

Gymnasiale Allgemeinbildung - Grundlage der Hochschule : eine Auseinandersetzung über Inhalte und Zeit und Methoden

Autor(en): **Osterwalder, Fritz**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin / Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten = Association Suisse des Professeurs d'Université**

Band (Jahr): **29 (2003)**

Heft 2-3

PDF erstellt am: **08.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-894033>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Gymnasiale Allgemeinbildung - Grundlage der Hochschule

Eine Auseinandersetzung über Inhalte und Zeit und Methoden

Fritz Osterwalder

"Auf der andern Seite ist aber nicht zu leugnen, dass gerade das stete Rücksichtnehmen auf die Hochschule zu der grossen Überbürdung geführt hat, unter der namentlich unsere Sekundarschulen, Progymnasien und Gymnasien leiden. So ist es denn begreiflich, dass man heute, da die Volksschule wesentlich erstarkt ist, den umgekehrten Weg einschlägt. Die Primarschule arbeitet ihre neuen Unterrichtspläne ganz nach ihren eigenen Bedürfnissen aus, die Sekundarschule baut darauf weiter ohne ängstliche Rücksicht auf die Anforderungen der höheren Lehranstalten zu nehmen. Wie sich diese letztern zu den Tendenzen der Volksschule stellen, ist noch nicht abgeklärt." (Graf 1932, S. 65-66)

Mit dieser zugespitzten Bemerkung charakterisierte 1932 Otto Graf, der Zentralsekretär des Bernischen Lehrervereins, des mächtigen Berufsverbandes der Primarlehrer, die pädagogische und bildungspolitische Wende, die sich im Fin de siècle anbahnte und die in der Zwischenkriegszeit zu den ersten grundlegenden Änderungen führte. Es brauchte allerdings noch einmal nahezu ein halbes Jahrhundert, d.h. institutionell gedacht bis zur MAV 1995, bis dieser Wandel auch auf das Gymnasium und die Universität voll und ganz durchzuschlagen beginnt. Reformen des Bildungswesens wirken in langen Fristen, aber sie wirken, das kann heute gerade bezüglich des Wandels der im Fin de siècle auf der Primarstufe angelegt wurde, an der Schnittstelle Gymnasium-Hochschule festgestellt werden.

Heute können wir Grafs Frage nach der Stellung der "höheren Lehranstalten" zu diesem Wandel aus eigener Erfahrung bestens beantworten; Lehrende am Gymnasium und an den Universitäten stimmen unisono in die Klage über den Niveauverlust der gymnasialen Abschlüsse ein, und wissenschaftliche Untersuchungen liefern die Bestätigung zur öffentlichen Impression (so Battaglia 2003 für den Kanton Bern).

Brauchen wir für die Bewältigung der Schwierigkeiten, die diese Klagen auslösen, ein neues Bildungskonzept und wie soll es konstituiert werden? Um dieses Problem zu beantworten, werde ich kurz die Veränderungen im Bildungssystem charakterisieren, die die beklagten Probleme erzeugen (1.). Anschliessend werde ich zeigen, dass gerade der Erfolg des angeblich traditionellen Bildungskonzepts diesen Wandel und seine Folgen abschattet. (2.). Das will ich belegen durch den Hinweis auf die Auseinandersetzung, die heute über Inhalte und Standards langsam anläuft, und die Fragen nach pädagogischen Methoden und Schulzeitdauer in Bezug auf die Inhalte neu bewerten kann (3.). Abschliessend werde ich dann aber doch auf grund dieser Auseinandersetzung und ihrer Bedeutung auf ein Bildungskonzept zurückkommen (4.). Soviel sei allerdings hier bereits gesagt, Neuheit, eine der Grundlage aller pädagogischen Verheissungen, kann dieses Konzept sicher nicht beanspruchen, und dementsprechend verstehe ich meinen Beitrag auch weder als Untergangdiagnose noch als pädagogische Universalperspektive, sondern als Vorschlag zu einer nüchtern abwägenden Auseinandersetzung über Inhalte, Zeiten und Methoden des Gymnasiums.

1. Vom vertikal zum horizontal gegliederten Bildungssystem: Inhalte und Leistungsanforderung

Der Wandel des Bildungssystems, den der Berner Primarlehrersekretär ankündigte und dessen Ausgang wir gegenwärtig als problemhaft diskutieren und mitzugestalten haben, kann schematisch dargestellt werden. Das Bildungssystem des 19. Jahrhundert war in einer einfachen konsekutiven Abfolge auf ein abschliessendes Ziel hin ausgestaltet. Dieses abschliessende Ziel ist Kenntnis und Betätigung in einer, bzw. zwei der Disziplinen des Korpus der akademischen anerkannten Wissenschaften. Die Hochschulen verlangen vom Gymnasium, bzw. von der abschliessenden Maturprüfung jene Kenntnisse, die nötig sind, um eine sinnvolle Studienwahl unter allen angebotenen Fächern zu treffen und in allen zu wählenden Disziplinen den Anfänger-Kursen potentiell folgen zu können. Das Gymnasium trifft in Bezug auf dieses Ziel seinerseits wieder eine Fächerauswahl und ordnet diese in einer Lehr- und Lernfolge an.

An die zuführende Schule, sei dies Sekundarschule, Progymnasium oder Primarschule - je nach kantonalen oder nationaler Ausformung - wird auch durch das Gymnasium, hier meist in Form der Aufnahmeprüfung, erneut ein Anforderungskatalog von Inhalten und ein Leistungsprofil gestellt.

Für die Absolventen des Bildungssystems bedeutet diese Strukturierung in jedem Übergang zwei Optionen: Auf- oder Aussteigen. Alle beginnen gemeinsam, am Schluss kommen nur noch wenige an, die schliesslich als Akademiker - und nur mit wenigen Ausnahmen Akademikerinnen - die gebildete Elite der Gesellschaft konstituierten. Die Bildungskarriere garantierte mehr oder weniger sicher und bruchlos den Zugang zur entsprechenden gesellschaftlichen Position. Demokratisch war diese Form der Elitebildung oder Reproduktion insofern als der Aufstieg meritokratisch organisiert war, und alle künftigen Bürger - und sogar die stimm- und wahlrechtslosen Bürgerinnen - Zugang zur einführenden Grundstufe hatten, die über das öffentliche Minimalwissen disponierte, und aufsteigen konnten. Als undemokratisch wurde das System kritisiert, wo sichtbar wurde, dass der Aufstieg durch institutionelle Barrieren verwehrt wurde und wo sichtbar wurde, dass ausserschulische Voraussetzungen den Aufstieg steuerten.

In zwei langfristig verlaufenden Prozessen wurde diese einfache Pyramidenstruktur zunehmend umgeformt. Diese zwei Umformungsprozesse sollen hier nur schematisch beschrieben werden.

- Expansion des Bildungssystems durch Aufbau neuer Aufstiegswege:

- Bereits in der Regenerationszeit, als die staatliche Institutionalisierung des Bildungswesens in der Schweiz das Take-off nahm, bestand wenig Klarheit darüber, was eigentlich die Funktion der Sekundarschule sein sollte. Ist sie die Verlängerung der obligatorischen Primarschule, quasi eine Potenzierung der Allgemeinbildung im Hinblick auf den Eintritt in anspruchsvollere Berufe oder bildet sie einen spezifischen Übergang in das Gymnasium oder seinen bereits entstehenden realistischen, naturwissenschaftlichen Zweig?
- Durch den zunehmenden Aus- und Aufbau dieses Zweiges während des 20. Jahrhunderts, neben der ursprünglichen Pyramide, verlaufen jetzt zwei zusätzliche vollständig strukturierte Bildungswege bis in den tertiären- und auch in den posttertiären - Bereich. Von der Berufslehre und Berufsschule gelangt man über die Fachschule zum Meister. Und durch die rasante Reform des letzten Jahrzehnts des 20. Jahrhunderts eröffnete sich ein dritter Weg über die Berufslehre mit Berufsmaturität in die Fachhochschule.

- Expansion des Bildungssystems durch zunehmende Inklusion und Differenzierung:

- Bereits in der Gründerzeit wurde - allerdings wenig erfolgreich - damit experimentiert, innerhalb des Gymnasiums zwei unterschiedliche Wege nach oben zu etablieren, um auch den Jugendlichen, die nicht eine Karriere in den dominanten philologischen Wissenschaften anstrebten, eine Perspektive zu bieten. Doch die Realschulen oder die Industrieschule, wie sie in Zürich anfänglich genannt wurde und vor allem durch die Initiative von Johann Caspar von Orelli (Orelli/Usteri 1831) als vollwertiges realistisches Gymnasium konzipiert wurde, kamen kaum vom Fleck. Erst die Entwicklung des Polytechnikums in Zürich zur ETH und die Revolution der Naturwissenschaften im Fin de Siècle brachte zu Beginn des 20. Jahrhunderts einen eigentlichen Aufschwung, der erlaubte, tatsächlich neue Schichten in die weiterführende, gymnasiale Bildung einzubeziehen. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde diese Entwicklung des Gymnasiums durch die rasante Gründung neuer Schulen und durch die Schaffung zunehmend neuer Schul- und Maturitätstypen erst richtig in Gang gebracht, von knappen 3 % 1950 stieg die Maturitätsquote auf 10% 1980, um am Ende des Jahrhunderts auf 18,5 % zu stehen.

Diese Entwicklung ist in der Schweiz bislang eher schwach ausgestaltet, während sie in anderen industrialisierten Ländern, wie den USA, wo die High-School bereits über 80 % eines Jahrgangs erfasst, in Frankreich, wo sie über 60 % liegt, und in Deutschland, wo die Maturitätsquote um 50 % eines Jahrgangs schwankt, viel deutlicher ausgeprägt ist.

Damit hat sich das Konstruktionsprinzip des Bildungswesens allerdings grundlegend geändert. Die untere Schule bereitet nicht auf eine weiterführende Schule vor und muss sich darauf ausrichten, dass ihre Absolventen den Anschluss schaffen. Die Anschlüsse im Bildungssystem selbst sind vielfältig geworden, verschiedene Schulen, Schultypen oder auch innerhalb eines Schultypus verschiedene Ausbildungsgänge mit sehr unterschiedlichen Anspruchsniveaus können angestrebt werden.

In den Primarschulen wurde dieser Wechsel schon sehr früh wahrgenommen und die Programmierung darauf eingestellt, beziehungsweise die einheitliche Zielsetzung zunehmend aufgelöst. Unter dem Slogan "vom Kinde aus", der Individualisierung und der Differenzierung, stellte sich die auf die Volksschule ausgerichtete Disziplin Pädagogik schon früh darauf ein. Der eingangs zitierte Berner Primarlehrer-Funktionär ist dafür nur ein sehr nüchterner und kluger Zeuge.

Unterdessen ist diese Entwicklung ohne Zweifel auf der Stufe des Übergangs Sek. II-Hochschule angekommen. Nicht nur wurden die beschränkten Maturitätstypen in einer Vielzahl von nur schwer vergleichbaren Kombinationen aufgelöst. Der Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen von 1994 verzichtet zudem weitgehend darauf, Ziele so zu bestimmen, dass damit eine mehr oder weniger klare Wahl der Inhalte und der angestrebten Leistungsziele der Gymnasien bestimmt wird - auf die dann die Hochschule generell aufbauen könnte.

Auch diesbezüglich ist die Schweiz kein Sonderfall. In den USA hat die Auseinandersetzung über die Schnittstelle Gymnasium, d.h. High school und Universität oder College ein Ausmass angenommen, dass generell nur noch in bellicoson Begriffen gesprochen wird. Diane Ravitch spricht von "School wars" (Ravitch, 1988), Zachary Karabell vom "Struggle to define american higher education" (Karabell 1998), wobei meist offen bleibt, wer dabei die kriegführenden Parteien sein sollen. Wenn es eine Front gibt, so verläuft sie allerdings kaum entlang der Schnittstelle zwischen den hierarchisch zugeordneten Schulen. Die Auseinandersetzung kann kaum verstanden werden, wenn davon ausgegangen wird, dass die fordernden Lehrenden an der je höheren Schule den minimalistischen Lehrenden der tieferen Stufe gegenüber stehen. Aber das Ergebnis dieses Wandels kann in den USA, wo er schon bedeutend weiter fortgeschritten ist, eindeutig gesehen werden:

Die Belegung wissenschaftspropädeutischer Kurse an den High-schools ist in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts rückläufig zugunsten von Lehrgängen in wissenschaftsfernen Feldern. Der Durchschnitt in den Leistungen in akademischen Ausgangsleistungen - um die vorsichtigste Interpretation der Zahlen zu wählen - nimmt in der gleichen Zeit ab. Mit diesen Hinweisen sei keineswegs nahegelegt, dass wir in der Schweiz bereits in der gleichen Entwicklung sind, auch wenn die Klagen dies nahe legen könnten.

Was hier interessiert ist das Problem, dass sich auch in der Schweiz eine strukturelle Entwicklung im Bildungswesen vollzogen hat, die offensichtlich werden lässt, dass ein Regulierungsmechanismus, der allein auf die Eingangsanforderungen seitens der oberen Schulstufe setzt, nicht mehr genügen kann. Schulische Bildung und ihre Programme können nicht mehr allein aus einer institutionellen Abfolge bestimmt werden, sondern es braucht dazu ein Konzept für die Auswahl von Inhalten und Leistungsanforderungen, die Bestimmungen im Verhältnis zu Schultypen auf der gleichen Stufe und den unterschiedlichsten Nachfolgeinstitutionen zulassen.

2. Bildungskonzept ohne Auswahlkriterien

Wer den Etappen der öffentlichen und pädagogischen Auseinandersetzungen um diese Expansion und den damit verbundenen strukturellen Wandel des Bildungswesens und den jeweils eingesetzten Slogans folgt, erhält allerdings ein ganz anderes Bild der Entwicklung. Die Expansion wurde betrieben mit der Perspektive "Bildung für alle". Bildung, die Auszeichnung der die höheren Schulen durchlaufenden Eliten, beziehungsweise des Inhaltes der höheren Schulen, sollte grundsätzlich in allen Schultypen und allen Bürgerinnen und Bürgern zuteil werden, nicht eine Differenzierung, sondern eine Vereinheitlichung wurde scheinbar programmiert.

Bildung in diesem Sinne, wie sie in der Pädagogik theoretisiert wurde, verlor allerdings damit gerade ihre wichtigste Bedeutung, nämlich jene der Auszeichnung bestimmter Inhalte und Leistungen. Bildung sollte zu einer Auszeichnung einer persönlichen Haltung werden, die zunehmend durch pädagogische Methoden in Indifferenz zu den Lerninhalten und Leistungen bestimmt wäre.

Kronzeuge für diese Vorstellung wurde ausgerechnet Wilhelm von Humboldt. In dem Text, den die Herausgeber der handlichen Ausgabe mit dem von ihnen gewählten Titel "Theorie der Bildung des Menschen" überschreiben, wird dargelegt, dass es nicht darum gehe, "die Fächer zu wählen, nur um aus allen Vorteil für die Ausbildung zu gewinnen" (Humboldt I, S. 234). Der sich bildende Mensch "brauche die Welt ausser sich" nur, "um die Kräfte seiner Natur zu stärken und zu erhöhen", als Gegenstand, "an dem sie sich üben" (S. 235). Wissensinhalte und deren Inhalte und Ordnung scheinen für dieses Bildungskonzept im strikten Sinne irrelevant.

Dieses letztlich ästhetische Bildungskonzept setzt der Bildungsverwalter Humboldt allerdings äusserst spärlich, nur in wenigen Argumentationen ein:

- Zur Ausrichtung des Bildungssystems auf Wissenschaften und unzensurierte wissenschaftliche Forschung an der Universität, in die die Studierenden eingeführt werden sollen: In der wissenschaftlichen Forschung erst nehmen die Lernenden die Welt als Ganzes wahr und stellen sich die erstarkten innern Kräfte, die Seele in vollendeter Form, durch die Präsentation der eigenen Ergebnisse äusserlich dar, *"innerlich verbinden sie die objective Wissenschaft mit der subjectiven Bildung"* (IV, S. 255). Diese Orientierung auf "Bildung" grenzt das Bildungssystem gegen Berufsbildung ab, d.h. gegen die Vermittlung von Wissen, das sich in der korrekten Anwendung in Berufen erschöpft und nicht zu weiterem Wissen führt (S. 188). Durchaus wird aber auch erwartet, dass sich durch die Förderung der Wissenschaft im Bildungssystem auch das Gewerbe selbst verwissenschaftlichen lasse (ebda.).
- Der zweite Verwendungszusammenhang dieses Bildungskonzepts ist alles andere als inhaltsindifferent; er liegt in der Verteidigung der privilegierten Stellung des altsprachlichen Gymnasiums im Bildungssystem und der Privilegien seiner Absolventen in der Bildungs- und Staatskarriere. Die antiken Sprachen hielten ihre zentrale Stellung im Bildungssystem dank zwei Besonderheiten, die beide zu Beginn des 19. Jahrhunderts hinfällig wurden: Latein verlor seinen Charakter als Wissenschaftssprache Europas, und das universitäre Wissenschaftssystem emanzipierte sich von der Theologie, für die die klassischen Sprachen zugleich die Sprachen der heiligen Quellen waren. Das ästhetisierend-innerliche Bildungskonzept diente als neue Begründung, den antiken Sprachen im Gymnasium eine Vormachtstellung zu sichern. In der griechischen Kultur hätte sich zum ersten Mal menschliche Individualität, Innerlichkeit äusserlich allgemein dargestellt. Durch das *"Aufsuchen desselben wird der Aufsuchende selbst auf eine ähnliche Art gestimmt; Griechischer Geist geht in ihn über; und bringt durch die Art, wie er sich mit seinem eigenen vermischt, schöne Gestalt hervor"* (Humboldt II., S. 21).

Wenn "Bildung" vor allem die antiken Sprachen und Kulturen und ihre Vorherrschaft im gymnasialen Lehrplan bezeichnete, so bestand allerdings kein Zweifel, dass das Gymnasium nicht darauf reduziert werden oder der übrige Inhalt und die entsprechenden Leistungen unbedeutend sein sollten. Die Berufung auf Bildung begleitete bis ins 20. Jahrhundert die Entwicklung des gymnasialen Lehrplans, in dem sich die modernen Naturwissenschaften mit ihren grossen Anforderungen kontinuierlich etablieren konnten. Die Auswahl dieser Inhalte und die Bestimmung der schulischen Leistungsniveaus erfolgte aber kaum über das Konzept der "Bildung".

Auch die Bildung jener Schicht, die sich selbst als Bildungsbürgertum verstand, kann kaum auf die antikisierende Innerlichkeit des "Bildungskonzeptes" oder auf das Studium der Antike reduziert werden. Auch hier gehörte eine inhaltlich anspruchsvolle Auseinandersetzung mit sich stetig erneuernden Wissensbeständen zur Grundlage des Selbstverständnisses - was immer auch über Auswahl und Kanonisierung gesagt werden kann.

Bildung wurde erst im 20. Jahrhundert zum Konzept, das indifferent gegen jeden Inhalt und jede Leistung als Inbegriff der pädagogischen Zielsetzung ausgegeben werden kann. Bildung, so der Pädagoge Spranger, soll von unten aufgebaut werden, von den Lebensbezügen des Kindes aus der *"heimatlichen Welt, vom Dorf beginnend bis zur Gemeinsamkeit des geistigen Volksbesitzes in Wissen und Technik, Sitte und Staat, Kunst und Religiosität."* (Spranger 1918/1969, S. 9) Für die höhere Bildung fragte sich dann, wo das Zentrum, analog zum unmittelbar heimatlichen Leben liege. In verklärend-antimoderner Form ist dann dieses Zentrum ein handwerkliches Berufskonzept - im Moment des Entstehens der Massenproduktion.

Im Beruf, wie er in handwerklicher Arbeitsteilung am ganzen Werkstück sich vollzieht, und in der entsprechenden beruflichen Bildung erlangt der Mensch seine *"gesunde Verbindung von individueller Bestimmung und universaler Ausweitung"* (S. 12), wie auch im klassischen Gymnasium. *"Wer beruflich gebildet wird, der wird zugleich zur Freiheit gegenüber allen Einzelleistungen in ihm erzogen und lernt ihn in einem grösseren Kulturzusammenhang auffassen und geistig über ihm zu stehen."*(ebd.).

Bildung wird in der Auseinandersetzung um die Expansion des Bildungssystems dann vollends zu einem Konzept, das personale Eigenschaften ohne Auswahl spezifischer Inhalte und Leistungsanforderungen bezeichnet.

Es wird bloss noch an die Verweildauer im Bildungssystem und allenfalls noch an die Öffnung des Gymnasiums gedacht, oder wie bei dem Pädagogen Klafki, der methodisch von der Primarschule aus denkt, äusserst reduziert an inhaltliche Lernprozesse gebunden als "*kategoriale Bildung*", oder als "*Bildung an epochaltypischen Schlüsselproblemen*" (Klafki 1996). Im Zentrum steht hier die schulische Methode und Vermittlung.

Aber losgelöst von Inhalten oder sogar in Opposition zu Inhalten wird Bildung zu einem personalistischen Konzept. Im Extremfall ist dies dann ein psychologisches Persönlichkeitsmodell, das einem Schulsystem, dem die inhaltliche Zielsetzung zunehmend verloren geht oder sich bis zur Unübersichtlichkeit differenziert, den Anspruch einer moralisch-ästhetischen Einheit verpasst. "Bildung" wird damit ein sicherer Ausgangspunkt für Kritik an den Bildungsinstitutionen - die sich realiter immer auf bestimmte Inhalte und Leistungsniveaus festlegen müssen - wie auch für grosse Versprechen an die Abnehmer und nahezu heilsgeschichtliche Erwartungen in Bezug auf Reformen. Durch die mangelnde inhaltliche Bestimmung der versprochenen Bildung besteht dann auch nie die Gefahr, dass die Reform so auch durchgeführt und auf ihre tatsächlichen Wirkungen hin überprüft werden kann.

3. Wie und wo wird Bildung angelegt?

Wenn die Bildungsprozesse des Gymnasiums und die Bestimmung der Schnittstelle nicht, weder im auszeichnenden Bildungskonzept noch in der pädagogischen Bildungstheorie bestimmt waren und sind, stellt sich unausweichlich die Frage, wo denn je eine Festlegung stattgefunden hat, auf die sich auch die Universität beziehen konnte. Die Antwort darauf ist vorerst weder heroisch noch theoretisch besonders anspruchsvoll, sondern liegt vielmehr im "courant normal" der Bildungsinstitution:

- Wiederholung, bzw. Messung an bereits abgelaufenen Bildungsvorgängen,
- Benützung von gleichen oder ähnlichen Lehrbüchern
- Befolgung von Anweisungen im Lehrplan
- Ausrichtung auf einheitliche Prüfungen oder vereinheitlichende Anforderungen in den Eingangsveranstaltungen der universitären Fächer.
- Ausrichtung auf Vorgaben in der Ausbildung der Lehrenden.

In jedem Fall richten sich diese Zielsetzungen auf Inhalte und auf Personen nur insofern, als sie fähig sind, mit diesen Inhalten neue Inhalte zu erschliessen, das heisst auch zeitlich langgestreckte, disziplinar gestaltete, nicht nur situative Lernprozesse anzugehen. Dabei lassen sich zwei unterschiedliche Typen von inhaltlich basierten Standards gruppieren. Der eine Standard bezeichnet das, was die Lehrenden lehren sollten und von dem angenommen wird, dass die Lernenden es auch lernen. Das bezeichnet nicht einfach Anhäufungen von Fakten, sondern je spezifische Wissens- und Könnens- und Erforschungs-, Verknüpfungs- und Kommunikationsformen, d.h. Verfahren, die einen spezifischen Inhaltbereich auszeichnen und gleichzeitig über ihn hinausweisen. Der zweite Typus von Standards hält dementsprechend auch die Reichweite fest, die in einem bestimmten Feld durch Eigenleistung erreicht werden sollte (Ravitch 1995, S. 12-13).

Diese Formen der Standardisierung der gymnasialen Bildung wurden regelmässig beklagt als Uniformität und Konformismus der Schule, als ihre Trägheit und Unfähigkeit, auf spezifische Umweltsituationen und Individualitäten einzugehen. Allerdings wird ebenso, wo diese Standards und Normen fehlen, die Schule der Beliebigkeit und Unverlässlichkeit sowohl gegenüber den Schülern wie auch gegenüber der weiterführenden Institution angeklagt. Es ist offensichtlich, dass auch im Spannungsfeld zwischen verbindlichen Standards und Kritik an vorhandener oder mangelnder Konformität ein wichtiger Anpassungsprozess von Gymnasialbildung an die Anforderungen von aussen vor sich geht. Erst in diesem Prozess werden die Inhalte und die Standards der Bildung legitimiert, und in diesem Feld kann ohne Zweifel auch die aktuelle Problematik der Schnittstelle Gymnasium/Universität gefunden werden.

Die Legitimation von schulischen inhaltlichen Standards soll an zwei unterschiedlichen Verfahren und Fächern aus der Geschichte des schweizerischen Gymnasiums belegt werden - ich verzichte bewusst auf den bekannten Fall der Legitimation des Lateins am Gymnasium durch die Interessen des Berufsverbandes der Ärzte.

Im Fin de siècle fand eine der weitreichendsten Umgestaltungen der gymnasialen Standards statt - die sehr wahrscheinlich in nichts hinter dem ansteht, was heute passiert: Es ist der Einbruch der modernen Naturwissenschaften als inhaltlicher und performativer Standard in den Gymnasialunterricht. Am Lehrplan des Realgymnasiums (Latein und neue Sprachen) des Kantons Zürich demonstriert, bedeutet das quantitativ folgenden Wandel: Aus einem Einheitsfach "Naturwissenschaften" mit 15 Stunden werden drei wohl definierte Fächer "Naturkunde" (d.i. Biologie), "Physik" und "Chemie", die jetzt insgesamt nahezu den doppelten Stundenanteil, 26 Stunden aufweisen. Dazu kommt noch eine Zunahme von Mathematik und Geometrie von 23 auf 34 Stunden (Hunziker 1933, S. 66). Wenn dann die in Lehrplan, Lehrbüchern und Maturitätsprüfungen festgelegten Inhalte und Standards näher betrachtet werden, findet sich eine rasante Anpassung des Gymnasiums (nota bene nicht Oberrealschule) an die Revolution in den exakten Naturwissenschaften in den beiden letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts. Wie kommen diese Innovationen in die Gymnasien? Zum einen sind es ohne Zweifel Universität und ETH, die beide, beteiligt an der wissenschaftlichen Revolution, von den Gymnasien eine Anpassung verlangen. Die Legitimation der neuen Inhalte und Standards erfolgt aus dem Wissenschaftsfeld selbst.

Die Kanäle, die dafür verwendet werden, sind vielfältig. Zum einen wirken die Aufnahmebedingungen der erstarkenden ETH und ihrer Vordiplome. Zum andern sind es aber auch die Absolventen der Hochschulen, die aus den erneuerten wissenschaftlichen Studien hervorgehen und an die Gymnasien als Lehrer zurückkehren. Über Lehrer, die an Hochschulen als Dozenten wirken, und Dozenten, die bei Lehrplänen mitarbeiten, sind die beiden Institutionen auch inhaltlich fest miteinander verbunden.

Gleichzeitig wirkt aber auch - auf die Universität wie auf das Gymnasium - ein Wandel in der Öffentlichkeit selbst. Naturwissenschaftliches Wissen und seine Standards werden als bedeutsam für die Lösung der Probleme angesehen, die die Öffentlichkeit beschäftigen.

Ein anderer Typus der Legitimation von inhaltlichen Änderungen kann in der Zwischenkriegszeit im Fach Geschichte beobachtet werden: Gegenwarts- und Schweizergeschichte erfahren einen Ausbau auf die ganzen letzten beiden Jahre des Gymnasiums; dabei werden Inhalte und Leistungsstandards gewaltig ausgeweitet (Schweizerische Verfassungsgeschichte, französische Revolution und Weltkrieg, Völkerbund). Hier ist es nicht die Innovation der Wissenschaft, die diesen Wandel hervorruft, sondern vor allem die Beschäftigung der schweizerischen Öffentlichkeit mit der Zukunft des eigenen Landes und Europas.

Die Kombination beider Entwicklungen kann auch in der Veränderung des Inhalts des gymnasialen Geschichtsunterrichts in den vergangenen Jahrzehnten gesehen werden. Das Interesse für soziale Prozesse hat dabei die universitäre Geschichtswissenschaft und auch den gymnasialen Geschichtsunterricht wesentlich umgestaltet.

Unter diesen Gesichtspunkten ergibt sich ein um einiges weniger dramatischer, dafür allerdings viel problematischerer Zugang zum Übergang Gymnasium-Universität:

- Gymnasialbildung erscheint nicht als eine Einheit, sondern als ein Kompositum, das aus dem Korpus der Wissenschaften und der öffentlichen Bildung einzelne inhaltliche Teile und Bestände auswählen muss.
- Diese Auswahl kann nicht nur aus methodischen oder personalen Bezügen, sondern auch durch Öffentlichkeit und Wissenschaft legitimiert werden.
- Aber sowohl die Inhalte und die Standards des Gymnasiums wie auch Wissenschaft und Universität und Öffentlichkeit basieren auf der für uns unterdessen alltäglichen Zumutung, dass in der zeitlichen Abfolge von Lernen und Öffentlichkeit Bildung immer überboten werden kann, soll und sicher auch überboten wird.
- Über die Inhalte und Standards gymnasialer Bildung sichern öffentliche Bildung und Wissenschaft wie auch die Hochschule ihre Kontinuität und ihre Erneuerung.

4. Schluss: Öffentlichkeit, Gymnasium, Hochschule

Damit lässt sich auch die Problematik des aktuellen Bezugs von Gymnasium und Hochschulen bestimmen - ohne dass damit irgendwelche Schuldverteilung nach dem berühmten Muster, die Gymnasien bieten zu wenig Bildung oder die Universitäten bilden einen Elfenbeinturm, vorgenommen wird.

Die Entwicklung des Gymnasiums seit dem Ende der 80er Jahre - 1988 Beginn der Diskussion über den Rahmenlehrplan in der Eidgenössischen Maturitätskommission (EMK) ohne politischen Auftrag nach jahrelanger Blockierung in der Frage von Inhalten - hat einen grossen Teil der Instrumente von Inhalts- und Standardfestsetzung und -erhaltung ausgehebelt.

- Die Ziele des Rahmenlehrplanes sind vor allem methodisch-personalistisch aber äusserst schwach inhaltlich und in Bezug auf Leistungs-Standards bestimmt.
- Die Verlegung der entscheidenden Lehrplanarbeit auf die Kantone und zum Teil sogar auf die einzelnen Schulen schwächt die Möglichkeit, in eine fruchtbare Auseinandersetzung mit Universität und Öffentlichkeit zu treten.
- Die Einführung von wissenschaftlichen Kombinationsfächern wie "Naturwissenschaften" "Philosophie-Psychologie-Pädagogik" erschwert eine fruchtbare Auseinandersetzung mit akademischen Bezugsdisziplinen, für die das Gymnasium die Propädeutik liefern soll.
- Die breite Kombinationsmöglichkeiten ergibt zumindest die Möglichkeit, dass auch niveaumässig unterschiedliche Maturitätstypen entstehen, deren Absolventen kaum die gleichen Anschlüsse an den Hochschulen schaffen können.
- Die Reduktion des Langzeitgymnasiums und die teilweise Einführung eines extrem kurzen Gymnasiums (drei Jahre) erschwert es den Schulen und den Lehrpersonen auch, durch Kontinuität Inhalte und Standards fortzuführen, bzw. anzupassen.

Gleichzeitig muss freilich auch der tertiäre Bildungsbereich nach der Schaffung der Fachhochschulen neu geordnet werden.

Die anstehenden Probleme können einzig und allein gelöst werden, wenn sich die Hochschulen, die Gymnasien und Berufsmittelschulen gleichermaßen engagieren, um eine fruchtbare und öffentliche Diskussion über Bildungsinhalte, Zugänge und Abschlüsse und Methoden, zu führen, die auch die Möglichkeit einer zeitlichen Neuordnung der Mittelschule offen lässt. Ob das Gymnasium zu einer breiten offenen Schule wird, und die Universitäten eine Eingangsphase mit anschliessenden Zugangsprüfungen schaffen, oder ob eine Abstufung unterschiedlicher Maturitäten mit unterschiedlichen Zugängen nach dem Muster Berufsmatur/Matur sich entwickelt, hängt wesentlich davon ab, welche Inhalte im Gymnasium im Zentrum stehen sollen. Für die Lösung der anstehenden Probleme gibt es nicht eine einzige gute Lösung, sondern sehr wahrscheinlich mehrere bessere oder mehrere weniger gute. Die Aushandlung darüber öffentlich zu gestalten, ist eine der Voraussetzungen dafür, dass dieses Bildungswesen seine breite öffentliche Akzeptanz bewahren kann.

Literatur

Battaglia, M.: Die Umsetzung der neuen Maturitätsausbildung aus der Sicht der Schulen. Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2003.

EDK: Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen. Mit Handreichung zur Umsetzung. Bern 1994.

Graf, O. Die Entwicklung der Schulgesetzgebung im Kanton Bern seit 1831. Bern 1932.

Humboldt, W. von: Werke in 5 Bänden. Hrsg. A. Flitner und K. Giel. Darmstadt 3. Aufl. 1980.

Hunziker, F.: Die Mittelschulen in Zürich und Winterthur 1833-1933. Festschrift zur Jahrhundertfeier. Hrsg. Erziehungsrat des Kantons Zürich 1933.

Karabell, Z.: What's college for. New York 1998.

Ravitch, D.: National Standards in American Education. (Brooking Institution) Washington 2. Aufl. 1995.

Orelli, J. K./Usteri, L.: Pädagogische Ansichten über äussere Trennung und geistige Einheit der wissenschaftlichen und technischen Schulen. Zürich 1831.