

Die Politische Meinung

GYMNASIUM

Von der Zukunft
einer bürgerlichen Institution

ZUM SCHWERPUNKT P. Klaus Mertes SJ, Die widerständige Institution;
Heike Schmoll, Gefährdung des Gymnasiums; John Hattie, Great Teachers;
Christine Henry-Huthmacher, Angesagt – aber mit Frustpotenzial

FOKUS BUNDESTAGSWAHL 2013 Martina Fietz, Zwischen „Pannen-Peer“
und Streuselkuchen; Michael Borchard, Jubelfest mit Kloß im Magen

WEITERE THEMEN Matthias Donath, 100 Jahre Völkerschlachtdenkmal

9 €, Nr. 522, September/Oktober 2013, 58. Jahrgang, ISSN 0032-3446, www.politische-meinung.de



In den vergangenen 50 Jahren entwickelte sich das Gymnasium in der Bundesrepublik von einer Elitebildungsanstalt zu einer Schule, die mittlerweile das attraktivste Programm einer intellektuell anspruchsvollen Grundbildung für einen breiten Anteil an Sekundarschülern anbietet.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Besonders auffällig ist, dass sich die Eltern aus den unteren sozialen Schichten sogar noch deutlicher als wohlhabendere Befragte für das gegliederte Schulsystem aussprachen.

Thomas Petersen, Meinungsforscher

Das Gymnasium bleibt für Eltern der Mittel- und Oberschicht die angestrebte Schulart. Allerdings verliert die Mehrzahl der Eltern durch die Reformierung des Gymnasiums mehr und mehr das Vertrauen in das öffentliche Bildungssystem.

Christine Henry-Huthmacher, Sozialwissenschaftlerin

Auch wenn es gelegentlich tatsächlich eine für das Kindeswohl ungünstige Überhitzung elterlichen Ehrgeizes geben kann, ist das große elterliche Interesse am Bildungserfolg der eigenen Kinder grundsätzlich zu begrüßen.

Mark Speich, Wissenschafts- und Bildungsmanager

Die Grundlage ... bietet das Selbstverständnis des Gymnasiallehrers als Fachexperte. Was wird davon bleiben, wenn sich die Reform der Lehrerbildung im Sinne des Einheitslehrers immer mehr durchsetzt? ... Das Gymnasium wird davon ins Mark getroffen werden.

Heike Schmoll, Journalistin

Es gibt sie also, die großartigen Lehrer, in unserer Mitte, und sie bedürfen unserer Unterstützung und unserer Aufmerksamkeit.

John Hattie, neuseeländischer Bildungsforscher

Das Gymnasium steht ... in der aktuellen bildungspolitischen Gemengelage immer noch für eine widerständige Institution, die der Bildung ein inhaltliches Ziel setzt, nämlich jungen Menschen zu helfen, Bürgerinnen und Bürger zu werden.

P. Klaus Mertes SJ, Kollegdirektor und Philologe

Bildung bleibt ... auch heute das Kernelement einer wohlverstandenen Bürgerlichkeit.

Jens Hacke, Politikwissenschaftler



Editorial

Bernd Löhmann, Chefredakteur

Ist es siebzig Jahre nach den Dreharbeiten an der „Feuerzangenbowle“ erlaubt, „ein Loblied auf die Schule“ zu singen, wie es Heinrich Spoerl, Autor der gleichnamigen Romanvorlage, nicht ironiefrei für sich in Anspruch nahm? Um die Illusion eines gymnasialen Idylls, wie sie der Rühmann-Film – fernab der damaligen Kriegsrealität – vorstellte, darf es nicht gehen. Aber es könnte ja sein, dass die wirklichen Erfahrungen und Leistungen einer über 200-jährigen Institution und ihrer wichtigsten Träger – der Lehrerinnen und Lehrer – manches längst ungewohnte Lob verdienen.

Öffentlich nehmen die kritischen Stimmen einiger Bildungsreformer, die seit den 1970er-Jahren darunter leiden, dass sie das Gymnasium nicht abschaffen konnten, weiterhin breiten Raum ein. Sie glauben sich ausgebremst durch ein elitäres Elternkartell, das für den eigenen Nachwuchs Privilegien zu sichern versucht. Dabei wünschen sich bei weitem nicht nur gut situierte Eltern, dass ihre Kinder das Gymnasium besuchen.

Längst hat sich die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft verändert. Es gibt mehr Arbeiter- und Mittelschichtkinder, auch mit Migrationshintergrund. Das Erstaunliche ist, dass das Gymnasium Wege gefunden hat, auf die unterschiedlichen Ausgangssituationen seiner Schüler einzugehen, ohne eigene Standards aufzugeben. Trotz allem bleibt es dabei, dass die Gymnasien ihren Eleven insgesamt zu guten Leistungen verhelfen. Der Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth stellt sogar fest: „... die guten Abiturienten müssen selbst an internationalen Spitzenuniversitäten den Vergleich mit ihren Altersgenossen aus anderen Ländern nicht scheuen.“

Das Gymnasium von heute, das allen offensteht, ist ein Erfolgsmodell, weil es ein anspruchsvolles Angebot von erweiterter allgemeiner, kultureller und wissenschaftsnaher Bildung aufrechterhält. Wenig spricht hingegen dafür, dass sich gute Leistungen herbeistrukturen lassen. Sie hängen vielmehr davon ab, wie sehr es den Lehrkräften gelingt, die Begeisterung für ihr Fach an die Schüler weiterzugeben. Wenn sich die Bundesländer durchsetzen, die aktuell die fachwissenschaftliche Qualifikation der Gymnasiallehrer infrage stellen, dann wird wenig von der ansteckenden Wissbegierde in den Klassenzimmern übrig bleiben. So beliebt das Gymnasium ist, so gefährdet bleibt diese altehrwürdige und zugleich im modernen Sinne bürgerliche Institution. Es ist höchste Zeit für mehr öffentliches Lob und für die Forderung, weniger bildungspolitisch herumzudoktern, sondern mehr auf die Gestaltungsfreiheit der Schulen zu vertrauen. Wenn ein verlässlicher Rahmen gesetzt ist, werden die Gymnasien die vor ihnen liegenden Herausforderungen meistern und eine für alle förderliche Entwicklung nehmen.

Bernd Löhmann

1 EDITORIAL

SCHWERPUNKT Gymnasium – von der Zukunft einer bürgerlichen Institution

12 **DIE WIDERSTÄNDIGE INSTITUTION**

P. Klaus Mertes SJ
Gymnasium, Bildungsbürgertum
und Zivilgesellschaft

20 **UNTER SEINEN MÖGLICHKEITEN**

Jörg Dräger
Heterogenität ist zur Normalität
geworden – darauf müssen die
Gymnasien reagieren

25 **DIE WUCHT DER TÄGLICHEN ERFAHRUNG**

Thomas Petersen
Warum die Massenmedien beim Thema
Schulpolitik an die Grenzen ihrer Macht
stoßen

33 **DAS WOHER UND WOHN DES GYMNASIUMS**

Elmar Anhalt
Vielseitige und eigenständige Persönlich-
keiten in komplexen Gesellschaften

39 **INTERVIEW: GREAT TEACHERS**

John Hattie über einflussreiche,
leidenschaftliche Lehrer

45 **ANGESAGT, ABER MIT FRUSTPOTENZIAL**

Christine Henry-Huthmacher
Wie Eltern das Gymnasium wahrnehmen

49 **ERFOLGSMODELL UNTER DRUCK**

Elisabeth Hoffmann
Das Gymnasium aus Lehrersicht

53 **DIE KONSTANTE DES DEUTSCHEN BILDUNGS- SYSTEMS**

Olaf Köller
Über die Leistungsfähigkeit des
Gymnasiums

59 **BILDUNGSGERECHTIGKEIT**

Mark Speich
Von übertriebenen Hoffnungen auf
Schulstrukturreformen und unter-
schätzten Potenzialen der Familie

65 **SPOTLIGHTS BILDUNGSWEGE UND -ABWEGE**

Zugänge zu höherer Bildung in fünf
Ländern

71 **QUADRANTEN FÜR EIN GUTES GYMNASIUM**

Klaus Zierer
Wie eine Schulform „gut“ und „schlecht“
sein kann

76 **PERSPEKTIVE
GYMNASIALLEHRER
UND TROTZDEM!**

Die individuelle Sicht von fünf
Lehramtsstudierenden

80 **„STRENG DICH AN,
DAMIT DU AUFS
GYMNASIUM KOMMST!“**

Felise Maennig-Fortmann
Zehntklässler über Schulformen, elter-
liche Ambitionen und einen Unterricht
kurz vor dem Einschlafen

83 **BILDUNG ZUM SELBST-
STÄNDIGEN BÜRGER**

Jens Hacke
Politische Bürgerlichkeit ist ein zentrales
Element der liberalen Demokratie

Kommentiert

29 **GEFÄHRDUNG DES
GYMNASIUMS**

Heike Schmoll
Diagnose einer Bildungsinstitution

Fokus Bundestags- wahl 2013

93 **JUBELFEST MIT KLOSS
IM MAGEN**

Michael Borchard
Eine Analyse der Bundestagswahl

100 **ZWISCHEN „PANNEN-PEER“
UND STREUSELKUCHEN**

Martina Fietz
Die Personalisierung des Politischen

105 **KONTUREN DER
KOMMENDEN LEGISLATUR**

Michael Thielen
Eine erste Skizze politischer Themen

Jubiläum

111 **„HUNGER NACH DER WELT“**

Bernhard Vogel
Zum 80. Geburtstag des Schriftstellers
Reiner Kunze

114 **FREMDER NACHBAR „VÖLKI“**

Matthias Donath
100 Jahre Völkerschlachtdenkmal,
200 Jahre Völkerschlacht

119 **EUROPÄISCHER WUT-
ODER MUTBÜRGER?**

Hans-Gert Pöttering
Zum 200. Geburtstag des radikalen
Dichters Georg Büchner

Gelesen

108 **ENDE DER NACHKRIEGS-
ZEIT?**

Wolfgang Tischner
Eine selektive Geschichte der rot-grünen
Regierungszeit

123 **VON TRAUMTÄNZERN UND
HELIKOPTERELTERN**

Jörg-Dieter Gauger
Zur aktuellen pädagogischen Szene

126 **FUNDSTÜCK**



Die Bilder der Fotostrecke wurden im Askanischen Gymnasium in Berlin-Tempelhof aufgenommen. Die Redaktion dankt für die Unterstützung der Schulleitung und die Mitwirkung der Lehrer und Schüler der Klassen 7s2 und 10s2.

Alle Fotos:
Kristin Loschert

Gymnasium

—

Von der Zukunft einer bürgerlichen Institution













Die widerständige Institution

Gymnasium, Bildungsbürgertum und Zivilgesellschaft

P. KLAUS MERTES SJ

Geboren 1954 in Bonn, von 2000 bis 2011 Rektor des Canisius-Kollegs Berlin, seit September 2011 Direktor des Jesuitengymnasiums Kolleg St. Blasien in Baden-Württemberg.

Wenn der Begriff „Bildungsbürgertum“ heute gebraucht wird, schwingt kritische Distanz mit: Das „Bildungsbürgertum“ verstehe sich als soziale Elite, die sich über Bildung definiere und im klassischen Gymnasium für ihren Fortbestand Sorge. Da

will man in der Regel nicht dazugehören, auch dann nicht, wenn man selbst aus dem Gymnasium kommt und damit eigentlich selbst zur „bildungsbürgerlichen“ Schicht gehört. Die kritische Sicht auf Gymnasium und „Bildungsbürgertum“ wird bestätigt und bestärkt durch die Dauerkritik der OECD am deutschen Bildungssystem, das im höchsten Maß ungerecht sei und zugleich nicht leistungsfähig genug, um in den internationalen Vergleichen mitzuhalten – und das gerade wegen seiner Gliederung, die maßgeblich von der Struktur des Gymnasiums geprägt wird. Damit steht das Gymnasium mit dem Abitur als „Leitinstitution“¹ des deutschen Schulwesens auf dem Prüfstand.

Zentral für das deutsche Bildungswesen war und ist das Abitur, das bisher mehrheitlich über das Gymnasium erworben wird. Das Abitur setzt den Maßstab für Bildung: Die Grundnorm für „Bildung“ hat erreicht, wer das Abitur hat. Mit ihm ist nicht nur der Zugang zu Hochschulen und Universitäten gesichert. Auch wer nach dem Abitur nicht an die Universität geht, gilt als „gebildet“.

ZWECKFREIER NUTZEN DER BILDUNG

Das Curriculum des Gymnasiums sichert den Erwerb dieser Qualifikation durch einen Kanon, der bei allen unterschiedlichen Akzentuierungen (altsprachlich, neusprachlich, musisch, ökonomisch, mathematisch-naturwissenschaftlich) einen verbindenden gemeinsamen Kern hat: Sprachkompetenz und Reflexionsfähigkeit. Das Ideal der Allgemeinbildung grenzt sich dabei mehr oder weniger ausdrücklich gegen ein funktionalistisches Bildungsverständnis ab, in dem Bildung auf Ausbildung für Zwecke reduziert wird. Allgemeinbildung versteht Bildung als Selbstzweck. Es geht nicht darum, Jugendlichen bestimmte Fertigkeiten zu vermitteln, mit denen sie Produkte erstellen können, die gerade auf dem Markt besonders nachgefragt werden. Vielmehr geht es bei Bildung um die Fertigkeit der „Selbstbildung“. Man kann Menschen ausbilden, aber bilden können sie nur sich selbst. „Erkenne dich selbst“, stand auf dem Eingang des delphischen Apollotempels. Der Satz könnte auch auf dem Eingang eines jeden Gymnasiums prangen. Nebenbei: Damit ist nicht gesagt, dass Bildung unnütz ist. Sie nützt, aber sie nützt nur dann, wenn sie nicht deswegen angestrebt wird, weil sie bestimmten Zwecken nützt, die von außen an sie herangetragen werden. Solches Selbstbewusstsein gehört zum Bildungsverständnis des Gymnasiums.

SOZIALE ELITEN GLEICH BILDUNGSELITEN?

„Leitinstitution“ für das deutsche Bildungssystem kann das Gymnasium bis heute auch deswegen genannt werden, weil sich die anderen Schulformen, die je nach Bundesland unterschiedlich benannten „Einheits-“, „Gesamt-“ oder „Sekundarschulen“, vom Gymnasium abgrenzen und so zu ihrer Identität finden. Das ist nicht als Arroganz misszuverstehen. In den ideologischen Grabenkämpfen um das Gymnasium wird ja oft gerade bei seinen Verteidigern übersehen, dass der Status des Gymnasiums als „Leitinstitution“ noch nichts darüber sagt, ob es konkret vor Ort die Norm auch tatsächlich erfüllt, für die es steht und um die es bei dem Ziel namens „Bildung“ geht. Die aus den Gymnasien hervorgegangenen „Bildungseliten“ haben 1933 weitgehend versagt. Die soziale Ungleichheit im Bildungssystem bleibt auch heute noch bestehen,

zumal dann, wenn sich die in Gymnasien sammelnden sozialen Eliten allein schon deswegen als Bildungseliten verstehen, weil sie soziale Eliten sind; vielleicht kommt ja auch daher das Unbehagen am „Bildungsbürgertum“.

In Frankreich sind es dann allerdings die *Grandes Écoles* (*École nationale d'administration* – ENA, *Écoles normales supérieures* – ENS, *École polytechnique*), auf die es in der Bildungshierarchie ankommt, nicht auf das *baccalauréat* unabhängig davon, auf welcher Schule man es gemacht hat. Auch in England fragt man nicht: „Hast du das Abitur?“, sondern: „Warst du in Oxford oder Cambridge und/oder vorher in Eton, St. Paul's oder Harrow?“ Hier liegt dann der Schlüssel für sozialen Aufstieg. Ähnlich verhält es sich in den USA. Allein zwei Schulen (Andover, Groton), aus denen gerade einmal 600 bis 700 von insgesamt über zwei Millionen High-School-Absolventen hervorgehen, stellen über fünf Prozent der Erstsemester an der Harvard-Universität. In Japan stehen die kaiserlichen Universitäten an der Spitze der Bildungshierarchie. Man erwirbt den Zugang zu ihnen nicht durch die Sekundarschule, sondern durch eigene Aufnahmeprüfungen, auf die sich die „Bildungseliten“ in Japan parallel zur Sekundarschule vorbereiten.

VERGLEICHSGEWEISE EGALITÄR

Aus dem Vergleich ergibt sich der Befund, dass das deutsche Bildungssystem vergleichsweise egalitär ist, wenn es um den Zugang zur höchsten Bildungsnorm geht. Das liegt am deutschen Abitur beziehungsweise am Gymnasium. Beim Übergang in den Hochschulsektor werden keine weiteren Prüfungen und Qualifikationen verlangt, die das Abitur entwerten würden (über die Funktion des Numerus Clausus wäre hier noch einmal eigens nachzudenken). Für das angelsächsische System gilt hingegen, dass der Zugang zu den entscheidenden Hochschulen und Universitäten überwiegend an sozialen Kriterien hängt. Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung stellt entsprechend fest: „In den vergangenen 50 Jahren entwickelte sich das Gymnasium in der Bundesrepublik von einer Elitebildungsanstalt zu einer Schule, die mittlerweile das attraktivste Programm einer intellektuell anspruchsvollen Grundbildung für einen breiten Anteil an Sekundarschülern anbietet.“² Die Zahlen bestätigen den Befund: Mehr als vierzig Prozent der Jahrgänge besuchen heute das Gymnasium. Besonders eindrucksvoll ist die Entwicklung bei den früher sozial benachteiligten Mädchen, die inzwischen im Gymnasium die Nase vorn haben. Das alles bedeutet nicht, dass soziale Gleichheit im deutschen Bildungssystem erreicht ist. Es bleibt ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsaufstieg. Dennoch ist im Vergleich zu den 1960er- und 1970er-Jahren die soziale Heterogenität der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien kontinuierlich gewachsen. Bevor man mit einem abstrakten Maßstab an diese Entwicklungen herangeht, um sie wieder abzuwer-

ten, sollte man die Entwicklung anerkennen: Das Gymnasium entlässt heute keineswegs bloß ein sozial definiertes „Bildungsbürgertum“, das sich in dieser Institution selbst reproduziert.

Oft wird dem Gymnasium heute aus elitären Kreisen der Vorwurf gemacht, dass seine Expansion das Gesamtniveau gesenkt habe, nach dem Motto: „Das Gymnasium ist heute nicht mehr, was es früher einmal war.“ Demgegenüber kann man aber auch sagen: „Das Gymnasium ist – Gott sei Dank – heute nicht mehr das, was es früher einmal war.“ Entwicklungen haben nicht nur im Sinne einer quantitativen Erweiterung stattgefunden, sondern auch in der Methodik, im Curriculum und in der Professionalisierung im Umgang mit erzieherischen Fragestellungen. Andererseits zeigt das Gymnasium ein strukturelles Beharrungsvermögen, das manche Bildungsreformer auf die Palme bringt: zu geringe Individualisierung, zu viel Frontalunterricht, zu wenig Gruppenarbeit, schematische Klasseneinteilung, schematischer Stundenplan, zu viele Sitzenbleiber, wenig Projektorientierung mit fäche übergreifendem Lernen.

BEHARRUNG ALS STÄRKE

Das mag sich alles tatsächlich so verhalten. Andererseits ist das Beharrungsvermögen des Gymnasiums – und eigentlich überhaupt von Schule – auch eine Stärke. Schule braucht Zeit für Veränderung. Manche methodische, curriculare oder andere Idee, die im bildungspolitischen Diskurs zunächst allen plausibel erscheint, erweist sich nachträglich als mindestens ambivalent – die Geschichte von G8 hat das in den letzten Jahren besonders deutlich gezeigt. Ein anderes Beispiel betrifft die Einschätzung von Frontalunterricht: Die Hirnforschung belegt inzwischen die Erkenntnis, dass Unterrichtsmethoden für den Lernerfolg zweitrangig sind gegenüber der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung.³ Mit anderen Worten: Ob frontaler Lehrervortrag oder Partnerarbeit – nicht die Methode entscheidet über den Lernerfolg, sondern die Qualität der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Diese ist aber unzureichend beschrieben, wenn sie seitens der Lehrenden auf das bloße Management von Lernprozessen reduziert wird.

Das Beharrungsvermögen der Institution hat im Übrigen auch einen qualitätssichernden Aspekt: Wenn sich Schule zu schnell den wechselnden Plausibilitäten unterwirft, die an sie herangetragen werden, dann gerät sie in einen sie überfordernden „Slalom“, der sie aus der Kurve trägt. Die aktuelle Diskussion um eine Rückkehr zu G9 ist dafür ein schönes, eigentlich eher trauriges Beispiel. Damit geht dann im Ergebnis mehr verloren, als durch schnelle Reformen gewonnen wird. Dem Erfahrungswissen von Lehrerinnen und Lehrern um diese Zusammenhänge sollte mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, als dies gegenwärtig geschieht. Es gibt einen nicht auf ökonomische

und andere, noch so legitime gesellschaftliche Interessen reduzierbaren Diskurs über Schule und Bildung, der mit der Würde des Geschehens in der Schule selbst zu tun hat. Daran hält das Gymnasium als Institution selbstbewusst fest.

In einer PISA-Studie wird bemerkt: „Auch dort, wo die mittleren kognitiven Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler relativ niedrig sind, arbeitet das Gymnasium immer noch auf hohem Niveau.“ Das heißt konkret: „Die Institution übertrifft in ihrem Einfluss die Komposition“⁴, die Schülerzusammensetzung. Das Gymnasium erbringt also für diejenigen Schüler, die es erreichen, eine Leistung, die nicht abhängig ist von ihrer sozialen Herkunft. Es gibt zwar Einschränkungen insbesondere im naturwissenschaftlich-mathematischen Bereich (vergleiche *Trends in International Mathematics and Science Study* TIMSS), aber diese reichen nicht aus, um der pessimistischen Klage über den angeblichen Niedergang des Gymnasiums und damit des „Bildungsbürgertums“ recht zu geben.

ZIVILGESELLSCHAFTLICHES BEWUSSTSEIN

In dem Begriff des „Bildungsbürgertums“ werden zwei Worte miteinander verknüpft, die jenseits aller Polemik von Bedeutung für das Bildungssystem und seinen Ort in der Gesellschaft sind: „Bildung“ und „Bürgertum“. Wer den Begriff des Bürgertums eher mit dem Klischee von Spießigkeit, Kulturbeflissenheit und Borniertheit verbindet, kann auch von „Zivilgesellschaft“ sprechen. Das „Bürgertum“ ist jedenfalls jener Teil der Gesellschaft, der sich „zivilgesellschaftlich“ versteht und betätigt, also den Einsatz für das Allgemeinwohl nicht bloß dem Staat überlässt. Man darf es schärfer pointieren: Die Gesellschaft selbst muss ein Interesse daran haben, dass der Anteil an zivilgesellschaftlichem Bewusstsein in ihr möglichst groß ist. Ein Staat ohne eine ihn tragende und auch ihm gegenüber agierende Bürgergesellschaft wäre bloß ein Koordinator von Einzelinteressen; die „Bürgerinnen und Bürger“ dieses Staates würden sich ihrerseits nur als Anwälte ihrer eigenen Interessen verstehen, nicht aber als Anwälte des Allgemeinwohls. Das würde im Ergebnis Politik auf die Organisation von Macht reduzieren, wie sie faktisch vorgegeben ist.

Bildung hat, wenn sie mehr sein soll als die Vermittlung von Fertigkeiten, die Aufgabe, einen Zugang zur Erkenntnis der Bedeutung von Allgemeinwohl oder, anders ausgedrückt, zu sittlicher Erkenntnis zu eröffnen. Das jedenfalls war das erklärte Ziel der humanistischen Bildungsbewegung, aus der das Gymnasium entstanden ist. Der „Bildungsbürger“ wäre, so gesehen, ein „schwarzer Rappe“: Zum Begriff des „Bürgers“ gehört der Begriff „Bildung“ unverzichtbar dazu. Lesen, Schreiben und Rechnen, die drei Basiskompetenzen von PISA, sind notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für Bildung in diesem Sinne. Aus diesen notwendigen Fertigkeiten entsteht noch

kein Bürgertum, kein zivilgesellschaftliches Bewusstsein. Es reicht nicht, die Goldene Regel aufzusagen zu können. Es kommt vielmehr darauf an, sie selbst denken zu können, kritisch, nicht nur reproduzierend.

LEHRE UND HEBAMMENKUNST

Dazu bedarf es einer Methode, die den Lernenden gerade nicht zu einem bloßen Empfänger von Informationen degradiert. Seit Sokrates wird die Methodik, die für das Gymnasium in europäischer Tradition grundlegend ist, *Mäeutik* genannt – Hebammenkunst. Wie eine Hebamme entlockt der Lehrende dem lernenden Menschen die Erkenntnis, die er oder sie eigentlich schon in sich trägt. Das Christentum hat diese Lehrtradition übernommen, jedenfalls in seinen besseren Vertretern: Augustinus, Ignatius von Loyola, Philipp Melancthon, Angela Merici – um nur einige Klassiker der christlichen Pädagogik zu nennen. Die Aufklärung schließt sich mit ihrem Ruf an diese Tradition an: „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen.“ Das Gymnasium hat den Schülerinnen und Schülern die Mittel an die Hand zu geben, sich eben dieses Verstandes zu bedienen. Immanuel Kant ergänzt, dass es dabei um die „öffentliche“ Verstandesbetätigung geht. Das Klassenzimmer des Gymnasiums ist der Ort, an dem diese Betätigung öffentlich beginnt. Vernunft ist also keine Privatangelegenheit. Sie ist mehr als bloß „Schlauheit“ im Dienste der optimalen Durchsetzung der eigenen Interessen. Vielmehr ist sie Medium der Erkenntnis von öffentlichen Anliegen und soll deswegen auch im öffentlichen Raum der Schule eingeübt werden.

ANFANGEN, SELBST ZU DENKEN

Die Betätigung des eigenen Verstandes zu erlernen, erfordert ein anspruchsvolles Curriculum mit methodischer Strenge und hoher Fehlersensibilität. Auch die disziplinarische Funktion der Institution steht im Dienst von Bildung in diesem Sinne. Sie hat keineswegs nur die Funktion, Verhalten anzupassen, sondern sie soll im Gegenteil Freiräume ermöglichen, in denen die Schülerinnen und Schüler anfangen können, selbst zu denken und zu eigenen Erkenntnissen zu kommen, ohne sich bloß anpassen zu müssen an die Erwartungen der Mode, der Mehrheit, der Familie oder des Marktes. In diesem Sinne geht es im Gymnasium um Reifung der Persönlichkeit – um die Entdeckung der eigenen Personwürde, der eigenen Reflexions- und Verantwortungsfähigkeit. Um es am Beispiel der neuen Medien deutlich zu machen: Wenn diese heute immer mehr in den Schulalltag hineingehören sollen, dann nicht deswegen, weil die Schüler in der Schule lernen sollen, wie man Computer bedient und Programmiersprachen schreibt; das können sie ja meist schon besser als

ihre Lehrer. Vielmehr geht es darum, den kritischen Umgang mit den Medien zu lernen – die Unterschiede zwischen virtueller und realer Welt, zwischen anonymer und personaler Kommunikation, die bleibende Bedeutung von eigenständiger Recherche, die ihrerseits auch ein kritisches Verhältnis zu den Informationen im Netz ermöglicht.

Nicht erst die neuen Medien stellen die Schulpädagogik vor die Aufgabe, Kritikfähigkeit einzuüben. Abhängigkeit von Medienmachern ist Unfreiheit, Bildung als Kritikfähigkeit befreit. Diese Erkenntnis steht ebenfalls im Hintergrund der humanistischen Bildungsbewegung, aus der das Gymnasium ebenso wie das „Bildungsbürgertum“ hervorgegangen ist. Der Umgang mit Sprache war und ist dafür entscheidend – weswegen er das Herzstück des gymnasialen Curriculums ist. Erst der Rückgriff auf griechische und hebräische Urtexte ermöglichte im 16. Jahrhundert eine Kritik der Übersetzungen und löste die Abhängigkeiten auf. Dasselbe gilt für die Begegnung zwischen zeitgenössischen Sprachen und Kulturen. Die Sprache des Anderen eröffnet zugleich einen neuen Blick auf die eigene Sprache.

HINFÜHRUNG ZUR BÜRGERLICHEN FREIHEIT

Die Bedeutung von Sprache im Curriculum des Gymnasiums hängt mit der Hinführung zu bürgerlicher Freiheit zusammen. Bürgerin oder Bürger ist, wer sich nicht mit der bloßen Hörigkeit gegenüber Autoritäten begnügt – sei es die Hörigkeit gegenüber den Moden, den Medienmachern oder gegenüber dem Obrigkeitsstaat. Ruhe ist eben gerade nicht die erste Bürgerpflicht. Wenn das Bürgertum in Deutschland in den Jahren 1933 bis 1945 vielfach versagt hat, dann gerade deswegen, weil es sich spätestens im 20. Jahrhundert auf unpolitisches, kulturkonservatives Terrain zurückgezogen hatte und den totalitären Mächten nicht mehr entgegengesetzte als einen schwächlichen Gestus ästhetisierender Verachtung des „Proletariats“ oder des „ungebildeten“ Massenmenschen. Bürgerliches Bewusstsein bedeutet aber genau das Gegenteil: Mitverantwortung für das Ganze.

ÄSTHETISCHE KOMPETENZ UND HERZENSBILDUNG

Dennoch gehört zum Begriff des „Bildungsbürgers“ auch sein ästhetisches Qualitätsbewusstsein. Bei PISA kommt ästhetische Kompetenz nicht oder nur am Rande vor. Entsprechend spielen die Fächer Kunst, Theater und Musik in Überlegungen der Bildungsplaner eine immer geringere Rolle. Durch die G8-Reformen mussten Stundentafeln gekürzt werden – die ästhetischen Fächer

haben als erste darunter gelitten. Die gleichzeitige Unterwerfung von immer mehr Zeit am Tage unter das Diktat der Schul-Logik (verpflichtende Präsenz, Notengebung und so weiter) hat den freiwilligen Bereich an Schulen strukturell geschwächt, in dem gerade Schulorchester, Schulchor oder Schultheater aufblühten. Die Schwächung von ästhetischer Bildung schwächt aber auf Dauer bürgerliches Bewusstsein, weil ästhetische Bildung emotionale Intelligenz fördert – oder, um es in der Sprache der Ignatianischen Pädagogik zu sagen: die Kunst, zu „verkosten und zu schmecken“, die Kunst, innere Affekte wahrzunehmen und zu „unterscheiden“. Es gibt nicht nur die *raison de la raison*, sondern auch die *raison du cœur* (Blaise Pascal), die ihrerseits nicht bloß irrational ist. Herzensbildung fördert Empathiefähigkeit und Bereitschaft zu Kooperation und Solidarität. Sie sind unbedingt notwendig für ein reifes bürgerliches Bewusstsein. Für Philipp Melanchthon bewirkte allein schon gute sprachliche Bildung Herzensbildung und damit zugleich auch sittliche Bildung. Ein eigenes Fach namens „Werte“ würde ihm vermutlich überflüssig erscheinen, solange das schulische Curriculum den sorgfältigen, in die Tiefe gehenden Umgang mit Literatur vorsieht. Die jesuitischen Schulen machten entsprechend das Theater zu ihrem Markenzeichen und richteten die Architektur ihrer Schulgebäude darauf aus.

Schulpolitik ist nicht bloß ein verlängerter Arm von Gesellschaftspolitik, wenn auch andererseits das Gymnasium in den letzten Jahrzehnten viel dafür getan hat, nicht bloß ein Sammlungsort für soziale Eliten zu werden. Lehrende sind nicht bloß Auftragnehmer – in der Lehrer-Schüler-Beziehung liegt eine eigene Würde, die sich der totalen Kontrolle von außen oder oben entzieht. Die Bildungspolitik der letzten Jahre hat die Schulen mit vielen Strukturreformen befasst und den Verwaltungsaufwand in den Schulen immens erhöht. Die inhaltlichen Fragen, die das Curriculum betreffen, gerieten dabei in den Hintergrund. Das Gymnasium steht aber in der aktuellen bildungspolitischen Gemengelage immer noch für eine widerständige Institution, die der Bildung ein inhaltliches Ziel setzt, nämlich jungen Menschen zu helfen, Bürgerinnen und Bürger zu werden.

¹ Tenorth, Heinz-Elmar: „Das Gymnasium – Leitinstitution des deutschen Bildungswesens“, in: Jahrbuch Canisius-Kolleg 2008, S. 119 ff. Wesentliche Aussagen des vorliegenden Artikels verdanken sich diesem Vortrag.

² Zitiert nach Tenorth, Heinz-Elmar: a. a. O., S. 124.

³ Vgl. Bauer, Joachim: „Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lehren und Lernen“, in: PÄDAGOGIK 7–8/10, S. 6–9.

⁴ Zitiert nach Tenorth, Heinz-Elmar: a. a. O., S. 125.

Unter seinen Möglichkeiten

Heterogenität ist zur Normalität geworden –
darauf müssen die Gymnasien reagieren

JÖRG DRÄGER

Geboren 1968 in Darmstadt, von 2001 bis 2008 Senator für Wissenschaft und Forschung der Freien und Hansestadt Hamburg, seit Juli 2008 Vorstandsmitglied der Bertelsmann Stiftung für den Bereich Bildung. Unter anderem Autor des Buches „Dichter, Denker, Schulversager“ (München, 2011).

Das Gymnasium gehört zu den liebsten Kindern der Deutschen. Weder die alliierten Sieger noch die Schulreformer unterschiedlicher Epochen und pädagogischer Lager konnten ihm etwas anhaben. Eine deutsche Erfolgsgeschichte! Denn erfolgreich ist diese Schulform ohne Zweifel – sowohl was ihre Beliebtheit als auch was ihre Leistungsfähigkeit angeht. Seit den

1950er-Jahren hat sich der Anteil der Gymnasiasten an den Schülern der Sekundarstufe von sechzehn auf 35 Prozent mehr als verdoppelt, ohne dass sich die durchschnittlichen Leistungen messbar verschlechtert hätten. Die soziale Durchlässigkeit lässt jedoch nach wie vor zu wünschen übrig. Empirische Studien zeigen immer wieder, dass es Kinder aus Akademikerfamilien wesentlich leichter haben, nach der Grundschule auf die Gymnasien zu wechseln, als Kinder aus bildungsfernen Schichten – unabhängig von ihrer Intelligenz und Leistungsfähigkeit.

Weil die Gymnasien sich in den vergangenen Jahrzehnten einer breiteren Schülerschaft geöffnet haben, ihre Leistungsstärke – trotz aller Kritik an vermeintlich weich gespülten Abiturprüfungen – einigermaßen gehalten haben und bei Eltern die beliebteste Schulform für ihre Kinder sind, gelten die Schlachten um die richtige Schulstruktur heute als geschlagen. Keine Landesregierung stellt das Gymnasium mehr infrage. Versuche, längeres gemeinsames Lernen mit einhergehender Verkürzung der Gymnasialzeit durchzusetzen, sind spätestens seit der durch Bürgerentscheid gescheiterten Hamburger Schulreform passé. Die Eltern und damit große Wählerschichten treibt alles, was an den Grundfesten des Gymnasiums zu rütteln scheint, auf die Barrikaden. Das hat die Politik offenkundig verstanden.

Daraus jedoch abzuleiten, das Gymnasium von heute bedürfe keiner Reformen, wäre ein Fehler. Das wird deutlich, wenn man sich die Ergebnisse der drei PISA-Tests seit dem Jahr 2000 anschaut. Diese belegen, dass sich in kaum einem anderen entwickelten Land der Welt das Schulsystem am unteren Ende der Leistungsskala so stark verbessert hat wie in Deutschland. Das Kompetenzniveau des unteren Viertels der Schüler ist im vergangenen Jahrzehnt erheblich angestiegen. Das war auch dringend notwendig, nur: Der Fahrstuhl geht nicht für alle gleichermaßen nach oben. Denn das obere Viertel der Schüler hat stagniert, sogar teilweise ein wenig nachgelassen in seinen Kompetenzwerten. Wenn man davon ausgeht, dass die besten Schüler sich in einem mehrgliedrigen Schulsystem in der höchsten Schulform versammeln, liegt ein Schluss nahe: Das Gymnasium bleibt unter seinen Möglichkeiten. Die Rezepte der Vergangenheit – Frontalunterricht, Wissensvermittlung für die gesamte Klasse im Gleichschritt, strenge Leistungskriterien mit Sanktionen wie Sitzenbleiben und Abschulen – mögen nicht mehr die richtigen sein.

ANSTURM AUF DIE GYMNASIEN

Diese Annahme ist durchaus plausibel, denn unsere Gesellschaft – und damit die Welt vor den Toren des Gymnasiums – hat sich in den letzten Jahrzehnten dramatisch verändert. Das wirkt sich auch auf die Bildungsinstitutionen selbst aus. In Teilen der Universitätsstädte Freiburg und Tübingen oder im teuren Hamburger Westen erreichen die Gymnasialquoten Werte von über siebenzig Prozent. Das Gymnasium wird vielerorts zur neuen Gesamtschule der Mittelschicht – mit den entsprechenden Konsequenzen. Das Leistungsniveau fächert sich immer mehr auf: Die Vielfalt in den Klassen nimmt zu.

Deutschland ist auch nicht mehr die ethnisch relativ homogene Gesellschaft der 1950er-Jahre, sondern ist seit den 1960er-Jahren eine Einwanderungsgesellschaft geworden. Immer mehr Kinder in Deutschland kommen aus Familien mit ausländischen Wurzeln. Bundesweit hat ein Drittel aller Schulanfänger einen Migrationshintergrund, in Metropolen wie Köln oder Stuttgart

gilt das schon für die Hälfte aller Kinder und Jugendlichen unter fünfzehn Jahren. In Frankfurt am Main stammen sogar drei von vier Neugeborenen aus Zuwandererfamilien. So treffen vor allem in den Ballungsräumen Kinder unterschiedlichster Abstammung mit den unterschiedlichsten Wertvorstellungen und unterschiedlichsten Deutschkenntnissen aufeinander: Die Klassenzimmer werden bunter – auch in den Gymnasien.

Auf dem Land schlägt derweil die Demografie zu. Dort ist ein dramatischer Schülerschwund der wichtigste Grund für die neue Diversität an den Schulen. Bundesweit werden die Schülerzahlen bis zum Jahr 2025 um fünfzehn Prozent sinken, einzelne Landkreise verlieren über vierzig Prozent ihrer Schüler. Wenn es aber an Schülern mangelt, ist die Zusammenlegung von Schulen und Schultypen unvermeidbar: Die Heterogenität in den Klassen steigt.

Nicht zuletzt erhöht das immer häufigere gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung die Vielfalt in den Schulen. Auch dem können sich die Gymnasien auf Dauer nicht verschließen, denn als öffentlich getragene Einrichtungen können sie staatliche Vorgaben wie die inkludierende Umgestaltung des Schulwesens nicht dauerhaft ignorieren.

Der Ansturm auf die Gymnasien – nach aktuellen Umfragen wünschen sich zwei Drittel der Eltern diese Schulform für ihre Kinder – ist nicht zuletzt Ausdruck einer deutlich höheren Bildungsaspiration in der Gesellschaft. Das resultiert aus einer weiteren fundamentalen Veränderung in der Arbeitswelt: Die Industriegesellschaft der 1950er-Jahre wurde von einer Wissensgesellschaft abgelöst, in der immer höhere kognitive und soziale Anforderungen an Jobs und Dienstleistungen gestellt werden. Die äußerst geringe Akademikerarbeitslosigkeit von nur 2,4 Prozent in Deutschland zeigt, dass dieser Drang nach höherer Bildung durchaus auf rationalen Argumenten basiert. Diese Veränderungen und der damit einhergehende Bildungswille sind in einer freien Gesellschaft unaufhaltsam. Schon allein deshalb werden sich die Tore der Gymnasien weiter öffnen müssen, was auch dort die Klassen noch vielfältiger machen wird.

KEINE ANGST VOR WEITERENTWICKLUNG

Ob durch unterschiedliche Herkunft oder durch unterschiedliches Leistungsvermögen – die Heterogenität in den Schulklassen nimmt zu. Und der starke Elternwille in Richtung Gymnasium würde jeden Versuch der Politik scheitern lassen, das Gymnasium zu dem zu machen, was es einmal war: eine elitäre Bildungsinstitution für eine kleine, leistungsstarke und homogene Schülergruppe. Die neue Vielfalt an den Gymnasien birgt Chancen und Risiken. Trotzdem müssen Schulen und Lehrer reagieren, denn in einer Klasse, die als homogene Lerngruppe unterrichtet wird, obwohl sie es weniger denn je ist,

kann der Unterricht nur noch wenigen Schülern gerecht werden. Stattdessen sind immer mehr Kinder entweder unter- oder überfordert.

Natürlich gibt es Gymnasien, die sich mit dieser neuen Realität produktiv auseinandersetzen und ihre tradierte Lernkultur verändern. In der Breite aber setzen sie sich bisher nicht ausreichend mit der Frage auseinander, wie unterschiedlich Kinder lernen. Nur wenn die Gymnasien stärker auf die wachsende Vielfalt ihrer Schülerschaften eingehen, können sie ihren pädagogischen Auftrag erfüllen. Und nur dann werden sie ihre Erfolgsgeschichte fort-schreiben können.

SCHRITTE NACH VORN

Dazu müssen sie *erstens* den Unterricht stärker individuell fördernd ausrichten. Frontalunterricht im Einheitsstempo für alle ist, so zeigen es beispielsweise Schulinspektionen in Nordrhein-Westfalen, immer noch die dominante Lehrform in Gymnasien und wesentlich stärker ausgeprägt als bei anderen Schultypen. Nicht einmal eine (auch früher oft nur vermeintlich) homogene Klasse kann aber wirklich im Gleichschritt einem frontal dozierenden Lehrer folgen. Stattdessen muss Schule unterschiedlichen Begabungen und Leistungsständen Rechnung tragen – etwa mit variablen Lernformen und Lerngeschwindigkeiten. Das erlaubt, stärkere und schwächere Schüler gleichermaßen zu fördern.

Zweitens müssen auch die Gymnasien verstärkt in den Ausbau des Ganztagsangebotes einbezogen werden, um förderliche Rahmenbedingungen für das Lernen zu schaffen. Bisher hat nur knapp jeder vierte Schüler an Gymnasien Zugang zu Ganztagsangeboten, während beispielsweise in Gesamtschulen mehr als siebzig Prozent der Schüler auch nachmittags in der Schule gefördert werden. Insbesondere an Gymnasien wäre es wichtig, auf den gebundenen Ganztag zu setzen. So ließe sich die G8-Stofffülle sinnvoll über den ganzen Tag verteilen – mit sich abwechselnden Lern- und Übungsphasen für alle Schüler. Der Ganztag wird, wenn er gut gemacht ist, auch andere Professionen an die Gymnasien bringen: Musik-, Sport- und Sozialpädagogen – ja, und auch Sonderpädagogen.

Denn *drittens* müssen sich Gymnasien besser auf das gemeinsame Lernen von Schülern mit und ohne Behinderung einstellen. Bereits heute besuchen 5,5 Prozent der inklusiv beschulten Jugendlichen mit Förderbedarf ein Gymnasium. Diese Zahl wird infolge des verstärkten gemeinsamen Unterrichts an den Grundschulen und des Elternwillens weiter steigen. Eine besonders dringende Herausforderung ist *viertens* eine bessere, in den Unterricht integrierte Sprachförderung, gerade auch für den späteren wissenschaftlichen Gebrauch. Es ist Aufgabe auch jedes Fachlehrers, Lesekompetenz und Ausdrucksfähigkeit aller Schüler zu fördern – Probleme gibt es hier nicht nur bei Schülern mit Migrationshintergrund.

VIelfÄLTIGE EXZELLEnz STATT SCHMALER ELITE

All diese Herausforderungen verlangen von den Gymnasien die Bereitschaft, sich zu verändern. Diese Veränderung muss und darf nicht revolutionär sein, sie muss vielmehr evolutionär erfolgen. Sie darf nicht von pädagogisch verbrämter Ideologie oder der Verklärung der Vergangenheit getrieben sein, sondern muss von der Frage ausgehen: Was brauchen unsere heutigen Schüler, um sich optimal entwickeln zu können?

Es ist eine verbreitete Sorge, dass das Gymnasium damit freiwillig seine Ansprüche reduziert. Eine individuelle Lernkultur fördert aber die Starken genauso wie die Schwachen. Kinder haben unterschiedliche Stärken, Talente, Interessen. Ihnen daran ausgerichtet einen persönlichen Lernpfad zu ermöglichen, muss Auftrag einer jeden Schulform sein.

Die Förderung eines jeden Schülers mit individuellen Lernplänen und regelmäßiger Überprüfung der Lernziele in den Gymnasien ist das Gegenteil von Anspruchslosigkeit und Vollkasko-Abitur. Vielfältige Exzellenz statt schmaler Elite sollte die Devise lauten. Der Weg dahin ist für die Unterrichtskultur in den Gymnasien steinig, aber dringend notwendig.

Die Wucht der täglichen Erfahrung

Warum die Massenmedien beim Thema Schulpolitik
an die Grenzen ihrer Macht stoßen

THOMAS PETERSEN

Geboren 1968 in Hamburg, Projektleiter
am Institut für Demoskopie Allensbach.

Gerade bei vielen klassischen politischen
Themen sind die Massenmedien die Haupt-
quelle der Meinungsbildung. Was die Bür-

ger wissen oder zu wissen glauben – beispielsweise über die Bundeskanzlerin, die Ereignisse in Ägypten, den Treibhauseffekt et cetera – wissen sie fast ausschließlich aus den Medien. Und doch gibt es einige Politikfelder, bei denen diese Wirkungskette teilweise außer Kraft gesetzt ist. Die Bildungspolitik ist das beste Beispiel dafür.

Seit rund vierzig Jahren ist in der Politik immer wieder versucht worden, das mehrgliedrige Schulsystem zugunsten von Gesamtschulen aufzugeben oder auszuhöhlen. Und immer wieder sind solche Versuche trotz der massiven Unterstützung durch die Berichterstattung am entschiedenen Widerstand der Bevölkerung gescheitert – beispielsweise 1978, als die nordrhein-westfälische Landesregierung ihre Absicht aufgeben musste, die Gesamtschule flächen- deckend einzuführen.

Wahrscheinlich gibt es kaum ein Thema, das für die meisten Bürger so wichtig ist und bei dem sie so unmittelbar aus eigener Erfahrung schöpfen können wie die Schulpolitik. Schließlich werden die meisten Menschen früher oder später Eltern von Schulkindern und bleiben es viele Jahre lang. Sie können täglich in der eigenen Familie beobachten, welche Folgen es hat, wenn Kinder mit großen Unterschieden in der Leistungsfähigkeit in derselben Klasse unterrichtet werden, und wie sich verschiedene pädagogische Konzepte auf die Leistungen und das Verhalten ihrer Kinder auswirken.

Als im Jahr 2010 die Hamburger Bürger in einem Volksentscheid die geplante Schulreform ablehnten, schrieb *Der Spiegel*, das sei ein Rückschlag für alle, die Schulen im Sinne sozial benachteiligter Schüler verbessern wollten, und verwies darauf, dass sich in den wohlhabenden Stadtteilen mehr Bürger an der Abstimmung beteiligt hätten als in den sozial schwächeren Vierteln. Damit sollte wohl suggeriert werden, das Abstimmungsergebnis spiegle nicht die wahre Mehrheitsmeinung der Bevölkerung wider. Doch das ist ein Irrtum, denn die Hartnäckigkeit, mit der sich die Deutschen auch nach vierzig Jahren dem intensiven öffentlichen Werben für Gemeinschaftsschulen verschließen, beeindruckt.

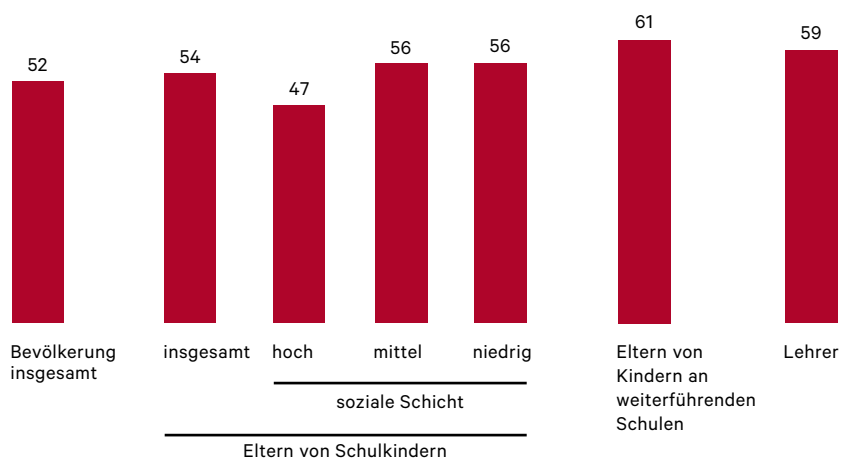
AUCH SOZIAL SCHWACHE MEHRHEITLICH FÜR GEGLIEDERTES SCHULSYSTEM

Im Auftrag der Vodafone Stiftung verwirklichte das Institut für Demoskopie Allensbach im Frühjahr 2013 eine umfangreiche Untersuchung zum Bildungsalltag an den Schulen. Neben der erwachsenen Bevölkerung ab sechzehn Jahren wurden Lehrer und Schüler gesondert befragt. Dabei wurde auch die folgende Frage gestellt: „Was finden Sie persönlich besser: wenn es nach der Grundschule eine Gemeinschaftsschule für alle Schüler gibt, in der für begabte Schüler spezielle Leistungskurse angeboten werden, oder wenn es nach der Grundschule ein mehrgliedriges Schulsystem gibt, zum Beispiel mit Gymnasien einerseits und einer Mischform aus Haupt- und Realschule andererseits?“ Nur 34 Prozent sprachen sich in der Bevölkerungsumfrage für die Gemeinschaftsschule aus, eine klare Mehrheit von 51 Prozent bevorzugte das gegliederte Schulsystem. Wer über eigene aktuelle Erfahrungen mit Schulen verfügte, neigte überdurchschnittlich häufig dazu, das gegliederte Schulsystem zu bevorzugen: Eltern von Schulkindern sagten zu 54 Prozent, sie fänden dieses besser als Gemeinschaftsschulen. Eltern von Kindern an weiterführenden Schulen gaben zu 61 Prozent dieselbe Antwort. Eindeutig war auch das Urteil der Lehrer: Sie gaben zu 59 Prozent dem gegliederten Schulsystem den Vorzug (siehe Grafik).

FAKTEN GEGEN VORURTEIL

Frage: „Was finden Sie grundsätzlich besser: wenn es nach der Grundschule eine Gemeinschaftsschule für alle Schüler gibt, in der für begabte Schüler spezielle Leistungskurse angeboten werden, oder wenn es nach der Grundschule ein mehrgliedriges Schulsystem gibt, zum Beispiel mit Gymnasien einerseits und einer Mischform aus Haupt- und Realschule andererseits?“

Antwort: „Ich finde das mehrgliedrige Schulsystem besser“
(Angaben in Prozent).



Quelle: Allensbacher Archiv, Umfragen Nr. 11005, 6257 (März 2013)

Besonders auffällig ist, dass sich die Eltern aus den unteren sozialen Schichten sogar noch deutlicher als wohlhabendere Befragte für das gegliederte Schulsystem aussprachen. Hier macht sich ein Denkfehler bemerkbar, der bei aufgeladenen Debatten häufig auftritt: Mit großer Vehemenz wird in der Öffentlichkeit immer wieder behauptet, die Menschen in den unteren sozialen Schichten befürworteten Gemeinschaftsschulen. Und weil die Behauptung so einleuchtend erscheint, kommt kaum jemand auf den Gedanken, zu prüfen, ob sie auch tatsächlich stimmt. Tatsächlich wird sie meist von Menschen aufgestellt, die nicht dem betreffenden Personenkreis angehören. Die wirklich Betroffenen selbst kommen nur selten zu Wort.

VORTEIL HOMOGENER GRUPPEN

Des Weiteren wurden die Befragten gebeten, anzugeben, was ihrer Meinung nach für gute Schüler besser sei: „wenn sie in einer Klasse mit anderen ähnlich guten Schülern unterrichtet werden oder wenn sie in einer Klasse sind, in der es große Leistungsunterschiede zwischen den Schülern gibt, in der also auch deutlich schwächere Schüler sind“. 65 Prozent der Befragten sagten, es sei besser, wenn solche Schüler mit anderen ähnlich begabten Kindern unterrichtet würden. Bei einer analog formulierten Frage, in der gebeten wurde, einzuschätzen, welche Klassenzusammensetzung für schwächere Schüler besser sei, entschied sich ebenfalls eine – allerdings knappe – Mehrheit von 41 zu 38 Prozent für die homogenere Gruppe.

MEHRHEIT DER LEHRER, ELTERN UND SCHÜLER FÜR DAS „SITZENBLEIBEN“

Auch andere wiederkehrende Reformvorschläge, die meist mit dem Argument vorgebracht werden, dass sie die Chancengleichheit an den Schulen steigerten, werden auffallend deutlich abgelehnt. So sprechen sich klare Mehrheiten der Lehrer, Eltern und sogar der Schüler dagegen aus, das Sitzenbleiben abzuschaffen. Auch das zurzeit mit großer Emotion diskutierte Thema der Inklusion wird zum Teil mit Skepsis betrachtet: Während fast zwei Drittel der Lehrer sagen, körperlich behinderte Schüler hätten in einer regulären Schule bessere Integrationschancen als in einer speziellen Förder- oder Sonderschule, ist die Meinung in Bezug auf geistig behinderte Kinder ganz anders – sechzig Prozent der Lehrer meinen, dass diese Kinder besser auf einer besonderen Schule aufgehoben seien.

Alle diese Resultate deuten darauf hin, dass die fortgesetzten Versuche, die Bevölkerung von rein theoriegeleiteten, letztlich meist weltanschaulich begründeten pädagogischen Konzepten zu überzeugen, an der millionenfachen praktischen Erfahrung der Eltern, Lehrer und Schüler scheitern. Solange die Familien täglich selbst erleben, was in der Schule funktioniert und was nicht, stößt die Medienwirkung an ihre Grenzen.

Gefährdung des Gymnasiums

Diagnose einer Bildungsinstitution

HEIKE SCHMOLL

Geboren 1962 in Villingen, Korrespondentin der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“ in Berlin, verantwortlich für die Seite „Bildungswelten“.

Der enorme Schülerzulauf, immer heterogenere Klassen, viele nicht unbedingt gymnasialgeeignete Kinder, aber auch unterforderte Begabte sowie die unnötige Verkürzung der Schulzeit auf acht Jahre, die so mancher Kultusminister ebenso wünscht wie die Rechtschreibreform, haben die Arbeit am Gymnasium nicht leichter gemacht. Begonnen hat der Gymnasialzulauf in den 1960er-Jahren: Die Abiturientenquote stieg zwischen 1965 und 1972 von 6,3 auf zwölf Prozent bei den Jungen und von 3,3 auf etwa zehn Prozent bei den Mädchen. Inzwischen liegt die Abiturientenquote in Universitätsstädten wie Heidelberg bei siebzig Prozent eines Jahrgangs. Die einstige Stätte der Elitebildung, das

Gymnasium, ist längst der Ort der Massenqualifikation geworden. Das bleibt nicht ohne Folgen für die Qualität der schulischen Arbeit, auch wenn sie ausweislich der Schulleistungsstudien der vergangenen Jahre am Gymnasium am wenigsten von der Zusammensetzung der Schülerschaft abhängt – viel weniger als an Realschulen oder Hauptschulen. Aufschlussreich ist allerdings, dass die Länder, die noch vergleichsweise strenge Zugangsregelungen zum Gymnasium haben (Bayern und Sachsen), auch die besten Gymnasialergebnisse hervorbringen. Das zeigt das Beispiel Sachsens: Im Jahr 2010 hat es die Bildungsempfehlung für das Gymnasium an einen Notendurchschnitt von 2,0 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht geknüpft, eine Vier oder eine schlechtere Note darf dort ein angehender Gymnasiast in keinem der drei Fächer haben. Die meisten Länder haben die verbindliche Schulartenempfehlung in-

zwischen abgeschafft und lassen den Eltern die Wahl, so auch Baden-Württemberg. Den Kindern dürfte das eher schaden als nützen.

BERLINER „LOSER-KLASSEN“

Jedenfalls legen das die Berliner Erfahrungen nahe. 800 Schüler haben im Schuljahr 2012/2013 das Probejahr im Gymnasium nicht bestanden. Allein im Problembezirk Berlin-Neukölln sind etwa 110 Kinder am Gymnasium gescheitert. Für diese Kinder müssen ausgerechnet die Inklusionsfixierten Berliner neue Klassen aufmachen, weil es in den Regelklassen der Sekundarschulen keinen Platz mehr für sie gibt. Wer nach der sechsjährigen Grundschule das Probejahr am Gymnasium in der siebten Klasse nicht besteht, kommt in die achte Klasse einer Sekundarschule. Schon wird in manchen Schulen über die „Loser-Klassen“ gespöttelt. Neuköllns Bezirksstadträtin hat die Schulsenatorin aufgefordert, den Zugang zu reglementieren, und schlägt vor, Grundschüler mit einem schlechteren Notendurchschnitt als 3,5 zu testen. Wer den Test nicht besteht, soll auch nicht auf das Gymnasium gehen können. Doch nicht einmal zu dieser Beschränkung wird es wohl kommen. So werden weiterhin überehrgeizige Eltern ihre Kinder mit dem Wechsel auf das Gymnasium überfordern und ihnen gleich zu Beginn der weiterführenden Schule eine Erfahrung des Scheiterns zumuten, die sie entmutigen wird. In Baden-Württemberg wird es spätestens nach der Etablierung der Gemeinschaftsschule zu vergleichbaren Entwicklungen kommen, obwohl die Durchlässigkeit dort

wegen der beruflichen Gymnasien bisher am größten war.

In Hamburg dürfen Gymnasiasten nur noch von der zehnten in die zwölfte Klasse wechseln, ein Übergang in die elfte Klasse ist nicht möglich, damit diejenigen, die mit der Schulzeitverkürzung nicht gut zurechtkommen und eine dreijährige Oberstufe vorziehen würden, bleiben, wo sie sind: auf dem Gymnasium. Auch so kann man das Gymnasium schwächen.

KULTUSMINISTERKONFERENZ OHNE CDU-KULTUSMINISTER

Wer sich für frühere und strengere Übergangsregelungen starkmacht, wird sich des Selektionsvorwurfs nicht erwehren können. Von der Kultusministerkonferenz ist angesichts der Mehrheitsverhältnisse nichts Grundsätzliches zum Übergang auf das Gymnasium zu erwarten. Schließlich gibt es nur noch einen CSU-Kultusminister, keinen CDU-Kultusminister, dazu einige Parteilose oder FDP-Minister in bürgerlichen Regierungen. Die Union hat sich diese historisch einmalige Konstellation selbst zuzuschreiben. Sie hat das Schulressort allzu nachgiebig an den kleineren Koalitionspartner abgegeben und all ihren bildungspolitischen Sonntagsreden mit dem Lobpreis der Ressource „Bildung“ selbst widersprochen. Wenn es darum ging, politisch Prioritäten zu setzen, stand die Bildungspolitik nie wirklich an erster Stelle, obwohl die Schulpolitik Landtagswahlen entscheiden kann (siehe Hessen).

In den zahlreichen Strukturdebatten war das Gymnasium immer der Ort, der für eine zu frühe und ungerechte Auslese

verantwortlich schien. Doch das expandierende Gymnasium konnte die Aufgabe erfüllen, die Schulreformer eigentlich der Gesamtschule zugeordnet hatten: Es ermöglichte mehr Kindern mehr Bildung. Trotzdem konnte es sich des Selektionsvorwurfs nie wirklich erwehren.

Wer dem Gymnasium jedoch soziale Selektivität vorwirft, sollte nach Großbritannien oder auch Frankreich mit seinen meritokratischen Selektionssystemen blicken. Während an Universitäten in Großbritannien und selbst in den Vereinigten Staaten schulische Abschlussprüfungen durch eigene Aufnahmeprüfungen abgewertet werden, galt das Abitur bisher als sicherster Prädiktor für Studienerfolg. Im Vergleich zeigt sich auch, dass das deutsche Gymnasium hochgradig egalitär arbeitet und von diskriminierender Selektion nicht die Rede sein kann, schon eher von unterschiedlichen sozialen Voraussetzungen für Bildung und von unzureichender Vorschulbildung.

WAS HUMBOLDT VON NOTEN HIELT

Der Abschluss ist schon das Berechtigungszertifikat. Prüfungen und Noten waren für Humboldt deshalb so entscheidend, weil sie davor bewahrten, schulische Wertmaßstäbe durch außerschulische, soziale Kriterien zu überformen oder gar zu ersetzen. Herkunft spielt keine Rolle mehr, was den Zugang angeht, sie wirkt sich allenfalls auf bessere Leistungen aus. Das Abitur als Norm und Ziel legt die Anforderungen an die Gymnasialausbildung fest: Studierfähigkeit, erweiterte Allgemeinbildung und wissenschaftspropädeutische Fähigkeiten –

diese drei sollten erreicht werden. Die Kultusministerkonferenz hat das 1995 noch einmal festgehalten. Inzwischen will sie davon jedoch nicht mehr viel wissen.

Vom Gymnasium aus wurden auch die Lehrämter und die dazugehörigen Ausbildungsformen unterschieden – einerseits die Philologen, andererseits die Grundschullehrer, fachbezogene Universitätsausbildung hier, praxisbezogene Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen dort. Das galt bis dato auch in Baden-Württemberg. Doch davon wird spätestens nach der Reform der Lehrerbildung nicht mehr viel übrig bleiben. Eine Gymnasiallehrausbildung, die sich auf wenige Zusatzmodule in der letzten Studienphase beschränkt, verdient ihren Namen ebenso wenig wie die sogenannte polyvalente Stufenlehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen oder in Berlin.

ABSCHAFFUNG DES GYMNASIALLEHRERS

Es ist erstaunlich, dass der frühere Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Jürgen Baumert, der dem Gymnasium eine erstaunliche und kontinuierliche Erfolgsgeschichte bescheinigt, wie sie kaum eine andere Schulform aufzuweisen habe, die Abschaffung der Gymnasiallehrausbildung mitverantwortet hat. Dabei verdankt sich die – trotz aller Abstriche – stabile Qualität des Gymnasiums der fachwissenschaftlichen Qualität seiner Lehrer. Mit der Abschaffung des Gymnasiallehrers geht die Abschaffung eines gymnasialen Bildungsplans einher. In vielen Ländern haben Einheitslehrpläne die schulartenspezifischen Lehrpläne ersetzt. Damit wird

das Gymnasium weiterhin von innen ausgehöhlt, es sei denn, ein Lehrerkollegium setzt sich über all das hinweg und beschließt ein höheres Niveau an einer Einzelschule. Dazu jedoch bedarf es einer Standfestigkeit auch aufseiten der Schulleitung, die nicht mehr allzu oft vorkommen dürfte.

Es wird jetzt und auch in Zukunft einzelne Gymnasien geben, die ein hohes Niveau halten und mit der internationalen Spitzengruppe konkurrieren können. Möglicherweise wird es ihnen auch gelingen, die in Deutschland viel zu kleine Spitzengruppe zu vergrößern. Bisher schaffen es die meisten Gymnasien zwar, viele Schüler auf ein gutes mittleres Niveau zu bringen, die besonders Begabten aber bleiben offenbar zu weit hinter ihren Möglichkeiten zurück. Auch wenn die Bildungsforscher das schon bei der ersten PISA-Studie im Jahre 2000 festgestellt haben, war es politisch nicht opportun, von der Förderung der Begabten oder gar von Eliteförderung zu sprechen. Das hat sich erst im vergangenen Jahr geändert. Klare, disziplinierte Klassenführung, deutliche Strukturierung, weder Unter- noch Überforderung – das sind die alten Tugenden des gymnasialen Unterrichts. Die Grundlage dafür bietet das Selbstverständnis des Gymnasiallehrers als Fachexperte. Was wird davon bleiben, wenn sich die Reform der Lehrerbildung im Sinne des Einheitslehrers immer mehr durchsetzt? Wenn die Fachlichkeit so beschnitten wird, wie das vielerorts geplant ist? Das Gymnasium wird davon ins Mark getroffen werden. Spätestens dann werden die Universitäten beginnen, Colleges einzurichten oder in einem Studium generale nachzuholen, was sie bisher noch von der Oberstufe erwarten konnten. In dem neuen Buch *Intelligenz. Große Unter-*

schiede und ihre Folgen der Begabungsforscher Elsbeth Stern und Aljoscha Neubauer findet sich die kühle Feststellung zum Gymnasium: „Eine Schule für besonders Begabte, die von nahezu der Hälfte der Schüler besucht wird, [...] ist ein Widerspruch in sich.“

EINHEITSSCHULE DES BÜRGERTUMS – EINHEITS- SCHULE FÜR ALLE

Zu den Gefährdungen des Gymnasiums gehört die Inflation der Noten, die mit den Abiturnoten beginnt und mit den Examensnoten an den Universitäten endet. Dadurch wird die systematische Entwertung der Berechtigungszertifikate vorangetrieben. Aus der Vermittlung von Studierfähigkeit darf nicht die Vergabe einer Studierberechtigung werden. Die Aufgabe des Gymnasiums ist es, die historisch-soziale Orientierung seiner Schüler in der Welt zu initiieren, sich nicht mit einer Grundbildung zufriedenzugeben, sondern eigene Reflexion und Reflexivität zu eröffnen. Das Gymnasium war im 19. Jahrhundert die Einheitsschule des Bürgertums; es scheint in manchen Bundesländern zu einer neuen Einheitsschule für alle zu werden. Der politische Widerstand dagegen ist gering. Selbst die Unionsparteien sind zu Abstrichen in der Qualität der gymnasialen Bildung allzu bereit. Das begann nicht erst mit dem Mainzer Abiturkompromiss und endet nicht mit der von der Hamburger CDU gewollten Verlängerung der Primarschule, die jeder Gymnasialbildung den Garaus gemacht hätte.

Das Woher und Wohin des Gymnasiums

Vielseitige und eigenständige Persönlichkeiten
in komplexen Gesellschaften

ELMAR ANHALT

Geboren 1964 in Overath, Ordinarius
am Institut für Erziehungswissenschaft
der Universität Bern.

Die Schule ist eine Institution, in der die Gesellschaft ihre Vorstellungen von Zivilisation in Form von Erwartungen, Aufgaben, Leistungsrückmeldungen und Zertifikaten an den

Nachwuchs adressiert. Mit der verpflichtenden Beschulung ist die Hoffnung verbunden, dass neben unvermeidlichen Sozialisationseffekten intendierte Effekte erzielt werden können. Unsere Gesellschaft, die ihre Vorstellungen von Zivilisation vor allem auf wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung, demokratische Verfassung, positives Recht, ästhetische Genussfähigkeit und ökonomische Ressourcenverwertung gründet, richtet entsprechende Erwartungen zunehmend an das Gymnasium. In seiner heutigen Gestalt und Funktion ist es ein Ergebnis von Vorgängen wachsender gesellschaftlicher Komplexität in den vergangenen 200 Jahren.

Die Geschichte des Gymnasiums ist eingebettet in die bis ins 15. Jahrhundert zurückreichenden Anfänge der Umwandlung hierarchischer Ordnungssysteme. Unter dem Anspruch, immer mehr Menschen aus Fremdbestimmung zu befreien und mit dem Rüstzeug für selbstbestimmte Teilhabe an der Öffentlichkeit des Zusammenlebens auszustatten, setzten die entstehenden Demokratien die Menschen zunehmend dem Zwang aus, ihr Leben selbstverantwortet zu führen. Die allgemeine Idee der Freiheit individuell zu realisieren

– die Immanuel Kant in die pädagogische Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ fasste –, ist die zentrale Herausforderung für ein Aufwachsen in demokratischen Gesellschaften. Das Gymnasium ist eine Antwort unserer Gesellschaft auf diese Herausforderung.

Die mittelalterlichen Kloster- und Domschulen sowie die späteren städtischen Lateinschulen gelten als die historischen Vorläufer des heutigen Gymnasiums. Sie fanden Orientierung an einem relativ verbindlichen Bildungskanon. Dessen Unterscheidung in ein *Trivium* (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) und *Quadrivium* (Geometrie, Arithmetik, Astronomie, Musik) – zusammengefasst im Begriff der *artes liberales* (der Sieben Freien Künste) – enthält aber bereits den Keim für die zentrale Problematik der Frage einer angemessenen und beständigen Unterscheidung.

Aus drei Gründen schien ein Umdenken zur Mitte des 18. Jahrhunderts unausweichlich: Die Nationalsprachen sollten gegenüber der Gelehrtensprache Latein erkennbar an Gewicht gewinnen, die staatliche Entscheidungs- und Verwaltungshoheit über das öffentliche Bildungswesen drängte die Kirche in den Hintergrund, und schließlich verlangte ein immer stärker werdendes Bürgertum nach einer angemessenen Berufsorientierung in der Ausbildung des eigenen Nachwuchses.

Das Schulsystem war nicht mehr mit einer Hand zu regulieren. Dies musste in den Unruhen nach 1848 auch der preußische Kultusminister Graf von Schwerin erfahren, als er die Gymnasiallehrer auf Amtswegen zu Beratungen über die Organisation des Unterrichtswesens verpflichten zu können glaubte und damit den Widerstand einer mittlerweile professionsspezifisch organisierten Lehrerschaft herausforderte.

HÖCHSTE ERWARTUNGEN AN DEN NACHWUCHS

Damals wurden zwei Fragen virulent: *erstens*, welche Organisationsform in einer komplexen Gesellschaft am ehesten zur Beschulung des Nachwuchses dient, und *zweitens*, welche gesellschaftliche Funktion das Gymnasium erfüllen soll. Mit der Differenzierung nach Organisationsgesichtspunkten wurden Schulformen und deren Verhältnis zueinander unterschieden. Im deutschsprachigen Raum hat sich bekanntlich das dreigliedrige Schulsystem durchgesetzt.

Das zweite Differenzierungsmuster rückt die gesellschaftliche Funktion des Gymnasiums in den Blick. In diesem Punkt bot die traditionelle Unterscheidung in *niedere* und *höhere* Bildung Orientierung. Das Gymnasium stand für die „höchsten“ Erwartungen der Gesellschaft an ihren Nachwuchs. Das belegt die Bedeutung, die dem Gymnasium in der öffentlichen Aufmerksamkeit immer schon zukam. Es soll leisten, was von keiner anderen Schulform erwartet wird: Dem Gymnasium wird die Funktion zugewiesen, die begabtesten, motiviertesten, aussichtsreichsten und fähigsten Kinder und Jugendlichen

einer Generation auf höchstem schulischem Niveau in ihrer Entwicklung voranzubringen.

Die Unterscheidung in „niedere“ und „höhere“ Bildung stellte das für die Beschreibung des Schulsystems grundlegende Ordnungsschema dar. Im 19. Jahrhundert gab es Real- und Bürgerschulen erster und zweiter Ordnung, etwa Stadt- und Töcherschulen in Abgrenzung zum Gymnasium.

Das Bürgertum nutzte die Differenz für eigene Zwecke. Es emanzipierte sich von vorgegebenen sozialen Rangunterscheidungen, indem es die „höhere Bildung“ als Schulbildung für die Kinder aller gesellschaftlichen Schichten öffnete. Es war sich seiner Stärke bewusst und stellte frühzeitig auf Karriere, gemessen an Leistung und Prestigegewinn, ab. Das war als Signal der Auflösung einer hierarchisch geordneten Gesellschaft an den Adel adressiert. Das Bürgertum brachte dabei die Interessen ins Spiel, denen es seine eigene Stärke verdankte: fachliche Expertise in spezifischen Berufssparten, eine dem wissenschaftlich-technischen Fortschritt affine Grundhaltung sowie eine an demokratischen Prinzipien ausgerichtete Politik.

STUDIERFÄHIGKEIT UND GESELLSCHAFTLICHE PARTIZIPATION

Diese Interessen wurden von den Gymnasiallehrern aufgegriffen, zugleich aber professionsspezifisch umgedeutet und damit um eine zusätzliche Perspektive erweitert. Man distanzierte sich von anderen Schularten, indem man zum Beispiel auf die universitäre Ausbildung verwies und höhere Gehälter einforderte sowie auf das Alleinstellungsmerkmal Studierfähigkeit beziehungsweise Wissenschaftspropädeutik setzte.

Diese für die Geschichte des Gymnasiums wichtige Positionierung illustriert die vierte Jahresversammlung des Gymnasialvereins, die 1894 in Bamberg stattfand.¹ Ausgangspunkt war, dass das „Abiturienten-Examen ... gewissermaßen zum Symbol für das Verhältnis des Gymnasiums zur Universität“ geworden war. Die Berechtigung zur Aufnahme eines universitären Studiums wurde an dieses Examen gebunden und bedeutete, „dass in der Regel keiner auf der Universität studieren sollte, der nicht durch die Ersetzung dieses Exams die Berechtigung dazu erhalten hat“. Diese Auffassung entsprach jedoch nicht der Realität, denn zum einen waren die Universitäten bereits für studierwillige Personen geöffnet worden, die kein Abitur vorweisen konnten. Zum anderen wechselte keineswegs der größte Teil eines Abiturjahrgangs zur Universität. In einigen deutschen Ländern lag der Anteil bei weniger als sechs Prozent. Gleichwohl, geradezu kontrafaktisch, wird die „höchste Aufgabe“ des Gymnasiums von seinen Fachvertretern weiterhin darin gesehen, auf die Universität vorzubereiten: „Das Gymnasium muss so organisiert bleiben, als wenn alle seine Schüler die Universität besuchen sollten.“

Die Gymnasiallehrer strebten dabei eine formale humanistische Bildung an, die Studierfähigkeit im Sinne der Hochschulreife und gesellschaftliche Partizipation gleichermaßen umfasst. Das schuf die bis heute strittige Transferproblematik und band den Unterricht an klassische (antike) Stoffe, deren Bearbeitung junge Menschen exemplarisch mit Fragen der Menschheit und ihren humanen Antworten konfrontiert. Es ging den Gymnasiallehrern dabei um die „Erhöhung und Stärkung der Fähigkeit, richtig, scharf und gewandt zu denken, die Denkkategorien richtig anzuwenden, die Kenntnisse, die man in sich aufnimmt, fruchtbar zu machen, das Gelernte innerlich zu verarbeiten, zu ordnen, zu einer wissenschaftlichen ἔξις („Haltung“) zu gestalten und dergleichen“. Ist dies erreicht, so hat das Gymnasium seinen Auftrag erfüllt, da es „nicht für ein bestimmtes Fakultätsstudium, sondern für die Universität vorzubereiten habe“. Für die Universität, nicht für einzelne Fächer bereitet das Gymnasium im Sinne der allgemeinen Studierberechtigung vor.²

Die Gymnasiallehrer argumentierten mit Johann Friedrich Herbarts „Vielseitigkeit des Interesses“. In Herbarts Werk fand man pädagogische Konzepte, die der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft Rechnung trugen. Dem Grad der Ausdifferenzierung der Gesellschaft in unterschiedliche Bereiche soll nach Herbart der Grad der Vielseitigkeit entsprechen, mit der ein Mensch dem gemeinschaftlichen Leben und seinen Anforderungen zu begegnen versteht. In der Schule geht es für ihn darum, das „Interesse“ als „Eigenschaft der Person“ zu stabilisieren. Am Ende entlässt die Schule einen „vielseitigen Menschen“ in die komplexe Gesellschaft.³

Studierfähigkeit wurde von den Gymnasiallehrern verstanden als ein zur Haltung gewachsenes Selbst- und Weltverständnis junger Menschen, die ausreichend Kenntnisse und Wissen erworben haben, um sich den Anforderungen eines universitären Studiums und der Gesellschaft gleichermaßen zu stellen. Der Aufsatz galt ihnen deshalb als „Prüfstein für den Bildungsgrad der Abiturienten“. Diese Prüfungsform fordert die Persönlichkeit des Schülers, weil sie ihn mit komplexen Problemstellungen konfrontiert. Das kann kein Test, der Kenntnisse abfragt.⁴

IN DEN HÄNDEN DES EINZELNEN

Der Lehrerschaft ging es ersichtlich nicht nur um die Vermittlung von Informationen, Kenntnissen und Fertigkeiten für ein Berufsfeld. Sie wollte mehr, nämlich den ganzen Menschen in seiner Entwicklung zu einer selbstständigen Person inmitten der sich wandelnden Gesellschaft unterstützen. Für diese Aufgabenbestimmung fanden die Gymnasiallehrer Argumente bei Wilhelm von Humboldt. In dessen Theorie war die Bildung aus den festen Vorgaben einer hierarchischen Gesellschaftsform herausgelöst und in ein flexibleres Modell transformiert worden.

Bildung sollte nicht mehr durch die Erfüllung festliegender Erwartungen in vorgegebenen Gesellschaftsstrukturen nur noch bestätigt werden und eine gegebene Ordnung unverändert fortsetzen. In diesem Sinne war Bildung das Privileg ausgewählter Eliten gewesen, die sich ständisch definierten, exklusiv reproduzierten und in eigenen Netzwerken durch ihre exklusiven Bildungszugänge stabilisierten. Humboldt hingegen verortete Bildung in der Mensch-Welt-Relation und deutete sie als den einmaligen Weg jedes einzelnen Menschen zu seiner eigenen, unvergleichlichen Vervollkommenung.

Dieses Bildungsverständnis entwickelte sich parallel zu der für moderne Gesellschaften typischen Kontingenz, denn wenn alle in gleicher Weise berechtigt sind, Bildung zu erlangen, dann liegt sie in den Händen der einzelnen Menschen. Bildung wird nun unberechenbar, weil niemand wissen kann, wie sich der Bildungsstand der Gesellschaft entwickeln wird. Sie entzieht sich staatlicher Planung und organisatorischer Steuerung.

So dürfte die Attraktivität des Gymnasiums durch zwei Gründe befördert worden sein. *Erstens*: Wenn alles der Veränderung unterworfen ist, dann sollte der Nachwuchs mit dem besten Wissen und Können ausgestattet werden, das durch Beschulung erworben werden kann. *Zweitens*: Politik und Schulverwaltung erkannten deutlich den zunehmenden Bedarf an wissenschaftlich-technologischer Expertise sowie domänenspezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten für eine Gesellschaft, die sich wachsender Komplexität ausgesetzt weiß.

Aus diesen Gründen ist dem Gymnasium stets die öffentliche Aufmerksamkeit sicher gewesen. Selbst der Versuch der Nationalsozialisten, das Gymnasium zu schwächen, um das Reflexions- und Kritikpotenzial der Heranwachsenden zu minimieren, war nur bedingt erfolgreich. Nach 1945 wurde eine Demokratie von den Menschen aufgebaut, die unter Hitler aufgewachsen waren. Offensichtlich erreichen diktatorische Regime nicht, was sie planen: den vollständigen Durchgriff auf die Wertbindungen und Einstellungen ihrer Bürgerinnen und Bürger, selbst wenn sie das Schulsystem durchgängig nach ihren Organisationskriterien steuern.⁵ Es sind immer wieder die eigenen Bürgerinnen und Bürger, die in Diktaturen auf die Straße gehen, um gegen Unrecht und Zwänge ihre Stimme zu erheben. Letzten Endes scheitern Schulprogramme in Diktaturen offensichtlich an ihrem naiven Erziehungsoptimismus.

IN DEN WETTBEWERB GESTELLT

Inzwischen sieht sich das Gymnasium einer neuen Herausforderung ausgesetzt: In einem politischen Umfeld, das den Staat auf einen globalen Wettbewerb um ökonomische Erfolge ausrichtet, haben sich die Erwartungen an das Gymnasium grundlegend geändert. Es wird in den Wettbewerb gestellt und an ökonomischen Kriterien gemessen. Seine Aufgabe lautet jetzt, humane Ressourcen auszuschöpfen. Es wird zunehmend als Lieferant von Zertifikaten

in den Dienst genommen, um die Akademikerzahl zu erhöhen. Dies zwingt Gymnasien dazu, sich als Organisation neu zu definieren.

Als Institution der höheren Bildung soll das Gymnasium aber auch weiterhin die höchsten Zivilisationserwartungen der Gesellschaft an ihren Nachwuchs adressieren. Die aus der Vergangenheit bekannte Funktion gymnasialer Bildung wird fortgeführt: Der junge Mensch wird aufgefordert, sich zu den Bedingungen, unter denen er aufwächst, ins Verhältnis zu setzen, um selbst über seine Lebensführung bestimmen zu können und sich als Mitglied einer Gesellschaft verantwortungsbewusst zu verhalten.

Für diese zentrale Anforderung an das Aufwachsen stellen demokratische Gesellschaften „Haltepunkte“ zur Orientierung des eigenen Lebens und Zusammenlebens bereit, ohne diese jedoch einem einzigen „Haltepunkt“ verbindlich unterzuordnen.⁶ Die damit beförderte Ungewissheit und Unsicherheit aushalten und notwendige Entscheidungen sachlich begründet, methodisch kontrolliert und moralisch vertretbar treffen zu können, gehört zu den höchsten Zivilisationsansprüchen demokratischer Gesellschaften, die sie ihren Heranwachsenden durch das Gymnasium vermitteln.

¹ Für die folgenden Zitate, soweit nicht anders angegeben, siehe Bender, Hermann: „Das Verhältnis des Gymnasiums zur Universität“, in: Das humanistische Gymnasium. Organ des Gymnasialvereins 5 (1894), S. 50–65 (hier: S. 51, 52, 55, 58).

² Zur Unterscheidung zwischen individueller und typischer Studierfähigkeit sowie allgemeiner Studierberechtigung vgl. Anhalt, Elmar: „Was bedeutet gymnasiale Bildung heute?“, in: Lin-Klitzing, Susanne/Di Fuccia, David/Müller-Frerich, Gerhard (Hrsg.): Aspekte gymnasialer Bildung. Beiträge zur gymnasialen Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2012, S. 29–49.

³ Die Textstellen finden sich in Johann Friedrich Herbart: „Genauere Entwicklung der Hauptbegriffe, welche in die Bestimmung des pädagogischen Zwecks eingehen“, in: Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften. Mit Einleitungen, Anmerkungen und Registern sowie reichem bisher ungedrucktem Material aus Herbart's Nachlass. Hrsg. von Otto Willmann und Theodor Fritzsche. Dritte Ausgabe. Bd. 1. Osterwieck/Harz und Leipzig 1913, S. 175–210 (hier: S. 175) und in Johann Friedrich Herbart: Umriss pädagogischer Vorlesungen (1835/1841), in: Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. von Karl Kehrbach und Otto Flügel. Bd. 10. Langensalza 1887 (Neudruck: Aalen 1964 und 1982), S. 65–206 (hier: S. 155).

⁴ „Ein befriedigender Aufsatz ist eben wesentlich Sache nicht bloß der Schulung, sondern der ganzen geistigen Entwicklung, und hängt mit allerlei Einflüssen wie häusliche Erziehung, Umgang, Lektüre u. dgl. zusammen.“ (Hermann Bender 1894, S. 58, siehe Anm. 1). Deshalb wollte man den Aufsatz nicht zum ausschlaggebenden „Prüfstein“ machen. Man wusste, dass die Persönlichkeitsentwicklung mit den schulischen Leistungen nicht immer Schritt hält, weshalb mancher Aufsatz eines sonst sehr guten Schülers schlecht ausfällt. Der Schüler war dann noch nicht zur Beurteilungsfähigkeit gekommen, obwohl er schon sehr gute Leistungen in der Reproduktion von erworbenen Kenntnissen vorweisen konnte.

⁵ Tenorth, Heinz-Elmar: „Unterwerfung und Beharrungskraft – Schule unter den Bedingungen deutscher Diktaturen. Befunde und Analyseperspektiven“, in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 30 (2008), S. 275–297.

⁶ Für das spannungsreiche Verhältnis zwischen Werten und Normen in diesem Zusammenhang siehe Anhalt, Elmar: „Werteorientierung und Europa. Zur Einleitung“, in: Anhalt, Elmar/Schultheis, Klaudia (Hrsg.): Werteorientierung und Wertevermittlung in Europa. Interdisziplinäre Perspektiven und Standpunkte junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Werteorientierung in moderner Gesellschaft, Bd. 1), Münster 2012, S. 10–73.

Great Teachers

John Hattie über einflussreiche, leidenschaftliche Lehrer

JOHN HATTIE

Geboren 1950 in Timaru (Neuseeland), Professor für Erziehungswissenschaften und Direktor des Melbourne Education Research Institute an der University of Melbourne (Australien). Hattie gilt als einer der einflussreichsten Bildungsforscher der Gegenwart.

Herr Professor Hattie, Sie messen dem „Lehrer“ eine herausragende Rolle für den Bildungserfolg zu. Wie sieht Ihrer Meinung nach das Profil eines guten Lehrers aus?

John Hattie: Ja, der Lehrer hat für mich in der Tat eine herausragende Bedeutung. Nur einflussreiche, leidenschaftliche Lehrer können erfolgreich unterrichten. Alles andere ist weitaus weniger wichtig. Bei-

spielsweise beteilige ich mich nicht mehr an Debatten über Lehrmethoden – sie sind destruktiv und lenken uns nur ab. Zwar suhlen wir uns gern in diesen Debatten, aber sie bringen uns dazu, das eigentliche Thema zu ignorieren: Für mich ist allein der Einfluss des Lehrens entscheidend, und dazu müssen wir wissen, wie wir Einfluss ausüben.

Ein großartiger Lehrer (*great teacher*) strebt leidenschaftlich nach Einfluss. Wobei diese Leidenschaft nicht nur bedeutet, dass man gerne unterrichtet, sondern diese Leidenschaft zielt auf das Lehren ab, der man Zeit und Kraft widmet und die man zu einem zentralen Aspekt der eigenen Identität und des eigenen Lebens werden lässt.

Das ist nicht Besessenheit, die das ganze Leben beherrscht – wie bei besessenen Glücksspielern, besessenen Para-



© Presse & Kommunikation/Universität Oldenburg, Foto: Markus Hibbeler

diesvögeln und besessenen *Weight Watchers*. Vielmehr handelt es sich um eine *harmonische* Leidenschaft, die Lehrern eigen ist, die das Lehren als einen wichtigen Teil ihrer Identität ansehen und dieser Tätigkeit ihre ganze Aufmerksamkeit und Konzentration widmen. Für sie gibt es sowohl während als auch nach der Lehrtätigkeit Momente der Weiterentwicklung, indem sie versuchen, sich zu verbessern, indem sie Feedback begrüßen, das ihnen dabei hilft, ihren Einfluss auf den Lernprozess ihrer Schüler zu maximieren.

Wenn ich, was nicht selten vorkommt, Schulen und Klassen besuche, sehe ich Beweise für den Einfluss von Lehrern, und ich darf anmerken, dass es durchaus zahlreiche harmonisch-leidenschaftliche Lehrer mit großem Einfluss gibt. Nach meiner Schätzung gehören etwa in Großbritannien dreißig bis vierzig Prozent der Lehrer dieser Kategorie an. Es gibt sie also, die großartigen Lehrer, in unserer Mitte, und sie bedürfen unserer Unterstützung und unserer Aufmerksamkeit.

Was zeichnet großartige Lehrer im Umgang mit ihren Schülern aus?

John Hattie: Dazu muss man vorwegschicken, dass Schüler nicht unbedingt zur Schule kommen, um ins Denken zu investieren. Wie wir in unserem neuen Buch darlegen, ist der Geist nämlich nicht für ein Übermaß an Denktätigkeit angelegt. Denken und Lernen verlangen gezieltes Handeln, gezielte Praktiken und gezielte Aufmerksamkeit für das, was wir nicht wissen.

Das wiederum setzt bei den Schülern voraus, dass sie Energie einsetzen. Zudem besteht aber das Risiko, falsch zu liegen und vor seinesgleichen als jemand dazustehen, der etwas nicht kann. Erfolgsgarantien gibt es nicht, sodass die Anstrengungen vergeblich oder sogar peinlich sein können. Dazu kommt, dass die investierte Energie nicht mehr für angenehmere Tätigkeiten aufgewendet werden kann, die nichts mit Denken zu tun haben. Zugespißt gesagt, ist nicht zu lernen einfacher

und schützt vor unangenehmen Fehlschlägen.

Mit Faulheit hat Nicht-Lernen übrigen nichts zu tun: Denn wir Menschen, insbesondere Kinder, sind Geschöpfe, die mit ihren begrenzten persönlichen Ressourcen sparsam, vorsichtig und sehr berechnend umgehen.

Harmonisch-leidenschaftliche Lehrer sind sich all dessen sehr bewusst. Deswegen leben sie ihren Schülern auch vor, wie viel Spaß man dabei haben kann, wenn man ihre Passion für Englisch, Mathematik, Musik, Sport und so weiter teilt. Sie geben ein Beispiel dafür, wie man Feedback aufnehmen und verwenden kann. Und sie haben ein Gefühl dafür, wann schnell und wann langsam gedacht werden muss.

Dem entgegen steht das Defizit-Modell, bei dem die Schüler als Problemfälle behandelt werden, für die man Lösungsmöglichkeiten sucht. Da braucht man mehr Prüfungen, da muss man sich etwas überlegen, wie sie ruhig zu halten sind. Schnell ist man dann bei der Überlegung: Wenn wir nur weniger Schüler und mehr Zeit und Ressourcen hätten, wenn die Schüler nur aus gut situierten Elternhäusern stammten und wenn sie ihre persönlichen Probleme zu Hause lassen würden, dann könnten wir etwas bewirken.

Großartige Lehrer setzen nicht voraus, dass ihre Schüler genauso ausgestattet sind wie sie selbst, und versuchen stattdessen, den Schülern ihre eigene Leidenschaft nahezubringen. Großartige Lehrer möchten, dass ihre Schüler nicht nur etwas leisten, sondern auch etwas meistern. Es reicht nicht, eine Hausaufgabe rechtzeitig, ordentlich und mit der richtigen Länge abzugeben, man muss auch Spaß am Erwerb von Wissen haben. Großartige Lehrer

möchten, dass ihre Schüler durch die Oberfläche in die Tiefe vordringen, das heißt, dass aus der Kenntnis zahlreicher Fakten und Ideen der Wunsch entsteht, die Teile dieses Wissens miteinander in Beziehung zu setzen und auszuweiten. Das setzt qualitativ hochwertige Gespräche im Klassenzimmer voraus, wobei mehr Fragen von den Schülern gestellt werden sollten als von den Lehrern.

Neben „Leidenschaft“ erwähnten Sie „Einfluss“ als eine zentrale Quelle guter Schülerleistungen. Können Sie das erläutern?

John Hattie: Es geht nicht nur um Leidenschaft, es geht um Wirkung, um die *Größe* unseres Einflusses auf *alle* Schüler in der Klasse. Die überraschendste Erkenntnis, die wir aus einer Synthese von zurzeit mehr als 1.000 Meta-Analysen aus etwa 60.000 Studien mit annähernd 250 Millionen Schülern gewonnen haben, liegt darin, dass eigentlich fast alles funktioniert. Der Nullpunkt ist erreicht, wenn ein Unterricht nicht mehr greift, und es zeigt sich, dass nur sehr wenige Lehrer Schaden anrichten. Die Antwort auf die Frage, was zur Leistungsverbesserung beiträgt, lautet also wirklich: fast alles.

Das erklärt, warum wir es allen Lehrern erlauben, in geschlossenen Klassenzimmern das zu tun, was sie für das Beste halten, denn es ist nachweislich so, dass sie das Lernen fördern. Und weil fast alles Wirkung zeigt, kann auch die Politik in den meisten Fällen nachweisen, dass sie das Lernen fördert. Selbst die Einführung neuer Schuluniformen kann auf diesem Niveau Effekte zeigen.

Wenn wir aber die durchschnittliche Wirkung als Maßstab nehmen – in der

Fachsprache d < .40 – sieht vieles ganz anders aus. Am meisten fasziniert mich, welche Eigenschaften eines Lehrers zu einer überdurchschnittlichen Wirkung führen, und darum geht es auch in *Visible Learning* (2008) und *Visible Teaching* (2011)¹.

Unter deutschen Lehrern sind allerdings laut einer Umfrage des Allensbacher Instituts 48 Prozent der Befragten der Ansicht, sie hätten nur wenig oder keinen Einfluss auf ihre Schüler. Wie schätzen Sie dieses Ergebnis ein?

John Hattie: Mit dieser Studie bin ich nicht vertraut, möchte aber darauf hinweisen, dass 75 Prozent der Lehrer glauben, die Qualität der Lehrer sei entscheidend für die schulischen Leistungen eines Kindes. Es wäre deprimierend, wenn etwa die Hälfte glaubte, nur geringen oder keinen Einfluss zu haben. Schließlich haben zahlreiche Studien gezeigt, wie stark der Glaube daran ist, dass Lehrer Änderungen bewirken können. Andererseits könnten sich auch geringe Erwartungen wie eine selbsterfüllende Prophezeiung auswirken. Meine Arbeit an *Visible Learning* zeigt, dass der Einfluss der Lehrer größer ist als der aller anderen Faktoren, die wir bis zu einem gewissen Grad steuern können. Außerdem ist der Glaube daran, etwas verändern zu können, eine der wirkmächtigsten Erwartungen, die das Lernen beeinflussen. Was wir in den Schulen brauchen, sind zusätzliche Möglichkeiten, Lehrern und Schulleitern in regelmäßigen Abständen die Art und Größe ihres Einflusses vor Augen zu führen. In Neuseeland haben wir dazu ein Tool – das *e-asTTle* (siehe <http://e-asTTle.tki.org.nz/>) – entwickelt, das auf freiwilliger Basis außergewöhnlich gut angenommen worden ist.

In Deutschland werden aktuell Modelle diskutiert, selbstbestimmtes Lernen in den Mittelpunkt zu stellen und Lehrer mehr als Lernbegleiter zu begreifen. Wie stehen Sie dazu?

John Hattie: Die meisten von uns möchten das Tempo des Lernens selbst bestimmen, aber auch das ist eine erlernte Fähigkeit. Viele von uns brauchen Lehrer, wenn sie etwas Neues lernen, jemanden, der sich mit Lernprozessen auskennt und weiß, welcher Lernschritt als nächster angebracht wäre, und der es mit Feedback ermöglicht, den Lernprozess anzupassen, zu unterbrechen oder fortzuführen. Wichtig ist, dass wir, wenn wir mit dem Lernen anfangen, eine Vorstellung davon bekommen, wie sich der Lernerfolg später darstellt. Die Menschen sind anpassungsfähig – anpassungsfähiger, als die Befürworter selbstbestimmter Verfahren meinen!

Beim Konzept eines „Lernbegleiters“ widerstrebt mir, dass es wie etwas Nebensächliches klingt. Dagegen müssen sich Lehrer doch als Mittler des Wandels verstehen, sie müssen gezielt Praktiken vermitteln, Neues einbringen, dem Schüler zeigen, wie es weitergeht, Feedback liefern und sagen, wie der Erfolg aussieht. All das hat nichts mit Führen, sondern mit Aktivieren zu tun.

Sind all diese Eigenschaften erlernbar oder meinen Sie, angehende Lehrer sollten vor dem Beginn ihrer Ausbildung einer Auswahlprüfung unterzogen werden?

John Hattie: Ja, diese Eigenschaften sind erlernbar. Wir wissen, dass der Erfolg – das „Überleben“ als Lehrer in den ersten Jahren – mit am meisten durch den Intelli-

genzquotienten bestimmt wird. Später kommen andere Faktoren ins Spiel: Pflichtbewusstsein, Offenheit für neue Erfahrungen, die Bereitschaft, den eigenen Einfluss zu bewerten und so weiter. Im Rahmen eines großen Forschungsvorhabens haben wir ein Auswahlprogramm entwickelt, mit dem wir diejenigen bestimmen können, die aus einer Ausbildung als Lehrer den meisten Nutzen ziehen können. Die Korrelationen zwischen kognitiven, affektiven und Beziehungsfaktoren sind sämtlich positiv, das heißt, wir können die Auswahlprüfung vornehmen, ohne dadurch die besten Lehrer zu verlieren.

Sind Sie dafür, Lehrer auf Lebenszeit zu beschäftigen? Welche Vergütungen und Sanktionen sollte es Ihrer Meinung nach geben?

John Hattie: Wir brauchen anständige Beschäftigungsbedingungen für professionelle Lehrer; wir brauchen Weiterbildung, um ihre professionellen Fähigkeiten zu schulen. Vor allem muss auch ihre Erfahrung finanziell belohnt werden. Damit will ich nicht einer Bezahlung nach Leistung das Wort reden. Stattdessen brauchen wir mehr Klarheit zum Thema Erfahrung, und wenn diese einmal erworben wurde und genutzt wird, müssen wir das entsprechend entlohnen. Meine größte Sorge ist, dass sich in Australien das Anfangsgehalt und das höchste Gehalt eines Lehrers nur um den Faktor 1,4 unterscheiden – das ist nicht optimal, wenn wir den Lehrerberuf für die Besten attraktiv machen wollen, und es zeigt auf drastische Weise, dass wir nicht berücksichtigen, dass die Erfahrung unserer Lehrer im Lauf ihres Lebens wächst.

Kommen wir abschließend zu den Eltern: Aus Studien geht hervor, dass deutsche Eltern immer mehr Zeit damit verbringen, ihre Kinder bei den Hausaufgaben zu betreuen. Welchen Einfluss haben Eltern auf den Lernerfolg ihrer Kinder? Kann ein starkes Engagement der Eltern auch negative Effekte haben?

John Hattie: Eltern können eine sehr große Wirkung ausüben, besonders im Hinblick auf die Unterstützung ihrer Kinder und die Erwartungen, die an die Kinder gerichtet sind. Sie können etwas bewirken, wenn sie regelmäßig über das Lernen sprechen, aber wenn sie sich eher als „Aufpasser“ betrachten, die nur darauf achten, dass die Hausaufgaben erledigt werden, ist die Wirkung gleich null bis negativ. Also: mehr zuhören, wenn es um Lernerfahrungen geht; nicht fragen: „Was hast du heute gelernt?“, sondern: „Welches Feedback hast du heute von deinen Lehrern bekommen?“

Solange die Kinder klein sind, ist es gut, wenn Eltern ihren Kindern vorlesen, wenn sie ihren Kindern Fragen stellen und umgekehrt erlauben, dass die Kinder noch viel mehr fragen. Es geht darum, eine wissensdurstige Neugierde zu entwickeln!

Seit der ersten PISA-Studie wurde das deutsche Schulsystem in verschiedenen Bereichen reformiert. Wozu raten Sie?

John Hattie: Soweit ich es übersehen kann, hat sich an der PISA-Einstufung Deutschlands im letzten Jahrzehnt wenig geändert. Zu beachten ist, dass die unternommenen Veränderungen „strukturell“ sind und also aus solchen Maßnahmen bestehen, die – wie *Visible Learning* zeigt – sehr geringe Aus-

wirkungen haben. Wenn sich Deutschland nicht darauf konzentriert, wie der Einfluss jedes einzelnen Lehrers auf jeden einzelnen Schüler gesteigert werden kann, wird sich kaum etwas ändern.

Am wichtigsten ist also, leidenschaftlichen Lehrern und Schulleitern mit viel Einfluss hohe Priorität und Wertschätzung zukommen zu lassen, denn auf sie gehen die meisten Änderungen zurück. Es ist widersinnig und kontraproduktiv, die Einflusreichsten zu dämonisieren.

Entscheidend ist es, den Schulen Instrumente an die Hand zu geben, die ihnen regelmäßige und aussagekräftige Informationen über ihren Einfluss liefern. Über unser Tool habe ich ja schon gesprochen. Der Berufsstand der neuseeländischen Lehrer hat die Verwendung begrüßt. Selbst nach inzwischen zehn Jahren seit seiner Einführung wird das Tool von den meisten Schulen regelmäßig eingesetzt.

Die Fortschrittsnachweise einer jeden Schule werden somit extern bewertet, ohne weitere nationale Tests, internationale Tabellen und ohne Zuckerbrot und Peitsche. Den Erfahrungsbereich der Lehrer zu erweitern, anstatt Halbprofessionelle und Lehrerhilfen einzustellen, ist zwar kostspielig, aber das kann durch Einsparungen bei vielen strukturellen Neuerungen ausgeglichen werden.

Literatur:

Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, Verlag Taylor & Francis, London 2008.

Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning, Verlag Taylor & Francis, London 2011. Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler 2013. Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler (erscheint voraussichtlich im Januar 2014).

Das Interview führte Felise Maennig-Fortmann. Übersetzung aus dem Englischen: Wilfried Becker, Germersheim.

¹ Von den 138 Einflussfaktoren befinden sich 66 Faktoren über einem Schwellenwert von $d \geq 0,40$. Am meisten Bedeutung misst John Hattie den Faktoren „Vertrauen der Schüler in die eigene Leistung“, „altersgerechtes Unterrichten entsprechend der kognitiven Entwicklung“ und „fortwährende Überprüfung des Unterrichtserfolges“ bei. Aber auch „Klarheit der Lehrperson“ und „Feedback an den Lehrer“ spielen eine wichtige Rolle.

Angesagt, aber mit Frust- potenzial

Wie Eltern das Gymnasium wahrnehmen

CHRISTINE HENRY-HUTHMACHER

Geboren 1955 in Saarbrücken, Koordinatorin für Bildungs-, Familien- und Frauenpolitik in der Hauptabteilung Politik und Beratung der Konrad-Adenauer-Stiftung.

Die Bildungsdiskussion der letzten Jahre, ausgelöst durch die PISA-Ergebnisse und die bildungspolitischen Empfehlungen der OECD, hat aufgerüttelt. Die Frage, wie die Kinder ihren Lebens- und Berufsweg

meistern sollen, steht bei den Eltern hoch im Kurs. Dabei fokussiert sich der Blick immer mehr auf einen Abschluss. Wie eine empirische Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung (*Eltern – Lehrer – Schulerfolg*, 2013) zeigt, wird für Eltern in der gesellschaftlichen Mitte das Abitur zum alleinigen Bildungsmaßstab. „Die Ansprüche werden immer höher. Die Berufe, die man früher mit Realschulabschluss gemacht hat, dafür muss man heute fast Abitur haben [...]. Wir leben nun mal in einer Leistungsgesellschaft, und da muss man sich als Elternteil fragen: In welche Richtung soll mein Kind gehen?“ (Vater).

Zudem machen die Eltern die Erfahrung, dass andere Abschlüsse an Wert verlieren. „Wenn Kinder heute nicht auf das Gymnasium gehen, da wird man schon abwertend betrachtet. Hauptschule heißt ‚Deppenschule‘, und da sind nur Ausländer“ (Mutter). Aus Sicht der Eltern der sozialen Mittelschicht

ist sowohl die Hauptschule als auch die Zusammenlegung von Haupt- und Realschule zur „Realschule plus“ beziehungsweise Mittelschule oder Oberschule negativ konnotiert. Die Gründe liegen nach Ansicht der Eltern im schlechten sozialen Umfeld und in den Beschränkungen der späteren Berufschancen des Kindes. Daher bleibt das Gymnasium für die Eltern der gesellschaftlichen Mitte die angestrebte Schulart.

Die Mehrheit der Eltern und Lehrer spricht sich nach einer Allensbach-Befragung vom 16. Juni 2012 für das Gymnasium aus. Daher kommt bereits in der Grundschule – in der Wahrnehmung vieler Eltern und auch Lehrer – der Entscheidung für die weiterführende Schule eine zentrale Weichenstellung für die Lebenschancen des Kindes zu. Mit dem Gymnasium wird die Erwartungshaltung verbunden, dass das Kind gefördert wird, eine homogene Schülerschaft vorfindet und dass das Abitur den Schlüssel für den weiteren beruflichen Lebensweg darstellt. Allerdings hat sich mit der Einführung von G8 die Einstellung hinsichtlich des Gymnasiums bei der Mehrheit der Eltern verändert. Die Unzufriedenheit der Eltern im Westen Deutschlands mit G8 ist groß. Die Kritik entzündet sich vor allem am Selbstverständnis des Gymnasiums, das die Mehrzahl der Eltern als eine Art „Lernstoffvermittlungsagentur“ wahrnimmt, aber nicht mehr als Bildungseinrichtung. Für ein Wiederholen oder Einüben des Stoffes ist im regulären Unterricht keine Zeit mehr, sodass die Vertiefung und das Üben des Stoffes zu Hause mit Unterstützung insbesondere der Mutter stattfinden.

MÜTTER UND SCHULERFOLG

Das Familienleben wird aus Sicht der Eltern von der Schule nachhaltig geprägt. Vor allem Mütter in der gesellschaftlichen Mitte unterstützen ihre Kinder nachmittags, um die fehlende Übungskultur auszugleichen. „Das Schulsystem hat das so festgelegt, dass die Eltern mithelfen müssen. Anders schaffen die Kinder das nicht mehr“ (Mutter). Diese Entwicklung hat Konsequenzen für das Selbstverständnis von Müttern und deren berufliche Situation. „Ich kenne eine Reihe von Müttern, die alle studiert haben und zu Hause bleiben, um sich nachmittags um die Schule ihrer Kinder zu kümmern. Das kann doch nicht sein“ (Mutter). Angesichts dieser aus Sicht der Mütter aktiven Unterstützung ihrer Kinder, die das Gymnasium besuchen, ist ihre Unzufriedenheit mit dem Gymnasium – vor allem mit G8 – groß. Aus ihrer Sicht wird die Vertiefung des Lernstoffes an die Eltern delegiert und diese Unterstützung zum Teil von den Lehrern aktiv eingefordert. Die verkürzte Gymnasialzeit hat – so die Kritik – vor allem eine Konsequenz: stures Lernen.

Eltern beklagen, dass die verkürzte Gymnasialzeit zu einer Ausdehnung der Schule in den familiären Nachmittag führt und Hobby, Freizeit und spontanes Verabreden sowie grundsätzlich jedes außerschulische Engagement auf

der Strecke bleiben. Der von vielen Eltern beklagte Unterrichtsausfall oder die Krankheit des Kindes führen in vielen Familien bereits zu verstärktem häuslichem Druck, das versäumte Wissen aufzuholen. Aus Sicht der Eltern hat die Schulpolitik ein falsch verstandenes Leistungsprinzip zum Dogma gemacht. „Wenn ich sehe, wie die Kinder nach Hause kommen und welchem Druck sie standhalten müssen, da frage ich mich eigentlich immer mehr: Muss das eigentlich so sein, und wo ist die Kindheit?“ (Mutter).

KAUM ZU BEWÄLTIGENDE STOFFMENGEN

Viele Eltern sind verunsichert, ob sie ihren Kindern überhaupt noch Werte wie „Leistung“, „Anstrengung“ und „Ehrgeiz“ vermitteln sollen. Während Eltern in den süddeutschen Bundesländern eine kaum zu bewältigende Stoffmenge mit einer Kultur des ständigen Prüfens und Abfragens beklagen, die zu einem „Bulimie-Lernen“ führt, das den Lernstoff kurzfristig abruf, um ihn danach zu vergessen, beklagen Eltern anderer Bundesländer, dass ihre Kinder den Leistungsstand und die Erwartung an Leistung mangels Vorgaben nicht einschätzen können. Aber auch hier führt die gymnasiale Schulzeitverkürzung zum Mehrengagement der Eltern für die Schule ihrer Kinder, da eine Vertiefung im Unterricht nicht stattfindet.

Im Vergleich zu ihrer eigenen Schulzeit stellt die heutige Elterngeneration eine große Veränderung fest. Die Fokussierung auf Noten und Schulerfolg hat es zu ihrer Schulzeit nicht gegeben, und eine mehr oder weniger regelmäßige Unterstützung durch die Mutter war eher die Ausnahme als die Regel. Dies hat sich in den letzten Jahren stark verändert. Das Verhältnis der Eltern zur Schule hat sich grundlegend gewandelt. Das hängt einerseits mit dem gestiegenen Bildungsstand der Eltern und der geringen Kinderzahl in den Familien zusammen, andererseits mit dem gestiegenen Anspruch der Eltern auf einen möglichst optimalen Bildungsweg ihres Kindes. Schule hat aus Sicht der Eltern eine Schlüsselfunktion für die Lebenschancen und den Lebensverlauf ihrer Kinder. Daher ist es nicht verwunderlich, dass ein guter Schulabschluss für 75 Prozent der Eltern sehr wichtig ist.

Allerdings verliert die Mehrzahl der Eltern durch die Reformierung des Gymnasiums mehr und mehr das Vertrauen in das öffentliche Bildungssystem. Eltern beklagen die schlechte Ausstattung der Schulen, die zu großen Klassen, die Überforderung der Lehrer in heterogenen Klassen und das zu geringe Engagement der Lehrer. Mit dieser Kritik verbindet sich der Eindruck, dass sich Eltern zunehmend für den Schulerfolg ihrer Kinder verantwortlich fühlen und die Schulbildung ihrer Kinder selbst in die Hand nehmen. Trotz großer Kritik bleibt das Gymnasium für Eltern der Mittel- und Oberschicht die angestrebte Schulart. Bei über der Hälfte der Eltern ist der Nimbus des Gymnasiums ungebrochen.

WAS ELTERN FORDERN

Eltern sind allerdings keine homogene Gruppe und keine Solidargemeinschaft. Während Eltern am oberen Rand einen umfassenden Bildungsanspruch reklamieren und eher zu Privatschulen neigen, bejahen Eltern im gehobenen gesellschaftlichen Milieu Leistung und Distinktion. Die Mehrheit der gesellschaftlichen Mitte hat ein ambivalentes Verhältnis zum Gymnasium. Sie versucht, mit ihren Mitteln den Ansprüchen gerecht zu werden, ist allerdings verunsichert hinsichtlich der geforderten Leistungen. Eltern am unteren Rand sehen im Gymnasium eine Institution überzogener Leistungsanforderungen. Die Mehrheit der Eltern erhebt Anspruch auf individuelle Förderung und fordert kleinere Klassen. Vor dem Hintergrund der heterogenen Schülerschaft des Gymnasiums wünscht sich die Mehrheit der Eltern eine intensivere und nachhaltigere Wissensvermittlung im Unterricht.

Angesichts der Erfahrungen der Eltern und auch der Lehrer mit dem Schulalltag im Gymnasium stellt sich die grundlegende Frage: Was kann/soll das Gymnasium – auch angesichts der Konkurrenz durch Gemeinschafts-, Gesamt- und Sekundarschulen – zukünftig leisten?

Diese Frage treibt zurzeit Elternverbände in einigen Bundesländern um. Mit dem Ausbau der Gemeinschaftsschulen und der veränderten Lehrerbildung, die in einigen Bundesländern angestrebt wird, sehen Elternverbände ihre Wahl- und Gestaltungsfreiheit in Gefahr und das Gymnasium durch neue Schulformen schleichend ersetzt.

Literatur:

Wippermann, Katja/Wippermann, Carsten/Kirchner, Andreas: Eltern – Lehrer – Schulerfolg.
Herausgegeben von Christine Henry-Huthmacher, Elisabeth Hoffmann und Michael Borchard,
Stuttgart 2013.

Erfolgsmodell unter Druck

Das Gymnasium aus Lehrersicht

ELISABETH HOFFMANN

Geboren 1961 in Koblenz, Koordinatorin für Bildungs-, Familien- und Jugendpolitik in der Hauptabteilung Politik und Beratung der Konrad-Adenauer-Stiftung.

In der von der Konrad-Adenauer-Stiftung herausgegebenen Studie *Eltern – Lehrer – Schulerfolg* (2013) wurden in qualitativen Einzelinterviews Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I aller Schulformen

(Repräsentativität auch bezüglich Gender, Region, Bundesland, Dienstalter) nach ihrer Alltagswahrnehmung befragt. Die Ergebnisse der Interviews deuten darauf hin, dass das Gymnasium, das als Königsweg für Bildungsgerechtigkeit und sozialen Aufstieg gilt, derzeit mit einer Vielzahl von Wandlungerscheinungen kämpft, die seine Stabilität und Integrationskraft gefährden. Der vielfache Wandel, den die Lehrkräfte beobachten, setzt das Gymnasium unter Druck – ein Druck, der sich durch die politischen Reformmaßnahmen verschärft.

VERÄNDERTE SCHÜLERSCHAFT

Im Mittelpunkt ihres beruflichen Wirkens stehen für Lehrerinnen und Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler. Die haben sich allerdings in den letzten fünfzehn bis zwanzig Jahren, so die übereinstimmenden Erfahrungen vor allem der älteren Lehrkräfte, in folgenden Punkten deutlich verändert.

- *Heterogenität mit Sprengkraft*: Die Gymnasien haben es zum einen mit einer großen Heterogenität der sozialen Schichten und Milieus zu tun, zum anderen mit einer immer stärker werdenden Ausdifferenzierung von Leistung.

Abhängig von ihrem Milieu bringen die Kinder unterschiedliche Prägungen hinsichtlich Erziehung und Bildung mit ins Gymnasium; dabei gibt es unterschiedliche Heterogenitätsstufen, je nach Region und lokalen Gegebenheiten. Lehrkräfte an Gymnasien in einer bayerischen Kleinstadt oder einem gut situierten Wohnviertel einer Großstadt erleben in den dort ansässigen Gymnasien durchaus noch Heterogenität mit Blick auf die soziale Herkunft, keineswegs jedoch zwangsläufig auch mit Blick auf die Leistungen.

- *Zunehmend belastete Schülerschaft:* Durchweg berichten die interviewten Lehrerinnen und Lehrer von zunehmenden, nicht selten mehrfachen Belastungen der Schüler, die durch Trennung der Eltern, Erwerbslosigkeit oder ungelöste Migrationsprobleme entstehen. Auch psychische Auffälligkeiten (Essstörungen, Schul- oder Prüfungsangst) nehmen zu – in den meisten Gymnasialklassen, so die Beobachtung, seien etwa zwei bis drei Heranwachsende davon betroffen.
- *Außerschulisch absorbierte Aufmerksamkeit:* Es ist für Lehrkräfte zunehmend schwierig, die Aufmerksamkeit der Schüler zu gewinnen. Als Ursachen sehen Lehrer vor allem steigende Intensitäten von „Jugendwelten“, die die Neugier und Lernbegierde durch den Konsum von Bildschirmmedien und weiteren Konsumgütern absorbieren. Der Zugang zu diesen höchst attraktiven Konsum- und Jugendwelten, den die Eltern ihren Kindern selbst ermöglichen, lässt das Gymnasium und seine Bildungsziele in der Wertschätzung vieler Heranwachsender also rapide sinken: „Die Medien sind der wichtigste Lehrer unserer Kinder. Und dagegen kämpft Schule jeden Tag an.“ Insbesondere der Bildschirmmedienkonsum hat einen viel größeren Einfluss auf die Heranwachsenden als die Schule, die unter den möglichen Einflussfaktoren in der Wahrnehmung der Lehrer den letzten Platz einnimmt, wie eine Studie der Vodafone Stiftung Deutschland (*Deutscher Lehrerpriis*, 2011) belegt.
- *Anstrengungsbereitschaft:* Gymnasiallehrer beobachten einen mit der Zunahme von äußerlichen Belastungen einhergehenden deutlichen Rückschritt im Konzentrationsvermögen und in der Anstrengungsbereitschaft: „Die Schüler sind nicht mehr bereit, sich zu schinden, sich richtig anzustrengen – das beobachte ich.“ Übereinstimmend stellen Gymnasiallehrer fest, dass das Leistungsniveau erkennbar gesunken sei und dass sie nicht mehr dieselben Arbeiten schreiben lassen könnten wie vor zehn Jahren. Nicht wenige Lehrer kritisieren zudem, dass immer mehr Eltern die Gymnasialbildung ihres Kindes als eine Art Statussymbol betrachteten und es dabei nicht selten überforderten.

VOM PAUKER ZUM MULTITASKER

Als Kernaufgabe ihrer Arbeit sehen Lehrer am Gymnasium den Unterricht, also die didaktisch aufbereitete Vermittlung von Fachinhalten. Das im Auge zu behalten – so Lehrerinnen und Lehrer –, werde im Schulalltag aber immer

schwieriger. Die Lehrer kritisieren das Fehlen von Themen wie Classroom-Management und Psychologie in Rahmen der Lehrerbildung – ein Manko, das auch bei den neuen Lehrerbildungsplänen weiter bestehe. Und das wirke sich angesichts der veränderten Schülerschaft gravierend aus. Auch sehen Gymnasiallehrer sich zunehmend in erzieherischer, sogar therapeutischer Weise in der Pflicht und fungierten öfter als Sozialarbeiter, auch wenn diese Veränderung an Gymnasien weniger ausgeprägt sei als an anderen Schulformen. All das gehe zulasten des Unterrichts: „Bei einem erfahrenen Lehrer sind 30 bis 50 Prozent der Aufgaben das Unterrichten, Vorbereiten und anderes. Der Rest ist Seelsorge, sind Gespräche mit den Kindern, mit den Eltern [...], Neuerungen in pädagogischen Sachen [...].“

Übereinstimmend erfahren die Lehrkräfte an Gymnasien die Heterogenität ihrer Schülerschaft und die starke Prägung durch Jugendwelten als Belastungsfaktoren, die neue Rahmenbedingungen erfordern. Dringend erforderlich seien multiprofessionelle Teams (zum Beispiel Sozialarbeiter, Psychologen). Als grundsätzlich ungelöst sehen sie die Frage, wie auf die immer heterogener werdenden persönlichen Voraussetzungen der Schülerschaft in einer Klasse (psychische Verfasstheit, Auffassungsgabe, Konzentrationsfähigkeit, Interesse) eingegangen werden kann. Das gilt umso mehr, je größer die Klasse ist. Der bildungswissenschaftlich ausgegebenen Losung, dass die Klassenstärke keinen Einfluss auf die Unterrichtsqualität habe, begegnen die interviewten Lehrer ausnahmslos mit großem Erstaunen.

DESTABILISIERUNG DURCH REFORMEN

Fast alle Lehrer am Gymnasium fordern den sofortigen Stopp von wenig durchdachten „Top-down-Reformen“, die das Gymnasium zusätzlich destabilisierten und das Kerngeschäft des Unterrichtens zusätzlich erschwerten: „Es gibt einen krassen Gegensatz zwischen Theorie und Praxis. Da werden dann Dinge plötzlich gefordert, die in der Theorie ganz toll sind, aber in der Praxis nicht funktionieren. Und da hätte ich gerne mehr Zeit für meine Schüler und meinen Unterricht, um den gut zu machen.“ Die Lehrkräfte (an allen Schulformen) fühlen sich durch die politischen Schulreformen übergangen, was aus ihrer Sicht eine Erklärung für die mangelnde Zielführung und die Kontraproduktivität der Reformen darstellt: „Seit Jahren werden uns Neuerungen übergestülpt, ohne an der Basis zu fragen. Zum Beispiel die Qualitätsanalysen. Die Lehrer bleiben außen vor, die dürfen nicht Stellung beziehen.“ Nicht nur eine veränderte Schülerschaft und kontraproduktive bildungspolitische Reformen, sondern auch fehlender gesellschaftlicher Rückhalt und ein mangelnder Konsens darüber, was die Aufgaben des Gymnasiums und seiner Lehrkräfte sind, prägen die Diskussion. Zentrale Fragen nach den angestrebten Leistungsniveaus in einzelnen Fächern (Ist Rechtschreibung wichtig?), aber

auch ganz grundlegend nach Unterrichtsmethodik (Hausaufgaben oder nicht?) und Notengebung („Wie kommen Sie dazu, meinem Sohn eine solche Note zu geben?“) werden nicht selten zum Gegenstand individueller Aushandlungsprozesse zwischen einzelnen Lehrern und den Eltern eines Kindes. Dies gelte jedoch weniger für die neuen Bundesländer, da hier die Aufgaben des Gymnasiums (Studierfähigkeit) und seine Arbeitsmethodik stärker durch einen gesellschaftlichen Konsens getragen würden.

ERWARTUNGSDRUCK UND AUTORITÄTSVERLUST

Lehrer können nicht mehr auf eine gesellschaftlich akzeptierte Autorität ihres Berufsstandes zählen, sondern müssen ihre Autorität individuell im Alltagsgeschäft immer wieder unter Beweis stellen, da sie ihre Autorität und auch ihre Professionalität von Eltern zunehmend infrage gestellt sehen. Zwar erfahren Gymnasiallehrer den Großteil der Eltern als wertschätzend und kooperativ, es nehmen aber die Erfahrungen mit gering schätzenden, überbehütenden und desinteressierten Eltern zu. Gymnasiallehrer sehen es als immer schwieriger an, den divergierenden Ansprüchen von Eltern zu entsprechen. So erwarten Eltern grundsätzlich eine individuelle Förderung ihres Kindes, jedoch sieht diese milieuspezifisch sehr unterschiedlich aus: Während die bürgerliche Mitte vom Gymnasium ein möglichst gutes allgemeinbildendes Abitur erwartet, wünschen obere Milieus die Ausprägung von wettbewerbsorientiertem Leistungsdenken, die Beherrschung mehrerer Fremdsprachen sowie das tadellose Bewegen auf sozialem Parkett. Wenn es finanzierbar wäre, würden Eltern dieser Milieus Privatlehrer für ihre Kinder engagieren.

Grundsätzlich sehen Lehrer am Gymnasium ihre Schulform als erfolgreich an. Diesen Erfolg stellen sie unter deutlich erschwerten Bedingungen her. Sie arbeiten oft mit großer Freude und Engagement, obwohl jüngere Lehrkräfte zunehmend in Teilzeit arbeiten, auch wenn sie keine eigenen Kinder haben. In der Gruppe der unter Vierzigjährigen bekleiden dreißig Prozent der Lehrenden eine Teilzeitstelle, in der Altersgruppe von vierzig bis 54 Jahren sind es immerhin noch elf Prozent.

Die Interviewergebnisse machen deutlich, dass das Gymnasium in Not geraten ist. Die Menschen, die dort unterrichten, brauchen mehr gesellschaftlichen Rückhalt und mehr Unterstützung durch andere Berufsgruppen, wenn das gegenwärtige Leistungsniveau nicht sinken soll. Das Gymnasium, das je nach Bundesland an die vierzig Prozent eines Jahrganges aufnimmt, wird aus Sicht der dort unterrichtenden Lehrer die neuen Aufgaben unter den herkömmlichen Arbeitsbedingungen selbst unter größtem Einsatz der Lehrerinnen und Lehrer kaum Erfolg versprechend lösen können.

Die Konstante des deutschen Bildungssystems

Über die Leistungsfähigkeit des Gymnasiums

OLAF KÖLLER

Geboren 1963 in Kellinghusen,
Geschäftsführender Direktor des IPN –
Leibniz-Instituts für die Pädagogik
der Naturwissenschaften und Mathe-
matik, Kiel.

Betrachtet man die Entwicklung des allgemeinbildenden Schulsystems in der Bundesrepublik Deutschland seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges, so weist diese Entwicklung eine Vielzahl von epochalen Strukturreformen auf, aus denen neue

Schulformen beziehungsweise Bildungsgänge hervorgingen, die dann teilweise wieder verschwanden oder unter neuem Label erneut auftauchten. Für die alten Bundesländer gehörten sicherlich die Einführung und später der Ausbau der Integrierten Gesamtschulen zu den wichtigsten Strukturreformen, für die neuen Länder war es ohne Frage nach der Wiedervereinigung der Wechsel von einem Einheitsschulsystem zu einem differenzierten Schulsystem, der je nach Land sehr unterschiedlich ausfiel. Spätestens seit den alarmierenden Befunden der PISA-2000-Studie (*Deutsches PISA-Konsortium*, 2001) ist ein neuer Strukturreformprozess begonnen worden, der sich durch alle sechzehn Länder zieht und im allgemeinbildenden Schulsystem auf ein sogenanntes Zweisäulen-Modell setzt, das in der Sekundarstufe I neben das Gymnasium einen zwei-

ten Typus stellt, in dem Schülerinnen und Schüler primär auf die berufliche Erstausbildung vorbereitet werden sollen, allerdings für die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler auch der Übertritt in die gymnasiale Oberstufe ermöglicht wird.

Sucht man in Anbetracht dieser vielen strukturellen Veränderungen im System nach Konstanten, so wird man schnell auf das Gymnasium treffen, das in seinen Zielen und bildungstheoretischen Ansprüchen mehr oder weniger unverändert geblieben ist. Diese Konstanz in der Programmatik ist zumindest beim Gymnasium verblüffend, hat es sich doch seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges von einer Eliteanstalt zu einer Massenveranstaltung gewandelt. Betrug der Anteil der Vierzehnjährigen, die ein Gymnasium besuchten, im Jahr 1960 lediglich vierzehn Prozent, so stieg er bis auf 29 Prozent im Jahre 1991 an und liegt mittlerweile (Schuljahr 2010/2011; Quelle: *Fachserie 11 des Bundesamtes für Statistik*) bei über einem Drittel einer Alterskohorte. In Großstädten – auch in Süddeutschland – liegen die Übertrittsquoten nach der Grundschule auf das Gymnasium bei über fünfzig Prozent. Die gymnasiale Trias aus vertiefter Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit ist trotz dieser enormen Expansion nie aufgegeben worden, gleichzeitig argumentieren gymnasiale Apologeten, dass die Expansion des Gymnasiums erhebliche Kosten aufseiten der curricularen Anforderungen gehabt und letztendlich zu einem Absinken der Schülerleistungen geführt hat. In der Regel fehlt allerdings in dieser Diskussion eine entsprechende empirische Grundlage.

Haben sich tatsächlich empirisch nachweisbare Kosten der Expansion ergeben? Welche Leistungen erreichen Schülerinnen und Schüler heute an Gymnasien?

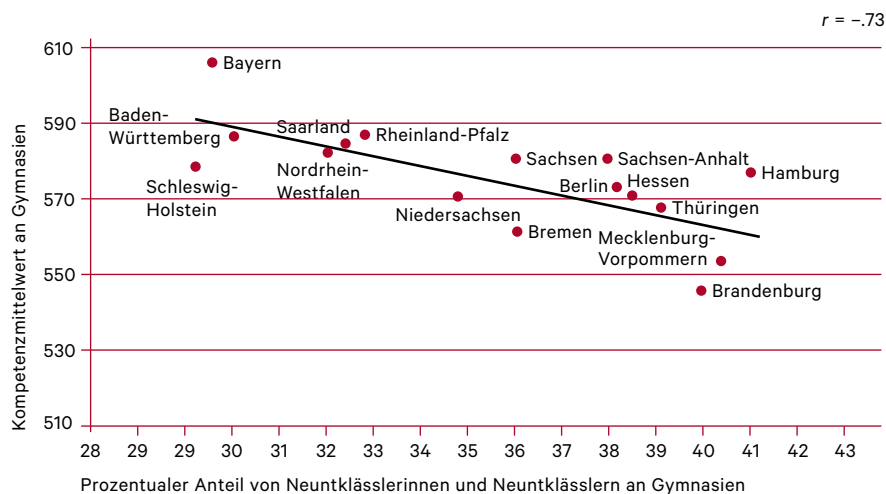
DIE „KOSTEN“ DER BILDUNGSEXPANSION

Die Beantwortung dieser Fragen ist keineswegs trivial, da keine systematischen Erhebungen vorliegen, welche die Schülerleistungen am Gymnasium im Trend nachzeichnen können. Dennoch kann man sich Antworten annähern, indem man berücksichtigt, dass regional sehr unterschiedliche Expansionsraten des Gymnasiums beobachtbar sind, und so die Leistungen von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten aus Regionen mit starker Expansion mit solchen aus Regionen mit geringer Expansion verglichen werden können. Grenzen dieser Analysen bestehen darin, dass die Expansionsrate mit vielen anderen Faktoren konfundiert ist – beispielsweise siedeln sich in Regionen mit einem stark expandierten Gymnasium auch vermehrt sozial und kulturell privilegierte Familien an. Nimmt man diese methodischen Grenzen in Kauf, so lassen sich Bundesländer hinsichtlich ihrer Expansionsraten und Schülerleistungen vergleichen. In der nachfolgenden Abbildung ist das auf der Basis der Ergebnisse des ersten in Deutschland durchgeführten Ländervergleichs zur Überprüfung

der Erreichung der Bildungsstandards für das Ende der Sekundarstufe I geschehen (vergleiche Köller/Knigge/Tesch, 2010). Berücksichtigt ist dabei das Leseverstehen im Fach Englisch an allgemeinbildenden Gymnasien. Auf der x -Achse ist der prozentuale Anteil der Neuntklässler, die in den jeweiligen Bundesländern ein Gymnasium besuchen, auf der y -Achse der Mittelwert der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in der neunten Jahrgangsstufe abgetragen. Erkennbar ist, dass in der Tat stark expandierte Länder geringere mittlere Leistungen aufweisen. Dies schlägt sich in der negativen Korrelation zwischen Expansionsrate und Leistung von $r = -.73$ nieder. Es zeigen sich aber auch bemerkenswerte Ausnahmen: Schülerinnen und Schüler aus dem wenig expandierten Schleswig-Holstein (knapp dreißig Prozent) erreichen vergleichbare Leistungen wie Schülerinnen und Schüler der Stadt Hamburg, deren Gymnasialbeteiligung über vierzig Prozent liegt.

BILDUNGSBETEILIGUNG UND MITTLERES LEISTUNGSNIVEAU IM FACH ENGLISCH (LESEVERSTEHEN)

Vergleiche Köller et al., 2010



Neben den methodischen Problemen des Vergleichs kann auch die Frage gestellt werden, ob Leistungsmittelwerte die richtigen Indikatoren zur Abschätzung der Folgen der Expansion für die Leistungen sind. Die interessantere Frage ist zweifelsohne, ob die Leistungsspitze am Gymnasium dadurch beeinträchtigt wird, dass mehr schwächere Schülerinnen und Schüler es besuchen. Werden also die besonders leistungsstarken Schülerinnen und Schüler durch die schwächeren gebremst?

Zu dieser Frage kann man die Leistungen der besten zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler in den Bundesländern, wiederum in Abhängigkeit von der Gymnasialbeteiligung der Neuntklässler, berechnen. Die Korrelation zwischen Expansionsrate und erreichtem Kompetenzstand sinkt dann auf $r = -.74$. Man hat demnach keine starke Evidenz dafür, dass die Leistungsspitze infolge eines stärker expandierten Gymnasiums deutliche Einbußen erleidet. Weiterhin sprechen die Befunde dafür, dass die curricularen Anforderungen des Gymnasiums von erheblichen Teilen einer Geburtskohorte erfüllt werden können, die Öffnung demnach ein wichtiger Modernisierungsschritt war, der helfen konnte und kann, Begabungsreserven der Kinder beziehungsweise Jugendlichen besser auszuschöpfen.

LEISTUNGSSTAND AN GYMNASIEN

Während sich die Frage nach den Folgen der Bildungsexpansion empirisch nur unbefriedigend beantworten lässt, haben die Schulleistungsstudien der letzten fünfzehn Jahre eine Fülle an Informationen über die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler an Gymnasien zur Verfügung gestellt. Berücksichtigte Fächer sind dabei Deutsch (als Verkehrssprache), Englisch (als erste Fremdsprache), Mathematik und die Naturwissenschaften. Insgesamt zeigen alle Studien, dass Jugendliche, die am Ende der Sekundarstufe I ein Gymnasium besuchen, im Vergleich zu Jugendlichen an allen anderen Schulformen deutlich höhere Leistungsstände aufweisen (zum Beispiel Klieme et al., 2010; Köller/Knigge/Tesch, 2010). Analysen im Rahmen von PISA 2009 belegen beispielsweise für Fünfzehnjährige im Fach Mathematik, dass der Leistungsvorsprung des Gymnasiums gegenüber der Realschule einem Wissenszuwachs entspricht, wie er typischerweise in zwei bis drei Schuljahren erreicht wird.

Neben diesen Vergleichen zwischen Schulformen erlauben die internationalen und nationalen Schulleistungsstudien aber auch, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I kriterial mit Blick auf die Lernziele der Sekundarstufe I zu verorten. Dazu werden die sogenannten Kompetenzstufenmodelle genutzt, die für unterschiedliche Bereiche auf den Leistungsskalen beschreiben, welche kognitiven Operationen Schülerinnen und Schüler auf diesen Stufen durchführen können. Bei der PISA-Studie werden üblicherweise sechs solcher Kompetenzstufen unterschieden, die Ländervergleiche des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) unterscheiden fünf Kompetenzstufen. Gemeinsam ist den nationalen und internationalen Kompetenzstufenmodellen, dass mit Erreichen der Stufe III oder höheren Stufen Schülerinnen und Schüler ausweisen, dass sie die Lernziele der Sekundarstufe I, die einen Übertritt in eine qualifizierte berufliche Erstausbildung oder die gymnasiale Oberstufe erlauben, erreicht haben. Die Stufe III

wird im Falle von PISA als Erreichung eines Grundbildungsstandards interpretiert, bei den nationalen Ländervergleichen bedeutet die Erreichung der Stufe III, dass die Ziele der Kultusministerkonferenz für den mittleren Schulabschluss erreicht wurden, die Stufen IV und V weisen aus, dass diese Ziele übertroffen wurden. Stufe II weist aus, dass wenigstens Mindeststandards erreicht wurden.

Die folgende Tabelle führt für das Fach Mathematik nach Schulform auf, wie sich fünfzehnjährige Schülerinnen und Schüler der deutschen PISA-Stichprobe von 2009 auf die Kompetenzstufen verteilen. Konzentriert man die Betrachtungen auf das Gymnasium, so verfehlen lediglich fünf Prozent jegliche Zielvorgaben im Fach Mathematik für die Sekundarstufe I. Bei einer durchschnittlichen Klassenstärke von 25 Jugendlichen legen die Zahlen nahe, dass es letztendlich nur ein bis zwei Schülerinnen/Schüler pro Klasse sind, die jegliche Standards unterschreiten.

VERTEILUNG DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IN PISA 2009 AUF DIE KOMPETENZSTUFEN IM FACH MATHEMATIK

Schulform	Unter Stufe III	Stufe III (Grundbildungsstandard)	Über Stufe III
Hauptschule	77,0	18,1	4,2
Integrierte Gesamtschule	50,6	29,3	20,0
Realschule	34,1	32,4	33,4
Gymnasium	5,2	17,3	77,6

Differenzierung nach Schulformen; Zahlenangaben beschreiben prozentuale Anteile
Quelle: Klieme et al., 2010

Nachfolgende Tabelle listet Befunde aus dem Ländervergleich des IQB im Fach Englisch (Hörverstehen) auf. Getestet wurden hier Neuntklässler in alten und neuen Bundesländern.

Neben den erheblichen Unterschieden zwischen alten und neuen Bundesländern fallen die großen Leistungsunterschiede zugunsten der Schülerinnen und Schüler aus Gymnasien auf. Leistungen, die unter einen Mindeststandard fallen, treten hier quasi nicht auf. Die geringeren Leistungen in den neuen Ländern sind dem Umstand geschuldet, dass bis zur Wiedervereinigung der Schwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts auf Russisch lag und bis heute viele Lehrkräfte Englisch unterrichten, ohne das Fach studiert zu haben.

VERTEILUNG IM LÄNDERVERGLEICH 2009 AUF DIE KOMPETENZ-STUFEN IM FACH ENGLISCH (HÖRVERSTEHEN)

		Unter Mindeststandard	Mindest- standard	Regel- standard	Über Regel- standard
Alte Länder	sonstige Schulformen	14,3	62,7	17,9	5,1
	Gymnasium	0,7	24,7	37,1	37,5
Neue Länder	sonstige Schulformen	42,7	51,7	5,0	0,7
	Gymnasium	3,0	47,7	33,8	15,4

Prozentuale Anteile der Schülerinnen und Schüler
Quelle: Köller/Knigge/Tesch, 2010

BILDUNGSEXANSION: WENIGER SCHADEN FÜR DIE LEISTUNGSERTRÄGE

Das Gymnasium ist die Schulform in Deutschland, die trotz Bildungsexpansion nie den Anspruch aufgegeben hat, ihre Schülerschaft systematisch auf das Studium vorzubereiten. Mit diesem Anspruch hat das Gymnasium alle Strukturreformen seit Ende des Zweiten Weltkrieges offenbar schadlos überstanden und kann als *die* Konstante im deutschen Bildungssystem verstanden werden. Bei aller Konstanz hat es sich dennoch modernisiert. Ausdruck dafür sind beispielsweise die Schwerpunktsetzungen durch Profiloberstufen oder Oberstufen, welche die Wahl von Grund- und Leistungskursen zulassen. Das Angebot der Fremdsprachen hat sich erweitert, und die Verkürzung der Schulzeit hat zu einer Verdichtung der Unterrichtsinhalte geführt, deren Konsequenzen bislang empirisch unzureichend untersucht sind. Hier sollte gefragt werden, ob sich die Bildungsexpansion auf die Leistungsfähigkeit des Gymnasiums ausgewirkt hat. Die Befunde, die aus den Schulleistungsuntersuchungen gewonnen werden konnten, sprechen keine eindeutige Sprache, deuten aber darauf hin, dass die Öffnung des Gymnasiums den Leistungserträgen weit weniger geschadet haben dürfte, als das mancherorts kolportiert wird.

Literatur:

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster 2010.

Köller, Olaf/Knigge, Michel/Tesch, Bernd (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich, Münster 2010.

Bildungs- gerechtigkeit

Von übertriebenen Hoffnungen auf Schulstrukturreformen und
unterschätzten Potenzialen der Familie

MARK SPEICH

Geboren 1970 in Bonn, seit 2008
Geschäftsführer der Vodafone Stiftung
Deutschland sowie seit 2011 Geschäfts-
führer des Vodafone Instituts für
Gesellschaft und Kommunikation.

Menschen sind nicht gleich. Dieser ebenso
banale wie entlastende Satz muss am An-
fang eines Aufsatzes über Bildungsgerech-
tigkeit stehen. Entlastend ist dieser Satz
deshalb, weil er Bildungsinstitutionen von
der vermessenen Erwartung befreit, Ergeb-

nisgleichheit herstellen zu können. Nicht jeder Mensch bringt die Vorausset-
zungen mit, Professor für Theoretische Physik oder Schachgroßmeister zu
werden. Die mit Bildungsinstitutionen verknüpfte Gerechtigkeitserwartung
kann sich also nur darauf beziehen, die Möglichkeiten zur Entfaltung zu
bringen, die in jedem Einzelnen angelegt sind.

Der hier mitzudenkende Begriff des „Talentes“ ist allerdings unscharf; vor
allem aber beschreibt er nichts Statistisches, kein einmaliges Datum und weit
mehr als die genetische Grundausstattung kognitiver Möglichkeiten. Talent
ist zunächst die Summe individueller Entfaltungspotenziale und damit ein dy-
namischer Begriff. Er bezeichnet nicht nur genetische Dispositionen, sondern
ist abhängig von Anregungen, Motivationsumgebungen, der Intensität zwi-

schenmenschlicher Beziehungen in den prägenden Jahren der frühen Kindheit. Auch für die Zeit der Adoleszenz ist wissenschaftlich inzwischen gut belegt, dass ein scheinbar so statischer Wert wie der Intelligenzquotient erheblichen Änderungen und Entwicklungen unterworfen sein kann.¹ Dabei findet sich eine anregende und damit kognitive Möglichkeiten entfaltende Umgebung häufiger in sozioökonomisch gefestigten und durch eigene Bildungserfahrungen geprägten Elternhäusern. Auf eine Unterscheidung von Raymond Boudon zurückgreifend, spricht die Forschung von primären Effekten sozialer Herkunft. Mit den sekundären Effekten wird in der Folge das sozialschicht-spezifische Entscheidungsverhalten im Bildungsverlauf beschrieben, das sich durch andere Einstellungen zu Status, Risiko oder auch erwarteten Bildungsrenditen auszeichnen kann.²

GESELLSCHAFTLICHER KOMPROMISS

Die wichtige Rolle, die primäre Herkunftseffekte für die Ausprägung von „Talent“ oder die Entfaltung individueller Möglichkeiten spielen, macht deutlich, dass die eingängige meritokratische Formel zu kurz greift, nach der jeder seines Glückes Schmied sei. Es kann durchaus Bedingungen für glückliches und gelingendes Leben geben, die der Einwirkung und damit auch der Verantwortung des Einzelnen entzogen sind. Umgekehrt kann auch nicht gelten, dass jedes individuelle Scheitern nur eine Funktion gesellschaftlicher Ausgangslagen ist, die Kompensationsansprüche begründet.³ Eine Gerechtigkeitserwartung, die exakte Abgrenzung erwartet oder verspricht, täuscht eine Klarheit des Verhältnisses von individueller Verantwortung und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen vor, die es so nicht gibt. Der Versuch, Bildungsgerechtigkeit herzustellen, kann daher nur näherungsweise gelingen und stellt in jedem Fall einen gesellschaftlichen Kompromiss dar.

Die Diskussion über Bildungsgerechtigkeit wird im Lichte der gerade für Deutschland starke Herkunftseffekte belegenden PISA-Untersuchungen häufig auch aus der Perspektive gesellschaftlicher Erfordernisse geführt. In diesem Zusammenhang wird vor allem auf zwei Aspekte verwiesen: erstens, dass die drohenden Folgen des demografischen Wandels es erforderlich machten, jedes Talent der Gesellschaft zu heben, und zweitens, dass es aus Gründen der gesellschaftlichen Stabilität notwendig sei, wachsender materieller Ungleichheit eine Entfaltung sozialer Dynamik entgegenzusetzen. Das sind berechnete politische Überlegungen, die den ordnungspolitischen Rahmen einer Gesellschaft betreffen. Vom Ausgangspunkt der Gerechtigkeit jedoch ist der entscheidende Bezugspunkt der Einzelne, die Person. Die zentrale Frage ist, ob es gelingt, ihr und ihren Möglichkeiten gerecht zu werden.

ÜBERHÖHTE ERWARTUNGEN AN SCHULREFORMEN

Angesichts der Forschungserträge der vergangenen Jahre ist es erstaunlich, dass sich Hoffnungen und Erwartungen bei der Bildungsgerechtigkeit ganz wesentlich auf die Schule konzentrieren. Der zelotische Furor, mit dem durch neue, andere und stets natürlich bessere Schulstrukturen mehr „Gerechtigkeit“ erzwungen werden soll, übersieht die Bedeutung der primären Herkunftsfaktoren. Für England lässt sich beispielsweise durch Längsschnittstudien sehr gut belegen, dass die schulreformerischen Anstrengungen der vergangenen Jahrzehnte auf die Auswirkung der sozialen Herkunft kaum Einfluss genommen haben. Wenn sich überhaupt etwas sagen ließe, dann nur dies: Gerade die egalitär beseelten Schulreformen der 1970er-Jahre waren nicht in der Lage, die Herkunftseffekte auf soziale Aufstiegschancen abzumildern.⁴

Aus der Gerechtigkeitsperspektive sind besonders die Biografien interessant, die nicht durch überbordendes Talent und eindrucksvolle kognitive Potenziale geprägt sind. Blickt man auf Bildungskarriere und die erreichten sozialen Positionen, schlagen die Effekte sozialer Herkunft hier am stärksten durch.⁵ Etwas anschaulicher: Ein Grundschüler mit einem Übergangszeugnis voller Einser wird mit hoher Wahrscheinlichkeit ganz unabhängig von der sozialen Herkunft auf das Gymnasium wechseln. Bei einem Grundschüler mit einem Notendurchschnitt von 2,3 oder 2,5 wird die Entscheidung aber – jedenfalls dort, wo der Elternwille entscheidend ist – ganz wesentlich von der sozialen Verortung des Elternhauses abhängen. Immer wieder richtet sich der Blick auf die Eltern oder, etwas weiter gefasst, auf die familiären Rahmenbedingungen. Es wäre ein entscheidender Fortschritt in der Debatte über Bildungsgerechtigkeit, wenn man diesem Blickwechsel folgen und die überhöhten Gerechtigkeitserwartungen an Strukturreformen relativieren würde.

ZERRBILD BILDUNGSFERNE FAMILIE

Der Perspektivwechsel hin zur Familie führt allerdings nicht zwingend zu einfacheren Antworten. Freilich gibt es das kolportierte Zerrbild einer „bildungsfernen“ Familie, die durch unstete Partnerkonstellationen gekennzeichnet ist, unter Alkohol- und Nikotinsucht leidet und dem Bildungsweg der eigenen Kinder völlig gleichgültig gegenübersteht. Bestimmte Formate des Privatfernsehens, in dem ähnliche Familienmodelle dem „zoologischen Blick“ der Zuschauer ausgesetzt werden, verfestigen dieses Zerrbild. Machte man solche Familienmodelle zum Ausgangspunkt eines bildungspolitischen Handlungsprogramms, würde die einzige Schlussfolgerung in der familiären Entmündigung durch staatliche Stellen liegen. Wo immer möglich, müssten dann familiäre Strukturen durch staatliche oder quasi-staatliche Strukturen paternalistisch ersetzt werden. Weniger drastisch formuliert, schwingt dieser

Ansatz bei parteiübergreifenden Hoffnungen, die sich an den Ausbau staatlicher Infrastruktur richten, durchaus mit.

Freilich gibt es völlig desolate Familienstrukturen, die ein Fall für umfassende öffentliche Fürsorge sind. Doch sollte niemand übersehen, dass auch zahlreiche Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status durchaus Bildungsambitionen für ihre Kinder haben. Sie sollten nicht deswegen als „bildungsfern“ bezeichnet werden, weil ihnen Bildung gleichgültig wäre, sondern weil sie aufgrund fehlender eigener Erfahrungen nicht ausreichend vertraut mit den Anforderungen gelingender Bildungskarrieren sind.

UNVERMUTETE BILDUNGSAMBITION

Eine Erhebung des Instituts für Demoskopie Allensbach unter aus der Türkei stammenden Zuwanderern hat diese Bildungsambitionen auch unter der stark vertretenen Gruppe mit niedrigem sozioökonomischem Status klar zeigen können. Zugleich wird bei dieser Gruppe aber große Unsicherheit bei der Frage sichtbar, wie ihre Kinder auf dem Bildungsweg adäquat unterstützt werden könnten.⁶

Der Forschungsbereich des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration hat sich jüngst die Frage gestellt, warum Kinder aus Zuwandererfamilien mit niedrigem sozioökonomischen Status tendenziell später mit dem für die Sprachentwicklung so wichtigen Besuch von Kindertagesstätten beginnen. Ein überraschender Befund dieser Studie lag darin, dass dieses Verhalten nicht auf Unwissenheit, sondern auf Zweifel an der Qualität des Bildungsangebots im frühkindlichen Bereich zurückzuführen ist.⁷

Die hier zutage tretenden Ergebnisse sind insofern ermutigend, als Dispositionen erkennbar sind, an die eine statusermöglichende Politik anknüpfen kann. In jedem Fall wäre es falsch, die hoffnungsvollen Signale familiärer Bildungsambition durch ein staatliches Entmündigungsprogramm zu ersticken. Das zentrale Anliegen der Bildungsgerechtigkeit, individuelle Möglichkeiten bestmöglich zu entfalten, entscheidet sich nicht an der „Gliederigkeit“ des Schulsystems, sondern an einer „Ermächtigungsstrategie“⁸, die Familien mit geringen Bildungsvoraussetzungen partnerschaftlich in frühkindliche und schulische Bildungsprozesse integriert.

An eine solche familiäre Ermächtigungsstrategie dürfen sich keine unrealistischen Erwartungen knüpfen. Ein Elternhaus, das die deutsche Sprache nur unzureichend beherrscht, wird sich auch durch noch so bemühte Intervention nicht in einen Ort verwandeln lassen, an dem optimale Voraussetzungen zum Erwerb der deutschen Sprache vorherrschen. Entsprechende Angebote in Kindertagesstätten sollten in ein System der frühen Hilfen integriert werden.

Die positiven Effekte früh einsetzender Sprachförderung sind wissenschaftlich gut belegt.⁹ Was aber qualitativ gute und in ihrer Wirkung anhaltende Sprachförderung ausmacht, ist weniger eindeutig. Auch hier ist Wissenschaft mit den Worten Wilhelm von Humboldts „die nie endende Suche nach dem nie ganz Auffindbaren“, und jede politische Hoffnung auf die eine magische Formel der frühen Sprachförderung verkennt diese fehlende Endgültigkeit wissenschaftlicher Forschung. Vieles spricht dafür, Sprachvermittlung und -förderung viel zentraler in die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern zu integrieren. Die eindeutigen Qualitätssignale, die von gelingender Sprachförderung ausgehen, können möglicherweise eine größere Wirkung entfalten als die Zwangssysteme und Sanktionsmechanismen, die in dieser Debatte immer wieder vorgetragen werden.

ÜBERHITZUNG DES ELTERN-EHRGEIZES?

Unter dem Begriff der „Helikoptereltern“ ist unter öffentlicher Anteilnahme diskutiert worden, dass manche Eltern aus den mittleren und gehobenen sozialen Schichten ihren Wunsch nach sozialem Statuserhalt oder nach Statusaufstieg in übersteigerte Bildungsambitionen für ihre Kinder übersetzen und diese Ambitionen durch erhebliche persönliche und materielle Unterstützung zu realisieren versuchen. Auch wenn es gelegentlich tatsächlich eine für das Kindeswohl ungünstige Überhitzung elterlichen Ehrgeizes geben kann, ist das große elterliche Interesse am Bildungserfolg der eigenen Kinder grundsätzlich zu begrüßen.

Aus einer Gerechtigkeitsperspektive stellt sich die Frage, ob die größeren intellektuellen und materiellen Ressourcen bestimmter Eltern dazu beitragen, den Abstand zu anderen Familien mit weniger gut ausgestatteten sozialen Verhältnissen zu vergrößern und damit die primären Herkunftseffekte zu zementieren. Selbst wenn die Ressourcenvorteile nicht zu leugnen sind, für den Bildungserfolg spielt es keine grundlegende Rolle, ob ein großes Latinum oder eine Promotion vorhanden ist. Entscheidend ist eine „autoritative Erziehungshaltung“ im Elternhaus, die fordernd ermutigt, anerkennt, erreichbare Ziele setzt und lobt. Hier bieten sich erfolgreiche Ansatzpunkte für eine Familienbildung, die wichtige unterstützende Ressourcen auch in Elternhäusern mit niedrigem sozioökonomischem Status zu mobilisieren versteht.

Die große Herausforderung besteht darin, die vorhandenen Angebote zu vermitteln. Oft wird das nur durch Mittler gelingen können, die das Vertrauen der Familien besitzen. Das vom Bundesfamilienministerium aufgelegte Programm der Elternbegleiter weist in die richtige Richtung. Wo andere Familien im Falle einer Leistungsver schlechterung ohne zu viele Schwierigkeiten einen Nachhilfelehrer finanzieren, bieten sich für Familien, die nicht über entspre-

chende materielle Voraussetzungen verfügen, zunehmend zivilgesellschaftlicher Initiative entspringende Mentorenprogramme an, die eine schulische Unterstützung anbieten. Die Dichte des Angebots hängt vom jeweils vorhandenen gesellschaftlichen Engagement ab. Noch ist auch nicht ausreichend geklärt, was besonders erfolgreiche Mentorenprogramme auszeichnet. Aber Verbreitung und Qualitätsdiskussion sind in vollem Gange.

Für die schwierigen Entscheidungen an den Übergangsstellen des Bildungsweges, die im deutschen Bildungssystem von besonders großer Bedeutung sind, wird es darum gehen, Entscheidungsoptionen und insbesondere Entscheidungsfolgen so zu formulieren und zu präsentieren, dass auch Eltern ohne ausreichende Bildungserfahrung in die Lage versetzt werden, eine mündige Entscheidung zu treffen, die möglichst wenig von sozialschichtspezifischen Faktoren bestimmt wird. Bildungsgerechtigkeit, das ist die entscheidende Schlussfolgerung, wird nur mit und nicht gegen die Familien zu verwirklichen sein. Der Glaube an Bildungsgerechtigkeit durch Schulstrukturen trägt.

¹ Vgl. Blossfeld, Hans-Peter: „Kompetenzentwicklung, Bildungsentscheidungen und Chancengleichheit in Vorschule und Schule – Neue Ergebnisse aus der Forschung zur Bedeutung von Familien im Bildungsprozess“, in: Deißner, David (Hrsg.), Chancen bilden. Wege zu einer gerechteren Bildung. Ein internationaler Erfahrungsaustausch, Wiesbaden 2013, S. 40 f.

² Vgl. Boudon, Raymond: Education, Opportunity and Social Inequality: New York 1974.

³ Zur Relativierung der vermeintlichen Eindeutigkeit des meritokratischen Prinzips siehe Gosepath, Stephan „Chancengleichheit“, in: Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.): Zwischen Dynamik und Ausgleich. Perspektiven für den sozialen Aufstieg (Transmission 06), Düsseldorf 2012.

⁴ Goldthorpe, John/Bukodi, Erzsébet, „Institutional Change and Social Class Inequalities in Educational Attainment. The British Experience since 1945“, in: Deißner, a. a. O., S. 101–110.

⁵ Vgl. Blossfeld, a. a. O., S. 48.

⁶ Vgl. Vodafone Stiftung Deutschland: Zwischen Ehrgeiz und Überforderung. Bildungsambitionen und Erziehungsziele von Eltern in Deutschland. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach, Düsseldorf 2011, S. 18 f.

⁷ Vgl. Forschungsbereich des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration: Hürdenlauf zur Kita. Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken, Berlin 2013.

⁸ Zur erweiterten Bedeutung des Begriffes „Ermächtigung“ siehe Rüdiger Safranski: „In seiner Schrift ‚Freiheit. Ein Plädoyer‘ nennt Joachim Gauck die Kultur der Freiheit eine ‚Lebensform von Ermächtigung‘ und berichtet, wie ihm manche geraten hätten, diesen Ausdruck zu vermeiden. Doch es ist typisch für Gauck, dass er bei ‚Ermächtigung‘ bleibt. ‚Ermächtigung‘ gehört nicht nur zum politischen, sondern auch zum existenziellen Vokabular, ebenso wie Freiheit nicht nur ein politisches Regelwerk, sondern eine Lebensmacht bedeutet. Wir leben aus ihr.“ in: Die Welt, 16. März 2012.

⁹ Siehe etwa Dearn, Eric/Mc Cartney, Kathleen/Taylor, Beck: „Does Higher Quality Early Child Care Promote Low Income Children's Math and Reading Achievements in Middle Childhood?“, in: Child Development 80 (2009), Nr. 5, S. 1329–1349.

Bildungswege und -abwege

Zugänge zu höherer Bildung in fünf Ländern

Frankreich: Alljährlich gegen Mitte Juni zittert die *Grande Nation* mit den Schülern, die das *baccalauréat* – „le bac“ – ablegen. Die Medien berichten über alle Facetten der Prüfung. Wie nicht anders zu erwarten, handelt es sich in Frankreich um ein Zentralabitur, bei dem den Prüflingen landesweit dieselben Fragen vorgelegt werden. Traditionell eröffnet die Philosophie den Reigen der schriftlichen Prüfungen. Passend zur Schwarzgeldaffäre des Jérôme Cahuzac, die im April 2013 zum Ausschluss des ehemaligen Haushaltsminister aus der *Parti Socialiste* führte, lautete eine der Fragen: „Que devons-nous à l’Etat?“ („Was schulden wir dem Staat?“). Der Höhepunkt der allgemeinen Nervenanspannung ist Anfang Juli erreicht, wenn die Ergebnislisten in den Schulgebäuden ausgehängt werden. Jubelszenen mischen sich mit tiefer Verzweiflung. Allerdings überwiegen die Freudenszenen.

Der *taux de réussite*, also der Prozentsatz der Schüler, die „das *bac*“ bestehen, hat 2013 mit 86,8 Prozent einen historischen Rekord erreicht. Der *Ministre de l'Éducation Nationale* erblickte darin einen Beleg für den Erfolg der französischen Bildungspolitik, die seit Präsident François Mitterrand unter dem Motto „*démocratisation du bac*“ auf eine starke Ausweitung der Absolventenzahlen zielt. Achtzig Prozent eines Altersjahrgangs sollte „das *bac*“ erreichen, so die Vorgabe aus den 1980er-Jahren. Eine Quote, die trotz aller Bemühungen noch immer verfehlt wird: Die 86,8 Prozent erfolgreicher Absolventen entsprechen 73 Prozent eines Altersjahrgangs.

Erst in jüngster Zeit regen sich Zweifel, ob das kluge Politik ist. Die hohe Jugendarbeitslosigkeit von fast 26 Prozent wirft mehr und mehr die Frage auf, ob die Politik Hoffnungen geweckt hat, die sich nun nicht erfüllen lassen. Den sozialen Aufstieg aus „einfachen Verhältnissen“ insbesondere für Einwandererkinder wollte man voranbringen. Langsam wird deutlich: „Das *bac*“ ist keine Eintrittskarte für eine gute Berufsausbildung und gesicherte Beschäftigung.

Noch schwieriger ist die Situation für jene 27 Prozent eines Jahrgangs, die am Ende kein Zentralabitur in der Tasche haben. So verfestigt die Schulpolitik die gesellschaftlichen Ränder, statt sie aufzulösen. Mehr als einer von vier Jugendlichen scheidet ohne Abschluss aus der Schule aus. Das sind die eigentlichen Verlierer eines Schulsystems, das den Erfolg des Bildungswesens einseitig am Prozentsatz der „*bac*“-Absolventen misst.

Norbert Wagner
Auslandsbüro Paris der Konrad-Adenauer-Stiftung

Großbritannien: Zur Halbzeit der aktuellen Koalitionsregierung (*Conservatives – Liberal Democrats*) treibt Bildungsminister Michael Gove einschneidende Reformen voran, die eine Reihe bildungspolitischer Schritte der *Labour*-Vorgängerregierung wieder rückgängig machen würden. Ob sie umgesetzt werden, hängt vorwiegend vom Ergebnis der Unterhauswahlen 2015 ab. Sollte die Regierung bestätigt werden, dann sollen die ersten Sekundarschüler mit dem neuen System starten und 2017 ihren Abschluss machen.

Das Schulwesen besteht gegenwärtig im Wesentlichen aus fünf Grundschuljahren (*primary school*) und fünf Jahren Sekundarschule (*secondary school*), die mit dem GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) abgeschlossen werden. Wer gute Noten im GCSE vorweisen kann, dem steht der Weg zur Fortsetzung der schulischen Bildung um weitere zwei Jahre offen. Die höheren Abschlüsse bestehen in einer dem Abitur vergleichbaren allgemeinen Hochschulberechtigung, dem sogenannten *A Level*, und spezialisierten Zugängen wie dem BTEC (*Business and Technology Education Council*), dem IB (*International Baccalaureate*) oder dem elitären *Cambridge Pre-U*.

Goves Reformpläne zielen auf eine stärkere Diversifizierung und Deregulierung vor allem des Grundschulwesens mit einer dezidierten Förderung freier Schulen (*Free Schools und Academies*) und auf der Ebene des Sekundarschulwesens auf

eine strengere und anspruchsvollere Leistungskontrolle. Die nach Meinung der Regierung in den vergangenen Jahren inflationär vergebenen guten Schulnoten im Bereich der GCSE-Prüfungen sollen durch strenge Abschlussprüfungen am Ende der letzten beiden Jahre der Sekundarschule ersetzt werden. Allerdings regt sich schon jetzt Widerstand beim liberalen Koalitionspartner. Auch von den Universitäten kommt Kritik. Rund zwei Drittel der 22 führenden Universitäten haben sich laut einer Umfrage gegen diese Veränderung ausgesprochen, da sie zu einer Benachteiligung der untersten Bildungsschichten führe.

55 Prozent der Schulabgänger eines Jahrgangs gehen an die Universitäten, womit Großbritannien deutlich über dem OECD-Durchschnitt von 42 Prozent liegt. Daran wird deutlich, dass bis vor Kurzem ein universitäres Studium vielen als alternativlos galt. Inzwischen mehren sich die Anzeichen dafür, dass unter den 300.000 Schülern, die Mitte August 2013 ihre GCSE-Noten zwischen Hoffen und Bangen erwarteten, eine wachsende Zahl von Absolventen ist, die einer nicht-universitären Ausbildung den Vorzug geben könnten. Dem entspricht, dass auch die Arbeitgeberseite der beruflichen Ausbildung mehr Gewicht geben will. So haben Firmen wie PricewaterhouseCoopers, British Airways oder Unilever verlauten lassen, dass sie das Angebot an Ausbildungsplätzen für Schüler nach Abschluss der zehnten Klasse deutlich erhöhen werden.

Hans-Hartwig Blomeier
Auslandsbüro London der Konrad-Adenauer-Stiftung

USA: Harvard, das Massachusetts Institute of Technology (MIT) oder Berkeley glänzen international. Aber in den USA wächst die Befürchtung, dass das amerikanische Schulsystem nicht genug herausragende Absolventen hervorbringt, um langfristig die Spitzenstellung in Forschung und Lehre halten zu können. Viele Experten mahnen dringend Reformen an. Der Zeitpunkt könnte günstig sein, denn am Ende dieses Jahres endet der *Higher Education Act*, der die Finanzierung und die Qualitätssicherung höherer Bildung regelt.

Schon länger klagen die Colleges und Universitäten über die ungenügenden Kenntnisse und Fähigkeiten ihrer Studienanfänger. Dabei geben die USA im internationalen Vergleich pro Schüler das meiste Geld aus. Das heißt: Die Schulbildung ist überaus teuer, aber sie erzielt längst nicht die entsprechend guten Ergebnisse.

Zwar bringt das amerikanische Bildungssystem – trotz steigender Studiengebühren – einen hohen Anteil an College- und Universitäts-Absolventen hervor; nach OECD-Angaben ist es bei den 25- bis 64-Jährigen weltweit die fünftöchste Quote. Schaut man auf die 25- bis 34-Jährigen, belegen die USA allerdings nur noch Platz 12. Offenbar wird die Motivation, ein kostenintensives Studium aufzunehmen, dadurch beeinträchtigt, dass akademische Abschlüsse – anders als früher – nicht mehr automatisch einen gut bezahlten Arbeitsplatz garantieren. Gleichzeitig fragt die Wirtschaft zunehmend berufspraktische Fähigkeiten nach. Diese werden aber im bisherigen System zu wenig vermittelt.

Bildung hat in den USA nach wie vor einen starken sozialen Aspekt: Diejenigen, die teure Privatschulen besucht haben und sich noch dazu die für manche unerschwinglichen privatwirtschaftlich organisierten Vorbereitungskurse für die Zulassungstests zu Colleges und Universitäten leisten können, sind mehrheitlich klar im Vorteil. Dabei ist es nicht so, dass öffentliche Schulen durchweg weniger leistungsstark sind als private. Aber dort, wo das soziale Umfeld einer Schule schwierig ist, sind die Ergebnisse meist weitaus schlechter.

Einige Reformen sind bereits auf dem Weg: So sollen landesweit einheitliche Tests in den Kernfächern Englisch und Mathematik für Lehrer und Schüler klare Leistungsmaßstäbe definieren und Anreize zu verstärkten Anstrengungen geben. Dabei geht es darum, das allgemeine Bildungsniveau an den Schulen – vor allem durch Betonung der Kernkompetenzen Lesen und Schreiben – zu heben. Auch das kritische und naturwissenschaftliche Denken soll gefördert werden. 46 der fünfzig Bundesstaaten, in deren Kompetenz die Bildungspolitik liegt, haben sich inzwischen auf gemeinsame Kriterien geeinigt.

Im Mittelpunkt der Debatte steht aber die Kostensenkung an den Colleges. Zugleich wird darüber diskutiert, ob nicht auch andere Bildungswege stärker gefördert werden sollten, wie etwa Online-Studien *Massive Open Online Courses* (MOOCs) und die Berufsausbildung an den *community colleges*.

Lars Hänsel

Auslandsbüro Washington der Konrad-Adenauer-Stiftung

Südafrika: “Our kids can’t spell, count or understand what they read”, so titelte die Tageszeitung *City Press* am 21. Juli 2013. Das öffentliche Bildungssystem Südafrikas steht in der Kritik. Dabei sind die Fortschritte seit der Abschaffung der Apartheid 1994 durchaus vorzeigbar. Das menschenverachtende System der Bantu-Erziehung – der gezielten Hinführung von schwarzen Südafrikanern zu wenig qualifizierter Arbeit – wurde zerschlagen. Auch in den ländlichen Regionen wurden flächendeckend Schulen eingerichtet, die Einschulungsquote liegt inzwischen bei fast 100 Prozent. Von 1994 bis 2009 stieg die Zahl der Studierenden um 71 Prozent, inzwischen sind zwei Drittel der Studierenden schwarz. Immerhin neunzehn Prozent des nationalen Gesamthaushaltes macht der Etat für Bildung aus.

Aber: Wer die Schulpflicht bis zur neunten Klasse durchlaufen hat und in drei weiteren Jahren das *National Senior Certificate (Matric)* anstrebt, steht vor beträchtlichen Hürden. Die Abbrecherquote liegt in den Klassen 10 bis 12 bei fast fünfzig Prozent. Siebzig Prozent einer Abschlussklasse bestehen zwar, aber nur etwa ein Viertel davon schafft beim *Matric* die notwendigen Zensuren, um sich für die Universität zu qualifizieren.

Trotz aller Anstrengungen bleibt die Schulbildung in Südafrika ein Abbild der sozialen Situation, geprägt von erheblichen Ungleichheiten in Bezug auf die Lebenschancen. Die früher benachteiligten Schulen, die vor 1994 der Erziehung von schwarzen und farbigen Kindern dienten, haben weiterhin oft nicht dieselbe Infrastruktur wie die Schulen, die früher den „Weißen“ vorbehalten waren. Die Lehrer sind schlechter qualifiziert, und die Wahr-

scheinlichkeit, in einer anderen Sprache als der eigenen Muttersprache unterrichtet zu werden, ist hoch.

Die riesigen sozialen Probleme des Landes lassen sich von den Schulen nicht fernhalten. Die Familienverhältnisse sind in der Mehrzahl wenig stabil; nur ein Drittel der Kinder lebt mit beiden Elternteilen. Eine andere Zahl wirft ein noch greller Licht auf die sozialen Bedingungen an vielen Schulen: Fast ein Drittel aller Schulkinder ist HIV-positiv!

Folglich sind die durchschnittlichen schulischen Leistungen südafrikanischer Schüler selbst im Vergleich zu vielen anderen afrikanischen Ländern schlecht. Wer es sich irgendwie leisten kann, flüchtet vor diesen schwierigen Zuständen. Zwischen 2000 und 2010 wuchs die Zahl von sogenannten *low-fee independent schools* um 44 Prozent, Tendenz steigend.

Die südafrikanische Regierung ist alarmiert und sieht dringenden Handlungsbedarf in der Bildungspolitik.

Holger Dix

Auslandsbüro Johannesburg der Konrad-Adenauer-Stiftung

Indonesien: Ein durchschnittlich sechsprozentiges Wirtschaftswachstum, sprudelnde Direktinvestitionen und eine kauffreudige Mittelschicht – die Entwicklung des südostasiatischen Inselreiches ist eine Erfolgsgeschichte, trotz jüngster Turbulenzen. Schon will das G-20-Mitgliedsland mit seinen 240 Millionen Einwohnern mehr: weg von der stark rohstoffbasierten Wirtschaftsnation und hin zu einer modernen Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Damit das gelingt, ist ein deutlicher Anstieg der Zahl qualifizierter Fachkräfte und Hochschulabsolventen notwendig.

Bislang führen zwei Wege zu höheren Bildungsabschlüssen: Die *Sekolah Menengah Atas* (SMA) gleicht der deutschen Oberschule beziehungsweise dem Gymnasium und ist damit die übliche Vorstufe für ein Hochschulstudium. Die *Sekolah Menengah Kejuruan* (SMK) ist eine höhere Sekundarschule mit beruflicher Ausrichtung in den Bereichen Technik, Wirtschaft und Dienstleistung. Bei den Hochschulen, zu denen man aufgrund der Ergebnisse einer landesweit einheitlichen Aufnahmeprüfung zugelassen wird, unterscheidet man polytechnische Hochschulen, Institute, Akademien und Universitäten.

Die Anzahl der weiterführenden Bildungseinrichtungen hat sich seit 1990 vervierfacht. Die meisten davon sind in privater und islamischer Trägerschaft. Allerdings besuchen derzeit nur ungefähr elf Prozent eines Jahrgangs eine dieser Hochschulen – viel zu wenig, wenn man sich den steigenden Bedarf an gut ausgebildeten jungen Menschen vor Augen führt.

Die Regierung in Jakarta hat seit 2003 bedeutende Fortschritte erzielt: So wurde der Bildungsetat verdreifacht (2009 flossen erstmals die geforderten zwanzig Prozent der Staatsausgaben in das Bildungswesen), eine verbesserte Lehrerbildung wurde umgesetzt, und die Provinzen erhielten eine größere bildungspolitische Autonomie. Doch noch hat das nicht zu einer messbaren Qualitätsverbesserung geführt. In einer OECD-Vergleichsstudie schnitten fünfzehnjährige Indonesier in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Sprachen im regionalen Vergleich schlecht ab.

In den abgelegenen Regionen des indonesischen Archipels besuchen oftmals weniger als sechzig Prozent der Kinder eine Schule. Landesweit setzen nur zwei Drittel der Schüler nach der sechsjährigen Grundschule ihre Schullaufbahn fort. Private Organisationen ergreifen angesichts dieser Situation die Initiative: So entsendet die Organisation *Indonesia Mengajar* Universitätsabsolventen als Lehrer auf Zeit in entlegene Landesteile des riesigen Inselreiches.

Philipp Müller
Auslandsbüro Jakarta der Konrad-Adenauer-Stiftung

Quadranten für ein gutes Gymnasium

Wie eine Schulform „gut“ und „schlecht“ sein kann

KLAUS ZIERER

Geboren 1976 in Vilsbiburg, Lehrstuhl-inhaber für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik / Schulpädagogik und Direktor des Didaktischen Zentrums, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Das Gymnasium steht im Fokus der bildungspolitischen Debatte: Im Kontext einer „Elitenbildung“ geht es grundsätzlich um die Rolle des Gymnasiums; im Rahmen bestimmter Reformen bei der Lehrerbildung wird der „Einheitslehrer“ thematisiert und damit die Zukunft des

Gymnasiallehrers infrage gestellt; zum achtjährigen Gymnasium gibt es eine Reihe von Initiativen, die eine Rückkehr zum G9 anstreben; und nicht zuletzt hat John Hattie (vergleiche auch das Interview in dieser Ausgabe, Seite 39) mit seinem Werk *Lernen sichtbar machen* die Auseinandersetzung mit dem Gymnasium angeregt, weil er die Bedeutung des Lehrers als Regisseur und entsprechender Unterrichtsmethoden in den Mittelpunkt rückt. All das sind Bestandteile der zentralen Frage: Was zeichnet ein gutes Gymnasium aus?

Diese Fokussierung bleibt in erziehungswissenschaftlichen Diskussionen nicht ohne Kritik: Das Attribut „gut“, so wird argumentiert, würde viel zu plakativ und inflationär verwendet. „Gut“ sei keine wissenschaftliche Kategorie

und müsse als Diskussionsbegriff entfallen. Allerdings negiert diese Schlussfolgerung, dass pädagogisches Handeln, wie jedes Handeln, normativ ist und daher immer Wertungen beinhaltet. Insofern kann, ja muss pädagogisches Handeln mit „gut“ oder auch „schlecht“ beschrieben werden können – auch im Gymnasium. Vielmehr liegt das Problem darin, dass die zugrunde liegenden Wertemaßstäbe häufig unscharf und uneinheitlich sind sowie meistens auch unreflektiert verwendet werden. Abhilfe kann ein erkenntnistheoretischer Zugang leisten, der auf Ken Wilbers Integraler Philosophie basiert.

„PRÜFT ALLES! BEHALTET DAS GUTE!“

Ken Wilbers Kernthese lautet, dass sich niemand zu hundert Prozent irrt und in jeder Aussage ein Stück Wahrheit steckt. Insofern kommt es darauf an, verschiedene Perspektiven miteinander zu verbinden – gemäß einer eklektischen Grundhaltung, wie sie bis in die Antike zurückverfolgt werden kann und in den Worten des Apostels Paulus kulminiert: „Prüft alles! Behaltet das Gute!“ (1 Thess 5, 21). Im sogenannten Quadrantenmodell entwickelt Ken Wilber ein erkenntnistheoretisches Modell, anhand dessen auch für unseren Zusammenhang die wichtigsten Perspektiven identifiziert werden können:

WAS IST EIN „GUTES“ GYMNASIUM?

Was ist ein „freudvolles“ Gymnasium? <i>subjektiv</i>	Was ist ein „effektives“ Gymnasium? <i>objektiv</i>
Was ist ein „kulturell passendes“ Gymnasium? <i>intersubjektiv</i>	Was ist ein „funktional passendes“ Gymnasium? <i>interobjektiv</i>

Der objektive Zugang zielt auf Messbarkeit und Beobachtbarkeit als zentrale Kategorien. Im pädagogischen Kontext geht es in diesem Quadranten dement-sprechend darum, Kriterien aufzuzeigen, die dem Schulerfolg nachweislich dienlich sind – Effektivität ist das Maß aller Dinge. Insofern lautet die entscheidende Frage: „Was ist ein effektives Gymnasium?“

Das bereits genannte Werk John Hatties fasst den derzeit verfügbaren Kenntnisstand zu den Bedingungen erfolgreichen Lernens zusammen: Akzeleration, Feedback, Lehrer-Schüler-Beziehung und direkte Instruktion sind wichtige Faktoren. Und dennoch ist an dieser Stelle Vorsicht geboten. Denn John Hattie nimmt vornehmlich sprachlich-linguistische und logisch-

mathematische Intelligenzen in den Blick und vernachlässigt beispielsweise körperlich-künstlerische und musikalisch-rhythmische, die aber ebenso zum gymnasialen Ziel der Allgemeinen Hochschulreife gehören.

Der zweite Zugang ist ein subjektiver, der Interessen, Wünsche und Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellt. Aussagen in diesem Quadranten können nicht überprüft werden, sondern sind interpretierend zugänglich. Bezogen auf unseren Zusammenhang lautet die Teilfrage: „Was ist eine freudvolle Schule?“

Folglich geht es um die Befindlichkeiten aller Beteiligten – nicht nur um die von Schülern, sondern auch um die von Lehrern, Eltern und allen anderen, die direkt oder indirekt am schulischen Geschehen mitwirken. Dabei interessiert nicht so sehr, ob das Gymnasium den Lehrplan umsetzt und Kompetenzen anbahnt, sondern ob die Zeit auf dem Gymnasium als erfüllte Lebenszeit wahrgenommen wird. Es ist bemerkenswert, dass eine erfüllte Lebenszeit nicht immer effektiv genutzt werden muss, sondern auch Phasen der Langeweile, des Nichtstuns und der Erholung dazugehören. Schule ist Lebenszeit, die nicht bis in ihre kleinsten Zeiteinheiten zerlegt werden muss. „Turbo-Abitur“ und „Lerntorpedos“ sind Wörter des öffentlichen Bildungsdiskurses zum achtjährigen Gymnasium, die das daran gekoppelte Problem auf den Punkt bringen.

Drittens besteht ein intersubjektiver Zugang, dessen Ziel in einem „kulturellen Passen“ besteht und Gerechtigkeit sowie Richtigkeit als zentrale Kriterien nennt. Werte und Normen, Regeln und Rituale sind Inhalte dieses Quadranten. Sie können weder empirisch gewonnen noch vom Einzelnen festgelegt werden, sondern bedürfen der diskursiven und argumentativen Auseinandersetzung in der Gemeinschaft. Im schulischen Kontext lautet die Frage also: „Was ist ein kulturell passendes Gymnasium?“

Hier geht es folglich um den Bildungsauftrag, die Bildungsziele und -inhalte, die immer wieder aufs Neue ausgehandelt werden müssen. Von Interesse ist auch, ob es dem Unterricht gelingt, diejenigen Inhalte zu vermitteln und Kompetenzen anzubahnen sowie diesen selbst auch gerecht zu werden, die grundlegend für die Gesellschaft sind: Freiheit, Demokratie, soziale Gerechtigkeit und Toleranz, Medien-, Umwelt- und Fremdsprachenkompetenz, um nur ein paar Beispiele zu nennen. Ein gutes Gymnasium misst sich also auch daran, *was* und *wie* es unterrichtet und erzieht, und nicht nur daran, *ob* es dies tut.

DARF ELITE SEIN?

Von hier aus kann die „Elitenbildung“ kritisch beleuchtet werden, denn es wird ersichtlich, dass die Frage, was eine Elite ist, nicht einfach beantwortet werden kann. Sicherlich bezieht sie sich nicht nur auf mathematische, naturwissenschaftliche und sprachliche Fähigkeiten, sondern auch auf soziale,

künstlerische und andere Kompetenzen. Demzufolge kann das Gymnasium durchaus ein wichtiger Teil einer „Elitenbildung“ sein, sofern es sich dem Konzept einer Allgemeinbildung im weitesten Sinn verpflichtet sieht – aber es liegt ebenso auf der Hand, dass es das Feld einer „Elitenbildung“ nicht mit einem Alleinstellungsmerkmal für sich in Anspruch nehmen kann.

Viertens kommt ein interobjektiver Zugang hinzu, der einen systemischen Anspruch erhebt und ein „funktionales Passen“ fokussiert. Dahinter verbirgt sich die an die Systemtheorie von Niklas Luhmann angelehnte Auffassung, dass jeder Mensch in einen systemischen Zusammenhang eingebettet ist, der komplex und mannigfaltig ist: Familie, Peers, Wirtschaft, Politik und Kirche, um die vielleicht wichtigsten Systeme zu nennen. Jedes dieser Systeme folgt eigenen Regeln, hat unterschiedliche Funktionen und verwendet spezifische Codes, sodass es zu Spannungen kommen kann. Beispielsweise geht es der Politik in erster Linie um Macht, die Kirche agiert im Kontext des Glaubens, und die Wirtschaft verfolgt das Ziel des finanziellen Gewinns. In diesen systemischen Zusammenhang ordnet sich die Schule als ein eigenes System ein, für das die Bildung der Kernauftrag ist. Sie steht vor der Herausforderung, den Erwartungen, die von den anderen Systemen an sie herangetragen werden, bei gleichzeitiger Wahrung der systemischen Eigeninteressen gerecht zu werden und die damit verbundenen Differenzen auszuhalten oder aufzulösen. Damit ist die Debatte um die Frage „Was ist ein funktional passendes Gymnasium?“ eröffnet.

EINHEITSLEHRER OHNE PROFIL

Das Schulsystem lässt sich nur mit Blick auf politische, wirtschaftliche und viele weitere Systeme in seiner Komplexität erfassen. Vor diesem Hintergrund bietet sich eine Stellungnahme zum „Einheitslehrer“ an: Wenn Schule in einen systemischen Kontext eingebettet ist, dann steht jeder Lehrer vor der Herausforderung, die sich daraus ergebenden Wechselwirkungen zu kennen und damit in angemessener Weise umgehen zu können. Diese sind in besonderem Maß abhängig von der Schulart – das Gymnasium, ebenso wie die Grundschule, die Hauptschule und die Realschule, hat einen bestimmten Bildungsauftrag, der vonseiten des Lehrers spezielle Fähigkeiten erfordert. Diese umfassen – dem Wilber’schen Quadrantenmodell folgend – nicht nur Sach-, Ich- und Sozialkompetenzen, sondern auch Systemkompetenzen. Vom Gymnasium wird beispielsweise erwartet, dass die Abiturienten in der Lage sind, ein Hochschulstudium zu absolvieren – eine Aufgabe, die in dieser Deutlichkeit keine andere Schulart zu erfüllen hat. Es steht damit außer Frage, dass für das Gymnasium ein spezielles Lehrprofil notwendig ist und ein „Einheitslehrer“ letztendlich diesem Anspruch nicht gerecht werden kann.

BLOSS NICHT EINSEITIG WERDEN

Kernaussage des Ansatzes von Ken Wilber ist nun, dass die Beantwortung komplexer Fragestellungen nicht nur mithilfe *eines* Zuganges erfolgen kann, sondern alle genannten Perspektiven berücksichtigt werden müssen. Infolgedessen sind bei der Auseinandersetzung mit der Frage, was ein gutes Gymnasium auszeichnet, mindestens die Fragen nach einem effektiven, einem freudvollen, einem kulturell passenden und einem funktional passenden Gymnasium zu beantworten. Dabei zeigt sich, dass die damit verbundenen Teilfragen selbst in einem Wechselwirkungsverhältnis zueinander stehen und jeder Versuch, isoliert aus einem Zugang heraus zu antworten, von vornherein zum Scheitern verurteilt ist. Es lässt sich beispielsweise nicht allein anhand der PISA-Ergebnisse sagen, ob das Gymnasium eine gute Schule ist. Vielleicht kann damit beantwortet werden, wie effektiv das Gymnasium im Hinblick auf die Vermittlung von mathematischen, naturwissenschaftlichen und sprachlichen Kompetenzen im Ländervergleich ist, aber nicht, ob die Beteiligten ihre Gymnasialzeit als erfüllte Lebenszeit wahrnehmen, ob die Werte unserer Gesellschaft in einer angemessenen Weise im Schulleben verankert sind und ob die Abiturienten auf ihre wirtschaftlichen, politischen und anderen gesellschaftlichen Aufgaben ausreichend vorbereitet sind.

Welcher Schluss lässt sich angesichts der angestellten Überlegungen ziehen? Bildungspolitische Diskussionen zur Rolle und zur Zukunft des Gymnasiums liefen in der Vergangenheit häufig Gefahr, einseitig aus nur einer Perspektive zu argumentieren – meistens mithilfe eines objektiven Zuganges. Verkürzende oder, wie es Ken Wilber nennt, reduktionistische Überlegungen waren die Folge, die der Komplexität des Gymnasiums weder theoretisch noch praktisch gerecht wurden. Die Frage, was ein gutes Gymnasium auszeichnet, erfordert mindestens die Beantwortung der vier Teilfragen, ob es eine effektive, eine freudvolle, eine kulturell passende und eine funktional passende Schule ist – unter Berücksichtigung ihrer wechselseitigen Beeinflussungen.

Und trotzdem!

Die individuelle Sicht von fünf Lehramtsstudierenden

Es wird nicht langweilig: Als angehender Gymnasiallehrer kommt man nicht daran vorbei, seine Berufsentscheidung zu hinterfragen. Beispielsweise sind die Veränderungen in der Schullandschaft und in der Schülerschaft gravierend und wecken manchen Zweifel. Gerade das Gymnasium, das sich – zum Glück! – unterschiedlichen Schichten und Milieus geöffnet hat sowie verstärkt behinderte und nicht behinderte Schüler unter einem Dach vereint, muss im Vergleich zu vergangenen Zeiten viel mehr Erziehungsarbeit leisten und abseits des Stoffes soziale und kulturelle Kompetenzen vermitteln, die nicht mehr durch die elterliche Erziehung vorausgesetzt werden können. Gymnasiallehrer müssen heute mehr und Neues leisten – gleichzeitig ist ihr Ansehen stark gesunken. Sie sind einer Situation ausgesetzt, in der sie ihr Handeln nicht mehr nur vor ihren Schülern und Kollegen, sondern auch intensiv vor den Eltern rechtfertigen müssen, die sich immer mehr als Anwälte und Lebenslaufdesigner ihrer Kinder verstehen. Allein der zeitliche Aufwand für Elterngespräche und Konferenzen schreckt mich persönlich ein Stück weit ab.

Im Ganzen bin ich dennoch davon überzeugt, dass die guten Seiten des Berufs überwiegen. Es geht auch darum, sich selbst weiterzuentwickeln und zu entdecken, wie man in unterschiedlichen Situationen die verschiedensten Menschen positiv beeinflussen kann. Lehrer arbeiten immer wieder mit neuen Kindern, deren Entwicklung sie begleiten dürfen. Es wird nicht langweilig. Darauf habe ich Lust!

*Andreas Lins, geboren 1988 in Ravensburg,
Lehramtsstudent (Latein und Geschichte, 11. Semester), Universität Konstanz,
Stipendiat der Konrad-Adenauer-Stiftung.*

Verunsichert: Die Institutionen Gymnasium und Universität sind aufeinander angewiesen und deshalb zu Recht eng aufeinander bezogen. So sorgt das Gymnasium für einen hoffentlich guten akademischen Nachwuchs, wofür die universitäre Lehrerbildung wiederum die einzig adäquate Voraussetzung darstellt. Es liegt eine große Gefahr darin, diesen Zusammenhang aufzulösen, wie es zurzeit mit den baden-württembergischen Initiativen zum „Einheitslehrer“ geschieht. Dennoch ist zu bedauern, dass das universitäre Lehramtsstudium für das Gymnasium nicht gerade durch Praxisnähe glänzt und Studierende nicht in ausreichendem Maße für die bevorstehenden Herausforderungen wappnet. Vor allem aber herrscht angesichts der endlosen Diskussionen über mögliche Schulreformen Verunsicherung. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass sich gerade die fähigsten Lehramtsstudenten – insbesondere aus dem Bereich der Naturwissenschaften – von vielfältigen und lukrativen Angeboten aus der Wirtschaft angelockt fühlen. Wie kann also der Lehrerberuf für Studierende attraktiv werden, die nicht nur mit Herz und Seele ihr Fach betreiben, sondern auch mit Begeisterung der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen entgegensehen?

So bedeutend die aktuellen Debatten über die passende Schulform sein mögen: Weitaus wichtiger erscheint eine Debatte über Unterrichtsqualität und über den Beruf des Gymnasiallehrers an sich. Welche zusätzlichen Kompetenzen brauchen sie heute? Wie sieht ein guter Unterricht aus? Wie kann den Lehramtsstudenten eine (noch) bessere Ausbildung gewährt werden?

Notwendige Bedingung für den Erfolg von Schulen sind für mich fachlich kompetente Lehrkräfte, die auch pädagogisch eine gute Ausbildung durchlaufen haben. Um dem gerecht zu werden, bedarf es Änderungen im universitären Lehramtsstudium. In diesem Zusammenhang ließen sich beispielsweise (härtere) Auswahlkriterien für Studienanfänger oder auch insgesamt ein Anheben des Gesamtniveaus diskutieren. Auf diese Weise würden nicht nur weniger Studierende aus falschen Gründen ein Lehramtsstudium beginnen, sondern es würden auch mehr Anreize für diejenigen gesetzt, die mit Entschlossenheit und Eifer den Weg zum Gymnasiallehrer zu gehen gedenken.

*Rainer Petretti, geboren 1988 in Bad Waldsee,
Lehramtsstudent (Latein und Mathematik, 8. Semester), Universität Konstanz,
Stipendiat der Konrad-Adenauer-Stiftung.*

Vom Erdulder zum Gestalter: Lehren am Puls der Zeit erscheint mir als ein spannendes Unterfangen. Doch birgt die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in der Leistungsgesellschaft die Gefahr in sich, die Form einer reinen Wissensvermittlung ohne ganzheitlichen Bildungsanspruch anzunehmen. Meine bisherige Praxiserfahrung hat mir deutlich vor Augen geführt, wie groß der Druck der Leistungsüberprüfung geworden ist. Die individuellen Bedürfnisse der Heranwachsenden geraten darüber oft in den Hintergrund.

So kommt es, dass sowohl Lehrende als auch Lernende unter einem massiven Motivationsverlust leiden, der eine gewinnbringende Lernsituation oft nicht mehr entstehen lässt. Das Humboldt'sche Ideal einer umfassenden Bildung junger Menschen – einer Erziehung des Kindes zum Menschen selbst – darf nicht passé sein! Dieser achtenswerte Anspruch des Gymnasiums lässt sich aber kaum noch mit dem sturen Auswendiglernen in Einklang bringen, wie es allzu oft praktiziert wird. So befürchten Kritiker nicht ohne Berechtigung, dass Bildung zur „Ware“ verkommt. Die Aufgabe des Gymnasiums muss mehr denn je in einer umfassenden Persönlichkeitsförderung liegen. Die Erdulder der grassierenden einseitigen Leistungsorientierung an den Gymnasien von heute werden morgen nur schwerlich zu verantwortlichen Gestaltern unserer Zukunft. Das Stichwort „Saluto-Genese“, das in moderner Form eine ganzheitliche Herangehensweise an die menschliche Entwicklung beschreibt, sollte kein Fremdwort bleiben. So könnte sich Lehren am Puls der Zeit wieder lohnen.

*Anna Löffler-Gutmann, geboren 1989 in Dachau,
Lehramtsstudentin (Englisch, Schulpsychologie, Didaktik des Deutschen als Fremdsprache, 8. Semester),
Universität München, Stipendiatin der Konrad-Adenauer-Stiftung.*

Wissen und Können vernetzen: Das Gymnasium muss auf das Leben im 21. Jahrhundert vorbereiten. Am Ende gewinnt nicht der Schüler, der am meisten weiß, sondern jener, welcher Wissen und Können am besten vernetzt. Der Wunsch, Kinder auf diesem Weg zu unterstützen, sollte junge Menschen zum Beruf des Gymnasiallehrers bewegen.

Heutzutage brauchen Jugendliche wichtige Fähigkeiten, um ihr Wissen verknüpfen und vor allem anwenden zu können. Sie benötigen Schlüsselkompetenzen, um sich in einer immer schneller werdenden Welt zurechtzufinden. Das Gymnasium, das die Heranwachsenden auf eine akademische Ausbildung vorbereiten soll, muss demnach zwei Facetten aufweisen: Es muss einerseits (noch immer) wichtige Inhalte vermitteln und andererseits das Handwerkszeug bereitstellen, mit dem die Schüler später weitere Wissensgebiete selbstständig erschließen können.

Das Gymnasium muss voranschreiten und beispielsweise die Grenzen der Fächer sprengen. Ein moderner Lehrer braucht den Mut, zusammen mit seinen Kollegen die verschiedenen Wissensgebiete zu verbinden, damit die Jugendlichen die Themen in ihrer Ganzheit zu verstehen lernen. Wenn also das Werk Johann Wolfgang von Goethes behandelt wird, ist das nicht nur eine Sache für den Deutschunterricht. In Geschichte könnten gleichzeitig die historischen Entstehungsbedingungen vermittelt werden, und in Geografie würden die Schülerinnen und Schüler die Reisewege nach Italien nachvollziehen. Der Kunstunterricht könnte Goethes Farbenlehre zum Thema haben. Eine übergreifende Thematik, vier Fächer – den Gymnasiasten darf diese Anforderung zum „vernetzten Denken“ zugetraut werden.

*Ronny Zimmermann, geboren 1991 in Pirna,
Lehramtsstudent (Deutsch und Sport, 9. Semester), Universität Marburg,
Stipendiat der Konrad-Adenauer-Stiftung.*

Bloß keine Lern-Bulimie: Anderen etwas beizubringen, sie zum Nachdenken zu motivieren und besonders diejenigen zu fördern, die sich aufgegeben haben, ist mir besonders wichtig. Aber die Förderung von künftigen Leistungsträgern sollte ein ebenso bedeutendes Ziel bleiben. Das Gymnasium muss ein Ort sein, an dem Engagement gefördert wird und nicht behindert. Das scheint mir eines der entscheidenden Ziele für die Zukunft des Gymnasiums zu sein. Dabei sind Nachdenken und Debattieren wichtiger als stupides Auswendiglernen, die sogenannte „Lern-Bulimie“.

Die aktuelle Situation in Sachsen-Anhalt beunruhigt mich. Ich plädiere für einen strengerem Notenschlüssel, anstatt die Prozentsätze guter Noten künstlich anzuheben, sodass aus einer Vier einfach eine Drei werden soll. Nicht jeder gehört auf ein Gymnasium! Es kann nicht der richtige Weg sein, durch „gute Noten“ alle besser aussehen zu lassen, um auf diese Weise mehr Abiturienten „durchzubringen“, gleichzeitig dadurch aber das Niveau zu senken! Das Abitur ist heute doch schon fast inflationär. Deutschland braucht gute Fachkräfte, diese werden hervorragend in den Sekundarschulen ausgebildet. Wer das Gymnasium besucht, sollte auch ein Studium als Ziel vor Augen haben.

*Tim Hase, geboren 1991 in Quedlinburg,
Lehramtsstudent (Geschichte, 5. Semester), Universität Halle-Wittenberg,
Stipendiat der Konrad-Adenauer-Stiftung.*

„Streng dich an, damit du aufs Gymnasium kommst!“

Zehntklässler des Kepler-Gymnasiums in Ulm über Schulformen,
elterliche Ambitionen und einen Unterricht kurz vor dem Einschlafen

FELISE MAENNIG-FORTMANN

Geboren 1977 in Lima (Peru), Koordinatorin für bildungspolitische Grundsatzzfragen und Hochschulpolitik der Konrad-Adenauer-Stiftung.

„Ehrgeiz, etwas Neues zu lernen, und Disziplin – auch wenn man etwas nicht mag, trotzdem zu lernen und trotzdem eine gute Note zu schreiben“, hält eine Schülerin für die entscheidenden Voraussetzungen,

um das Gymnasium erfolgreich bestehen zu können. Diese Qualitäten seien prinzipiell auch auf der Realschule gefordert, wendet eine andere Schülerin ein, nur habe man auf der Realschule „weniger Stress“ und könne „alles etwas langsamer machen“. Privilegiert fühlen sich die Schülerinnen und Schüler nicht. Schließlich könne jeder nach Abschluss der Realschule „trotzdem noch sein Abi machen“. Diese Durchlässigkeit halten die meisten für wichtig: „Jeder sollte auf seine Weise gefördert werden und die Chance haben, später das Abitur abzulegen“, bringt es eine Schülerin auf den Punkt. Man könne auch nicht sagen, dass Gymnasiasten per se klüger oder fleißiger seien; so gebe es auch Hauptschüler, die nach dem Abschluss ihr Abitur nachholten. Alles andere seien „eben nur Vorurteile“ – so ein Schüler.

Die Schülerinnen und Schüler betonen, dass es „von der Person her“ überhaupt keinen Unterschied mache, ob jemand auf dem Gymnasium, der Realschule oder der Hauptschule sei, und fast alle heben hervor, Freunde aus allen Schulformen zu haben. Allerdings habe man doch am meisten Kontakt mit Gymnasiasten, „denn die sieht man eben jeden Tag in der Schule“.

GYMNASIUM FÜR ALLE?

Angesprochen auf den stetig steigenden Anteil von Abiturienten, äußert ein Schüler die Befürchtung: „Der Leistungsstandard wird sinken, wenn alle aufs Gymnasium gehen. Ich glaube auch gar nicht, dass das jeder will. Manche sind eben handwerklich begabter und können in einer anderen Schule besser gefördert werden. Vermutlich werden sie auf dem Gymnasium nicht glücklich, wenn sie auf eine akademische Laufbahn vorbereitet werden, aber das eigentlich gar nicht wollen.“ Eine Schülerin schränkt ein und entgegnet, dass jeder, der das Potenzial dazu habe, auch die Möglichkeit erhalten müsse, ein Studium zu beginnen: „Wenn ein Hauptschüler aufs Gymnasium wechselt, ja warum denn nicht?“

Kritik wird laut, als es um die Aufhebung der verbindlichen Grundschulempfehlung in Baden-Württemberg geht: „Die verbindliche Grundschulempfehlung hatte den Zweck, dass eben nicht jeder auf das Gymnasium geht. Es gibt einfach Leute, die das nicht schaffen oder nicht schaffen wollen. Und nur weil die Eltern sagen, mein Kind soll auf das Gymnasium, haben die eigenen Kinder nichts davon.“ Nun hänge alles von der Entscheidung der Eltern ab, und „die sagen dann natürlich, wenn es irgendwie geht, soll mein Kind auf das Gymnasium“.

FÖRDERPFLICHT DER ELTERN

Ein Teil der Klasse bringt dafür Verständnis auf, obwohl es ein Problem sei, wenn die Eltern „zu viel wollen für ihre Kinder“. Man erkennt, dass diese Frage auch eine soziale Dimension besitzt. Alle halten es für ungerecht, dass Schulerfolg von der Herkunft der Kinder abhängt. Mancher meint aber, dass dies ein Stück weit in der Natur der Sache liege. Schließlich drückten sich der Vorsprung oder die Benachteiligung von Kindern in konkreten Kompetenzen wie Fremdsprachenkenntnissen als Resultat mangelnder oder vorhandener Förderung durch die Eltern aus. Eine besonders forschende Schülerin formuliert: „Es muss einem eben, wenn man sechs Jahre alt ist, von den Eltern nahegebracht werden, dass man etwas lernt.“ So früh wie möglich müsse die Einstellung reifen: „Streng dich an, damit du aufs Gymnasium kommst!“

Einige widersprechen und meinen, dass beispielsweise die Gemeinschaftsschule den Kindern, deren Eltern wenig Unterstützung leisten könnten, eher die Chance biete, das Abitur zu erreichen. Andere bleiben skeptisch und heben hervor, dass die Gemeinschaftsschule die Laufbahnentscheidung nur nach hinten verschiebe: „Es ist ja klar, dass nicht jeder gleich viel kann.“ Irgendwann, spätestens im Studium oder im Beruf, käme man zu dem Punkt, an dem man scheitern werde, formuliert ein Schüler harsch.

Unverhohlen beklagen die Schüler Mängel der gymnasialen Ausbildung. Im Unterricht fehlten „lebensnahe Sachen, die man wirklich braucht“. Ein Beispiel: das Thema Versicherungen. „Was kommt auf mich zu, wenn ich nach der Schule von zu Hause ausziehe?“

Politik und aktuelles Zeitgeschehen ist für die Schülerinnen und Schüler ein wichtiges Thema, und sie fühlen sich gut informiert. „Wir haben dazu ganz viel gemacht.“ „Man bekommt auch Hintergrundwissen.“ „Ich finde schon, dass uns nahegelegt wird, dass es wichtig ist, sich zu interessieren, weil es einfach unsere Zukunft betrifft und wir einen Teil dazu beitragen können, und dass es daher wichtig ist, dass wir zur Wahl gehen.“

FEEDBACK UND KONTROLLEN

Große Übereinstimmung herrscht, als es um die Frage geht, was eine gute Schule ausmache: Die Lehrerinnen und Lehrer seien für die Qualität der gymnasialen Ausbildung entscheidend. „Es gibt welche, die sich wirklich engagieren, und bei denen macht es auch wirklich Spaß, man bekommt dann auch bessere Noten, weil man wirklich motiviert ist.“ Es gebe aber auch solche, „die interessieren sich weder für die Klasse noch für das Fach“. Ganz wichtig seien dabei die Lehrmethoden: Verurteilt wird, „wenn die Lehrerin oder der Lehrer einfach nur vorne steht und das einfach so runterrasselt, ohne dass irgendwas witzig ist oder auflockert, sodass man nur noch dasitzt und kurz vor dem Einschlafen ist“. Lehrerinnen und Lehrer müssten, sagen einige, strenger kontrolliert werden. „Die machen einmal eine Prüfung ... und dann kann man der schlechteste Lehrer der Welt sein.“ Es sollte externe Kontrollen geben; aber auch die Schülerinnen und Schüler sollten die Möglichkeit erhalten, Feedback zu geben. Und die Schulleitung müsse sich dann auch mit den Ergebnissen auseinandersetzen.

Die Klasse 10c zeigte sich sehr diskussionsfreudig und opferte sogar zusätzlich ihre Pause. Alle machten einen gelassenen Eindruck und schienen in der Mehrheit pragmatisch positiv in die Zukunft zu blicken. Von „Bildungs-panik“ keine Spur. Ihrem „Gymi“ fühlten sie sich eng verbunden.

Bildung zum selbstständigen Bürger

Politische Bürgerlichkeit ist ein zentrales Element der liberalen Demokratie

JENS HACKE

Geboren 1973 in Bonn, wissenschaftlicher Mitarbeiter des Hamburger Instituts für Sozialforschung.

1961 hat Herbert Wehner für die Sozialdemokratie bekannt: „Wir sind alle Bürger dieser Bundesrepublik; die [gemeint war die CDU] müssen schon einen besonderen

Begriff von Bürgerlichkeit konstruieren, um uns auszuschließen.“ Nimmt man noch die „Grünen“ als eine ganz wesentlich aus Bürgerinitiativen entstandene Partei hinzu, so wird deutlich, dass dem Attribut „bürgerlich“ eine strikt lagerbeschreibende Kraft fehlt. Während sich Konservative tendenziell eher auf ein affektiv-kulturalistisches Verständnis von „gutbürgerlich“ zurückziehen – auf traditionelle Werte wie Familie, Religion, Heimat –, scheint das linksliberale Lager eher den aktiven Bürger im Sinn zu haben, der die zivilgesellschaftliche Arena nutzt, um seine Interessen demokratisch zu vertreten. Und natürlich möchte jeder gern „bürgernah“ Politik machen – womit allerdings noch wenig über inhaltliche Leitlinien ausgesagt ist. So kann es passieren, dass diejenigen, die Basisdemokratie und plebiszitäre Elemente programmatisch vertreten, sich in der Freien und Hansestadt Hamburg von dem Ergebnis eines Volksentscheids an der Durchführung ihrer Schulreformpolitik gehindert sehen.

Daraus lässt sich ersehen: Vordergründig ist Bürgerlichkeit kaum als gehaltvoller Begriff zur Kennzeichnung politischer Richtungen im Sinne eines Links-rechts-Schemas zu verwenden.

LIBERALE BÜRGERLICHKEIT – DREI VORDENKER

Dieser Eindruck ändert sich, wenn man die Perspektive der politischen Theorie einnimmt. Zwar war es in den frühen Jahren der Bundesrepublik lange umstritten, ob sich tragfähige Konzepte politischer Bürgerlichkeit überhaupt begründen ließen. Die Vertreter eines technokratischen Konservatismus wie die Soziologen Arnold Gehlen und Helmut Schelsky oder der Staatsrechtler Ernst Forsthoff wähten sich im nachbürgerlichen Zeitalter. Für sie glich der Staat der modernen Industriegesellschaft einer technischen Apparatur, die von kompetenten Eliten mit dem nötigen Know-how zu bedienen war. Gegen die Sachgesetzlichkeiten ökonomischer und wohlfahrtsstaatlicher Erfordernisse fiel die demokratische Willensbildung freier Bürger kaum ins Gewicht. Auch die Mentoren einer Neuen Linken entdeckten dieses standfeste technokratische Modell für sich und hielten es für eine zutreffende Beschreibung der Wirklichkeit, die sie vehement kritisierten. Eine von den Bürgern entkoppelte Elitenherrschaft und die dadurch verursachten Legitimitäts- und Rationalitätsverluste wurden in den bekannten Analysen von Jürgen Habermas und Claus Offe Anfang der 1970er-Jahre zum Signum einer Krise des Spätkapitalismus – und für diese war, wie man auf den Spuren des Historischen Materialismus wusste, eine zu überwindende bürgerliche Ideologie verantwortlich.

Es ist demgegenüber daran zu erinnern, dass im Schatten dieser diskurshegemonialen Gruppen ganz unterschiedliche Denker wie Helmuth Plessner, Dolf Sternberger und Wilhelm Hennis – neben anderen – reflektierte, moderate und durchaus konstruktive Vorschläge erarbeiteten, um eine liberale und eben auch bürgerliche Demokratie neu zu begründen.

HELMUTH PLESSNER UND DIE GRENZEN DER GEMEINSCHAFT

Helmuth Plessner hatte sich bereits frühzeitig gegen die marxistische Kritik an der Entfremdung in der bürgerlichen Gesellschaft gewandt. Die Sehnsucht nach Authentizität und Identität, wie er schon in seiner Schrift über die *Grenzen der Gemeinschaft* (1924) argumentierte, ließ die Vorzüge der modernen, auf Arbeits- und Gewaltenteilung beruhenden Zivilisation vergessen. Für Plessner boten gerade die verschiedenen Rollen und Masken in der modernen Gesellschaft die nötigen Freiheitsräume. Das Individuum kann nur durch vielfältig

wahrgenommene, repräsentative Rollen existieren, denn in abstrakten und künstlichen Funktionszuschreibungen liegen die Bedingungen zur Freiheit. Sozialpsychologisch wichtig ist dabei, dass der selbstbewusste Bürger vermeidet, sich mit einer Rolle vollständig zu identifizieren. Der Bürgerstatus und die ihm inhärenten Rechte lassen den Einzelnen die „Arbeit als austauschbar, als Job, und seine soziale Rolle als bloße Maske“ betrachten lernen. Nur im „entfremdeten“ Dasein wird der Mensch vor sich selbst geschützt, weil es ihm möglich ist, die Romantik der Ursprünglichkeit und „Reinheit“ zugunsten der „bunten Wirklichkeit“ hinter sich zu lassen. Die Öffentlichkeit ist hingegen der Raum, in dem Konventionen und Repräsentationen aus einem pluralistischen Selbstverständnis heraus ohne exklusive Geltungsansprüche aufeinanderstoßen. Darin gibt es keine unvermittelte Existenz, sondern nur praktische Bewältigung komplexer Wirklichkeit. Soziale Ordnung findet also keinen kohärenten Ausdruck, sie kann lediglich im Zusammenspiel von Konventionen, Rollen, Repräsentationen und Institutionen gedacht werden, in denen die Individuen agieren, ohne die „Heterogenie der Zwecke“ durchschauen zu müssen. Stattdessen sollten sie über die geistige Unabhängigkeit verfügen, um die der bürgerlichen Gesellschaft inhärenten Rollen virtuos mitspielen zu können.

DOLF STERNBERGER UND DIE HERRSCHAFT DER FREIHEIT

Drei Aspekte bestimmen indessen das emphatische Bürgerlichkeitsmodell Dolf Sternbergers: *Erstens* die Vorstellung von der „Herrschaft der Freiheit“, die sich als aktives und wehrhaftes Prinzip in der Bürgerschaft verwirklicht – Sternberger artikuliert diese Auffassung in den viel zitierten Formeln: „Keine Freiheit für die Feinde der Freiheit! Kein Kompromiss mit den Feinden des Kompromisses! Kein gleiches Recht für die Feinde des gleichen Rechts!“ *Zweitens* betont Sternberger die Bedeutung von „demokratischer Sitte“ und „geselligem Anstand“ als unerlässlichen Tugenden zwischen Freiheit und Gesetz. Bürgerlich-republikanische Verhaltensformen werden als moralische „Anstandslehre“ zum „Anfangsgrund der Politik“. *Drittens* gibt Sternberger deutlich die normative Bindung seines Politikbegriffs zu erkennen, denn „alle Politik ist Friedenspolitik“, und „der Frieden ist das eingeborene Ziel der Politik“. Damit setzt er einem auf Machtgewinn und Konflikt beschränkten Politikverständnis ein explizit bürgerliches entgegen, das sich nicht mehr allein an Zwecken orientiert, sondern den bürgerschaftlich-kooperativen Modus der Entscheidungsfindung ins Zentrum stellt. Vereinbarung statt Herrschaft, so bringt er später sein republikanisch-kontraktualistisches Legitimitätsverständnis auf den Punkt. Seine Begriffsschöpfung „Verfassungspatriotismus“ ist nur eine folgerichtige Übersetzung seiner aristotelischen Überzeugungen und unterstreicht – wie eine zweite bedeutsame Wortprägung: „Staatsfreundschaft“ –

das institutionelle Moment seines politischen Denkens. Bürgersein hieß für ihn stets der Wille zum verantwortlichen Handeln und die Loyalität zur freiheitlichen Verfassung. Jeder Bürger sollte in Sternbergers Idealvorstellung ein potenzieller Mandatsträger sein können, doch neben der rein politischen Ebene wusste Sternberger auch um die kulturellen Gehalte der Bürgerlichkeit, die er als Form der Sittlichkeit, der Bildung und der Fähigkeit zur praktischen Lebensführung begriff.

WILHELM HENNIS UND DIE POLITISCHE VERANTWORTUNG

Wilhelm Hennis wiederum sah es als seine Aufgabe an, die aus seiner Sicht falsche Vorstellung von einer sich direkt selbst regierenden Bürgerschaft zu zerstören. In einer hochgradig komplexen arbeitsteiligen Gesellschaft hielt er diese Demokratiefiktion für unangemessen. Andererseits warnte er vor der „Entlastung des Bürgers von Bürgersinn und politischer Verantwortung“ im planenden Wohlfahrts- und Vorsorgestaat. Insofern hielt er die Bildungsanstrengungen und die Pflicht zur politischen Anteilnahme für weitaus dringlicher als je zuvor, um den aus vermeintlichem Erfahrungsverlust und Attentismus hervorgehenden Entpolitisierungserscheinungen vorzubeugen. Anstelle des selbstgewissen Aktivisten entspricht das reduktionistische Modell des Bürgers bei Hennis einem informierten, kognitiv geschulten und urteilsfähigen Individuum, das sich für die Belange des Gemeinwesens nicht nur interessiert, sondern sich auch nach den institutionell vorgegebenen Möglichkeiten für sie engagiert. Bürgerlichkeit und Bürgersinn bleiben für Hennis Begriffe der Praxis und Ziel von Erziehungsarbeit. Darum sei Bürgersinn – hier doch wieder gut aristotelisch – „in aller Regel dort, wo er vorhanden ist, auch das Werk der Einübung, der Initiation in eine als vorbildlich empfundene vorgefundene Tradition“.

Es lassen sich unübersehbare gemeinsame, wenn auch verschieden intonierte Motive finden, die für die Konzeptualisierung liberaler Bürgerlichkeit von Bedeutung sind. *Erstens*: Freiheit und Gleichheit. Eine Philosophie der politischen Bürgerlichkeit wurzelt normativ in der Aufklärung. Zum Bürgerstatus gehören die Freiheit und Unabhängigkeit des Einzelnen, der zugleich als mündiges Mitglied der politischen Gemeinschaft die Fähigkeit besitzt, sich für sein eigenes Tun zu verantworten. Unabhängig von materiellen Unterschieden herrscht Gleichheit vor dem Gesetz. Reichtum, Besitz und Bildung können zwar zu einer sozialen Sonderstellung, aber nicht zu einer politischen Privilegierung führen. *Zweitens*: Individualität und Pluralismus. Zu den Voraussetzungen einer bürgerlichen Gesellschaft gehören die Anerkennung des Mitbürgers in seinen Auffassungen und Lebensweisen sowie die Toleranz gegenüber abweichenden Meinungen. Zur bürgerlichen Welt gehören Vielfalt, Heterogenität und Buntheit, die zugleich konstitutiv für ihre Verfassung sind;

nur in friedlicher Konkurrenz von Kultur- und Lebensformen können Fortschritt und Verbesserungen stattfinden. *Drittens*: Institutionen und Regeln. Einerseits wird die persönliche Freiheit durch Institutionen und Regeln begrenzt, andererseits helfen die Einrichtungen des liberalen bürgerlichen Verfassungsstaates nicht nur, die Freiheit des Individuums zu sichern; sie tragen einen Zweck in sich, nämlich das Bewusstsein der Freiheit im Gemeinwesen zu verankern und zu erhalten. Gleichzeitig bleibt das Element der Einübung in demokratische Praxis konstitutiv für den Common-Sense-erprobten Bürger. *Viertens*: Antiutopismus. Eine politische Philosophie der Bürgerlichkeit verortet sich „diesseits der Utopie“ (Plessner) und bleibt skeptisch gegenüber allen geschichtsphilosophisch inspirierten Ideologien. Die Politik muss von der prinzipiellen Offenheit geschichtlicher, das heißt immer auch sozialer, kultureller, technischer und ökonomischer Entwicklung ausgehen. *Fünftens*: Öffentlichkeit und politische Partizipation. Grundlegend bleibt die Trennung von Privat und Öffentlich; im liberalen Sinne ist die Öffentlichkeit die transparente und für alle Bürger (potenziell) zugängliche Bühne der Politik. In der politischen Partizipation verwirklicht sich die Bürgerlichkeit, die zwar vorpolitische – habituelle und kulturelle – Eigenschaften besitzt, zu der aber die tatsächliche Inanspruchnahme von bürgerlichen Rechten und Pflichten untrennbar gehört.

CITOYEN UND BOURGEOIS

Die Ambivalenz des unübersetzbaren deutschen Bürgerlichkeitsbegriffs, der *citoyen* und *bourgeois* vereint, wird in dieser Tradition nicht als Nachteil empfunden: Beide Elemente – ökonomische Eigenverantwortung sowie politische Partizipation – werden als Zielnorm idealerweise zusammengedacht. Die Frage der sozialen Gerechtigkeit wird an die bürgerliche Gesellschaft selbst delegiert, die im freien Diskurs und in Selbstorganisation immer wieder neue politische Entscheidungen treffen muss, um eine gewisse Chancengleichheit der Bürger zu gewährleisten. In dieser Delegierung sozialer Fragen ist weniger Ratlosigkeit oder Indifferenz zu sehen als vielmehr die Einsicht, dass die bürgerliche Gesellschaft durch keine philosophische Vorleistung von eigenverantwortlicher moralischer und politischer Entscheidung über Fragen der Gerechtigkeit erlöst werden kann. Sollten jedoch alle Bürger die Möglichkeit haben, ihre Interessen unabhängig von ihrer materiellen und sozialen Stellung zu artikulieren, bleibt die Chance gewahrt, zu gerechten Entscheidungen zu gelangen, die die jeweils aktuellen politisch-sozialen Lagen widerspiegeln.

Mit einem politischen Begriff von Bürgerlichkeit lassen sich die Ansprüche von Staat und Bürger gegeneinander, aber auch ihre wechselseitige Angewiesenheit aufeinander beschreiben. Der Politikwissenschaftler Peter Graf Kielmansegg hat einmal treffend von der notwendigen „Chancengleichheit zwischen Staat und Bürger“ gesprochen. Die Bürger brauchen einen

Staat, der ihre Beteiligung ermöglicht und fördert, denn die Bürgerschaft macht, um Sternbergers aristotelische Formel zu wiederholen, den Staat aus. Der Staat wiederum braucht Bürger, die an sich hohe Maßstäbe für ihr eigenes politisches Verhalten stellen; er bleibt Adressat, Repräsentant und in seinen Institutionen auch umsetzende Instanz des Gemeinwohls.

Bürgerlichkeit ist deswegen ein essenzieller Begriff für die Belange der liberalen Demokratie, weil sie das Medium einer sich verständigenden, beweglichen, sich stetig erneuernden Mitte ist. Zugleich ist sie aber das Remedium gegen jede falsche Ideologisierung der Mitte. Politische Bürgerlichkeit wird nie im negativen Sinne einer homogenitätsfixierten Ideologie der Mitte Vorschub leisten, weil sie auf Pluralität, Toleranz, Common Sense und Verständigung beruht.

Insofern hat politische Bürgerlichkeit nichts mit einer Ideologie der Mitte zu tun, die ihre Gutbürgerlichkeit, ihre Weltsicht und ihr Statusdenken verabsolutiert und sich in ihrer Bequemlichkeit einrichtet, sondern sie versteht sich als Maßstab des Politischen in einer liberalen Demokratie. Es wäre deswegen falsch, das Eintreten für Bürgerlichkeit lediglich auf ökonomische Liberalisierung und die Reduktion von Staatlichkeit zu beschränken. Politische Bürgerlichkeit ist keinesfalls eine Absage an solidarische Sozialbeziehungen und keine Verhüllungsvokabel für Individualisierung, sondern leitet als normativer Leitbegriff zur Verständigung über die gerechte Ordnung, das gute Leben und das Gemeinwohl an. Es handelt sich um einen klassischen Begriff der liberalen Demokratie, mit dessen Hilfe das normative Gerüst des Gemeinwesens immer wieder neu justiert und gesellschaftliche Integrationsleistungen erbracht werden können.

BILDUNG ALS MEDIUM BÜRGERLICHER SELBSTVERSTÄNDIGUNG

Um nicht zu einem kraftlosen Konsensbegriff zu degenerieren, muss sich die Vorstellung von politischer Bürgerlichkeit mit Leitbildern und Normen verknüpfen. In diesem Kontext darf ruhig an eine vermeintlich anachronistische, sehr deutsche Hervorbringung erinnert werden: an das Bildungsbürgertum. Bildung war in Deutschland das zentrale Merkmal bürgerlicher Identität; sie stellte nicht nur ein Leistungsethos bereit, sondern sorgte für bürgerliches Selbstbewusstsein – in ihr war neben einer beruflichen Zweckgerichtetheit auch ein normatives Leitbild eingebaut. Es war kein Zufall, dass die revisionistische Sozialdemokratie im Kaiserreich und in der Weimarer Republik stets die Emanzipation des Arbeiters zum Bürger im Sinn hatte. Man sollte aber nicht verschweigen, dass die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungsbürgertums im ausgehenden 19. Jahrhundert im Windschatten des Politischen stattfand, nämlich in einer Selbstbeschränkung auf kulturelle und ökonomische

Wertschöpfung. Thomas Manns Formel von der „machtgeschützten Innerlichkeit“ markiert das Dilemma bürgerlicher Politikferne.

Von einer solchen obrigkeitsstaatlichen Fixierung und der damit einhergehenden Verachtung der Politik sind wir heute zwar weit entfernt. Aber es lässt sich schwer übersehen, dass sich im Blick auf die Schul- und Universitätspolitik der letzten Jahre andere Tendenzen zeigen, die einem Verständnis von politischer Bürgerlichkeit, deren Medium nur die Bildung sein kann, zuwiderlaufen. Apolitische Sachzwanglogiken machen uns glauben, dass die konstitutiven Werte bürgerlichen Zusammenlebens romantische Schimären geworden sind. Statt Bildung wird immer mehr auf Ausbildung gesetzt, eine Ausbildung, die danach strebt, die Anforderungen künftiger Arbeitsmärkte zu antizipieren, und die Qualifikation für Erwerbsarbeit – möglichst früh, möglichst zügig, möglichst effizient – ins Zentrum stellt. Im Sinne medien- und kommunikationsaffiner Lehr- und Lernpraxis, die vor allem Flexibilität und Anpassung an ökonomische Erfordernisse zum Ziel haben, drohen die Inhalte verloren zu gehen. Auch die Verschulung der Universität setzt eher auf Konformismus als auf Individualität und Eigensinn. Dabei werden die Räume für zweckfreie, aber in hohem Maße kreative und persönlichkeitsbildende Beschäftigungen eng. Der Sinn für die eigenen Möglichkeiten und Optionen schärft jedoch das Verständnis für die Umwelt, für die Gesellschaft in ihren Konflikt- und Kooperationsfeldern. Bildung zum selbstständigen Bürger – so sollte man Bildungsbürgerlichkeit zeitgemäß auffassen – zielt keineswegs nur auf die Qualifizierung des Einzelnen im Hinblick auf seine beruflichen Chancen, sondern beinhaltet ganz wesentlich eine Befähigung zur gesellschaftlichen Verantwortung und zur eigenen sinnerfüllten Lebensgestaltung.

Bildung bleibt deshalb auch heute das Kernelement einer wohlverstandenen Bürgerlichkeit. Nur durch Bildung können wir Orientierung und so etwas wie Lebenssinn generieren. Nur durch Bildungsanstrengungen und Maßnahmen der Kulturförderung, auf allen sozialen Ebenen und in allen Altersstufen, kann der freiheitliche, säkularisierte Staat seine sittlichen Voraussetzungen pflegen und kräftigen. Der Staat der bürgerlichen Gesellschaft sollte darum stark bleiben, wenn es um den Schutz seiner geistigen Grundlagen, seiner Werte geht.

**Einem Teil dieser Auflage liegt ein Flyer
der „Herder Korrespondenz“ bei.**





Fokus Bundestags- wahl 2013

Anmerkung der Redaktion:

Der Redaktionsschluss für die Beiträge dieser Rubrik war der
30. September 2013, eine Woche nach der Bundestagswahl.

Jubelfest mit Kloß im Magen

Eine Analyse der Bundestagswahl 2013

MICHAEL BORCHARD

Geboren 1967 in München, Leiter der
Hauptabteilung Politik und Beratung der
Konrad-Adenauer-Stiftung.

Als gegen 19.00 Uhr die Zahl 42 bei der
Hochrechnung auf den Bildschirmen
glänzte und die absolute Mehrheit für die
Union greifbar nahe schien, mag sich man-

cher informierte Beobachter an das Kultbuch und den Kultfilm *Per Anhalter durch die Galaxis* erinnert haben. Dort wird ein Supercomputer mit dem passenden Namen „Deep Thought“ beauftragt, die Antwort auf alle Fragen des Lebens, des Universums und so fort zu geben. Nach Millionen Jahren angestrengten Rechnens präsentiert der Rechner dem jubelnden und staunenden Publikum die unumstößliche Antwort, und die lautet: „42“. Das Ergebnis ist Ratlosigkeit.

Nicht zuletzt, weil am Ende die 42 nicht stehen geblieben ist und der schöne Traum von der knappen absoluten Mehrheit ein Traum geblieben ist, hat sich die Ratlosigkeit nach dem ersten Verklingen der unmittelbaren Euphorie auch im realen Leben bei den erschöpften Wahlkämpfern eingestellt. Hat sich die Union „zu Tode gesiegt“, wie Martina Fietz in ihrer *Focus*-Kolumne nach der Wahl gefragt hat?

Zunächst darf man trotz der schwierigen Lage, in der nun die Koalitionsoptionen sondiert werden, nicht unterschätzen, welch heilenden Balsam dieser Sieg für die zwischenzeitlich recht waidwunde Seele der Partei bereitgehalten hat. All das Hadern mit den Rufen, die im Nachhinein betrachtet von Unken kamen und die der CDU ein Ende ihres Daseins als Volkspartei prophezeit haben, ist mit diesem Abend vorbei. Wer es schafft, so deutlich über vierzig Prozent der Wähler zu binden, der hat auf die Frage nach der Zukunft der Volkspartei CDU eine unmissverständliche Antwort gegeben. Ebenso ist die Klage über die Partei, die wegen ihrer vermeintlichen Wandelhaftigkeit oder durch einen angeblichen Linksruck Wähler verprelle, verklungen. Vor allem aber die skeptischen Mahner, die der Bundeskanzlerin und Parteivorsitzenden absprachen, die Partei und ihren programmatischen Kern wirklich zu verkörpern, schweigen angesichts des überragenden Erfolges der Partei und sehen sich eindrucksvoll widerlegt.

„Die Merkel-Republik“, titelte *Spiegel-Online*, ein nicht gerade unter Konservatismus-Verdacht stehendes Medium, noch am Wahlabend anerkennend. *Die Welt* schreibt über „Merkels Triumph“. „Der Erfolg trägt den Namen Merkel“, konstatiert der *Kölner Stadtanzeiger*. Tatsächlich stand bei keiner anderen Partei der Kandidat oder die Kandidatin bei der Wahlentscheidung vor den Sachfragen. Während für rund 54 Prozent der SPD-Wähler inhaltliche Fragen im Vordergrund standen und nur 21 Prozent den Kandidaten benannten, sagten bei den CDU-Anhängern rund 38 Prozent, dass die Kandidatin den Ausschlag gegeben habe, während 36 Prozent die Sachfragen betonten. Die Zustimmung für Angela Merkel lag fast durchgehend bei um die sechzig Prozent. Auch in historischer Dimension spielt sie, was ihre Beliebtheit anbetrifft, im Vergleich zu ihren Amtsvorgängern inzwischen in ihrer ganz eigenen Liga.

Interessanterweise hat die Kanzlerin selbst in Sachen „Klartext“ und Klarheit des politischen Kurses ein Feld, in dem Peer Steinbrück immer wieder versucht hat, sie in Bedrängnis zu bringen, ja mit seinen „Kreisverkehrsmetaphern“ lächerlich zu machen, den Kanzler-Kandidaten deutlich hinter sich gelassen. Noch im August sagten überragende 49 Prozent, die CDU-Vorsitzende habe den „klarerer politischen Kurs“ als der SPD-Kandidat, dem lediglich 26 Prozent das größere Maß an Klarheit zubilligten.

Hatte Peer Steinbrück kurz nach seiner Ausrufung zum Kanzlerkandidaten noch vergleichsweise gute Bewertungen erhalten, so blieb während der ganzen Kampagne der große Abstand zwischen Kanzlerin und Herausforderer konstant. Dabei muss es die SPD ganz besonders schmerzen, dass selbst in dem einzigen Feld, wo im direkten Vergleich dem Kanzlerkandidaten mehr Kompetenz zugerechnet wurde als der Amtsinhaberin, der Abstand zwischen den beiden relativ gering war: 34 Prozent waren der Auffassung, dass Peer Steinbrück für soziale Gerechtigkeit stehe, und 26 Prozent rechneten der Kanzlerin diesen Wert zu. In den Monaten vor der Wahl lag Angela Merkel in Umfragen bei diesem Wert sogar kurzzeitig vor ihrem Herausforderer. Diese Tatsache ist

aus zwei Gründen sehr bemerkenswert: *Erstens* ist die „Soziale Gerechtigkeit“ das klassische Imagethema der Sozialdemokraten, das ihnen in der Bevölkerung klar zugerechnet wird – trotz aller Irritation in ihrer Anhängerschaft über die Agenda-Politik. *Zweitens* hat die SPD in den Monaten vor der Wahl einen „Gerechtigkeitswahlkampf“ ausgerufen. Steinbrücks Schattenminister Matthias Machnig jubelte angesichts dieser „neuen“ Wahlkampfausrichtung: „Unser Marken Kern war angekratzt, aber jetzt sind wir endlich wieder da.“ Die Sozialdemokratie müsse endlich die Mitte-Fixierung beenden, die Republik sei reif für eine neue, linke Wirtschaftspolitik.

Der SPD-Strategie Machnig hat sich mehr als deutlich verschätzt. Denn genau hier liegt neben der außergewöhnlichen Beliebtheit der Bundeskanzlerin einer der inhaltlichen Gründe für den überragenden Wahlsieg der Union. Man mag vielleicht nicht der etwas simplen Einschätzung des ARD-Moderators Jörg Schönenborn folgen, der den Wahlkampf schon im Januar auf die einfache Formel „Soziale Gerechtigkeit oder Wirtschaftswachstum“ reduziert hat, aber zweifelsohne hat die positive wirtschaftliche Grundstimmung eine wichtige Rolle gespielt – gerade auch im Vergleich zur Situation 2009. Damals befürchteten noch 64 Prozent einen baldigen Abschwung. Heute sind es gerade einmal 26 Prozent. Nur knapp zehn Prozent fürchten um ihren Arbeitsplatz.

Die große Bedeutung dieser positiven Werte für den Wahlausgang wird dann deutlich, wenn man sie in Beziehung zu den Parteikompetenzen der Union setzt. Ob es die Euro- oder Schuldenkrise ist, die Sicherung und Schaffung von Arbeitsplätzen oder die Fähigkeit, die Wirtschaft in Deutschland voranzubringen, fast überall erzielt die CDU/CSU nicht nur gute Werte, sondern kann auch im Vergleich zur Wahl 2009 deutliche Zugewinne erzielen. In keinem Feld mit Ausnahme der „Sozialen Gerechtigkeit“ liegt die SPD vor der Union, und auch hier hat sie sogar im Vergleich zur vorherigen Wahl vier Punkte eingebüßt. Wenn es überhaupt so etwas wie einen sichtbaren Gerechtigkeitswahlkampf der SPD gegeben hat, dessen Konturen man allenfalls unscharf erkennen konnte, dann ist er klar gescheitert.

NICHT NUR MERKELS TRIUMPH

Gerade bei der Zukunftskompetenz, die Edmund Stoiber einmal so schön als „Kompetenz-Kompetenz“ betitelt hat, wird deutlich, dass die Schwäche der SPD nicht nur die Schwäche des Kandidaten ist. Während die SPD hier lediglich zwanzig Prozent verzeichnet, kann die Union ihr Ergebnis von 2009 um zehn Prozentpunkte auf 39 Prozent steigern. Die beachtlichen Zugewinne bei den direkt gewonnenen Wahlkreisen, die in vielen Ländern – gerade auch in den neuen Ländern – fast durchgehende „schwarze Flächen“ gebildet haben, unterstreichen den Eindruck, dass die Stärke der Union nicht nur die Stärke

Angela Merckels war. Die Wähler haben auch der Partei ein hohes Maß an Vertrauen ausgesprochen. Insofern ist der Satz des *Welt*-Herausgebers und Altgrünen Thomas Schmid „Angela Merkel hat ohne ihre Partei gewonnen“ schlicht falsch.

In die gleiche Richtung deutet ein anderer Befund: Dass die Wählerinnen und Wähler erneut ihre Wahlentscheidung spät getroffen und rund 32 Prozent erst in den letzten Tagen vor der Wahl entschieden haben, wo sie ihr Kreuz machen, ist keine überraschende Erscheinung. Aber spannend ist die Tatsache, dass die Wählerschaft der Union bei dieser Wahl zu den besonders Frühentschiedenen gehörte. Auch das ist nicht gerade ein Ausweis des Misstrauens gegenüber der Partei.

Es sei dahingestellt, ob es tatsächlich die Taktik der CDU war, es 2013 erneut mit der sogenannten asymmetrischen Demobilisierung zu versuchen, denn angesichts des Ergebnisses ist die Frage nun vergleichsweise irrelevant geworden. Hinter diesem schillernden politikwissenschaftlichen Kunstbegriff verbirgt sich ja bekanntlich die Strategie, im Wahlkampf alle Stellungnahmen zu kontroversen Themen zu vermeiden, die die Anhänger des anderen politischen Lagers dazu anregen könnten, zur Wahl zu gehen, und zugleich die Hoffnung zu hegen, dass die eigenen Anhänger in geringerem Ausmaß zu Hause bleiben. Tatsache ist aber – und das macht die Frage unwichtig –, dass die CDU in ungewöhnlich starkem Maße Nichtwählerinnen und Nichtwähler mobilisieren konnte. Deutlich mehr als 1,1 Millionen Wählerinnen und Wähler, die zuvor nicht an die Urnen gegangen waren, entschieden sich diesmal für die Union – vermutlich nicht zuletzt wegen der guten Regierungsbilanz, die man der CDU, nicht aber der FDP angerechnet hat. Da Bundestagswahlen in der Vergangenheit nicht selten durch die Wechselwähler entschieden worden sind, ist diese Mobilisierung umso erstaunlicher.

FDP: SICH SELBST KLEIN GEWÄHLT

Eine massive Wechselwahl hat es freilich schon gegeben – nur ganz anders als gewohnt. Der mit Abstand größte Wechsel von Stimmen hat sich zwischen der Union und der FDP vollzogen. Über 2,1 Millionen Wählerinnen und Wähler der FDP haben sich entschlossen, diesmal die Union zu wählen, man muss wohl sagen, „wieder die Union zu wählen“. Denn man muss kein politikwissenschaftliches Studium absolviert haben, um die Vermutung zu hegen, dass das Gros jener Wählerinnen und Wähler, die 2009 von der CDU zur FDP gewechselt waren, weil sie die Fortsetzung der Großen Koalition verhindern wollten, nun wieder zur CDU zurückgekehrt sind. Der unsinnige Vorwurf an die CDU, sie habe die FDP „hängen lassen“, geht nicht nur wegen der vielen lokalen Abmachungen von FDP und CDU völlig fehl. Viele FDP-Granden

sprechen längst nicht mehr nur hinter vorgehaltener Hand von „hausgemachten Ursachen“ und handfester eigener Schuld. Man habe sich mit dem politischen Erscheinungsbild der Partei gegen das Selbstbewusstsein der stolzen FDP versündigt, sagt Wolfgang Kubicki. „Wer sich kleiner macht, als er ist, muss sich nicht wundern, dass er klein gewählt wird.“

Dabei kann neben einer verfehlten und flehentlichen „Bettelkampagne“ (Lasse Becker) der Liberalen möglicherweise ein weiterer ungewöhnlicher Aspekt die negative Dynamik gegen die FDP noch weiter verstärkt haben. Welche direkte Wirkung im Einzelnen der Ausgang der bayerischen Landtagswahl auf die Bundestagswahl wirklich hatte, ist schwer zu belegen. Der Blick auf vergangene Wahlen legt aber nahe, dass das überaus schlechte Abschneiden der FDP bei der Bayernwahl den einen oder anderen Wähler auf der Bundesebene davon abgehalten hat, die FDP zu wählen, aus der Angst heraus, seine Stimme zu „verschenken“. Das kann zumindest teilweise erklären, warum die Sehnsucht der FDP nach „Zweitstimmen“ nicht erfüllt worden ist. Die Wahlforschung kann jedenfalls klar nachweisen, dass es bei Wahlsystemen mit Prozenzhürden solche Effekte gibt. Die spannende Tatsache, dass über dreißig Prozent der Wählerinnen und Wähler in Bayern ihre Stimme per Briefwahl abgegeben haben und Briefwähler überdurchschnittlich oft für die CDU entscheiden, wird jedenfalls dem CDU-Ergebnis nicht geschadet haben. Denn es ist davon auszugehen, dass die bayerischen Briefwähler für beide Wahlen abgestimmt haben.

Was die Zukunft der Liberalen betrifft, so sollte man sich zum jetzigen Zeitpunkt jeder Weissagung enthalten. Allerdings wird neben der Frage der programmatischen Ausrichtung der massive „Brain-drain“, den die Partei erleiden wird, weil sich zum Beispiel fähige Fraktionsmitarbeiter der FDP anderweitig beruflich orientieren müssen, die Partei vor große Herausforderungen stellen.

EIN ZWEITER KLOSS

Der zweite Kloss, der vielen Unionsanhängern nach dem „wahlsonntäglichen“ Festessen schwer verdaulich im Magen liegt, ist neben dem Wegbrechen ihres traditionellen Koalitionspartners, mit dem die Union in bald 65 Jahren Bundesrepublik das Land geprägt haben, das unerwartet starke Abschneiden der AfD. Dabei ist es ein schwacher Trost, dass die Union relativ wenig zum Erstarken der Partei beigetragen hat. Lediglich 290.000 Wählerinnen und Wähler sind von der Union zur AfD gewechselt. Sehr viel deutlicher mobilisiert hat die AfD bei den Wählerinnen und Wählern der FDP (430.000 Stimmen). Auch die Linke musste gegenüber der AfD deutlich „Federn lassen“ (340.000 Stimmen). Fast genauso stark wie die FDP haben aber – zusammengerechnet – die sonstigen Parteien an die AfD abgegeben.

Die AfD kann sich noch so sehr darum bemühen, ihre inhaltlichen Punkte in den Vordergrund zu stellen. Das ändert nichts daran, dass nur vierzehn Prozent die Partei wegen ihrer Inhalte, 67 Prozent aber wegen der Unzufriedenheit mit anderen Parteien gewählt haben. Das ist ungewöhnlich: In der Regel sind Bundestagswahlen keine Protestwahlen. In Deutschland werden Wahlen so deutlich wie in nur wenigen anderen Ländern priorisiert. Bei der Bundestagswahl, die klar als entscheidende Wahl eingestuft wird, gab es bislang kaum einen Hang zu „Experimenten“. Es werden vor allem die großen Parteien oder aber die „Lager“ gewählt. Das hat der „Einthemen-Partei“ AfD zwar offenbar nicht geschadet, wohl aber – neben ihrem schlechten Erscheinungsbild in den vergangenen Wochen – der „Keinthemen-Partei“ „Piraten“. Da in dieser Wahl-Prioritätenliste die Europawahlen – zu Unrecht – an letzter Stelle kommen und hier sehr wohl die Tendenz besteht, von dem sonst üblichen Wahlverhalten abzuweichen, darf man die Ankündigung von AfD-Parteichef Bernd Lucke, man konzentriere sich nun auf die Europawahl, nicht ohne Weiteres abtun.

Neben dem unerwartet guten Abschneiden der AfD gehört zu den außergewöhnlichen Überraschungen, die diese Wahl für die Wahlforscher bereithalten hat, auch die erstaunliche Beobachtung, dass erstmals auf der Bundes- oder Landesebene ein signifikanter Wählerstrom von den Grünen zur Union geflossen ist. Bislang war nicht selten der Wähleraustausch zwischen Union und Linkspartei größer als derjenige zwischen Union und Grünen. Immerhin 420.000 ehemalige Wähler der Grünen haben sich diesmal für die Union entschieden. Die These, dass dabei die grünen Steuererhöhungspläne eine Rolle gespielt haben, mag man kaum von der Hand weisen.

ROT-GRÜNER KANNIBALISMUS

Die Grünen werden ihn zwar nicht gerne als geliebten Kronzeugen betrachten, aber „Altmeister“ Joschka Fischer hat es in der *Süddeutschen Zeitung* auf den Punkt gebracht: Anstatt sich auf die Realitäten einer brummenden Wirtschaft einzustellen, habe man fast ausschließlich auf das Gerechtigkeitsthema gesetzt und damit völlig die Mehrheitsstimmung verfehlt. Mit der Linksverschiebung und der Preisgabe der Mitte habe man sich bei Grünen und SPD gegenseitig kannibalisiert.

In Sachen „Linksverschiebung“ baumelt ein Damoklesschwert indes bedrohlicher denn je über den Köpfen der Union. Wie auch immer die Regierungsbildung ausgehen mag, Gregor Gysi ist bereits am Tag nach der Wahl mit einem Satz zitiert worden, dessen Wahrheitsgehalt vielleicht noch nicht sofort, zumindest aber langfristig nicht in Frage gestellt werden kann: „Die SPD hat sich mit ihrer Ausschließeritis selbst geschadet“, es werde diese „ab morgen

nicht mehr geben“ (*Tagesspiegel*, 23. September 2013). Das linke Spektrum wird sich zum Ziel setzen, Rot-Rot-Grün langfristig zu enttabuisieren. Für eine mögliche Große Koalition bleibt diese Perspektive ein mehr oder weniger scharf geschaltetes „Drohpotenzial“.

Diese Konstellation wird vielleicht keine Bedrohung, wohl aber wegen der immer noch deutlichen kommunistischen Strömungen in der Linkspartei eine Herausforderung für das demokratische Parteiensystem sein. Im Kontrast dazu steht aber für die deutsche Parteiendemokratie eine erfreuliche Nachricht, die ebenfalls nicht verschwiegen werden sollte: Vielleicht darf man aus einer Schwalbe noch keinen Sommer machen, aber nachdem die gemeinsamen Ergebnisse der beiden Volksparteien seit den 1970er-Jahren entweder gesunken waren oder stagniert hatten, sind sie bei dieser Wahl wieder deutlich angestiegen. Dass die zweite Volkspartei dabei mit nur geringen Gewinnen immer noch das zweitschlechteste Ergebnis seit 1949 erzielt hat, ist kein Grund zur Häme, ändert aber auch nichts daran, dass die Untergangspropheten, die den Volksparteien den nahenden Tod vorausgesagt haben, ein weiteres Mal deutlich geirrt haben. Widerlegt ist zumindest vorerst auch die leidige Großstadtdebatte. Mit Ausnahme von Duisburg konnte die Union auch in den Großstädten überdurchschnittlich deutlich zulegen.

Schon allein deshalb fällt es überaus schwer, in den Chor jener einzufallen, die angesichts der nicht ganz einfachen Koalitionsoptionen den Sieg der Union als Pyrrhussieg schmälern wollen. Im Film *Per Anhalter durch die Galaxis* rät der Supercomputer „Deep Thought“ den ratlosen Menschen, mit seiner Hilfe einen noch größeren Computer zu bauen, dem man dann noch einmal ein paar Millionen Jahre Zeit geben könne, um wiederum zu erklären, was eigentlich konkret die Frage sei, die der Antwort „42“ zugrunde liege. Die Fragen, die sich der Union nach diesem Wahlsieg für die Zukunft stellen, lassen jedenfalls einen solchen Aufschub nicht zu. Denn zweifellos muss die Union erkennen, dass aus diesem überaus großen Vertrauensbeweis für die Partei, die Mariam Lau die „letzte Volkspartei“ genannt hat, große nationale und internationale Verantwortung angesichts einer schwierigen weltpolitischen Lage erwächst. Eine handlungs- und leistungsfähige deutsche Regierung ist längst nicht mehr nur für unser Land selbst und für Europa von großer Bedeutung, wie das weltweite Interesse an der deutschen Wahl gezeigt hat.

Zu dieser Verantwortung gehört auch mittel- und langfristig, eine Antwort auf die Frage nach künftigen Koalitionsoptionen zu finden. Ebenso gehört dazu, wenngleich sich das im Augenblick des Sieges nicht sofort aufdrängt, an der kontinuierlichen Erneuerung der Partei weiter zu arbeiten. Wenn aber der Abend des 22. September eines überdeutlich gezeigt hat, dann, dass es sich lohnt, diese Verantwortung wahrzunehmen – für Deutschland und für die Union.

Zwischen „Pannen-Peer“ und Streuselkuchen

Die Personalisierung des Politischen

MARTINA FIETZ

Geboren 1959 in Oberhausen, Historikerin,
Chefkorrespondentin von FOCUS Online.

Peer Steinbrück ist nun wieder das, was er
vor gut einem Jahr schon war: Bundestags-
abgeordneter ohne herausgehobenes Amt,

Hinterbänkler quasi. Nur sein Salär dürfte sich in den vergangenen Monaten deutlich verringert haben, schließlich musste er honorarfrei auf Plätzen und Straßen „Klartext“ reden. Nicht, dass Mitleid angesagt wäre. Der 66-Jährige wählte sein Schicksal schließlich selbst. Doch obwohl der Mann künftig keine tragende Rolle mehr spielen wird, ist er nicht bloß Geschichte. Der Wahlkampf 2013 mit dem vermeintlichen Duell von Kanzlerin und Herausforderer sollte zu denken geben. In der Politik und der politischen Berichterstattung haben sich Fehlentwicklungen eingenistet, die man in Zukunft tunlichst vermeiden sollte. Die extreme Personalisierung des Wahlkampfes entspricht nicht unserem demokratischen System. Anders als in den USA geht es hierzulande eben nicht darum, zwischen zwei Personen auszuwählen, mag diese Wahl auch noch so sehr eine Merkel-Wahl gewesen sein. Für alle Parteien – außer für die Union, solange diese eine unangefochtene Kanzlerin stellt – liegt hier das Kernproblem.

Steinbrück hatte sein Standing mit Positionen erlangt, die nicht zum Programm der SPD eines Sigmar Gabriel passen. Der ehemalige Bundesfinanzminister war ein Befürworter der Agenda 2010 und ein Gegner der Umverteilung von oben nach unten. Genau das Gegenteil aber musste er mit seiner Nominierung vertreten. Insofern war er der falsche Kandidat. Steinbrück hätte Angela Merkel gefährlich werden können, wenn er sie auf ihrem Terrain angegriffen, wenn er sich als wirkliche Alternative für eine bürgerliche Politik präsentiert hätte. Nachdem er wegen seiner Honorare massiv unter Druck geraten war, sah er sich seiner Partei gegenüber zum Entgegenkommen verpflichtet. Das machte ihn letztlich unglaubwürdig. Kandidat und Programm bildeten keine Einheit.

Auch die Grünen glaubten, ohne einen Spitzenkandidaten nicht auszukommen, beziehungsweise nach ihrem Proporzdenken musste es gleich ein Duo sein, das eigentlich von der politischen Positionierung her Fundi- und Realo-Flügel hätte abdecken sollen, diesem Anspruch aber durch die Neuausrichtung von Katrin Göring-Eckardt nicht gerecht wurde. Hier passten somit vielleicht Kandidaten und Programm zueinander. Doch da die Pläne für eine grüne Regierungsbeteiligung vor allem von Jürgen Trittin geprägt worden waren, erfuhr die Positionierung der Partei eine Ausrichtung, die nicht mehr dem Kernanliegen der grünen Klientel entsprach. Die Frage nach der sozialen Gerechtigkeit ist nun einmal kein urgrünes Thema. Das hartnäckige Festhalten der Spitzenkandidaten an ihrem sogenannten Gerechtigkeitswahlkampf entfremdete den Grünen einen Großteil ihrer Anhängerschaft.

FASZINIERENDE HALSKETTE UND PLAKATIERTE FINGERHALTUNG

Das ganze Dilemma der Nummer-eins-Fokussierung offenbart das Schicksal von Rainer Brüderle als FDP-Spitzenmann. Als Wirtschaftsminister und Fraktionsvorsitzender war der 68-Jährige der starke Mann der Liberalen. Er hatte durch seine Politik überzeugt und einen wirkungsvollen Kontrast zu dem jungen Parteivorsitzenden Philipp Rösler geboten. Doch mit seiner Nominierung zur Nummer eins und der kurz darauf erfolgten medialen Diffamierung als sexistischer Sprücheklopfer begann sein Niedergang, von dem er sich nicht mehr erholte. Brüderle war angeknackst – und dann nach einem schweren Sturz auch noch körperlich angeschlagen. Person und Programm passten bei der FDP zwar zusammen, doch der geschwächte Frontmann konnte seine Truppen nicht erfolgreich führen.

Dadurch, dass die Parteien einen Leitwolf an ihre Spitze stellen, gilt auch das journalistische Interesse in erster Linie den Protagonisten ganz vorn. Vor diesem Hintergrund ist es kein Wunder, dass Pinot Grigio und Stinkerfinger, Pädophilie-Debatten und Fragen nach der persönlichen Konstitution

weite Teile des Wahlkampfes dominierten. Selbst Angela Merkel spielte dieses Mal mehr als normalerweise üblich auf der Klaviatur des Menschelnden, plauderte über Back-Rezepte und Männeraugen. Dass zum Schluss hin selbst ihre Fingerhaltung zum Plakat wurde und ihr Halsschmuck die sozialen Netzwerke faszinierte, zeigt einmal mehr, wie sehr die Personalisierung des Politischen in weiten Teilen die Auseinandersetzung mit den Inhalten überlagert hat. Die Politik hat sich hier auf die Bedürfnisse der Medien eingelassen.

Die Schlagzahl bei der Schlagzeilen-Produktion hat sich, nicht zuletzt durch den Online-Journalismus, massiv erhöht. Es zählen allein Auflage, Einschaltquoten und Klickzahlen. Daneben ist ein neues Konsumentenverhalten zu beobachten. Verlangt wird vielfach nach Infotainment, nach personalisierter Berichterstattung. Sie verspricht den größten Zuspruch. Hinzu kommt das, was der Sozialwissenschaftler Niklas Luhmann als „selbstreferenzielles System“ bezeichnet: Die Medien orientieren sich so sehr an dem von ihnen erzeugten Selbstbild, dass ihnen die Diskrepanz zwischen Selbstwahrnehmung und Realität vielfach nicht mehr bewusst ist. Auf diese Weise entwickelt sich ein informationeller Mainstream, der nur selten durchbrochen wird. So ist der „Pannen-Peer“ dann ganz schnell eine Selbstverständlichkeit.

DER WULFF UND DIE JOURNALISTISCHEN HERDENTIERE

Der Dortmunder Journalistik-Professor Tobias Eberwein spricht davon, Journalisten seien „Herdentiere“. Welche weitreichenden Folgen dies haben kann, zeigte unabhängig vom Wahlkampf die sogenannte Wulff-Affäre. Man wird sehen, welches Urteil das Landgericht Hannover letztlich fällt. Fest steht aber schon heute: Von den insgesamt 21 Punkten, die dem Alt-Bundespräsidenten öffentlich vorgehalten wurden, ist einer übrig geblieben. Dabei geht es um eine Einladung zum Oktoberfest im Wert von 800 Euro. Keine Kleinigkeit, sicher, aber doch ein Betrag, der die Frage aufwirft, ob er die mediale Vernichtung eines Staatsoberhauptes rechtfertigt. Medien müssen sich selbstkritisch eingestehen, zur Skandalisierung der Politik beizutragen. Das gern angestimmte Lamento über Politikverdrossenheit und Wahlverweigerung ist wohlfeil angesichts der in Teilen breit angelegten Diskreditierung der politischen Klasse. Wer lässt sich letztlich noch freiwillig auf das Unternehmen Politik ein, wenn alles Persönliche unter dem Brennglas liegt?

Hier ist allerdings ein durchaus fatales Wechselspiel im Gang. Christian Wulff hatte jahrelang die Medien genutzt, um an seiner Karriere zu feilen. Ähnlich jonglierte auch Karl-Theodor zu Guttenberg mit den Produkten des Boulevards. Als Großmeister des Florettkampfes mit den Medien kann

Gerhard Schröder gelten. Von dem jüngsten SPD-Bundeskanzler stammt der Satz, er „brauche zum Regieren nur Bild, BamS und Glotze“. Eine Zeit lang glaubten Politiker sogar, sie könnten gewinnen, wenn sie tiefe Einblicke ins Private zuließen. Dabei hätte das Schicksal von Ex-Verteidigungsminister Rudolf Scharping nach der Veröffentlichung von Schmuse-Fotos, die ihn mit seiner damals neuen Frau im Pool zeigten, hinreichend Warnung sein können.

WAGENKNECHT IM FRIDA-KAHLO-LOOK

Doch sehen viele sich offenbar nach wie vor unter Druck, auf anderem Weg als über das Argument beim Publikum zu landen. Anders ist nicht zu verstehen, dass Andrea Nahles das Pippi-Longstrumpf-Lied im Bundestag singt oder Sarah Wagenknecht sich als Blumenmädchen im Frida-Kahlo-Look fotografieren lässt. Anders ist auch die Foto-Serie von Steinbrück nicht zu erklären. Aufmerksamkeit muss her, koste es, was es wolle, selbst um den Preis der Lächerlichkeit oder des Unseriösen. Hauptsache anders, scheint die Devise.

Auf anderen Feldern ist das schwer vorstellbar. Oder würde ein Karl Lagerfeld ins Fußballtrikot schlüpfen, um die Schalke-Fankurve zu begeistern? Würde ein Martin Winterkorn aufs Fahrrad umsteigen, um die Umweltbewegten zu erreichen? Glaubt man, Herta Müller würde singen, um die Aufmerksamkeit des Musikantenstadl-Publikums zu erlangen? Wer für eine wirkliche Marke steht, verlässt nicht deren Kern. Wer von dem überzeugt ist, was er tut, muss nicht auf anderem Terrain oder mit sachfremden Methoden Aufmerksamkeit erhaschen.

Hier liegt offenkundig das Problem vieler Politiker. Sie haben das Desinteresse am Politischen in weiten Teilen der Gesellschaft antizipiert und glauben offenkundig selbst der Überzeugungskraft ihrer eigenen Botschaft nicht mehr. Deshalb setzen sie auf den vermeintlich originellen Effekt, nutzen jede Gelegenheit zur Selbstinszenierung. „Selbstmediatisierung wird zu einer zentralen Strategie politischen Handelns in der Mediengesellschaft“, formuliert der Politikwissenschaftler Thomas Meyer, der die Theorie von der Mediokratie entwickelt hat. Dabei stelle sich allerdings die Frage, ob Politik „noch in angemessener Weise ihrer eigenen Logik folgen kann“. Unzufriedenheit mit und Ignoranz gegenüber dem Politischen und seinen Akteuren, die sich in sinkender Wahlbeteiligung ausdrücken, rühren nicht daher, dass Politiker nicht ausreichend menschlich, leutselig oder gar cool daherkämen. Zu Respekt führen Haltung und Überzeugungskraft. Dazu zählt allerdings weder das Schlüpfen in falsche Rollen noch das bewusste Überschreiten der Grenzen des guten Geschmacks.

ARGUMENTE STATT ROLLENSPIELE

Bei aller Oberflächlichkeit – am Ende wünscht das Publikum Authentizität. Politik muss durch die Kraft des Argumentes überzeugen, nicht durch Show, nicht durch neue Rollenspiele. Die Parteien sollten darum über ihre künftige Kandidatenkür nachdenken. Dieser Wahlkampf bot alles: den falschen Mann fürs Programm bei der SPD, das falsche Programm für die Partei bei den Grünen und einen Angeschlagenen ohne originäre Botschaft bei der FDP. Und dann zeigte dieser Wahlkampf noch die andere Seite: eine weit über die eigenen Parteigrenzen hinweg überzeugende Person bei der Union. Doch fehlte hier letztlich der strategische Weitblick, den absehbaren Erfolg so zu untermauern, dass er am Ende eine echte Machtoption bieten konnte. Nicht auszuschließen, dass genau das letztlich das größte Manko einer Personalisierung der Politik bleibt.

Konturen der kommenden Legislatur

Eine erste Skizze politischer Themen

MICHAEL THIELEN

Geboren 1959 in Prüm/Eifel,
Generalsekretär der Konrad-
Adenauer-Stiftung.

Einen Monat nach der Wahl prägen Koalitionserwägungen die Diskussion. Dabei bietet das Ergebnis auch mit Blick auf die Parteienlandschaft durchaus Neues. Das gilt nicht zuletzt für die beliebten Muster

im politikwissenschaftlichen und publizistischen Diskurs: das sichere Ende der Volksparteien, den Gipfelsturm der Grünen, den Aufstieg der kleineren Parteien, ein weiteres Sinken der Wahlbeteiligung, das Nichtwählen als neue demokratische Tugend. All das wurde nicht bestätigt. Viel benutzte Power-Point-Folien müssen jetzt wohl neu geschrieben werden. Allerdings bedeutet das keineswegs bereits eine Trendwende oder gar die Rückkehr zur Selbstverständlichkeit von vierzig Prozent plus x. Dafür ist die Gesellschaft zu vielfältig und politisch zu mobil geworden. Es zeigt nur eines in aller Deutlichkeit: Ergebnisse von vierzig Prozent und mehr sind auch heute möglich, wenn die Haltung einer breiten Wählerschaft in der Mitte angesprochen wird.

Es wird spannend zu sehen, welchen Kurs SPD und Grüne nun einschlagen. Werden sie sich zur Mitte orientieren und das exklusive Miteinander überwinden? Oder setzen sie alles daran, die Hürden für eine Zusammenarbeit mit der Linkspartei auf Bundesebene zu senken?

Nicht zuletzt geht es jetzt darum, die Prioritäten von Allgemeinwohlbelangen und Parteiinteressen verantwortlich zu setzen. Vielleicht blieb der SPD-Führung parteiintern keine andere Option, doch wirft ihr Vorhaben, die

Parteimitglieder über einen Koalitionsvertrag entscheiden zu lassen, mit Sicht auf die repräsentative Demokratie Fragen auf. Schließlich wurden soeben die Abgeordneten des Bundestages vom deutschen Volk gewählt, deren vornehmliche Aufgabe darin liegt, eine stabile Mehrheit als Grundlage für eine handlungsfähige Regierung zu bilden. Eigentlich ist nicht einzusehen, wieso die frisch Gewählten eine „minderwertige“ Legitimation besitzen sollten, wenn sie ein Verhandlungsergebnis ihrer Parteirepräsentanten durch parlamentarisches Handeln bestätigen. So richtig es sein kann, dass sich Parteien nach innen für Mitgliederbeteiligung und nach außen für Bürgerbeteiligung weiter öffnen, so falsch ist es, den Gedanken der Repräsentation des Mehrheitswillens durch Gewählte zu schwächen.

Die CDU kann sich in den Strukturen und Arbeitsformen der Partei darauf konzentrieren, ihr Wahlergebnis auf allen Ebenen in eine noch breitere Einbindung der Bürger umzusetzen. Die neue Qualität an Präsenz durch die Eroberung von 236 von insgesamt 299 Direktmandaten bietet dafür eine starke Basis. Das Wahlergebnis erübrigt keineswegs die Pflege ihres ideellen Kerns, dieser muss von jeder Parteigeneration für ihre Zeit neu ausgesagt werden. Aber das zumindest vorläufige Verstummen abstrakter Debatten um zu wenig oder zu viel Konservatismus, um zu viel oder zu wenig Modernisierung dürfte Energien frei machen für eine konkrete Vitalisierung der inhaltlichen Arbeit in der Partei, ein Desiderat für alle Parteien.

Die inhaltliche Seite der Nachwahldebatten war geprägt von der Steuerpolitik. Das kann nicht überraschen, ist dies doch der Nachhall eines wichtigen und streitigen Wahlkampfthemas. Auch die Europapolitik kann das für sich beanspruchen. Zwar hielten Union, FDP, SPD und Grüne am Bekenntnis zur europäischen Einigung und zur gemeinsamen Währung fest, wohl aber standen zentrale Fragen der Euro-Stabilitätspolitik zur Debatte. So viel zur angeblichen „Langeweile“ und „Inhaltslosigkeit“ des Wahlkampfes!

FÖDERALISMUS ALS AUFGABE DER NÄCHSTEN LEGISLATUR

Aber auch jenseits dieser Top-Themen zeigt die Agenda der beginnenden Legislatur Konturen. So herrscht nahezu Konsens darüber, dass eine weitere Föderalismusreform ansteht. Der Anlass ist eine Finanzverfassung mit Gültigkeitsanspruch über das Auslaufen des Solidarpaktes und die volle Wirksamkeit der Schuldenbremse hinaus. Beides wäre schon komplex genug. Aber darüber hinaus geht es um den langfristigen Bestand einer zentralen Säule unserer staatlichen Ordnung. So, wie es ist, kann es offenkundig nicht bleiben: Der Bund fühlt sich übervorteilt von immer neuen Finanzansprüchen der Länder, die Länder fühlen sich bedrängt durch die aus der Erfüllung solcher Ansprüche resultierenden Gestaltungsansprüche des Bundes, die Kommu-

nen sehen sich durch beide überfordert, die Bürger ärgern sich über Zuständigkeitsgerangel und über unselige Wortschöpfungen wie „Kooperationsverbot“. Im Ergebnis verflüchtigt sich nicht nur Verantwortung, sondern langfristig auch der Föderalismus.

Wenn dauerhaft – nur ein Beispiel – drei Viertel der Bevölkerung eine Bundeszuständigkeit für Bildung wollen, dann führt das zu einer schleichenden Delegitimierung der föderalen Ordnung, die das Verfassungsrecht allein nicht aufhalten kann. Daran sollte niemandem gelegen sein, der die Architektur des Grundgesetzes bewahren will. Eine große Föderalismusreform muss deshalb mit einer an den Erfordernissen der Zeit orientierten Aufgabenkritik beginnen: Was sind die großen Ziele, die Länder und Bund nur gemeinsam erreichen können? Was kann zu mehr gesamtstaatlicher Verantwortung der Länder beitragen und wo bedarf es einer veränderten Rollenverteilung? Wie kann der spürbar gewachsenen Bedeutung der Kommunen, etwa in der Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik, Rechnung getragen werden? Eine Neuregelung der Finanzbeziehungen wird sich aus all dem nicht rechnerisch ergeben; das zu glauben, wäre angesichts der manifesten und berechtigten Interessen sicher naiv. Aber diese Debatte über die Ziele, Aufgaben und Verantwortungen zu beginnen, wäre ein Gewinn.

Dass diese Frage kein Glasperlenspiel ist, zeigt sich etwa beim Blick auf die Herausforderungen, die Deutschland bei Wachstum und Innovation, aber auch als Wissenschafts- und Kulturnation zu gewärtigen hat. Es gehört zu den Erträgen der vergangenen Jahre, dass die Länder und der Bund in der Lage gewesen sind, in der Wissenschaftsförderung die Differenz höher zu bewerten als die Gleichheit. Nur so war es in Deutschland möglich, mit der Exzellenzinitiative und anderen Instrumenten eine neue Dynamik zu erzeugen und einen Sprung innerhalb der international sichtbaren Spitzenklasse der Forschung zu machen. Das mag politisch und publizistisch nur begrenzt Rendite versprechen. Volkswirtschaftlich, aber auch gesellschaftlich und kulturell ist die Fortsetzung und Weiterentwicklung dieses Kurses von ausschlaggebender Bedeutung. Weiterentwicklung erfordert in diesem Bereich aber, Exzellenzkriterien noch stärker zu gewichten und starre Verteilungsschlüssel für die Finanzen noch stärker hintanzustellen. Viel wäre gewonnen, wenn sich in den Ländern das Bewusstsein weiter festigte, dass Spitzenforschung nicht nur dann im eigenen Interesse liegt, wenn der Forschungsstandort im eigenen Land beheimatet ist. All das erfordert eine veränderte Rolle des Bundes; die entsprechende Verfassungsänderung liegt ja schon geraume Zeit auf dem Tisch und harrt der erforderlichen Mehrheit. Ebenso wichtig aber ist, in diesem und in anderen Zusammenhängen über eine neue Qualität an gesamtstaatlicher Verantwortung der Länder zu sprechen. Gelingt das nicht, wird über kurz oder lang der Druck für „mehr Bund“ wachsen. Das wäre ein Verlust an gewaltenteilender Demokratie. In der neuen Legislatur sollte man dem vorbeugen.

Ende der Nachkriegszeit?

Eine selektive Geschichte der rot-grünen Regierungszeit

WOLFGANG TISCHNER

Geboren 1967 in Berlin, Abteilungsleiter Publikationen/Bibliothek, Wissenschaftliche Dienste/Archiv für Christlich-Demokratische Politik der Konrad-Adenauer-Stiftung.

Edgar Wolfrum:
Rot-Grün an der Macht.
Deutschland 1998–2005,
C. H. Beck Verlag, München 2013,
848 Seiten, 24,95 Euro.

Der Versuch, acht Jahre nach dem Ende der rot-grünen Regierung ihre Geschichte zu schreiben, ist ein ambitioniertes Unterfangen. Edgar Wolfrum ist es nur teilweise gelungen.

Die rot-grüne Regierungszeit zwischen dem Ende der Ära Kohl 1998 und der zweiten Großen Koalition 2005 war eine Phase, in der wichtige politische Weichen gestellt wurden. Die Folgen des Terroranschlags vom 11. September 2001, der Bruch der europäischen Defizitregeln durch die Regierung Schröder, die deutsche Beteiligung am Kosovokrieg, der erste Anlauf zum Ausstieg aus der atomaren Energiegewinnung und schließlich die sozialpolitischen Reformen der Agenda 2010: All dies sind zweifellos fortwirkende Entwicklungen und Entscheidungen jener Jahre gewesen. Ob sie allerdings wirklich das „Ende der Nachkriegszeit“ oder eine gesellschaftspolitische Zäsur darstellen, wie Wolfrum behauptet, ist wohl gegenwärtig noch nicht zu beantworten.

Nun gehört es an sich zu den sympathischen Sünden eines Historikers, die Bedeutung des eigenen Themas zu überschätzen. Angesichts der Grundthese von der rot-grünen „Zeitenwende“ stellt die implizite Voraussetzungslosigkeit, mit der Schröders Regierungszeit präsentiert wird, jedoch ein konzeptionelles Defizit dar. Es wird zwar gelegentlich Bezug auf die Regierung Kohl genommen, etwa wenn dadurch die angestrebte „nachholende Modernisierung“ unter Rot-Grün legitimiert werden soll, doch fehlt ein grundlegender Vergleich der Traditionslinien und -brüche mit der Vorgängerkoalition. Sieht man sich beispielsweise das Kapitel über die rot-grüne Umweltpolitik an, inhaltlich eines der schwächeren, so ahnt man, weswegen: Die Erfolge der Schröder-Regierung in diesem wie in anderen Sektoren bauten, weit mehr als ihrem Chronisten lieb ist, auf der Arbeit der Regierung Kohl auf, sei es bei der Förderung erneuerbarer Energien oder bei der internationalen Klimaschutzpolitik. Die Bezüge zu Vorgänger- und Nachfolgeregierung wären deshalb zentral.

Der Autor, Inhaber einer Professur für Zeitgeschichte an der Universität Heidelberg, begegnet den rot-grünen Protagonisten mit erkennbarer Sympathie. Wolfrum, der sowohl für die Friedrich-Ebert- als auch die Heinrich-Böll-Stiftung tätig ist, verzichtet dabei freilich nicht auf partiell deutliche Kritik. Stellenweise hat man allerdings den Eindruck, dass dabei der Standpunkt des jeweiligen Gesprächspartners – viele Informationen beruhen deutlich erkennbar auf Interviews – etwas zu unkritisch übernommen wurde. Wolfrum ist bisher vor allem als Chronist der Bundesrepublik hervorgetreten, unter anderem als Autor einer lesenswerten Gesamtdarstellung (*Die geglättete Demokratie*, dritte

Auflage 2007). Vom Umfang seines Œuvres her ist er einer der produktivsten deutschen Zeithistoriker. Das vorliegende Werk hat er in nur vier Jahren geschrieben.

UNBEKANNTE FACETTEN UND INNOVATIVER QUELLEN- ZUGRIFF

Die Stärken des Buches sind beachtlich: Es ist ein erstaunlich lesbares, stellenweise sogar richtig spannend geschriebenes Werk, das in ungewöhnlichem Maße politisches Handeln transparent werden lässt und dem es gelingt, etliche bisher unbekannte Facetten im Handeln der Schröder-Regierung deutlich zu machen. Die Animositäten im rot-grünen Führungspersonal waren im Detail so nicht bekannt, sodass hier der Anspruch, historisch Neues zu bieten, wirklich eingelöst wird.

Bemerkenswert ist auch die angewandte Methodik. Wolfrum stand vor dem Problem des eingeschränkten Quellenzugangs, das allen Zeithistorikern zu schaffen macht. Er erhebt explizit den Anspruch, nicht als Politologe oder Sozialwissenschaftler mit veröffentlichtem Material zu arbeiten, sondern er will „gegenwartsnahe Zeitgeschichte“ schreiben. Der Autor hat zwar auf Interviews und Presseberichte zurückgegriffen, zudem aber in größerem Maße gesperrtes Material gesucht und verwendet. Wolfrum hat darüber hinaus auf Fernsehberichte und -debatten zugegriffen – eine gelungene Erweiterung des Quellspektrums, die vor allem die Anschaulichkeit der Darstellung deutlich erhöht. So innovativ der Quellenzugriff, so problematisch ist die Auswahl: Wolfrum hat außerhalb der Sperrfrist umfangreiche Archi-

valien im Archiv der sozialen Demokratie der Friedrich-Ebert-Stiftung und im Archiv „Grünes Gedächtnis“ der Heinrich-Böll-Stiftung einsehen können, die aber ein sehr einseitiges Bild vermitteln. Gleiches gilt für die Interviews: Unter den 36 im Quellenverzeichnis aufgeführten Interviewpartnern findet sich kein einziger Spitzenpolitiker der damaligen Oppositionsparteien.

GESCHICHTSPOLITISCHE ABSICHT

Ähnliches zeigt sich beim Zuschnitt des Themas: Eigentlich soll es um deutsche Geschichte gehen, in Wirklichkeit wird eine fast ausschließlich von Westdeutschen gestellte Regierung in ihrem Handeln beschrieben. Diese Perspektive ist zum Teil der damaligen Ausrichtung der rot-grünen Regierung selbst geschuldet, die tatsächlich den Osten vernachlässigte. Gleiches gilt für die Opposition: In einem kurzen Abschnitt wird die CDU-Parteispendenaffäre auf dem Niveau eines *Spiegel*-Artikels subsumiert, die Union auch sonst fast nur aus der Regierungsperspektive wahrgenommen.

Eine solche Arbeit versucht natürlich, geschichtspolitisch zu wirken und das Bild einer Phase deutscher Geschichte zuerst zu prägen. Damit dies nicht auf einer selektiven Basis geschieht, wäre eine Darstellung unter besonderer Berücksichtigung der Union in der Opposition ein Desiderat. Dass ein solches Vorhaben gelingen kann, zeigt etwa die Untersuchung von Guido Hitze zur CDU in der Opposition in Nordrhein-Westfalen (*Verlorene Jahre?*, drei Bände, 2010), die die Legende einer erfolgreichen

SPD-Regierung unter Johannes Rau deutlich zurechtgerückt hat.

Es wäre beckmesserisch, bei einem Werk von der Darstellungsbreite der Arbeit Wolfrums Einzelfehler aufzuzählen. Allerdings ist die Anzahl sachlicher Ungenauigkeiten recht hoch, auch wenn man unterstellen kann, dass der Verlag vermutlich auf eine Auslieferung noch vor der Bundestagswahl gedrängt hat. Ärgerlich sind vor allem offenbar dem Zeitdruck geschuldete Schwächen im Urteil: Wenn etwa ohne jeden Quellenbeleg behauptet wird, Schröders poltriger TV-Auftritt am Wahlabend 2005 habe Angela Merkel „das politische Überleben“ (Seite 707) gerettet, dann ist dies eine nicht als solche gekennzeichnete Spekulation, die Wolfrum vermutlich selbst Proseminaristen nicht hätte durchgehen lassen.

In der Summe handelt es sich um eine ausgesprochen lesenswerte Darstellung der rot-grünen Regierung, die auf interne Quellen zurückgreifen kann. Dem im Untertitel erhobenen Anspruch, „Deutschland 1998–2005“ zu beschreiben, wird das Buch nicht gerecht. Als eine Gesamtdeutung der Bundesrepublik während der rot-grünen Regierungsjahre greift sie deshalb zu kurz.

„Hunger nach der Welt“

Zum 80. Geburtstag des Schriftstellers Reiner Kunze

BERNHARD VOGEL

Geboren 1931 in Göttingen, Ministerpräsident a. D., Ehrenvorsitzender der Konrad-Adenauer-Stiftung, Herausgeber dieser Zeitschrift.

„Wer sich nicht in Gefahr begibt, der kommt drin um.“ So der Refrain eines „Selbstportraits“ von Wolf Biermann für seinen Freund Reiner Kunze aus dem Jahr 1976, ehe das Schicksal über beide hereinbricht. Besser lässt sich das Leben Reiner Kunzes, der am 16. August 2013 seinen 80. Geburtstag gefeiert hat, nicht porträtieren. 1933, im ersten Jahr der Hitler-Diktatur, als Sohn eines Bergarbeiters und einer Heimarbeiterin

in Oelsnitz im Erzgebirge als „Proletarier“, wenn man so will, geboren, nach dem Zweiten Weltkrieg Untertan in Ulbrichts und Honeckers Unrechtsstaat, bis er 1977 aus der DDR-Staatsbürgerschaft entlassen wird und in die Bundesrepublik übersiedelt, zählt Reiner Kunze heute zu den in West wie Ost allgemein anerkannten herausragenden Dichterpersönlichkeiten. Weil er sich immer wieder in Gefahr begeben hat, ist er nicht in ihr umgekommen. Denn: „Dichter dulden keine Diktatoren neben sich!“

Viele Berufenere haben zu Recht den Dichter, den Schriftsteller und Poeten gewürdigt. Vierzig Freunde und Weggefährten haben ihn zu seinem Geburtstag



Reiner Kunze am 31. Juli 2013

© picture-alliance/dpa, Foto: Armin Weigel

mit einem Lesebuch (herausgegeben von Matthias Buth und Günter Kunert, Weilerswist 2013) beschenkt. Für mich ist er mit seinem Lebenswerk und seinem Lebensweg ein Bürger unserer Republik geworden, der uns zum Vorbild dienen kann, auf den wir stolz sein dürfen, auf den wir hören sollten. Weil er 28 Jahre in der DDR gelebt hat und dadurch ungleich größere Herausforderungen zu bestehen hatte als wir Westdeutschen, weil er zum Wegbereiter unserer Wiedervereinigung wurde, weil er jetzt in der Bundesrepublik zu Hause ist, geradlinig und kompromisslos. „Den Kunze mag ich, weil er so mutig ist“, sagt Peter Huchel.

Während seines Studiums der Philosophie und Journalistik an der Karl-Marx-Universität in Leipzig und seiner Tätigkeit als wissenschaftlicher Assistent und Lehrbeauftragter begegnete er Ernst Bloch und Hans Mayer. Selbst aus politischen Gründen von der Universität vertrieben, zur Ar-

beit als Hilfsschlosser gezwungen, kommt es zum Bruch mit dem DDR-Regime, als im August 1968 der „Prager Frühling“ von den Truppen des Warschauer Paktes auch mithilfe der DDR-Volksarmee niedergewalzt wird. Reiner Kunze, der mit sechzehn Jahren Mitglied der SED geworden war, tritt aus der Partei aus, lückenlose Überwachung ist die Folge. In *Deckname Lyrik* hat er 1990 Auszüge aus zwölf Bänden Stasi-Verfolgung zusammengestellt. Das Erscheinen von *Die wunderbaren Jahre* – 1976 – führt zum Ausschluss aus dem DDR-Schriftstellerverband und damit praktisch zum Berufsverbot als Schriftsteller.

Er lebt von 1962 bis zu seiner Ausweisung im thüringischen Greiz. Seine aus Tschechien stammende Frau arbeitet dort als Kieferorthopädin. Die lebenswerte kleine Residenzstadt wird ihm zum Lebensmittelpunkt. Und dennoch kann sie den „Hunger nach der Welt“ nicht stillen.

„Ausgesperrt aus büchern
Ausgesperrt aus zeitung
Ausgesperrt aus sälen“

1995 wird er Ehrenbürger von Greiz.

Seit 1977 lebt er in Obernzell bei Passau. Er wollte einsam, aber nicht isoliert leben: „Ich bin angekommen – auch dies ist mein Land.“

Als ihm im gleichen Jahr der Georg-Büchner-Preis verliehen wird, hält Heinrich Böll die Laudatio. Und dieser fragt, nachdem er beklagt hat, wie viele Autoren die DDR verlassen haben: „Wen – außer uns – interessiert das schon, was die Deutschen da miteinander anstellen?“ „Es gibt viele Deutsche, die wie Engländer aussehen möchten ..., Franzosen gibt’s wohl, die wie Engländer aussehen möchten, Engländer, die vielleicht wie Spanier aussehen möchten ... Ich fürchte, es gibt kaum einen Ausländer, der wie ein Deutscher aussehen möchte.“ Dass Heinrich Böll sich fundamental irren sollte – 35 Jahre später gilt Deutschland als das beliebteste Land in der Welt – ist nicht zuletzt das Verdienst von Reiner Kunze.

Wie er es in seiner Dankrede selbst gesagt hat: „Um den Begriff der staatsbürgerlichen Verantwortung anzustrengen: Sie besteht für den Schriftsteller darin, auf der Unvernunft zu bestehen, Schriftsteller zu sein und als Staatsbürger die Folgen zu tragen.“

Aus der Fülle seiner bedeutenden Gedicht- und Prosabände ragt ohne Frage sein Buch über das Leben in der DDR mit dem sarkastischen Titel *Die wunderbaren Jahre* heraus, 1976 von einem Redakteur des Hessischen Rundfunks bei Eisenach über die Grenze geschmuggelt, bei S. Fischer in Frankfurt am Main verlegt. Im Westen

wurde es zum Bestseller (Auflage: 250.000 Exemplare) und bald auch verfilmt. In der DDR konnte man schon für das Weiterreichen des Buches ins Gefängnis kommen.

Reiner Kunze ist ein Dichter, „der entscheidend diesen Epochenwandel mit Bekenntnismut und Zivilcourage gedanklich vorbereitet hat“ (Wulf Kirsten).

„Heimat haben und welt
Und nie mehr der lüge
Den ring küssen müssen“

Er störte. Das damals in der Bundesrepublik herrschende Meinungsklima war auf Wandel durch Annäherung mit der DDR gestimmt, auf Konfrontation zu den USA. Anders als Christa Wolf musste er sich nicht erst als Verfolgter des Regimes und als Regimekritiker ausweisen.

Inzwischen hat er nachgeholt, was ihm Jahrzehnte verwehrt war. Er hat die Welt bereist, Europa, die USA, Lateinamerika; als Gast Helmut Kohls auch Israel.

„Als Bürger der Bundesrepublik bin ich ein freier Mann. Und allen Einschüchterungsversuchen werden wir hier mit Sicherheit noch weitaus eher widerstehen, als wir das in der DDR schon getan haben“ (Gespräch mit Lothar Schmidt-Mühlisch, September 1986). „Die Jahre hier in der Bundesrepublik sind die glücklichsten in unserem Leben“ (Reiner Kunze).

Dass Reiner Kunze noch viele glückliche Jahre beschieden sein mögen und dass wir ihm noch oft begegnen und sein Wort hören dürfen, wünschen zu seinem 80. Geburtstag Herausgeber und Schriftleitung der *Politischen Meinung*.

Fremder Nachbar „Völki“

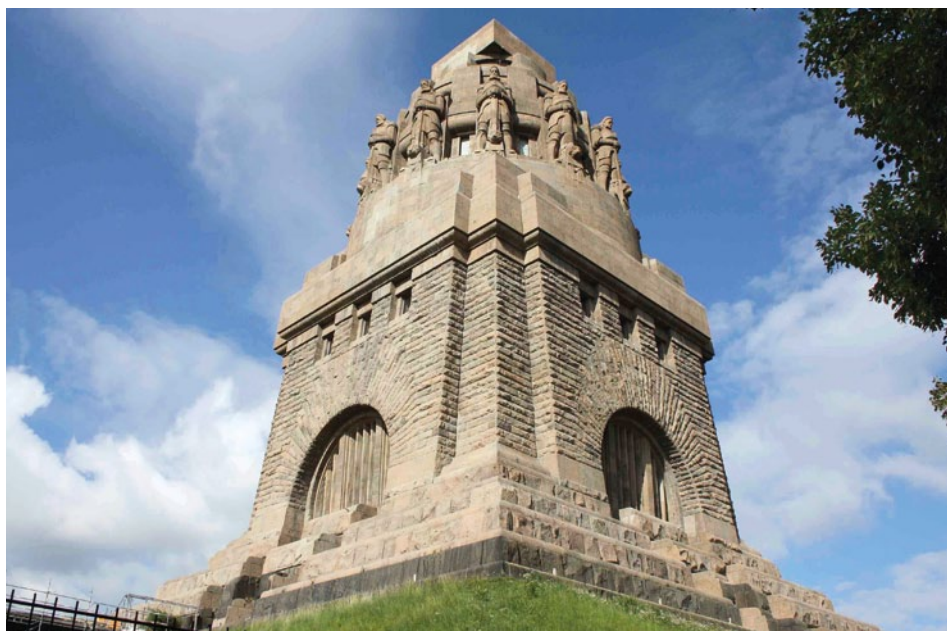
100 Jahre Völkerschlachtdenkmal, 200 Jahre Völkerschlacht

MATTHIAS DONATH

Geboren 1975 in Freital, freiberuflicher
Kunsthistoriker und Buchautor.

Anfang der 1990er-Jahre studierte ich in Leipzig. Ganz in der Nähe des Studentenwohnheims ragte das Völkerschlachtdenkmal auf, ein riesenhafter Steinklotz. 91 Meter ist es hoch, die Kuppelhalle im Inneren misst 68 Meter. Bis heute ist es das größte Denkmal Europas. Man kann den Koloss aus Granit und Beton nicht übersehen. Er ist einfach immer da. Kaum jemand denkt darüber nach, was es mit dem Denkmal auf sich hat.

Dabei wissen die Leipziger: Es geht um die Völkerschlacht im Oktober 1813 – eines der größten Gemetzel, das die Menschheitsgeschichte bis dahin erlebt hatte. Eine halbe Million Soldaten standen sich bei den Dörfern um Leipzig gegenüber. Im Ergebnis unterlagen der französische Kaiser Napoleon und seine deutschen Verbündeten den Armeen Preußens, Russlands und Österreichs. 120.000 Soldaten wurden getötet oder verstümmelt. Den meisten Leipzigern sind diese Hintergründe bewusst, aber einen emotionalen Bezug dazu haben sie längst nicht mehr. Man erklimm den Turm vor allem, um die schöne Aussicht über die Stadt zu genießen.



„VÖLKISCHE EMPFINDUNGSWUCHTEN“

Das Völkerschlachtdenkmal ist ein sperriges Wahrzeichen. Der Berliner Architekt Bruno Schmitz gestaltete es in einer reduzierten, zu seiner Zeit durchaus modernen Formensprache. Es zeigt keine Herrscher, keine kämpfenden Soldaten, sondern wirkt allein durch seine wuchtige Architektur. Aufgetürmte Baumassen verbinden sich mit riesenhaften Figuren, die aus einer fernen, mythischen Vergangenheit zu stammen scheinen – eine Ästhetik, die an die „Herr-der-Ringe“-Filme erinnert. Schmitz berief sich bei seinem Entwurf auf die germanische Vorgeschichte der Deutschen, und für diesen mythischen „Urgrund“ fand er eine eigene, heute durchaus fremde Bilderwelt. Das entsprach ganz den Bestrebungen des Werdandi-Bundes, einer konservativen Künstlervereinigung,

die „aus völkischen Empfindungswuchten“ die „todkranke deutsche Kunst“ erneuern wollte. Und so geht es beim Völkerschlachtdenkmal kaum um die Völkerschlacht. Nirgendwo finden sich Darstellungen, die auf die Ereignisse im Oktober 1813 oder auf die Kriegsparteien verweisen. Schmitz inszenierte den Krieg als ein abstraktes, zeitloses Ereignis.

Die opulente Festschrift zur Einweihung am 18. Oktober 1913 verrät, dass das Völkerschlachtdenkmal aus der Spendensammlung des „Deutschen Patriotenbundes“ finanziert worden war, einer privaten Initiative also. Gegründet von dem Leipziger Architekten Clemens Thieme, strebte er eine einige Nation an, die über Partei- und Konfessionsgrenzen hinweg als „nationale Gesinnungsgemeinschaft“ auftreten sollte. Das selbstlose Opfer der Soldaten in den „Befreiungskriegen“, so der Denkmalgedanke, habe eine „Volksgemeinschaft“ begründet. Diese Gemeinschaft gelte es

weiterzuführen – durch Begeisterung, Glaubensstärke, Opferbereitschaft und Tapferkeit: So jedenfalls lauten die Bezeichnungen der zehn Meter hohen Steinfiguren in der Kuppelhalle. Die Verherrlichung des Opfergedankens förderte schon die Bereitschaft zum nächsten Krieg.

FEHLGELEITETES BÜRGERENGAGEMENT

Von der auftrumpfenden Denkmalbegeisterung, die die Leipziger wie die meisten Deutschen vor 100 Jahren, an der Schwelle zum Ersten Weltkrieg, zu diesem gigantischen Bauvorhaben antrieb, ist – zum Glück – nichts geblieben. Aber vielleicht tut es uns trotzdem gut, daran zu erinnern, dass das Völkerschlachtdenkmal auch das Monument eines kraftstrotzenden, aber politisch und moralisch irrliehenden zivilgesellschaftlichen Engagements gewesen ist. Bei allem berechtigten Enthusiasmus über die „Mutbürger“ unserer Tage mahnt das Leipziger Völkerschlachtdenkmal ein Stück weit zu Demut und Vorsicht: Auch Bürgerbewegungen können fehlgehen.

Dass 1813 auf Napoleons Seite auch Deutsche gekämpft hatten, wurde bei der Gestaltung des Denkmals einfach übergangen. Es galt einzig die preußische Sichtweise, wonach mit dem „Befreiungskrieg“ gegen Napoleon der Grundstein für ein neues Deutsches Reich gelegt worden sei. An der pompösen Einweihung des Denkmals nahmen Kaiser Wilhelm II. und König Friedrich August III. von Sachsen teil, dazu Abordnungen aus Russland und Österreich. Frankreich war selbstredend ausgeschlossen. Nur ein Dreivierteljahr nach

der pompösen Feier begann der Erste Weltkrieg. Er veränderte alles und hatte gar nichts mit dem romantisch verbrämten Kriegsbild zu tun, das das Völkerschlachtdenkmal propagierte: Nirgends tapfere Reiter, wie sie der Reiterfries in der Denkmalkuppel zeigt, stattdessen Schützengräben, Panzer, Granaten.

KULISSE FÜR POLITISCHE INSZENIERUNGEN

Im Angesicht des millionenfachen Todes im Ersten Weltkrieg musste die Völkerschlacht bei Leipzig wie eine Petitesse erscheinen. Zudem löste sich manche hochtrabende Illusion, die mit dem Denkmalsbau verbunden war, durch die Kriegsniederlage in Luft auf. Das Denkmal wurde zur fast beliebig nutzbaren Kulisse: Zwar fanden seit 1919 die Oktoberfeiern zur Erinnerung an die Völkerschlacht weiter statt, aber bei manchen Ereignissen bleibt doch unklar, weshalb sie vor dem steinernen Koloss stattfinden mussten – etwa die Feierstunde für die gefallenen China- und Afrikakrieger und für die in den Kolonien gefallenen Deutschen 1921 oder die Gedenkfeier für die Gefallenen des Deutschen Fußball-Bundes 1925. Immerhin ging es da noch um Opfer des Krieges. Doch als 1924 der Bundes-Saar-Verein die Rückgliederung des Saargebiets forderte oder 1932 der Gustav-Adolf-Verein zu seinem 100-jährigen Bestehen vor dem Denkmal eine „große evangelische Kundgebung“ abhielt, diente das Völkerschlachtdenkmal lediglich als imposante Staffage. Die Nationalsozialisten Sachsens begingen vor dem Denkmal im Juli 1933 ihren Gauparteitag, verbunden mit einer Rede Adolf Hitlers,



der in seiner Partei „das Vermächtnis der Kämpfer von 1813“ erfüllt sah.

Auch nach dem Zweiten Weltkrieg wurde das Denkmal immer wieder als Szenerie für politische Botschaften genutzt. In den frühen Jahren der DDR stand es für die deutsche Einheit, die – unter sozialistischen Vorzeichen – gegen die „Spalter aus Bonn“ durchgesetzt werden sollte. Die Feierlichkeiten am Völkerschlachtdenkmal sollten den ostdeutschen Teilstaat als einzigen rechtmäßigen Vertreter der deutschen Nation hervorheben. Während das Denkmal noch 1952 als „Mahnmal für den Völkerfrieden“ galt, verkörperte es spätestens seit Gründung der NVA den „Geist der deutsch-russischen Waffenbrüderschaft“ und damit die Freundschaft zur Sowjetunion. Auf der Großkundgebung zum 150. Jahrestag der Schlacht 1963 durfte demzufolge der Aufmarsch von Einheiten der Sowjetarmee und der NVA nicht fehlen. Selbst zum VII. Turn- und Sportfest 1983 gehörte ein Zapfenstreich der NVA vor dem Völkerschlachtdenkmal dazu. 1979 forderte die FDJ auf einer

Kundgebung: „Weg mit dem NATO-Raketenbeschluss!“ An die deutsche Einheit dachte längst niemand mehr. Als sie erstritten wurde, brauchte man das Denkmal nicht mehr, jedenfalls nicht als Träger politischer Botschaften. Das Wahrzeichen der Friedlichen Revolution ist die Nikolaikirche.

1996 verließ ich Leipzig und hörte nur noch gelegentlich vom Völkerschlachtdenkmal. Leider waren es nie gute Nachrichten. Das Denkmal bekam immer nur dann öffentliche Aufmerksamkeit, wenn die NPD einen Aufmarsch in Leipzig ankündigte. Schauerlich war vor allem der 1. Mai 1998, als sich 5.000 Rechtsextreme vor dem Völkerschlachtdenkmal zu einem „braunen Woodstock“ trafen. Seitdem wollen die „Nazis“ beinahe jedes Jahr durch die Innenstadt zum Völkerschlachtdenkmal ziehen. Das ist mehrfach verboten worden, oder Gegendemonstranten konnten die Aufmärsche stoppen. Gott sei Dank sind die Rechtsextremen nie wieder so nah an das Denkmal herangekommen wie 1998, aber der Makel des „Nazi-Denkmal“ bleibt bestehen.

BADEWANNENRENNEN VOR DEM „VÖLKI“

Gleichzeitig mit der einseitigen Inbesitznahme durch die NPD vollzog sich eine „Entpolitisierung“. Das Denkmal steht nur noch für sich selbst, es ist, so scheint es, vor allem ein Wahrzeichen ohne Inhalt. Von den Leipzigern wird es neuerdings nur noch „Völki“ genannt. Ein Diminutiv, der einiges aussagt. Inzwischen ist das Monument vor allem eine Spaß-Kulisse. So veranstaltet das Soziokulturelle Zentrum „naTo“ seit 1993 jährlich Badewannenrennen auf



dem Wasserbecken vor dem Denkmal. Dass das riesige Bassin einst als „See der Tränen“ gedacht war, also als Ort der Trauer für die gefallenen Soldaten, scheint kaum jemanden zu stören. Noch nicht einmal der Einspruch des jüngst verstorbenen Erich Loest, der in seinem Roman *Völkerschlachtendenkmal* – 1984 in West-Deutschland erstmals erschienen – zeitgemäße Geschichts- und Gegenwartsdeutungen aus dem fraglos anachronistischen Monument gewonnen hatte, konnte daran etwas ändern. Die „Badewannenrennen vorm Völki“ gehen weiter. Im Juli drängten sich 14.000 Zuschauer, um das Spektakel zu erleben.

Das Völkerschlachtendenkmal war immer schon vor allem eine Kulisse. Das Totengedenken war vielleicht von Beginn an nur eine Nebensache. Vielleicht wurden die Gefallenen sogar für die falschen Zwecke instrumentalisiert. Aber macht nicht gerade das einen bedachtsamen Umgang mit dem Denkmal notwendig? Gibt nicht die totale inhaltliche Leere, die heute herrscht, die Bahn frei für die Ewiggestrigen,

die nichts lieber tun, als sich populärer Symbole zu bemächtigen?

Im Oktober 2013 begeht Leipzig zwei Jubiläen: 200 Jahre Völkerschlacht und 100 Jahre Völkerschlachtendenkmal. Den Höhepunkt bildet eine „Historische Gefechtsdarstellung“, ein nachgestelltes Schlachtenspektakel. Geschichte als Event also.

Vielleicht bietet sich trotzdem die Gelegenheit zu einem vertieften Nachdenken. Wofür steht das Völkerschlachtendenkmal? Wozu brauchen wir es? Die Antworten werden nicht leichtfallen. Aber gewiss wäre viel gewonnen, wenn der fremde Nachbar „Völkerschlachtendenkmal“ uns im wohlverstandenen Sinne weniger fremd wäre, wenn wir uns wissend und kritisch, aber nicht meidend oder verachtend um Distanz zu diesem sperrigen Denkmal bemühten. Eines ist sicher: Das Beispiel der Nikolaikirche leuchtet umso heller vor dem dunklen Koloss im Leipziger Süden.

Alle Fotos im Text: Matthias Donath

Europäischer Wut- oder Mutbürger?

Zum 200. Geburtstag des radikalen Dichters Georg Büchner

HANS-GERT PÖTTERING

Geboren 1945 in Bersenbrück, Mitglied des Europäischen Parlaments, von 2007 bis 2009 Präsident des Europäischen Parlaments, seit 1. Januar 2010 Vorsitzender der Konrad-Adenauer-Stiftung.

Georg Büchner war der vielleicht radikalste deutsche Dichter seiner Zeit. Er verstarb früh, aber ihm war trotz seines schmalen Gesamtwerks später Nachruhm beschieden: Von den verschiedensten Bewegungen wurde er in Anspruch genommen, er galt als Frühsozialist und -naturalist, als Atheist und Avantgardist, als Vorbild der Studentenbewegung oder als Re-

präsentant des sozialistischen Realismus. Die 200. Wiederkehr seines Geburtstages am 17. Oktober 2013 veranlasst dazu, neu über Büchner nachzudenken. Inwiefern dürfen wir heute vom „Bürger Büchner“ sprechen? War er nur Wutbürger oder ist es doch eher der Dichter, der uns als europäischer Bürger mit dem Mut zum Umdenken etwas zu sagen hat?

Der Frage, was heute als bürgerlich gilt, ist die Konrad-Adenauer-Stiftung 2011 mit einer Umfrage nachgegangen. Sie ergab, dass 72 Prozent der Befragten den Begriff „bürgerlich“ als positiv ansehen. Fast achtzig Prozent finden sich mit dem Wort „Bürger“ weitgehend zutreffend be-

zeichnet. Offenbar ist die Verachtung des Bürgerlichen der 68er-Zeit einer werthebewussten Achtsamkeit gewichen.

DER ZEITGEMÄSSE MUSTERBÜRGER?

Im Werte-Katalog des bürgerlichen Habitus stehen Ordnung, Verantwortung, Zuverlässigkeit, Strebsamkeit als gute alte Bekannte aus dem Bildungsbürgertum obenan. Aber auch Freiheit, Toleranz, Schutz der Natur werden neuerdings als bürgerliche Werte genannt. Der Bürger im 21. Jahrhundert muss keine Krawatte tragen. Doch Wertorientierung, gute Manieren, Lebensstil und jene Humanität, die Thomas Mann 1930 in einer Münchner Rede „mit dem Worte *Bürgerlichkeit*“ übersetzte, gehören offenbar zu seinem Selbstverständnis. Ebenso ein staatsbürgerliches Bewusstsein, das die zivilen Freiheiten zu schätzen und notfalls zu verteidigen weiß, ohne dafür aber die Verantwortung für das Gemeinwohl zu leugnen.

Dieser zeitgemäße Musterbürger ist wohl mehr ein Wunschbild. Doch es gibt keinen Grund, nicht an ihn zu glauben. Die freiheitliche Ordnung hat zur Voraussetzung, dass Menschen für ihre staatsbürgerlichen Rechte eintreten; dass sie demonstrieren, wenn sie diese Rechte bedroht oder verletzt sehen. Über manche Formen dieses Zivilengagements mag man streiten. Mut und Wut sind oft gar nicht so genau auseinanderzuhalten.

Der Verantwortungsbürger, der seine Freiheit, sobald er sie gefährdet sieht, mit einer Prise zivilen Ungehorsams würzt, ist ein *homo politicus*. Er teilt die drei Qualitäten, die Max Weber auch dem Politiker im

Beruf gewünscht hat: erstens leidenschaftliche Hingabe an eine Sache; zweitens Verantwortlichkeit gegenüber dieser Sache; drittens Augenmaß, das eine Distanz zu den Dingen voraussetzt.

Konrad Adenauer und Helmut Kohl waren in dieser Hinsicht Vorbilder. Als Architekten der europäischen Einigung arbeiteten sie ebenso leidenschaftlich wie verantwortungsvoll an ihrem Ideal eines Europas mündiger Bürger.

Europa ist heute ein bürgerlicher Kontinent. Doch die Europäische Union ist nicht das Ergebnis einer selbstverständlichen Entwicklung gewesen. An ihrem historischen Ursprung steht auch die Angst des Bürgers vor dem, was das europäische Wertefundament im 19. und 20. Jahrhundert so stark bedroht hat: Krieg, Armut, Unfreiheit. Der Mut vieler Bürger in der damaligen DDR und den früheren Staaten des Ostblocks hat diese Angst besiegt. Es ist ein Mut, der aus der Mitte der bürgerlichen Sehnsucht nach freier Entfaltung der Persönlichkeit kam. Diese Freiheitsliebe, die sich aus eigenem Antrieb an eine höhere Instanz, an den Staat, an die Ethik, an Gott, binden kann, hat die Friedliche Revolution in Deutschland ausgelöst und getragen.

EUROPÄISCHER ORT DER FREIHEIT

Wohin gehört nun der Bürger Büchner? Man sollte nicht vergessen: Georg Büchner war ein Sohn seiner Zeit. Er entstammte einer nicht sehr reichen, aber doch gut situierten hessischen Arztfamilie. Der Vater, Militärchirurg, arbeitete seit 1816 als Großherzoglicher Obermedizinalrat in

Darmstadt. Von der Mutter – sie kam aus einer Beamtenfamilie – hatte er seine Liebe zur Volksdichtung geerbt. Auch Büchners Schulbildung entsprach einem bürgerlichen Lebenslauf. Bis zur Matura 1831 verschlang er gewaltige Lektüremengen, von Homer über Shakespeare bis zu seinem Zeitgenossen Goethe. 1831 ging er zum Medizinstudium nach Straßburg – wo er den Stoff seiner Künstlernovelle *Lenz* fand.

Heute ist Straßburg eine Metropole des europäischen Staatsbürgertums. Das Europäische Parlament, der Europarat, der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte und andere Institutionen haben hier ihren Sitz. Auch zu Büchners Zeiten war Straßburg ein europäischer Ort, doppelt so groß wie Büchners Vaterstadt Darmstadt, mit einer renommierten *Académie* und einem der seinerzeit höchsten Gebäude der Welt, dem Straßburger Münster. In Straßburg knüpfte Büchner Kontakt zur „Gesellschaft der Menschen- und Bürgerrechte“. Hier lernte er französische Republikaner und polnische Exilanten kennen, die für bürgerliche Freiheiten und nationale Einheit eintraten. Es besteht wohl kein Zweifel, dass Straßburg für Büchner ein europäischer Ort der Freiheit war.

Ganz anders war dagegen Deutschland, das dem sprichwörtlichen Flickenteppich glich: Allein zehn Nachbarstaaten umgaben das Großherzogtum Hessen. Büchners Zeitgenosse Heinrich Heine spottete über dieses Deutschland, das „in sanfter Hut/Von sechsunddreißig Monarchen“ schlafe. Als Büchner im März 1835 zum zweiten Mal nach Straßburg kam, war er ein steckbrieflich gesuchter Flüchtling. Seine Wohnung war durchsucht, einige seiner Freunde waren verhaftet worden. Grund war der *Hessische Landbote*, die wohl schärfste Flugschrift des Vormärz. Büchner

hatte sie im Geiste der bürgerlichen Aufklärung geschrieben, verfasst unter dem Eindruck der Revolution vom Juli 1830.

Kühnes steht darin: Die Flugschrift kritisiert die hohe Steuer- und Abgabenlasten für die Einwohner des Großherzogtums Hessen, die dafür „schwitzen, stöhnen und hungern“ müssen. Die Oberschicht lebe auf Kosten der Untertanen im Luxus und beschneide deren Rechte. Es ist nichts anderes als der Aufruf an die arme Landbevölkerung zum Umdenken. Revolutionär klingt die Parole des *Hessischen Landboten*: „Friede den Hütten! Krieg den Palästen!“

Die Flugschrift war Büchners Eintrittskarte in die moderne deutsche und europäische Literatur. Doch Büchner war kein politischer Aktivist. Er beobachtete und kommentierte lieber die Verhältnisse seiner Zeit, als die Barrikaden zu stürmen. Golo Mann hielt 1968 fest: „... für die Revolution, für die Politik überhaupt war der Dichter von *Dantons Tod* verloren.“

CHRIST UND WELTVERBESSERER

Die direkte politische Agitation war nicht Büchners Sache, auch weil er den Despotismus einer entfesselten Freiheit zur Genüge an der Französischen Revolution studiert hatte. Er stand nicht auf den Zinnen einer Partei, auch nicht der Jungdeutschen. Seine Waffe war das Wort. Mit seinen Werken, die sich an einer Hand abzählen lassen – neben der Flugschrift sind es drei Dramen und eine Novelle –, kämpfte er für Menschenrechte aus einer, wie der Büchner-Forscher Hermann Kurzke meint, urchristlichen Überzeugung: Nicht

weil er Materialist war, sondern weil „er Christ war, musste er die Welt verbessern“.

Büchner als europäischer Bürger – was hätte er uns heute zu sagen? Im letzten Jahr erschien das Buch des österreichischen Schriftstellers Robert Menasse *Der europäische Landbote*. Menasse spielt natürlich auf Büchners Flugschrift an. Das Medium ist – wie beim hessischen „Original“ – das geschriebene Wort, doch Absender und Adressat haben sich verändert. Es geht Menasse nicht um die deutschen, sondern um die europäischen Zustände – um die ist es nicht so schlecht bestellt, wie Unkenrufer meinen! Die Kommission der Europäischen Union, so summiert Menasse, arbeitet alles in allem transparenter, sparsamer und im Übrigen auch humorvoller als viele nationale Behörden.

Was Büchner also Menasse überliefert, ist ein europäisches Lehrstück. Der Schriftsteller als Bürger mischt sich ein. Er informiert sich über die politischen und sozialen Verhältnisse – Büchner in Straßburg, Menasse in Brüssel. Er bezieht Position, auch kontrovers. Er ist kein Untertan im Obrigkeitsstaat. Wofür er eintritt, ist eine bürgerliche Kultur der Freiheit und des Rechts.

Als „Propheten der Freiheit“, der weiß, dass Dichtung den Menschen frei mache, würdigt ihn Hermann Kurzke in der profunden Biografie *Georg Büchner. Geschichte eines Genies* (2013).

Büchner als europäischer Mutbürger, als Citoyen, nicht als Bourgeois, hat uns viel zu sagen. Mit seinem Freund Alexis Muston träumte er im Spätsommer 1833 von den „vereinigten Staaten von Europa und anderen Utopien“. So hat der „Bürger Büchner“ Grundfragen unserer Zeit nicht nur gestellt, sondern sie auch in Szene gesetzt und zur Sprache gebracht.

Der Beitrag beruht auf einer Rede, gehalten auf der Soirée „Bürger Büchner“ der Konrad-Adenauer-Stiftung und der Wochenzeitung „Christ & Welt“ in der ZEIT am 18. April 2013 im Rheinischen Landesmuseum Bonn.

Von Traumtänzern und Helikoptereltern

Zur aktuellen pädagogischen Szene

JÖRG-DIETER GAUGER

Geboren 1947 in Lüdenscheid,
Althistoriker, außerplanmäßiger
Professor an der Universität Bonn,
langjähriger Abteilungsleiter in
der Konrad-Adenauer-Stiftung.

Josef Kraus: *Helikoptereltern. Schluss
mit Förderwahn und Verwöhnung*,
Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg
2013, 221 Seiten, 18,95 Euro.

Kein Zweifel: Schulkritik, vor allem Lehrerkritik, ist „in“, und damit lässt sich überdies gutes Geld verdienen. Nun ist das kein neues Phänomen, Schulkritik war immer ein Thema, allerdings vornehmlich von Karikatur und Roman: Man erinnere sich nur an die Lehrerzeichnungen im *Simplicissimus* oder an Hermanns Hesses *Unterm Rad*, Thomas Manns *Hanno* oder Alfred Anderschs *Der Vater eines Mörders*. Neu ist, dass sie ein großes Segment des Sachbuchmarktes inklusive Feuilletons erobert

hat und damit auch immer wieder einmal eigene TV-Sendungen oder Talkshows evoziert, also ein breites Publikum erreicht, das daran offensichtlich Interesse oder Spaß hat. Dabei lassen sich zwei verschiedene Formen unterscheiden: die Verarbeitung eigener oder leidvoller Schulerfahrungen eigener Kinder, die dann solche Produkte wie das *Lehrerhasserbuch* (Gerlinde Unverzagt, 2006) oder *Lehrerkind. Lebenslänglich Pausenhof* (Bastian Bielendorfer, 2011) hervorbringen. Oder eine türkischstämmige Autorin namens Melda Akbas: *Warum fragt uns denn keiner? Was in der Schule falsch läuft* (2013). Da die Schule nun einmal unvermeidbar ist, ihr keiner entkommt, lässt sich das ad infinitum fortsetzen. Man muss es nur entsprechend reißerisch vermarkten. Die zweite Form ist die kühne Vision einer völlig neuen Schule, wie bei dem Populärphilosophen Richard David Precht (*Anna, die Schule und der liebe Gott*, 2013) oder dem Schweizer Kinderarzt

und Autor Remo Largo (*Spiegel* 38/2013), der darüber schreibt, wie man innovativ und kreativ ohne „Selektion“ und Noten, also endlich „angstfrei“ lernen kann; rätselhaft scheint, wie man beim *participium coniunctum* oder bei Kurvendiskussionen lustvolle Lernwelten schaffen soll. Sekundiert wird dem ganzen Szenario, das ein wenig an Platons Staat erinnert (den hat auch niemand erlebt), von einem selbst ernannten „Hirnforscher“ wie Gerald Hüther (*ZEIT-Online* vom 29. August 2013). Alles Leute, die nie vor einer Klasse gestanden haben. Und da bisher niemand eine solche Schule gesehen hat und ihre Ergebnisse, auch bezogen auf die Anforderungen etwa des Arbeitsmarktes, nicht kennen kann, kann es sich natürlich nur um Verheißungen und Wünsche handeln. Aber das passt in eine Zeit, in der Bildung einerseits ein quasi-religiöses Kolorit erhalten hat und man andererseits alles tut, um den Erwerb von „Bildung“ zu erleichtern. Zumal heute die bildungsoptimistische Annahme gilt, jeder junge Mensch könne bei entsprechender Förderung, Begleitung, Betreuung, Coaching et cetera zumindest zum Studium qualifiziert werden. Dort, wo das nicht gelingt, werden „soziale Benachteiligungen“ und dementsprechend fehlende „Bildungsgerechtigkeit“ beziehungsweise „Chancengleichheit“ oder jüngst „Diskriminierung“ ausgemacht.

Natürlich gibt es in diesem Zusammenhang eine Fülle von Beschwerden, die sich tagtäglich den Medien entnehmen lassen, dennoch: Das System funktioniert formal für etwa achtzig Prozent der jungen Menschen, sei es über die Berufsbildung, sei es über den allgemeinbildenden Schul- und Hochschulbereich, mit steigender Tendenz. Das gesteht auch die OECD zu, zumal sich auch Deutschland seit den

1970er- und verstärkt seit den 1990er-Jahren auf den Weg der Steigerung der Akademikerzahlen begeben hat; in Hamburg, das derzeit an der Spitze liegt, erwerben jetzt fünfzig Prozent das Abitur; dafür gehen den Betrieben die Lehrlinge aus.

Nun gilt in der deutschen Bildungspolitik der bekannte „Tunnelblick nach unten“: Wie können wir „bildungsferne“ Gruppen zu höherer Bildungsbeteiligung bringen? Und dabei kommen naturgemäß die Eltern ins Spiel, denen das Grundgesetz in Artikel 6 das natürliche Recht und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht der Erziehung zuweist. Dass natürlich auch die Schule, und zwar in steigendem Maße, immer eine erzieherische Aufgabe wahrnimmt, ist davon unbenommen. Man kann sich über den Begriff „Erziehung“ streiten, zumal man ihn im Gefolge der 68er-Pädagogik als belastet ausgegeben hat: Drill, Dressur, Verletzung der kindlichen Psyche. Aber niemand wird bestreiten, dass nicht nur Bildung im Sinne von Wissen und Können zur Prägung der Persönlichkeit beiträgt, sondern auch Einstellungen und Verhaltensformen, also das, was man einmal Tugenden genannt hat, und seien es die berühmten und gerne denunzierten „Sekundärtugenden“. Hier ist Erziehung und damit die Familie gefordert.

Im Beziehungsgeflecht Schule-Lehrer-Eltern sind letztere erst in jüngerer Zeit Thema von Untersuchungen geworden, so die weithin beachtete KAS-Studie *Eltern unter Druck* (Michael Borchard, Christine Henry-Huthmacher und andere, Stuttgart 2008, www.kas.de/wf/de/33.13023/). An diesem Punkt setzt auch das neue Buch von Josef Kraus an, der sich einer heute immer auffälligeren Elterngruppe zuwendet: eben jenen zehn bis fünfzehn Prozent vermeintlich zugunsten ihrer Kinder hyperaktiven

„Helikoptereltern“, die neuerdings sogar an den Hochschulen auftauchen, mit denen der Autor eine „Pädagogik der totalen Einmischung“ verbindet und an konkreten und höchst anschaulichen Beispielen illustriert. Der langjährige Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, Direktor eines Gymnasiums, auch Schulpsychologe und schon häufiger als Buchautor hervorgetreten (zuletzt: *Bildung geht nur mit Anstrengung – Wie wir wieder eine Bildungsnation werden können*, 2011), muss diesmal einen Nerv getroffen haben. Normalerweise schafft es ein „normales“ pädagogisches Buch eher konservativer Provenienz höchstens in die *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, aber nicht in die *Süddeutsche Zeitung* oder in die Titelgeschichte des *Spiegel* und in dessen Bestsellerliste. Kraus behandelt sehr plastisch und mit kräftigen Seitenhieben gegen den pädagogischen Ertrag von Hirnforschung oder Tiefenpsychologie die verschiedenen Formen, in denen sich diese Helikoptereltern pädagogisch betätigen: durch „Förderwahn“ bis hin zum „Babytuning“, die totale Kontrolle inklusive „Umklammerung bis zum Erwachsenenalter“, Verwöhnung und Verschönung: „Das mache ich für dich.“ Nun wird niemand bestreiten, dass es zunächst ein positives, auch im Schulrecht grundsätzlich vorgesehenes Phänomen ist, dass Eltern sich kümmern und auch einmischen. Dass das für die Schule unbequem ist, liegt ebenso auf der Hand, wie es für die Kinder bequem zu sein scheint. Begünstigt wird diese Entwicklung durch den Wandel von der Geschwisterfamilie zur Ein-Kind-Familie und die immer spätere Geburt: „Mein Kind das Kunstwerk“. Was also ist das Resultat dieser „pädagogischen Umklammerung“, was sind die „Kollateralschäden für Kind und Gesell-

schaft“? Kraus formuliert es so: „Zu den sichersten Methoden, Kinder unmündig und lebensuntüchtig zu machen, zählen neben der Kontrolle und dem Förderwahn tatsächlich Verwöhnung, Verschönung und Überbehütung ... Je aktiver die Eltern, desto passiver die Kinder ...“ Gefördert werden so unwillentlich: „Eigensinn, Egoismus, Rücksichtslosigkeit, Überheblichkeit, Geltungssucht, überhöhte Ansprüche, Unselbständigkeit, Bequemlichkeit, ... Abhängigkeit von Eltern und realitätsfernes Selbstbild ...“

Auf ähnliche Folgen hatte allerdings im konträren Kontext, nämlich jenem fehlender Erziehung, auch schon der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Brezinka im Jahre 1993 aufmerksam gemacht; vielleicht ist aber fehlende Erziehung weniger schlimm als falsche. Kraus wäre kein gestandener Pädagoge, wenn er sein Buch nicht mit konkreten Ratschlägen schließen würde: Wie soll richtig und sinnvoll erzogen werden? Dazu formuliert er klare Vorschläge, die letztlich mit Theodor Litt auf eine Balance zwischen „führen und wachsen lassen“ hinauslaufen, die mit „Leichtigkeit und Humor“ gehalten werden solle. Diese Empfehlung verbindet Kraus mit einem leidenschaftlichen Plädoyer gegen die „Abitur-Vollkasko-Schule“, für die Wiederentdeckung konkreten Wissens, gegen eine inhaltsleere Kompetenzpädagogik und gegen eine Reduktion von Schulbildung auf ökonomische Brauchbarkeit: „Humankapital“ gilt ihm als „Unwort“. Sein Buch konstruiert kein Wolkenkuckucksheim und setzt sich damit wohltuend von Precht und Gefolge ab. Genau richtig für Leser, die klare und schnörkellose Orientierung suchen und ebenso klare Aussprache schätzen.

Reifezeugnis

W ö r n e r , Manfred

geboren den 24. September 1934

in Stuttgart-Bad Cannstatt

ist im Jahre 1945 in die Anstalt eingetreten und hat die Klasse 9

1 Jahr besucht.

Er hat an der diesjährigen Reifeprüfung teilgenommen.

In den einzelnen Fächern hat er auf Grund seiner Leistungen während des Schuljahrs und in der Prüfung nachstehende Zeugnisse erhalten:

Betragen gut

Mitarbeit gut

Religionslehre gut

Rechnen und Mathematik befriedigend

Philosophie -

Physik befriedigend

Deutsch gut

Chemie gut

Geschichte gut

Naturkunde (Biologie) gut

Erdkunde gut

A.G.:

Kunsterziehung befriedigend

~~Handarbeiten~~ Hat an der philosophischen A.G. teilgenommen.

Musik ausreichend

Englisch gut

Leibeserziehung sehr gut

Französisch -

✓ Latein befriedigend

Griechisch -

Hat den Anforderungen für das Grosse Latinum genügt.

.....Er hat damit die Reifeprüfungmit Erfolg abgelegt.....

Auf Grund hiervon wird ihm..... hiermit das **Zeugnis der Reife** erteilt.

Allgemeine Beurteilung:

Manfred ist ein allen Fragen des Unterrichts aufgeschlossener Schüler, der vor allem politisch stark interessiert ist. Er nimmt kritisch Stellung und beweist, dass er selbständig denken kann. Sein Einsatz in den Leibesübungen ist hervorzuheben.

Bad Cannstatt....., den 12. Februar 1953..

Der Vertreter
der Unterrichtsverwaltung:
gem. Erl. U III O Nr. 3935
v. 13. Februar 1953

Der Schulleiter:

St. Rinn

St. Rinn

1953 wird Manfred Wörner auf der Johannes-Kepler-Oberschule in Stuttgart-Bad Cannstatt das „Zeugnis der Reife erteilt“. Die „allgemeine Beurteilung“ stellt heraus, dass „Manfred ... vor allem politisch stark interessiert“ sei.

Wie richtig die Johannes-Kepler-Oberschule damit lag, erwies sein weiterer Lebensweg. Wenige Jahre nach Abschluss eines Jura-Studiums kandidierte Manfred Wörner im nordwürttembergischen Wahlkreis 172, Göppingen, für den Deutschen Bundestag und war von 1965 bis 1988 dessen Mitglied. 1982 wurde er Bundesminister der Verteidigung. 1988 wechselte er als NATO-Generalsekretär nach Brüssel, wo er 1994 verstarb. Über Jahrzehnte war Wörner der Konrad-Adenauer-Stiftung in verschiedenen leitenden Funktionen eng verbunden.

Quelle: Archiv für Christlich-Demokratische Politik (ACDP), Nachlass Manfred Wörner 01-636-076/1

Leistungsstufen

in den einzelnen Fächern:					Zeugnis	
sehr gut 1	befriedigend . . 3	mangelhaft . . 5	X		X	X
gut 2	ausreichend . . 4	ungenügend . . 6	X		X	X

Die nächste Ausgabe erscheint im Dezember 2013
zum Thema

Westen

Was denn sonst!

Hierzu schreiben unter anderen
Horst Teltschik, Günter Mächler, Gayle Tufts,
und Ansgar Graw.

Mit der neu gestalteten und völlig überarbeiteten App der Konrad-Adenauer-Stiftung
(weitere Informationen auch zum Download unter www.kas.de/app) besteht die Möglichkeit,
unsere Zeitschrift ab der Mai-/Juni-Ausgabe 2013 kostenfrei herunterzuladen und offline zu lesen.
Die App steht für iOS und Android kostenfrei zur Verfügung.

IMPRESSUM

Nr. 522, September/Oktober 2013, 58. Jahrgang, ISSN 0032-3446

DIE POLITISCHE MEINUNG



Konrad
Adenauer
Stiftung

Herausgegeben für die Konrad-Adenauer-Stiftung von

Wolfgang Bergsdorf, Hans-Gert Pöttering,
Bernhard Vogel

Begründet 1956 von

Otto Lenz und Erich Peter Neumann

Geschäftsführung

Walter Bajohr

Redaktion

Bernd Löhmann (Chefredakteur)
Rita Anna Tüpper-Fotiadis (Redakteurin)
Redaktionsassistent: Cornelia Wurm
Studentische Hilfskraft: Roman Harbort

Anschrift

Rathausallee 12, 53757 Sankt Augustin
Klingelhöferstraße 23, 10785 Berlin
Telefonnummer: (0 22 41) 2 46 25 92
Faxnummer: (0 22 41) 2 46 26 10
rita.tuepper-fotiadis@kas.de
cornelia.wurm@kas.de
www.politische-meinung.de

Verlag und Anzeigenverwaltung

Verlag A. Fromm,
Postfach 19 48, 49009 Osnabrück
Telefonnummer: (05 41) 31 03 34
Faxnummer: (05 41) 31 04 40
C.Brinkmann@fromm-os.de

Herstellung

Druck- und Verlagshaus FROMM GmbH & Co. KG
Breiter Gang 10–16, 49074 Osnabrück

Konzeption und Gestaltung

Stan Hema GmbH
Agentur für Markenentwicklung, Berlin
www.stanhema.com

Bezugsbedingungen

Die Politische Meinung erscheint sechsmal im Jahr.
Der Bezugspreis für sechs Hefte beträgt 50,00 €
zzgl. Porto. Einzelheft 9,00 €. Schüler und Studenten
erhalten einen Sonderrabatt (25 Prozent). Die Bezugs-
dauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, sofern
das Abonnement nicht bis zum 15. November eines
Jahres schriftlich abbestellt wird. Bestellungen über
den Verlag oder durch den Buchhandel.

Das Copyright für die Beiträge liegt bei der Po-
litischen Meinung. Nicht in allen Fällen konnten
die Inhaber der Bildrechte ermittelt werden. Noch
bestehende Ansprüche werden ggf. nachträglich
abgegolten. Die Zeitschrift wird mitfinanziert durch
Zuwendungen der Bundesrepublik Deutschland.