

**50 Jahre Landeselternschaft Gymnasien in NRW**  
**Dortmund, 13. Mai 2006**

## **Das Gymnasium – Zugpferd des Bildungswesens**

**Vortrag: Josef Kraus**  
**Oberstudiendirektor und Präsident des Deutschen Lehrerverbandes (DL)**

In bildungspolitischen Zeiten wie diesen ist es schier unmöglich, eine Rede zu halten, die Ihrem heutigen Jubiläum angemessen ist. Wie soll man auch festlich gestimmt sein in Zeiten, in denen der Nation entscheidende bildungspolitische Frage zu sein scheint, ob nicht die uniforme und uniformierte OECD-gerechte Abitur-Vollkasko-Schule die Schule der Zukunft sein sollte?

„*Difficile est satiram non scribere.*“ (Manchmal ist es schwer, keine Satire zu schreiben.) Dieser Satz des alten Römers Juvenal (um 100 n. Chr.) fällt einem jedenfalls ein, wenn man die aktuellen und reichlich bemühten Debatten um Schule in Deutschland betrachtet. Ich komme um eine solche Betrachtung nicht herum. Denn ich habe das Gefühl, Schulpolitik und Schulpädagogik in Deutschland haben aus drei Jahrzehnten wenig gelernt.

Diese Lernresistenz müsste nicht sein, gerade weil wir mit **bildungspolitischen Fallen**, meist selbstgestellten, reichlich und leidvoll **Erfahrung** haben:

- mit der **Egalitäts-Falle**, der Ideologie nämlich, dass alle Menschen, Strukturen, Werte und Inhalte gleich bzw. gleich gültig seien;
- mit der **Machbarkeits-Falle**, dem Wahn, jeder könne zu allem begabt werden;
- mit der **Spaß-Falle** der Erleichterungspädagogik;
- mit der **Liberalitäts-** und **Toleranz-Falle**, nämlich dem boshaften Glauben, Erziehung sei strukturelle Gewalt;
- mit der **Masochismus-Falle** (Ach, wie sind wir doch schlimm dran mit unserem gegliederten Schulwesen!);
- letztere einhergehend mit der **Falle einer typisch deutschen, schier autoaggressiven Selbstverleugnung** (Ach, wie gut machen es doch alle anderen!)

Jetzt stehen Schulpolitik und Schulpädagogik nicht nur erneut vor diesen Fallen, sondern auch vor dem monomanischen Glauben, alles Bildungsgeschehen müsse sich irgendwelchen **PISA-Messungen** erschließen oder irgendwelchen **planwirtschaftlich vorgegebenen Abiturientenquoten des Pariser Statistikbüros der OECD** unterordnen.

Ich will Ihnen Ihre berechtigte und erfreuliche schulpolitische **Aufbruchstimmung in NRW** nicht rauben und nicht neiden. Der schulpolitische Paradigmenwechsel im bevölkerungsreichsten Bundesland ist gut, wertvoll und notwendig, denn er kann das gegliederte Schulwesen politisch stärken – „kann“, wenn er denn mutig vollzogen wird.

Insgesamt aber sind unsere schulpolitischen und schulpädagogischen Debatten in Deutschland **außer Tritt geraten**, auch wenn sie **forsch-aktionistisch** sowie - frei nach dem Motto „erst handeln, dann denken“ - **pragmatisch** daherkommen.

**Karl Kraus**, der wortgewaltige Wiener Lästler, hat einmal gesagt: „Es genügt nicht, keine Gedanken zu haben; man muss auch unfähig sein, sie auszudrücken.“ Lebte **Karl Kraus** heute noch, er würde Entsprechendes über die Sprache der „modernen“ Schulpolitik und Schul-

pädagogik loslassen. Denn keine Ideen zu haben, aber trotzdem auf Aktionismus zu machen, ist zum Markenzeichen der deutschen Schuldebatte seit PISA geworden.

**Logorrhoe** bzw. **Graphorrhoe** heißt ein solches Erscheinungsbild - medizinisch Bewanderte nennen es krankhafte Geschwätzigkeit, weniger sensible Gemüter gar Sprech- und Schreibdurchfall. Angesagt sind dementsprechend - verstärkt seit PISA und wohl gemerkt für „Bildung“: Marketing, [Educ@tion](#), didaktische Hyperlinks, Download-Wissen, Just-in-time-Knowledge usw. Fehlt nur noch ein „Last Minute Learning“, wenn dieses Schüler nicht schon längst erfunden hätten. Und natürlich harren wir noch sehnsüchtig des Slogans „anti-aging by g8“.

Vor allem aber ist **Controlling** und nochmals Controlling angesagt: TIMSS, PISA, PISA-E, IGLU, DESI, BMT, MARKUS, VERA usw. Kurz: Hier liegt eine progrediente **Testeritis und Evaluationitis** vor. **Gegen Bilanzen ist grundsätzlich zwar nichts** einzuwenden. Aber allein vom Puls- und Fiebermessen wird man nicht gesund --- außer man ist ein Hypochonder.

Außerdem hat man den Eindruck: Irgendeine pädagogische, didaktische, unterrichtsmethodische **Schnapsidee** braucht nur mit PISA begründet werden, dann steht sie auch schon vor der **Heiligsprechung zum Wundermittel**. Und man hat den Eindruck, die nicht enden wollende Schwärmerei um Schlüsselqualifikationen, um „soft skills“, um Kern- und Horizontalkompetenzen sowie um irgendwelche unterrichtsmethodischen Spielchen ist nur noch der Versuch, die **Verzweiflung der inhaltlichen und kanonischen Leere** zu übertünchen.

Gotthold Ephraim **Lessing** würde über solche Schulpolitik das sagen, was er über ein zeitgenössisches Stück einmal losgelassen haben soll: *Dieses Stück mag Neues und Gutes enthalten; aber das Gute ist nicht neu, und das Neue ist nicht gut!*

Nein, sage ich, ein Land, das solche Debatten inszeniert, das obendrein seine Schulen mit **Dummheit pur** umzingelt, indem es etwa die sog. Autobiographien von silikon-gestylten Disco-Ludern und sonstigen Prolo-Promis in die vordersten Rangplätze der Bestsellerlisten und Einschaltquoten hievt, ein solches Land **braucht eigentlich keinen PISA-Test mehr**.

Jedenfalls können unsere Schulen gar nicht so viel Gescheitheit erzeugen, wie **Dummheit** um unsere Bildungseinrichtungen herum ist .....

Genug der weniger festlichen Einleitung! Sonst bewahrheitet sich noch der boshafte Spruch, der da lautet: Wer schulpolitische Debatten in Deutschland ohne Sarkasmus betrachten kann, ist entweder blind oder ein Zyniker.

### **Ernsthaft zum Thema: Das Gymnasium – Zugpferd unseres Bildungswesens!**

Das Gymnasium hat zwei Jahrtausende **Vergangenheit** und zwei Jahrhunderte **Geschichte** hinter sich. Es ist damit ein wichtiger Teil der gesamten europäischen Kultur- und Geistesgeschichte.

Es waren jedenfalls gymnasiale und humanistische Revolten gewesen, die auch im naturwissenschaftlichen, technologischen und wirtschaftlichen Bereich die Grundlage für den **Aufstieg Europas** waren. Manfred Fuhrmann hat dies 2002 überzeugend dargestellt: „Die deutsche Wissenschaft ... vollbrachte im Zeitalter der humanistischen Gymnasien Leistungen wie nie zuvor, und zwar auf allen Gebieten, im Bereich der Geistes- und Naturwissenschaften

ebenso wie in dem der Technik.“ Und schon vorher war **Thomas Nipperdey** (in: Deutsche Geschichte 1800 – 1866) zu dem Ergebnis gekommen: Die großen deutschen Naturwissenschaftler waren Zöglinge (und Verteidiger) dieses Gymnasiums. .... Man denke etwa an **Werner Heisenberg** (1932 Physik-Nobelpreis, + 1976), der von sich und seinen Studenten sagte, die humanistische Bildung befähige in besonderem Maße zum logischen und zum schöpferischen Denken.

In den genannten zwei Jahrtausenden und zwei Jahrhunderten hat das Gymnasium gleichwohl zahllose Reformen, Attacken, Grabgesänge, Stiftungsdenkschriften, ja Vernichtungsfeldzüge überstanden – und zwar recht lebendig überstanden! Gewiss veränderte sich das Gymnasium dadurch, aber welche Institution tat dies in diesen Zeiträumen nicht - von der Familie über die Kirche bis hin zum Staat?

Dennoch: Das Gymnasium ist auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts die **Konstante des deutschen Bildungswesens** schlechthin. Selbst in den 70er und 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts und selbst in SPD-regierten Ländern entwickelte das Gymnasium eine ungeahnte Widerstandsfähigkeit gegen eine „neue“ Schulpolitik. Anders ausgedrückt: Die Gesamtschule hatte selbst in Ländern wie Hessen oder NRW keine Chance, das Gymnasium abzulösen. Festzuhalten ist auch: Nicht die Gesamtschule, sondern das Gymnasium bewerkstelligte die Heranführung der sog. **Bildungsreserven** an das Gymnasium. Das gilt gerade auch für das sprichwörtliche katholische Mädchen vom Lande. Immerhin stellen die Mädchen heute das Gros aller Abiturienten.

Und auch in **Mitteldeutschland**, wo man die Gymnasien in den Jahren ab 1950 aufgelöst hat, erlebte das Gymnasium unmittelbar mit der friedlichen Revolution von 1989 und 1990 seine Renaissance.

Und heute? Heute, in **Zeiten von PISA**, weist das Gymnasium in Deutschland im internationalen und im innerdeutschen Vergleich die mit Abstand besten PISA-Werte aus. Es hat sich zudem von PISA 2000 zu PISA 2003 am meisten verbessert. Sehr zum Missfallen der Einheitsschul-Propheten ist das Gymnasium mit seinen PISA-Werten die **erfolgreichste Schulform** der Welt.

Das Gymnasium in Deutschland liefert sogar über ganz Deutschland hinweg ein recht **homogenes Leistungsbild**. Jedenfalls fällt auf, dass das allgemeine Süd-Nord-Gefälle bei den Gymnasien weniger steil ausgeprägt ist. (Beim Gymnasium sind es 46 PISA-Punkte Differenz, bei den nichtgymnasialen Schulformen bis zu 100 PISA-Punkte.)

Diese unterschiedlichen Gefälle haben wohl damit zu tun, dass es in Deutschland keine Schulform gibt, deren Identität und deren Festhalten an traditionellen Standards so ausgeprägt sind wie an den Gymnasien. Letztere haben deutschlandweit offenbar noch am ehesten ein gemeinsames Bildungsziel. Man darf zudem vermuten, dass sich die Gymnasien sogar in sog. Reformländern wie NRW am erfolgreichsten gegen Nivellierungen zur Wehr gesetzt haben. Umgekehrt haben die schwächeren deutschen PISA-Länder mit ihren „Reformen“ der letzten drei Jahrzehnte eher die nichtgymnasialen Schulformen „kaputtreformiert“. Das innerdeutsche Gefälle in Sachen Schulleistung ist also vor allem ein Gefälle der nicht-gymnasialen Schulformen.

Jedenfalls - das will ich auch sagen - habe ich immer Respekt vor den Leistungen von **630 nordrhein-westfälischen Gymnasien** gehabt, denn sie haben jahrzehntelang mehr geleistet, als es real existierende Schulpolitik hier überhaupt zugelassen hat. Dass dies über die letzten

drei Jahrzehnte hinweg möglich war, das ist das Verdienst Ihrer Landeselternschaft und unseres Philologenverbandes.

Was mich allerdings stört – und das gehört mit zu einer noch so kurzen Betrachtung der jüngsten Geschichte des Gymnasiums -, das ist selbst innerhalb eines einzelnen Bundeslandes wie NRW eine **Gerechtigkeitslücke** beim Zugang zur gymnasialen Oberstufe und bei der Vergabe der Studierberechtigung.

Ich erinnere an eine **Studie** des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung mit dem Titel „Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards - Analysen am Beispiel der Mathematikleistungen von Oberstufenschülern an Integrierten Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen“. **Ein Ergebnis damals war:** Leistungskursschüler an Gesamtschuloberstufen erreichen in Mathematik mit einem Testwert von durchschnittlich 90,0 Punkten nicht das Leistungsniveau, das in Grundkursen des Gymnasiums erzielt wird (105,9 Punkte). Zum Vergleich: Teilnehmer des Leistungskurses des Gymnasiums erzielen im Schnitt 132,7 Testpunkte, Teilnehmer des Grundkurses einer Gesamtschuloberstufe 75,1 Testpunkte.

Zudem: 2004 präzisierten Olaf Köller und Jürgen Baumert dieses Ergebnis in ihrem Beitrag „Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards – Analysen am Beispiel der Englischleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen, beruflichen und allgemeinbildenden Gymnasien“. Getestet hatte man hier Abiturienten in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen mit dem “Test of English as a Foreign Language” (TOEFL). **Hier der markante Befund:** Die Chance, einen TOEFL-Wert von 500 zu erreichen, ist auf einem allgemeinbildenden Gymnasium 17mal so hoch wie auf einer Gesamtschule.

Die Autoren ziehen denn auch eine politisch hochbrisante Schlussfolgerung: „Gerade die Befunde in NRW zeigen, dass die Öffnung alternativer Wege zur Hochschulreife wohl nur durchhaltbar sind, wenn in der Sekundarstufe I Maßnahmen ergriffen werden, um das Auseinanderklaffen der Leistungen zwischen den Schulformen zu reduzieren. Dies gilt insbesondere für Gesamtschulen in NRW.“

Die hier diagnostizierten Realitäten sind jedenfalls alles andere als das, was ich mir unter Gerechtigkeit vorstelle. Vielmehr haben wir es hier sogar mit einer **doppelten Gerechtigkeitslücke** zu tun: *Erstens* müssen herkömmliche Gymnasiasten mehr leisten, und *zweitens* sind nicht-gymnasiale Abiturienten ganz offenbar schlechter auf das Studium vorbereitet.

**Aber lassen wir die Analyse und schauen wir in die Zukunft! Ich will fünf gymnasialpolitische und gymnasialpädagogische Handlungsfelder skizzieren, auf die es meines Erachtens in den kommenden Jahren und Jahrzehnten besonders ankommt.**

**Drei andere Punkte** spare ich aus Zeitgründen aus bzw. erwähne ich nur kurz:

a) Die Frage nach dem **Zugang zum Gymnasium** und nach dem **Beginn des Gymnasiums** etwa sei nur kurz erwähnt. Hier setze ich schlicht und einfach unser aller Überzeugung voraus, dass das Gymnasium die Schule für Gymnasialgeeignete sein soll und dass das Gymnasium die Kinder noch in der Kindheit, also mit zehn Jahren, abholen und aufnehmen soll und nicht erst nach einer womöglich verlängerten Grundschule inmitten der Verwerfungen der Vorpubertät bzw. Pubertät.

b) Ich spare das Thema der **Verkürzung der Schulzeit** aus. Das tue ich deshalb, weil ich hier zu weit ausholen müsste. Eines aber lassen Sie sich bitte sagen: Sollten Sie es sich angewöhnt haben, schulpolitisch gelegentlich nach Süden zu blicken und in Bayern Vorbilder zu suchen, so teile ich Ihnen heute als in Personalunion amtierender G9- und G8-Gymnasialdirektor mit: Von Bayern kann man diesmal vor allem lernen, wie man eine G8 nicht einführen sollte. Zudem sollte man sich endlich Gedanken darüber machen, wie man in den Jahren 2001 bis 2013 deutschlandweit mit den doppelten Abiturjahrgängen, also rund 180.000 zusätzlichen Abiturienten, klarkommen will.

c) Und schließlich spare ich die Frage des **Zentralabiturs** aus. Hier begnüge ich mich mit der Anmerkung: Ein Zentralabitur ist kein Wert an sich. Aber richtig gemacht, ist es der Garant

- für Gerechtigkeit,
- für Validität in der Prognose der Studierfähigkeit,
- für hohen Anspruch und
- für Transparenz.

Zudem fördert es einen die Lehrer und die Schüler zusammenschweißenden Teamgeist. Allerdings lässt sich ein Zentralabitur nicht mittels bürokratischer Dekrete einführen. Nein, die Neueinführung eines Zentralabiturs setzt voraus, dass man die Erfahrung der gymnasialpädagogischen Profis vor Ort aufgreift.

### **Zu den fünf angekündigten Handlungsfeldern:**

#### **1. Das entscheidende Bildungsziel des Gymnasiums ist und bleibt die Vermittlung einer umfassenden Allgemeinbildung.**

Basis dafür ist ein breit angelegter **Fächerkanon**. Der Fächerkanon, der der gymnasialen Bildung zugrundeliegt, unterscheidet sich zwar nur teilweise bzw. vor allem bei den Sprachen von dem anderer Schulformen. Die Differenz aber besteht darin, dass Bildungsinhalte vertiefter, mit **höherem Abstraktionsgrad** und unter intensiverem Einbezug der **historischen Dimension** behandelt werden können, Allgemeinbildung mithin auf einer breiteren Grundlage angestrebt wird.

Als charakteristisch kommt hinzu, dass das Gymnasium eine **Schule der Sprachen** war und ist. Einschließlich der Muttersprache hat ein Gymnasiast mindestens drei, in bestimmten Fällen können es inkl. Deutsch fünf Sprachen sein, die auf dem Stundenplan stehen. Der Vorrang der Sprachen sowie die Pflichtfächer Religion/Ethik, Geschichte, Kunst und Musik machen das Gymnasium zu der **europäischen Schule par excellence**, denn in keiner anderen Schulform Deutschlands und Europas begegnen junge Menschen in so weitem Umfang europäischer Kultur.

Eine Besonderheit des Gymnasiums im Unterschied zu den anderen allgemeinbildenden Schulformen ist sodann gerade in Zeiten eines vornehmlich utilitaristischen Bildungsgedankens eine – nur vermeintlich – „tote Sprache“: das **Lateinische**. Die Schulpolitik muss wissen, dass mit einem Wegfall des Lateinischen die Idee des Gymnasiums den Bach hinuntergeht; sie muss sich mit Nachdruck dazu bekennen, dass Latein ein typisch gymnasiales Fach ist.

## 2. Am Primat wissenschaftspropädeutischer Allgemeinbildung festhalten!

Neben der Vermittlung einer breiten Allgemeinbildung ist das maßgebliche Ziel des Gymnasiums die **Wissenschaftspropädeutik**. Wissenschaftspropädeutik meint nicht, das Gymnasium als Universität im kleinen zu begreifen, sondern es heißt: auf wissenschaftliches Arbeiten vorbereiten. Dies zu tun ist vor allem Anliegen der gymnasialen Oberstufe, wenn die Schüler auch hinsichtlich ihrer kognitiven Fähigkeiten und unter Rückgriff auf das in der Unterstufe und Mittelstufe Gelernte und Erworbene dazu in der Lage sind, fachimmanente Strukturen und Zusammenhänge systematisch herauszuarbeiten, und wenn man von ihnen erwarten kann, dass sie sich Inhalte auf immer höheren Erkenntnis- und Reflexionsebenen (vgl. Spiralcurriculum) vergegenwärtigen.

Angesichts der vielfach berufenen, in manchen, aber nicht in allen Wissensbereichen stattfindenden **Expansion des Wissens**, muss das Gymnasium seinen Fächerkanon und seine Inhalte in etwa im Abstand von zwei bis drei Schülergenerationen auf den Prüfstand stellen. Dies ist in der Vergangenheit regelmäßig geschehen; das Ergebnis dieser Überprüfung war und dürfte freilich auch in Zukunft sein: Das Gymnasium muss nicht allen fachlichen Moden folgen, denn das Gymnasium hat **Inhalte** zu vermitteln, die **von Bestand** sind; es kann und muss sich auch angesichts kürzerer Halbwertszeiten des Wissens inhaltlich nicht ständig neu erfinden, denn zumindest der Kernbestand gymnasialer Bildung – der sprachliche und kulturelle Kernbestand – zeichnet sich aus durch ein Wissen, das sehr lange Halbwertszeiten des Wissen hat.

Auch hinsichtlich Fächerkanon wird es zukünftig um **Kontinuität** gehen. Nicht jedes neue Fach der universitären Forschung und Lehre muss sich auch als Gymnasialfach wiederfinden. Im übrigen ist es längst bekannt, dass die Gleichwertigkeit der Fächer gerade im Kontext mit Fragen der gymnasialen Bildung eine Fiktion ist. Diese Fiktion entstand in den 70er Jahren, als Vertreter bestimmter Fächer meinten, nicht auf die Inhalte komme es bei der Schulung des Geistes allgemein und bei der Vermittlung von Studierfähigkeit an.

Es gilt auch zukünftig, was eine Studie von Werner Heldmann im Jahr 1984 zutage förderte: Für alle (!) universitären Fachbereiche werden von den Professoren vier Gymnasialfächer als unentbehrlich eingeschätzt, nämlich Deutsch, Englisch und eine weitere Fremdsprache sowie Mathematik. Ausgestattet mit Wissen und Können in den genannten Fächern wird sich der angehende Student jeder neuen fachlichen Herausforderung stellen können – auch den Herausforderungen, die sich ihm durch die Ökonomie, durch die Informatik oder durch die Elektronik neu stellen.

Und: Eine fundierte universitäre Hochschulreife ist auch die beste Prophylaxe gegen hohe Quoten an Studienabbrechern und gegen überlange Studienzeiten.

Dass NRW bei einer dreijährigen gymnasialen Oberstufe bleibt, erfüllt mich jedenfalls mit Genugtuung. Ich schöpfe daraus die Hoffnung, dass man wieder lernt, dass Studierreife und Studierberechtigung nicht zwei Paar Stiefel sein können.

## 3. Die „Durchlässigkeit“ thematisieren und „Begabungsreserven“ ausschöpfen!

Wenn von Durchlässigkeit im Schulsystem die Rede ist, dann ist in der Regel von der **horizontalen Durchlässigkeit** die Rede, also von den Möglichkeiten, „quer“ zwischen den Schulformen zu wechseln. Diese horizontale Durchlässigkeit steht allerdings in Opposition zu ei-

nem anderen Prinzip, nämlich der **Klarheit des Schulformprofils** des Gymnasiums. Anders ausgedrückt: Je ausgeprägter bei der Gestaltung des Schulsystems Rücksicht genommen wird auf die Möglichkeiten des Wechsels zwischen den Schulformen, desto einheitlicher, desto profilloser werden die verschiedenen Schulformen sein müssen, desto weniger werden sich etwa Realschule und Gymnasium hinsichtlich Fächerkanon und Lehrplänen voneinander unterscheiden. Der schulpolitische Grundsatz kann hier also nur heißen: **Differenzierung so viel wie möglich, Durchlässigkeit so viel wie nötig**. Vorrang muss im Zweifelsfall das Profil der jeweiligen Schulform haben, denn Durchlässigkeit pur bedeutete ja Einheitsschule. (Am Rande: Die Lösung kann auch nicht die autonome Schule sein, denn in ihr verschwinden die Schulformprofile in einem atomisierten schulischen Wildwuchs.)

Von den Befürwortern einer weitreichenden Durchlässigkeit wird allerdings einseitig immer nur die horizontale Durchlässigkeit gesehen. Darüber hinaus muss man aber auch die **vertikale Durchlässigkeit** des Schulwesens sehen, beachten und fördern. Gemeint ist hier die Durchlässigkeit „nach oben“, konkret die Möglichkeit für einen Nicht-Gymnasiasten, zur Hochschulreife und zum Studium zu kommen. Hinsichtlich dieser Durchlässigkeit ist es mit dem deutschen Schulwesen nicht eben schlecht gestellt. Über alle sechzehn Bundesländer aufsummiert, gibt es rund 50 Wege zur Hochschulreife. Es gibt also keine schulischen Sackgassen. Im besonderen sollte dabei auch berücksichtigt werden, dass es gerade das hochdifferenzierte **berufliche Schulwesen** in Deutschland ist, das früheren Haupt- und Realschülern hochqualifizierte Bildungswege zu anspruchsvollen Berufen und auch zur Hochschulreife bietet.

Das Thema **Durchlässigkeit** wird außerdem vor allem im Kontext mit der sozialen Herkunft der Schüler an Gymnasien diskutiert. Es ist richtig, dass sog. Arbeiterkinder (soweit es diese in dieser Kategorie überhaupt noch in stattlicher Zahl gibt) im Gymnasium unterrepräsentiert und Beamten- sowie Akademikerkinder überrepräsentiert sind. Abgesehen davon, dass es vergleichbare Verteilungen der Schüler nach sozialer Herkunft auch in anderen Ländern der Welt gibt, muss doch auch festgehalten werden, „dass es an Gymnasien selbst keine Benachteiligung von Arbeiterkindern gab“ (PISA 2000). Am ausgeprägtesten ist die soziale Selektivität des Bildungswesens ansonsten in Ländern mit flächendeckendem öffentlichem Einheitschulsystem und kostspieligen Privatschulen.

Die Verbesserung der sozialen Durchlässigkeit des Schulwesens bleibt dennoch eine Herausforderung für das deutsche Schulwesen und für speziell die Gymnasien. Es muss noch mehr als bisher gelingen, „**bildungsferne**“ **Schichten** zum Besuch des Gymnasiums zu motivieren. Dies gilt auch für den Besuch des Gymnasiums durch Migrantenkinder; nur 3,9 Prozent der Gymnasiasten sind **Migrantenkinder**, wiewohl deren Anteil unter allen Schülern rund 15 Prozent ausmacht. Hier gibt es also noch gymnasiale Potentiale.

Ansonsten sollte es Aufgabe des Gymnasiums sein, die sog. **Durchsteiger-Quote** weiter zu steigern. Damit ist der Anteil der Gymnasialanfänger gemeint, die zum Abitur gelangen. Diesbezüglich hat sich manches getan, im Jahr 1960 betrug die Durchsteigerquote (berechnet von der Jahrgangsstufe 7 bis zum Abitur 42,3 Prozent, im Jahr 1990 dann 64,3 Prozent), diesbezüglich wäre aber noch mehr möglich, wenn man den Gymnasien – wie allen Schulformen! – die Möglichkeit böte, sich individueller und intensiver um Problemschüler zu kümmern. Ich schlage dazu einen fünfprozentigen Stundenpool für jede Schule vor. An einem Gymnasium mit rund 800 Schülern bedeutet das rund zusätzliche 50 Wochenstunden. Mit diesen Stunden kann man in Krankheits- und Fahrtenwochen Unterrichtsausfall minimieren und in den vielen anderen Wochen Förderkurse für Spitzen- und Risikoschüler einrichten. Die Finanzierung müsste in Gottes Namen möglich sein, denn es geht hier nur um einen Zuschlag von 0,25 Pro-

zent zu den ohnehin nur fünf Prozent Anteil am Bruttoinlandsprodukt, die wir für Bildung ausgeben.

#### **4. Gymnasium ist nur mit gymnasialen Profis machbar; das gilt auch für deren Direktoren!**

Anspruchsvolles Gymnasium ist nur mit qualifizierten und motivierten Gymnasiallehrern machbar. Was die Motivation anbelangt, so ist mir nicht bange, denn die gymnasiale Bildungs- und Erziehungsaufgabe ist eine große und entscheidende Motivation.

Dennoch bin ich in Sorge um die zukünftige Qualifikation der Philologen (wie aller Lehrer). Denn es deutet manches darauf hin, dass die Deutschen „Bologna“ wie schon viele andere übernationale Vorgaben (etwa das Anti-Diskriminierungs-Gesetz) vor lauter Selbstvergessenheit zweihundertprozentig perfektionistisch umsetzen.

Ich frage mich aber: Was sollen wir mit einem **Bachelor-Lehrer** oder mit einem über die Schulformen hinweg weitgehend **vereinheitlichten Lehrer** anfangen? „Bologna“ droht vielmehr zu einem **Dumping-Modell** und zu einer **Lehrerbildung „light“** zu werden. Gerade Lehrer des Gymnasiums aber können im Unterricht nur dann bestehen, wenn sie über ein Fachwissen weit über die Curricula hinaus verfügen. Das setzt ein anspruchsvolles Fach- und Vollstudium an der Universität voraus.

Diese Art von **Professionalität der Philologenschaft** muss flankiert werden von einer ausgeprägten **Professionalität und Unabhängigkeit der Gymnasial-Direktoren!** Sie wissen, worauf ich anspiele: auf diese unglückliche und naiv-modernistische Vorstellung von einem Schuldirektor, der basisdemokratisch auf Zeit bestimmt wird. Nein, sage ich, das wird ein Schuss nach hinten: Der Schulfrieden wird damit gestört, und Schuldirektoren dieser Art werden abhängig sein und bleiben, denn sie werden versucht und gezwungen sein, an der Basis und nach oben **Gefälligkeitspolitik** zu betreiben. Gefälligkeitspolitik zu betreiben, das ist aber nicht die Attitüde von gymnasial unabhängigen Köpfen und von Spitzenleuten. Deshalb werden wir mit einer basisdemokratischen Kür von Schuldirektoren auf Zeit keine Bestenauslese bekommen! Im übrigen befürchte ich: Im Verein mit autonomer Schule wird aus dieser Maßnahme eine organisierte Nicht-Verantwortung!

#### **5. Den übernützlichen Wert gymnasialer Bildung betonen!**

Schulpolitik muss sich wieder auf **Anthropologie** einlassen. Zu einer solchen pädagogischen Anthropologie gehört die Betrachtung des Menschen als „**homo faber**“ und als „**homo ludens**“. Der Mensch erfährt seine Existenz ja vor allem in aktiver Auseinandersetzung mit der Welt. **Arbeit und Leistung** dieses "**homo faber**" sind Ausdruck des **Höchstindividuellen**, zugleich Motor und Ergebnis freier Persönlichkeitsentwicklung. Gerade auch Heranwachsende bekommen über ihre **Leistung** zumindest eine Ahnung davon, dass man mit Wissen und Können sich selbst überschreitet, um mitzuwirken am Ganzen, womit Leistung übrigens immer auch eine soziale Dimension hat.

**Ohne Leistung, Arbeit und Anstrengung geht es jedenfalls nicht! Nehmen wir also bitte auch Abschied von einer Spaß- und Erleichterungspädagogik, die uns glauben machen will, eine Schule sei um so innovativer, je mehr sie Kindergartenelemente einführt!**

Dem "homo faber" steht jedoch gleichberechtigt der "**homo ludens**" zur Seite. Beide Daseinsformen schließen sich nicht aus, sondern sie ergänzen sich. Das **Spiel** ist Grundkategorie des Menschlichen, und es ist zugleich **kultur- und persönlichkeitsbildend**. „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ So heißt es bei **Schiller** im 15. seiner 27 Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (1793). Diese „Briefe“ haben bekanntermaßen ja auch **Wilhelm von Humboldt** beeinflusst, wie der Briefwechsel der Jahre 1792 bis 1805 zwischen beiden beweist.

Das heißt: Abseits der Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten muss es zukünftig vermehrt darum gehen, das Gymnasium als die Schule der Vermittlung von besonders anspruchsvollem **kulturellem Wissen und Können** zu definieren. Gerade gymnasiale Schulpolitik muss den Grundsatz verteidigen, dass Bildung einen **übernützlichen Wert** hat. Hier gilt, was das Bildungspapier der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) und der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) vom November 2000 festhielt. Es trägt den Titel „Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung“. Darin wird Kritik geübt an einem „Totalitarismus neuen Typs“, nämlich dem „subjektlosen Funktionalismus“, der auch die Bildung erobere. Es wird gesagt, die Wirtschaft profitierte vom Sabbat.

In **Nietzsches** Worten hieße das: Bildung kann keine Bildung sein „am Pflock des Augenblicks“. Dementsprechend rechnet er es 1872 im ersten seiner Vorträge „Über die Zukunft der Bildungsanstalten“ zu den beliebtesten nationalökonomischen Dogmen, den Nutzen, ja den möglichst großen Geldgewinn als Ziel und Zweck der Bildung auszugeben. Wörtlich: „Dem Menschen wird nur soviel Kultur gestattet, als im Interesse des Erwerbs ist.“

Eine Reduktion von Bildung aber auf das Marktgängige bedeutet einen Verlust an kulturellen Optionen, an Denk-Spielräumen und an „bereichernden Fremdheits-Erfahrungen“ (Aleida Assmann). Bildung kann ansonsten nicht eigentlich zweckgebunden sein. Denn – so Hans-Georg Gadamer – Bildung kennt, so wenig wie die Natur, außerhalb ihrer gelegene Ziele. Darin übersteigt – so Gadamer weiter – der Begriff der Bildung den der bloßen Kultivierung vorgegebener Anlagen.

Deshalb muss es gerade im Gymnasium (wo sonst in diesem Maße?) um einen Grundbestand an **Literaturkenntnis** gehen, im Fach Musik um einen Grundbestand an **Werkkenntnis**. Und zwar deshalb, weil **kanonisches Wissen** eine Kommunikationsgrundlage ist und weil ein zu schmales Wissen (ein Wissen unter aller „Kanone“) anspruchsvolle Kommunikation erst gar nicht entstehen ließe. Im Lande eines Bach und Beethoven, Kant und Hegel, Goethe und Schiller, Humboldt und Spranger darf man das nicht vergessen.

Hier sollten wir nicht zu anspruchslos werden. Jedenfalls wäre es eine **Horrorvorstellung**, was die F.A.Z. Ende 2002 berichtete, nämlich dass eine große Bank für ihre Jungmanager kulturgeschichtliche Crash-Kurse eingerichtet hat. Die jungen Banker sollen damit so weit fit gemacht werden, dass sie beim Prosecco-Empfang ein kultur-relevantes „name-dropping“ praktizieren können – nach dem Motto: „Ach ja, dieser Ludwig van, das war doch der mit der Schicksalsmelodie - oder so!?“ Das kann es nicht sein. Unser Land braucht Persönlichkeiten mit kulturellem Hintergrund.

## Zum Schluss

Das Gymnasium ist das **Zugpferd** des deutschen Bildungswesens, und es muss es bleiben. Wenn ich das so sage, dann heißt das nicht, dass die Schüler-, Eltern- oder Lehrerschaft des

Gymnasiums Grund hätte, auf andere Schulformen herabzublicken! Mitnichten, denn der Mensch beginnt nicht erst mit dem Abitur.

Gymnasien haben zwar einen besonderen Anspruch an kognitives Lernen. Sie sind auch in besonderer Weise Träger einer breiten und lebendigen Kultur. In gewisser Hinsicht haben sie es damit allerdings leicht, vor allem weil sie eine vergleichsweise **homogene Schülerklientel** haben.

Die **benachbarten Schulformen** (die Realschulen, die Gesamtschulen, die Berufsschulen, im besonderen die Hauptschulen) haben dagegen eine **sozial enorm herausfordernde Klientel**. Hunderte und Tausende dieser Schulen leisten hier *neben* ihrem Bildungsauftrag sozialpädagogisch und auch sozialpolitisch etwas, was sich manch Gymnasialer gar nicht vorstellen kann.

Umgekehrt sollte es die anderen Schulformen nicht stören, wenn sich das Gymnasium auch als eine Schule versteht, die das Gros der zukünftigen **Leistungs- und Verantwortungselite** in Studium und Beruf bringt. Und niemand sollte dem Gymnasium den Anspruch neiden, dass keine andere Schulform eine in so umfassendem Sinne prägende Bildungs- und Erziehungsarbeit leisten kann wie das Gymnasium! Schließlich umfasst das Gymnasium **drei Entwicklungsstadien/Lebensalter**: das späte Kindheitsalter, die Früh- und Hochpubertät mit ihren Verwerfungen und zentrifugalen Tendenzen und schließlich die Adoleszenz und das junge Erwachsenenalter.

Dies ist eine einmalige **Chance** und der besondere **Charme**, nicht nur Leistungs- und Verantwortungselite heranzubilden, sondern junge Menschen auch nachhaltig kulturell und ethisch zu prägen.

Machen wir also Schluss mit der typisch deutschen Selbstverleugnung gerade auch im Bildungsbereich! Machen wir Schluss mit dem Glauben, Schule in Deutschland sei um so zukunftsfähiger, je mehr sie sich an Finnland oder Japan oder Südkorea oder Kanada orientiert!

Nein, all die genannten Länder wollten, sie hätten eine Schulform, die so anspruchsvoll, so sturm-erprobt und so erfolgreich ist wie das Zugpferd des deutschen Bildungswesens: das Gymnasium!

In diesem Sinne: Alles Gute und ein stets hartnäckiges Potential für die nächsten 50 Jahre!