

**Oktoberbrief des Rektorats
an die Eltern, die Schüler/-innen und die Freunde
des Gymnasiums und der Fortbildungsklassen**

Liebe Eltern, liebe Schülerinnen und Schüler, liebe Freunde des Gymnasiums Muristalden

**Begegnung
mit zwei
ehemali-
gen Schü-
lern**

Eine Begegnung nach den Sommerferien, in unserem Bistro, hat mir zu schaffen gemacht. Sie beschäftigt mich noch heute: Zwei ehemalige Gymnasiasten waren auf Besuch und erzählten mir, was sie in den zwei Jahren nach ihrer Matur so alles erlebt haben. Zuerst das Zwischenjahr, das angenehm gewesen sei, und dann der Einstiegsversuch in ein Studium an der Universität. Zwei Fachrichtungen haben die beiden angefangen, und beide haben sie bereits wieder abgebrochen. Es sei halt, nach dem eher beschaulichen Gymnasiumsalltag, ein harter Schritt in die Studienrealität gewesen, eine Art Kulturschock. Nie hätten sie gedacht, dass die Mathematik in einem betriebswirtschaftlichen Studium einen so hohen Stellenwert einnehmen würde. Und auch das zweite angefangene Studium sei frustrierend gewesen, unheimlich theoretisch und unpersönlich. Man sei in überfüllten Hörsälen gesessen, der Dozent habe stundenlang nur geredet, ohne die Zuhörenden aktiv in einen Lernprozess einzubeziehen, und er habe das mit einer äusserst abstrakten, daher auch kaum verständlichen Sprache getan. Niemand habe Notiz von einem genommen, man sei sich vorgekommen wie eine anonyme Nummer und habe, auch in vorlesungsbegleitenden Kolloquien, kaum Gelegenheit gefunden, in einen klärenden oder vertiefenden Dialog über die dozierten Stoffe und Inhalte einzudringen. Dieses Auf-sich-selbst-gestellt-Sein habe extrem demotivierend gewirkt. Werte, wie sie im Gymnasium noch erlebt worden seien, etwa dass Lehrpersonen sich bemühten, die Lernenden für den Unterricht zu interessieren, dass sie die Schüler durch eine geschickte didaktische Anleitung zum stufenweisen Erlernen von komplexen Stoffen ermutigten, aber auch, dass man am Gymnasium stets als Individuum wahrgenommen worden sei und das Gefühl vermittelt bekommen habe, etwas zu sagen zu haben; das alles seien Lernumstände gewesen, die man an der Uni schmerzlich vermisst habe. Deshalb suche man nun, via Studien- und Berufsberatung, einen Ausbildungsweg, in der solches „Muristalden-Feeling“ noch spür- und erlebbar sei.

Natürlich haben die beiden Ex-Schüler diese Aussagen als freundliches Kompliment an unsere Schule gemeint und mir als Schulleiter damit eine nette Botschaft übermitteln wollen. Indes; eine andere Nachricht hätte mir mehr Freude bereitet, etwa die, dass es ihnen an der Uni gut gehe, dass der Einstieg nach der Matur nahtlos verlaufen und dass man flott und erfolgreich unterwegs sei.

Eigentlich zweifle ich nicht daran, dass die beiden Ex-Schüler, die wir als liebenswürdige, sozialkompetente, wenn auch etwas träge und selektive Jugendliche kennen gelernt haben, irgend einmal eine Ausbildung erfolgreich abschliessen werden.

Die Aufgabe des Gymnasiums: Studierfähigkeit ermöglichen

Trotzdem blieb in mir ein fragender Stachel hängen: Was hätten die beiden Schüler von uns als Gymnasium denn gebraucht, um an der Uni keine Bruchlandung zu erleben und um nach zwei Jahren nicht mit leeren Händen dazustehen? Als Gymnasium haben wir ja die gesellschaftliche Aufgabe, Jugendliche für ein Studium vorzubereiten, sie, wie es im berühmten Artikel 5 des eidgenössischen Maturitätsreglementes MAR heisst, „studierfähig“ zu machen. – Sind wir diesem Anspruch gerecht geworden?

Dass der beschriebene Fall kein Muristalden-typisches Phänomen darstellt, sondern verbreitet zu sein scheint und sowohl den Gymnasien wie auch der Universität zu schaffen macht, spendet keinen Trost. Im Gegenteil. Es weckt Kritiker auf den Plan, die dem gymnasialen System vorwerfen, den Lernenden zu viele Schlupflöcher für selektives und faules Verhalten bereitzustellen. Durch die Möglichkeit von Kompensationen schlechter Leistungen – so dürfen gemäss MAR von 13 Noten deren vier ungenügend ausfallen – begünstige es das selektive Verhalten sogar. So ermögliche es etwa, dass Gymnasiasten/-innen ganze Fächer, z.B. das Französisch oder die Mathematik, abwählten und schlecht für den Studienbeginn vorbereitet seien.

Schlupflöcher der schulischen Systeme, insbesondere des Gymnasiums

In meiner Expertentätigkeit im Fach Deutsch erlebe ich es in der Tat immer wieder, dass sich einzelne Kandidaten verschiedenster Gymnasien nicht mehr die Mühe nehmen, die sechs bis acht literarischen Bücher, die es auf das mündliche Deutschexamen hin als individuelle Grossleistung vorzubereiten gilt, wirklich zu lesen und eingehend zu bearbeiten. Wenn man sie fragt, weshalb sie die Prüfung nicht vorbereitet hätten, geben sie einem, obwohl sie als Quitting die Tiefstnote eingefahren haben, bereitwillig und freundlich Auskunft: Mit einem durchschnittlichen Vorschlag könne der Schaden auch bei einer riskierten Note 1 im mündlichen Examen in Grenzen gehalten und eine allfällig ungenügende Gesamtnote im Deutsch durch andere ansprechende Fächerleistungen kompensiert werden.

Ich denke an die beiden Schüler zurück. Auch sie haben von den erwähnten „Schlupflöchern“, welche ihnen das Gymnasiumsmodell ermöglicht hat, Gebrauch gemacht. Reichlichen sogar, indem sie etwa ein Fach, die Mathematik, vor der Matur so gut wie links liegen gelassen und sich, berechnend – man könnte auch sagen „systemintelligent“ – auf ihre Stärken für ein erfolgreiches Kompensieren fokussiert haben. Und sie waren nicht die Einzigen. Auch nicht die Einzigen, welche weitere Schlupflöcher eines kollektiv organisierten Schulalltags ausgenutzt haben: gelegentliches Schuleschwänzen oder Zuspätkommen, kalkulierender Minimalismus, z.B. durch das Auslassen von Aufgaben, bei denen man abschätzen konnte, dass sie keine negativen Auswirkungen auf den Notenspiegel haben würden.

Wie stark erscheinen dagegen gleichaltrige Lehrlinge in ihrer beruflichen Welt an der Kandare zu sein! Andauernd eingespannt in einen Arbeitsprozess, bei dem eine hohe soziale Kontrolle herrscht, können sich Lehrlinge kaum leisten, einen Auftrag nicht zu erfüllen. Versäumen sie es, etwas zur Weiterverarbeitung vorzubereiten, kann das katastrophale Auswirkungen haben und einen ganzen Handlungsablauf im Betrieb blockieren. Wenn hingegen ein Gymnasiast einen Hausauftrag vernachlässigt, stört er zwar das Arbeitsklima in seiner Klasse, aber der Unterricht kann trotzdem seinen geregelten Ablauf nehmen, vor allem wenn sich genug Kolleginnen und Kollegen finden, welche die Aufgabe erledigt haben. Unter Umständen bleibt das Versäumnis sogar unbemerkt. Als Minimalist wird sich der Gymnasiast darüber freuen und dieses Muster auch zukünftig erfolgreich anzuwenden versuchen. Möglicherweise entwickelt er im Verlauf seiner Schulzeit eine Meisterschaft, sich auf möglichst anspruchslose Art überall erfolgreich durchzuschlängeln. Böse Zungen giessen Öl ins Feuer und behaupten, derartige Verhinderungs- und Abwehrmechanismen seien die wichtigsten Kompetenzen gewesen, welche sie während ihrer Schulzeit erworben hätten.

Ist es das, was mit den beiden Schülern, von denen am Anfang die Rede war, geschehen ist? Haben wir Lehrer zu wenig bemerkt, dass sich ihre Entwicklung in eine falsche Richtung vollzog? Warum haben wir es nicht verhindern können? Weshalb haben unsere reflektierenden Gespräche, gerade auch mit den beiden Erwähnten, nicht gefruchtet? Hätten wir bei den ersten Symptomen ihrer selektiven Lernhaltung viel rigorosere einschreiten, mehr kontrollieren, ja sie sofort bestrafen sollen? Oder standen wir angesichts des gymnasialen Kompensationsmodells sowieso auf verlorenem Posten?

Das sind die Fragen, die mich seit der spätsommerlichen Begegnung mit den beiden Schülern beschäftigen. Unserem Leitbild entsprechend versuchen wir am Muristalden jungen Menschen zu einer sich der Welt und den Mitmenschen öffnenden Entwicklung zu verhelfen. Wir wollen

sie als Individuen stärken und mit ihnen zusammen, durch ein genaues Wahrnehmen, Bearbeiten und Durchdringen komplexer Sachverhalte, „die Sachen klären“. Wir geben ihnen Freiraum, damit sie Verantwortung für ihr Lernen übernehmen können. – Bleiben wir mit unseren Zielen hinter der Realität zurück?

Dabei bemühen wir uns redlich: Der Unterricht soll an die Bedingungen und Möglichkeiten der Lernenden anknüpfen. Er soll spannend und anregend gestaltet sein, soll Raum für eigenes Forschen und Entdecken erlauben. Jugendliche sollten Interessen, IHRE Interessen, für wissenschaftliche oder künstlerische Fragen entdecken; sie sollen, im günstigen Fall, gar eine Leidenschaft für ein Thema oder ein Fachgebiet entwickeln. Wo das nicht gelingt, versuchen wir ihnen durch zahlreiche Gespräche und weitergehende Anregungen zu helfen. Und wir finden es nach wie vor wichtig und richtig, uns in der Gymnasiumslandschaft als eine „unterstützende Schule“ zu positionieren.

War dieser Ansatz für die beiden Schüler hilfreich? Oder war er gar hinderlich und hat ihren Prozess zur „Studierbefähigung“ beeinträchtigt?

Auswirkungen einer subtilen Verwöhnungskultur

Das Kernwort, auf das hier angespielt wird, ist jenes der Verwöhnung; einer Verwöhnung, die in der heutigen Welt, in der Konsum von Kunst- und Luxusgütern so einfach geworden ist, auf viel subtilere Art daherkommt, als dies früher vielleicht noch der Fall war und man meinte, sie bedeute nichts anders als materiellen Überfluss.

Hierzu eine biografische Notiz: Unser Sohn hatte einmal einen Vortrag über den Expressionismus in der bildenden Kunst und in der Literatur zu halten und kam ziemlich hilflos auf mich zu, ob ich ihm nicht dabei behilflich sein könne. Natürlich wollte ich ihm nicht einfach alles auf dem Servierbrett präsentieren und schickte ihn zuerst selbst auf die Piste, so viel er nur könne selbst zum Thema zusammenzutragen und sich eigene Gedanken dazu zu machen. Als das Datum des Vortrags immer näher kam und ich nichts mehr von ihm hörte, erlaubte ich mir einmal am Mittagstisch die Frage, wie weit seine Vorbereitungsarbeit denn gediehen sei, worauf ich zu hören bekam, diese sei längstens abgeschlossen und er ganz guter Dinge für den bevorstehenden Vortrag.

Sie wissen, was jetzt kommt: Natürlich hatte er sich von „*hausarbeiten.de*“ einen ganzen Vortrag samt wunderbarer Powerpoint-Folien heruntergeladen, den er, mit kleinen Anpassungen an seinen Arbeitsauftrag, genau so zu halten gedachte. Ich erinnere mich gut, wie hartnäckig sich die väterliche Überzeugungsarbeit gestaltete: Es sei doch bei einem solchen Auftrag darum gegangen, sich ein schwieriges Thema selbst anzueignen. Mit dieser faulen Tour habe er doch nur seinen Lehrer und, noch viel mehr, sich selbst betrogen. – Hartnäckig darauf seine Entgegnung: Er habe doch das Thema in seinen Grundzügen begriffen. Einen so guten Vortrag bringe er selbst nie zustande, dabei sei er auf eine gute Note angewiesen. Im übrigen würden es ja all seine Kollegen ebenso machen. Und warum ich, der ich doch immer behauptet hätte, Wert auf Selbständigkeit beim Erziehen zu legen, jetzt plötzlich so stur und autoritär auftrete.

Die frei verfügbare Wissensinformation ist eine Realität, an der weder Schulen noch erziehende Eltern vorbeisehen können. Auch sie ist Teil einer subtil gewordenen Verwöhnung, das echte Bildungsprozesse, wie sie im Gymnasium als Vorbereitung auf ein Studium passieren sollten, erschwert.

Verwöhnung als altes Thema der Pädagogik

Das Thema der Arbeitserleichterung und der Verwöhnung ist, wiewohl es gerade heutzutage stark diskutiert wird¹, ein altes Problem, das die Menschen seit den Anfängen unserer Kulturgeschichte beschäftigt hat. Bekannt ist etwa die Geschichte des lakedemäischen Gesetzgebers Lykurg und seiner beiden Hunde, die uns Plutarch überliefert hat:

Lykurg nahm zwei junge Hunde von einerlei Eltern und erzog sie auf entgegengesetzte Weise: den einen verwöhnte er mit leckerem Fressen, während er den andern seine kargliche Nahrung selbst suchen liess. Darauf führte er dem spartanischen Volk seine beiden Hunde vor und zeigte, welchen großen Einfluß Gewohnheit, Erziehung, Unterricht auf die Tugendbildung haben. Dabei legte er eine Schüssel in die Mitte und zwischen beide Hunde einen Hasen. Da stürzte der eine Hund sogleich auf den Hasen, während sich der andere faul über den Topf hermachte. Weil die Versammelten noch immer nicht einsahen, warum er die beiden Hunde

¹ Man gebe bei Google die Stichworte „Verwöhnung von Kindern“ ein. Oder man schaue sich die Liste neuer Publikationen zum Thema an: u.a. P. Angst: „*Verwöhnte Kinder fallen nicht vom Himmel*“ / J. Frick „*Die Droge Verwöhnung*“ (siehe Fokus-Beitrag 4!) / A. Friesen „*Geld spielt keine Rolle*“ („Schlaraffisierung der Kindheit“ in der Wohlstandsgesellschaft)

vorbringe, sprach er: „Hier seht ihr zwei Hunde von denselben Eltern, aber auf ganz verschiedene Weise erzogen; aus dem einen ist bloss ein Fresser, aus dem andern ein Jagdhund geworden. – Dies sei über Gewohnheit und Lebensart gesagt.“²

Bekannt sind auch Aussagen weiterer bekannter Philosophen und Pädagogen über den verderblichen Einfluss einer zu weichen Erziehung: von Locke, Montaigne, über Rousseau, dem übrigens zu Unrecht nachgesagt wird, die antiautoritäre Erziehung begründet zu haben, bis hin zu den modernen Autoren der heutigen Erziehungsliteratur.

Was helfen uns aber solche Aussagen in einer Welt, die sich unseren Kindern und Jugendlichen in Form von Warenhauskollektionen und ungehindertem Internetzugang als in vielerlei Hinsicht frei verfügbar präsentiert? – Und die es in Wahrheit dann doch nicht ist, wie das einleitende Beispiel der am Studienanfang scheiternden Schülern eindrücklich demonstriert hat?

„Softskills“ als neuer Begriff in der Bil- dungsde- batte

In Erinnerung habe ich ein Referat, das uns der Vizerektor der Universität, Prof. Dr. Gunter Stephan, anlässlich einer Weiterbildungsretraite gehalten hat: Angehende Studierende sollten an Gymnasien in erster Linie zur Leistungsbereitschaft animiert werden. Da die Konkurrenz an der Uni gross sei, müssten sie lernen, stets das Überdurchschnittliche anzuvisieren. Dazu gehöre auch die Bereitschaft, Phasen des Unverständnisses zu ertragen: während vier Stunden in einem überfüllten Hörsaal ex cathedra Theorie aufzunehmen, und das, was nicht verstanden wurde, daheim aufzuarbeiten. Das erfordere, so Prof. Stephan, ein hohes Mass an Frustrationstoleranz. Studierfähigkeit sei, mit andern Worten, nicht eine Frage der Begabung und des im Gymnasium gespeicherten Wissens, sondern eine Frage der Lerneinstellung.³ –

Lykurg hätte wohl gesagt, das Gymnasium müsse seine Absolventen zu Bildungsjägern erziehen und nicht zu berechnenden, topfessenden Faulenzern. Und er hätte darin nicht ganz Unrecht gehabt, obwohl mir die Metapher des Bildungsjägers nicht recht gefallen will. Sicher ist indes, dass Bildung nur die Frucht eigener Initiative sein kann und dass sie aus dem unbedingten Wissen- und Erkennenwollen des Menschen resultiert. „Sich bilden“ erscheint uns folgerichtig als reflexives Verb: „Man bildet *sich*. Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst“, wie es der Philosoph Peter Bieri einmal auf den Punkt gebracht hat.⁴

Selbstver- antwortung und -tätig- keit als beste Vor- bereitung für später

Gymnasien sollten also, wenn sie auf ein weiterführendes Studium, ja auf ein Bestehen in der Bildungswelt, adäquat vorbereiten wollen, die Selbsttätigkeit der ihnen anvertrauten jungen Menschen fördern. Sie müssen ihre Neugierde an den Dingen und an den Vorgängen um sie herum wecken. Eine brachiale Kontroll- und Strafpädagogik, wie sie gegenüber topfessenden Schulfaulenzern häufig gefordert wird, übrigens auch aus gewissen Lehrerkreisen, droht in dieser Hinsicht reichlich unproduktiv zu bleiben.

Und auch die gut gemeinten Lösungen, welche die hitzig geführte Bildungsdiskussion an den Tag zu bringen versucht, scheinen mir, zumindest in zahlreichen Fällen, in eine falsche Richtung zu gehen. Da wird nach flächendeckenden Standards verlangt, obwohl man weiss, dass diese nur Teilbereiche des Erlernten, und nicht einmal die wesentlichsten, sondern die durch Testmodule messbaren, zu erfassen vermögen. Man kämpft für zentrale Maturitätsprüfungen, obwohl diese angesichts der in den verschiedenen Bildungseinrichtungen gewachsenen Kulturen eine Nivellierung nach unten bewirken würden. Möchten wir etwa, um nur ein Beispiel zu nennen, das hohe Maturniveau, das der zweisprachige Kanton Bern im Fach Französisch traditionellerweise erreicht, opfern, weil ein durchschnittlicher Franz-Standard in Deutschschweizer Gymnasien kaum an diesen Leistungsstand heranzuführen wäre? Outputorientierung, verschiedenste Benchmarks, öffentlich gemachte Leistungsvergleiche (siehe PISA) heizen den Wettbewerb an. Sicher haben sie auch ihr Gutes, vor allem wenn sie nicht nur als Selektions- oder Hierarchisierungsmittel verwendet, sondern als Hilfe für individuelle Orientierung und als Ansporn eingesetzt werden. – Indes, sie berühren den Kern unseres Problems einer „Bildung als Selbst-Bildung“ nicht. Im Gegenteil: Als äussere Anreize fördern sie die extrinsische Lernmotivation, nicht aber die intrinsische, auf die es eigentlich ankommen würde.

² Plutarchs Schrift von der Kinder-Zucht. Überl. und hsg. von W. F. Seliger, 1824, Berlin, bei L. Dehmitke. Seite 17

³ Eine erfreuliche Entwicklung der heutigen Bildungsdebatte besteht darin, dass sie sich vermehrt sogenannten Softskills, d.h. persönliche Einstellungen dem Lernen gegenüber, wie sie Prof. G. Stephan hier thematisiert, zuwendet. Was solche Softskills für ein Gymnasium wie das unsere bedeuten könnten, entnehmen Sie dem Fokusbeitrag 3 auf unserer Homepage.

⁴ „Wie wäre es, gebildet zu sein?“, Essay in „ZEITmagazin Leben“, 32/07

Ansätze einer weltumspannenden Bildungspolitik: PISA und die Folgen

Dabei hat das erwähnte PISA, das heisst vor allem das, was in der Bildungspolitik im Nachgang dazu entstand, exemplarischen Charakter: Die nur durchschnittlichen Testresultate von Schweizer Schülern/-innen haben den Glauben der Öffentlichkeit an unser Bildungssystem erschüttert. Gesehen wurden nur nackte Zahlen, Tabellen in Form von Länder-Rankings, die eine nicht einmal von den PISA-Verantwortlichen beabsichtigte Hierarchisierung nach dem Schema „hier die Gewinner, dort die Verlierer“, vermuten liess. Dabei haben die Experten zur Vorsicht vor überstürzten Reaktionen gemahnt und immer wieder gesagt, PISA könne über die eigentliche Qualität einzelner Bildungssysteme wenig aussagen. Hinter dem Testverfahren stecke eine Bildungsidee, die nie mit jener aller Länder kompatibel sein könne. Indes; es blieb in der Öffentlichkeit die Wirkung des PISA-Schocks zurück. Auch in andern Ländern. Aufgrund deren Reaktionen auf das internationale Ranking breitet sich die PISA-Bildungsideologie, im Zuge einer beispiellosen Bildungstransformation, immer weiter aus. Sie scheint sich fast weltweit zu etablieren und droht traditionelle Bildungskulturen, wie sie etwa in Deutschland oder in der Schweiz, ja sogar in einzelnen ihrer Länder und Kantonen, organisch gewachsen sind und sich über Jahrzehnte bewährt haben, an den Rand zu drängen. Dabei muss gesehen werden, dass vor allem jene Länder und Bildungsgegenden gut abschnitten, deren Schulsystem mit der PISA-Bildungsidee übereinstimmten, während es bei Ländern, deren Lehrpläne nicht mit den Leistungsinhalten des Tests korrelierten, tendenziell schlechtere Resultate gab.⁵

Hierzu ein Beispiel: In Schweizer Schulen wird im muttersprachlichen Unterricht das literarische Lesen, welches Kompetenzen wie Sprachsensibilität, Empathie, Sinn für künstlerischen Ausdruck und Vieldeutigkeit schulen soll, stark gefördert, während in der Bildungsidee von PISA Sachtexte eine viel grössere Beachtung finden. Wie gehen wir nun mit der Tatsache um, dass die Schweizer Jugendlichen hier nur Durchschnittswerte erreicht haben? Sollen wir die Lehrpläne umkrepeln, um in den PISA-Tests bessere Ergebnisse zu erreichen und uns über unser konkurrenzfähiges Bildungswesen wieder freuen zu können? Wer garantiert uns indes, ob eine Fokusverschiebung von literarischem Lesen zu einem Lesetraining komplizierter Sachtexte einen wirklichen Gewinn bedeutet? Schult letzteres die muttersprachlichen Kompetenzen mehr als ersteres? Wer hat die Definitionsmacht über das, was richtige Bildung ist? – Und richtige Schulorganisation? Sollten wir, da bei PISA nur 15-Jährige, und das ungeachtet der von ihnen besuchten Schuljahre, getestet wurden, unsere Schulausbildung früher beginnen lassen? Sollen wir keine Repetitionen mehr zulassen und das Selektionssystem, das in Ländern wie Deutschland und der Schweiz wirksam ist und sich schlecht auf das PISA-Testing ausgewirkt hat, abschaffen? Oder sollen wir die Lektionsanteile für die nicht geprüften Fächer, etwa der Bildenden Kunst und der Musik, zurückstutzen, um so die Testfächer Muttersprache, Mathematik und Naturwissenschaften mit grösseren Unterrichtsanteilen ausstatten zu können?

Besinnung auf die Stärken unseres Bildungssystems

Das sind die Tendenzen, welche die Länder befolgen müssen, die im internationalen Bildungsvergleich besser als die anderen dastehen möchten. – Wer garantiert ihnen aber, dass sie damit wirklich ein besseres Bildungssystem institutionalisieren als das über Jahrzehnte bei ihnen gewachsene? Und wer garantiert, dass die Schüler/-innen der PISA-Spitzenreiter – Finnland, Korea, Japan etwa – am Schluss ihrer Ausbildung wirklich besser gebildet sind, dass sie einmal erfolgreicher im Beruf, und vor allem, dass sie ein glücklicheres Leben haben werden als unsere Jugendlichen?

Nein. Verlieren wir angesichts solch unbeantwortbarer Fragen und angesichts einer sich weltweit ausbreitenden OECD-Bildungsorientierung die Orientierung nicht! Unser Bildungssystem ist nach wie vor gut. Auch unsere Gymnasien sind es⁶, nicht zuletzt jene, die, wie das unsere, ihre Schwerpunkte auf musisch-pädagogische Bildungsinhalte legen (natürlich ohne die naturwissenschaftlich mathematischen Fächer zu vernachlässigen). Sie sind gut als Orte einer

⁵ Im Buch „Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co“ (e.s. 2560, Frankfurt a.M.) weist der Bamberger Soziologe Richard Münch auf den OECD-Bericht 2007 hin, in dem festgehalten wird, dass der PISA-Test „weniger die tatsächlichen Kompetenzen der Schüler, als vielmehr die Nähe seiner eigenen Fragen zu den nationalen Lehrplänen und Unterrichtskonzepten“ zu messen vermöge. (Siehe Münch aaO., S. 44)

⁶ Dass sie, entgegen der Ansicht vieler Kritiker, ihre Absolventen in den meisten Fällen gut auf weiterführende Studien vorbereiten, wurde mehrmals wissenschaftlich nachgewiesen (siehe u.a. „Evaluation Maturitätsreform 1995“, Staatssekretariat für Bildung und Forschung des EDI / siehe auch „Maturitätsausbildung und Studienbeginn. Ergebnisse Evaluation der Maturitätsreform im Kanton Bern“, C. Gnos und E. Ramseier, BiEv 2/08, ERZ BE).

gelebten Bildungskultur⁷, die jungen Menschen dazu verhilft, den Takt ihres Bildungsprozesses in eigenständiger und selbstverantworteter Weise zu finden.

In dieser Hinsicht erscheinen mir selbst die vorher erwähnten Schlupflöcher für individuelle Trägheit nicht mehr als Schwächen des Systems. Denn nur da, wo das Misslingen von Prozessen möglich ist, finden junge Menschen genug Freiraum für den initialen Bildungsschritt, den sie vollziehen müssen. Nämlich zu merken, was Bildung für sie und für ihr Leben bedeuten könnte und dass sie es sind, die für das Gelingen ihres Bildungsprozesses verantwortlich sind.

Die eigentliche Herausforderung einer gymnasialen Ausbildung liegt nicht, wie immer behauptet wird, in den hohen Fachansprüchen für die Matur, sondern in der plötzlich sich vollziehenden individuellen und existenziellen Einsicht, dass Lernen eine unschätzbare Selbstbereicherung bedeutet, die man nicht durch allerlei mögliche Verhinderungs- und Ausweichstrategien torpedieren sollte.

Ansatz eines anderen Oktoberbriefes

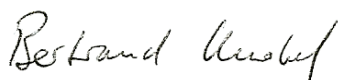
Ich hätte eigentlich meinen Brief mit gelingenden Schülerbeispielen beginnen können. Es hätte sie an unserer Schule im Überfluss gegeben. Beispiele von Schülerinnen und Schülern, die bereits im Verlauf ihrer Mittelschulzeit fantastische Bildungserlebnisse machen, in wissenschaftliche, sprachliche, künstlerische Welten eintauchen und gestärkt, für ein Studium gut ausgerüstet, aus dem Gymnasium treten.

Oder ich hätte den Brief, um ihn doch näher an die Ausgangslage heranzurücken, mit den Beispielen von Schülerinnen und Schülern beginnen können, für welche die Gymnasiumszeit zu kurz war, das angesprochene initiale Bildungsmoment zu erleben, die sich hier am Muristalden durch selektives, minimalistisches Arbeitsverhalten ausgezeichnet, die aber in ihren weiteren Bildungsgängen doch bestens reüssiert und im Berufsleben sogar grossartige Karrieren gemacht haben. Auch davon hätte es eine eindruckliche Reihe von Beispielen gegeben.

Der Brief hätte allerdings eine andere Wendung genommen und andere Fragen aufgeworfen. Es wäre von den Schwierigkeiten zu reden gewesen, persönliche Werdegänge zu prognostizieren. Es wäre davon zu reden gewesen, dass unsere Schüler, Ihre Söhne und Töchter, nie einfach nur das sind, was sie uns zu einem gegebenen Moment ihres Lebens präsentieren, sondern viel mehr, nämlich auch das, was in ihnen angelegt ist und später zum Durchbruch kommen wird. Auch davon, dass Bildungsprozesse nie einfach plan- und machbar sind, dass sie auch nie linear, d.h. im Sinne eines kontinuierlichen Besserwerdens, verlaufen, sondern dass sie von Stillstandsmomenten, ja auch von Rückschritten geprägt sind. Von Krisen sogar und von zeitweiligen Aporien, die, als Herausforderungen, für jeden Bildungs- und Entwicklungsprozess nötig, ja geradezu konstitutiv sind. Es wäre ein Brief gegen die Mutlosigkeit geworden, die uns im Erziehungs- und Ausbildungsprozess notgedrungen immer wieder befällt, Sie als Eltern und uns als Pädagogen. Und es hätte, allen Wirrnissen zum Trotz, die Rede davon sein müssen, dass Erziehen und Unterrichten mit der Freude eben gerade an den Schwierigkeiten verbunden sein muss, die sich im täglichen Umgang mit Kindern und Jugendlichen zwangsläufig ergeben.

Doch dies mag – vielleicht und wenn es Sie interessiert – Thema eines zukünftigen Oktoberbriefes sein und soll hier nicht weiter ausgeführt werden.

In der Hoffnung, es gehe Ihnen und Ihren Familien gut, und in der Vorfreude, Ihnen anlässlich der Elternanlässe dieses Herbstes hoffentlich begegnen zu können, grüsse ich Sie im Namen der Lehrerschaft und der Leitung des Gymnasiums Muristalden ganz herzlich



Bertrand Knobel, Rektor

⁷ Siehe u.a. auch die beigelegte Kulturagenda.