

Susanne Lin-Klitzing

Aspekte gymnasialer Bildung – eine Einführung

Ist das Thema „gymnasiale Bildung“ ein Reizthema, zu dem sich Menschen mit unterschiedlichen ideologischen Positionen gegenüberstehen? Der Deutsche Philologenverband konnte zur provozierenden Leitfrage „Siegt sich das Gymnasium zu Tode?“ für diesen dritten Band zu „Aspekten gymnasialer Bildung“ in der Reihe „Gymnasium – Bildung – Gesellschaft“ im Klinkhardt-Verlag ausgewiesene Wissenschaftler aus den Erziehungswissenschaften, der Psychologie und der Philosophie versammeln, die sich in den vorliegenden Beiträgen mit den aktuellen wie historischen „Grundlagen gymnasialer Bildung“, mit dem „gymnasialen Unterricht“ und der „Zukunft des Gymnasiums“, hier insbesondere unter den Rubriken „Distinktion und Exzellenz“, auseinandersetzen. *Heinz-Peter Meidinger*, der Bundesvorsitzende des Deutschen Philologenverbandes, greift in seinem vorangestellten Beitrag „*Zwischen Qualität und Quantität – wird das Gymnasium zum Opfer seines eigenen Erfolges?*“ genau dieses Reizthema auf und beantwortet es pointiert und mit einer Darstellung aus gymnasialer Perspektive, welche das Gymnasium nach Tenorth weiterhin als die Leitinstitution des deutschen Bildungswesens sieht.

Im Jahre 2000 initiierte der Bayerische Philologenverband gemeinsam mit der Universität Würzburg eine Ringvorlesung zur Frage nach einer spezifischen Gymnasialpädagogik (vgl. Bayerischer Philologenverband 2001). Hieran knüpft diese Veröffentlichung in gewisser Weise an, entwickelt sich aber – auch angesichts der Entwicklungen der vergangenen Jahre – in ihren inhaltlichen Schwerpunkten, insbesondere in ihrem aktuellen „prognostischen Blick“, was die potenzielle Zukunft des Gymnasiums anlangt, darüber hinaus.

Damals artikulierte Jürgen Oelkers, dass folgende Kriterien spezifisch gymnasial seien:

- „1. Besondere Niveaus in den Anforderungen.
2. Ein spezifisches Spektrum von Fächern und Fachangeboten.
3. Fachstandards oberhalb der anderer Schulen.
4. Äußere und innere Selektivität.
5. Hohes Prestige und Privileg des Abschlusses.
6. Eigene historische Mentalitäten.
7. Verantwortung für „Höhere Bildung“.
8. Bildungseliten als Qualitätsnachweis“ (Oelkers 2001, 7).

Oelkers versteht gymnasiale Bildung also nach wie vor als Elitenbildung, wohlgerneht als eine Bildung von Leistungseliten, die die „Verantwortung für höhere Bildung, also die Tradierung der Sprache und Kultur, ebenso wie für die Pflege der Mathematik, die Präsenz der Wissenschaft und vieles mehr“ trügen. Sie sollen den „Stand des Wissens und Könnens, die Raffineszen der Kultur oder die Präzisionen der Wissenschaft mit jeder neuen Generation [...] sichern und wenn möglich [...] verbessern.“ Bildung sei „auf unerbittliche Weise Steigerung“ (Oelkers 2001, 8). Hierfür sei die „Schülerqualität“ entscheidend (Oelkers 2001, 11). Ähnlich argumentierte damals Klaus von Westphalen: Bei Gymnasiasten handle es sich um eine spezielle, nach kognitiven Leistungsgesichtspunkten ausgewählte Schülerschaft aus der zahlenmäßig größeren Grundschulkielientel. Gemäß der Bildungsintention des Gymnasiums seien „an die Gymnasiasten höchste Ansprüche im kognitiven und auch im nichtkognitiven Bereich zu stellen“ (Westphalen 2001, 51). Diese Anforderungen finden sich als Kerngedanken durchaus in Westphalens Vorstellungen einer gymnasialen Bildungstheorie wieder: allgemeine Studierfähigkeit, erweiterte und vertiefte Bildung an komplexen Erscheinungen und Zusammenhängen in Kultur, Natur und Gesellschaft sowie die Fähigkeit zur Selbstbestimmung in erweiterter sozialer Verantwortung. Die gymnasiale Zielintention sei „ein gymnasialtypisches ‚Mehr‘, ein ‚Mehr‘ an Welt, an Allgemeinheit, an Universalität, an Relevanz und an Vertiefung beim Eindringen“ (Westphalen 2001, 51). Es geht also auch nach Westphalen letztlich um einen Vergleich mit anderen Bildungsintentionen und -institutionen, also um einen „höheren“ Anspruch gegenüber anderen Schulformen.

Jürgen Rekus akzentuiert hier zunächst anders. Er führt aus, dass der frühere gymnasiale Charakter einer „Elitebildungsanstalt“ aufgrund der Bildungsexpansion seit den 1960er Jahren verloren gegangen, gleichwohl aber die bestehende Differenzierung der Schulformen „auf dem Hintergrund individuellen Leistungsvermögens und dementsprechender Leistungsbereitschaft der Lernenden“ (Rekus 2000, 18) nach wie vor sinnvoll sei. Von diesem Gesichtspunkt aus dienen „die verschiedenen Schultypen [...] dann der Entfaltung von Leistung auf je unterschiedliche Weise und ermöglichen so einen standesunabhängigen Zugang zu den gesellschaftlichen Hierarchieebenen. Das Gymnasium verteilt dann keine Berechtigungsnachweise mehr, sondern Befähigungsnachweise“ (Rekus 2000, 19). Den gymnasialen Weg sieht er vor allem durch die überwiegende Anwendung bestimmter Lernmethoden gekennzeichnet, „die von der Anschauung abstrahieren und auf Begriffsbildung gerichtet sind, d. h. die auf erfahrungs- und erlebnisunabhängige Erkenntnisziele zielen. Dazu gehört nicht nur die Anwendung von Methoden, wie sie von den Wissenschaften vorgezeichnet sind, sondern auch deren methodologische Reflexion“ (Rekus 2000, 20). Es könne also nicht um eine Kanonbestimmung vermeintlich höherer Bildungsgüter gehen, sondern das Spezifische des gym-

nasialen Bildungsweges könne also nur in der Systematik definierter methodischer Zugangsweisen zu den Phänomenen der Welt und der damit verbundenen erfahrungs- und erlebnisunabhängigen Begriffsbildung liegen. Ihr Spezifikum liege in der Wissenschaftsanalogie der Lernwege (vgl. Rekus 2000).

1 Grundlagen gymnasialer Bildung

In bestimmter Weise knüpft der erste Beitrag zu den „*Grundlagen gymnasialer Bildung*“ im vorliegenden Band von *Elmar Anhalt*: „*Was bedeutet gymnasiale Bildung heute?*“ daran an, setzt aber insbesondere mit seiner Forderung nach der Berücksichtigung der gesellschaftlichen Herausforderung durch die Komplexität von Sachverhalten und Situationen einen neuen Akzent: Gymnasiale Bildung heute bedeute, dass Studierfähigkeit als unbestrittene Aufgabe des Gymnasiums mit den aktuellen Anforderungen des Lebens, deren moderner Komplexität in Sachverhalten und Situationen, in Verbindung gebracht werden müsse, ohne abgeschlossene Lösungen zu zementieren. Anhalts Kernpunkt ist die Frage, inwiefern die Fächer bei ihrer Aufgabe, Studierfähigkeit zu vermitteln, nun tatsächlich mit Komplexität als Gegenstandskategorie moderner Gesellschaften umgehen und dabei gleichwohl die Suche nach einer Orientierung gelingenden Lebens und Zusammenlebens nicht aufgeben. Denn das Prinzip der Allgemeinbildung sei letztlich allen Schulformen gemein, aber das Prinzip der Wissenschaftspropädeutik stelle das Alleinstellungsmerkmal des Gymnasiums dar. „Typische Studierfähigkeit“ sei eine Erwartungskategorie, mit der Hochschulen darüber Auskunft geben, auf welchem Niveau bei ihnen ein Fachstudium absolviert werden kann. Dazu bedürfen die gymnasialen Schulabgänger/innen genügend „objektwissenschaftlicher Kenntnisse“, um einen wissenschaftlichen Gegenstandsbereich bearbeiten zu können. Abiturienten sollen Verfahrensweisen beherrschen, die für wissenschaftliche Disziplinen kennzeichnend sind. Dazu erwarte man, dass mit der Hochschulreife ein spezifisches Interesse an wissenschaftlicher Problemorientierung verbunden sei. Verlangt werde dazu ein wissenschaftlicher Habitus. Die Abiturienten sollen jedoch nach Anhalt darüber hinaus eine spezifische Studierfähigkeit erwerben, die sie dazu befähige, mit der Komplexität zurechtzukommen, mit der die Gesellschaft uns konfrontiere, die im jeweiligen Studienfach ihre spezifische Bearbeitung gefunden habe und deren spezifischer wissenschaftspropädeutischer Anspruch in der gymnasialen Oberstufe ihren Ort finde, weil die dort unterrichtenden Lehrenden diese Wissenschaftspraxis selbst erfahren haben. Gymnasial sei dabei die Einübung in die spezifische Erkenntnissituation und der Umgang mit der unberechenbaren Dynamik zu erkennender Sachverhalte im wissenschaftspropädeutischen Fachunterricht.

Winfried Böhm weist in seinem Beitrag „*Humanistische Bildung – neu denken im Hinblick auf das Gymnasium*“ aus bildungshistorischer Sicht darauf hin, dass der Streit um die klassische Heimstätte der humanistischen Bildung am Gymnasium vor rund 200 Jahren schon erbitterter geführt worden sei als heute. Er interpretiert dazu die grundlegende Schrift Friedrich Immanuel Niethammers „Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit“ (Niethammer 1808), in der das *Problem vom Mensch und Bürger* aus Sicht der Philanthropen neu als Gegensatz von Vollkommenheit und Brauchbarkeit definiert worden sei. Böhm plädiert auf diesem Hintergrund dafür, humanistische Bildung nicht mehr als höhere Gelehrsamkeit, sondern als „Empfindung für das gemeinsame Menschsein, also für Mitmenschlichkeit und ein Mitleiden mit jeglicher geschundener Kreatur“ zu begreifen.

Julian Nida-Rümelin will „*Zur Aktualität der humanistischen Bildungsideale*“ weniger „über das Gymnasium sprechen“, als von Konsequenzen für das Gymnasium aus einem „philosophisch gefärbten, systematischen Blick“. Dazu bestimmt er als Kern des humanistischen Denkens die Verschränkung der „Vorstellung des autarken Lebens“ als Ideal der griechischen Klassik mit der „Idee epistemischer Rationalität“ aus dem Humanismus und der „Idee des Universalismus“ aus der Antike. Damit ließen sich Orientierungen für die wesentlichen Fragen, die Bildung ausmachten, generieren, nämlich für die Fragen: „Was macht menschliches Leben aus?“ und „Was sind die Elementargegebenheiten menschlichen Lebens?“, die in der modernen Tendenz zu Spezialisierung und der Degeneration von Bildung zu Ausbildung zu kurz kämen.

2 Gymnasialer Unterricht

Walter Herzog leitet mit seinem Beitrag „*Gymnasiale Bildung und Bildungsstandards – Chancen und Risiken*“ die Auseinandersetzung mit einem aktuell zeitgemäßen gymnasialen Unterricht ein. Er spricht sich zwar für eine Orientierung an Standards aus, versteht diese aber im Sinne einer „Standardsprache“, mit der – über die Festlegung von inhaltlichen Standards für die Unterrichtsfächer hinaus – über Schule gesprochen werde. Sollen Standards allerdings die Funktion der Steuerung ausüben, könne diese nur über Input und nicht über eine Messung des Outputs vollzogen werden. Der erwünschte „standardisierte Output“ führe dazu, dass Lehrkräfte unter diesen Vorzeichen innerlich immigrierten oder den Beruf verließen. Im Sinne einer Orientierung von Standards als Kommunikationsmittel über Schule sollte also eine intensive Kommunikation darüber gerade an den Gymnasien geführt werden, im Sinne einer Steuerung durch Standards würden Gymnasien jedoch als „didaktische Maschinen“ instrumentalisiert und verspielen ihre Chance auf Kommunikation und Verständigung.

Auch Klaus Moegling weitet in seinem Beitrag „*Fächerübergreifendes Lernen im Kontext gymnasialer Schulentwicklung*“ den Blick über eine zu enge Kompetenzorientierung hinaus, die aus seiner Sicht noch nicht zu einer angemessenen Berücksichtigung einer Didaktik fächerübergreifenden Lernens geführt habe, da sie sich primär auf fachbezogene Standards und Kompetenzen, auf überfachliche Fähigkeiten, wie z. B. Lesefähigkeit oder Kooperationsfähigkeit, oder auf fachbezogene kerncurriculare Anschlussfähigkeiten beschränke. Ihm fehlt dabei die „Förderung des *vernetzten Denkens*, des *Perspektivenwechsels* und des *komplexen Handelns* vor dem Hintergrund einer an der Mündigkeit der Subjekte orientierten Pädagogik“. Ihm geht es dabei nicht darum, Fachlichkeit und fächerübergreifendes Lernen gegeneinander auszuspielen, „sondern es soll *die historische und kulturelle Bedeutung des Disziplinären*, des zu Fächern Geordneten anerkannt werden, die Fachlichkeit häufig sogar als Ausgangspunkt fachlicher Überschreitung angesehen werden“. Auch weist er im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung und Standardisierung auf eine immer stärkere Beschränkung der ästhetischen Bildung hin. Sein Ziel ist es, die wichtige kulturelle Orientierungs- und Spezialisierungsfunktion des Fachprinzips „über das *Interdisziplinäre* und das *Transdisziplinäre* zu ergänzen“.

Ziel und Zentrum eines gelingenden Unterrichts ist der Schüler/die Schülerin. Diese will Johannes Reitinger in seinem Beitrag „Schüler als Bildungsforscher – Forschender Unterricht nach dem AuRELIA-Konzept als Herausforderung am Gymnasium“ in besonderer Weise ansprechen, nämlich mit dem „forschenden Lernen“ in einem Authentic Reflective Exploratory Learning and Interaction Arrangement (= AuRELIA). Reitinger leitet dazu aus den Konzeptionen von Reich (2006) und Demuth (zitiert nach Parchmann 2009) eine neue forschungsprozessuale Struktur ab, die sich aus der „Entstehung eines persönlich bedeutsamen Entdeckungsinteresses“ über die „Formierung von eigenen Hypothesen“, eine gemeinsame Untersuchungsplanung, die „Umsetzung dieser Konzeption“, die „Zusammenschau und Bewertung des Prozesses“ und die „Entwicklung persönlicher Bedeutungskontexte“ hin zu einer „Anwendung“ und „Veröffentlichung“ bewegt. Dies erscheint ihm als eine „vielversprechende Konzeption für den gymnasialen Unterricht bzw. die Hochbegabtenförderung“.

Bereits in den Beiträgen von Klaus Moegling und Johannes Reitinger für einen zukunftsorientierten gymnasialen Unterricht wird auf die zunehmend heterogene Schülerschaft an den Gymnasien verwiesen. Diese Aspekte werden nun im dritten Teil des Buches zur „*Zukunft des Gymnasiums*“ unter den Aspekten der „*Distinktion und Exzellenz*“ vertieft.

3 Zukunft des Gymnasiums: Distinktion und Exzellenz

Werner Helsper verweist dazu in seinem Beitrag *„Distinktion in der gymnasialen Schullandschaft: Vom Gymnasium als Unterschied zu Unterscheidungen im Gymnasialen?“* auf bereits erfolgte „Differenzierungen in der höheren Bildungslandschaft“ basierend auf drei Clustern von Gymnasien, die bereits in der PISA-Studie (vgl. Baumert 2003) benannt wurden: Bildungsbürgerliche Traditionsgymnasien, sozial gemischte Gymnasien mit einer Nähe zu privilegierten Gesamtschulen sowie ein gymnasiales Cluster mit einem besonders hohen Anteil schulkritischer Jugendlicher. Helsper grenzt mit Maas (2009) davon noch eine kleine Gruppe von Spitzengymnasien ab. Auf Schüler aus „exklusiven“ Gymnasien sowie aus „nicht-exklusiven“ städtischen Gymnasien richtet Helsper in seiner schülerbiografisch-narrativen Interviewstudie von 2008 seinen Blick. Er kommt darin – wie in seinem Titel angedeutet – zu dem Schluss, dass nicht mehr das Gymnasium zu anderen Schulformen den Unterschied ausmache, sondern dies neu durch manche „exklusive“ Gymnasien übernommen werde, die ihren Schülerinnen und Schülern „andere Bildungsmöglichkeiten, hochkulturelle Netzwerke und Ressourcen, privilegierte soziale Kapitalien, bessere Voraussetzungen, Vorbereitungs- und Übergangsmöglichkeiten in anschließende nationale und internationale exzellente Bildungsinstitutionen“ eröffneten.

Werner Wiater beschreibt darauf folgend schulprogrammatisch *„Gymnasien auf dem Weg zur Exzellenz“*. In seinen *„Reflexionen zur Qualitätsentwicklung am Gymnasium“* zeigt er sowohl die historische Dimension des Besonderen des Gymnasiums als auch die zeitgenössische Dimension, seine Entwicklung zur „Exzellenzschule“, auf. Wiater fordert eine Exzellenzinitiative, wie es sie bereits für die Hochschulen gibt: „Ausgewählte Gymnasien eines Bundeslandes, die überprüften Maximalstandards genügen, sollen durch zusätzliche Projektmittel innovative und kreative Initiativen pädagogisch-didaktischer Art ergreifen und sich dadurch zu ‚Leuchtturm-Schulen‘ weiterentwickeln, die auf andere Gymnasien ‚ausstrahlen‘ können.“ Im impliziten Rückgriff auf die „Grundlagen gymnasialer Bildung“ im ersten Kapitel entwickelt Werner Wiater einzelne der auch dort genannten Kriterien nun im abschließenden Kapitel zu einer schulprogrammatischen gymnasialen Zukunftsinitiative mit dem Namen „Exzellenz“.

Literatur

- Bayerischer Philologenverband (Hrsg.) (2001): Beiträge der Ringvorlesung zur Gymnasialpädagogik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Dokumentation. München
- Hessischer Philologenverband (Hrsg.) (2000): Förderung durch Leistung an unseren Schulen. Pädagogische Tagung des Hessischen Philologenverbandes im Pädagogischen Institut Mittelhessen in Weilburg, 2. und 3. März 2000. Wiesbaden.
- Oelkers, J. (2001): Was ist und wem nützt Gymnasialpädagogik? In: Bayerischer Philologenverband (Hrsg.): Beiträge der Ringvorlesung zur Gymnasialpädagogik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Dokumentation. München, 6–16
- Rekus, J. (2000): Der Bildungsauftrag des Gymnasiums – Grundzüge des gymnasialen Schulprofils. In: Hessischer Philologenverband (Hrsg.): Förderung durch Leistung an unseren Schulen. Pädagogische Tagung des Hessischen Philologenverbandes im Pädagogischen Institut Mittelhessen in Weilburg, 2. und 3. März 2000. Wiesbaden, 9–23
- Westphalen, K. v. (2001): Allgemeinbildung am Gymnasium – aber wie? Probleme und Chancen des Fachunterrichts. In: Bayerischer Philologenverband (Hrsg.): Beiträge der Ringvorlesung zur Gymnasialpädagogik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Dokumentation. München, 48–55

Die in den Zusammenfassungen erwähnte Literatur sowie die Zitate finden sich im jeweiligen Literaturverzeichnis der Beiträge und in ihnen selbst.