

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 79 (1992)
Heft: 5: Erziehung und Schule (2)

Artikel: Ist das Gymnasium attraktiv? : Schulkritik aus der Lehrer- und Schülerperspektive
Autor: Gonon, Philipp
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-529203>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 11.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Ist das Gymnasium attraktiv? Schulkritik aus der Lehrer- und Schülerperspektive

Philippon Gonon

Entwürfe für eine neue Maturitätsverordnung und Rahmenlehrpläne, bundesrätliche und standespolitische Stellungnahmen verleihen diskutierten Reformen der Gymnasien eine erneute Aktualität. Es lassen sich jedoch auch aus der Perspektive der Schüler und Lehrer als unmittelbare Benutzer dieser Institution Reformen begründen. Philipp Gonon plädiert im folgenden für eine Erweiterung schulischer Freiräume, welche dem Wandel bezüglich Inhalte wie Schülerstrukturen Rechnung trägt.

Öffnung der Mittelschulen?

Momentan beschäftigt die «Europäische Herausforderung» die helvetischen Gemüter. Da bei dieser europaweiten Einigung auch der Bildungsfrage ein erhebliches Gewicht beigemessen wird, erstaunt es nicht, dass auch das Schweizerische Bildungswesen auf Defizite und Strukturschwächen hin abgeklopft wird. Die Perspektive der Bildungspolitik dominiert zurzeit die Frage gymnasialer Reformen.

Der 1990 erschienene OECD-Bericht «Bildungspolitik in der Schweiz» bezeichnet die Gymnasien der Kantone vorsichtig als «Ort kontrollierter Innovationen» (vgl. EDK 1990). In etwas krasserer Lesart wurde dies auch schon als «Reformträgeit» und als Festhalten am Elitarismus bezeichnet (vgl. Gretler 1991).

Lassen sich die auch im europäischen Umfeld vergleichsweise hohen Anforderungen für Mittelschüler und damit eher restriktiven Zulassungsbedingungen für die Hochschulen halten, oder sollen, wie etwa der Lausanner Universitätsrektor Pierre Ducrey forderte, die Ausbildungsstrukturen flexibilisiert und geöffnet werden (vgl. Ducrey

1991, S. 17 ff.)? Solche Fragen beschäftigen momentan schweizerische Bildungspolitiker, und hier wird wohl auch intensiv über die Rolle des Gymnasiums nachgedacht.

Wachsender Zulauf zu den Gymnasien trotz Reformträgeit

Gesamtschweizerisch wächst dieser Bildungssektor, wie aus einer im bildungspolitischen OECD-Bericht aufgeführten Statistik klar hervorgeht: die Zahl der ausgestellten Maturitätszeugnisse hat sich im Zeitraum von 1976 bis 1985 um 43 % (!) erhöht, von 8800 auf 12 600. Die Zahl der Studienanfänger steigerte sich im gleichen Zeitraum um 22%, diejenigen der Studenten um 38 % (von 54 000 auf 74 800) und ebenso nahm die Quote der Hochschulabschlüsse um 58 % (!) zu (vgl. EDK 1990, S. 131). Diese Zahlen belegen die immensen Verschiebungen im Zeitraum von nicht einmal 10 Jahren.

Die zurzeit laufenden bildungspolitischen Reformdiskussionen zeigen, dass es offenbar keine unumstrittenen und über längere Zeit festzusetzenden Durchlässigkeitssquoten und Zugangsweisen zu diesem Bildungssektor gibt. Vielmehr sind sie u.a. auch Resultat des gesellschaftlichen Konsenses und sind – wie die Beispiele anderer europäischer Länder z.B. Frankreich und Schweden zeigen – durchaus verschieden lösbar.

Kulturrelativismus als Gefahr für die gymnasiale Bildung?

Im Zusammenhang mit dem Reformdruck Richtung «Öffnung» des Hochschulzuganges kann ich auch noch auf amerikanische

Diskussionen hinweisen, die sich um den geistigen Zustand der jungen Hochschulanfänger Sorgen machen. Allan Bloom sieht dabei im sogenannten «Kulturrelativismus», eine nach ihm verbreitete Strömung, die im Zuge ethnologischer, feministischer und kulturkritischer Sichtweisen an Gewicht gewann, das Übel für den moralischen Zustand einer Gesellschaft schlechthin. In seinem Bestseller «The closing of American mind» beharrt er darauf, dass Bildung und Humanität hierarchische Normen sind, die keiner Relativierung bedürfen. «Science is», so heisst es an einer Stelle kurz und bündig, «the love of inequality» (Bloom 1987, S. 41).

Der Lehrplan in den hochindustrialisierten Ländern dürfe also nicht ungestraft – oder sagen wir lieber – nicht allzu leichtfertig zugunsten weniger bewährter Inhalte, Geistesströmungen und entsprechender Autorinnen und Autoren umgestaltet werden. Plato, Aristoteles u.a. seien zwar tatsächlich in der Mehrzahl Männer gewesen, nun aber nach antiken Autorinnen zu suchen oder etwa nach anderen Regionen der Welt Ausschau zu halten, um gleichwertige Bildung zu mobilisieren, sei ein fruchtloses Unterfangen. Die Gegner solcher Überlegungen beharren hingegen vielmehr auf Bildung, die sich an das kulturelle Bewusstsein bzw. Selbstbewusstsein der Lerner der jeweiligen ethnischen Gruppe stützt. Es könne deshalb den aus verschiedensten Kulturen stammenden Schülern kaum zugemutet werden, sich dominanter, männlicher und weißer Kultur zu unterwerfen. Diese auch «cultural left» genannte Gruppe stellt also mit ihrem Vorgehen den bisher als homogen betrachteten Corpus gymnasialer Lehre in Frage. Sie stützt sich dabei auf die Analyse, dass nicht eine, sondern mehrere Kulturen in einer Gesellschaft zugleich existieren, dementsprechend müsste auch die Bildung multikulturell ausgerichtet sein (vgl. dazu kritisch Searle 1990).

Auch dieser Debatte mit ihrem Für und Wider wollen wir nicht weiter folgen und etwa die Konsequenzen für die Gymnasien in der Schweiz durchspielen. Immerhin wird auch daraus deutlich, dass Bildung sich nicht unabhängig von aktuellen politischen und geistigen Auseinandersetzungen

bestimmen lässt, sondern der Diskussion und der öffentlichen Zustimmung bedarf.

Interessant ist vielleicht noch bei beiden eben dargestellten Debatten, dass die Sichtweise, welche eine Kritik gymnasialer Schulausbildung provoziert, jeweils aus der Perspektive der Hochschulen erfolgt. Dies geht von der stillschweigenden Voraussetzung aus, dass Maturanden nach ihrem Abschluss sich dann auch tatsächlich der Hochschule zuwenden.

Zum Stand der Schulkritik

Schulkritik an gymnasialer Bildung in der Schweiz soll im folgenden weder im engeren Zusammenhang mit Bildungspolitik noch über Auseinandersetzungen über das Curriculum dargestellt werden. Ich möchte gymnasiale Schulkritik und allfällige bildungspolitische Massnahmen aus einer Binnenperspektive beleuchten, nämlich aus derjenigen der Schüler und derjenigen der Lehrer. Um es gleich vorwegzunehmen, erscheint die Kritik der Lehrer lautstarker und augenfälliger als diejenige der Schüler. Gymnasiasten, die sich kritisch über die Schule äussern, wird man wohl vermutlich täglich zu Gesicht bekommen, wollen wir aber einmal ihre Anliegen aufgreifen und zur Diskussion stellen, so sind wir – immer wohl verstanden auf das Gymnasium bezogen – auf spärliche Quellen verwiesen. Anders hingegen die Lehrer. Lehrer greifen offenbar schneller zur Feder, um ihren Unmut zu äussern. Bei schweizerischen Lehrern besteht zudem eine Neigung zur Schriftstellerei, oder umgekehrt, viele Schriftsteller sind häufig auch Lehrer.

Ich werde in den folgenden Ausführungen einerseits auf empirische Studien im Kanton Zürich eingehen, um von Seiten der Schüler mögliche Kritiken am Gymnasium zu eruieren und mich andererseits im Bezug auf die Lehrer auf literarische Quellen stützen. Ich bin mir bewusst, dass Empirie und Literatur nicht unbedingt kompatible Grössen sind. Fragebögen und Buchverlage haben ihre je eigene Logik. Literarische Sprachschöpfungen und nüchterne Empirie betreffen in unserem Falle den gleichen Gegenstand, und ich nehme ein-

mal entsprechend ausgewählte Aussagen aus beiden Bereichen zum Nennwert, um der Frage nachzugehen, wie einladend das gymnasiale Bildungsgehäuse für Schüler und Lehrer ist.

Empirische Schülerbefragungen

Zunächst gilt es einmal festzuhalten, dass die «Popularität» des Gymnasiums, und ein Blick in die Schulstatistik des Kantons Zürich bestätigt dies, unvermindert anhält, wenn wir die Bestrebungen, darin aufgenommen zu werden, als Indiz dafür nehmen wollen. Nachwuchssorgen bestehen keine, und dies trotz demographischen Einbrüchen in den entsprechenden Altersjahrgängen. Während etwa für viele Berufslehren neue Ausbildungsangebote und Konzepte ausgeheckt werden, um den jungen Mädchen und Knaben die Ausbildung wieder schmackhaft zu machen, kann sich das Gymnasium entsprechende Werbeffeldzüge und Image-Aktionen ersparen. Offensichtlich finden sich konjunkturabhängig genug junge Männer und vor allem auch immer mehr Frauen, die in diesem Bildungssektor ihr Glück versuchen wollen.

Wie einladend ist aber das Gymnasium (bzw. die Kantonsschulen) aus der Sicht derjenigen Schüler, die nun in dieser Insti-

tution einen Platz gefunden haben? Wir wollen dieser Frage anhand einiger Zürcher Untersuchungen nachgehen.

Die uns interessierende Frage «Gingen Sie alles in allem gesehen, gerne zur Schule?» wird in einer von Beck/Kiener durchgeföhrten Analyse von 80% der Maturanden mit sehr oder eher gern beantwortet, und dies unabhängig von Geschlecht oder Schicht (vgl. Beck/Kiener 1988 und Kiener 1990, S. 40). Diese Zufriedenheit scheint mir phänomenal hoch zu sein, und wir können uns gleich fragen, worin denn diese Zufriedenheit begründet ist.

Hierzu eine Hitparade:

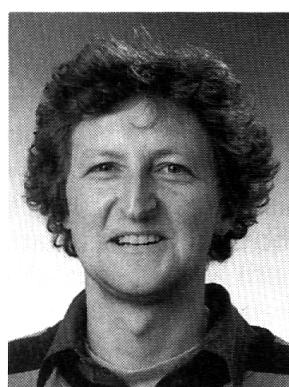
- 96% eine gute Allgemeinbildung
- 85% eine gute Vorbereitung auf die spätere Ausbildung
- 79% ein Beitrag zur Entwicklung meiner Interessen
- 77% einen Beitrag zur Entwicklung meiner Persönlichkeit
- 53% einen Beitrag zur Entwicklung meiner sozialen Fähigkeiten
- 24% eine gute Vorbereitung auf das praktische Leben

Die Mittelschule habe sich, so interpretiert Kiener seine erhobenen Daten, für die Schüler nach ihrer eigenen Beurteilung gelohnt. Je mehr das Maturazeugnis für die weitere Ausbildung benötigt werde, um so positiver seien die Antworten.

Die Allgemeinbildung und die gute Vorbereitung auf die spätere Ausbildung rangieren an der Spitze. Den erwarteten funktionalen Nutzwert scheint die Matura also mehr als zur Genüge zu garantieren.

Was die Mittelschule einem persönlich gebracht habe und ob soziale Fähigkeiten gefördert wurden, also Fragen, bei welchen wir geneigt sind, diese eher dem erziehlichen Bereich zuzuordnen, werden hingegen etwas kritischer, aber durchaus noch wohlwollend beurteilt.

Weit abgeschlagen rangiert an letzter Stelle die Vorbereitung auf das praktische Leben;



Philip Gonon, geb. 1955, Studium der Pädagogik an der Universität Frirbourg und Zürich, 1983-86 Mitarbeit an einem Nationalfondsprojekt zur beruflichen Bildung («Innovation und Qualifikation»). Seit 1986 Assistent am Pädagogischen Institut, Abteilung Allgemeine Pädagogik, an der Universität Bern. Mit Lucien Criblez Herausgeber des Bandes «Ist Ökologie lehrbar?» (Bern: Zytglogge 1989).

eine Kritik, die auch öfters in Abiturreden auftaucht (vgl. Schwelien 1982); wobei wir gleich fragen können, ob dies denn bisher zum Selbstverständnis des Gymnasiums als notwendig angesehen worden ist.

Ein gewichtiger Teil der Beschulten, so können wir die Ergebnisse der knapp 2000 (genauer 1984) befragten Maturanden interpretieren, ist mit dem Ziel und Zweck ihres mehrjährigen Schulaufenthaltes und den Ergebnissen ihres Laufbahnentscheides mehr als zufrieden. (Entsprechende Befragungen in einer Berufsschule würden wohl andere Ergebnisse zu Tage bringen).

Unterschiede in der Beurteilung nach Geschlecht und Schicht treten hingegen zur *Frage der Belastung* auf. Frauen, Schüler aus unteren sozialen Schichten, aber auch diejenigen Jugendlichen, welche nicht unmittelbar ein Hochschulstudium wählen, fühlen sich durch die Anforderungen stärker belastet. 52% der Befragten antworten dementsprechend, sie hätten sich sehr stark oder stark belastet gefühlt. (60% der Frauen gegenüber 46% bei Männern, 60% der unteren Schichten gegenüber 50% aus oberen Schichten).

Interessant sind vielleicht auch noch folgende Ergebnisse. Am markantesten im Zeitraum von 10 Jahren habe sich die Variable «Zeitpunkt des Ausbildungsbeginnes nach der Matura» verändert. Die Wahl eines sogenannten Zwischenjahres habe sich vom Ausnahmefall (1975: 26%) zum Normalfall (1985: 60%) entwickelt, eine wiederum für Bildungspolitiker, die auf Minimierung der Ausbildungsdauer drängen, nicht unerhebliche Tatsache. Reisen, Praktikas, Militärdienst, Geldverdienen, Sprachaufenthalt sind dabei solche «Zwischenlösungen». Auch die Frage, ob die Maturanden nach ihrem Abschluss tatsächlich an die Hochschule gehen wollen, wird keineswegs mehr mit «ja, selbstverständlich!» beantwortet. 16% sind gleich bei der Matura entschlossen, keine akademische Ausbildung zu ergreifen (bei den jungen Frauen 26%). Die Quote der studierwilligen Maturanden liegt mit 62% nicht sonderlich hoch, allerdings muss diese Zahl noch bereinigt werden durch die potentielle und definitive Studierquote, also junge Leute, die nach einer Phase der

Unentschlossenheit, nach einer «Zwischenlösung» oder gar nach einer Erstausbildung sich doch noch für die Hochschule entscheiden. Hier prognostiziert KIENER für den Maturandenjahrgang 1985 eine definitive Studierquote von 80%, während die Zahl der standhaft entschlossenen Nichtstudierer sich auf 18% steigern dürfte. Wir sehen, dass also jede bzw. jeder fünfte die Matura nicht für ein Studium nutzen wird.

Eine im Zusammenhang mit der Oberstufenreform im letzten Gymnasialjahr (allerdings bereits ältere) Befragung von Regula Schroeder-Naef eruiert hingegen, dass die Beurteilung der gymnasialen Zeit Schwankungen unterliegt; eine anfänglich positive Einstellung zur Schule sinke im Laufe der Zeit zusehends. Vor allem für die gymnasiale Oberstufe würde mehr Freiheit und Selbstständigkeit erwartet (Schroeder-Naef 1985, S. 106 f.).

Eine andere Studie richtet ihren allenfalls statistisch begründeten Tadel auf die Aspekte der Chancengleichheit bezüglich Zugang zur Bildung. Trotz durchschnittlich höher benotetem Volksschulabschluss ergriffen die Mädchen insgesamt weniger anspruchsvolle Ausbildungen, und was für beinahe die Hälfte der Jugendlichen aus oberen Schichten selbstverständlich sei, nämlich der Besuch einer Maturitätsschule, sei nur für jeden 20. aus der Unterschicht Wirklichkeit (vgl. Bernath 1989, S.71 ff.).

Literarische Schelte aus Lehrersicht

Wenden wir uns nun der Literatur zu. Wir wissen, dass einige auch bekanntere Schriftsteller sich ihrer Zeit als Gymnasiast vergegenwärtigten und diese Erfahrung auch zu Papier gebracht haben. Zu denken ist hier etwa an Lessing, Kafka, Mann, Musil und wohl viele andere. Bekannt ist auch die Kritik des jungen Nietzsche, welcher in seinen berühmten Basler Vorträgen prägnant gegen das «Bildungsphilistertum» polemisiert. Die angebliche Rechtfertigung des Gymnasiums werde, so moniert er, einmal mit klassischer Bildung, dann wieder mit formaler Bildung und ausserdem noch mit wissenschaftlicher Bildung umschrieben. Alle drei Begriffe seien jedoch

nicht identisch und zum Teil auch von gegensätzlicher Konsequenz (Nietzsche 1988, S. 682). Die Arbeitsteilung näherte auch den gymnasial Gebildeten dem Fabrikarbeiter, welcher in einer Fertigkeit ein Virtuose werde, aber in den übrigen Bereichen ein «Vulgus» bleibe (ebd., S. 669f.). Diese Vulgarität sieht er insbesondere im Journalismus verkörpert. Der Journalist ist ihm auch negatives Beispiel für ein weiteres Anliegen, das sich auf die Sprachbildung bezieht. Auch hier versage das Gymnasium; eine schlechte Sprache, mag sie auch geschliffen oder elegant daher kommen, sei einfach ekelhaft (ebd., S. 677 und 683f.)

Ich fange bei der nun darzulegenden Lehrerperspektive trotzdem mit einem Journalisten an, welcher in einer inzwischen doch einige Jahre zurückliegenden Reportage, betitelt «Stille Tage in Chur», auf wenig schmeichelhafte Weise den Geist des dortigen Gymnasiums schilderte, den er im Rektor repräsentiert sah:



«Droben am Hang in der neuen Betonschule hinter der Kathedrale strebten an diesem Herbstmorgen die Lehrer in die Eröffnungskonferenz... Es war kühl. Vorne stand der Rektor an einem Pult, hinten sass der Lehrkörper, so wie in der Schule die Schüler vor dem Lehrer sitzen. Es wurde still, als der Rektor anhub. In seiner breitschädeligen, stämmig-kurzbeinigen Art war M. eine Erscheinung, welche dem Bündner Wappentier glich und Stille verbreitete. M's Monolog, der in kunstreich verschachtelten, hoch aufgetürmten Perioden vorgebracht wurde, vermutlich eine Übersetzung aus dem Lateinischen, liess die Gewissheit entstehen, dass in dieser Schule alle grundsätzlichen Fragen der Pädagogik bereits geregelt waren, weil keine mehr erwähnt wurden, und dass nur noch materielle Einzelheiten ins Auge gefasst werden mussten» (Meienberg 1975, S. 45 f.).

Niklaus Meienberg widmet eine seiner «Reportagen aus der Schweiz» seinen Erlebnissen als Geschichtslehrer an der Churer Kantonsschule. Allerdings bereitete ihm auch die Passivität der Schüler Mühe. Seine Bitte, die Schulbücher kritisch anzupacken, stiess auf geteilte Resonanz:

«Eine sechste Klasse wird aggressiv, will ihr Buch nicht kritisieren, sagt: Dann kommen wir nicht mehr vorwärts mit dem Stoff, wohin führt das, wenn man den Büchern nicht mehr glauben kann? Die Dreizehn- und Vierzehnjährigen aber von der ersten Gymnasialklasse, denen der Saft noch nicht abgezapft worden ist, von denen die Hellsten kaum bis zur Matura gelangen, wenn sie weiter so zügellos denken...», wie er moniert, sind gegenüber seinen Anliegen offener (ebd. S. 55).

Krass ist auch Markus Werners Bild des gymnasialen Unterrichtes, wie er im Roman «Zündels Abgang» geschildert wird. An seine Schüler gerichtet, gibt die Hauptfigur, Gymnasiallehrer Zündel, folgende Analyse preis:

«Da sitzt ihr jahrelang in diesen Bänken (...). Merkt ihr nicht, dass eure sämtlichen Erzieher, wozu ich auch Eure Eltern rechne, dass sie alle nichts anderes als tückische Kuppler und Zuhälter sind, die

euch ums Verrecken in die Arme der Wirklichkeit treiben wollen? Und wisst ihr, auf welch simple Weise sie das erreichen? – Sie machen euch Angst! Sie machen euch Angst mit Befehlen, Geboten, Verboten, mit Noten, Strafen, Blossenstellungen, mit Zwang, Druck, Drohung und Liebesentzug. Erziehung ist pausenlose, berechnende, ideenreiche Angsterzeugung, und wer das leugnet, ist ein korrupter Schuft und gehört mit glühenden Zangen gekniffen! (...) So ist das. So und nicht anders. – Und damit hat unsere Lektion ein natürliches Ende gefunden, und knechtisch wär's, das Klingelzeichen abzuwarten!» (in: Gruntz 1988, S. 133).

Eine Art Strafaufgabe gegenüber seinen vorgesetzten Behörden nutzte der Zürcher Lehrer *Hans Hehlen* zu einem dokumentarischen Rundumschlag. «Die Freude, gestört zu werden – Auf Geheiss der Behörde verfasster Semesterbericht» wendet sich an die Öffentlichkeit, welcher sich der Autor mindestens ebenso verpflichtet fühlt wie gegenüber der vorgesetzten Erziehungsdirektion. *Hehlen* bekundet Mühe, seine ihm zugeschriebene Rolle zu akzeptieren: «Der Schüler wohnt im Unrecht, der Lehrer im Recht» (Hehlen 1982, S. 118), so werde üblicherweise das Verhältnis Schüler–Lehrer definiert. Er möchte hingegen die Schüler dazu veranlassen, ja zwingen, aus ihrem vorbestimmten Rollenmuster zu fallen. Dabei nehme er auch mit Schülern entstehende Konflikte in Kauf. Als Deutschlehrer gehe es ihm nicht zentral um «Sprachrichtigkeit», sondern darum, dass die Schüler die Fähigkeit erwerben würden, sich zu äussern und mitzuteilen, was sie selber denken würden.

«Hört: Ihr sitzt als Liebespaar umschlungen auf einer Promenadenbank (...) und flüstert euch Schmeicheleien zu. Da steht das Mädchen auf und geht nach Hause. Weil der Junge in seinen Zuflüsterungen Grammatikfehler begangen hat! (...)

Formalismen retten die Welt! Formalismen entscheiden über Himmel und Hölle! Formalismen entscheiden für die Hölle allein!

Wozu so hohe Töne? Was habe ich dagegen, wenn der Schüler Formen handhaben lernt? Nichts, wenn es dabei nicht sein Be-

wenden hat! Will er sich ausdrücken, braucht er Formen.

Ja, aber diese erlernt er ja gerade mit dem Ziele, dass er sich selber nicht ausdrücken soll. Er soll anderes ausdrücken als sich selbst!

Ich soll den Schüler anhalten, Formalismen zu büffeln, damit er sich selbst um so besser verfehlt?

Formale Fertigkeiten nützen dem Schüler, wenn er lernt, sich selbst auszudrücken.

Sie schaden ihm, wenn er bloss lernt, ihm Fremdes auf fremde Weise auszudrücken...» (ebd., S. 122f.).

So problematisch einzelne der hier zitierten Äusserungen sein mögen, sie zeigen, dass Lehrer sich weniger um den Schulstoff besorgen, dafür aber eher im erziehlichen Bereich Schwierigkeiten wahrnehmen. Es fällt ihnen schwer, ihre Vorstellungen rund um die Wissensvermittlung im Gymnasium zur Geltung zu bringen. Ist es überhaupt unter solchen Bedingungen möglich, Pädagogik zu betreiben, fragt der Psychoanalytiker *Paul Parin* im Vorwort zu *Hehlens* Bericht:

«Es käme nicht drauf an, wenn Schüler Computer wären und Lehrer geübte Programmierer. Da aber Lehrer Erzieher sein sollen, Vorbilder, Charakterbildner, und da Schüler alles andere sind als Computer,...) ist es vor allem wichtig zu wissen: Was geht im Lehrer vor und zwischen ihm und seinen Schülern...?» (Parin 1982, S. 8).

Autonome Lerngruppen versus schulische Erstarrung

Diese vielleicht auch etwas plakativ anmutenden Klagen zeigen, dass es einen grundlegenden Unterschied in der Haltung gegenüber der Institution Schule seitens der Schüler und Lehrer gibt. Während das Gymnasium offenbar den Erwartungen der Schüler entspricht – sie scheinen zu wissen, was auf sie zukommt, bzw. sie können mit den Anforderungen leben – müssen wir bei den Lehrern eine Diskrepanz zwischen Anspruch, Aufgabe und

ihren Hoffnungen feststellen, die offensichtlich Frustrationsanfälligkeit erzeugt. Ehe wir dafür Erklärungen finden wollen, können wir – falls die hier aufgeföhrten Belegstellen ein Malaise über die schriftstellernden Lehrer hinaus ausdrücken – um in der Terminologie der Konfliktforschungsstelle der ETH Zürich zu sprechen, von einem erstaunlichen «Störpotential» seitens eines Teils der Lehrerschaft ausgehen. Falls dieses sich mit den Schülern verbindet, könnte die unerschütterliche Stabilität gymnasialer Reputation zumindest angekratzt werden.

Und tatsächlich finden wir im Gefolge der jugendbewegten Zürcher 80er Jahre, ein Dokument, welches ansatzweise ein solches Bündnis zwischen schulmüden Lehrerinnen und Lehrern und unzufriedenen Jugendlichen belegt: Eine «autonome Lerngruppe» stellt sich in ziemlich ruppigem Ton einer eher wohl exklusiv gedachten Öffentlichkeit vor, wenn sie einleitend festhält, dass «dieses Buch nicht für den Sozialverarbeiter geschrieben worden sei, nicht für Ausspäher fremden Lebens und auch nicht für verständnisvolle Aufgeklärte, die in der warmen Stube sich dieses Buch zu Gemüte führen wollen» (ALG 1988, S. 11). Der Erstarrung in der Schule wird allgemein «Bewegung» entgegengesetzt: autonome Schülergruppen statt vom Rektorat gebilligte Schülerorganisation, selbstverwalteter Freiraum, statt mit Hilfe des Zeichnungslehrers eingerichtetes Schülerzimmer usw. usf.

«Die Grundidee, eine solche Gruppe aufzuziehen, kam von Astrid:

(Astrid):

«Seit 23 Jahren unterrichte ich an Zürcher Mittelschulen. Während dieser langen Zeit habe ich immer wieder folgende Erfahrungen gemacht: Sensible, sehr intelligente Jugendliche haben Schwierigkeiten zu lernen wegen Spannungen mit gewissen Lehrern. Das zeigt sich in schlechten Noten, Leistungsabfall, sogar im Verlassen der Schule. Ich möchte nun gerade hier eine Hilfe anbieten.» (37); denn niemand kümmere sich um die, die aus dem öffentlichen System (aus was für Gründen auch immer) herausfallen, die verschwinden einfach! (47)».

Ähnlich wie ein Fernstudium organisierte diese initiative Lehrerin nun die Aufgaben, welche auf eine Matura vorbereiten sollten, und zwar nicht für einzelne Lernwillige, sondern für eine Gruppe. Auf ein Flugblatt hin trafen sich interessierte Jugendliche, die teils aus dem Gymnasium ausgestiegen waren, teils weiterhin in der Institution blieben, um gemeinsam zu lernen. Hier ein Protokollausschnitt der Gruppe, welche sich sinnigerweise an der «Asylstrasse», in privaten Räumlichkeiten traf. Nach einer Deutschstunde zu Lessing steht da etwa:

«Felix beendet seinen Vortrag über Blütenpflanzen, und Daniel bespricht die schweizerische Verkehrsgeographie. Es war eine sehr herzliche Stimmung. (...) Wir einigen uns darauf, dass Manfred dienstags und freitags in die Gruppe kommt, mit uns die Arbeit bespricht, allfällige Probleme diskutiert, und ausserdem gibt er uns Deutsch und Geschichte.»(ebd. S. 45)

Auch besagter Manfred ist mit dem traditionellen Gymnasialunterricht alles andere als zufrieden: «Was wir mit unserer Jugend (...) in den öffentlichen Mittelschulen anstellen, ist eine repressive Schweinerei.» Kaum erstaunlich, dass er wie Astrid «zu jeder Subversion in jedem Einzelfall bereit» war, wie er freimütig bekennet (ebd., S. 48).

Nach einigen Wechselseitigkeiten gelang es der «autonomen» Lerngruppe, sich zu konstituieren und die Matura zu bestehen.

Dieses eher «einmalige» Experiment verweist auf eine bereits schon bei den Lehrern formulierte Schulkritik, die die Bedingungen des Lernens kritisiert. Disziplin und Unterricht dürfen nicht verordnet werden, sondern müssten sich aus der Sache des Lehrgegenstandes ergeben. Die Wissensvermittlung soll nicht zur Einengung von Freiräumen führen, will man am Ideal wissenschaftlichen Arbeitens, zu welchem die gymnasiale Bildung hinführen soll, festhalten (vgl. Flitner 1959, S. 11).

Offenbar neigen gymnasiale Strukturen dazu, nicht nur den Lehrstoff zu kanonisieren, sondern auch den Spielraum für gegenwartsbezogene, eigene Initiativen einzuschränken. Eine in Gymnasien zu ver-

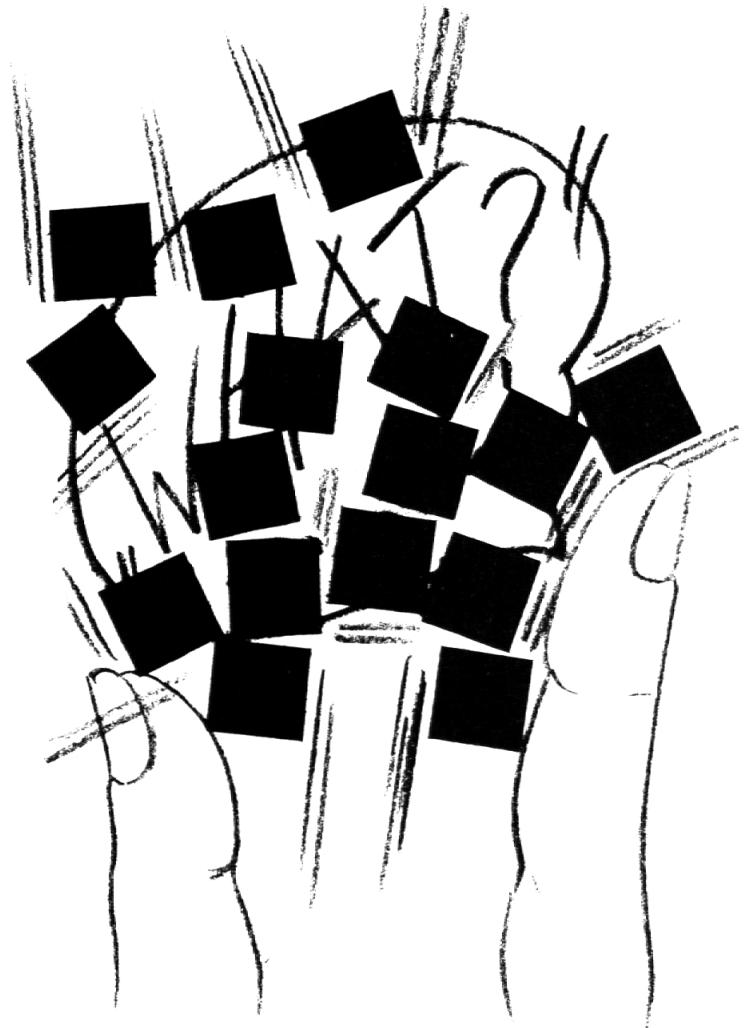
mittelnde Einführung in die Traditionen der Kultur verlangt jedoch auch Bezüge zur heutigen aktuellen Kultur (vgl. Searle 1990, S. 42).

Diese Kritik deckt sich mit Erfahrungen, die junge Erwachsene, als bis anhin nicht-traditionelles Publikum gymnasialer Bildung, an der Zürcher kantonalen Maturitätsschule (KME), formuliert haben:

«An die KME ging ich, weil ich etwas lernen wollte» schreibt Miriam in einer schulischen Informationsbroschüre; die ehemalige Handwerkerin war sich jedoch nicht bewusst, «was es bedeutet, wieder die Rolle der Schülerin zu übernehmen, von einem Tag auf den andern einen grossen Teil meiner Eigenverantwortung aufzugeben und vorgeschrrieben zu kriegen, wann ich mich wofür zu interessieren habe» (KME 1990, S. 15). Und ehemalige Schüler der gleichen Schule stellen in einem als Diskussionsbeitrag gedachten 8seitigen Text «Kritische Meinungen Ehemaliger» fest, dass «LehrerInnen häufig einfach Wissen präsentieren, ohne Aktuelles oder neueste Erkenntnisse miteinzubeziehen», darum seien diese Stunden «abgestanden». Und weiter: «Viele LehrerInnen wirken sehr routiniert und leider auch freudlos. Sie scheinen immun zu sein gegenüber Teilnahmslosigkeit und gelangweilten Gesichtern.» (KME 1990 a, S. 3). Die Persönlichkeit und die Vorbildung der erwachsenen SchülerInnen würden kaum in den Unterricht miteinbezogen.

Differenzierung als künftige Herausforderung

Insgesamt können wir feststellen, dass die Kritik am Gymnasium sich bisher an den Rändern artikuliert hat. Auch wenn die quantitative Bedeutung sich eher in Grenzen hält, so kann trotzdem von einer Veränderung eines bisher als homogen wahrgenommenen gymnasialen Bildungsgefüges ausgegangen werden. Die beim Lehrkörper hervortretende Differenz zwischen jüngeren und älteren Kolleginnen und Kollegen und zwischen Fachvertretern verschiedener Richtungen lässt sich krass von häufig karikaturhaften Darstellungen des meist beleibten und pedantischen



Gymnasiallehrertypus der Romane der Vor-68er-Zeit abgrenzen. Auch die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft ist dank den Reformbestrebungen der 60er und 70er Jahre bunter geworden (vgl. Deumuth 1991, S. 33).

Auch die Laufbahnmuster der Schülerschaft differenzieren sich, insbesondere wenn der zukünftige Besuch der Hochschule nicht mehr die absolute Regel ist (vgl. Hentig 1980, S. 122 f.).

Die eingangs zitierten Schülerbefragungen legen daher vermehrt flankierende Massnahmen nahe: etwa verbesserte Studien- und Berufsberatung und spezielle Aufmerksamkeit auf geschlechts- und schichtspezifische Problematiken.

Diese Entwicklung geht aber auch einher mit einer weiteren Ausdifferenzierung der Wissenschaften. Die Vorstellung, dass für

das Gymnasium ein Geist der Einheit(swissenschaften) anzustreben sei, etwa unter dem Primat der Philosophie, einer Konfession oder des Humanismus, welcher mit der «Maturität» als Vollreife seine Krönung findet, muss aufgegeben werden, zugunsten einer Vorstellung, die Naturwissenschaften, Mathematik, Geschichte, Philosophie usw. als das Erlernen von *je differenten «Sprachen»* auffasst (vgl. Oakeshott 1989, S. 37).

Neben Wissensvermittlung erfordert diese zu leistende Initiation in verschiedene Kultertechniken (bzw. «Sprachen») wohl mühevolle Disziplin, aber nicht Gängelung und die Möglichkeit des Lernenden, sich auszudrücken und sich ein Urteil zu bilden und zu kommunizieren.

Die Ausdifferenzierung bezüglich wissensbezogener, mentaler und sozialer Zusammensetzung verlangt künftig von der Institution Gymnasium erhöhte Integrationsleistungen und die Fähigkeit, Differenzierungen im Bildungsangebot zuzulassen.

Literatur

ALG (Autonome Lerngruppe): Nicht mit Schafen und eigenem Korn. Eine Lerngruppe zwischen Schule und Widerstand: 1982 – 1985. Basel 1988.

Beck, Peter/ Kiener, Urs: Studien und Berufswahl der Zürcher Maturanden. Vorstellungen über Ausbildung, Beruf und Gesellschaft. Ein Arbeitsbericht. In: (Hrsg.) Erziehungsdirektion: Studien- und Berufsberatung des Kantons Zürich. März 1988.

Bernath, Walter: Ausbildungsverläufe von Zürcher Jugendlichen. Ähnliche Ziele, vorgezeichnete Wege, individuelle Realisierungen. (Diss.). Zürich 1989.

Bloom, Allan: The closing of the american mind. New York 1988.

Demuth, Peter: Mittelschulerfahrungen an der Schwelle zu den 90er Jahren. In: (Hrsg.) Nationale Schweizerische Unesco-Kommission. Seminar «Von der Angst zur Hoffnung? Jugendliche an der Schwelle zu den 90er Jahren». Bern 1991.

Ducrey, Pierre: Point de la situation. In: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)/ Pädagogische Kommission Ausschuss Gymnasium (AGYM): Schweiz-Europa. Der Zugang zu den Hochschulen. Ergebnisse der schweizerischen Arbeitstagung vom 15./16. Januar 1991 in Basel. Bern 1991.

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren): Bildungspolitik in der Schweiz – Bericht der OECD. Bern 1990.

Flitner, Wilhelm: Hochschulreife und Gymnasium. Vom Sinn wissenschaftlicher Studien und von der Aufgabe der gymnasialen Oberstufe. Heidelberg 1959.

Gretler, Armin: Das Schweizerische Bildungswesen auf dem Prüfstand. Der OECD-Bericht «Bildungspolitik in der Schweiz» und die EDK-Berichte «Bildung in der Schweiz von morgen». In: Beiträge zur Lehrerbildung. Heft 1, 1991.

Hehlen, Hans: Die Freude, gestört zu werden. Auf Geheiss der Behörde verfasster Semesterbericht. Zürich 1982.

Hentig, Hartmut von: Die Krise des Abiturs und eine Alternative. Stuttgart 1980.

Kiener, Urs: Lesarten der Mittelschule. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis. 12. Jhrg. Heft 1, 1990.

KME (Kantonale Maturitätsschule für Erwachsene): Informationsschrift. Zürich 1990.

KME (Kritische Meinungen Ehemaliger): (Typoskript). Zürich 1990.

Meienberg, Niklaus: Reportagen aus der Schweiz. 2. Aufl. Darmstadt und Neuwied 1975.

Nietzsche, Friedrich: Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. (Vortrag I und II). In: Nachgelassene Schriften 1870–73. (Hrsg.) Giorgio Kolli und Mazzino Montinari: Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Band 1. 2. Aufl. 1988.

Oakeshott, Michael: The voice of liberal learning. Ed. by Timothy Fuller. New Haven and London 1989.

Parin, Paul: Vorwort. In: HEHLEN. s.o. 1982.

Searle, John: The storm over the university. In: The New York Review of Books. Dez. 6., 1990. Vol. XXXVII. No. 19.

Schröder-Naef, Regula: Von der Mittelschule zur Hochschule. Ergebnisse einer Befragung zur Reform der gymnasialen Oberstufe, zur Studienwahl und zu Übertritts- und Studienproblemen. Bern, Stuttgart 1980.

Schwelin, Michael (Hrsg.): Vorbereitet fürs Leben? – Deutsche Abiturreden heute. Heidelberg 1982.

Werner, Markus: Zündels Abgang. In: (Hrsg.) Johannes Gruntz: Schullandschaften. Zürich 1988.