsste das Gymnasium eine berufsbildende Schule sein. Das aber wäre sein Ende, denn es lebt doch bis heute von dem Gegensatz von Bildung und Beruf bzw. Nützlichkeit. Ideologisch, aber zugleich äußerst wirkungsmächtig war und ist dieser Gegensatz, erlaubte er doch kräftigen Distinktionsgewinn durch das, was Bourdieu das kulturelle Kapitel nannte, oder Adorno, wohl präziser deutsch, Halbbildung. Immer noch erlaubt sie eine Abgrenzung nach unten. Dass schon während der Schulzeit und erst recht danach die meisten Absolventen des Gymnasiums dann doch der Bildung adé sagen und sich berufsbildend zum tüchtigen Erwerbsbürger mausern wollen, macht ihre Haltung zum Gymnasium ambivalent. Auf der einen Seite verdanken sie der Einrichtung die höheren Weihen für höhere Bewährungen, auf der anderen Seite geben sie auf die materielle Seite dieser Auszeichnung nicht allzu viel. Ob sie auf dem Gymnasium gebildet worden sind oder auch nur einigermaßen das gelernt und behalten haben, was ihnen gelehrt wurde, wird von der großen Mehrheit wohl bezweifelt. Zu dieser Einschätzung führen mich nunmehr vierzig Jahre der Lehre an der Universität, nicht etwa ein kulturkritisches Vorurteil und Elitismus.

Immer schon wollten von den Abiturienten nur wenige und noch weniger von ihnen wollen heute immer noch in der Universität einige Jahre ihres Lebens ihrer Bildung im Medium der Wissenschaft widmen, wie Humboldt es forderte.

• Vor dieser Fatalität macht sich die Direktorin des MPI zugleich mit der Ideologie frei und schlägt angesichts der Undurchsetzbarkeit der Gesamtschule stattdessen vor, das Gymnasium zu einer solchen weiterzuentwickeln. Dann könne man A-, B- und C-Kurse, Fachneigungskurse mit unterschiedlicher Wertigkeit einrichten und jener psychologisch diagnostizierten Intelligenzverteilung eine Leistungsdifferenzierung folgen lassen, am Ende mit Abi plus, Abi normal und Abi minus. Vom Gymnasium bleibt in dieser Zukunftsidee übrig die Kritik an der Vernutzung des Curriculums für die Bedürfnisse der OECD. Die sympathische Frau will, dass dort mehr 'Philosophie, Ethik (sic!), Kunst, Musik und richtig gute Literatur' (FAS 29. September 2013) unterrichtet wird. Das aber eben für alle.

• Schließlich jüngst Dieter Lenzen. Während in Hamburg Unterschriften gesammelt werden für eine Rückkehr zu G9, schießt der Präsident der dortigen Universität gegen dieses 'Volksbegehren'. Neben allerlei anekdotischen Hinweisen auf Auslandsaufenthalte und Tennis-Spiele der mit G9 Versorgten, führt er wie beiläufig seine Diagnose als Abnehmer gymnasialer Bildung ins Feld. Es zeige sich nämlich dass, egal ob mit G8 oder G9 die Abiturienten nicht studierfähig gemacht worden seien. Das gesparte Jahr sollte also nicht wieder unnütz ins Gymnasium investiert werden. Stattdessen sollten die Universitäten, also auch die Seinige die entsprechenden Mittel bekommen. Sie würden dann schon in Präpkursen ihre Kundschaft auf das Studium vorbereiten. Sie allein wüssten, um was es geht und sie allein könnten es auch bewerkstelligen. Damit aber behauptet Lenzen nichts anderes, als dass das Alleinstellungsmerkmal des Gymnasiums und damit dieses selbst überholt sei (Hamburger Abendblatt 9. Dezember 2013).

Alle Diskursmacher und -überbieter wissen wohl nichts mehr darüber, dass Anfang der 70er Jahre sowohl die Absurditäten einer Bildungsexpansion mit dem gegliederten Schulsystem bereits klar antizipiert wurden, wie auch vergessen wurde deren demokratisch verantwortbare und gesellschaftsverträgliche Antwort, nämlich die Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung in einer Oberstufe, in der man zugleich Wissenschaftspropädeutik in allen Fächern verlangt und sie mit Berufspragmatik verbindet, im glücklichen Fall durch eine Doppelqualifikation. Das Projekt hieß Kollegschule, es wurde nur lau gestützt von Politik und Wirtschaft. Diese forderte so etwas erst, als es zu spät war und die Facharbeiterkrise nicht mehr zu übersehen war, als 1992 die Statistik erstmals mitteilte, dass es mehr Studierende als Teilnehmer an der dualen Ausbildung gebe. Alle wollen Häuptlinge sein und keiner mehr Indianer! So lautete das Menetekel.

Nida-Rümelin wiederholt lediglich diese Krisendiagnose ohne Kenntnis der Voraussetzungen, ohne Erkennen der Bildungsdynamik, die hinter dieser Entwicklung steckt.

Der 'Wahn' wird somit weiter gehen.

Man könnte sich deswegen ruhig und entspannt zurücklehnen und abwarten, bis sich die Erregung über das Falschlaufende einmal mehr erschöpft haben wird. Solange jedenfalls die 'Krisendiagnosen' an dieser selbst vorbeigehen, eignen sich die Stellungsnahmen allein für's Rauschen im Blätterwald. Solange kein Politiker die Axt wirklich am Gymnasium ansetzen will – und niemand bei Verstand will das –, werden sie Ersatzschauplätze kreieren, auf denen man aber mehr symbolische als wirklich verändernde Politik machen kann und auf denen man einmal mehr humane Ressourcen verschleudert, etwa mit der Gemeinschaftsschule plus exaltierter Reformpädagogik in BW usf. Deswegen wird das Gymnasium nicht wanken und bleibt weiter auf dem Weg zur Schule für alle, die dann freilich nie eine für alle sein wird. Eine Einheitsschule kann sie ja schon deswegen nie werden, weil und solange sie eine höhere Schule sein will, denn dann bedarf sie dafür der Abgrenzung von einer niederen Anstalt.

II.

Der Erfolg des Gymnasiums infolge der von ihm wesentlich und sei es in Abwehrhaltung gegenüber dem Feind, der Gesamtschule, betriebenen Bildungsexpansion hat dieses nicht nur quantitativ, sondern wohl auch qualitativ verändert; wie so oft im Leben: zum Guten wie zum Schlechten. Vergleichen wir das Gymnasium heute mit dem vor etwa fünfzig Jahren!

Die Arroganz seiner früheren Macht als Statuszuweisungsagentur ist geschwunden. In ihm wird der Schüler nicht mehr so >

leicht mit dem Sextanerabitur (Aufnahmeprüfung) ante portas abgewiesen, um dann in beträchtlicher Anzahl mit dem Quarta-Abitur bereits ins Leben entlassen zu werden. Das Abitur kann man inzwischen auf verschiedenen Wegen erreichen. Der Philologe von gestern als verhinderter Wissenschaftler ist heute vielfach der Lehrer von heute geworden. 'Das Pathos der Distanz' gegenüber Schülern, das den alten Gymnasialen nicht selten auszeichnete, ist der Sympathie gegenüber den Schülern gewichen. Die verblasenen Reden der hochfahrenden Hüter humanistischer Bildung, von denen so manche Schüler gleichwohl keine Ahnung bekamen, die sie dafür freundlich in die 'Feuerzangenbowle' schütteten, wird heute nur noch von Exoten kultiviert. Auf die Frage, warum man den Sinus lernen müsse, wird nicht mehr unbedingt damit flapsig reagiert, damit man danach den Cosinus lernen könne. Der Sinn der schulischen Übungen wird angestrengt den Schülern gegenüber 'kommuniziert'. Aber diesen Humanisierungseffekten – die ich nicht gering schätzen möchte – stehen auf der anderen Seite Gestehungskosten gegenüber, die man auf der gleichen Ebene abtragen kann.

Der Statuszuweisungsprozess hat sich nicht etwa mit der Expansion relativiert, sondern ist in gewisser Weise verrückt geworden. Konnte vor nicht zu langer Zeit der gute Hauptschüler oder Realschüler beruhigt in den praktischen und technischen Klassen der Gesellschaft aufsteigen, so hängt nun noch dann am Abitur alles, wo dieses für die Bewährung im Beruf wenig aussagt. Zusätzlich sind Clevere gut beraten, nicht klug zu werden, sondern ihr Portfolio durch alles, was sie wo auch immer wie auch immer getan haben, anzureichern. Heute bewerben sich bei mir studentische Hilfskräfte mit dicken Aktivitätsakten. Selektion wird dem Scheine nach weich geregelt, in Wahrheit wird sie verschoben und inszenatorisch gesteigert. Ich vermute, auch in Gymnasien lernen Schüler heute, wie man sich am besten bewirbt und wie man die Assessments besteht, zu denen inzwischen ja auch hausinterne hinzukommen, mit PISA usf. Lehrer des Gymnasiums sind nicht mehr unbedingt hochqualifizierte Philologen. Ich riskiere hier die durch meine eigenen Unterrichtsstudien provozierte These, dass das fachliche Niveau des Lehrpersonals schwer gelitten hat. Wir waren jedenfalls regelmäßig erstaunt darüber, wie oft die immer noch geforderte fachliche Expertise durch Kunstfehler, ja durch Kenntnislosigkeit unterlaufen wird. Damit liefere ich nicht das Echo auf die Sottise jener forschenden Wissenschaftler, nach denen ein guter Student Physiker wird, ein schwacher Fachdidaktiker und der Rest Lehrer für Physik. Es zeigt sich vielmehr in unseren Untersuchungen, dass immer weniger auf fachliche Korrektheit, Elaborat, Klarheit und Erschließung im Unterricht Wert gelegt wird.

Dass dafür nicht nur professionsinterne Veränderungen in Anschlag gebracht werden, sondern auch angediente Reformen der Didaktik, darauf werde ich noch eingehen. Interessant ist zu sehen, wie wenig selbst in Gymnasien Widerstand sich dank vorhandenem Professionsbewusstsein angemeldet hat gegenüber didaktischen Reformen, mit denen in den letzten Jahren – schon vor PISA und danach – die Fachlichkeit unterminiert wird. Es gab nicht wenige Gymnasien, in denen Klippert angekommen ist, in denen zwecks Erfreuung der Schulinspektion Methodenwechsel auch dann erfolgte, wenn er besser hätte unterbleiben sollen.

Aus dem 'Pathos der Distanz' ist eine nicht selten problematische Nähe zu den Schülern geworden. Problematisch ist sie vor allem dann und dort, wo das Engagement mehr auf die Beratung, ergänzende Erziehung und schulische Events, darunter viele Austauschreisen und 'Wochen' verlegt wird als auf den Unterricht, wenn das Beziehungsgefüge der Klasse und das soziale Lernen Priorität erfährt gegenüber der Klärung der Sachen.

Ähnlich verhält es sich wohl mit der Sinngebung der Inhalte des Schulischen als solchen der Bildung. Weil die alte Beschwörung ins Leere ging, wird heute nur noch defensiv, das heißt vor allem utilitaristisch der Bildungssinn der Inhalte postuliert. Dass man Latein gebrauchen könne, um danach Medizin leichter studieren zu können, liegt mir noch in den Ohren, dass man leichter Latein lerne, wenn man vorher Italienisch oder Spanisch lerne, kommt nun hinzu. Eingekleidete Matheaufgaben sollte der Schüler nicht wörtlich nehmen, auch dann nicht, wenn sie sich auf pyramidale PISA-Bauerndächer beziehen. In der Regel wird mit ihnen ein kompetenter Umgang mit Wissen versprochen, der nicht gehalten wird.

Die durch Unterricht erschlossene Erschließungskraft der Inhalte für ein orientierungskräftiges und urteilsfähiges Weltwissen, das das Ich-Welt-Verhältnis produktiv erweitert, haben wir in den Unterrichtsstudien selten, wenn überhaupt, beobachten können. Orientierung kommt vermittelt als Werturteil und Meinung heute mit wenigen fachlichen Illustrationen aus. Das gilt auch für die methodische Seite der Bildung. Das Gymnasium scheitert nach unserer Beobachtungen zu oft, wenn es darum geht, den wissenschaftspropädeutischen Sinn des Methodischen den Schülern vorzuführen. Methoden sind zunehmend didaktische der schulischen Bearbeitung im Gegensatz zu solchen, die Erkenntnisse ermöglichen. 'Verstehen Lehren' tritt zurück zugunsten der Einübung von operativen Fähigkeiten, mit denen vor allem rein schulisch bestimmte Aufgabenformate erledigt werden können.

III.

Diese Entwicklung möchte ich als zunehmende Didaktisierung und damit Entgymnasialisierung des Gymnasiums charakterisieren. Humboldt war bekanntlich der Meinung, dass man zum Gymnasiallehrer vorzüglich dadurch sich bildet, dass man wissenschaftlich engagierter Philologe wird. Das bezog er auch auf die Fächer, die wir heute nicht mehr Philologien nennen würden. Das Philologische als die erkenntnisoffene und -kritische Auslegung von Texten und Sachverhalten enthielt für ihn das Prinzip

Foto: Fotolia

der Wissenschaftspropädeutik. Ihm wäre es absurd vorgekommen, wenn man mit gesonderter Didaktik und Methodik sich in die Schüler hineinkindern wollte, um sie dort abzuholen, wo sie als noch nicht der Erkenntnis Fähige vermeintlich stünden. Lehrwerke im Sinne der heutigen Abbreviaturen des Fachlichen hätten bei ihm Kopfschütteln ausgelöst.

Noch zu Beginn meines Studiums machte der angehende Gymnasiallehrer allein ein 'Philosophicum', neben der fachlichen Ausbildung. Daran hat sich manches, wenn auch noch nicht das Entscheidende, geändert. Zwar ist das Fachstudium zurückgedrängt worden zugunsten etwa von Fachdidaktik und Bildungswissenschaften, wie man heute irreführend sagt, denn Bildung kommt hier so gut wie nicht vor. Aber die Studenten werden immer noch mit der Aufgabe konfrontiert, das Fach zu beherrschen und nicht bloß die Lehrwerke durchnehmen zu können. Das heißt, sie stoßen noch auf die objekttheoretischen Grundbegriffe eines Faches, sie müssen mit den epistemischen Formen der Gewinnung von Erkenntnis umgehen können, wenn sie denn etwas verstehen wollen und sie werden mit den forschungsbezogenen Grundlagen der Konstitution der fachlichen Gegenstände konfrontiert. So können sie das Modell der wissenschaftlichen Arbeit ihrer Fächer erkennen, deren Propädeutik sie dann im Gymnasium vermitteln sollen.

Aber was so noch als Struktur nicht ganz infrage gestellt wird, hat sich schulpolitisch längst zu einer Stärkung von allem und jedem, was man als Postulate für den Lehrberuf formulieren mag, aufgelöst. Überall wo es hakt, soll mehr vom Gleichen eingeführt werden, fachwissenschaftliches Können ebenso wie fachdidaktisches, wie psychologisches, wie pädagogisches, mehr von Wissenschaft, mehr von Professionswissen, mehr von praktischer Erdung und Erprobung. Die pädagogische Eignung zum Gymnasiallehrer wird präventiv getestet und ihr womöglich aufgeholfen durch mehrere Praktika, darunter in Hessen nun bald ein frühes Praxissemester. Hier also, im dritten Semester unterrichten die Studenten schon wissenschaftspropädeutisch? Wohl nicht, aber das, was man ihnen ohne dieses Merkmal als Classroom-Management und Methodenwechsel bereits verklickern konnte. Entgegen der umfassenden 'Schwächung der Schwächen' reicht es in Hessen nach wie vor, wenn man einen Schein in Pädagogik gemacht hat, um sich danach zum Staatsexamen anmelden zu können. Dann kommt es im Referendariat dicke mit den KMK- und Landespostulaten zu dem 'pädagogus maximus': einen Lehrer, der Unterrichten wahrnehmen kann als eine unter vielen anderen ihm aufgegebenen Tätigkeiten. Er erzieht, berät, diagnostiziert, innoviert nebenbei die Schule usf. All das muss naturgemäß bereits die Ausrichtung auf die Bildungsaufgabe schwächen.

IV.

Ich spreche bislang so, als wäre die Bildungsaufgabe das Kennzeichen des Gymnasialen. Man muss hier unterscheiden zwischen der Identitätsfrage und der bildungspolitischen Programmatik. Das Gymnasium als Schulform hat es mit der Bildung zu tun – sei sie höhere oder nicht – oder es ist nicht. Ohne diese spezifische Funktion einer Bildungsanstalt ist das Gymnasium schlicht pädagogisch überflüssig und überholt. Als Anstalt der funktionalen Kompetenzvermittlung würde sich dagegen die technokratische Gesamtschule empfehlen, die noch jede Modernisierungsparole und -maßnahme als Zugewinn begrüßt hat.

Dass Bildung identitätsstiftend für das Gymnasium geworden ist, bedeutet nicht, dass es die Aufgabe der Bildung in der Vergangenheit zufriedenstellend erfüllt hätte. Davon kann keine Rede sein. Aber Bildung war sein Sinnhorizont, leitend für die gute Praxis wie für die Kritik am Unterbieten der selbst gestellten Aufgabe. Die Fächer sollten den Zugang zum allgemeinen Weltwissen eröffnen, nicht in enzyklopädischer Zerstreuung, sondern kategorial, exemplarisch, so dass Verstehen und Urteilsfähigkeit gefördert werden können. Die Lehrform enthielt nicht die Aufgabe, die Schüler zur problematisierungsfreien Übernahme von Lehrmeinungen zu erziehen, ihnen die Dienstfertigkeit zu vermitteln, mit der man aus eigenem Antrieb tut, was andere von einem verlangen. Gymnasiale Lehre zielte auf die Darstellung und Auseinandersetzung mit einer Sache als einer, die eben nicht blind angeeignet, vielmehr bewusst zugeeignet werden kann. So sollte sie für den Schüler bedeutsam werden. Das gute fragenentwickelnde Unterrichtsgespräch zielte nicht auf Katechese, sondern darauf ab, den Schüler zur eigenständigen Erkenntnis zu bewegen. Mit den Fragen sollte er die Antwort selbst finden. Dabei war Eigensinn als begründeter Zweifel ein Indikator für das Interesse des Schülers am Verstehen. Ich erinnere an den ebenfalls guten Sinn des dialektischen Besinnungsaufsatzes. Er sollte nicht einfach disziplinieren, das subjektiv beliebige wilde Denken domestizieren, auch wenn er dafür nicht selten missbraucht wurde. Die Aufgabe unterstellte einen urteilsbereiten und urteilsfähigen Schüler, der sich ernsthaft besinnt und argumentiert und eben das lernt, indem er es einübt.

All das und manches mehr wurde als das Proprium gymnasialer Bildung ausgegeben, jedenfalls überall dort, wo die neuhumanistische Funktion der Anstalt den dort Tätigen zugänglich war.

Aber zugleich haben sich in der Geschichte des Gymnasiums immer wieder Wellen seiner Infragestellung aufgebaut. Mal ging es um den Kanon, dann um den Modernitätsrückstand. Rückfragen betrafen die Selektivität des Systems, oder auch solche nach den geeigneten Medien des Lehrens. Moniert wurde, dass das Gymnasium den guten Sinn reformpädagogischer Errungenschaften missachtete usf. Auch mit der Kritik an der Nichterfüllung von hauseigenen Versprechen wurde das Gymnasium nicht selten gegen seine Liebhaber verteidigt. Und diese Kritik führte oft zur inneren Reform. Ich erinnere daran, dass nicht wenige dieser Schulen zu Beginn der Bildungsreform der sechziger Jahre die Avantgarde der Reform von 1972 waren, die mit der Zeit zurückgedrängt wurde, zugunsten einer Standardisierung, die den Boden bereitete für die gegenwärtige.

V.

Damit bin ich bei dem Thema, das so manche vermutlich am meisten bewegt. Was wird aus dem Gymnasium mit dem Siegeszug der Funktionalisierung der Bildung nach den Bedürfnissen der OECD? Gutmeinende Reformer behaupten, die Bildungsaufgabe der Schule, insbesondere die des Gymnasiums, sei mit der gegenwärtigen Kompetenzorientierung zu verbinden, ja diese eröffne erst die Chance, eine solche fachliche Konzentration zu erreichen, mit der das Lehren als Verstehen in die Tiefe gehen könne. Mein Kollege Tenorth suchte uns zu beruhigen, dass Kompetenzen nichts anderes seien als das, was mit Bildung gemeint gewesen sei, Kompetenz sei operationalisierte Bildung. Aber sobald man danach in der Expertise weiterlas, konnte man se- >

Foto: Fotolia

hen, dass sich die Macher darum nicht bekümmerten, sondern ein psychometrisch nutzbares Modell betrieben, mit dem alles Tun, Handeln, Wissen, Haltungen, Motivation etc. als ein Können zu Kompetenzen umgetauft werden kann. Und so geschah es.

Mit der epidemisch ausufernden Kompetenzorientierung, den Bildungsstandards und dem Zentralabitur, den curricular Maßstäbe setzenden PISA-Aufgabenformaten, hat sich eine ganz andere 'Bildungstheorie' an die Stelle der alten gesetzt. Sie hat zu Beginn in so manchen ungebildeten Programmschriften genau die Beseitigung der Bildungsideologie als ihre Aufgabe bezeichnet. Wo ein leeres Bildungsgerede als Input war, sollte nun messbare Kompetenz als Output stehen. Den Lehrern in Hessen wurde mitgeteilt, dass früher der Lehrer nur gelehrt habe, nun würden dank Kompetenzorientierung die Schüler lernen. Das karikiert das wunderbare Programm der UNESCO 'from teaching to learning'. Dass angesichts solcher einfacher und dummer Polaritätsschemata nicht sofort sardonisches Gelächter ausbrach, sondern ein panikartiges Aufspringen auf den fahrenden Zug die Regel war, beschämt mein Fach, die Fachdidaktiker, die behände alles zu standardisieren trachteten, inkl. Religionslehre und Kunst, aber es beschämt auch die professionellen Lehramtsfraktionen.

Ich wunderte mich laut, warum man das Ganze denn noch Bildungs- und nicht Kompetenzstandards taufte, und warum nur wenige das kritisch aufspießten. Wohl weil man sein Publikum nicht allzu sehr verschrecken wollte? Jedenfalls mit einem ernstzunehmenden Begriff der Bildung hatte das ganze Projekt von Anfang nichts zu tun, und wollte es (pädagogisch blind) oder konnte es (von psychometrischer Seite) auch nichts zu tun haben.

Wenn man sich nun anschaut, was jenseits der Expertise von 2003 und nach dem Schnellschuss der KMK daraus erwuchs, so kann eine katastrophale Entwicklung festgestellt werden. Nicht etwa besteht sie darin, dass all das Planungspapier subito von den Lehrenden umgesetzt worden wäre. In Hessen habe ich niemanden gefunden, der mir auf profunde Rückfragen nach dem Sinn der Konstruktionen einigermaßen intellektuell befriedigende Antworten hätte geben könne. Es handelt sich um Texte, die im Gegensatz zum Versprechen der Hermeneutik stehen, nach der der Leser den Autor besser verstehen kann als dieser sich selbst. Die Übung scheiterte bei mir, denn die Texte zeigen, dass die Autoren selbst nicht verstehen oder wissen, was sie da geschrieben haben. Man muss nur genau genug lesen, nicht also beim Lesen das wohl gut Gemeinte mit dem verwechseln, was man zu lesen bekommt, und schon gerät man in maßloses Erstaunen darüber, wie wenig alle gute Gepflogenheit klarer Begriffsbildung geachtet wurde. Ich habe von keiner einzigen 'Kompetenz' erkennen können, was sie als solche bestimmt. Die darauf aufbauenden Stufenmodelle sind allesamt wissenschaftliche Fiktionen bzw. durch Forschung allererst aufzufindende Postulate. Die darauf aufbauenden Aufgabenformate haben hier und da didaktischen Charme, oft messen sie ähnlich nicht, was sie messen sollen, wie sie nicht fördern, was sie fördern sollen. Sie können es auch nicht, weil sie nicht als Umsetzung begrifflicher Erkenntnis angesehen werden können.

Umso gravierender sind die relevanten Folgen einer sich schleichend fortsetzenden Umstellung. Sie besteht zum einen darin, dass die Entfachlichung beschleunigt wurde, dass ein Methodenwahn – huch: jetzt spreche auch ich schon von Wahn – eingesetzt hat, mit dem alles mögliche operationalisiert wurde, nicht aber der Frage nachgegangen wurde, welche Methoden angewandt werden müssen, damit Schüler nachkonstruierend dessen habhaft werden können, was Generationen vorher als Wissen produziert haben. Nicht die durch die Inhalte erzwungenen, weil sie entwickelnden und begründenden Methoden werden vermittelt, sondern Universalmethoden. Diese sollen auf alles und jedes angewandt werden können, und das trifft auch zu, weil sich unter der Hand die Inhalte weitgehend von erkenntnisträchtigen und -bedürftigen in Sachverhalte der Informationsentnahme und -übermittlung verwandelt haben.

Wir haben in Frankfurt so manche heutige Abituraufgabe untersucht, die im Zeichen der Kompetenzorientierung steht und auch in Biologie und Mathematik gefunden, was man ansonsten eher den weicheren und operativen Fächern zutrauen würde. Die Aufgaben werden so formatiert, dass die meisten, wenn nicht alle wesentlichen fachlichen Sachverhalte als Informationen in den Aufgabentexten enthalten sind, so dass als universelle Kompetenzen vor allem Lesekompetenz gefordert wird.

Die Kompetenzorientierung erweitert also nicht fachliche Bildung in Tiefe und Breite, sondern verflüchtigt sie tendenziell durch Bearbeitungskompetenz.

Deren Höhepunkt beobachten wir heute in den diversen Präsentationen, mit denen die Hochformen des Klippertschen Methodentrainings in die Schule gekommen sind. Die Schüler lernen Medienkompetenz und Selbstdarstellungskompetenz und das in beträchtlichem Umfange, wie ich staunend bei meinen Studenten feststellen kann. Aber indem sie etwas präsentieren, was vordem Vermittlungsinhalt des Lehrers war, können sie gar keine Verantwortung für den Inhalt übernehmen, den sie präsentieren. Sie machen es noch schneller als zukünftig die Praktikanten der Lehrämter, sie recherchieren ohne eine Recherche und formatieren um, was sie im Internet gefunden haben. Bewertet wird dann notwendigerweise nicht mehr der Inhalt sondern die Medienkompetenz. Ausnahmen bestätigen die Regel (vgl. Gruschka 2008).

Ich möchte nicht verheimlichen, dass mich diese Inkompetenzkompensationskompetenz mit ihren Folgen im studentischen Habitus inzwischen ganz depressiv macht. Ich möchte das anekdotisch verdichten.

Im letzten Semester führte ich ein Seminar zum Thema Schule durch. Ich erklärte den Studierenden, dass ich damit Eulen nach Athen tragen würde. Worüber wüssten sie nach 15.000 Unterrichtsstunden besser Bescheid als über Schule? Wenn wir also darüber ein Seminar machen wollten, dann doch nur, weil es sinnvoll sein kann, das allzu Vertraute unvertraut zu machen, es zu problematisieren als Normalität, die mit erklärungsbedürfti-

gen Gründen nicht erfüllt, was sie als Anspruch an sich selbst ausweist. Was bestimmt die vielfach blinde Betriebsamkeit, woher kommen die so eisern verteidigten Strukturen, welche Funktion erfüllen sie usf. Es gäbe also keinen Bedarf an informierenden Beschreibungen über das, was der Fall ist, sondern vor allem einem an erschließendem Hinterfragen mit wissenschaftlicher Argumentation, also einer, mit der unser Alltagswissen geprüft werden kann. Es dauerte zehn Sitzungen, bis sich eine vortragende Studentin dazu aufraffte, zwei Fragen zu stellen: Die eine richtete sich auf eine Information, die sie nicht verstanden hatte, die andere auf etwas, was sie zwar verstanden hatte, was sie aber hinsichtlich der Geltung bezweifelte. Alle Sitzungen zuvor lieferten die studentischen Gruppen zu den von ihnen bearbeiteten Themen gutgelaunt und medienerfahren Informationspakete. Ein naiver Positivismus und eine völlige Unzuständigkeit in der Sache erlaubte ihnen das. Für Fragen schien ihnen allein der Dozent zuständig zu sein.

VI.

Was wäre nun das sich dagegen anbietende Gegenmittel der Wahl, oder wie Horst Rumpf sagt: die Gegendrift? Ich beobachte – vielleicht zu optimistisch – dass sich der Schrecken über die schon sichtbare und sich vorläufig weiter erhebende missratende Gestalt der Reform ausbreitet. Sie können das daran ablesen, dass man heute nicht mehr beschimpft wird, wenn man Fachlichkeit einfordert, sondern dass mancher derer sie im Munde führt, der mit der Reform die umgekehrten Geister des Methodischen gerufen hatten.

Aber eine Rückkehr zu aufgeblasener Fachlichkeit mit gehetzten Pensen kann nicht Lösung des Problems sein, die war ja selbst das Problem, das als Kritik den Reformideen Rückenwind verschaffte.

Fachlichkeit kann nicht bedeuten, all das wieder in den Vordergrund zu stellen, was man sich als Wissen von Schülern erwünscht. Produktiv kann die misslungene Reform aufgegriffen werden, indem das Methodische an den Inhalten betont wird. Die Formel dafür lautete im Gymnasium schon lange Wissenschaftspropädeutik. In der Phase der großen Bildungsreform wurde das vielfältig ausgelegt und es kam dabei leider zu einer Umkehrung viel zu viel versprechender Postulate-Pädagogik von der inhaltlichen zur methodischen Seite.

Das Gymnasium hätte für alle anderen Sekundarstufen-Schulen zu zeigen, wie Wissenschaftspropädeutik es schaffen kann, die fachlich gebundenen Inhalte zu gewichten und sie in der Anschmiegung an die Methoden der Erkenntnisgewinnung so zu thematisieren, dass fachliche Urteilsfähigkeit gesichert wird. Ich habe in mehreren Anläufen zu zeigen versucht, dass es gar nicht schwer ist, die zugangsstiftenden Inhaltsbereiche der jeweiligen Fächer zu bestimmen, ohne dass man wiederum die ausgelegte Struktur der Disziplin schon mit einem Curriculum für die Sekundarstufe verwechselt (vgl. Gruschka 2009 und 2011). Mustert man nämlich die Lehrpläne durch, so entdeckt man in ihnen Jahrgangsstufe für Jahrgangsstufe die exemplarischen Inhalte, mit denen das jeweilige Fach auf einem zugangsfähigen Niveau repräsentiert wird. Für ein Kerncurriculum stehen die Chancen nicht schlecht, ohne dass man deswegen riskant vom Mut zur Lücke sprechen muss. Es gibt so etwas wie eine eingehüllte Rationalität des alten Lehrplans, die heute ungebildet über Bord geworfen wird. In den Klassen, die im Geiste von PISA nun Literacy vermitteln sollen, lässt sich das gesamte Programm wissenschaftspropädeutischer Aufgaben wiederfinden. Auch hinsichtlich des Methodischen wäre es gar nicht so schwer zu demonstrieren, worauf es ankäme. Jedes Fach wird nämlich in sich steigernder Weise genau mit den Methoden thematisch, die die Erkenntnisse ermöglichten und begründeten. Ästhetische Werke werden ausgelegt mit Hilfe der Bedeutungsauslegung und der den Werken eigenen Merkmalen. Der Natur wird ihre Gesetzmäßigkeit abgeschaut durch das kontrollierte Experiment. Fremde Sprachen werden erschlossen mit der linguistischen Modellierung ihrer Grammatiken. Aussagen in Sachtexten kommt man analytisch bei, indem die Textsorte bestimmt, die Urteile auf ihre Begründung hin geprüft werden. In der Mathematik lernt man etwa, wie in ihr etwas bewiesen wird. Die Biologie zeigt, wie anspruchsvoll es sein kann, morphologische Beschreibungen von Objekten vorzunehmen. In der Kunst kommt es zur Erfahrung der Probleme der Darstellung von etwas, was wir mit dem Auge sofort erkennen usf.

Meine Beispiele sind als sich ergebende Möglichkeiten und Anforderungen an Unterricht bestimmt worden, sie sind nicht als Normalfälle des Lehrens zu verstehen. Die empirische Beobachtung der Erfüllungsbedingungen zeigt eine mehr oder weniger große Abweichung des Realisierten vom Geforderten. In diesem Sinne kann nicht nur von der eingehüllten Rationalität der Lehre durch das in ihr objektiv Thematisierte gesprochen werden, sondern auch von einer vielfach vor allem didaktisch verhüllten Rationalität. Das Problem dieser Unterscheidung liegt an der Stelle, wo zwei aufeinander bezogene Rationalitäten, die der Sache und die der Vermittlung, auseinander treten. Die didaktische Rationalität steht nämlich in der Gefahr, die Sache nicht zu treffen, während und weil sie sie so leicht wie möglich zu machen versucht. Das Lehren soll im Lernen erfolgreich werden. Damit das geschieht, muss das zu Lehrende zum Lerngegenstand verdichtet werden, das heißt auf eine durch Fähigkeit und Interesse als reduziert unterstellte Auffassungsfähigkeit und -bereitschaft angepasst werden. Das führt dazu, dass die Sachen so vereinfacht werden, dass sie auch bei geringer Thematisierungsdichte als Wissen und Können abgeprüft werden können: nach Maßgabe von Aufgaben, die mit den Sachen nur noch wenig Berührung haben können.

Ich hoffe, ich habe damit sowohl das Rettende wie auch die Gefahr plausibilisiert. Und indem ich von der großen gesellschaftlich geprägten Diagnose vergleichsweise ausführlich auf den Kern des Unterrichts zurückgekommen bin, markiere ich die Stelle der professionellen Verantwortung für eine Gegendrift. Sie trifft auf den ganz anders programmierten Mainstream, das aber mit der Kraft des besseren Argumentes, dem nämlich des Festhaltens am Versprechen wie an der Möglichkeit und der Notwendigkeit der Bildung für die nachwachsende Generation wie für die Gesellschaft, in der diese sich bewähren soll. ■

INFO

Näheres zur Kritik an der Didaktik wie ihrer Überwindung lässt sich erfahren:

Andreas Gruschka: Präsentieren als neue Unterrichtsform, Opladen 2008

Ders.: Erkenntnis in und durch Unterricht, Wetzlar 2009

Ders: An den Grenzen des Unterrichts, Opladen 2010

Ders.: Verstehen Lehren, Stuttgart 2011

Ders.: Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis, Opladen 2013