

Terhart, Ewald

Der professionelle Auftrag der Gymnasiallehrerschaft: Zwischen Fachanspruch und Erziehungsanspruch

Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2000) 2, S. 207-222



Quellenangabe/ Reference:

Terhart, Ewald: Der professionelle Auftrag der Gymnasiallehrerschaft: Zwischen Fachanspruch und Erziehungsanspruch - In: Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2000) 2, S. 207-222 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134310 - DOI: 10.25656/01:13431

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134310>

<https://doi.org/10.25656/01:13431>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Der professionelle Auftrag der Gymnasiallehrerschaft: Zwischen Fachanspruch und Erziehungsanspruch¹

Ewald Terhart

In meinem Beitrag weise ich – ausgehend von einer knappen Skizze der aktuellen Krisensituation der Lehrerberufe – auf grundsätzliche und für den Lehrerberuf insgesamt folgenreiche Veränderungen im Schulsystem sowie im Prozess der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen hin, um dann auf daraus resultierende Herausforderungen an den Lehrerberuf, speziell: an den Beruf des Gymnasiallehrers einzugehen. Die entscheidende Frage ist für mich hierbei, ob, inwieweit und mit welchen Folgen diese vielbeschworenen neuen Herausforderungen zu einer Neudefinition des eigentlichen Auftrags oder Mandats der Lehrerschaft führen sollten, führen müssen – oder gar nicht längst schon geführt haben. Hierzu werde ich einige dezidierte Aussagen treffen. Im Anschluss an diesen allgemeinen Teil über die Situation des Lehrerberufs generell gehe ich im zweiten Teil auf die Situation der Gymnasiallehrerschaft speziell ein – wobei ich sowohl die deutsche wie die schweizerische Situation beleuchte und auch hierzu Thesen formulieren werde.

1. Einleitung: Ambivalenzen im öffentlichen Bild des Lehrerberufs

Zunächst ein paar Schlaglichter zur aktuellen Krisensituation. Ein Blick auf Überschriften und Themen in der überregionalen Presse vermittelt ein recht düsteres Bild von der Lage des Lehrerberufs: Es dominieren eindeutig die Krisenmeldungen. Ich erinnere hier nur an die in der Öffentlichkeit zirkulierenden Stichworte wie "Horror-Job Lehrer", "Panik am Katheder", "Ruin eines Berufsstandes", "Vergreisung der Kollegien", "Früh pensionäre der Nation", "die wehleidigen Helden", "epidemischer Burn-Out", "Larmoyanz bei Vollversorgung" und ähnliches. Diese ebenso weitverbreitete wie pauschale Lehrerschelte ist sicherlich bereits ein Ausdruck dafür, dass der Lehrerberuf einen Statusverlust hat hinnehmen müssen. In den Kontext dieser *Abwertungsdiskussion* gehört es auch, dass z.B. eine Zeitung zu Recht auf die auf-lagensteigernde Wirkung von populistischen Meldungen über "Deutschlands faulsten Lehrer" o.ä. vertrauen darf.

Interessant ist nun, dass neben dieser Abwertungsdiskussion (im Englischen unter der Bezeichnung "teacher-bashing" bekannt) sowohl in der allgemeinen wie in der Fachöffentlichkeit zugleich die gleichsam umgekehrte *Aufwertungsdiskussion* beobachtet werden kann, die etwa so aussieht: Aufgrund der veränderten Lebensumstände von Kindern und Jugendlichen (Medien- und Konsumkindheit, Erosion verbindlicher Überzeugungen und Milieus, Individualisierung, Gewalt, Multikulturalität, Wandel der Familie etc.) sei die Arbeit der Lehrer zwar immer schwieriger, zugleich aber auch wichtiger und verantwortungsvoller geworden. Deshalb stehe der Lehrerberuf vor grundsätzlich neuen Herausforderungen, die innerhalb der gegebenen Struktur und Tradition dieses Berufs womöglich überhaupt nicht zu bewältigen seien. Im Rahmen dieser Argumentation erscheint der Lehrerberuf nun gerade nicht

¹ Eröffnungsvortrag für die Tagung "Professionelles Handeln an Mittelschulen" der Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern, 3. November 1999.

als ein Berufsstand von Versagern, sondern umgekehrt als GSP, als "Grosser Sozialer Problemlöser" auf den sich weitgespannte Hoffnungen richten.

Auf diese Weise zirkulieren in der Öffentlichkeit zur gleichen Zeit zwei entgegengesetzte Bilder vom Lehrerberuf (negatives Schreckbild/positives Edel- und Hoffnungsbild), die sich zwar nicht in ihrer Pauschalität und hinsichtlich ihres emotional grundierten Phantasiegehalts, wohl aber hinsichtlich ihrer inhaltlichen Ausrichtung diametral entgegenstehen. Man hat es gewissermassen mit einem jener Kipp-Bilder zu tun, welche – obwohl objektiv immer gleich – je nach Hin-Sicht auf (mindestens) zweierlei Weise wahrgenommen werden können. Auf mein Thema bezogen: auf immer der gleichen empirischen Basis erscheint die Lehrerschaft einmal als Versager-Truppe, ein andermal wird sie als Berufsstand von lauter Edel-subjekten zurechtphantiert.

Nun konnte man schon immer – nicht zuletzt bei Adorno (1965) – nachlesen, aus welchen psychohistorischen bzw. sozialpsychologischen Quellen sich diese "Tabus" über den Lehrerberuf speisen. Doch das soll hier nicht mein Thema sein. Ich möchte vielmehr zunächst auf objektive, innerhalb des Bildungswesens zu verzeichnende Entwicklungen eingehen, die den Lehrerberuf bereits verändert haben und noch weiter verändern werden. Diese Entwicklungen müssen ja Berücksichtigung finden, wenn es um zukünftige Kompetenzen geht.

2. Wandel der Erziehungsverhältnisse - Wandel der Schule

Alle Beobachter sind sich einig: In den letzten Jahrzehnten haben die privaten wie auch die öffentlichen Zonen der Erziehungs- und Bildungslandschaft einen rapiden kulturellen Wandel durchgemacht. Ich will nur zwei zentrale Stichworte benennen, die diesen Wandel kennzeichnen: "*gewandelte Jugend*" und, im engeren Bereich von Schule – das sog. "*Qualifikationsparadox*". Die damit beschriebenen Sachverhalte sind vielfach erörtert worden. Deshalb möchte ich an dieser Stelle nur kurz auf diese beiden Stichworte eingehen, um dann gleich zu den daraus resultierenden Konsequenzen für den Lehrerberuf zu kommen.

"*Jugendzeit – Schulzeit*": Verglichen mit früher ist Jugend heute zeitlich stärker ausgedehnt und zugleich verschulter, aufgrund der zunehmenden Erosion tradiert Herkunftsmilieus einerseits stärker individualisiert, zugleich aber durch Bildungs- und Sozialinstitutionen stärker standardisiert. Die Bildungsexpansion hat dazu geführt, dass immer mehr Jugendliche immer längere Zeiten in immer "höheren" Bildungsinstitutionen verbringen. Die damit verbundene längerdauernde Abhängigkeit steht in Widerspruch zu den gestiegenen Freiheits- und Selbstverwirklichungsansprüchen. Dieser Widerspruch äussert sich jedoch innerhalb der gegenwärtigen Schülerschaft nicht in einer Art Revolte oder einer breiten schulkritischen Schülerbewegung, sondern scheint sich in einem zunehmenden inneren Rückzug von den Ansprüchen und Anforderungen der Schule zu manifestieren. Dieser Rückzug ist häufig verbunden mit einer nicht länger kaschierten, sondern offen ausgesprochenen strategischen Handhabung der schulischen Leistungsnormen sowie einer rein instrumentellen Betrachtung von Schule insgesamt. Tieferer Sinn wird damit nicht mehr verbunden: Schule ist eben unvermeidlich; sie muss ausgehalten werden.

Wenn es denn zutrifft, dass eine Art Wertewandel weg von einer Pflichten- und Anstrengungsethik hin zu einer Ethik des Genusses und der Selbstverwirklichung festzustellen ist, wobei die Medienkultur entsprechende Leitbilder des Konsumismus verstärkt, so treffen mit diesen "neuen" Kindern und Jugendlichen einerseits und der "alten" Schule andererseits tatsächlich zwei Welten aufeinander, deren Grundprinzipien sich widersprechen. Und genau zwischen der immer "neuen" Jugendkultur und der "beharrenden" Institution Schule steht die Lehrerschaft, die beiden Referenzbereichen zu genügen hat.

"*Qualifikationsparadox*": Zu dem oben erwähnten instrumentellen Verhältnis vieler Schüler und Schülereltern trägt sicherlich auch bei, dass als Begleiterscheinung einer starken Bildungsexpansion der Wert der höheren Schulabschlüsse für den Einstieg in höhere Berufspositionen aufgrund von Inflationierungstendenzen gesunken ist – wobei es umgekehrt immer wichtiger wird, wenigstens noch diese "wertloser" gewordenen höheren Bildungszertifikate zu besitzen; die Deklassierung derjenigen, die sie nicht besitzen, ist ja bereits sehr weit fortgeschritten.

Diese unter der Bezeichnung "Qualifikationsparadox" bekannt gewordene Entwicklung hat insgesamt eine Entkoppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem und damit eine tendenzielle Auflösung tradiert Zusammenhänge zwischen Bildungsabschlüssen und Berufslaufbahnen mit sich gebracht. Niemand kann mehr Garantien für die Zukunftsträchtigkeit eines Ausbildungsweges geben; niemand kann die Qualifikationsentwicklung innerhalb bestimmter Sparten vorausberechnen. Aber immer noch gilt: Je höher der allgemeine Bildungsabschluss und je hochqualifizierter die Ausbildung, desto geringer die Wahrscheinlichkeit späterer Arbeitslosigkeit. Dies sowie auch die generell abnehmende Absorptionskraft des Berufssystems für die nachwachsende Generation hat bis heute zu einer gewaltigen Expansion und Verlängerung der Ausbildungswege für einen immer grösser werdenden Anteil von Jugendlichen und Erwachsenen geführt. Insofern ist das sehr stark gewachsene Bildungssystem auch ein den Arbeitsmarkt entlastender Faktor (vgl. als Übersicht Tippelt & Van Cleve, 1995).

Dies alles hat die Schulsituation sowie im besonderen auch Anforderungen an den Lehrerberuf verändert. Schule und Lehrerschaft können nicht mehr davon ausgehen, dass alle Familien die Kinder gewissermassen schulfertig vor den Anstaltstüren abliefern; die Lehrer können nicht mehr mit einer Schülerschaft rechnen, die sich dem schulischen Reglement sowie den Regeln des Klassenunterrichts anzupassen bereit und in der Lage ist. Wo der subjektive Sinn wie auch der objektive Tausch-Wert von Schule für *Schüler* zunehmend nicht mehr erfahrbar sind, gerät das traditionelle Selbstverständnis der *Lehrer* in der Tat in eine schwierige Lage, wird also herausgefordert. Und deshalb lautet die populäre Forderung: "Neue Lehrer braucht das Land!"

Aber welche "neuen Lehrer" werden nun verlangt, und was sollen sie können?

3. Neue Herausforderungen an die Lehrerschaft

Meine These ist: Die in der Öffentlichkeit wie auch in der schulpädagogischen Fachliteratur anzutreffenden neuen Herausforderungen an die Schule wiederholen die tradierte reformpädagogische Formel von der jetzt endlich notwendigen Um-

wandlung der vielgescholtenen Buch- und Lernschule zu einem pädagogischen Erfahrungsraum. Die Herausforderung an die Lehrkräfte, die durch erweiterte und umgestaltete Kompetenzen in Zukunft aufzufangen sind, machen eine Umstrukturierung bzw. Ausweitung des Mandats der Lehrer notwendig. Damit ist gemeint, dass die wissens- und fähigkeitsvermittelnde Rolle, der Unterrichtsauftrag im engeren Sinne also, zurückgestellt wird zugunsten eines breiter definierten Erziehungsauftrags. Letzterer umschließt Aufgaben wie Lernhilfe, Lebensberatung, moralische Erziehung, ganzheitliche Person-zu-Person-Begegnung u.ä. Aufgrund der zunehmenden Erosion des pädagogischen Wertes der naturwüchsigen, ausserschulischen Wirklichkeit wird von der Schule eine Art Kompensation der insgesamt unpädagogischer werdenden Gesellschaft gefordert: Sie soll zu einer Begegnungsstätte zwischen den Generationen mit einem allgemeinen sozialkulturellen Auftrag für die Erziehung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen werden. Dies alles sind lange bekannte Argumentationen aus dem Fundus der Reformpädagogik.

Ein immer wieder gehörtes Stichwort ist in diesem Zusammenhang die "Sozialpädagogisierung" der Schule und des Lehrerberufs, die von den einen gefordert, von den anderen kritisiert wird. Hierauf will ich etwas näher eingehen, weil mit dieser Kontroverse zugleich auch die Lehrerleitbilder der Zukunft umrissen sind.

Die Verstärkung des Erziehungsaspekts von Schule wird mit dem Funktionsverlust, oder vorsichtiger: dem Funktionswandel der Familie begründet. Der inhaltliche Auftrag von Schule und Lehrerberuf ist immer schon spiegelbildlich zur Privat- bzw. Familienerziehung definiert worden. Und wenn zumindest der Tendenz nach die Familie ihre sozialisatorische Kraft einbüsst, werden Schule und Lehrerschaft in die Pflicht genommen. Sieht man einmal von einem häufig nur schlecht kaschierten sozialen Kontrollmotiv ab, welches sich mit dieser Überantwortung verbindet, so ist fraglich, ob die Schule als Institution wie auch die Lehrerschaft als Berufsgruppe die in sie gesetzten Hoffnungen auf Kompensation des Zerfalls anderer Sozialisationsagenturen überhaupt erfüllen können. Neben der Gefahr einer Überbürdung der Schüler durch Schule besteht schliesslich auch die Gefahr einer Überbürdung der Schule durch Anforderungen, denen sie – zumindest in ihrer gegenwärtigen Gestalt – nicht nachkommen kann. Das Heranrücken der Lehrerrolle an die Eltern-, Berater-, Animatoren-, Trainer- und Therapeutenrolle hat in gewisser Weise auch de-professionalisierende Folgen: Die Elternrolle ist naturgemäss unspezifisch-ganzheitlich – pädagogische Berufsarbeit ist immer spezifischer und partieller. Die gezielte, bewusst betriebene Ausweitung des Mandats der Lehrerschaft ins Privat-Unspezifische hinein macht diesen Beruf womöglich "grenzenlos", dessen Inhaberinnen und Inhaber im Grunde für alles und damit für nichts wirklich zuständig und kompetent sein können. Solche "grenzenlosen" Tätigkeiten sind dann allerdings in der Tat nicht mehr in Form von Berufsarbeit, sondern nur noch als Existenzform zu bewältigen (vgl. ausführlicher Terhart, 1995).

Man sieht: Trotz einhelliger Beschreibungen des Wandels von Kindheit und Jugend sowie gravierender Wandlungsprozesse innerhalb des Bildungswesens sowie im Verhältnis des Bildungswesens zum System der Berufe ist keineswegs klar, wie man hierauf reagieren soll. Eingübte politische Fronten lösen sich auf bzw. formieren sich neu: Die von traditionell "progressiver", reformorientierter Seite entwickel-

te Argumentation zielt auf eine Umstellung der Schule durch fraglos-konsequente *Anpassung* (!) an die neuen Sozialisationsverhältnisse ab, wohingegen die Vertreter der "alten Schule" plötzlich eine genauere Prüfung der vielbeschworenen "neuen Herausforderungen" einklagen bzw. ein Recht auf *Widerstand* (!) gegen einen laufenden gesellschaftlichen Trend behaupten. Man erkennt hier die alte Frage, inwieweit die Schule mit, gegen oder ausserhalb gesellschaftlicher Veränderungs- und Modernisierungsprozesse arbeiten kann, darf oder muss ... Diese Frage ist natürlich nicht allein durch Wissenschaft zu entscheiden; hier bedarf es eines öffentlich geführten Verständigungsprozesses über den Auftrag von Schule und das Mandat der Lehrerschaft.

Ich selbst komme diesbezüglich zu einem eher nüchtern-skeptischen Urteil: Die Schule und die Lehrerschaft sind keineswegs dazu in der Lage, gesellschaftlich erzeugte Problemlagen abzuarbeiten; eine systematische Überforderung und damit auch eine Gefährdung der Zentralfunktion kann die Folge sein. Pädagogisierung sozialer Probleme bedeutet immer auch deren Entpolitisierung; die Idee einer Behebbarkeit der Übel dieser Welt durch Erziehung ist zwar ein Traum, an dem sich die Aufklärer und Pädagogen aller Jahrhunderte berauscht haben – bei Übersteigerung des Rausches kann es jedoch ein böses Erwachen geben.

Allerdings muss die Alternative "entgrenzter sozialpädagogischer Jugenderzieher" versus "partialisierter fachbezogener Unterrichtsbeamter" als eine für den öffentlichen Bildungsdiskurs typische Vergröberung kritisiert werden. Eine solcher Alternative stellt sich innerhalb der Berufswirklichkeit der Lehrerschaft nicht in der Schärfe. Diese beiden Strohmannen sind eben auch nur Exponate in jenem Gruselkabinett, welches innerhalb pädagogischer Diskurse so gerne benutzt wird, um Problemlagen anschaulich zu machen. Glücklicherweise stellt sich die Sache einer realistischen Sicht weniger dramatisch dar. Für die weitere Akzeptanz des Lehrerberufs wird es jedoch entscheidend sein, wie sich angesichts unübersehbar gewandelter Verhältnisse das Kompetenzgefüge schrittweise auf die Bewältigung von überhaupt zu bewältigenden Herausforderungen ausrichten lässt. In diesem Zusammenhang möchte ich vier Kompetenzen nennen:

1. Die *Kompetenz zur Organisation von Lernprozessen* – Lernen hier in einem breiten Sinne verstanden, so dass kognitives, soziales, moralisches, ästhetisches und motorisches Lernen eingeschlossen ist – die Organisation von Lehren und Lernen ist und bleibt m.E. der Kern dessen, was ein Lehrer können muss. Dies setzt voraus, dass er über Wissen und Fähigkeiten verfügt, die er zu vermitteln hat, und dass er über (allgemeindidaktisches, v.a. aber: fachdidaktisches) Wissen und Fähigkeiten verfügt, diesen Vermittlungsprozess, diesen Prozess des Lehrens und Lernens selbst zu organisieren, wobei Lernen – ich wiederhole es – sehr weit zu verstehen ist und zweitens ebenfalls klar ist, dass keine Kausalrelation zwischen Lehrabsicht und Lernerfolg besteht. Diese Kompetenz zur Organisation von Lehren und Lernen wird in Zukunft stärker die Fähigkeit zur Feststellung der aufgrund des Individualisierungsprozesses immer weiter auseinanderklaffenden Lernvoraussetzungen der Schüler einer Klasse beinhalten müssen; eben so die Fähigkeit zur verstärkten Differenzierung der Lernwege.

2. Für besonders dringlich halte ich die *Kompetenz des Lehrers, seine je erworbenen beruflichen Kompetenzen kontinuierlich zu überprüfen und zu erweitern*. Das tradierte Konzept - also: wenige Jahre Ausbildung, von denen man dann Jahrzehnte erfolgreich zehrt - führt leider nur allzu rasch zur rapiden Auszehrung der Kompetenz und schliesslich zur Auszehrung der Person selbst. Eine besondere Rolle spielt hierbei die *Fähigkeit und Bereitschaft zur Zusammenarbeit im Kollegium*: Die neuere Lehrer- und Schulforschung hat immer wieder gezeigt, dass die Qualität der Arbeit in einer Schule sowie auch die Zufriedenheit und Belastbarkeit von Lehrkräften ganz zentral vom Zustand kollegialer Kommunikation abhängen. Leider steht das schon sprichwörtliche Einzelkämpfertum als stabiles Element der Berufskultur von Lehrkräften der Einlösung dieser für die Zukunft wirklich zentralen Kompetenz entgegen. Kollegiale Kommunikation kann man jedoch nicht verordnen. Deshalb denke ich nicht zuerst an administrativ veranstaltete oder gar verordnete Formen, sondern an die Möglichkeiten der Selbstorganisation und Selbsthilfe in Lehrergruppen.
3. Innerhalb der Kompetenz zur Organisation von Lehren und Lernen spielt die Fähigkeit, die Schüler an eine zunehmend eigenständige Organisation ihres Lernens heranzuführen bzw. sie darin zu unterstützen, eine ganz wichtige Rolle. Sowohl unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten wie auch unter dem Gesichtspunkt Qualifikation für das Berufsleben wird den Methoden selbstorganisierten Lernens eine hohe Bedeutung zugesprochen. Das Wort von der immer kürzer werdenden Halbwertszeit des Wissens ist mittlerweile allgemein bekannt. Dieser Entwicklung kann man nicht durch Aufblähen bzw. immer stärkeres Auffüllen der Wissensspeicher, sondern nur durch Vermittlung von klugen Strategien der selbständigen Nutzung gespeicherten Wissens begegnen. Insofern sind es tatsächlich zunehmend die formalen, "methodischen" Aspekte des Bildungs- und Qualifikationsprozesses, die zu fördern sind.
4. Schliesslich möchte ich auf eine in Zukunft wichtiger werdende Lehrerkompetenz hinweisen: *die Zusammenarbeit mit ausserschulischen Institutionen der Jugend- und Kulturarbeit sowie der Beratung und sozialen Hilfe*. (Nicht: Übernahme von deren Aufgaben!) Die Jugendforschung hat eindringlich darauf aufmerksam gemacht, dass das Heranwachsen in unserer Gesellschaft eine zunehmend "riskanter" werdende Lebensphase ist. Aus pädagogischen wie auch bildungs- und sozialpolitischen Gründen müssen die Sozialisationsinstitutionen - Schule eingeschlossen - deshalb in einem lokal-kommunal abgestimmten Netzwerk der bildungsbiographischen Begleitung von Heranwachsenden mit dem Ziel der Absicherung gegenüber unabschätzbaren und unüberschaubaren Risiken zusammenarbeiten.

Bislang habe ich über den Wandel von Schule allgemein gesprochen sowie auch über Konsequenzen, die den Lehrerberuf allgemein betreffen. Ich möchte dies nun spezifizieren und konkretisieren für das Gymnasium bzw. die Lehrerschaft an Gymnasien.

4. Die Situation des Gymnasiums und der Gymnasiallehrerschaft

Wenn ich über das Gymnasium spreche, so muss ich zuallererst auf die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem schweizerischen Gymnasium bzw. Maturitätsschule und Diplommittelschule eingehen. Der zentrale Unterschied ist, dass in Deutschland die Kinder am Ende der Grundschule mit ca. 10 Jahren auf die verschiedenen Schulformen verteilt werden: Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen. Das Gymnasium als Schulform beginnt also mit Klassenstufe 5 und endet in den allermeisten Bundesländern mit Klassenstufe 13. Die Jahrgangsstufen von 5 - 10 werden als herkömmliches Klassen- und Fachlehrersystem ohne äussere Differenzierung geführt. Bestimmte Leistungsvoraussetzungen müssen erfüllt sein, damit man nach Klasse 10 - dem Sekundarstufen I-Abschluss - in die Gymnasiale Oberstufe (Sekundarstufe II) eintreten kann; der Eintritt in die Gymnasiale Oberstufe ist auch (qualifizierten) Absolventen von Real- oder Hauptschulen möglich. Der Gymnasialen Oberstufe in Deutschland entspricht in der Schweiz am ehesten die Maturitätsschule. Wichtig auch noch der Hinweis, dass in Deutschland die verschiedenen Gymnasialtypen bereits 1972 abgeschafft und die reformierte Gymnasiale Oberstufe mit einer lernbereichs- und niveaubezogenen Differenzierung eingerichtet wurde, die gegenüber der festgelegten Fach- und Prüfungsstruktur des alten Gymnasiums und seiner Typen flexible, vielfältige Wahlmöglichkeiten und Spezialisierungen erlaubende Wege zum Abitur eröffnete.

Die Situation des Gymnasiums als Schulform ist im Blick auf die bundesdeutsche Situation folgendermassen zu kennzeichnen:

Gegenüber allen anderen traditionellen und neu eingerichteten Schulformen der Sekundarstufen hat das Gymnasium sich deutlich und erfolgreich durchgesetzt. Im Zuge der Bildungsexpansion der letzten 30 Jahre hat der Anteil der Gymnasiasten bzw. Abiturienten in einem Jahrgang kontinuierlich zugenommen. Die Abiturientenquote betrug 1996 ca. 27,6% (vgl. KMK, 1998, S. 23; alte und neue Bundesländer; ohne den Anteil der Fachoberschulabsolventen mit Zugangsberechtigung zur Fachhochschule, letztere mitgerechnet: 36 %); bis Mitte der 50er Jahre lag sie (in der Bundesrepublik Deutschland) noch knapp unter 5% (AG Bildungsbericht, 1994, S. 488). Mit dem Anwachsen des Gymnasialanteils auf der Schülerseite ist zugleich auch der Anteil der Gymnasiallehrer an allen Lehrern deutlich gestiegen. Im Zuge dieser Ausweitung höherer Bildung konnten geschlechtsbezogene und konfessionelle Disparitäten beseitigt, regionale Disparitäten abgemildert werden. Soziale Disparitäten dagegen bestehen weiterhin; heute haben eben *alle* eine höhere Chance zum Gymnasium zu gehen und das Abitur zu machen (Fahrstuhleffekt).

Das Anwachsen des Gymnasialanteils ist jedoch nur der *quantitative* Aspekt einer kontinuierlichen und vermutlich noch weitergehenden Entwicklung; zugleich hat es *qualitative* Veränderungen im Gymnasialprogramm insofern gegeben, als - wie erwähnt - die alte Typendifferenzierung durch die reformierte Oberstufe mit dem Grundkurs- und Leistungskurssystem sowie einer begrenzten Freigabe von Wahlmöglichkeiten abgelöst wurde. De facto haben sich durch die Ausweitung des Gymnasialanteils auch der Charakter sowie die öffentliche Wahrnehmung und Einschätzung gymnasialer Bildung geändert.

Eine solche starke Ausweitung der Gymnasialquote hat - aufs Ganze gesehen - in der Schweiz nicht stattgefunden, wobei allerdings sehr starke regionale und kantonale Differenzen festzustellen sind: Durchschnittlich 17%, in einzelnen Kantonen unter 10 %, in anderen über 30 % (Zahlen für 1996; vgl. auch Buse, 1994). In Basel-Stadt existiert z.B. aufgrund einer politischen Entscheidung ein Quotierungsverfahren, welches 50% aller Kinder der 4. Grundschulklasse auf die Sekundarstufe, 30% für die Realstufe und 20% für das Progymnasium selektiert (vgl. Perrig-Chiello u.a., 1993, S. 14). Auch in Deutschland differiert die Abiturientenquote zwischen den Ländern; der Anteil der Hochschulzugangsberechtigten (Abitur plus Fachhochschulreife) lag 1993 in Hamburg mit 45,1 % am höchsten und in Bayern mit 26,9 % am niedrigsten; der Durchschnitt lag 1993 bei 34,9 % (vgl. Böttcher; 1995, S. 59/60). Eine direkte Quotierung gibt es nirgendwo; die DDR hatte in Grundzügen ein solches Verfahren.

Nun hat die Schweiz eine lange und erfolgreiche Tradition des Umgangs mit internen Differenzen. Die grossen regionalen Unterschiede in der Abiturientenquote geben aber dennoch in vielerlei Hinsicht doch zu denken. Neutralbildungssoziologisch betrachtet sind die Unterschiede zunächst einmal schlicht Folgen eines unterschiedlich hohen Ausbaustandes von Gymnasien in den Regionen. Denn die Bildungssoziologie geht davon aus, dass es in einer Region immer etwa soviel Gymnasien wie Schülerstühle in Gymnasien dieser Region gibt. Deren Zahl ist abhängig von Entscheidungen hinsichtlich des Ausbaus - nicht von der angenommenen Zahl der irgendwie 'natürlich' Gymnasialbegabten in der Region. D.h. der Grad der Versorgung mit dieser Schulform ist der entscheidende Parameter für die Inanspruchnahme dieser Schulform. Welchen Gymnasialanteil man für notwendig und möglich hält, hängt wiederum von bildungsbezogenen Traditionen und Mentalitäten der Entscheidungsträger in einer Region ab. Wohlgemerkt: Damit ist noch nichts darüber ausgesagt, ob und warum man das Angebot an Gymnasien erweitern oder verkleinern sollte. Es wäre aber eine Illusion anzunehmen, dass man *gar nicht steuert* und alles dem natürlichen Lauf der Begabungsströme überlässt, denn der Ausbaustand der Bildungswege in einer Region ist *immer* Ergebnis von Entscheidungen.

Das Wachstum des Gymnasialanteils in Deutschland liest sich wie eine Erfolgsgeschichte. In diesem "Erfolg" steckt jedoch zugleich eine tiefe Problematik: Eben aufgrund des vermehrten Zustroms von Schülern, aufgrund der Ausweitung des Gymnasialanteils hat sich der Charakter des Gymnasiums gewandelt - von den einen begrüsst, von den anderen betrauert. Unabhängig von der Beurteilung muss man - mit Hurrelmann (1991) - konstatieren, dass das Gymnasium aufgrund dieses Prozesses faktisch an seinem Erfolg zu ersticken droht bzw. erstickt. Das bedeutet: Die traditionelle Struktur, die überkommene Methodik sowie auch das hergebrachte Selbstverständnis der Institution und ihres Personals 'passen' nicht mehr zur faktisch eingetretenen Situation nach dem Wandel des Verlaufs der Schülerströme. Die eintretende Schülerschaft ist von ihren Voraussetzungen her sehr heterogen; diese Heterogenität ist innerhalb des Systems nur sehr schwer zu bändigen. Viele Gymnasiallehrer und Vertreter der mit den Gymnasien betrauten Schulverwaltungen halten einen grösser werdenden Anteil innerhalb der hereinströmenden Schüler-

schaft eigentlich für nicht wirklich gymnasialgeeignet - es sei einmal dahingestellt, ob dies objektiv so ist.

In jedem Fall aber drängt die Elternschaft ihre Zehnjährigen seit Jahrzehnten massiv und massiver zum Gymnasium; bis vor einigen Jahren hat nur das Gymnasium das Abitur und die Berechtigung zum Universitätsstudium vermittelt. Durch dieses Nadelöhr musste jeder hindurch, der einen anspruchsvollen (akademischen oder auch nicht-akademischen) Beruf ergreifen wollte. Aufgrund der Situation am Arbeitsmarkt war und ist dies von den Eltern richtig gedacht. Nur führte und führt es individuell vielfach zur Überforderung von Kindern und kollektiv zum erwähnten Qualifikationsparadox, d.h. zu Entwertungs- und Verdrängungsprozessen, die wiederum die Bildungsspirale erneut anheizen etc. (vgl. als instruktiven Sammelband zum Gymnasium in Deutschland Liebau, Mack & Scheilke, 1997).

Einerseits sind von Seiten der Gymnasiallehrerschaft vielfältige und beredete Klagen über diese Entwicklungen zu hören - erinnert sei an die Rede vom zunehmenden Anteil an Ungeeigneten und der Verflachung des Niveaus (prototypisch Maier, 1996). Andererseits sind Gymnasiallehrer und Gymnasialleiter selbstverständlich an möglichst hohen Anmeldezahlen von möglichst guten Grundschulern interessiert. Bei einem lokal sehr guten Angebot an Gymnasien (in Grossstädten) besteht faktisch eine Konkurrenz um - erstens - Anmeldungen und - zweitens - gute Anmeldungen. So befindet sich das Gymnasium in einer Art Zwickmühle: Einerseits wird der hohe Gymnasialanteil beklagt, weil man damit den Verfall des Niveaus befürchtet; zum anderen ist - unter den Bedingungen von Konkurrenz - jeder angemeldete und v.a.: verbleibende Schüler kostbar. Und letztlich verdankt die Gymnasiallehrerschaft insgesamt genau der von ihr vielfach beklagten Bildungsexpansion ihre eigene Expansion mitsamt der damit verbundenen Verbreiterung von Karrierewegen. Das Schwanken der absoluten Schülerzahlen wirkt sich insofern noch aufschaukelnd aus, weil etwa bei zurückgehenden absoluten Schülerzahlen der Bestand an Gymnasialplätzen ja nicht ohne weiteres in dem Masse reduziert werden kann. Auf diese Weise läuft bei zurückgehenden absoluten Schülerzahlen das System seltsamerweise, nein: verständlicherweise immer zuerst auf seiner obersten Ebene voll - kräftig unterstützt von den Administratoren dieser obersten Ebene. Anders als Wasser fliessen Schülerströme eben immer nach oben.

Hier bieten sich nun einige Bemerkungen und Reflexionen zum Verhältnis von Quantität und Qualität an. Durchweg ist zu hören, dass ein Mehr an Abiturienten notwendigerweise einen Verfall des Niveaus nach sich ziehen müsse, weil eben nur ein irgendwie biologisch (?) fest begrenzter und natürlich (?) kleiner Anteil in einem Jahrgang wirklich gymnasialtauglich sei. In irgendeinem anscheinend perfekten Früher sei genau dieser Anteil am Gymnasium gewesen - heute immer noch dieser, aber zusätzlich und leider ein viel zu grosser Anteil Ungeeigneter. Dieser sei wiederum nur im Gymnasium zu halten, indem man das Niveau absenke. Anders könne es doch gar nicht sein, denn eine genetische Mutation in der Schülerschaft habe ja wohl nicht stattgefunden.

Ich warne vor dieser Argumentation. Sie ist in ihren beschreibenden Aussagen falsch bis ungeprüft bzw. nur subjektiv 'erfahrungsgesättigt', und in ihren Kausalannahmen - sagen wir - äusserst riskant: Erstens existieren praktisch keine sich über

mehrere Jahrzehnte erstreckenden empirischen Langzeitstudien über die Entwicklung des tatsächlichen Leistungsniveaus. Man weiss gar nicht, ob da etwas - und wenn ja: was? - gefallen ist. Vieles hat sich verändert, und vielleicht hat sich hier und da auch etwas verbessert? Zweitens ist überhaupt nicht bewiesen, dass 'früher' nur wirklich von ihrem Leistungsvermögen her Geeignete das Gymnasium besucht und das Abitur erworben haben. Aufgrund der insgesamt geringeren absoluten Zahl an Gymnasiasten war auch die absolute Zahl der Ungeeigneten geringer - sie fielen weniger auf. Heute, bei der gestiegenen absoluten Zahl der Gymnasiasten, ist auch die absolute Zahl der Ungeeigneten grösser - sie fallen stärker auf, ihr *relativer* Anteil an allen Gymnasiasten ist aber vielleicht noch immer genauso gross wie zu irgendeinem womöglich nur idealisierten Früher.

Eine der wenigen empirischen Untersuchungen zum Problem des Zusammenhangs von Gymnasialausweitung und Leistungsniveau kam zu dem Ergebnis, dass kein Leistungsverfall festzustellen war (Roeder u.a., 1986). Die TIMSS-Ergebnisse innerhalb Deutschlands indizieren keineswegs, dass das Gymnasialniveau gesunken sei: Das Gymnasium - so heisst es dort - erweist sich in den mathematischen Fachleistungen unabhängig von der differenziellen Expansionsrate als stabile Institution (Baumert & Lehmann, 1997, S. 134.). Unabhängig vom Expansionsstand "liegen die kognitiven Grundfertigkeiten der Gymnasiasten auf ähnlichem Niveau...", wobei allerdings auch gesagt wird: "...wenngleich sich abzeichnet, dass einem niedrigeren relativen Schulbesuch (des Gymnasiums, ET) ein höheres mittleres Fähigkeitsniveau entspricht (S. 132). Diesen Nachsatz will ich - trotz seines für eine empirisch gestützte Aussage etwas nebulösen Charakters - hier nicht verschweigen. Longitudinaluntersuchungen, in denen die durchschnittlichen Bildungsniveaus der gesamten Bevölkerung generationenspezifisch untersucht worden sind, haben eindeutig einen Zuwachs und eine erweiterte Verbreitung von schulisch erzeugten (höheren) Kompetenzen im Generationenvergleich ermittelt - *in der gesamten Breite ist das Niveau gestiegen* (vgl. Baumert, 1987, 1991). Die ursprünglich geringe Zahl der höher Gebildeten bekommt zunehmend mehr Konkurrenz 'von unten'. Erklärt dies nicht auch den Ruf der ehemals Exklusiven nach einem raschen Verkleinern oder Verschliessen der Türen vor den Nachdrängenden? Aber meine eigentliche Botschaft ist hier: Nichts beweist, dass in diesem Kontext mehr Quantität immer automatisch zu Lasten von Qualität geht. Wohl aber geht es in diesem Zusammenhang um die Erosion von Exklusivität und die Zulassung von Konkurrenz für diejenigen Milieus, die diese bei der intergenerativen sozialen Vererbung von Bildungspatenten und Berufsmöglichkeiten traditionell nicht oder nur in sehr geringem Ausmass zu befürchten brauchten.

Die eingangs beschriebenen Wandlungsprozesse und Herausforderungen betreffen natürlich auch den Bildungsauftrag des Gymnasiums sowie das Selbstverständnis der Gymnasiallehrerschaft (vgl. zur Entwicklung des Gymnasiallehrerberufs ausführlich und sehr differenziert v.Engelhardt, 1997). Während vor drei bis vier Jahrzehnten das Gymnasium eine Übernahme familialer, erzieherischer und/oder i.w.S. sozialer Aufgaben noch empört, erfolgreich und ohne negative Folgen für sich selbst abgewehrt haben würde und auch abwehren konnte, so wird heute doch in zunehmender Intensität Förderung, Unterstützung und breitere erzieherisch-so-

zialisatorische Hilfestellung gewünscht und erwartet - und zwar von den Eltern wie auch (in den Bundesländern unterschiedlich stark ausgeprägt) von der offiziellen Schulpolitik. Das Gymnasium als allein aufs akademische Studium vorbereitende, rein kognitiv-fachbezogen orientierte Wissenschafts- oder Studienschule ist heute *als Regelfall* nicht mehr existent und auch nicht existenzfähig. Allenfalls in Regionen mit hoher bzw. höchster Gymnasialdichte und (also) starker Konkurrenz der Gymnasien untereinander kann es sein, dass es für *ein* Gymnasium von Vorteil ist, sich als streng akademisch orientierte studienvorbereitende Schule zu profilieren - was aber 'am Markt' nur Sinn macht, wenn nicht *alle* lokalen Gymnasien dies versuchen.

Den jüngeren Kolleginnen und Kollegen ist der grundsätzliche Wandel der gesellschaftlichen Situierung des Gymnasiums eher klar als der älteren Lehrergeneration. Auch in der Schülerschaft der Gymnasien ist vielfach überhaupt kein Bewusstsein in der Hinsicht vorhanden, dass man in irgendeiner Weise eine besondere und besonders anspruchsvolle Schulform besucht, deren Standards man zu genügen hat. In mittleren Beamten- und Universitätsstädten sowie in den entsprechenden Milieus ist Gymnasialbesuch quasi selbstverständlich; in einzelnen Stadtvierteln gehen Grundschulklassen komplett zu einem der drei naheliegenden Gymnasien. Ein Scheitern auf dem Gymnasium wird hier gleichsam als Vorenthaltung eines 'Grundrechts aufs Abitur' betrachtet... Wohlgemerkt: Irgendein herausgehobener, akademisch-kultureller Status wird vielfach von den Schülern selbst weder gesehen noch behauptet - in diesen Milieus ist das Gymnasium eine Art Gesamtschule *de luxe*, weil alle hingehen... Das Abitur wird auch nicht als direkter Weg zum Studium gewählt. Eine junge Dame aus der 13. Jahrgangsstufe sagte vor kurzem auf meine Frage, wie viele ihrer Stufe denn nach dem Abitur studieren wollten: "Relativ viele - ungefähr 50%".

Hier äussert sich ein strukturelles Problem, das deutlich wird, wenn man bedenkt, warum das Gymnasium so stark angewählt wird. Es wird nicht gewählt, weil man unbedingt ein Studium erreichen oder eine Wissenschaft studieren will, sondern es wird gewählt, weil das Abitur aufgrund von Inflationierung mittlerer und höherer Abschlüsse und allgemeinem Arbeitsplatzmangel für viele *auch nicht-akademische Berufe* eine notwendige Voraussetzung ist (Banken, Versicherungen, z.T. öffentlicher Dienst). Aufgrund des überreichlichen Vorhandenseins hoch- und höchstqualifizierter Bewerber setzen Arbeitgeber ihre Anstellungsstandards hoch; formal weniger qualifizierte werden aus ihren angestammten Berufssphären nach unten gedrängt; sie sind die Verlierer der Bildungsexpansion. Dies realisierend drängen immer mehr Eltern ihre Kinder bzw. die Jugendlichen sich selbst durch das Gymnasium zum Abitur - ohne studieren zu wollen bzw. zumindest nicht sofort studieren zu wollen. Auf diese Weise wird die ursprüngliche wissenschaftliche bzw. studienvorbereitende akademische Orientierung des Gymnasiums faktisch an die Seite gedrängt wenn nicht gar ganz abgelöst. Die Absolventen der Gymnasialen Sek.II, die nicht studieren wollen, sondern in einer Bank anfangen, treten dann erneut in die Sek.II ein - nun aber in ihren berufsbildenden Zweigen. Kann man das nicht eine Verschwendung von Lebenszeit nennen - oder macht es systemisch gesehen sogar

Sinn, die jungen Leute durch Verlängerung von Bildungszeiten davon abzuhalten, auf den überfüllten Arbeitsmarkt zu drängen?

Eine solche Entwicklung wäre nicht entstanden bzw. würde abzuschwächen sein, wenn man im Anschluss an die Sekundarstufe I die berufliche Bildung breiter ausbauen und in ihr auch hinreichend breite Wege zum Abitur eröffnen würde. Derzeit erwerben 92 % der Studierenden an Universitäten ihre Hochschulzugangsberechtigung auf dem gymnasialen Königsweg (Schnitzer u.a., 1998, S. 237). Würde man die Abiturmöglichkeiten innerhalb der beruflichen Schulen der Sek. II noch stärker ausbauen, würde der gymnasiale Weg zum Abitur weiter entlastet werden. Anders formuliert: Das Gymnasium würde nicht mehr derart intensiv von denjenigen ausgewählt, die zwar das Abitur anstreben, um in gehobene, nicht-akademische Berufsausbildung gelangen zu können, aber den genuin gymnasialen Weg mit seinen besonderen Charakteristika eigentlich gar nicht durchlaufen möchten und für deren Berufsvorstellungen dies womöglich auch gar nicht notwendig ist. Eine parallele Möglichkeit besteht darin, Fachoberschulen auszubauen, an denen die Fachhochschulzugangsberechtigung erworben werden kann. Diese Politik wird in Deutschland in vielen Bundesländern verfolgt.

Aber immer noch ist das Gymnasium diejenige Schulform, die das höchste Mass an Fachlichkeit realisiert und den intellektuell sicherlich anspruchsvollsten Schulweg darstellt. Diese Fachlichkeit kann sich aber heute nicht mehr allein am Ziel der Herstellung von Studierfähigkeit orientieren - dazu ist der Bildungsweg der Abiturienten vielfach zu stark auf den Übergang ins berufliche Bildungssystem bzw. direkt ins Berufssystem gerichtet. Das bedeutet u.a., dass zu einer adäquaten Form von gymnasialer Bildung heute auch eine *Verstärkung des Berufsweltbezuges* gehört. Berufsorientierender Unterricht, berufsfeldbezogene Praktika, Vertrautmachen mit Berufsinformationssystemen etc. setzen diese Forderung um.

Weiterhin ist im Kontext der gymnasialen Arbeit insbesondere auf der Oberstufe der Aspekt des aus den Fächern heraus entwickelten *fächerverbindenden und Fächergrenzen überschreitenden Lernens* von zunehmender Bedeutung. Dies ist in den neuen Regelungen zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe enthalten; solche fächerverbindenden Elemente sind auch formell abiturrelevant. Dabei kann es natürlich immer nur *aus den Fächern heraus* zu einem fächerüberschreitenden Lernen kommen. Erst wenn man innerhalb eines Faches kompetent ist, kann man von innen heraus seine Grenzen erfahren - und in Richtung auf andere Fächer überschreiten. Dieser ganze Komplex ist bildungspolitisch und pädagogisch-didaktisch allerdings insgesamt sehr umstritten: Auf der einen Seite die Verteidiger von Fachlichkeit (und sonst nichts) - auf der anderen Seite Vorstellungen, dass der gymnasiale Kurs nicht an Fächern, sondern an den entscheidenden und erfahrbaren Schlüsselproblemen der modernen Welt orientiert sein sollte - Schlüsselprobleme, die für die Jugendlichen selbst bedeutsam und erfahrbar sind. Von hier ausgehend soll dann eine Rückfrage an die Fächer hinsichtlich ihres Beitrags zur Bewältigung dieses Problems ausgehen. Systematisch gesehen liegt hier der richtige Weg nicht in der Mitte, sondern in einer Sequenzialisierung. Meines Erachtens muss die Fachlichkeit solide ausgebildet sein, bevor man von hier ausgehend Querverbindungen schlagen kann

(vgl. hierzu KMK-Expertenkommission, 1995; Schnack, 1996; Messner, Wicke & Bosse, 1998).

Hinter der Diskussion um das Verhältnis von Fachlichkeit und fachübergreifendem Lernen steht die grundsätzlichere Auseinandersetzung darüber, was der *Bildungsauftrag des Gymnasiums* heute ist. Hierzu wird eine intensive bildungs- und schultheoretische Debatte geführt - auf der Ebene der Bildungspolitik, die ja mit anderer Optik arbeitet, geht es um die Frage, wieviel Wahl- und Spezialisierungsmöglichkeiten man zulässt bzw. ob man diese nicht zurückdrängt zugunsten eines breiteren, für alle verbindlichen Fächer- und Pflichtprogramms, das auch die fachbezogenen Standards festschreibt und mittels Zentralabitur überprüft.

M.E. sind diese Anstrengungen, über die Wiederherstellung eines Kanons, über die Erweiterung des Pflichtanteils gegenüber dem Wahl- oder Spezialisierungsanteil sowie die implizite Bevorzugung der Basisfächer - Deutsch, Fremdsprache, Mathematik und Naturwissenschaften - eine Reaktion auf kulturelle Verunsicherungserfahrungen der modernen Gesellschaften. Vielfältig wird Desintegration, Individualisierung, Auflösung verbindlicher kultureller, habitueller und moralischer Standards beklagt - als gesellschaftliches Problem. Und wie so üblich wird sofort die Schule herbeizitiert, wenn es um Ursachenbenennung und Heilungsstrategien geht. Allgemeine kulturelle Verunsicherungen führen zu verstärkten Sicherungsbestrebungen im Blick auf die Normierung des schulischen Lernens: Kanon macht Kultur - Kultur macht Kanon - Macht kanonisiert Kultur. Inwieweit das Gymnasium dies überhaupt erreichen kann, bleibt dabei ungeprüft. Der Streit darüber, was welche Schüler lernen sollen - und warum, ist Kennzeichen einer allgemeinen Verunsicherung darüber, wie sich moderne Gesellschaft heute selbst definiert, und was sie wie an die nachwachsende Generation für vermittlungswert erachtet.

Das Anforderungsspektrum auch der Gymnasiallehrerschaft hat sich erweitert in Richtung auf eine intensivere Beschäftigung mit pädagogischen und didaktischen Fragen während der Ausbildung wie auch während der Berufsarbeit selbst. Für frühere Generationen von Studienräten war Didaktik wohl eher ein Fremdwort, waren Sinn und Sensibilität für methodische und erzieherische Probleme zumindest nicht epidemisch ausgebreitet. Man unterrichtete seine Fächer; Fachverständnis wurde als hinreichend für kompetenten Fachunterricht erachtet; Schüler, die dem nicht folgen konnten, gehörten eben nicht auf die Anstalt. Didaktik und Methodik schienen nur für die Volksschullehrer von Bedeutung, da diese ja schliesslich jeden Schüler unterrichten mussten und keine abweisen konnten.

Das ist angesichts der oben geschilderten Entwicklungen heute deutlich. Die pädagogische Seite des Tuns kommt stärker in den Blick - die fachliche Qualifikation allein wird als nicht ausreichend erfahren. Insbesondere ist die Aufgabe der *Förderung der Schwächeren* stärker akzentuiert als früher - für das traditionelle Selbstverständnis bildete in der schulischen Alltagspraxis dagegen die *Ausschliessung der Ungeeigneten* eine Art Selbstverständlichkeit. Die Ausweitung des Auftrags der Lehrerschaft insgesamt in Richtung auf einen erhöhten erzieherischen Anteil ist insofern zwar auch im Blick auf die Gymnasiallehrer festzustellen - sie bleibt dort jedoch begrenzt, weil letztlich immer doch der Anspruch der Inhalte und der schulformspezifischen Standards besteht, der nicht beliebig umgangen und manipuliert

werden kann. Wohlgemerkt: Um dies durchzusetzen, benötigen Gymnasiallehrer neben ihren fachlichen Kompetenzen eine hohe didaktisch-methodische Kompetenz. Ich halte dies für unbestreitbar. Eine darüber hinausgehende breitere, systematisch geforderte und eingesetzte gesamterzieherische oder gar sozialpädagogische Kompetenz wird allerdings weniger heftig eingefordert; dies wäre m.E. auch unangemessen und würde eine Überlastung darstellen.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang das empirisch ermittelte klare und deutliche Auseinanderklaffen von Selbstbild und wahrgenommenem Fremdbild der Gymnasiasten (Randoll, 1997): Während die Gymnasiallehrer sich durchweg eine deutlich schülerfreundliche Einstellung sowie entsprechendes Handeln attestieren, ist dies nach Auffassung ihrer Schüler durchaus und durchweg deutlich schwächer ausgeprägt. Daran erkennt man, wie schwierig es angesichts gegebener Situation bzw. differenter Einschätzung ist und sein wird, solche erzieherischen Elemente verstärkt in den Gymnasialunterricht einzubringen: Gymnasiallehrer glauben von sich, dass sie recht erzieherisch sind - Schüler können dies nicht bestätigen.

Abschliessend möchte ich sechs Thesen formulieren, die zu weiteren Diskussionen anregen sollen.

5. Sechs Thesen

These 1:

Der professionelle Auftrag der Gymnasiallehrerschaft besteht im Kern in der *Organisation von fachbezogenem und fächerübergreifendem Lehren und Lernen auf einem Niveau*, das durch Leistungsstandards definiert ist. Ein solches niveauorientiertes Lehren und Lernen ist darüber hinaus an einer wissenschaftsorientierten und kultursensibilisierten Vorstellung von Bildung orientiert, die mehr ist als eine Kombination aus Vielwisserei, Schlaueit und Anpassungsbreitschaft.

These 2:

Der inhaltsneutrale Aufbau von formalen Fähigkeiten wie "Problemlösefähigkeit", "Teamfähigkeit", "Medienkompetenz", "metakognitive Selbstregulation" oder "Lernen des Lernens" etc. kann den Anspruchsauftrag von gymnasialer Bildung nicht ersetzen. Letztere findet ihre Basis in Inhalten bzw. einem Inhaltsniveau, an denen und durch deren Durcharbeitung in inhaltlicher und formaler Hinsicht Wissen, Erfahrung und Fähigkeiten entstehen. Der *Zusammenhang von Form und Inhalt* ist konstitutiv für jeden Bildungsprozess.

These 3:

Die Rolle des Gymnasiallehrers zwischen Sachanspruch und Erziehungsanspruch ist in Richtung auf ein solches, Inhalt und Form nicht auflösendes Verständnis von Bildung auszugestalten. *Ein rationales Verständnis von und Verhältnis zur Welt, eine aus Fachlichkeit erwachsende Problemlösungskompetenz, eine von diesem Welt- und Selbstverständnis getragene besondere Verantwortung und Verpflichtung für sich selbst und das Gemeinwesen* - dies sind Dinge, die das Gymnasium anzustreben hat.

These 4:

Der Gymnasiallehrer zieht seine Professionalität aus einer *profunden Fachlichkeit, die er mit fachdidaktischen und allgemein-didaktischen Kompetenzen* zu verknüpfen weiss. Dies bildet gerade keinen Gegensatz, sondern bildet erst in der wechselseitigen Ergänzung die volle Professionalität aus. Gerade in fachdidaktischer Hinsicht ist allerdings die wissenschaftliche Forschung in der Lernpsychologie und der Unterrichtsforschung noch sehr stark ausbaubedürftig. Die Professionalität der Gymnasiallehrer bedarf als Unterfütterung einer entwickelten fachdidaktischen Forschung, mit deren Modellen und Ergebnissen Gymnasiallehrer in Aus- und Fortbildung zu konfrontieren sind. *Die pädagogisch-didaktische Qualifizierung muss selbst wissenschaftliches Niveau haben.*

These 5:

Die Professionalität von Gymnasiallehrern hat Fach- und Methodenkompetenz als Basis. Hinzutreten muss die Fähigkeit und Bereitschaft, *sich selbst in seiner eigenen berufsbiographischen Kompetenzentwicklung* zu beobachten. Dies muss und kann man von allen Lehrern erwarten; angesichts der Ausführlichkeit und des Niveaus der Gymnasiallehrerbildung wird man es von Lehrerinnen und Lehrern an Gymnasien um so dringender erwarten können. Die Reflexion auf sich selbst als Professionellen und insbesondere: auf seine eigene Entwicklung als Professioneller ist ein ganz entscheidendes Moment für die Qualität der eigenen Arbeit; sie dient auch der Vermeidung bzw. Bewältigung von berufsbiographischen Überlastungen und Krisen.

These 6:

Zu diesem Zweck muss die Selbstverständigung innerhalb der Gymnasiallehrerschaft über die Aufgaben, Probleme und Perspektiven ihres Berufs und ihrer Schulform intensiviert werden. Dies sollte nicht allein eine Sache der Bildungsverwaltung oder der Bildungsforschung und vielleicht auch nicht nur der Lehrerorganisationen/-verbände sein. Die Lehrerinnen und Lehrer selbst sollten innerhalb der Kollegien, aber auch darüber hinaus eine offenere Form der Erörterung berufseigener Problemlagen zuwege bringen. Ich weiss selbst, dass dies dem tiefsitzenden Lehrerindividualismus widerspricht; Hochschullehrer verstehen sich dominierend ja auch so. Aber genau diese Vereinzelung, dieses Alles-mit-sich-selbst-abmachen, dieses Verharren in stolzer Isolation nach innen und abschätziger Weltverachtung nach aussen - genau dies ist eine Haltung, die man heute nicht mehr als professionell bezeichnen kann.

Literatur

- Adorno, Th.W. (1965). Tabus über dem Lehrberuf. *Neue Sammlung*, 5, 487-498.
 AG Bildungsbericht (1994). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.
 Baumert, J. (1987). Die Leistungen werden schlechter - oder? Bildungsexpansion im Wandel der Schülerschaft. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 39, 22-26.
 Baumert, J., Lehmann, R. et al. (1997). *TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske & Budrich.
 Baumert, J. (1991). Langfristige Auswirkungen der Bildungsexpansion. *Unterrichtswissenschaft*, 19, 333-349.

- Böttcher, W. (1995). Schule und Unterricht. In K. Böttcher & K. Klemm (Hrsg.), *Bildung in Zahlen* (S. 40-62). Weinheim: Juventa.
- Buse, A. (1994). Das Schweizer Abitur: Integration versus Selektion? *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 11, 91-102.
- Engelhardt, M.v. (1997). Arbeit und Beruf der Gymnasiallehrer. In E. Liebau, W. Mack, & Ch. Scheilke (Hrsg.), *Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie* (S. 129-250). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K. (1991). Zwei Schulen für das eine Deutschland. *Die Zeit*, 1.11.1991, Nr. 45, 64.
- Kultusministerkonferenz KMK (1998). *Quantitative Entwicklungen im Schul- und Hochschulbereich bis 2015*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Sonderheft 90, August 1998.
- KMK-Expertenkommission (1995). *Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission*. Bonn.
- Liebau, E., Mack, W. & Scheilke, Ch. (Hrsg.). (1997). *Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weinheim: Juventa.
- Maier, H.: Standort (1996). *Deutschland, Tatort: Gymnasium. Bildungsbetrug an unseren Schulen*. Eresing: Selbstverlag.
- Messner, R., Wicke, E. & Bosse, D. (Hrsg.). (1998). *Die Zukunft der Gymnasialen Oberstufe. Beiträge zu ihrer Weiterentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Perrig-Chiello, P., Perrig, W.J. & Gutzwiller, P. (1993). Schülerselektion und Schulleistungsprognose auf dem Prüfstand. Analyse der prognostischen Bedeutung des Basler Übertrittsverfahrens. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 15, 9-27.
- Randoll, D. (1997). *Schulwirklichkeiten. Vergleichende Betrachtung der Ergebnisse einer Befragung von Abiturienten und ihren Lehrern zur Wahrnehmung von Schule*. Baden-Baden: Nomos.
- Roeder, P.M., Baumert, J., Sang, F. & Schmitz, F. (1986). Expansion des Gymnasiums und Leistungsentwicklung. *Zeitschrift für Soziologie*, 15, 210-220.
- Schnack, J. (Hrsg.). (1996). *Gymnasiale Oberstufe gestalten*. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Schnitzer, K. et al. (1998). *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 225-266). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Tippelt, R. & Van Clave, B. (1995). *Verfehlte Bildung? Bildungsexpansion und Qualifikationsbedarf*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.