

Der Fächerkanon : seine Geschichte und seine Bedeutung für den Übertritt vom Gymnasium zur Universität

Autor(en): **Szidat, Joachim**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin / Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden
= Association Suisse des Enseignant-e-s d'Université**

Band (Jahr): **36 (2010)**

Heft 3-4

PDF erstellt am: **28.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-893850>

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.

Der Fächerkanon. Seine Geschichte und seine Bedeutung für den Übergang vom Gymnasium zur Universität

Joachim Szidat*

1. Allgemeine Hochschulreife und Fächerkanon des Gymnasiums

Die Abstimmung der Kenntnisse, die ein angehender Student haben sollte, mit den Anforderungen der Universität, wurde erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts zum Problem durch den wachsenden Zustrom zu den Hochschulen. Man kam damals in Preussen zu einer Lösung, die unter der Bezeichnung Abitur in Deutschland und Matur in der Schweiz bis heute weiterbesteht, wenn auch mit vielfachen Änderungen.

Die damals gefundene Lösung sollte sicherstellen, dass die Gymnasiasten hinreichend vorbereitet an die Universität kamen, um ein Studium erfolgreich aufnehmen zu können. Dabei blieb ein Problem weitgehend ungelöst, nämlich dass die Inhalte der Fächer und auch diese selbst niemals mit denen, die an der Universität gelehrt wurden, in Übereinstimmung gebracht wurden. Man muss dabei allerdings bedenken, dass damals diese sich zum Teil von selbst verstand, weil der Fächerkanon des Gymnasiums und die an der Universität vertretenen Fachgebiete und deren Anforderungen an angehende Studenten weitaus weniger weit voneinander entfernt waren als heute.

Die damals gefundene Lösung, auch wenn sie inhaltlich vage blieb, wird mit dem Begriff der allgemeinen Hochschulreife umschrieben. Sie soll das Studium aller Fächer ermöglichen. Diese Lösung ist an die Voraussetzung gebunden, dass die Hochschulen keine anderen Eingangsvoraussetzungen vorsehen als das Abitur oder die Matur. Statt ihrer oder in Ergänzung zu ihnen könnte man z.B. Aufnahmeprüfungen vorsehen. Dies würde aber die allgemeine Hochschulreife in ihrer Bedeutung mindern oder sogar dann völlig entwerten, wenn jeder ohne eine besondere Berechtigung zu haben, sich diesen Prüfungen unterziehen könnte.

Behält man die allgemeine Hochschulreife bei, so stellt sich bei ihr die Frage, welche Fächer an den Gymnasien gelehrt und welches Wissen und welche Kompetenzen in ihnen erlangt werden sollten. Soll

* Sonnenrainstrasse 11, CH-4533 Riedholz.

E-Mail: joachim.szidat@unifr.ch

Joachim Szidat, Dr. phil., war Professor für Alte Geschichte an den Universitäten Bern und Fribourg und von 1999 bis 2008 Mitglied der Kommission Gymnasium-Universität.

der Unterricht in den einzelnen Fächern im engeren Sinn propädeutischen Charakter haben, also auf das Studium dieses Faches vorbereiten, oder auf eine bestimmte Studienrichtung generell, für die ein bestimmtes Fach eine wesentliche Grundlage bildet? Inwieweit soll z.B. Physik am Gymnasium auf ein Physikstudium oder auf ein Studium der Ingenieurwissenschaften vorbereiten, für das Physikkenntnisse notwendig sind. Der propädeutische Charakter eines Faches kann aber noch weiter gefasst werden, indem dieses so zu unterrichten ist, dass es auf wissenschaftliches Arbeiten generell vorbereitet.

2. Die Fächer auf dem Gymnasium und ihre Aufgabe¹

Durch die fortschreitende Differenzierung der Fächer, die an der Universität Gegenstand eines Studiums bilden können, und die Spezialisierung innerhalb der Studiengebiete ergab sich immer mehr die Situation, dass die Fächer auf dem Gymnasium nicht nur der Vorbereitung des Studiums in einem bestimmten Fach dienen dürfen, sondern eine umfassendere Aufgabe haben.

a) Sie sollen Grundkenntnisse in einem Fach vermitteln. Damit bereiten sie nicht nur auf ein Studium dieses Faches vor, sondern bieten auch eine Orientierungshilfe für die Schüler, die dieses nicht studieren wollen. Wieviel Kenntnisse in den Naturwissenschaften muss man z.B. haben, um in der allgemeinen Diskussion politischer Fragen Argumente auf einem höheren technischen Niveau verstehen zu können?

Die Vorbereitung auf das Studium eines bestimmten Fachgebietes kann keine ausschliessliche Aufgabe des gymnasialen Unterrichtes in einem Fach sein, weil, wie gesagt, der Fächerkanon des Gymnasiums und die Fachgebiete, die an den Hochschulen vertreten werden, durch die fortschreitende Spezialisierung und die Schaffung neuer Fächer an den Universitäten immer weniger übereinstimmen. Auf ein Studium der Rechtswissenschaften oder der Medizin bereitete schon das traditionelle Gymnasium niemals direkt vor. Dies gilt heute noch für viel mehr Fachgebiete. Erinnerung sei etwa an die Kommunikationswissenschaften.

¹ Der etwas unscharfe Begriff der Allgemeinbildung wird im folgenden bewusst nicht verwendet, sondern es wird versucht, ihn in einzelnen Elementen zu erfassen.

Es stellt sich natürlich immer wieder die Frage, in welchen Fachgebieten Grundkenntnisse nötig sind, welche Fächer also auf jeden Fall am Gymnasium unterrichtet werden sollten.

b) Sie müssen Traditionen und Werte der Gesellschaft vermitteln, damit diese bewahrt, aber auch kritisch hinterfragt und weiterentwickelt werden können. Man denke an den unterschiedlichen historischen Hintergrund der Gesellschaften in der modernen Welt, der bei allen Entscheidungen eine Rolle spielt, so etwa beim Verständnis der Menschenrechte und deren weiterer Gestaltung oder z.B. bei der baulichen Weiterentwicklung von Städten in Europa, die eine lange historische Entwicklung hinter sich haben. Sie stellt andere Probleme als die Schaffung einer Stadt auf dem Reissbrett wie z.B. Brasilia.

c) Die Arbeit in allen Fächern kann Arbeitshaltungen wie Fleiss, Genauigkeit, Ausdauer etc. sowie Arbeitstechniken vermitteln². Sind einzelne Fächer dafür geeigneter als andere?

Dazu kommt eine weitere Aufgabe, die für bestimmte Fächer in besonderem Mass gilt, nämlich die Vermittlung von Kulturtechniken, d.h. Lesen und Verstehen von Texten, der Umgang mit Sprache überhaupt, und das Verständnis und die Beherrschung grundlegender mathematischer Begriffe und Operationen.

Die Vermittlung dieser Kulturtechniken geschieht vorwiegend in der Mathematik und der Muttersprache, aber auch in fremden Sprachen, wenn auch auf einem viel tieferen Niveau. Diese können diese Funktion aber nur erfüllen, wenn das Erlernen einer fremden Sprache nicht nur der Kommunikation dient, sondern auch zu einem besseren Verständnis der eigenen führt und auch den Zugang zu weiteren Sprachen erleichtert.

Ohne Beherrschung dieser Kulturtechniken ist es unmöglich, sich mit Fachgebieten überhaupt in wissenschaftlichem Sinn auseinanderzusetzen.

Alle diese Aufgaben haben natürlich auch die Fächer auf anderen Schulen, aber auf einem unterschiedlichen Niveau und mit anderen Zielen. Der entscheidende Unterschied liegt darin, dass diese Schulen nicht auf ein Studium an der Universität vorbereiten.

3. Der Fächerkanon und seine Entwicklung bis heute und die Anforderungen der Universität

Von diesen Überlegungen her stellt sich neben anderen Fragen wie etwa denen nach der Methode oder nach den Inhalten die nach den Fächern, die

diese Aufgaben am besten erfüllen können, d.h. die Frage nach dem Fächerkanon.

Er ist nicht einfach das Ergebnis theoretischer Überlegungen, sondern eines langen politischen Prozesses. Die Entwicklung des Fächerkanons, der am Gymnasium in der Schweiz seit der Mitte des 19. Jhds. unterrichtet wird, zeigt grundlegende Änderungen im Inhalt und ganz besonders in der Gewichtung der einzelnen Fächer erst seit der MAR von 1995.

In der Schweiz waren die Fächer, die zum Kanon gehören, und ihre Gewichtung in seinem Rahmen seit etwa 1880 ziemlich konstant. Die zu dieser Zeit bestehende Verteilung wurde durch die damals einsetzenden eidgenössischen Maturitätsreglemente immer wieder bekräftigt. In der Folge eines Bundesgesetzes von 1877, das die Freizügigkeit des Medizinalpersonals regelte, war unmittelbar darauf eine allgemeine Medizinalprüfungsordnung erlassen worden³, in deren Anhang die Zulassungsbedingungen und die Vorbildung für die Zulassung zum Medizinstudium gesamtschweizerisch geregelt worden waren. Damit war im Grunde die Oberherrschaft des Berufsverbandes der Mediziner über die eidgenössisch anerkannte Matur vorgegeben. Nur auf diesem Weg und über die Regelungen für die Zulassung zum Studium an der ETH konnte der Bund de jure Vorschriften für die Gestaltung der Maturität in den Kantonen durchsetzen, eine Situation, die bis 1995 bestehen blieb.

Die gelehrten Sprachen, d.h. besonders Latein, weniger das Griechische, hatten ursprünglich ein deutliches Übergewicht in den Stundentafeln⁴. Die weitere Entwicklung ist aber im deutschen Sprachraum unterschiedlich. So verzeichnen die alten Sprachen in der Schweiz früher und schneller als in Deutschland einen stärkeren Rückgang der Stundenzahlen. Dieser verstärkt sich aber nach dem zweiten Weltkrieg in Deutschland. Die Stundenzahl in der Schweiz blieb bis zur MAR 1995 seit Anfang des 20. Jahrhunderts relativ hoch, sank danach aber drastisch⁵. Mit der MAR 1995 wurde die Stundenzahl im Latein wie auch im Griechischen generell gesenkt, und es kam die Möglichkeit hinzu, das Fach bei der

³ Die "Verordnung für die eidgenössischen Medizinalprüfungen" von 1880 ist als erste eidgenössische Maturitätsordnung zu betrachten. Vgl. Vonlanthen 1978, 21.

⁴ Flatt 1983, 89.

⁵ Weil die Bildung in der Schweiz wie in Deutschland Sache der Gliedstaaten war und immer noch ist, lassen sich nur verallgemeinernde Aussagen machen. Eine Übersicht über die historische Entwicklung der Stundentafeln scheint es nicht zu geben. Die vorhandenen in den Geschichten zur Entwicklung einzelner Kantonsschulen sind nicht frei von Widersprüchen. So wird im Band 150 Jahre Kantonsschule Solothurn (Flatt 1983) auf Seite 52 für Physik und Chemie zusammen von 20 Stunden zum Jahr 1929 gesprochen, während die Übersicht auf Seite 84 nur 11 Stunden für beide Fächer zusammen ergibt.

² Zu einer Auflistung überfachlicher Kompetenzen vgl. etwa HSGYM/SLK Zürich -Überfachliche Kompetenzen 3. Mai 2009.

Wahl als Grundlagenfach oder Schwerpunktfach nicht zu berücksichtigen⁶. Diese Gelegenheit, besonders dem Latein auszuweichen, gab es zwar schon seit der Schaffung der Maturitätstypen ohne Latein. Sie wurde aber aus verschiedenen Gründen weniger genutzt, unter anderem auch deshalb, weil auf der Universität für deutlich mehr Fächer als heute Latein eine Voraussetzung für das Studium bildete, so für die meisten Fächer der philosophisch-historischen Fakultät, die Rechtswissenschaften oder lange auch für die Medizin (bis 1968).

Die Muttersprache war im preussischen Abitur schon von Anfang an von grosser Bedeutung, während der Unterricht in ihr in der Schweiz erst vor der Mitte des 19. Jhd. zur Regel geworden war. Ihre Stundenzahl stand aber immer deutlich hinter der der alten Sprachen zurück.

Die modernen Fremdsprachen beginnen seit der Mitte des 19. Jhd. in den Fächerkanon aufgenommen zu werden. Dabei hatte in Deutschland und in der deutschen Schweiz das Französische eine grössere Bedeutung und eine wesentlich höhere Stundenzahl als das Englische. Diese Situation blieb in der deutschen Schweiz aus staatspolitischen Gründen fast bis in die Gegenwart bestehen, während sie sich in Deutschland spätestens seit dem Ende des zweiten Weltkrieges grundlegend veränderte. In der Schweiz trat allerdings das Englische schon mit der MAV von 1906 als vollgültige Alternative neben das Griechische.

Mathematik und Physik zählten schon immer zum Kanon mit einem beträchtlichen Stundenanteil. Die Mathematik hatte dabei etwa soviel Stunden wie die Muttersprache zur Verfügung.

Seit der Maturitätsreform von 1925 gab es drei Maturitätstypen A, B und C (altsprachlich, mit Latein und Griechisch; humanistisch mit Latein und einer neuen Sprache zusätzlich zur zweiten Landessprache; mathematisch-naturwissenschaftlich, ohne Latein mit einer zusätzlichen modernen Sprache zur zweiten Landessprache). Diese Reform brachte zwar durch die Typen Verschiebungen in der Bedeutung der einzelnen Fächer, weil man eine gewisse Auswahl hatte, bewahrte aber die besondere Stellung des Lateins, weil bis 1968 für das Medizinstudium der Nachweis über Lateinkenntnisse zu erbringen war. Mit der MAV von 1972 wurden dann zwei weitere wichtige Maturitätstypen geschaffen, nämlich D und E (neusprachliche Fächer, darunter auch Spanisch; wirtschaftswissenschaftliche Fächer).

Einen entscheidenden Anteil an der Umgestaltung des Fächerkanons und der neuen Gewichtung der einzelnen Fächer hatte die Auflösung der Traditio-

nen der bürgerlichen Bildung. Sie vollzog sich in Deutschland aufgrund der gesellschaftlichen Auswirkungen, die der erste und der zweite Weltkrieg hatten, schneller als in der Schweiz. Besonders nach dem zweiten Weltkrieg entwickelte sich eine pluralistische Gesellschaft mit unterschiedlichen Lebensstilen und Handlungsmustern, die sich als ganze nicht mehr mit den Inhalten bürgerlicher Bildung identifizieren konnte. Dazu kam die rasante Entwicklung der Wirtschaft in Nordamerika und im europäischen Raum, soweit er nicht zum Ostblock gehörte, die durch die steigende Nachfrage nach qualifiziertem Personal die Bildungssysteme belastete und dazu zwang, die Zahl der Universitätsabsolventen erheblich zu steigern.

Beide Entwicklungen führten auch von Seiten der Hochschulen zu Veränderungen in den Anforderungen an die Kenntnisse, die die zukünftigen Studenten von der Schule mitbringen mussten, was nicht ohne Folgen für die Stellung der Fächer im Kanon blieb. Während z.B. die technischen Wissenschaften hohe Anforderungen in Mathematik und in den Naturwissenschaften bis in die Gegenwart aufrechterhielten, senkten die Geisteswissenschaften die ihren, besonders was die Kenntnis der alten Sprachen anbetraf, oder verzichteten weitgehend ganz auf Kenntnisse in diesen. Ebenso benötigte man für das Studium der Rechtswissenschaften in zunehmendem Mass kein Latein mehr. Diese Entwicklung der Anforderungen der Hochschulen verlief und verläuft aber an den einzelnen sehr unterschiedlich und lässt sich nur als genereller Trend umschreiben. Wenn man von der allgemeinen Entwicklung, die durch die sich wandelnde Gesellschaft bedingt ist, absieht, folgt die der Anforderungen, die gestellt werden, ganz unterschiedlichen Motiven. So kann deren Senkung oder deren Umgestaltung die Überlebenschancen eines Faches an der Universität verbessern oder einem Wunsch der Politik entsprechen, die Zahl der Abschlüsse in einem bestimmten Fach zu erhöhen. Eine allgemeine und sachliche Erörterung der Problematik der sich ändernden Ansprüche und der Motive, die dahinter stehen, scheint es nicht zu geben. Ihr stehen auch sehr unterschiedliche Überzeugungen in verschiedenen Bereichen wie etwa in der Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik entgegen.

Im Rahmen dieser Entwicklungen erfuhren die Fächer, die an den Maturitätsschulen unterrichtet wurden, eine Erweiterung und eine neue Gewichtung durch die MAR 1995. Dabei spielen mehrere Änderungen gegenüber der bis 1995 geltenden Ordnung eine wichtige Rolle, nämlich die Aufhebung der Maturitätstypen und die dadurch erweiterten Wahlmöglichkeiten. Ebenso ist das Langzeitgymnasium, d.h. der ungebrochene Lehrgang, jetzt endgültig nicht mehr die vorherrschende Form des Gymnasiums, und nur noch die letzten vier Jahre müssen einen eigens für die Vorbereitung auf die Maturität ausge-

⁶ Die beträchtlichen kantonalen Unterschiede in den Wahlmöglichkeiten bleiben dabei unbeachtet.

richteten Lehrgang bilden. Unter der Bedingung, dass auf der Sekundarstufe I eine gymnasiale Vorbildung erfolgt, ist sogar ein nur dreijähriger Lehrgang möglich. Die alten Sprachen haben in der neuen Ordnung einen Grossteil ihrer Stunden verloren und können leicht zu Gunsten anderer Fächer abgewählt werden. Sie haben ihre frühere bedeutende Stellung im Kanon weitgehend eingebüsst.

Mathematik und Naturwissenschaften haben ihre Bedeutung behalten⁷. Seit 2007 ist zu ihnen neu die Informatik als Ergänzungsfach getreten.

Die modernen Sprachen haben ihr Gewicht auf der MAR-Stufe, also in den letzten vier Jahren vor der Maturität, verbessern können. Neu ist Russisch als Schwerpunktfach hinzugekommen und Spanisch ist aufgewertet worden. Es kann als Schwerpunktfach gewählt werden. Die Stundenzahl, die den modernen Sprachen zur Verfügung steht, ist im Verhältnis zu der der alten Sprachen nicht so stark gesunken.

Im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften ist ein Einführungskurs für alle in Wirtschaft und Recht obligatorisch geworden, und das neue Schwerpunktfach Philosophie / Pädagogik / Psychologie hat eine sehr gute Stellung dort erreichen können, wo es angeboten wird, wie etwa im Kanton Bern⁸.

Die Ergänzungen zum Kanon und die andere Gewichtung der Fächer zeigen deutlich ein Eingehen auf aktuelle Bedürfnisse und politische Forderungen. Es ist unschwer vorherzusehen, dass etwa die wachsende Bedeutung Chinas weitere Änderungen in diese Richtung oder wenigstens Versuche dazu mit sich bringen dürfte. Chinesisch als Schwerpunktfach? Gewisse Ergänzungen und Änderungen sind sicher unvermeidlich und auch notwendig. Sie müssen sich aber an den Aufgaben des Gymnasiums als zentraler Bildungsinstitution für die Führungsschichten orientieren und dürfen deren Erfüllung nicht unmöglich machen. Moderne Zivilgesellschaften sind ohne eine gewisse Kontinuität der Bildungsinhalte und der Werte in ihrer Weiterentwicklung und in ihrem Fortbestand gefährdet. Man sollte ihr Überleben nicht bewusst aufs Spiel setzen, dafür findet sich ohnehin immer jemand, der um Gefolgsleute nicht besorgt sein muss.

Die Anpassung des Kanons an aktuelle Bedürfnisse und die neue Gewichtung der Fächer führt nicht dazu, dass sich eine direkte Verbindung zwischen den Fächern, die an der Schule unterrichtet werden, und denen, die an der Universität studiert werden können, in der Mehrzahl der Fälle hergestellt werden könnte. An Versuchen dazu für einzelne Fächer fehlt es aber dennoch nicht⁹. Die Differenzierung der Fächer an der Universität schreitet wesentlich schneller voran. Es entstehen immer neue Studienfächer. Immer weniger Universitätsfächer schliessen deshalb direkt an ein Schulfach an, auch wenn es sich bei denen, wo dieser Anschluss noch besteht, vielfach um solche handelt, die sich auf der Universität grossen Zuspruchs erfreuen wie etwa Deutsch, Wirtschaft und Recht, oder um solche, die die Grundlage für technische Anwendungen bilden so wie z.B. die Physik in den Ingenieurwissenschaften.

4. Schlussfolgerungen

Bei dieser Situation des Fächerkanons und der Wahlmöglichkeiten der angebotenen Fächer ist folgendes zu beachten

(1) Die Fächer, die im Kanon vertreten sind, und ihre Gewichtung sind von grosser Bedeutung für die Vorbereitung auf das Studium. Ihre Auswahl und die Bedeutung, die sie auf dem Gymnasium haben, hängt weitgehend von politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen ab und ist nur sehr begrenzt steuerbar.

(2) Eine Umgestaltung des Kanons oder eine Verschiebung des Gewichtes, das die einzelnen Fächer in ihm haben, ist ein schwieriger und langdauernder Prozess. Er ist selten von Erfolg gekrönt. Die Auflösung der sogenannten Kombinationsfächer Naturwissenschaft (Biologie, Chemie, Physik) oder Geistes- und Sozialwissenschaften, das Geschichte, Geographie sowie Wirtschaft und Recht umfasste, in die einzelnen Fächer im Jahre 2007 ist eines der wenigen Beispiele für gelungene Eingriffe in die MAR in jüngerer Zeit. Die Bedeutung der naturwissenschaftlichen Fächer für die wirtschaftliche Entwicklung dürfte bei diesem Erfolg eine wichtige Rolle gespielt haben.

(3) Man muss rechtzeitig vor den Wahlentscheidungen für einzelne Grundlagenfächer wie das Latein, für die Schwerpunktfächer und für die Ergänzungsfächer auf mögliche Konsequenzen verweisen, die sich beim späteren Studium bestimmter Fächer an der Universität ergeben. Der Verzicht, auf dem Gymnasium Latein zu lernen, führt zu erheblichem Aufwand dafür etwa beim Studium bestimmter Fächer an der phil.-hist. Fakultät. Dabei darf man nicht

⁷ Anders H. Bruderer, Stiefkinder der Reifeprüfung. Mathematik und Naturwissenschaften an Schweizer Gymnasien stark benachteiligt, Neue Zürcher Zeitung vom 27.1.2010, S. 64, der von einem sprachlastigen Gymnasium spricht. Siehe auch seinen Aufsatz in diesem Bulletin. Seiner Meinung nach haben besonders die Naturwissenschaften und die Informatik eine zu geringe Bedeutung im Kanon.

⁸ Vgl. z.B. den Artikel von Urs Egli mit dem Titel „Die modernen Fächer verdrängen das Latein vom Stundenplan“ vom 5.1.2010 in der Berner Zeitung.

⁹ Vgl. etwa den in no. 7 zitierten Artikel, der eine stärkere Berücksichtigung der Informatik im Fächerkanon fordert.

vergessen, dass auch bei Fächern, für die an einzelnen oder an allen Universitäten kein Latein mehr gefordert wird, Lateinkenntnisse von Nutzen sind wie etwa für romanische Philologie oder für die Rechtsgeschichte.

Ungenügende Kenntnisse in der Mathematik oder mangelndes Interesse für dieses Fach kann etwa im Bereich der Wirtschaftswissenschaft bei den Prüfungen in der Statistik verhängnisvoll werden.

(4) Auf die Einübung der Kulturtechniken, wofür Sprachen, besonders die Muttersprache, und Mathematik grundlegend sind, ist ausserordentlicher Wert zu legen. Ein erfolgreiches Studium ist nicht möglich, ohne in ihnen ein hohes Niveau erreicht zu haben. Dies darf auf keinen Fall durch Veränderungen im Kanon oder in den Wahlmöglichkeiten gefährdet werden.

Es ist auch zu beachten, dass die Einübung von Kulturtechniken und die Beseitigung von mangelhaften Kenntnissen in ihnen sehr zeitaufwendig sind.

(5) Wird die Vorbereitung in bestimmten Schulfächern für deren Studium an der Universität zu stark gewichtet (Überbetonung der fachspezifischen Propädeutik), verlieren die anderen Fächer an Gewicht, was dem angestrebten allgemeinen Hochschulzugang nicht dienlich ist.

(6) Das Problem der Sicherung der Qualität sollte nicht zu formal in Angriff genommen werden. Normierte Prüfungen bergen die Gefahr in sich, dass die Schüler nur im Hinblick darauf unterrichtet werden, dass sie diese bestehen. Eine Vielzahl von Massnahmen wie der Beizug an der Universität tätiger Personen als Prüfungsexperten, die Berücksichtigung der Ergebnisse universitärer Zwischenprüfungen oder die Veröffentlichung von Umfragen geben ein vielfältigeres Bild und verhindern eine Verengung des Unterrichtes. Der Verlust an sogenannter Objektivität und an absoluter Vergleichbarkeit ist das wesentlich geringere Übel.

(7) Wenn der gymnasiale Unterricht auf ein Studium vorbereiten soll, müssen die Lehrpersonen in allen Fächern, die sie unterrichten, entsprechend qualifiziert sein. Die sich entwickelnde völlige Trennung der gymnasialen und universitären Karrieren bildet dabei ein entscheidendes Problem. Genügt ein Studium auf tieferem Niveau für die Tätigkeit als Gymnasiallehrer? Neben den Grundkenntnissen und Grundproblemen muss die Stellung eines Schulfaches in der Wissenschaft und seine Bedeutung für diese vermittelt werden können.

Bibliographie

L.Criblez (Hrsg.): Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen, Bern 2008.

L.Criblez: Reform durch Expansion – Zum Wandel des Gymnasiums und seines Verhältnisses zur Universität seit 1960, in: VSH-Bulletin 29 (2003), H. 4, S. 30-36.

EVAMAR II, Zürich 2008. Wissenschaftliche Untersuchung im Auftrag von Bund (Eidgenössisches Departement des Innern EDI) und Kantonen (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK) zu Ausbildungsstand von Schülerinnen und Schülern vor der Matura in ausgewählten Fachbereichen, bei der Maturaarbeit und in schriftlichen Maturitätsprüfungen.

K.H.Flatt: 150 Jahre Kantonsschule Solothurn - Ein Gang durch Ihre Geschichte, in: 150 Jahre Kantonsschule Solothurn, Solothurn 1983, 9-131.

HSGYM – Hochschule und Gymnasium: HOCHSCHULREIFE UND STUDIERFÄHIGKEIT: Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle, Zürich 2009.

N. Hungerbühler: Hochschulen und Gymnasien machen sich gemeinsam Gedanken über die Zukunft des Gymnasiums, in: VSH-Bulletin 36 (2010), H. 1, 73/74.

J. Oelkers: Schnittstelle als Entwicklungsfeld von Hochschulen und Gymnasien, Vortrag auf dem Symposium HSGYM – Hochschulreife und Studierfähigkeit am 17. Januar 2007, Zürich 2007.

St. Rebenich: Wilhelm von Humboldt oder: Die Entstehung des Bürgertums aus dem Geiste der Antike, in: A.Chaniotis, A.Kuhn, Chr.Kuhn (Hrsgg.), Applied Classics. Comparisons, Constructs, Controversies, Stuttgart 2009, 98-118.

J.Szidat: Erwartungen der Universität an die Mittelschule, Gymnasium Helveticum N.2/03 (2003), 29-32 u. 34-37 (franz. Übersetzung) und (identischer Text) VSH-Bulletin 29 (2003), H. 2/3, S. 14 ff.

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 1978. ■