

# Das Gymnasium – Ruine einer Utopie?

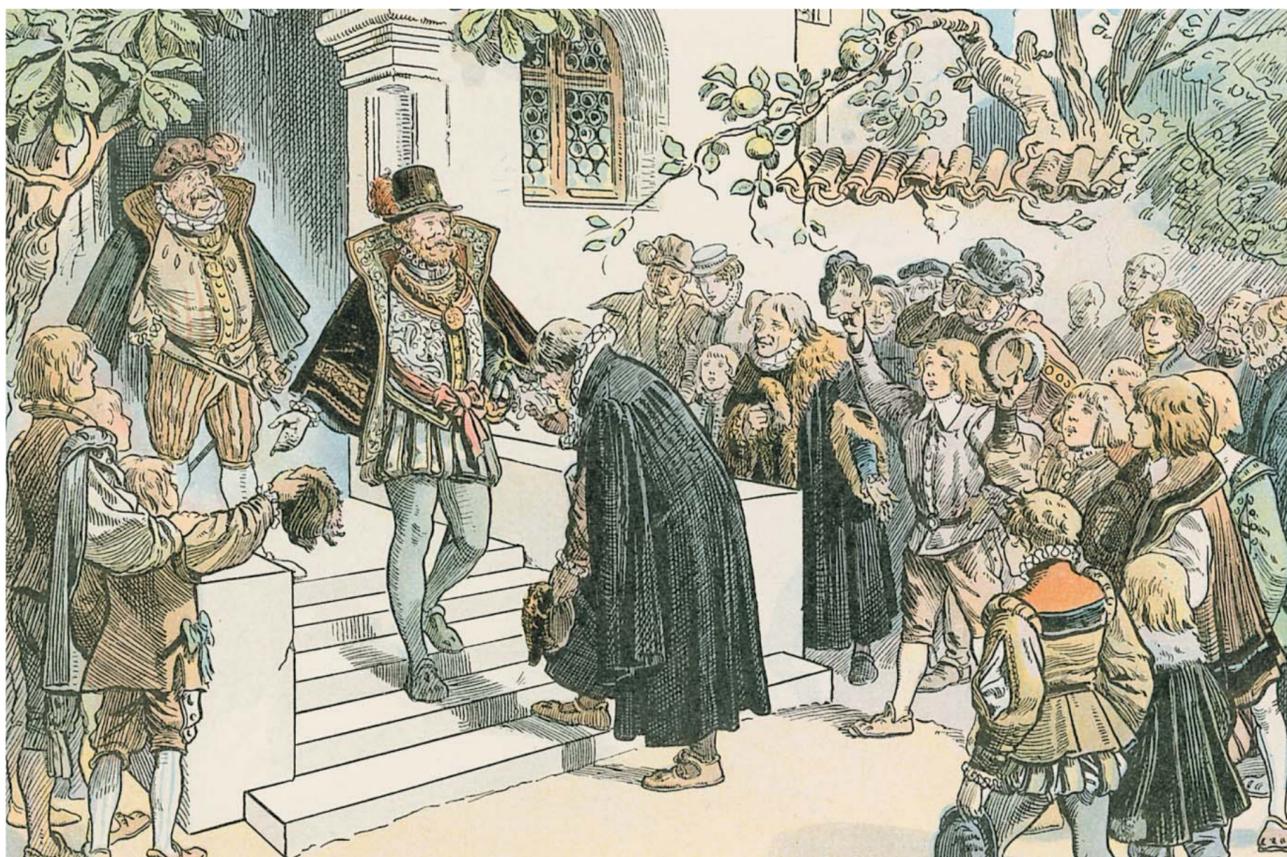
Großzügig wird auf beharrliches Üben verzichtet, vom Auswendiglernen ganz zu schweigen: Wie der Erfolg eine Schulform paralyisiert.

Von Klaus Ruß

Das Gymnasium hat zwei Feinde: seine Anhänger und diejenigen, die unverdrossen seine Abschaffung zugunsten der Gesamtschule fordern. Letztere treibt eine irgendwie linke Ideologie, während die Freunde des Gymnasiums so viele Kinder hineinpumpen, dass sich die Qualitätsfrage des gymnasialen Abschlusses mit zunehmender Schärfe stellt. Rund 50 Prozent der Großstadtkinder lernen gymnasial, während 30 Prozent der Ingenieurstudenten an mathematischen Elementaranforderungen scheitern. Universitäten bieten Nachhilfe in Grammatik und Schreibtechnik an, derweil schafft NRW Latein als Studienvoraussetzung für gymnasiale Sprachenlehrer ab. Ein Frankfurter Didaktiker wies nach, dass Neunklässler Abituraufgaben lösen können, weil die Lösung bereits in der Aufgabenformulierung steckt, während die Schulpraxis mit beängstigender Geschwindigkeit das Lernen und Behalten von Dingen dem Erwerb von „Kompetenzen“ opfert. Eine „Kompetenz“ ist es sicherlich, das Ergebnis der Aufgabe abzulesen. Nur, wem nützt sie?

Wie das in der Schulpraxis aussieht, mögen drei Szenen beschreiben: Die erste spielt im Englisch-Leistungskurs einer Klasse 12. Die Schüler beschäftigen sich mit einem Bericht zum Thema „Fracking“ – und in einsprachigen und zweisprachigen Wörterbüchern suchen sie nach „to encourage“, „to doubt“ oder „irresistible“. Avancierte nutzen Tablets und konsultieren „Leo“, ein internetbasiertes Wörterbuch. Der Unterricht besteht aus Vokabelrecherche und dem Vergleich der jeweiligen Fundstücke. Man kommt nicht dazu, die 25 Textzeilen inhaltlich zu erfassen, zu paraphrasieren oder gar zu diskutieren. Die Lehrerin ist sehr zufrieden, wie „versatile“ die Schüler die neuen Medien nutzen, Wortbedeutungen „hinterfragen“ und nicht gezwungen sind, sich mit zufällig gewussten Wörtern zufriedenzugeben. Stures Pauken von Vokabeln und Patterns sei „megaout“, erklärt sie; es gehe um die Effizienz der textbezogenen Datenbeschaffung.

Solcherart qualifizierte Schüler müssen in vielen Bachelor-Studiengängen auf Englisch kommunizieren. Was deutschen Professoren möglicherweise nicht auffällt, entsetzt anglophone Dozenten: „Die Studenten reden und schreiben durchweg in einem extrem restringierten Code, stützen sich auf einen Minimalwortschatz



Erziehung für den Staatsdienst: Der brandenburgische Kurfürst Joachim Friedrich gründete 1607 das Joachimsthalische Gymnasium.

Foto Bridgeman

und verstehen flüssig gesprochenes Englisch nicht. Wissenschaft lässt sich auf dieser Basis nicht betreiben“, lautet das Statement eines Professors, der Lehramtsstudenten für gymnasiales Englisch ausbilden muss.

Die zweite Szene bestimmt das Schulleben des 13 Jahre alten Felix, der „keinen Bock auf Rechtschreibung“ hat. Er ist überzeugt, dass diese weder für die Schule noch fürs spätere Leben von Bedeutung sei. Zwar sind die Diktate mangelhaft, aber das kann er ausgleichen durch mündliche Leistungen. Die Bombe platzt, als er stolz eine Biologiearbeit vorzeigt und eine wahrhaft rechtschreibfreie „Eins“ bejubelt. Die Lehrerin hat sechs Fehler angedeutet, 22 weitere ignoriert und in ihren Aufgaben acht eigene fabriziert. Die Eltern toben, holen sich fachkundigen Rat, studieren alle Hefte ihres Sprösslings und finden heraus, dass – außer den Sprachenlehrern in Klassenarbeiten – keine Lehrkraft sich in drei Jahren um die Rechtschreibung gekümmert hatte.

Die Eltern suchen Unterstützung, wollen den Elternbeirat mobilisieren, die Leh-

rer zur Beachtung ihrer Dienstpflichten bewegen. Die anderen Eltern zucken zurück, fürchten für ihre Kinder und empfehlen individuelle Nachhilfe. Davon lebt inzwischen eine riesige Industrie von zuweilen sehr dubioser Qualität. Felix' Lehrer arbeiten offenkundig nicht für das Wohl der ihnen anvertrauten Kinder. Sie haben keine Idee, was ihres Amtes ist und welche Bildungs- und Wissensziele sie verfolgen sollen. Die Gleichgültigkeit der Schule hinterlässt dann ihre Spuren in der Familie, treibt Kinder und Eltern in einen Konflikt, der eigentlich Sache der Schule ist.

Die dritte Szene kommt auf dem hohen Pathos akademischer Rede daher. Zum Jubiläum eines Gymnasiums spricht ein berühmter Musikdidaktiker über die Wirkung der Schulmusik: Sie mache sozialer, stärke die Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit und verknüpfe optimal die Hirnsynapsen. Das habe die moderne Neurowissenschaft bewiesen. Dass Musik Freude bringt und ihren Wert in sich selbst hat, sagt er nicht. Auch Mathematiker oder die – wahrhaft zeitgeistgeplagten – Lateiner vertreten ihr Fach weitgehend

defensiv und weisen auf die Sekundärwirkungen hin, die aus der Beschäftigung mit seinen Gegenständen erwachsen.

„Unpregnant of their cause“ beschrieb ein Frankfurter Pädagoge schon vor Jahren die Lehrkräfte, die den Inhalten ihrer Lehre selbst nicht mehr trauen und unablässig nach externer Rechtfertigung suchen. Diese didaktische Irritation teilt sich natürlich auch den Schülern mit und ist Antrieb der kompetenzbasierten Pädagogik. Die „Entrümpelung“ der Lehrpläne wurde zum Mantra der G8-Befürworter; doch haben sie nie konkret gesagt, welche Inhalte denn „Gerümpel“ seien. Verrätlicher kann man Fragen und Können nicht machen. „Abfragbares Wissen“ ist weithin zum Schmähwort geworden – als ob es ein Wissen gäbe, das sich der Kommunikation entzieht.

Schon immer haben Schüler wissen wollen: „Wozu brauche ich das?“ – das Gymnasium heute hat keine Antwort darauf. Es hat – im erstaunlichen Kontrast zur Musik- und Sportausbildung – den Blick auf beharrliches Üben ebenso verloren wie die Wertschätzung dessen, was

Kinder auswendig lernen können und was ihnen unverlierbar mitgegeben werden sollte. Fehlte der Paukschule früherer Zeiten bei allen sachlichen Anforderungen ein ideales Ziel, so sind ihr heute auch die Inhalte entglitten.

Dass dieser „Paukschule“ indessen nicht die Zukunft gehören konnte, zeigt die Festschrift eines hessischen Gymnasiums von 1957. Sie definiert – flankiert vom Bildungsplan des Kultusministeriums – als wesentliches Schulziel die „Auslese“. Alle Fächer sollten durch ihren Beitrag zum kontinuierlichen Sitzenbleiben dazu beitragen, dass von zehn Prozent aller Kinder eines Jahrgangs, die ins Gymnasium eintreten, nur noch ein Drittel die Reifeprüfung besteht! Das las sich so: „Unter diesem Gesetz der Auslese stehen nun unsere Kinder. Es ist ein hartes Gesetz, denn es belastet jedes Kind von vornherein mit der kategorischen Forderung „du musst“. . . Die Gymnasien müssen . . . auslesen . . . alle diejenigen Schüler ausscheiden, die nicht imstande sind, den Anforderungen an Wissen und Denken, an Wille und Fleiß standzuhalten.“ Man kam nicht

## Über den „Runden Tisch“ gezogen

Die Düsseldorfer Runde zum G9 entpuppt sich als „Gefälligkeitskundgebung“ der G8-Befürworter / Von Hans Peter Klein

Die zunehmende Kritik an der seit 2002 in fast allen Bundesländern begonnenen Verkürzung der Schulzeit auf zwölf Jahre (G8) hat in diesem Jahr einen vorläufigen Höhepunkt erreicht. Insbesondere in den alten Bundesländern geraten die Schul- und Kultusministerien zunehmend unter den Druck von Elterninitiativen und der Öffentlichkeit, die mehrheitlich eine Rückkehr zu 13 Jahren Schulzeit (G9) fordern. Einige Bundesländer haben bereits reagiert. Neben einer generellen Rückkehr zu G9 in Niedersachsen wurden zumindest Wahlfreiheiten zwischen G8 und G9 in unterschiedlichen Ausprägungsformen beschlossen (Hessen, Bayern, Baden-Württemberg). Rheinland-Pfalz hat in weiser Voraussicht oder göttlicher Eingebung die Umstellung auf G8 erst gar nicht mitgemacht. Hamburg und Nordrhein-Westfalen lehnen dagegen die Rückführung zu G9 insbesondere für Gymnasien kategorisch ab.

Um die Wogen auch in Nordrhein-Westfalen zu glätten, sah sich nun auch das zuständige Ministerium in Düsseldorf dazu gezwungen, einen „Runden Tisch“ einzuberufen, an dem geladene Vertreter die G8/G9-Problematik angeblich ergebnisoffen diskutieren und Vorschläge unterbreiten sollten. Dabei stellte sich schon nach kurzer Zeit heraus, dass die von den Elterninitiativen gewünschte Rückkehr zu G9 überhaupt nicht auf der Tagesordnung stand. In der „Diskussionsgrundlage Empfehlungen“ vom 7. Oktober 2014 heißt es dazu: „Zwar wurden nicht – wie von den Bürgerinitiativen gewünscht – grundsätzlich Vor- und Nachteile eines acht- und neunjährigen Bildungsgangs am Gymnasium erörtert, allerdings wurden die Konsequenzen konkreter struktureller Alternativen ausführlich diskutiert.“ Entsprechend den Bologna-Reparaturwerkstätten an den Hochschulen richtete man stattdessen G8-Reparaturwerkstätten mit unterschiedlichen Schwerpunkten ein: „Schulzeit – Freizeit; Ganztag und außerschulische Bildung im Zeichen G8“ (1), „Bisherige Handlungsfelder und weitere Entlastungsmöglichkeiten“ (2), „Gesicherte Erkenntnisse als Basis für Grundsatzentscheidungen“ (3). Vorschläge wie „Ganztagschulen sorgen grundsätzlich dafür, dass möglichst alle Hausaufgaben in Lernzeiten in-



Ziel ist ein für alle machbares G8: Schulministerin Sylvia Löhrmann (Grüne) Foto dpa

tegriert werden“ lassen für die Gymnasien nichts Gutes erwarten.

An den „Runden Tisch“ wurden folgerichtig ausschließlich Wissenschaftler geladen, die sich öffentlich für die Beibehaltung von G8 für Gymnasien eingesetzt hatten. Überraschend ist dann auch nicht, dass Schulstrukturfragen darüber entscheiden, ob einem Schüler Zeit für Bildung eingeräumt wird oder ob er im Schnellkochtopf der verkürzten Schulzeit unter Druck gerät. Interessant sind auch die abenteuerlichen Koalitionen zwischen den meist völlig gegensätzlichen bildungspolitischen Zielsetzungen der einzelnen Verbände, die sich hier in trauer Gemeinschaft gebildet haben. Die rot-grüne Landesregierung, die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, der Philologenverband, die gymnasialen Elternverbände und selbst die Opposition ziehen an einem Strang: G9 ist das Alleinstellungsmerkmal der Einheitsschulen, insbesondere das der von der Landesregierung bevorzugten Gemeinschaftsschule. Bei einer Wahlmöglichkeit von G9 an den Gymnasien wird eine Erosion der gerade eingeführten Schulform befürchtet. Warum sollten Eltern bei freiem Elternwunsch dann nicht gleich ihr Kind an einem der nach wie vor beliebten Gymna-

sien unterbringen? Außerdem hofft man, dass sich die Gymnasien in der G8-Struktur aufreihen und dann mit in die Gemeinschaftsschulen integriert werden können. Diese blieben letztlich als einzige Schulform übrig, nachzulesen in einem Interview des Hamburger Bildungsensors vom 11. Februar 2009 unter dem Titel „Längeres gemeinsames Lernen erreicht man nicht mit der Brechstange“. Die Gymnasialvertreter in NRW und Hamburg begrüßen die G8-Lösung für Gymnasien entgegen dem bundesweiten Trend ebenfalls, weil sie einen zusätzlichen Anstrich lernschwacher Schüler und damit einen weiteren Niveauverlust befürchten.

Diese Argumentationslinie kann man der Öffentlichkeit so nicht plausibel machen. Da sachhaltige oder pädagogische Argumente für die Verweigerung von G9 für die Gymnasien weitgehend fehlen, wurde den Teilnehmern am „Runden Tisch“ eine in diesem Jahr erschienene Studie vorgelegt, die schon zu Beginn des Jahres unter dem Titel „Turbo Abiturienten sind ebenbürtig“ nicht nur im Magazin „Spiegel“ zitiert wurde. Solche Studien hinterlassen sowohl bei Politikern, der Öffentlichkeit als auch bei den Anwesenden des „Runden Tisches“ eine nachhaltige Wirkung, weil dort der Irrglaube herrscht,

Studien seien von Gott gegeben und über jeden Zweifel erhaben. Jeder, der sich mit Studien befasst, weiß aber, dass bei anderer Fragestellung sich auch andere Ergebnisse einstellen. Auch die Interpretation von Studienergebnissen unterliegt der Deutungshoheit derer, die sich damit befassen, je nach Gutdünken sogar mit gegenteiligen Bewertungen namhafter Empiriker, wie die „Lehmann Studie“ zum jüngeren gemeinsamen Lernen in Berlin eindrucksvoll gezeigt hat.

Um die Aussagen einer Studie beurteilen zu können, ist es notwendig, die Testinstrumente einer genaueren Prüfung zu unterziehen. Die von einer Forschergruppe der Uni Duisburg/Essen durchgeführte Erstsemesterebefragung beabsichtigte, Unterschiede zwischen G9- und G8-Absolventen zu erfassen, und konzentrierte sich neben der Studien- und Berufsorientierung, den personalen und sozialen Kompetenzen insbesondere auf die schulische Vorbereitung auf fachliche und methodische Studienanforderungen. Überraschenderweise sind alle Fragen ausschließlich Einstufungsfragen wie „Meine Kenntnisse/Fähigkeiten im Bereich . . . schätze ich als . . . ein“. Die Erstsemester hatten nun die Möglichkeit, in einer Fünferskala von „sehr schlecht“ bis „sehr gut“ ihre persönliche Einschätzung beispielsweise zu ihren „Fähigkeiten in den schulischen Kernfächern Deutsch, Englisch und Mathematik“ anzukreuzen: „deutsche Rechtschreibung/Grammatik, Kernaussagen aus Diskussionen/Texten herausarbeiten, fachsprachliche Texte in englischer Sprache verstehen, abstrakte Probleme und Sachverhalte durch bekannte mathematische Modelle oder Methoden erschließen“.

Ebenso wurde verfahren bei „Wissenschaftlichen Methoden und Arbeitsweisen“, „Internetquellen bewerten, Informationen zu einem Thema recherchieren, Texte am PC schreiben und formatieren, Präsentationen am PC erstellen“. Zum „Fachinteresse und Lernverhalten“ wurden Antwortmöglichkeiten verwendet wie „Ich halte mich für einen wissbegierigen Menschen“. Hier konnte man in einer Sechskerskala von „voll“ bis „gar nicht“ zustimmen. Da in diesen Selbstbeurteilungsfragen kaum Unterschiede zwischen G8- und G9-Absolventen festgestellt wur-

den, lautet das Fazit der Autoren der Studie: „Die Annahme, Abiturientinnen und Abiturienten seien nach zwölf Schuljahren schlechter auf die Anforderungen eines Studiums vorbereitet, kann empirisch nicht bestätigt werden.“

Warum sollten Erstsemester, die G8 oder G9 durchlaufen haben, sich in ihrer Einschätzung bezüglich ihrer schulischen Vorbereitung unterscheiden, wenn sie die gleiche Berufsberatung und den gleichen Unterricht genossen haben, die G8-Schüler nur komprimierter? Warum sollten sie ihre personalen und sozialen Kompetenzen schlechter einschätzen als die der jeweils anderen Kohorte? Wie der Name schon sagt, handelt es sich zudem um einen hochspekulativen Kohortenvergleich, denn es ist nicht anzunehmen, dass auch nur einer der getesteten Erstsemester sowohl G8 als auch G9 absolviert hat und tatsächlich Unterschiede zweifelsfrei benennen könnte.

Keine einzige Frage bezieht sich auf das vorhandene Fachwissen, das an den Hochschulen nach wie vor als ein grundlegender Bestandteil einer Studierfähigkeit eingefordert wird. Eine wie auch immer ausgeprägte Selbsteinschätzung hilft einem dort nicht wirklich weiter. Die den Erstsemestern vorgelegten Einstufungsfragen zur Wirksamkeit der schulischen Vorbereitung können folglich keinen Aufschluss geben über die tatsächliche Studierfähigkeit, Fachlichkeit und schon gar nicht über die personalen und sozialen Kompetenzen von G8- oder G9-Absolventen. Ganz im Gegenteil müssen nahezu alle Fachbereiche Brückenkurse mit finanzieller Unterstützung des BMBF nicht nur in Mathematik anbieten, deren Einrichtung nicht von ungefähr zeitlich mit dem Eintreffen der ersten G8-Abiturienten in unmittelbarem Zusammenhang steht.

Die vor allem in den westlichen Bundesländern propagierte Bildungsexpansion steht einer gleichzeitigen Schulzeitverkürzung im Wege. Mit der zusätzlich verordneten Kompetenzorientierung, die sich längst nicht mehr auf die ursprünglich eingeforderten Fachinhalte bezieht, birgt sie einen bildungspolitischen Sprengstoff, der auch die Hochschulen und die Wirtschaft beschädigen könnte.

Der Autor lehrte Didaktik des Biologieunterrichts an der Goethe-Universität in Frankfurt.

auf den Gedanken, dass der Drei-Prozent-Fanatismus eine Unzahl junger Menschen um Bildungschancen brachte oder möglicherweise ungeeignet war, die tatsächlich Besten irrtumsfrei herauszufinden.

Welche ideellen Säulen hatte das Gymnasium der Nachkriegszeit, hat das von heute? Wenn man ihm die prekäre Entnazifizierung gutwillig abnimmt, bleibt die humanistische Tradition des Kaiserreichs und der Weimarer Republik. Im Ernst? 1914 haben die Gymnasien ihre Schüler in den Weltkrieg gelockt, danach auf breiter Front der demokratischen Ordnung die Zustimmung verweigert und übereifrig dem „3. Reich“ gedient. Thomas und Heinrich Mann, Hesse, Musil, Torberg, Werfel, Remarque, Koepen, Andersch und viele andere haben ihre Schule der Unmenschlichkeit geziehen. Gibt es einen erstzunehmenden deutschen Autor, der „dem Gymnasium“ ein anerkennendes Denkmal gesetzt hätte? Alfred Anderschs Frage „Schützt denn Humanismus vor gar nichts?“ peiniget zutiefst, weil irgendwo im emotionalen Hintergrund die Sehnsucht nach einer würdigen gymnasialen Tradition brennt, die in der „Feuerzangenbowle“ so anheimelnd bedient wird.

Das Schachern um G8/G9 als Reflex auf diffuse OECD-Statements und das Drängen der Wirtschaft hat es an den Tag gebracht: Das Gymnasium als Ort zielstrebig Lehrens und Lernens mit dem Ziel einer breiten, fundierten Bildung im Dienst eines – stets aufs Neue zu klärenden – humanistischen Ideals existiert nicht. Das Gymnasium soll vielmehr pflegeleicht und stressfrei sein; das Lernen soll „Spaß“ machen und keine Hindernisse bereithalten, deren Überwindung Mühe und Schweiß kostet.

Die Abiturnoten werden immer besser, ungeachtet der Tatsache, dass ungezählte Schüler, teils mit offiziellen 450-Euro-Jobs, die Szenegastronomie und die Textilbranche am Laufen halten. Schule verkommt zur Zweitbeschäftigung. Dass die Lasten von G8 den jüngsten Gymnasialschülern und nicht der Oberstufe aufgebürdet werden, zeigt nebenbei, wie wenig Politik und Schule das Kindeswohl im Auge haben.

Das Gymnasium hat die Wurzeln des kalten Lernethos der Nachkriegszeit zu Recht gekappt. Es ist ihm aber nicht gelungen, das Ziel, möglichst viele Bildungschancen zu eröffnen, von einer rein quantitativen Betrachtung frei zu halten. Dass alle Kinder alle Chancen bekommen sollen, muss in einer demokratischen Gesellschaft selbstverständlich sein und legt der Schule zwingend auf, benachteiligte Kinder zu fördern. Wenn die Schule die Förderung aber mit inhaltlicher Verdünnung verwechselt, schadet sie allen Schülern, auch wenn diese das erst nach der Schulzeit zu spüren bekommen. Ein Schulleiter traf den Nagel auf den Kopf: „Aufs Gymnasium gehören die geeigneten Kinder – und die eigenen.“ Den eigenen winkt weitere Entlastung: Die Lehrerbildung arbeitet an der Kompetenzkomplexität.

Der Verfasser war Gymnasiallehrer und Gymnasiallehrerausbilder und ist als pädagogischer Berater tätig.

## Bildungsnotizen

### Vorlesen stärkt Bindung

Wer seinen Kindern vorliest, erweitert einer neuen Studie der Stiftung Lesen zufolge nicht nur Sprachkompetenz und Wortschatz, sondern stärkt auch die sozialen Bindungen in der Familie. Die Zuwendung und die vertrauensvolle Atmosphäre beim Vorlesen lüden dazu ein, über schwierige Situationen zu reden, so die Studie. Dennoch lesen ein Drittel der Eltern in Deutschland ihren Kindern selten oder gar nicht vor. Damit ist der Anteil der Nichtvorleser etwa gleich geblieben. Überproportional gewachsen ist aber die Bereitschaft zum Vorlesen seit Beginn der Lesestudien im Jahre 2007 in bildungsfernen Familien und bei Vätern. 69 Prozent der Eltern binden das Vorlesen gezielt in den Alltag ein, die Kinder wünschen sich das auch, weil sie wissen, dass ihnen während des Vorlesens die ungeteilte Aufmerksamkeit der Eltern zuteilwird. Zwei Drittel der befragten Eltern gaben an, die Vorlesezeit zu genießen. Für die Studie wurden 250 Mütter und 250 Väter mit mindestens einem Kind im Alter zwischen zwei und acht Jahren befragt.

### Zulage für Schulleitungen

In Mecklenburg-Vorpommern sollen wieder mehr Lehrer für Leitungsaufgaben in Schulen gewonnen werden. Schulleiter und deren Stellvertreter bekommen deshalb rückwirkend zum 1. Januar dieses Jahres Zulagen in Höhe von monatlich 80 bis 400 Euro. Das hat Bildungsminister Mathias Brodtkorb (SPD) in Schwerin angekündigt. Das Land stellte dafür 500 000 Euro bereit. Derzeit profitieren von der neuen Verwaltungsvorschrift etwa 300 Lehrer, hundert von ihnen sind kommissarisch als Leiter oder Stellvertreter tätig, erhielten aber kein Geld für die zusätzliche Arbeit. Zweihundert Lehrer führten kleine Grund- oder Regionalschulen, ohne mehr zu verdienen als ihre Kollegen, ein Lehrer hatte sogar zwei Schulen gleichzeitig geleitet. In den Schulen des Landes gibt es 1100 Leitungsstellen, für etwa 60 davon laufen Bewerbungsverfahren. Jede dritte ist nur schwer zu besetzen. F.A.Z.