

Der Plan „Gymnasium 2020“ – Oder: Wie man das Abitur seines Sinnes beraubt

Inhaltsübersicht:

1. Vorbemerkung
2. Hauptzweck des Plans: Zugang zum Abitur auch für „Nicht-Gymnasiasten“
3. Verkehrung der schulpolitischen Prioritäten
4. Ausblendung des aufzuholenden Rückstandes
5. Problematische Vorgaben für die zweite Fremdsprache
6. Konkurrenz zu Aufbaugymnasien und beruflichen Gymnasien
7. Absenkung des gymnasialen Unterrichtsniveaus
8. Problematische Vorgaben für die Fremdsprachen insgesamt
9. Probleme bezüglich der übrigen Fächer
10. Wirt formulierte bildungsfreundliche Versatzstücke
11. **Anhang:** Bildungsaufgaben, die der Plan vernachlässigt
 - 11.1 Aufgabe: Vermittlung von Allgemeinbildung
 - 11.2 Aufgabe: Erziehung zum zivilisierten Meinungsstreit
 - 11.3 Aufgabe: Integration in Zeiten der Migration

1. Vorbemerkung

Eine Merkwürdigkeit sei vorausgeschickt: Dieser Plan „Gymnasium 2020“ hätte uns Lehrern gar nicht bekannt werden dürfen! Das Kultusministerium hielt ihn monatelang, bis vor kurzem, unter Verschluss.

Überhaupt gehört zu den Eigentümlichkeiten dieses Plans ein auffälliger Mangel an Deutlichkeit in zahlreichen Punkten. So sagt er nichts darüber, **wer ihn wann erarbeitet hat**. Vor allem fehlen Auskünfte zu der Frage, welche Aufgaben die Gymnasialbildung angesichts absehbarer künftiger Herausforderungen zu erfüllen hat, und zu der Frage, inwiefern die Bildungs- und Erziehungsleistung des Gymnasiums durch den vorgelegten Plan verbessert werden soll.

2. Hauptzweck des Plans: Zugang zum Abitur auch für „Nicht-Gymnasiasten“

Klar ist nur eines: Der Plan will das Gymnasium so umgestalten, dass Schüler der **Gemeinschaftsschule und der Realschule** ab Klasse 10 dem Unterricht des **Gymnasiums** folgen und dann, zusammen mit den „alteingesessenen“ Gymnasiasten, nach drei Jahren **das Abitur** bestehen können – so, als wären Unterrichtsstoff und geistiges Training ab Klasse 5 in allen Schularten gleich gewesen! Der Plan selbst formuliert das ganz ohne Skepsis:

„Wie kann die Eingangsphase der Oberstufe des Gymnasiums (Klasse 10) strukturell und pädagogisch so gestaltet werden, dass Schülerinnen und Schüler(n) der Gemeinschaftsschule der Weg zum Abitur an einem allgemein bildenden Gymnasium ... tatsächlich gelingt?“ (S. 4 f., Leitfrage 1)

Abgelehnt wird gleich im nächsten Satz die Einrichtung von sogenannten „**Realschul-aufsetzern**“ oder „**Gelenkklassen**“, in denen diesen Schülern geholfen werden könnte, sich auf das gymnasiale Niveau hochzuarbeiten, um dann die Anforderungen für den „Erwerb der allgemeinen Hochschulreife“ erfüllen zu können. Die Autoren begründen ihr faktisches Nein zu solchen Hilfen mit dem Argument „**sehr teuer**“ (Seite 5). Die Frage, ob solche Hilfen zur **Förderung** der betreffenden Schüler sinnvoll wären, stellen die Autoren nicht. Und eilige Leser bekommen durch den entsprechenden Duktus der Gedankenführung auch kaum Anreiz, die entscheidende Frage zu stellen: wie künftig dafür gesorgt werden soll, dass die Schüler, so gut es nur geht, **geistig gefördert** werden.

3. Verkehrung der schulpolitischen Prioritäten

Die **Prioritäten** sind, so scheint es, auf den Kopf gestellt: als käme es gar nicht **zuerst** darauf an, dass die Schüler im eigenen und im Gesamtinteresse eine **verlässliche Studierfähigkeit** entwickeln – und **erst dann** auf die angemessene Bestätigung der Studierfähigkeit durch das Reifezeugnis!

Eine solche **Verkehrung der Prioritäten** findet sich noch deutlicher – wenn auch beschönigend formuliert – in der Leitfrage 3 (Seite 5) des Plans. Sie lautet:

„Wie kann die Oberstufe insgesamt den unterschiedlichen Lernbiografien und Begabungen der Schülerinnen und Schüler besser gerecht werden?“

Dieser Satz unterstellt indirekt, dass die gymnasiale Oberstufe **mitnichten** den Auftrag habe, den langwierigen und anstrengenden Aufbau verlässlicher **Studierfähigkeit** im Interesse der Schüler und der Gesellschaft zum Erfolg zu bringen. Vielmehr wird hier suggeriert, der Bildungsauftrag der gymnasialen Oberstufe bestehe darin, das Unterrichts- und Prüfungsniveau den divergierenden **Leistungsniveaus der Interessenten** anzupassen! – Angesichts der verarmenden Wortwahl, mit der hier ein im Grunde destruktiver Inhalt bemäntelt wird, wäre der zitierte Satz, so meinen wir, geradezu als Schulbeispiel sprachlicher **Beschönigungstechnik** zu gebrauchen!

4. Ausblendung des aufzuholenden Rückstandes

Trägt der Plan Sorge dafür, dass die betreffenden Gemeinschafts- und Realschüler vor einem – unter Umständen folgenschweren – **Scheitern** bewahrt werden? Die Autoren müssten für diese Gefahr sensibilisiert sein, nachdem in Baden-Württemberg der Wegfall der verbindlichen Grundschulempfehlung die Zahl der Klassenwiederholer hat sprunghaft ansteigen lassen. **Nein**, solches Vorausdenken im Interesse der betroffenen Schüler ist in dem Plan nicht oder nur in Ansätzen zu erkennen. Dabei existieren in Baden-Württemberg längst **Vorkehrungen gegen eben solche Gefährdungen** des Lebensweges junger Menschen: In der „Aufnahmeverordnung berufliche Gymnasien“ vom Dezember 1982 werden Aufnahmevoraussetzungen – u.a. ein Notendurchschnitt – genannt, die offenbar einem solchen Scheitern vorbeugen sollen.

Nirgends in dem Plan wird mit aller Deutlichkeit eingeräumt, dass die Gemeinschafts- und Realschüler einen beachtlichen Rückstand aufzuholen haben, wenn sie den Anforderungen des Gymnasialunterrichts und des Abiturs genügen sollen. *Ein* Problem aber müssen die Autoren zumindest indirekt anerkennen: Für die allgemeine Hochschulreife sind **zwei Fremdsprachen** vorgeschrieben.

5. Problematische Vorgaben für die zweite Fremdsprache

Die seit Langem geltende Grundsatzregel dafür lautet: Die Schüler müssen „**eine zweite Fremdsprache mindestens vier Jahre erlernt haben**“ (KMK-Beschluss 7.7.1972 in der Fassung vom 24.10.2008). – Eine Art Notbehelf-Regelung wurde nachträglich für diejenigen Schüler geschaffen, die kein Gymnasium besucht haben, aber trotzdem – zumeist an „Gymnasien der 3-jährigen Aufbauform“ – die allgemeine Hochschulreife erwerben wollen: Diese Schüler „**müssen in der gymnasialen Oberstufe durchgehend Unterricht in einer zweiten Fremdsprache mit einem Volumen von 12 Jahreswochenstunden belegen und dürfen dabei kein Schulhalbjahr in der Qualifikationsphase mit 0 Punkten abschließen.**“

Da in diesem Falle – zur Vermeidung zusätzlicher Härten – die Mindestlernzeit **von vier auf drei Jahre verkürzt** wurde, legte die KMK fest, dass die betreffende Fremdsprache „**nur auf grundlegendem Anforderungsniveau erlernt werden**“ kann.

Von diesen Hintergründen erfahren die Leser des Plans „Gymnasium 2020“ nichts. Der Plan teilt lediglich mit, was Schüler, die ohne zweite Fremdsprache ab Klasse 10 ein Gymnasium besuchen, tun müssen (dabei steht das Kürzel ‚OS1‘ für ‚Klasse 10 des Gymnasiums‘):

*„Schülerinnen und Schüler von Gemeinschaftsschule und Realschule ohne zweite Fremdsprache nehmen in der OSI die zweite Fremdsprache mit **B-Niveau** auf und führen sie bis zum Abitur“* (Seite 5 unten).

Das klingt gut. An ein Scheitern und die möglichen Folgen für den weiteren Lebensweg der betroffenen Schüler möchte man dabei kaum denken: Ist es nicht begrüßenswert, Schülern den Weg zum Abitur zu öffnen, wenn sich ihre gymnasiale Leistungsfähigkeit erst später gezeigt hat? Selbstverständlich sollten für solche jungen Menschen geeignete pragmatische Angebote bereitgehalten werden!

6. Konkurrenz zu Aufbaugymnasien und beruflichen Gymnasien

Doch bei genauerer Prüfung können sich Zweifel, ja große Befürchtungen erheben:

Zunächst einmal trifft es nicht zu, dass Schüler, die nach ihrem Eintritt in eine nicht-gymnasiale weiterführende Schule ihre gymnasiale Begabung entdeckt haben, bisher daran gehindert wären, die allgemeine Hochschulreife zu erwerben. Einen solchen Weg ermöglichen längst u.a. die bereits erwähnten **„Gymnasien der 3-jährigen Aufbauform“**. Bewährt haben sich für viele entsprechend begabte und einsatzbereite junge Menschen u.a. auch die **beruflichen Gymnasien**. So gesehen, erscheint der Plan „Gymnasium 2020“ keineswegs als dringend notwendige bildungspolitische Rettungstat, sondern als schlicht **überflüssig**. – Der Protest des Verbandes der **Berufsschullehrer** ist daher, wie wir meinen, sehr berechtigt: Will man den erfolgreich arbeitenden beruflichen Gymnasien die Schüler wegnehmen?

7. Absenkung des gymnasialen Unterrichtsniveaus

Doch die Problematik dieses Plans erschöpft sich u.E. nicht darin, dass er anderen Schulen der genannten Art die Schüler wegnehmen würde: Sie liegt vielmehr auch darin, dass er den Bildungsauftrag und die Bildungsarbeit des Gymnasiums verbal zwar bejaht, faktisch aber verneint. Nirgends in dem Plan werden Voraussetzungen für die Zulassung der betreffenden Schüler zum Gymnasium genannt. Nirgends wird gesagt, dass die Leistungen dieser Schüler den Anforderungen des **Gymnasiums** entsprechen müssen. Vielmehr wird verlangt – wir zitierten den Passus –, dass „die Oberstufe“ den **„Lernbiografien und Begabungen“ der Schüler angepasst** wird! Offenbar nehmen die Autoren eine **Absenkung** des gymnasialen Unterrichtsniveaus in Kauf. – Und doch kann eine solche Absenkung des Unterrichtsniveaus die betroffenen Schüler kaum vor Überforderung und der Gefahr des Scheiterns bewahren; denn die genannten Hilfen, die möglich wären, sollen ihnen, wie erwähnt, aus Kostengründen vorenthalten werden („*sehr teuer*“, Seite 5).

Die Gemeinschafts- und Realschüler sollen die zweite Fremdsprache **„mit B-Niveau“** aufnehmen – so will es der Plan „Gymnasium 2020“. Dagegen heißt es in dem vorhin zitierten KMK-Beschluss für „Gymnasien der 3-jährigen Aufbauform“ etwas bescheidener, dass die zweite Fremdsprache dort *„nur auf grundlegendem Anforderungsniveau erlernt werden“* kann. Man sieht: Der KMK-Schluss deutet den **Niveauverlust** durchaus an; die Autoren von „Gymnasium 2020“ jedoch programmieren ihn zwar, verschweigen ihn aber: Realistischerweise muss man wohl davon ausgehen, dass in solchen Kursen nur ausnahmsweise die ertragreiche Lektüre klassischer Literatur der betreffenden Sprache erreichbar ist – im Unterschied zu einem in Klasse 6 oder 7 beginnenden, bis zum Abitur fortgesetzten Fremdsprachenunterricht des Gymnasiums!

8. Problematische Vorgaben für die Fremdsprachen insgesamt

Vergegenwärtigt man sich diesen Unterschied, wird umso deutlicher erkennbar, dass die Bereitschaft zur Nivellierung nach unten den **gesamten Fremdsprachenunterricht**, mit Ausnahme von Englisch, betrifft. Die Autoren schreiben:

„Am allgemein bildenden Gymnasium werden die folgenden Fremdsprachen **auf B-Niveau** angeboten: Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch (wie derzeit schon an den beruflichen Gymnasien) und Chinesisch“ (Seite 6 oben).

Man sträubt sich, zu glauben, was dies in der Konsequenz bedeutet: Denn es liefe darauf hinaus, dass künftig gymnasialer Fremdsprachenunterricht, auch wenn er bereits in Klasse 6 oder 7 beginnt, lediglich **B-Niveau** erreichen darf! Was für ein Widersinn! Man fragt sich, ob solche Vorgaben auf mangelnde Sorgfalt oder auf gymnasialpädagogische Ahnungslosigkeit zurückgehen.

Bleibt die Frage, welchen Platz die Autoren den Fächern **Latein** und **Griechisch** zuweisen. In „Gymnasium 2020“ werden mindestens sechs Sprachen als Gymnasialfächer anerkannt. Aber Latein und Griechisch kommen im gesamten Programm nicht vor. Sichere Rückschlüsse lassen sich daraus kaum ziehen, da die Autoren auch sonst manches im Nebel lassen. Aber auch wenn wir das offenkundigen Streben der Autoren nach Vereinheitlichung der Schularten für verfehlt halten, können wir doch nachvollziehen, dass Fächer, die es nur am Gymnasium gibt, diesem Streben im Wege sind. Es würde auch kaum überraschen, wenn Bildungsplaner, die sich der Zerstörung dessen, was Gymnasialbildung ausmacht, so wenig widersetzen, auch die Zerschlagung der „Bildungsfächer“ Latein und Griechisch nicht als ein Unglück ansehen würden.

Dass dies in der Tat ein Unglück wäre, davon haben wir die Bildungspolitiker des Landes inzwischen mehrmals zu überzeugen versucht. Und wir baten sie immer wieder darum, uns Gegen Gründe zu nennen, wenn sie unsere Argumente für falsch hielten. Solche Gegen Gründe wurden uns aber nicht genannt. Wenn nun dennoch Aggression gegen die alten Sprachen beabsichtigt sein sollte, stellen sich Fragen zum demokratischen Umgangsstil.

9. Probleme bezüglich der übrigen Fächer

Was sich hier für die Fremdsprachen gezeigt hat, gilt im Wesentlichen auch für die übrigen Fächer; man denke an Mathematik, die Naturwissenschaften und Deutsch, aber auch die abschätzig „Orchideen“ genannten Fächer (Seite 9): Einerseits ist nach diesem Plan eine Absenkung des Leistungsniveaus vorprogrammiert. Dennoch ist eine **Überforderung** der betroffenen Schüler geradezu unvermeidlich. Die von den Autoren genannten „Fundamentum-Kurse“ für **„leistungsschwächere Schüler“** (Seite 9) überzeugen wenig, schon weil sie – was freilich etwas verschleiert wird – nicht grundsätzlich an der eigenen Schule, sondern nur „in zumutbarer Entfernung“ angeboten werden sollen.

10. Wirr formulierte bildungsfreundliche Versatzstücke

Zum Thema Gymnasialbildung finden sich auf der ersten Seite des Plans Formulierungen, die – in ähnlicher Form – auch von Befürwortern einer klassischen Gymnasialbildung verwendet werden und sich deshalb zunächst als Bekenntnisse zu einer anspruchsvollen, die Persönlichkeitsbildung einschließenden Konzeption verstehen lassen. Dazu gehören

- „breite und vertiefte Allgemeinbildung“,
 - „die Welt und sich selbst besser zu verstehen“,
 - „sinnvolle Auseinandersetzung“,
 - „schwierige Sachverhalte geistig durchdringen“
- und anderes dergleichen.

Diese Formulierungen scheinen geeignet, bei vielen Lesern gleich zu Beginn die Erwartung zu erzeugen, dieser Plan sei universitätspropädeutisch ausgerichtet und ziele auf anspruchsvolle Allgemeinbildung. Das war auch bei uns der Fall.

Doch diese Erwartung löste sich bald auf: Zum einen zeigte sich, dass die **Inhalte**, die auf den dann folgenden Seiten des Plans entfaltet werden, mit dem klassischen Konzept von Gymnasialbildung nicht harmonieren, und zum anderen machte stutzig, dass manche der angenehm

klingenden Formulierungen **wenig durchdacht** und etwas wirr erscheinen. Das sei kurz erläutert:

- Dort steht der Satz: „*Schüler und Lehrer begegnen sich in gegenseitigem Vertrauen.*“ – Wie schön! Aber ob das gelingt, hängt vor allem von den beteiligten Personen ab. Ein Bildungsplan hat darauf wenig Einfluss!
- Dort wird gesagt: „*Es geht vielmehr um die Aneignung von Wissen und Fähigkeiten, um die Welt und sich selbst besser zu verstehen ...*“ – Aber „Wissen und Fertigkeiten“ reichen nicht aus, um sich selbst besser zu verstehen. Notwendig ist dafür vor allem selbstkritisches Bemühen!
- Unmittelbar danach folgt: „*... und zugleich in eine sinnvolle Auseinandersetzung mit den vielfältigen Themenbereichen unserer Kultur zu treten.*“ – Auch das hört sich gut an. Aber das Wort „*zugleich*“ bringt zwei Dinge in ein Verhältnis der Gleichzeitigkeit, wo doch das eine der Weg ist, um zu dem anderen zu gelangen.

So entpuppt sich eine ganze Reihe dieser positiv besetzten Versatzstücke als wenig stimmig, und es entsteht der Eindruck, dass es den Autoren hier mehr darum ging, einen **bildungsfreundlichen Schein** zu erzeugen, als den Lesern klärende Auskunft über die eigenen Beweggründe zu geben.

11. Anhang: Bildungsaufgaben, die der Plan „Gymnasium 2020“ vernachlässigt

Der Plan „Gymnasium 2020“ zielt hauptsächlich darauf ab, einen Weg zu weisen, wie Schüler, die bis Klasse 9 *nicht* ein allgemeinbildendes Gymnasium besucht haben, doch noch an einem solchen Gymnasium das Abitur erlangen können. Damit sollen sie eine **Berechtigung** erhalten, die ursprünglich nur für den Abschluss eines mit **Klasse 5 beginnenden gymnasialen Bildungsgangs** gedacht war. Dieser Plan ist somit offenbar nicht von der Frage bestimmt, wie das Gymnasium zu einem möglichst *hohen* Leistungsniveau der Schüler beitragen kann, sondern vielmehr von der Frage, wie der Hochschulzugang auch für Schüler mit **nichtgymnasialer Bildung** geöffnet werden kann.

Deshalb sei uns hier der Versuch erlaubt, kurz darzustellen, welches die aus unserer Sicht besonders wichtigen Bildungsaufgaben sind, die der Plan „Gymnasium 2020“ vernachlässigt.

Die meisten vom europäischen Denken geprägten Teilnehmer der Bildungsdebatte dürften den dringenden Wunsch haben, dass die jetzt Heranwachsenden in einem freiheitlichen Rechtsstaat leben werden. Weitgehende Einigkeit besteht vielleicht auch über drei Eigenschaften, mit denen die Angehörigen der **politischen Klasse** in einem freiheitlichen Rechtsstaat möglichst ausgestattet sein sollten. Sie sollten

- über einen geschulten Verstand verfügen,
- gelernt haben, vom Gemeinwohl her zu denken, und
- daran gewöhnt sein, uneigennützig und besonnen zu handeln.

Weniger Einigkeit besteht zweifellos in der Frage, ob und in welcher Weise die Gymnasien dazu beitragen müssen, dass auch künftig auf diesem Kontinent die Lebensbedingungen des **freiheitlichen Rechtsstaates** erhalten bleiben. Trotzdem hoffen wir, dass die folgende Argumentation zumindest in den demokratischen Parteien von vielen, wenn nicht bejaht, so doch als diskussionswürdig anerkannt und aufgegriffen werden kann.

Dabei möchten wir zunächst unsere Vorstellungen von einer zukunftsorientierten Allgemeinbildung darlegen und dann auf zwei Teilaufgaben eingehen, die, wie wir meinen, künftig größere Beachtung verdienen:

- die Erziehung zum zivilisierten Meinungsstreit und
- die Integration in Zeiten der Migration.

11.1 Aufgabe: Vermittlung von Allgemeinbildung

Das Gymnasium soll eine breite und vertiefte **Allgemeinbildung** vermitteln. Allgemeinbildung in diesem umfassenden Sinn bezieht sich auf den ganzen Menschen mit allen seinen Kräften: den geistigen *und* seelischen. Befürworter eines überlebensfähigen freiheitlich-demokratischen Rechtsstaates dürften weitgehend darin übereinstimmen, dass ein Hauptziel der Allgemeinbildung in der Erziehung junger Menschen zu **selbständig und kreativ denkenden, begründet urteilenden, für sich selbst und für andere verantwortungsfähigen Persönlichkeiten** bestehen sollte.

Um anspruchsvolle Allgemeinbildung zu vermitteln, ist Unterricht in sehr unterschiedlichen Disziplinen nötig. Zu ihnen gehören gewiss auch die „**gymnastischen**“ und **musischen** Disziplinen; denn der Wert einer guten körperlichen und seelischen Entwicklung ist, auch wenn er manchmal aus dem Blick gerät, nicht ernsthaft zu bestreiten. Für die Allgemeinbildung ist auch das „harte“ Fach **Mathematik** unentbehrlich, ebenso wie die **Naturwissenschaften**, vor allem, weil diese Fächer Zugänge zu wichtigen Wissensbereichen schaffen und – bei Mathematik wird das mit Recht oft betont – zum Training der Verstandeskkräfte beitragen.

Ein wesentlicher Teil der wünschenswerten **Persönlichkeitsbildung**, namentlich in Demokratien, ist die Fähigkeit, sich ein möglichst begründetes **eigenes Urteil zu politisch-moralischen Fragen** der Zeit zu bilden und **kreativ an Problemlösungen** zu arbeiten. Angesichts der existentiellen Bedeutung dieser Fähigkeiten erscheint es erstaunlich, wie wenig Gewicht in neueren Bildungsstudien der Wirtschaft und nun auch in dem vorliegenden KM-Papier darauf gelegt wird. Zur Entwicklung der Kreativität und zur Schärfung des politisch-moralischen Urteilsvermögens müssen alle Schulfächer nach Kräften beitragen.

In der neueren Bildungsdiskussion werden die Bildungschancen, die in der Beschäftigung mit **Literatur** liegen, erkennbar unterschätzt. Wir verzichten hier darauf, diesem Thema ein eigenes Kapitel zu widmen, da in den beiden folgenden Kapiteln die Wichtigkeit der Beschäftigung mit guter Literatur mehrmals hervorgehoben wird.

11.2 Aufgabe: Erziehung zum zivilisierten Meinungsstreit

Zu den pädagogischen Aufgaben, die immer neu bewältigt werden müssen, die aber in der Bildungsdebatte u.E. zu wenig Aufmerksamkeit finden, gehört die Erziehung zum zivilisierten **Meinungsstreit**. Wer die politischen Debatten der letzten Monate verfolgt hat – man denke z.B. an den Finanzstreit mit Griechenland –, konnte Verhaltensweisen beobachten, die zwar von Teilen der jeweils eigenen Klientel begrüßt werden, aber eine Verständigung zwischen den Kontrahenten eher erschweren als erleichtern. Wenn solches Verhalten von den Angegriffenen erwidert würde und sich immer weiter „aufschaukeln“ würde, könnten zweifellos am Ende sogar Hass und langwierige Feindschaft zwischen ganzen Völkern entstehen.

Eine weitere Überlegung: Nicht wenige Medienberichte sprechen für die Annahme, dass für die kommenden Jahre und Jahrzehnte mit wachsender Gewaltneigung in unserer Gesellschaft zu rechnen ist. Zu den Ursachen dafür dürften nicht nur die häusliche Gewalterfahrung einer zunehmenden Zahl von Kindern, sondern auch bestimmte Arten von Medienkonsum zählen. Da gewalttätiger Umgang miteinander als Zeichen einer gering entwickelten Kultur des zivilisierten Streites gelten muss, gewinnt dieses Problem wachsende Bedeutung für die Bildungsarbeit der Schulen.

Es ist zweifellos eine außerordentlich schwierige Aufgabe, die den Schulen damit gestellt ist. Die Schwierigkeit beruht wohl zum einen darauf, dass die Bekämpfung von Gegnern („Feinden“) bis hin zu ihrer Vernichtung tief in der Triebnatur des Menschen verankert ist. Denn der „vernünftige“ menschliche Wille kann triebhafte Reflexe, die von „Feindsignalen“ ausgelöst werden, nun einmal schwer kontrollieren. Vergrößert wird das Problem heutzutage noch durch traditionsbedingte Rituale, wie Verfluchung und Racheschwur, und durch einen Ehrbegriff, der

mit Nachgeben, Kompromiss und Selbstkritik kaum vereinbar ist. Dadurch wird es für die Betroffenen noch schwerer, der psychologischen Dynamik des Feind-Schemas zu entkommen.

Das Konflikt-Thema hat neben einem psychologischen Aspekt auch eine **intellektuelle** Seite. Denn zur Lösung eines tiefgehenden Konflikts man muss ja

- zunächst die Schwächen und Stärken der eigenen und der gegnerischen Position durchdenken,
- dann unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten finden und
- schließlich diese auf ihre Tauglichkeit prüfen.

Dazu bedarf es jahrelanger Übung. Das Training dafür muss, ebenso wie bei anderen Persönlichkeitsqualitäten, bereits vor der Schulzeit beginnen. Aber der größte Aufwand an Zeit und Mühe wird notwendig, wenn das Interesse der Schüler **für Konflikte und ihre Lösung** erwacht ist, das heißt vom Beginn der Pubertät an.

Wie hat man sich die Erziehung zu zivilisierten Formen des Streitens vorzustellen? Jedenfalls handelt es sich hier nicht um einen abfragbaren Lernstoff oder um eine durch zentrale Prüfungen messbare Kompetenz. Weit erfolgversprechender als „Belehren“ dürfte die dauerhafte Einübung in konfliktlösendes Denken und Handeln sein.

Stoffe, anhand deren das lösungsorientierte Durchdenken von Konfliktsituationen geübt werden kann, bietet nicht selten die erlebte Wirklichkeit selbst. Aber dem Vorteil der Aktualität steht hier der Nachteil gegenüber, dass bei aktuellen Konfliktsituationen die unbefangene, unparteiische Prüfung der Positionen oft erschwert ist.

Besonders geeignete Stoffe aber bietet nicht zuletzt die **klassische deutsche und fremdsprachliche Literatur**, die zugleich den Vorteil hat, dass sie den Lesern meist einen Spielraum für das Finden eigener Deutungen lässt.

Dabei ist dies nur *einer* unter mehreren wichtigen Gründen, die für die Wichtigkeit der Behandlung guter Literatur im Schulunterricht, nicht zuletzt im Gymnasialunterricht, sprechen.

11.3 Aufgabe: Integration in Zeiten der Migration

Bei der Behandlung des Themas ‚zivilisierter Meinungsstreit‘ deutete sich bereits an, dass dieses Thema mit dem Thema ‚Integration‘ verschränkt ist.

Zunächst zur ‚Integration‘ als *soziologischem* Begriff: ‚Integration‘ in diesem Sinne bezeichnet die Ausbildung einer **„Wertgemeinschaft“** mit Gruppierungen, in denen **andere Werthaltungen** gelten. Soziale ‚Integration‘ hat den Zweck, die ‚Segregation‘ oder ‚Polarisierung‘ einer Gesellschaft zu verhindern.

Für die *Bildungsarbeit* bedarf der soziologische Integrationsbegriff aber, wie wir glauben, einer Modifikation. Das betrifft sowohl die Frage, *welche Gruppierungen* integriert werden sollen, wie auch die Frage, *wohin* integriert werden soll, das heißt: welche Werte als grundlegend für die aufnehmende Gesellschaft gelten können. So gehört ‚*Hauptsache: Spaß haben*‘ wohl eher nicht zu den grundlegenden Werten unserer Gesellschaft.

Werte, die als grundlegend für unsere Gesellschaft gelten können, sind, wie wir glauben, vor allem **Freiheit, Verantwortung, Vernunft, Wahrheit**. Richard Schröder (SPD) hat diese in einem Vortrag als europäische Hauptwerte herausgestellt (*Europa, was ist das?* In: Aktuelle Antike. Leipzig 2002. S. 31 ff.). Diese Werte stehen nicht unverbunden nebeneinander, sondern sind aufeinander bezogen: *Freiheit* als einer der höchsten Werte ist mehr als die Abwesenheit von Unfreiheiten wie Gefangenschaft, Erpressung, Nötigung, Meinungszwang. Als Wert bedarf Freiheit, zumal wenn sie mit Macht über andere verbunden ist, der inneren Bindung an die anderen drei Werte.

Man denke nur an die Meinungsfreiheit der **Medien**: Ohne Bindung an Wahrheit, Vernunft und Verantwortung wird sie zum Problem; aktuelle Beispiele veranschaulichen das ja. Gebunden an Wahrheit, Vernunft und Verantwortung aber ist Meinungsfreiheit zweifellos ein unentbehrliches, hohes Gut. – Die Wichtigkeit und das Aufeinander-bezogen-Sein dieser vier Werte Freiheit, Verantwortung, Vernunft und Wahrheit kann man sich auch am Modell eines auf Verständigung zielenden **Dialogs** klarmachen.

Auf diesen vier Hauptwerten beruhen sechs sozusagen spezielle Werte, die u.E. ebenfalls dem europäischen Wertgefüge zugeordnet werden können:

- Nein zum Racheprinzip;
- Nein zum Herrschaftsanspruch der Familien- oder Gruppenehre über den Einzelnen;
- Dialogbasierte, verständigungsorientierte Konfliktlösung;
- Ja zu sachlicher Kritik und zu Selbstkritik; Nein zu persönlicher Beleidigung;
- Offenheit für fremde Meinungen, verbunden mit Bereitschaft zur Diskussion darüber;
- gemeinwohlorientiertes Denken.

Die im September 2013 veröffentlichten Arbeitsfassungen des neuen Bildungsplans – nach Protesten wurden sie geändert – geben Anlass, zu betonen, dass Werteerziehung nicht dirigistisch, sondern **freiheitlich gestaltet** sein sollte. Geeignete Stoffe bietet auch hierfür die **klassische deutsche und fremdsprachliche Literatur**. Denn sie hat, wie erwähnt, den Vorteil hat, dass sie den Lesern meist einen Spielraum für die eigene Meinungsbildung lässt.

Werteerziehung ist ein inzwischen sehr „abgegriffenes“ Wort, das manchmal schon Überdross bewirkt. Die Wichtigkeit dieser Aufgabe zeigt sich aber besonders deutlich, wenn man bedenkt, dass es einen engen Zusammenhang zwischen individuellen Wertvorstellungen und individueller **Gewissensbildung** gibt. Der Begriff ‚Gewissen‘ hat **Verfassungsrang**: „Die Abgeordneten ... sind ... nur ihrem Gewissen unterworfen“ (GG, Art. 38, Abs. 1). Auch wenn der Staat keinen Zugriff auf die Gewissensbildung des Einzelnen haben darf, trägt er doch Mitverantwortung für die schulischen **Rahmenbedingungen der Werteerziehung** und damit auch der Gewissensbildung.

Nun zu der eingangs gestellten Frage, *welche Gruppierungen* es sind, denen die Integrationsarbeit gelten soll. Für den Unterrichtsalltag möchten wir vorschlagen, die Werteerziehung weniger im Hinblick auf die *Herkunft* der Schüler als vielmehr im Hinblick auf die von zu Hause „mitgebrachten“ *tatsächlichen* Werthaltungen und Wertvorstellungen zu gestalten. Denn es liegt auf der Hand, dass zum Beispiel die Bereitschaft zur Selbstkritik, die Offenheit für fremde Meinungen und das Nein zum Racheprinzip bei Kindern **mit und ohne Migrationshintergrund** ein Problem sein kann. So ergibt sich ein paradoxer Schluss: Wichtig ist die Integrationsarbeit unserer Schulen nicht nur für Kinder eingewanderter Eltern, sondern grundsätzlich für alle Schüler.

Am Schluss sei einem Missverständnis im Hinblick das Attribut ‚europäisch‘ vorgebeugt: Wir Europäer haben aufgrund unserer Geschichte **keinen Grund zur Überheblichkeit** gegenüber nichteuropäischen Traditionen; aber wir sollten doch auch das andere Extrem vermeiden: die Preisgabe des Bewahrenswerten aus mangelnder Vorsorge für die Zukunft!

Dr. Helmut Meißner, 22.4.2015