

Oktoberbrief 2017

Campus Muristalden AG  
Muristrasse 8  
CH-3006 Bern  
031 350 42 50  
info@muristalden.ch  
www.muristalden.ch

Bern, 3. Oktober 2017

### *Über die Grenzen des Machbaren*

Sehr geehrte Eltern, liebe Schülerinnen und Schüler und Freunde des Muristalden

**Ein  
denkwür-  
diges  
Gespräch**

Das Gespräch ist mir noch lange nachgegangen. Es hat an einem kalten Tag des letzten Winters in meinem Büro stattgefunden. Angemeldet hatte sich ein Schüler, der zwei Jahre zuvor seine gymnasiale Bildung abgebrochen und gesagt hatte, er könne sich für den Unterricht nicht mehr auffaffen. Nur die Musik, sein grosses Hobby, bereite ihm noch Freude am Leben. Mich hatte es erstaunt, dass er sich, nach so langer Zeit, zu einem Gespräch angemeldet hatte. Ein erstes Anliegen machte mir der Ex-Schüler gleich zu Gesprächsbeginn bekannt. Er wollte von mir wissen, weshalb es mit ihm am Gymnasium nicht geklappt hatte. Er habe sich viele Gedanken dazu gemacht und sei nicht wirklich an ein Ende gekommen. Zwei Jahre lang habe er mit diesem Misserfolg zu kämpfen gehabt. Und das auch heute noch, da es ihm eigentlich gut gehe, habe er doch, dank der Begabtenklausel der Kunsthochschule, seinen Traum, Musik zu studieren, erfüllen können.

**Gymnasi-  
um als  
Zwang**

Wir tauchten in die Zeit seines Schulaufenthalts ein und erinnerten uns an seine Motivationslosigkeit, an seine vielen Absenzen, an seine Unzuverlässigkeit beim Erledigen schulischer Aufträge. Ich musste ihm eingestehen, dass er uns Lehrerinnen und Lehrer schon immer wieder an den Rand der Verzweiflung gebracht habe. Im weiteren Gespräch erinnerte er sich daran, sich nach seinem Sekundarschulabschluss ins Gymnasium gezwungen zu haben. Er brauchte die Matura, um die Bedingungen für einen Studienplatz an einer Musikhochschule zu erfüllen. Damals habe er eine Art Tunnelblick gehabt; ausser für die Musik habe er sich für kein anderes Fach öffnen können. Das Gymnasium habe ihn mit lauter Themen konfrontiert, die nicht die seinen gewesen seien, so dass ihm jeder Schulauftrag eine riesige Anstrengung abverlangt habe. Es sei ihm einfach nicht gelungen, das, was er wollen sollte, auch wirklich zu wollen, was in ihm eine riesige Erschöpfung ausgelöst und ihn depressiv und völlig antriebslos gemacht habe.

In Gedanken gingen wir noch einmal die Diskussionen durch, die wir vor zwei Jahren bei seinem Austritt geführt hatten. Ich hatte damals Verständnis für seine Situation gezeigt und ihm klarzumachen versucht, seinen Gymnasiumsabbruch nicht einer mangelnden Begabung zuzu-

**Mut zu-  
sprechen**

schreiben, war ich doch davon überzeugt gewesen, dass er grosse Begabungen mitbringt und dass seine intellektuellen Fähigkeiten sehr wohl ausgereicht hätten, eine Matura zu erlangen. Er sei in seiner damaligen Lebensphase einfach nicht parat gewesen für einen gymnasialen Weg, was mitnichten gegen ihn und seine Gaben gesprochen habe. Und ich hatte ihm Mut zuzusprechen versucht, sich jenen Tätigkeiten zuzuwenden, für die er brenne, zum Beispiel der Musik. Falls sich zu einem späteren Zeitpunkt bei ihm doch das Gefühl manifestieren sollte, ein Gymnasium machen zu wollen, so könne er sich wieder melden und einen Wiedereintritt ins Auge fassen. Und wenn das nicht der Fall sein sollte, so werde sich für ihn mit dem, was er als sensibler junger Mensch ganz allgemein zu bieten habe, sicher die eine oder andere Türe zu einer neuen Studienrichtung oder einem geeigneten Beruf öffnen.

**Ein logi-  
scher  
Abbruch**

Offenbar hatte ich mit meinem damaligen Zuspruch nicht den gewünschten Erfolg gehabt, denn noch immer, zwei Jahre später, nagte der Selbstzweifel an ihm. Die Situation noch einmal zu besprechen und die entscheidenden Faktoren seines Schulabbruchs durchzugehen, löste eine gewisse Erleichterung in ihm aus. Zumal er messerscharf analysieren konnte, dass die Fremdmotivation, seine fixe Idee, à tout prix eine Matura erlangen zu müssen, ihm letztlich fremd geblieben sei und dass sein Schulabbruch in einem gewissen Sinne logisch, ja sogar aufrichtig gewesen sei.

Es gelang ihm, sein Scheitern nicht mehr auf ein Versagen zurückzuführen.

**Gespräch  
über Bü-  
cher**

Aber da war noch ein zweites Anliegen, mit dem er zu mir gekommen war. Er wollte über die Bücher reden, die wir in der Zeit unseres gemeinsamen Deutschunterrichts behandelt hatten und für die er damals, wie er sagte, „Null Bock“ gehabt habe. In der Zwischenzeit, und als Ergänzung zu seinem Musikstudium, hatte er sie alle noch einmal gelesen, und er wollte von mir wissen, ob er sie richtig verstanden habe. Ob ich seine Interpretationen als angemessen empfinde. Und so haben wir ein anderthalbstündiges Gespräch angehängt und uns über jenen Stoff unterhalten, den wir in gemeinsamen Deutschlektionen durchgenommen hatten. – Ohne in Details abzudriften, kann ich sagen, dass ich von der Tiefe seiner Lektüre und von seinem differenzierten Verständnis der Werke beeindruckt war.

Es war für mich ein schönes Gespräch, und es war, wenn ich es richtig einschätze, auch ein wichtiges für ihn.

Und natürlich hat es in mir nachgewirkt.

**Verlet-  
zungen**

Zuerst einmal ist mir bewusst geworden, und das einmal mehr, wie stark sich gewisse Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule wundreiben und wie unglücklich sie an ihr werden können. Und das auch, wenn die Lehrpersonen ihr Möglichstes machen, das Wohlergehen ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern. Beim Erfüllen hoher Leistungsansprüche, wie sie ein Gymnasium unweigerlich stellen muss, müssen sich Jugendliche immer wieder auch persönlich aussetzen. Sicher gibt es Höhepunkte im Schulalltag. Doch oft werden die Lernenden mit ihrem Irren und den Fehlern, die sie machen, konfrontiert. Persönliche Schwächen treten unweigerlich zutage und werden für jedermann sichtbar. So kommen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nicht darum herum, immer wieder ihre verletzlichen Seiten zeigen zu müssen. Übrigens gilt das auch für die Lehrerinnen und Lehrer. Auch sie setzen sich persönlich aus. Pädagogische Arbeit erschöpft sich nicht in der Bewerkstelligung und Durchführung didaktisch durchdachter Lernanleitungen; sie hat auch immer wieder mit Verletzungen, wie sie eben angesprochen wurden, zu tun. Mit diesen Verletzungen gut umzugehen kann nur gelingen, wenn sich Kinder und Jugendliche in ihrem Kämpfen und Rackern mit dem Schulstoff geborgen fühlen, wenn sie wissen, dass sie auch einmal grandios falsch liegen dürfen und ihnen nichts Schlimmes dabei passiert. Tiefschläge gehören zum Lernprozess wie das Kranksein zum Gesundwerden. Die Resilienzforschung spricht sogar von einem „Geschenk der Niederlage“, denn oft sind es gerade Misserfolge und Krisen, welche Kinder und Jugendliche stark machen. Die Wissenschaft der Resilienz weist aber aufgrund ihrer empirischen Forschungen gleichzeitig darauf hin, dass Jugendliche das negativ Erlebte nur dann in einen konstruktiven Lernprozess ummünzen können, wenn sie sich von Eltern oder Lehrpersonen geschätzt und emotional getragen fühlen. Einfach einmal etwas ausprobieren, einen alternativen Lösungsweg gehen und sich dabei auf die Äste hinauswagen; das machen nur Menschen, die sich in und von ihrer Umgebung wertgeschätzt füh-

**Das Ge-  
schenk  
der Nie-  
derlage**

len und keine gravierenden Konsequenzen ihres Versagens befürchten müssen. Wenn Sie, liebe Leserinnen und Leser, den pädagogischen Teil unserer Leitlinien lesen (siehe erste Seite von Fokus 1), ist es gerade dies, was wir am Gymnasium Muristalden anstreben: den uns anvertrauten Kindern und Jugendlichen einen sicheren Boden unter die Füße zu geben. Auch wenn wir dabei immer wieder scheitern mögen, wie es das Beispiel des ehemaligen Schülers zeigt, muss das der Anspruch sein, an dem wir uns messen (lassen) wollen und hinter den wir nicht zurückgehen dürfen.

Nachgewirkt hat auch der zweite Teil des eingangs beschriebenen Gesprächs.

Da hatte also ein Schüler nichts aus meinem Unterricht mitgenommen und legte nun eine eindrückliche Interpretation zu komplexen Werken vor. Und dies mit einer Verständnistiefe, die ich mit seinen damaligen Mitschülerinnen und Mitschülern, die meinem Unterricht aktiv beigewohnt hatten, kaum erreicht hatte. – Wie war das überhaupt möglich?

#### **Erziehung zur Bescheidenheit**

Ereignisse wie das eben beschriebene erziehen uns Lehrerinnen und Lehrer zu einer gewissen Bescheidenheit. Das Beispiel zeigt mir zudem, dass meine Frage falsch gestellt war, dass nicht wir Lehrpersonen es sind, die etwas mit unseren Schülerinnen und Schülern erreichen, sondern dass diese das immer selber tun. Was sie lernen, dürfen sie sich selbst zuschreiben. Es ist immer ihr Verdienst. Im oder, wie unser Beispiel gezeigt hat, neben dem Unterricht.

#### **Bälle zuwerfen**

Vielleicht kann Unterrichten mit folgendem Bild veranschaulicht werden: Wir Pädagoginnen und Pädagogen werfen unseren Lernenden Bälle zu, die von ihnen aufgenommen werden und mit denen sie weiterspielen müssen. Auf welche Art dies genau passiert, wissen wir nicht. Denn es gibt keine lineare Verknüpfung von Lehrintention und Lernresultat. Das heisst, dass wir letztlich nie wirklich steuern können, auf welchen Wegen sich das Lernen unserer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten vollzieht. Und wenn es auf ganz verquere Weise passiert, wie das bei unserem Ex-Schüler zu sehen war, so kann es manchmal nachhaltiger sein als auf den intendierten Bahnen, die sich in unseren Unterrichtspräparationen finden.

#### **Effekte des Lehrens**

Das macht unseren Beruf schwierig, aber oft auch reizvoll und interessant. Der angestrebte Effekt unserer Lehrbemühung bezieht sich nicht in erster Linie darauf, was wir beim Unterrichten konkret tun, sondern darauf, was unser Tun im Schüler bzw. in der Schülerin in Gang setzt. Ihre Aktivität ist der Referenzpunkt gelingenden Unterrichts.

Natürlich lösen wir Lehrenden emotionale und kognitive Operationen aus, die zu guten und auch beabsichtigten Lernresultaten führen. Das Entscheidende indes sind weniger die erzielten Effekte als vielmehr die hinter ihnen liegenden Aktivitäten. Unterricht gelingt dann, wenn etwas bei unseren Lernenden in Gang kommt, das vorher nicht in Gang war. – Klar sind unsere Erwartungshaltung und die Leistungsansprüche, die wir stellen, wichtig. Klar trägt die Kohärenz unseres Lernarrangements zu effizientem Lernen bei. Wichtiger als ein perfekt durchgeplanter Unterricht scheint mir indes zu sein, dass wir den Schülerinnen und Schülern Vertrauen entgegenbringen, dass sie die Unterrichtsimpulse aufnehmen und an ihnen aktiv werden. Auch wenn dieses Vertrauen hin und wieder enttäuscht wird. Es ist ein Vertrauen auf Vorschuss, ohne Erfolgsgarantie. Doch eben darin liegt das Wesen des Vertrauens; in der Unberechenbarkeit seines Erfolgs oder Nicht-Erfolgs. Auch in seiner Bedingungslosigkeit. Vielleicht müsste man eher von Zutrauen, statt Vertrauen, sprechen: Gute Lehrerinnen und Lehrer sind optimistisch, trauen ihren Lernenden zu, dass sie den Ball, der ihnen zugeworfen wird, aufnehmen, etwas Sinnvolles mit ihm machen, dass sie mit ihm zu ihrem Spiel finden. Oder sich am Spiel beteiligen.

#### **Das Paradox der Erziehung**

Für Sie, liebe Eltern, wird die Situation nicht gänzlich anders sein, als sie sich für uns Lehrerinnen und Lehrer präsentiert. Sie erziehen Ihre Söhne und Töchter mit Sorgfalt und grosser Bemühung und können es letztlich, bei all Ihren Anstrengungen, nicht für sie richten. Auch Sie spielen Ihren Töchtern und Söhnen Bälle zu, ohne dass Sie wissen, ob diese sie beachten und mit ihnen weiterspielen. Und wenn überhaupt, auf welche Weise sie das tun. Auch Ihnen entgleitet im Erziehungsprozess die Kontrolle immer wieder. Das Paradoxon des Unterrichts ist auch jenes der Erziehung: Was unsere Kinder aus unserer Sicht sollen, sollen sie auch aus ihrer Sicht wollen. Was wir als gut für sie empfinden, sollten sie selbst auch als gut für sich empfinden. – Das Dilemma dieses Denkansatzes besteht darin, dass er nicht so einfach um-

setzbar ist. Streng genommen ist er überhaupt nicht umsetzbar. Und auch wenn uns dies zuweilen, etwa wenn Jugendliche ganz andere Wege zu gehen trachten, als wir sie als vernünftig für sie anschauen, zur Verzweiflung bringen kann, ist es richtig und auch gut so.

### **Die Unmöglichkeit der Erziehung**

Im Erziehungs- wie auch im Lehrprozess werden wir andauernd mit den Grenzen unserer Machbarkeit konfrontiert. Der Hamburger Erziehungsphilosoph Michael Wimmer spricht in diesem Zusammenhang denn auch von einer „Unmöglichkeit der Erziehung“. Ausgehend davon, dass ein anderer Mensch, also auch jedes unserer Kinder und Jugendlichen, ein „unverfügbares Anderes“ darstellt<sup>1</sup>, über das wir nicht bestimmen können, muss jeder Anspruch auf Plan- und Steuerbarkeit unserer Erziehungsbemühungen zum Scheitern verurteilt sein.

Die Erfahrung bestätigt es und führt es uns vor Augen, sei es in unseren Beziehungen, in der Erziehung oder im Lehrprozess: Wenn wir meinen, über ein Gegenüber verfügen zu können, es nach unserer Vorstellung beeinflussen und ihm unseren Stempel aufdrücken zu können, so scheitern wir zwangsläufig. Denn Menschen lassen sich nicht zurechtbiegen, und Jugendliche erst recht nicht, die dazu aufgebrochen sind, sich selbst zu suchen und ihre Identität, also das, was sie für sich als wichtig, richtig und handlungsleitend definieren, zu entdecken.

Die wimmer'sche „Unmöglichkeit der Erziehung“ erleben wir Erziehende und Lehrende oft als eine uns lähmende Unfähigkeit. Bei näherer Betrachtung kann sie sich aber auch als eine Chance erweisen. Eine erste Voraussetzung dafür ist allerdings, das Nicht-Machbare überhaupt wahrzunehmen; eine zweite, es auszuhalten und es nicht durch einen kompensatorischen Umschlag in Besserwisserie, zu der wir von unserer Erziehungsaufgabe her naturgemäss neigen, zu ersticken.

### **Verrat am Bildungssystem**

Und an Besserwissern auf dem Gebiet der Erziehung und Pädagogik mangelt es in unserer Zeit wahrlich nicht. Eben habe ich ein Buch des querdenkenden Philosophen Richard David Precht gelesen: „*Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*“<sup>2</sup>. In diesem Buch erklärt Precht das deutsche Schulsystem als bankrott. Die Schulen seien Kasernen und Fließband-Fabriken, in denen den Schülerinnen und Schülern sinnlose, lebensfremde Wissensstoffe eingetrichtert würden, welche sie in terrorähnlichen Proben und Tests 1 zu 1 wiederzugeben hätten. Daraus resultiere, so Precht, ein Heer demotivierter Schüler und überforderter Lehrpersonen. Schulen würden die Kinder missbrauchen, um sie zu trennen und sie nach ihrer gesellschaftlichen Verwertbarkeit zu sortieren. Die Katastrophe sei perfekt, und deshalb müsse das Schulsystem auf den Kopf gestellt werden.

### **Sofa-Kritik**

Obwohl einige Ideen Prechts anregend und bedenkenswert erscheinen, etwa jene, dass das Lernen immer vom Kinde aus gedacht werden müsse und dazu vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Beziehungen nötig seien, stellte sich bei mir bereits nach wenigen Seiten Ernüchterung ein. Rasch entstand der Eindruck, dass da wieder ein Eiferer am Werk sei, einer, der es besser weiss als die anderen, der sich über Schulverantwortliche und Lehrpersonen setzt, um ihnen mit einer autoritären Geste von oben herab ihre Unzulänglichkeit vorhalten zu können. Einer, der sich, vom Sofa aus kritisierend, der Komplexität verweigert, welche jedem pädagogischen Prozess zu eigen ist, und der die Arbeit unzähliger Lehrpersonen abwertet, die, wie ich das von unseren Muristalden-Lehrkräften ohne Zögern sagen kann, mit grossem Engagement am Werk sind. Pädagoginnen und Pädagogen, die in direktem Kontakt mit den Lernenden das Beste aus ihnen herauszuholen versuchen. Die sich, ihr Tun und Lassen kritisch prüfend, für kontinuierliche Verbesserungen einsetzen und dabei nicht müde werden, die Lernbedingungen und die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler zu optimieren.

Aus dieser Absicht heraus, die Arbeitsbedingungen unserer Schülerinnen und Schüler zu verbessern, ist auch unser neues Schulmodell entstanden (siehe den entsprechenden Passus im Informationsteil des Oktoberbriefes). Freilich ist dieses nicht der grosse revolutionäre Wurf, den Precht predigt und realisiert haben möchte. Wir machen aber gute Erfahrungen mit dem neuen Modell und haben den Eindruck, dass es unseren Lernenden entgegenkommt.

Natürlich muss man sich als Lehrperson bewusst sein, dass die Schule nicht nur das Potenzial

<sup>1</sup> Wimmer, Michael. Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen“. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn 2014, Seite 50

<sup>2</sup> Verlag Goldmann, München 2014

<b>Gut gemeint ist nicht immer gut getan</b>	<p>hat, aufbauend und bildend zu wirken, sondern auch einiges in Kindern und Jugendlichen zu zerstören. Paradoxerweise manchmal gerade aus dem pädagogischen Willen heraus, aufbauend und nicht zerstörend sein zu wollen. So kann, wie es Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft gezeigt haben, überschwängliches Lob Kinder und Jugendliche auch schwächen. Denn es hilft ihnen wenig, wenn wir, Erziehende wie auch Lehrende, ihnen aus einem gut gemeinten Wohlwollen die Hürden aus dem Weg räumen. Wenn wir sie bei jedem kleinen Schritt mit übertriebenem Lob überschütten und ihnen das Gefühl einer persönlichen Größe geben, an die sie selbst nicht recht glauben. Schülerinnen und Schüler müssen herausgefordert werden, und sie wollen das auch werden. Denn nur so können sie ihr Selbstvertrauen stärken. Nur wenn sie sehen, dass sie, trotz zeitweiligem Scheitern, in der Lage sind, schwierige, komplexe Aufgaben zu bewältigen.</p>
<b>Neugier</b>	<p>Es ist auch ein Fauxpas, in einem Lehrplan zu schreiben, die Schule habe die Neugier der Lernenden zu wecken. Wir wissen es schon lange, und die Neurologie hat es bereits mehrmals bestätigt: Kinder und Jugendliche sind von Natur aus neugierig, ihr Gehirn – übrigens auch das unsere! – dürstet nach neuem Wissen. Wenn Lehrpersonen meinen, sie müssten den Kindern das Staunen und die Neugier lehren, so mag dies schon einen gewissen pädagogischen Größenwahnsinn entlarven. Das Schlimmste, was in der Schule passieren kann, ist in der Tat, dass Kinder und Jugendliche keine Fragen mehr stellen, weil sie, wie Precht es in seiner saloppen Sprache ausdrückt, andauernd „mit Antworten zugemüllt“ werden.</p>
<b>Bullshit</b>	<p>Der amerikanische Philosoph Harry G. Frankfurt hat für eine Redeweise, wie ich sie im Buch Prechts wahrzunehmen glaube, den Begriff „Bullshit“ geprägt und einen interessanten Essay zu diesem Thema geschrieben.<sup>3</sup> Bullshit ergibt sich, nach Frankfurt, wenn Menschen unreflektiert und lauthals über Dinge reden, die sie nicht ganz verstanden haben. Gefördert werde er dadurch, dass der moderne Mensch andauernd dazu angehalten werde, zu allem, was ihm entgegenkommt, seine Meinung sagen und ein Urteil fällen zu müssen. Ein Trend, der durch die modernen sozialen Medien sicher zusätzlich geschürt wird: Anstatt einen Sachverhalt erst in aller Ruhe und Sorgfalt wahrzunehmen und seine Eigenheiten, vielleicht auch seine Widerborstigkeit, zu erkunden, werden wir andauernd aufgefordert, ein Subito-Urteil zu ihm abzugeben: „gefällt mir“/„gefällt mir nicht“. Der „Bullshiter“ habe, wie Frankfurt weiter ausführt, Mühe mit Differenzierungen. Gegenüber der Wahrheit weise er eine gewisse Gleichgültigkeit auf. Es kümmere ihn nicht, ob seine Aussagen wahr oder falsch seien; Hauptsache, sie würden dank ihres grellen Charakters vom Publikum wahrgenommen. Ferner hasse der „Bullshiter“ komplizierte Sachverhalte. Noch schlimmer: Er nehme sie gar nicht als solche wahr, sondern reduziere die Mehrdimensionalität einer Sachfrage zur Eindimensionalität seines beschränkten Denkapparats. Etwa indem er Ambivalenzen und dialektische Überraschungsmomente ignoriere.</p>
<b>Missionarische Heilsversprechen</b>	<p>In der Erziehung und Bildung haben wir es gerade mit Ambivalenzen und oft auch mit dialektischen Umschlägen zu tun. Um auf Precht zurückzukommen: Stossend erscheinen mir nicht seine Ansichten über das heutige Bildungssystem, diese mögen, einzeln betrachtet, ihre Berechtigung haben. Stossend erscheint mir eher seine Haltung, wonach es möglich sein soll, in einem so komplexen Gebiet wie jenem der Erziehung und der Bildung missionarische Heilsversprechen auszustossen. Als ob die heutigen Probleme und Paradoxien des Erziehens und Bildens mit einem Schlag ausgelöscht werden könnten. Als ob das Paradies auf Erden realisierbar sei.</p> <p>Precht und seine Adepten lesend, erachte ich es als eine der wichtigsten Aufgaben des Gymnasiums, gegen den Bullshit jeglicher Art anzukämpfen. Es gibt ihn nicht nur im Erziehungs- und Bildungsbereich, sondern auch anderswo: im pseudowissenschaftlichen Duktus der grassierenden Ratgeberliteratur etwa, oder, mit Blick auf die momentanen Regierungsverhältnisse, auch in der Politik. Nicht nur in der amerikanischen, auf die wir momentan so gerne mit dem Finger zeigen, sondern durchaus auch in der unsrigen.</p> <p>Im Gymnasium muss erlernt werden, dass Erkenntnisse und Urteile einer andauernden kritischen Überprüfung unterzogen werden müssen. Am besten durch den fremden Blick ihrer Kriti-</p>

---

<sup>3</sup> „On Bullshit“, erschienen im Jahr 1986

<b>Das Komplexe</b>	<p>ker. Dass komplexe Sachverhalte, auch wenn wir uns anschicken, sie zu verstehen, nun einmal komplex bleiben und nicht durch „terribles simplifications“ verständlich gemacht werden können. Im Gymnasium muss gelernt werden, dass wissenschaftliche Erkenntnisse, wie sie in den einzelnen Fächern gelehrt werden, nicht absolut sind, sondern als zeitlich beschränkte Wegmarken angeschaut werden müssen, in denen sich die Ansichten, Meinungen und die ganze Erkenntnisapparatur der Epoche, in der sie aufscheinen, eingeschrieben haben.</p> <p>So wusste man zu Kolumbus' Zeiten nicht, dass es den Kontinent Amerika gab, und erst in unserer Ära sind wir zur Erkenntnis gestossen, dass unsere Galaxie, die Milchstrasse, ein Schwarzes Loch in ihrem Zentrum hat. Neue weltanschauliche und wissenschaftliche Erkenntnisse werfen immer neue Fragen auf; und so werden wir, an der Grenze unseres Wissens und Nicht-Wissens, immer wieder auf schwarze Löcher stossen. – Womit wir wieder an die Anfangsbetrachtungen dieses Briefes gelangt sind: an die Erkenntnis, dass unserem Wissen und Erkennen Grenzen gesetzt sind. Auch oder gerade in Bezug auf unsere Erziehungs- und Lehrtätigkeit. Dass gerade hier nicht alles machbar und steuerbar ist.</p>
<b>Schwarze Löcher</b>	
<b>Entlastung</b>	<p>Unser Begrenztsein im Erziehungs- und Bildungsprozess zu erkennen und dieses uns plastisch vor Augen zu führen, muss uns indes nicht einfach resignieren lassen; es kann, je nach Sichtweise, auch eine entlastende Wirkung auf uns haben. Es tut uns gut, nicht alles in der Hand zu haben. Und dass es so ist, tut auch unseren Kindern und Jugendlichen gut.</p>
<b>Das Dialogische</b>	<p>Uns tut es gut, weil Erziehende und Unterrichtende nicht immer Recht haben müssen und weil sie sich bewusst machen sollten, dass sie ihre Aufgabe nicht ohne das Mittun, das Mitspielen des Gegenübers bewältigen können. Dass sie keine andere Wahl haben, als dialogisch vorzugehen. – Der Grundgestus des Dialogischen ist ein demütiger. Er besteht darin, uns einem anderen Menschen gegenüber zu öffnen und uns damit auf ein Feld zu begeben, das wir nicht wirklich beherrschen können. Uns auf einen Prozess einzulassen, dessen Ausgang wir nicht kennen und nicht nach unserem alleinigen Sinne gestalten können.</p>
<b>Verantwortung übernehmen</b>	<p>Das heisst nicht, dass wir als Erziehende und Lehrende unseren Kopf in den Sand stecken müssen. Auch wenn Jugendliche unsere Ansichten in Bausch und Bogen ablehnen mögen, sind sie neugierig auf sie. Sie brauchen unseren Standpunkt. Es schadet indes auch nicht, wenn sie die Unabgeschlossenheit unserer Überzeugungen wahrnehmen, wenn sie um unser Nicht-Wissen wissen und erkennen, dass auch wir nur mit Wasser kochen und an die Grenzen unserer Handlungsfähigkeit stossen können. Denn nur dadurch finden sie einen Handlungsspielraum vor, der ihr wahrhaft eigener ist und in dem sie die Verantwortung für ihr Tun und Lassen übernehmen können, ja übernehmen müssen.</p>
<b>Bewusstsein unserer Grenzen</b>	<p>Für uns Lehrerinnen und Lehrer heisst es, dass wir fröhlich weiterunterrichten dürfen, nach bestem Wissen und Gewissen; dass wir uns aber unserer Grenzen bewusst sein sollten. So können wir unsere Schülerinnen und Schüler nicht dazu zwingen, die Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Wir können ihnen auch kaum verständlich machen, dass selbstgesteuertes Lernen nicht heissen kann, aus Lernstoffen nach Gusto nur das herauszupicken, was Vergnügen hervorruft und Spass macht. Es kann uns auch nicht immer gelingen, dass die Lernenden sich mit Freude auf unsere schwierigen Fragestellungen einlassen. Auf Fragen, an denen sie von allein nie vorbeigekommen wären und die ihnen, zumindest auf den ersten Blick, reichlich fremd erscheinen mögen.</p>
<b>An einer gemeinsamen Welt partizipieren</b>	<p>Bildung besteht nicht aus frei wählbaren Elementen, sondern stellt ein Ganzes dar. Bildungsprozesse vollziehen sich, wenn objektive Sachverhalte, objektiv gegebene Kulturgüter etwa, die vor uns da waren und auch nach uns da sein werden, auf subjektive Art angeeignet werden. Selbst wenn die Lernenden ihren Weg immer selber gehen müssen, kann damit nicht die Flucht in eine weltfremde Individualwelt gemeint sein. Vielmehr geht es um die Befähigung, an einer gemeinsamen Welt zu partizipieren; als mündige und selbst denkende Bürger unserer Zivilgesellschaft. Dass es dafür immer wieder gewaltiger Anstrengungen bedarf, müssen Jugendliche letztlich selbst erkennen. Nur wenn sie es am eigenen Leib und Geist erfahren, gelangen sie zur Einsicht, dass sie als Menschen nichts so stärkt, als wenn sie Dinge meistern, für die sie kämpfen mussten.</p>

Sich als Jugendliche solche Erfahrungen zu verschaffen ist der Sinn, ist Weg und Ziel ihrer gymnasialen Bildung.

**Der Anspruch an das Gymnasium**

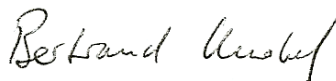
Reichlich hoch gegriffen, werden Sie als kritische Leserinnen und Leser dieses Briefes vielleicht sagen. Und Sie werden mir eine Reihe von Absolventinnen und Absolventen aufzählen können, bei denen wir mit diesem Anspruch gescheitert sind oder scheitern werden. Ein Richard David Precht würde mir, nicht ohne Grund, vorhalten können, dass das Gymnasium durch sein Setting und seine Musterung, Wissensinhalte in Fächer einzupferchen, die im Hick-Hack eines 45- oder 90-Minutentaktes an die Lernenden herangetragen werden und während vier Jahren in Kleinportionen abgeprüft werden, kontradiktorische Kräfte entwickelt. Kräfte, welche seinem eigenen Anspruch, dem Anspruch gymnasialer Bildung, zuwiderlaufen.

**Entwicklungsschritte**

Trotzdem kommt, letztlich, niemand darum herum, jene persönlichen Entwicklungsschritte zu machen, die oben skizziert wurden. Auch wenn diese möglicherweise neben dem Gymnasium, wie das Beispiel unseres Ex-Schülers gezeigt hat, oder auch erst nach dem Gymnasium, anlässlich einer weiterführenden Berufsbildung, vollzogen werden. – Wir allerdings bemühen uns darum, an unserem Gymnasium Voraussetzungen zu schaffen, welche die angesprochenen Schritte bereits hier möglich machen. Und die Hoffnung, dass solche Schritte immer wieder gelingen, scheint uns bei aller Einsicht in die Grenzen, die uns unserem Tun gesetzt sind, nicht abwegig oder weltfremd zu sein.

Wie immer sich die Entwicklung Ihrer Söhne und Töchter gestalten wird; wir vertrauen auf einen guten Fortgang, freuen uns auf die weitere Zusammenarbeit mit ihnen und wünschen ihnen, wie auch Ihnen als Familie, nur immer unser Bestes.

Freundlich grüsst Sie aus dem Muristalden



Bertrand Knobel  
Rektor