

# Kann das Gymnasium heute noch allgemein bilden?<sup>1</sup>

Lucien Criblez<sup>2</sup>

In der Festschrift zum 100-jährigen Bestehen des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG) konstatierte vor 50 Jahren Ludwig Räber, Rektor der Stiftsschule Einsiedeln und späterer Pädagogikprofessor an der Universität Freiburg/UE.: „Die Schule ist solidarisch mit ihrer Zeit. Eine Zeitkrise bedingt auch eine Schulkrise. Das gilt uneingeschränkt auch vom Gymnasium: Das heutige Gymnasium ist in Frage gestellt“ (Räber, 1960, S. 442). Fünf Jahre später stellte Räber nach einer Reise der Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektoren (KSGR) in die USA, wo die Rektoren das amerikanische High School-Modell studiert hatten, die Frage: „Ist unser traditionelles Gymnasium abbruchreif, und soll an seiner Stelle eine ‚High School‘ schweizerischer Prägung entstehen?“ (Räber, 1965/77, S. 121). Die Frage war rhetorisch gemeint und die Erkenntnisse aus der Amerika-Reise führten Räber zu folgendem Schluss: „Man lasse das Gymnasium sein, was es ist: die anspruchsvolle Schule der Bestbegabten“ (Räber, 1965/77, S. 128).

Ähnlich wie damals vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion der 1960er-Jahre und im Umfeld der Forderung nach Öffnung der höheren Bildung (Criblez, 2001) sind in den letzten Jahren kritische Stimmen zur Situation des Gymnasiums laut geworden. Ohne in ein allgemeines Klagen über den Kulturzerfall, wie es zur Kulturkritik seit Rousseau gehört (Bollenbeck, 2007), zu verfallen, dem sich pädagogisch Tätige immer wieder gerne bedienen, um ihr Wirken zu legitimieren, kann davon ausgegangen werden, dass im Kontext der weit reichenden Bildungsreformen der letzten 20 Jahre die „Sorge“ um das Gymnasium als traditionelle Schulform gestiegen ist: Schon zum Jubiläum vor 10 Jahren hat die damalige Präsidentin des VSG zumindest gezweifelt, ob der Gymnasiallehrerberuf jungen Leuten noch zu empfehlen sei (Wider, 2000). Die Einladung zur Jubiläums-Delegiertenversammlung im November 2010 war mit der Frage „Unterrichten auf der Sekundarstufe II: Ist dieser Beruf immer noch attraktiv?“ überschrieben. Die Sorge um die Schulform Gymnasium wird aber auch daran deutlich, dass der VSG die Ergebnisse der wenigen empirischen Studien zur Situation des Gymnasiums 2009 bündelte und unter dem Titel „Die Zukunft des Gymnasiums“ publizierte (VSG, 2009) und die KSGR Anfang 2010 die „aktuelle Situation der Gymnasien“ in acht Thesen prägnant zusammenfasste (KSGR, 2010; vgl. auch schon: Plattform Gymnasium, 2008).

---

<sup>1</sup> Leicht überarbeitete Version des Referats an der Delegierten- und Plenarversammlung des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG) am 19. November 2010 in Aarau.

<sup>2</sup> Lucien Criblez ist seit 2008 Professor für Pädagogik mit Schwerpunkt Historische Bildungsforschung und Steuerung des Bildungssystems am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich.

Selber war ich an dieser Diskussion zur ‚Verortung‘ des Gymnasiums nicht ganz unbeteiligt: Jedenfalls hat der vor knapp zehn Jahren publizierte Beitrag zur Situation des Gymnasiums einige Aufmerksamkeit gefunden (Criblez, 2000). An die damaligen Ausführungen will ich im Folgenden in gewisser Weise anschliessen. Dazu ist allerdings eine Vorbemerkung notwendig, welche die folgenden Ausführungen ins rechte Licht rücken soll:

Der Titel suggeriert, dass das Gymnasium früher einmal allgemein bilden<sup>3</sup> konnte und es heute vielleicht nicht mehr kann. Dies halte ich für eine unzulässige und ahistorische Interpretation der Entwicklung gymnasialer Bildung. Ich werde das Thema deshalb in einem ersten Teil quasi empirisch und historisch angehen und fragen, welche Bildungskonzepte den ‚modernen‘ Gymnasien seit der Begründung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zugrunde lagen. Dieser historische Rückblick hat zwei Schritte: Zunächst gehe ich auf das neuhumanistische Bildungskonzept ein, anschliessend zeige ich auf, wie dieses einheitliche, aber konzeptionell auch enge Bildungskonzept durch die allmähliche Typenbildung differenziert wurde. Vor diesem historischen Hintergrund gehe ich auf die Maturitätsreform 1995 ein und frage nach der Allgemeinbildungskonzeption, die mit dieser letzten grossen Gymnasialreform verbunden ist. In einem vorläufigen Fazit vergleiche ich die drei hauptsächlichen (Allgemein-)Bildungskonzeptionen in der modernen Geschichte der Schweizer Gymnasien typisiert miteinander. Dies führt zu einigen Perspektiven, die ich unter den Stichworten Mengenproblem sowie Umfang und Niveau der Allgemeinbildung gruppiere.

Die Titelfrage – so viel gleich zu Beginn – wird nicht eindeutiges mit ‚ja‘ oder ‚nein‘ beantwortet. Das einfachste wäre allerdings ein einfaches und klares ‚nein‘. Denn mit einem klaren ‚nein‘ würde sich die Folgefrage des ‚wie?‘ erübrigen – allerdings wäre damit der Institution Gymnasium auch die grundlegende Legitimation entzogen. Ein klares ‚ja‘ dagegen zöge sofort die Frage nach sich, was denn diese Allgemeinbildung alles umfassen muss oder soll. Diese Frage werde ich nicht materiell behandeln, sondern in einigen Perspektiven zum Schluss im Sinne eines ‚ja, aber und wenn‘ aufzuzeigen versuchen, wie die Frage, die notwendigerweise bearbeitet muss, in den nächsten Jahren diskutiert werden könnte.

## **Die neuhumanistische Bildungskonzeption und die Einheit gymnasialer Bildung**

---

<sup>3</sup> Allgemeine Bildung ist zwar einer der viel verwendeten Begriffe pädagogischer Diskurse, analytisch aber schwierig zu fassen. Im vorliegenden Text wird auch nicht von einem konstanten Begriff der Allgemeinbildung ausgegangen, sondern gezeigt, dass sich der ‚Umfang‘ des Begriffs über Zeit wesentlich verändert hat (als Überblick vgl. Tenorth, 1986; 1994). Im Folgenden wird lediglich auf die Allgemeinbildung im Gymnasium Bezug genommen, nicht aber auf die Allgemeinbildungsdiskussion im Kontext der Volksschule oder auf den allgemein bildenden Unterricht (sog. ABU-Unterricht) in den Berufsfachschulen.

Bekanntlich gehört es zu den Errungenschaften neuhumanistischer Gymnasial- und Universitätspolitik<sup>4</sup>, dass in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts der semiakademische Teil der *septem artes liberales*, der vielerorts als Vorbereitungsstufe für die oberen Fakultäten (Medizin, Jurisprudenz, Theologie) Teil der Universität, andernorts in einem Kollegium organisiert war (Vischer, 1960, S. 245ff.), zur selbstständigen Fakultät aufgewertet wurde. Diese grundlegende Strukturveränderung vollzog sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts an unterschiedlichen Orten zu unterschiedlichen Zeitpunkten. So wurden die beiden Universitäten Zürich und Bern bereits mit dieser Struktur gegründet, in Genf etwa wurden die Veränderungen erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vollzogen. Aber auch die Westschweizer Universitäten orientierten sich nach der Umwandlung der Akademien in Universitäten strukturell weitgehend am deutschen neuhumanistischen Universitätsmodell.

Das Gymnasium wurde dadurch – streng genommen – zur propädeutischen Institution für die philosophische Fakultät. Der fachliche Zusammenhang zwischen dem Studium an den philosophischen Fakultäten, die im Verlaufe des 19. Jahrhundert meist in philosophisch-historische und philosophisch-naturwissenschaftliche Fakultäten aufgeteilt wurden, war also durch die Fächeräquivalenz nachvollziehbar gegeben: Das Studium der deutschen Sprache und Literatur am Gymnasium bereitete natürlich auf ein Germanistikstudium an der Universität vor – um nur ein Beispiel zu nennen.

Schwieriger war die Legitimation dieses neuhumanistischen gymnasialen Bildungsprogramms im Hinblick auf die Vorbereitung auf die Berufsfakultäten, also Theologie, Jurisprudenz und Medizin. Denn Allgemeinbildung in der neuhumanistischen Konzeption richtete sich von ihren Schwerpunkten her einerseits an der Sprache und Kultur der Antike, andererseits (in der deutschsprachigen Schweiz) an Sprache und Kultur der deutschen Klassik, in der man zumindest teilweise die Wiederaufnahme antiker ästhetischer Ideale sah, aus. Die Legitimation des Gymnasiums als propädeutischer Institution auch für die Berufsfakultäten bediente sich zweier Konzepte, die über viele Jahrzehnte immer wieder zur Legitimation gymnasialer Bildung in ihrer neuhumanistischen Ausprägung bemüht wurden:

Erstens wurde dem Konzept der beruflichen oder utilitären, also der auf Nützlichkeit ausgerichteten Bildung ein Konzept zweckfreier Bildung entgegengesetzt. Wahre Bildung, die nicht einfach den „Tiermenschen“ zur „Bestialität“ erzieht, wie es der Aargauer Kantonschulrektor Ernst August Evers in seiner Schrift „Über die Schulbildung zur Bestialität“ 1807

---

<sup>4</sup> Eine umfassende historische Analyse der Diskussionen um die neuhumanistische Bildungskonzeption und der entsprechenden institutionellen Folgen für Gymnasium und Universität fehlt bislang in der Schweiz; für den Anfang des 19. Jahrhunderts einzigen Universitätsstandort Basel vgl. u.a. die programmatische Schrift von Hanhart (1825) und die Studie von Staehelin (1960).

formulierte (Evers, 1807/2002), sondern Vernunft, Freiheit, sittliche Vollkommenheit, Wahrheit und Schönheit, also alle Eigenschaften, die den Menschen vom Tier unterscheiden, ausbildet, kann sich nicht an kurzfristigem Genuss, Eitelkeit oder beruflichem oder sogar pekuniärem Zweck orientieren. Zweckfreie Bildung zielt auf die Formung der ästhetisch und ethisch hervorragenden Persönlichkeit des Schülers.

Der allgemein vorbereitende Charakter der fachlich sehr spezifischen neuhumanistischen Bildung konnte zweitens behauptet werden, weil der neuhumanistische Fächerkanon mit einer Generalisierungs- und Transferhypothese verbunden wurde: Die in der Beschäftigung mit der klassischen Antike und der deutschen Klassik erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten bilden nicht nur material in den unterrichteten Fächern. Sondern die erworbenen kognitiven, ethischen und ästhetischen Fähigkeiten bilden, so die Überzeugung, die Jugendlichen so, dass diese Fähigkeiten auf die Beschäftigung mit allen andern Gegenständen übertragen werden können. Diesen Transfer ermöglichte aber nur ein bestimmtes, eben das neuhumanistische Bildungsprogramm, es musste deshalb jeder ‚wahren‘ Bildung zugrunde liegen. Gymnasiale Allgemeinbildung wurde als eine sehr spezifische ‚Einheit‘ vorgestellt und diese Einheit legiti-  
timierte sich dadurch, dass nur gerade dieses Programm zur notwendigen Generalisierung führte – also auch auf die Berufsfakultäten vorbereiten konnte.

Diese Einheit und das neuhumanistische Allgemeinbildungskonzept sollten auf jeden Fall aufrechterhalten werden (vgl. etwa Köchly, 1861). Nicht zuletzt dazu wurde vor 150 Jahren der VSG gegründet (Fischer, 1927, S. 16; Vischer, 1960). Daran änderte zunächst auch die eidgenössische Anerkennung der Maturitätsausweise nichts, im Gegenteil: Das Programm wurde 1888 formal legitimiert, indem es mit einer allgemeinen Hochschul-  
Zugangsberechtigung verbunden wurde: Zu einer eidgenössisch anerkannten Matur führte ab 1888 das neuhumanistische Gymnasium – und zunächst nur dieses (Barth, 1919; Lattmann, 1978). Die Maturität wurde so zum allgemeinen Hochschulzulassungsausweis und die Verträge zwischen den Gymnasien und den Universitäten, welche die Zulassung zu den Universitäten bislang geregelt hatten, wurden allmählich obsolet.

Bis zur Maturitätsreform von 1906, so liesse sich diese erste Allgemeinbildungskonzeption des Gymnasiums zusammenfassen, führte ein sehr spezifisches Bildungskonzept, das neuhumanistische Bildungsprogramm, zur allgemeinen Hochschulzulassung. Allerdings drängten ‚alternative‘ Programme, insbesondere stärker utilitaristisch und an den Naturwissenschaften ausgerichtete Programme Ende des 19. Jahrhunderts ebenfalls auf Anerkennung.

## **Differenzierung durch Typenbildung**

Das neuhumanistische Bildungsprogramm mit seinem Alleinstellungsanspruch – nur wer ein solches Programm absolviert hat, ist wirklich gebildet – wurde bereits im frühen 19. Jahrhundert kritisiert. So setzte sich etwa der Naturwissenschaftler Bernhard Studer in seiner Rede zur Eröffnung der Realschule der Stadt Bern 1828 gegen die Ansicht zur Wehr, „dass die Erlernung der alten Sprachen der einzige Weg zu allgemeinerer und höherer Geistesbildung überhaupt sei, dass eine weite, nie auszufüllende Kluft die Philologen und durch Philologie Gebildeten von der übrigen Menschheit trenne, und alle Fortschritte wahrer Cultur an die Alleinherrschaft der klassischen Sprachen in den Schulen nothwendig gebunden sei“ (Studer 1829, S. 24-25). Der Aufstieg der naturwissenschaftlichen Fächer liess sich über kurz oder lang nicht verhindern und die neuhumanistischen Gymnasien integrierten sie in ihr Programm, allerdings eher additiv, so dass mit der Revision der Maturitäts-Anerkennungsverordnung 1890 die Maturitätsprüfung zweigeteilt werden musste, um die Gymnasiasten vor der so genannten ‚Überbürdung‘ zu schützen.

Da aber neben den Naturwissenschaften auch andere ‚nutzorientierte‘ Fächer wie moderne Fremdsprachen, Geografie oder Geschichte stärkere Anerkennung suchten, geriet das am neuhumanistischen Kanon orientierte Bildungsprogramm als einzig legitimes Bildungskonzept weiter in Legitimationsprobleme. Der Berner Gymnasialrektor Georg Finsler hatte schon 1893 vorgeschlagen, dass neben der humanistischen auch eine realistische Matur zur allgemeinen Hochschulreife führen solle (Finsler, 1893). Mit der Revision der Maturitäts-Anerkennungsverordnung 1906 wurde denn auch von der postulierten *Einheit* des gymnasialen Programms für die eidgenössische Anerkennung abgewichen und eine Matur mit einer modernen Fremdsprache anstelle des Griechischen wurde eidgenössisch anerkannt.

Die Allgemeinbildungskonzeption des Gymnasiums hatte inzwischen zwei wesentliche Veränderungen erfahren: Erstens war die Zweckfreiheit durch die Integration und stärkere Betonung ‚nützlicher‘ Fächer relativiert worden. Und zweitens führte nicht mehr nur ein einziges Programm zur allgemeinen Hochschulreife. Dieser Logik folgten auch die beiden weiteren Revisionen der Maturitäts-Anerkennungsverordnung: Auf der Grundlage der Vorschläge des Basler Rektors Albert Barth (Barth, 1919) wurden 1925 drei Maturitätstypen anerkannt: Typus A mit Latein und Griechisch, Typus B mit Latein und einer modernen Fremdsprache sowie Typus C mit einem Schwerpunkt in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Dieser Schritt, der eine Spezialisierung der Schülerinnen und Schüler erlaubte, war wiederum stark durch Stoffüberladung in den bisherigen Programmen motiviert. Vor dem Hintergrund des Nachwuchsmangels und der Diskussion um mehr Chancengleichheit wurden

1972 auch die Maturitätstypen D mit neusprachlichen Fächern und E mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt eidgenössisch anerkannt (Criblez, 2001).

Mit dieser Reform verabschiedete sich das Gymnasium 1972 vollständig von der Idee eines einheitlichen Allgemeinbildungsprogramms, das zur Hochschulreife führt. Legitimiert wurde dies mit dem zunehmenden Nachwuchsbedarf: Der Nachholbedarf an wissenschaftlichem und technischem Nachwuchs sei nur aufzuholen, wenn sich „unsere Mittel- und Hochschulen in den Dienst der grossen Zahl stellen und neue Wege in der Schulpolitik“ beschreiten (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1964, S. 99). Das Gymnasium stehe vor der Entscheidung, ob es weiterhin Selektionsschule sein soll – rund 3% eines Schülerjahrgangs besuchten das Gymnasium (Criblez, 2003) – oder ob es sich zur Volksschule entwickeln solle. Dass die Schweizer Gymnasialrektoren nach Amerika gereist waren um das High School-Modell zu studieren (KSGR, 1965), zeigt einerseits die damalige Reformbereitschaft und gleichzeitig die Verunsicherung. Wollte man mehr Schüler – und damals bedeutete dies insbesondere auch: mehr Schülerinnen – ins Gymnasium aufzunehmen, mussten neue ‚Begabungsprofile‘ entdeckt und gefördert werden. Durch die beiden neuen Maturitätsprogramme und die starke Förderung des so genannt ‚gebrochenen‘ Bildungswegs sollten die ‚Begabungsreserven‘ besser ausgeschöpft werden (vgl. Meili, 1967). Dass aber auf unterschiedliche Begabungsprofile abgestellt wurde, war ein klares Bekenntnis dazu, dass nicht mehr ein einheitliches Allgemeinbildungsprogramm zur Matur und damit zur allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung führen soll, sondern fünf unterschiedliche Programme. Diese Programme unterschieden sich jedoch nicht nur im Hinblick auf die Fächer, also den Umfang der Allgemeinbildung, sondern auch im Hinblick auf das bei der Matur erwartete Niveau der Allgemeinbildung. Selbstverständlich waren die Anforderungen für die Physikmatur im Maturitätstyp C höher als in den Maturitätstypen A, B oder D. Und die C- und E-Maturandinnen und –Maturanden erreichten in Französisch wohl nicht dasselbe Niveau wie diejenigen im Typ D.

### **Maturitätsreform 1995: zwischen Restandardisierung und Individualisierung**

Was Die Maturitätsreform 1995 war mit zwei wesentlichen Änderungen am Konzept der Allgemeinbildung verbunden: Erstens wurden die Maturitätstypen aufgehoben. Die Unterscheidung von fünf Maturitätstypen wurde zugunsten einer Einheitsmatur aufgegeben. Die Einheitsmatur ist dadurch charakterisiert, dass alle Maturandinnen und Maturanden ein einheitliches Programm von heute 10 Grundlagenfächern zu absolvieren haben. Zweitens wurden individuelle Schwerpunktsetzungen möglich durch die Einführung eines Schwerpunktfaches, eines Ergänzungsfaches sowie der Maturaarbeit. Dadurch sollen die individuellen Interessen

und Stärken der Schülerinnen und Schüler in einzelnen Bereichen speziell gefördert werden können.

Allerdings haben die Schulen aus organisatorischen Gründen in der Regel wiederum Profile geschaffen. Die potenziell sehr hohe Anzahl von Kombinationsmöglichkeiten zwischen Schwerpunkt- und Ergänzungsfach wurde so in den Schulen ‚handhabbar‘ gemacht, ohne dass Einzelunterricht oder Unterricht in Kleingruppen angeboten werden muss – was aus Ressourcen Gründen kaum möglich wäre.

Die Einheitsmatur hat zur Folge, dass in den zehn Grundlagenfächern das Anforderungsniveau – von den Erwartungen her, natürlich nicht de facto – für alle gleich ist. Damit mag die hohe Quote des Scheiterns bei der Maturprüfung in Mathematik zusammenhängen (vgl. Eberle et al., 2008). Andererseits ist der Leistungsstand bei Matur durch die Vielzahl von Schwerpunkt- und Ergänzungsfächern pluralisiert worden. Schülerinnen und Schüler, die das Schwerpunktfach Biologie und Chemie belegen, werden in diesen Fächern ein anderes Leistungsniveau erreichen als solche, die lediglich die beiden Grundlagenfächer besucht haben – um nur ein Beispiel zu nennen.

### **Drei Bildungskonzeptionen im Gymnasium: ein zusammenfassender Überblick**

Fassen wir das Bisherige typologisierend zusammen: In der bisherigen Geschichte des Schweizer Gymnasiums lassen sich grob und schematisiert drei unterschiedliche (Allgemein-)Bildungskonzeptionen unterscheiden:

Tabelle 1: Drei Allgemeinbildungskonzeptionen in der Geschichte des Schweizer Gymnasiums

	vor 1906	1906 -1995	seit 1995
Einheit versus Varianz der Allgemeinbildung	Einheitliches, aber spezifisches (neuhumanistisches) Programm	Zulassung einer begrenzten institutionellen Varianz (2 bis 5 Maturitätstypen)	Einheit (Grundlagenfächer) und individuelle, fächerspezifische Varianz (Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer)
Schwerpunktbildung	durch generelle Ausrichtung des Gymnasiums am neuhumanistischen Konzept	durch Maturitätstypen (1972: fünf)	durch individuelle Wahl aus einem definierten Fächerangebot
Differenzierung des Anforderungsniveaus <sup>5</sup>	Keine; gleiche Anforderungen für alle Schülerinnen und Schüler in allen Fächern	fachspezifisch nach Maturitätstypen	für Grundlagenfächer: keine; Differenzierung durch Wahl von Schwerpunkt- und Ergänzungsfächern

Vor 1906 war der allgemeine Hochschulzugang über ein einheitliches, aber spezifisches, nämlich das neuhumanistische Programm definiert. Allgemeinbildung im Gymnasium entspricht in dieser Ausprägung dem neuhumanistischen Bildungsprogramm. Zwischen 1906 und 1995 galt ein Typenkonzept: Die Maturitätstypen wurden bis 1972 auf fünf erhöht. Allgemeinbildung im Gymnasium war jetzt nicht mehr ein Einheitsprogramm, sondern liess Varianz und fachspezifische Differenz im Anforderungsniveau zu. Das Gymnasium hatte sich damit von einer einheitlichen und gleichförmigen Allgemeinbildung für alle Schülerinnen und Schüler verabschiedet. Mit der MAR-Reform 1995 kehrte das Gymnasium nun aber wieder zur einheitlichen Definition der Allgemeinbildung zurück, die von den 10 Grundlagenfächern repräsentiert wird. Die Allgemeinbildung ist also in die Breite definiert worden. Um die Vielzahl der Grundlagenfächer einzugrenzen behalf man sich mit der Verbindung unterschiedlicher Fächer zu Kombinations- oder Integrationsfächern. Die Einführung von Schwerpunkt- bzw. Ergänzungsfächer dient grundsätzlich nicht der Einschränkung dieses Fachumfanges, sondern eher der Vertiefung in zwei Bereichen.

Die Schwerpunktbildung erfolgte vor 1906 durch eine einseitige Ausrichtung des Maturitätsprogramms an der klassischen Antike und – im deutschen Sprachraum – an der deutschen Klassik. Diese Bildungskonzeption wurde mit der Aufwertung anderer Fächer Schritt für Schritt aufgelöst und geriet in einen zeitökonomischen Konflikt: in mehr Fächern ein hohes Niveau zu erreichen bei gleich bleibendem oder sogar sinkendem Zeitbudget. Dieser Konflikt

<sup>5</sup> Die Differenzierung des Anforderungsniveaus ist hier rein formal gemeint. Natürlich variierten und variieren die Anforderungen von Schule zu Schule (und sogar von Klasse zu Klasse), wie die TIMSS-Studie (Ramseier et al., 1999) und neuerdings auch EVAMAR II (Eberle et al., 2008) zeigen, weil die jeweilige ‚Hausmatur‘ der einzelnen Gymnasien zwar eidgenössisch anerkannt, im Hinblick auf Inhalte und deren Anforderungsniveau aber nicht detailliert kontrolliert wird. Dies wird mit Vorschlägen zur Einführung von kantonal oder sogar national einheitlichen Maturitätsprüfungen – in Anlehnung an die Diskussionen um das Zentralabitur in Deutschland – in den letzten Jahren immer wieder kritisiert. Man sollte eine bestimmte Lehrfreiheit der Gymnasiallehrpersonen und die Vielfalt von Schulprogrammen aber nicht nur als Systemschwäche interpretieren.



wurde zwischen 1906 und 1995 relativiert, indem Schwerpunktsetzungen zunächst in zwei, dann in drei und schliesslich in fünf Maturitätstypen ermöglicht wurden. Seit 1995 erfolgt die Schwerpunktbildung individuell durch die Wahl von Schwerpunkt- und Ergänzungsfach.

Fragt man, ob und wie in den unterschiedlichen Phasen das Anforderungsniveau in den Fächern differenziert worden ist, kommt man zu folgendem Resultat: Im neuhumanistischen Bildungskonzept war das Anforderungsniveau für alle Schülerinnen und Schüler in allen Fächern dasselbe, das Einheitsprogramm liess keine fachspezifische Niveau-Differenzierung zu. Mit den Maturitätstypen wurde dann allerdings nicht nur inhaltliche Varianz auf ebene der Fächer geschaffen, sondern es wurde auch zugelassen, dass Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Maturitätstypen in bestimmten Fächern nicht dasselbe Leistungsniveau. Dass die Leistungsunterschiede zwischen den Maturitätstypen tatsächlich auch existierten, hat die TIMSS-Studie vor der Maturitätsreform für Mathematik und Naturwissenschaften eindrücklich nachgewiesen (Ramseier et al., 1999). Mit der Wiedereinführung eine einheitlichen Anforderungsniveaus in allen Grundlagenfächern in der Maturitätsreform 1995 ist man von einer solchen fachspezifischen Niveau-Differenzierung aber wieder abgerückt. Im Prinzip müssen alle Maturandinnen und Maturanden bis zur Matur in den Grundlagenfächern dasselbe Leistungsniveau erreichen – was empirische natürlich nicht zutrifft, wie EVAMAR II zeigt (Eberle et al., 2008).

## **Perspektiven**

Was bedeutet dies nun für die Frage der Allgemeinbildung am Gymnasium, wenn man davon ausgeht, dass eine Rückkehr zum neuhumanistischen Konzept aus unterschiedlichen Gründen, die hier nicht erörtert werden können, nicht in Frage kommt? M.E. hat das Gymnasium drei hauptsächliche Probleme. Diese drei Probleme sind eng mit der Frage des Verhältnisses bzw. der Schnittstell zwischen Gymnasium und Hochschulen verbunden: erstens ein Mengenproblem, zweitens ein Problem des Umfangs und drittens ein Problem des Niveaus der Allgemeinbildung.

### *Zum Mengenproblem*

Die Maturitätsquote in der Schweiz ist in den letzten 20 Jahren stark angestiegen und liegt heute insgesamt bei fast einem Drittel der jungen Erwachsenen, die gymnasiale Maturitätsquote liegt bei rund 20% eines Schülerjahrganges (vgl. Tabelle 2). Um auf das eingangs erwähnte Zitat von Ludwig Räber zurückzukommen: Das Gymnasium beschult nicht mehr einfach die „Bestbegabten“.

Tabelle 2: Maturitätsquoten 2009 (Bundesamt für Statistik, 2009, S. 7)

	Total	m	f
Gymnasiale Maturitäten	19.4%	16.1%	22.9%
Berufsmaturitäten	12.0%	13.2%	10.8%
Fachmaturitäten	1.1%	0.4%	1.8%
Total Maturitäten	32.6%	29.7%	35.5%)

Zur Bearbeitung des Mengenproblems hat man in der Schweiz vor allem vier Massnahmen etabliert, wobei keine dieser Massnahmen vom Gymnasium definiert wird, sondern vor allem von den Hochschulen. Erstens ist die Matur nicht mehr ein allgemeiner Hochschulzulassungsausweis: Berufsmatur und Fachmatur führen nicht zu allgemeinen, sondern zur Fakultätsreife“, für gymnasiale Maturi und Maturae ist die Zulassung zu vielen Fachhochschulstudiengängen nur mit der Zusatzleistung eines Praktikums möglich. Zweitens ist die allgemeine Hochschulzulassungsberechtigung durch den Numerus Clausus, etwa in Medizin oder Sport relativiert worden. Drittens haben die Hochschulstudiengänge selektive Studieneingangsphasen etabliert und viertens wählen einzelne Hochschulen ihre Studierenden bereits heute aufgrund von Zulassungsprüfungen aus (praktiziert z.B. in Kunsthochschulen, Sport). Diese Massnahmen sind jedoch unkoordiniert und es fehlt eine koordinierte Politik, die sowohl die Hochschulen als auch die Sekundarstufe II als gesamte Schulstufe (vgl. EDK, 2000) umfasst, denn das Gymnasium ist nicht mehr alleiniger Hochschulzubringer.

#### *Zu Umfang und Niveau der Allgemeinbildung*

Die Fragen nach Umfang und Niveau der Allgemeinbildung im Gymnasium lassen sich nicht absolut beantworten, sondern die Antworten hängen von Stellung und Funktion des Gymnasiums innerhalb des Bildungssystems sowie von Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Erwartungen ab. Fassen wir die wichtigsten Entwicklungen im Hinblick auf Umfang und Niveau der Allgemeinbildung noch einmal zusammen:

- Wegen der Entwicklung der Wissenschaften (Wissensexplosion und Differenzierung der wissenschaftlichen Disziplinen) und der Pluralisierung der Hochschulen kann das Gymnasium heute gar nicht umfassend auf die Hochschulen vorbereiten. Die historischen Ausführungen zeigten zudem, dass auch frühere Maturitätsprogramme dies nicht wirklich konnten.

- Wegen der Pluralisierung der Gesellschaft ist das normative Festlegen eines allgemein gültigen gymnasialen Kanons schwieriger geworden.
- Die fachspezifische Niveaudifferenzierung, wie sie den fünf Maturitätstypen zugrunde lag, ist mit der Reform aufgegeben worden zugunsten eines einheitlichen Maturitätsniveaus in zehn Grundlagenfächern. Institutionell erzeugen die Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer Niveauvarianz.
- Wenn 20% eines Schülerjahrganges eine gymnasiale Maturität erwerben, werden am Gymnasium nicht einfach die „Bestbegabten“ (vgl. oben) ausgebildet. Es kann dann eigentlich nicht erwartet werden, dass die Schülerinnen und Schüler in zehn Grundlagenfächern höchstes Niveau erreichen – bei vielerorts verkürzter Ausbildungsdauer bis zur Matur.

Wie aber kann das Gymnasium weiter entwickelt werden, wenn sich eine einheitliche und umfassende Allgemeinbildung auf hohem Niveau in einem Gymnasium mit 20% eines Schülerjahrgangs angesichts der Pluralisierung der Studienrichtungen an den Abnehmerinstitutionen nicht mehr sinnvoll realisieren lässt und auch ein irgendwie einheitliches Niveau aller Maturandinnen und Maturanden sich angesichts der unterschiedlichen ‚Begabungsprofile‘ und der Individualisierung in den Schwerpunkt- und Ergänzungsfächern nicht mehr erreichen lässt? Mein Vorschlag für die Weiterentwicklung des Gymnasiums geht von zwei Kernideen aus: Erstens könnte das heutige Konzept der Spezialisierung im Schwerpunkt- und Ergänzungsfach durch die Einführung eines zweiten Schwerpunktfaches verstärkt werden, damit Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sich stärker als heute auf ihre Stärken und Interessen konzentrieren können. Zweitens könnte die institutionelle Struktur der Profile wieder zu Maturitätstypen zurückgeführt werden, um eine Niveaudifferenzierung auch in den Grundlagenfächern wieder zu ermöglichen. Die Hochschulen könnten so aufgrund des absolvierten Maturitätstyps einschätzen, in welchen Fächern welches Niveau erwartet werden kann. Darauf können sie Auswahlprozesse, die aufgrund der zunehmenden internationalen Mobilität mittelfristig unumgebar sein dürften, beziehen. Wer Lücken in der Vorbildung für ein bestimmtes Studienfach aufweist, könnte zum Studium nur mit entsprechenden Auflagen (ähnlich dem heutigen kleinen Latinum) oder nach entsprechender Zulassungsprüfung zugelassen werden.

Die Ausgangsfrage war: Kann das Gymnasium heute noch allgemein bilden? Die erste Antwort ist: Es hat – je nachdem, was man unter Allgemeinbildung versteht, gar nie allgemein gebildet. Das neuhumanistische Bildungskonzept war ein inhaltlich einseitiges Programm, und ab 1906 war das Allgemeinbildungskonzept durch die Maturitätstypen differenziert, also

eigentlich nicht mehr allgemein. Trotzdem führten die fünf Maturitätstypen zur allgemeinen Hochschulreife. Dieser pragmatische Kompromiss ist mit der Maturitätsreform 1995 aufgegeben worden.

Trotzdem kann der Allgemeinbildungsanspruch des Gymnasiums natürlich nicht einfach aufgegeben werden. Denn: Was bliebe vom Gymnasium ohne Allgemeinbildung? Eine zweite Antwort wäre deshalb: ja, aber unter drei Bedingungen: a) wenn Kanon und Anforderungsniveau als historisch veränderbar und veränderungsbedürftig interpretiert werden und funktional zur Stellung des Gymnasiums im Bildungssystem neu definiert werden; b) wenn das Allgemeine nicht als geschlossene und restringierte Einheit interpretiert wird, sondern Varianz zulässt und damit definierten Raum für Interessen der Jugendlichen schafft; c) wenn das Allgemeine in sinnvollen und aufzeigbaren Relationen zu für heutige Jugendliche relevanten gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Themenfeldern steht, ohne dass dadurch das Gymnasium kurzfristigen und einseitigen Zweckorientierungen ausgeliefert wird.

#### Literatur

- Barth, A. (1919). *Die Reform der höheren Schulen*. Basel: Kober.
- Bollenbeck, G. (2007). *Eine kleine Geschichte der Kulturkritik. Von Rousseau bis Günther Anders*. München: C.H. Beck.
- BfS [Bundesamt für Statistik] (2010). *Maturitäten und Übertritte an Hochschulen 2008*. Neuchâtel: BfS.
- Criblez, L. (2000). Das Gymnasium im Stress. *VPOD-Magazin* (118), S. 15-24.
- Criblez, L. (2001). Bildungsexpansion durch Differenzierung des Bildungssystems – am Beispiel der Sekundarstufe II. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23 (1), S. 95-118.
- Criblez, L. (2003). Reform durch Expansion – Zum Wandel des Gymnasiums und seines Verhältnisses zur Universität seit 1960. *VSH-Bulletin*, 29 (4), S. 30-36.
- Eberle, F. et al. (2008). *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR)*. Schlussbericht zur Phase II. Bern: SBF [verfügbar unter: [http://www.sbf.admin.ch/htm/dokumentation/publikationen/bildung/Web\\_Evamar-Komplett.pdf](http://www.sbf.admin.ch/htm/dokumentation/publikationen/bildung/Web_Evamar-Komplett.pdf); Stand: Dezember 2010].
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2000). *Die Sekundarstufe II hat Zukunft*. Schlussbericht der Projektgruppe Sekundarstufe II. Bern: EDK.
- Evers, E.A. (1807/2002). Über die Schulbildung zur Bestialität.
- Fischer, H. (1927). *Die Mediziner, der Bund und die schweizerischen Gymnasien. Ein Rückblick auf sieben Jahrzehnte schweizerischer Maturitätskämpfe (1848-1914)*. Bern: Francke.
- Hanhart, R. (1825). *Erinnerungen an Friedrich August Wolf. Einladungsschrift zur Promotionsfeier des Pädagogiums und zur Eröffnung des Jahreskurses 1825*. Basel: Wieland.
- Köchly, H. (1861). Thesen und Bemerkungen zu einer einheitlichen Umgestaltung unserer Gymnasien. *Neues Schweizerisches Museum*, 1, 85-108/192-203.
- KSGR [Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektoren] (1965). *Gymnasialrektoren besuchen amerikanische Schulen*. Aarau: Sauerländer.

- KSGR [Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektorinnen und Gymnasialrektoren] (2010). Zur aktuellen Situation der Gymnasien. *Gymnasium Helveticum*, (1), S. 10-12.
- Lattmann, U.P. (1978). Die Entwicklung der Maturitätsordnungen bis um 1900. In A. Vonlanthen, U.P. Lattmann & E. Egger, *Maturität und Gymnasium. Ein Abriss über die Entwicklung der eidgenössischen Maturitätsordnungen und deren Auswirkungen auf das Gymnasium*. Bern: Haupt, S. 17-28.
- Meili, R. (1967). Was heisst Begabung, und wo finden wir Begabte in der Schweiz? *Schweizerische Lehrerzeitung*, 112, 759-763
- Plattform Gymnasium (2008). Zur Situation des Gymnasiums 2008 [verfügbar unter: [http://edudoc.ch/static/web/arbeiten/PGYM\\_1\\_4\\_081202\\_d.pdf](http://edudoc.ch/static/web/arbeiten/PGYM_1_4_081202_d.pdf); recherchiert: 03.01.2011].
- Räber, L. (1960). Unser Standort. Das Gymnasium von heute und morgen. *gymnasium helveticum*, 14 (4), S. 441-459.
- Räber, L. (1965/77). Die amerikanische High School und das schweizerische Gymnasium. In L. Räber, Leitbilder einer christlichen Pädagogik. Freiburg: Universitätsverlag, S. 121-128 (Original in: Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektoren [1965] [Hrsg.], Gymnasialrektoren besuchen amerikanische Schulen. Aarau: Sauerländer).
- Ramseier, E. et al. (1999). *Bilanz Bildung. Eine Evaluation am Ende der Sekundarstufe II auf der Grundlage der „Third International Mathematics and Science Study“*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Stahelin, A. (1960). Die Anfänge des Neuhumanismus in Basel. Ein Beitrag zur Basler Bildungsgeschichte. *Basler Stadtbuch*, 1960, 140-57.
- Studer, B. (1829). Bericht über den Zweck und die innere Einrichtung der Realschule. In *Reden, gehalten bei der Eröffnung der Realschule der Stadt Bern, den 31. Okt. 1829*. Bern: Stämpfli, S. 19-38.
- Studer, B. (1829). Bericht über den Zweck und die innere Einrichtung der Realschule. In *Reden, gehalten bei der Eröffnung der Realschule der Stadt Bern, den 31. Oct. 1829*. Bern: Stämpfli, S. 19-38.
- Tenorth, H.-E. (1994). „Alle alles zu lehren“. *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ternorth, H.-E. (Hrsg.) (1987). *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*. Weinheim: Juventa.
- Vischer, E. (1960). Die Anfänge des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer 1860-1880. *Gymnasium Helveticum*, 14, S. 239-346.
- VSG (2009). *Die Zukunft des Gymnasiums. Positionspapier vom 3.12.2009* [verfügbar unter [http://www.vsg-sspes.ch/fileadmin/files/pdf/09.12\\_d\\_Details\\_Gymnasium\\_Zukunft.pdf](http://www.vsg-sspes.ch/fileadmin/files/pdf/09.12_d_Details_Gymnasium_Zukunft.pdf); recherchiert: 03.01.2011].
- Wider, H. (2000). Ich kann den jungen Leuten nicht mehr zu diesem Beruf raten! *Gymnasium Helveticum*, (6), S. 12-14.
- Finsler, G. (1893). *Die Lehrpläne und Maturitätsprüfungen der Gymnasien der Schweiz: Materialien und Vorschläge*. Bern: Stämpfli.
- Erziehungsrat des Kantons Zürich (1964). Aktuelle Mittelschulfragen - unter Berücksichtigung der Stellung des Maturitätstypus C. Bericht. Zürich: Erziehungsdirektion.