

Jürgen Oelkers

Das Gymnasium: Ein auslaufendes Modell?)*

1. Kein auslaufendes Modell

Der Titel meines Vortrages ist vor der Abstimmung über die Hamburger Schulreform formuliert worden. Das Ergebnis ist geeignet, das ohnehin etwas leichtsinnige Fragezeichen hinter meinem Titel zu korrigieren: Das Gymnasium ist offenbar *kein* „auslaufendes Modell“, sondern eine erfolgreiche Schulform mit einer historisch stets steigenden Nachfrage. Diese Schulform ist durch die Abstimmung in einer Weise bestätigt worden, die in der Schweiz das Prädikat „wichtig“ erhalten hätte. Aber wenn das so ist, wieso habe ich dann meinen Vortrag nicht mangels geeigneter Fragestellung abgesagt? Statt nach Wien zu fliegen, hätte ich besser meine Vorlesung für die nächste Woche vorbereitet, die sich mit „Nähe und Distanz“ in der Reformpädagogik befassen wird.

Das habe ich nicht getan, also muss ich jetzt das Thema neu aufbauen. Das Bekenntnis vorweg: Ich gehörte - und gehöre - zu den Befürwortern einer sechsjährigen Primarschule, die es im Kanton Zürich seit 1832 gibt und die sich bewährt hat, was in der Schweiz als höchstes Lob gilt. Es ist nicht strittig, dass alle Kinder sechs Jahre lang gemeinsam zur Schule gehen und erst danach getrennte Wege einschlagen. In den meisten Kantonen ist auch nicht strittig, dass die gemeinsame Schulzeit in Zukunft länger dauern soll, ohne dabei das Gymnasium zu tangieren, das in der Schweiz allerdings nie einen geschlossenen Lehrgang von neun Jahren für sich hat in Anspruch nehmen können.

Ein Teil der Probleme hängt mit dieser üppigen Dauer zusammen. Die Kürzung auf acht Jahre wurde mit dem medialen Aufschrei des „Turboabiturs“ kommentiert, ohne zu fragen, wie sich die Schülerinnen und Schüler der neuen Situation anpassen, pragmatisch nämlich und mit der Neuverteilung der Anstrengungen, vor allem aber fehlte jeder Vergleich mit dem Ausland. Dass acht Jahre Gymnasium in Europa die Anomalie sind, war nie ein Thema, während es immer darum ging, die Privilegien zu schützen. Und acht Jahre Zeit für einen konsekutiven Lehrgang sind immer noch ein hohes Privileg, das wie ein Elternrecht behandelt wird.

- Mit dem HarmoS-Abkommen ist in der Schweiz die Schulpflicht um zwei Jahre nach unten verlängert worden, vor allem, um die frühe Förderung zu verbessern.
- Die Schulpflicht soll in Zukunft mit dem vollendeten vierten Lebensjahr beginnen.
- Nicht alle Kantone sind diesen Abkommen beigetreten, aber der politische Streit entzündete sich in keinem Fall am Gymnasium, sondern an der Frage der verlängerten Schulpflicht.

*) Vortrag in der Universität Wien am 3. November 2010.

Es ging darum, ob eine Vorschule eingeführt oder der Kindergarten beibehalten werden soll und ob der Besuch der einen oder der anderen Form freiwillig ist oder nicht. 15 Kantone sind dem Abkommen inzwischen beigetreten, zu wenig, um das Abkommen landesweit verpflichtend zu machen, aber genug, um es in Kraft zu setzen.

Das klingt etwas seltsam, denn wie kann etwas in Kraft gesetzt werden, das keine landesweite Geltung findet? Die Schweiz ist kleinräumig föderativ organisiert, Schulbildung ist Sache der Kantone, und wenn sich gegen bestimmte Formen der Vereinheitlichung - „Zentralisierung“ ist dafür die Alarmierungsformel - politischer Widerstand regt, wird abgestimmt (die Deutschschweizer sagen „abgestummen“). Ich bin ein Anhänger der Schweizer Primarschule und zugleich ein Freund der direkten Demokratie, die wie die HarmoS-Abstimmungen gezeigt haben, jeweils für das „Pro“ oder das „Contra“ Risiken mit sich bringen, und das ist gut so, denn sonst bräuchte man gar nicht abzustimmen. „Stuttgart 21“, will ich sagen, kann in der Schweiz nicht vorkommen.

Die Regel im Umgang mit dem Ergebnis ist: Wenn die Abstimmung die Erwartungen enttäuscht, ist nicht das Volk Schuld, sondern die eigene Kampagne. Der Souverän entscheidet frei, eine Verführung durch finstere Kräfte wird ausgeschlossen, der Entscheid zählt. Allerdings weiss jeder Stimmbürger und jede Stimmbürgerin, dass Abstimmungen oder Wahlen mit Interessen verbunden sind, die Kampagnen sind zielgruppenorientiert und die politische Rhetorik ist auch in der Schweiz verlockend. Aber das ist gerade ein Grund, nicht naiv abzustimmen, sondern die eigenen Interessen abzuwägen und sich die Vor- und Nachteile vor Augen zu führen. Wenn Politiker den Entscheid des Souveräns dann anzweifeln, werden sie abgewählt.

Im Nachgang zur Hamburger Volksabstimmung sind allerlei Theorien entwickelt worden, warum die Abstimmung so ausgefallen ist, wie sie ausging, etwa dass die Gegner über unerhörte Etats verfügten oder diejenigen nicht zur Abstimmung gingen, die von einem positiven Entscheid am meisten profitiert hätten. Aber die Erklärung dürfte viel einfacher und weniger diskriminierend sein. Die Kampagne war gegenüber dem politischen Vorhaben nicht angemessen. Das Vorhaben hatte zwei Seiten, die Einführung der sechsjährigen Primarschule für alle Kinder auf der einen, die Etablierung einer starken zweiten Säule neben dem Gymnasium auf der anderen Seite. Das zweite Vorhaben ist in Hamburg gelungen, das erste nicht, und die Frage ist, warum nicht.

Hier lohnt ein Blick in die Geschichte, denn das Ergebnis hat einen langen historischen Atem und führt zurück in das deutsche Kaiserreich. Der historische Blick zeigt vor allem eins, die Unversöhnlichkeit der Lager und die Krise der Argumente. Die Unversöhnlichkeit entsteht heute nicht mehr aus den weltanschaulichen Gegensätzen politischer Parteien, die sich im Blick auf Bildung kaum unterscheiden, auch weil sie eine ähnliche Expertise benutzen. Die Unversöhnlichkeit entsteht aus der Besitzstandswahrung des Bürgertums, das keine neuen Argumente nötig hat.

2. *Die Krise der Argumente*

Vor dem Ersten Weltkrieg häuften sich in Deutschland die Expertisen für die Gründung einer „Einheitsschule“, ohne je wirklich ein gestuftes, einheitliches System für alle Kinder vorzusehen. Dieses System galt schon damals als „sozialistisch“. Der politische

Kampf richtete sich wesentlich auf die Abschaffung der Vorschulen und so die Einführung einer einheitlichen Elementarbildung. Das war seit Beginn des Kaiserreichs gefordert worden, ohne je in der Breite eine Realisierungschance zu erhalten.

Die Frage „Vorschule“ *oder* „Volksschule“ (Holland 1889) stellte sich wohl in der Rhetorik der Lehrerverbände, aber wurde bis zum Ersten Weltkrieg nie zu einer Frage, die das Schulsystem herausgefordert hätte, zumal es im föderativen Kaiserreich kein einheitliches System gab. Die Vorteile eines „gemeinsamen Unterbaus“ auch nur aller höheren Lehranstalten sind 1900 im Auftrag des „Vereins für Schulreform“ von dem Danziger Gymnasialprofessor Ernst Lentz (1904) dargestellt worden. Das Gutachten bewirkte nichts und die Idee einer gemeinsamen Verschulung erhielt erst mit der Einführung der Republik eine Realisierungschance.

Allerdings ist das nicht die ganze Wahrheit. Umwandlungen von Vorschulen zu Elementar- oder Grundschulen gab es schon vor 1914, die Entwicklung vollzog sich unterschwellig und örtlich verschieden. In pädagogisch gut entwickelten Grossstädten wie Dresden oder München wurde die gemeinsame Elementarschule Ende des 19. Jahrhunderts eingeführt, ohne das Schulsystem insgesamt zu verändern. Die Vorschulen blieben vor allem in Norddeutschland erhalten, sie wurden jedoch auch hier zu einem Politikum mit wiederum sehr verschiedenen Lösungen. Es ist ein Irrtum, sich die deutsche Schullandschaft nach Massgabe einer DIN-Norm vorzustellen.

Das Problem waren nicht nur die Vorschulen, sondern auch die Privatschulen. Städte wie Hamburg, die sich rasch entwickelten, dezimierten mit hohen staatlichen Investitionen die Zahl der Privatschulen und führten die öffentliche Volksschule ein, die bis 1914 rund 90% der Schüler umfasste, also faktisch eine Gesamtschule war, mit der starke innere Schulreformen verbunden waren, die also nicht auf die Landerziehungsheime warten mussten. Die Entwicklung war reichsweit uneinheitlich, weil wie heute das Föderalismusprinzip galt und eine gemeinsame gesetzliche Grundlage nicht vorhanden war.

Private Vorschulen für die Gymnasien bestanden etwa in Bremen noch um die Jahrhundertwende, während sie in München seit hundert Jahren abgeschafft waren. Zunehmend mehr Städte aber richteten aus pragmatischen Gründen gemeinsame Klassen ein, vor allem weil eine solche Form der Beschulung billiger war. Dieses Problem wiederholt sich heute bei der Diskussion der zweiten Säule neben dem Gymnasium: Vier Schultypen auf einer Stufe, die mit hohem Aufwand nebeneinander geführt werden, ohne Synergien zu bilden, sind nicht mehr bezahlbar.

Die massgeblich von Hugo Preuss ausgearbeitete Weimarer Verfassung bestimmte im Artikel 146, dass das öffentliche Schulwesen „organisch“ auszugestalten sei. Danach ist zum ersten Male in der Geschichte der deutschen Verfassungen und Gesetze von einer „Grundschule“ die Rede. In dem Verfassungsartikel heisst es:

„Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule ist seine Anlage oder seine Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern massgebend.“

Vom 11. bis 20. Juni 1920 wurde die Deutsche Reichsschulkonferenz nach Berlin einberufen, um diesen Artikel und das daran anschliessende Gesetz über die Grundschule zu

beraten. Artikel 145 der Verfassung hatte die „allgemeine Schulpflicht“ festgelegt und darunter Folgendes verstanden:

„Ihrer Erfüllung dient grundsätzlich die Volksschule mit mindestens acht Schuljahren und die anschließende Fortbildungsschule bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahre.“

Wie dazu die „gemeinsame Grundschule“ passen soll, die sämtliche Vorschulen des Kaiserreichs auflösen sollte, deren Dauer aber von der Verfassung nicht festgelegt wurde, blieb bis zur Verabschiedung des Reichsgrundschulgesetzes vom 28. April 1920 offen.¹ Erst dieses Gesetz² regelte die vierjährige Grundschulpflicht für alle Kinder, die bis heute Bestand hat.

Eine „Reichsschulkonferenz“ war bereits 1917 von der Sozialdemokratischen Partei im Reichstag gefordert worden. Die Vollversammlung lehnte diesen Antrag in der zweiten Lesung des Haushaltes ab, der Reichsminister des Innern kam darauf in einem an die deutschen Einzelstaaten gerichteten Rundschreiben vom 4. Januar 1919 zurück und schlug die Einberufung einer Reichsschulkonferenz für das Jahr 1919 vor. Dazu kam es aufgrund der komplizierten Zusammensetzung sowie der schwierigen Vorbereitung der Konferenz jedoch nicht.

Im Januar 1920 bestellte der Geschäftsführende Ausschuss die insgesamt 30 Berichtersteller zu den acht grossen Themenfeldern der Konferenz. Die Konferenz selbst sollte für die Zeit vom 7. bis 17. April 1920 einberufen werden, was dann aber aufgrund der Folgen des Kapp-Putsches nicht möglich war. Die Konferenz fand erst im Juni 1920 statt. Das Grundschulgesetz ist vorher verabschiedet worden und kam so in der Kernfrage der Konferenz zuvor. Aus heutiger Sicht ist die Konferenz nicht nur wegen des Ergebnisses interessant, sondern vor allem auch, wie argumentiert wurde. Einige der Standardargumente führen direkt zur Hamburger Abstimmung und können so im Kern als sehr stabil bezeichnet werden.

Der Artikel 146 der Reichsverfassung stellte einen Kompromiss der Sozialdemokratie mit dem Zentrum dar, den Heinrich Schulz ausgehandelt hatte (Braune 2004). Die vierjährige Grundschule war während der Reichsschulkonferenz hoch umstritten, und zwar sowohl nach der linken wie nach der rechten Seite des politischen Spektrums hin.

- Für die Vertreter der Philologenverbände war der Preis, die Abschaffung der eigenen Vorschulen, zu hoch.
- Die Volksschulvertreter hielten eine nur vierjährige gemeinsame Verschulung für unzureichend.
- Daher lagen die Konzepte der Berichtersteller zur Ausgestaltung der „Grundschule“, die vor dem Gesetz in Auftrag gegeben wurden, darauf aber materiell Bezug nahmen, weit auseinander.

Der weitestgehende Vorschlag stammte von dem Berliner Fritz Karsen.³ Er trat grundsätzlich für eine reformpädagogische „Erlebnisschule“ ein, die möglichst ohne innere

¹ Die Weimarer Verfassung trat am 11. August 1919 in Kraft.

² Reichsgesetzblatt 1920, Nr. 1, S. 851.

³ Fritz Karsen (1885-1951) war nach Studium und Promotion als Oberlehrer an Gymnasien in Liegnitz und Berlin-Tempelhof tätig. 1921 wurde er Schulleiter des Kaiser-Friedrich-Realgymnasiums in Berlin, das zu einer Variante der Gesamtschule entwickelt wurde. 1923 richtete Karsen „Arbeiterabiturientenkurse“ ein, die als

Differenzierung für eine maximale Förderung der individuelle „Eigenart“ der Schüler zu sorgen habe und nicht einfach vom Lehrplan ausgehen dürfe, der immer die Gymnasien bevorzugen würde, weil sie über die Anschlüsse bestimmen könnten. Im Gegenteil müsse das gesamte Bildungswesen vom Kindergarten bis zur Hochschule einheitlich organisiert sein und für alle Schüler geöffnet werden, ohne, wie es hiess, „Trennung nach Vermögen, Stand, Konfession und Geschlecht“ (Die Reichsschulkonferenz 1920, S. 99).

In Karsens Plan verteilen sich die Schüler nach Neigung und nicht nach Leistung, die Grundschule wird bei flexibler Einschulung besucht „bis zum erkennbaren Hervortreten von Differenzierungsmöglichkeiten“ und dauert durchschnittlich vier Jahre (ebd.).

- Danach gibt es zwei aufeinanderfolgende Stufen, die in sich differenziert sind.
- Die erste Sekundarstufe dauert fünf Jahre und unterscheidet zwischen einer „gebundenen Minimalschule“ und „freien Arbeitsgemeinschaften“.
- Die zweite Sekundarstufe hat einen Zweig Berufsbildung und einen Zweig „wissenschaftliche Oberschule“, die beide durchlässig konzipiert sind (ebd., S. 99/100).
- Das ist in der Folge nie realisiert worden, auch in der DDR nicht.

Das erste Grundschulgesetz hatte festgelegt, dass die Grundschule wohl Teil der Volksschule sei, aber „zugleich die ausreichende Vorbildung für den unmittelbaren Eintritt in eine mittlere und höhere Lehranstalt gewährleisten“ solle. Damit war die Kernaufgabe auf die *Verteilung* der Schüler festgelegt, also die innere Differenzierung auf die anschliessenden Schulen hin. Diese Festlegung spiegelt sich in der gesamten anschliessenden Diskussion, die erbittert darüber geführt wurde, ob vier Jahre Grundschule ausreichend seien, aber das Problem der Selektion kaum wirklich berührte. Chancengleichheit im Sinne einer fairen Förderung der Begabungen wurde abstrakt zugestanden, nicht jedoch als Prinzip der Schulorganisation akzeptiert, ausgenommen bestimmte Positionen der linken Pädagogik wie bei Karsen.

Ganz anders als Karsen argumentierte der Kölner Lyzeumsdirektor Ludwig Voss: Der Kindergarten gehört für ihn nicht zur Schulpflicht, die erst mit der Grundschule beginnt.

- Sie „führt in das erste Wissen und Können ein und ermöglicht eine erste Entscheidung über die Wahl des Weges in mehr körperlich oder geistig gerichtete Tätigkeit“ (ebd., S. 129).
- Die eine geht in Richtung Volksschule, die andere in Gymnasium.
- Der Zweck der Grundschule ist also nicht gemeinsame Bildung, sondern Vorbereitung der Selektion.

Daher wird auch bei Voss die gesetzliche Dauer nicht hingenommen. Wohl ist von „vier Jahren“ Grundschule die Rede, „doch ist Gelegenheit zur Verkürzung auf drei Jahre zu schaffen“ (ebd.).

Genau das wurde zu einem Hauptpunkt der anschliessenden Diskussion, in der von konservativer Seite ständig behauptet wurde, eine zu lange gemeinsame Verschulung führe zu

Begründung des zweiten Bildungsweges verstanden werden können. 1933 emigrierte Karsen und unterrichtete an amerikanischen Hochschulen. 1944 wurde er amerikanischer Staatsbürger und war von 1946 bis 1948 an der Re-Education in Deutschland beteiligt.

einer Behinderung der Begabten. Diese Kritik führte 1925 zu einer Revision des Grundschulgesetzes.⁴ Hier heisst es:

„Der Lehrgang der Grundschule umfasst vier Jahresklassen (Stufen). Im Einzelfalle können besonders leistungsfähige Schulkinder nach Anhören des Grundschullehrers unter Genehmigung der Schulaufsichtsbehörden schon nach dreijähriger Grundschulpflicht zur Aufnahme in eine mittlere oder höhere Schule zugelassen werden.“

Der eigentliche Grund dafür war der Erhalt des neunjährigen Lehrgangs der Gymnasien (Die Reichsschulkonferenz 1920, S. 87). Für diesen Lehrgang sollte „Bestenauslese“ gelten und die Besten sollten zugleich früher auf das Gymnasium kommen, sodass unbeschädigt durch die Grundschule. Am Gemeinwohl war das nie orientiert.

Die Diskussion über die Vorschläge der Berichterstatter zum Themenbereich „Einheitsschule“ fand am ersten Tag im Plenum der Reichsschulkonferenz statt. An der Aussprache beteiligten sich 20 Rednerinnen und Redner, die Liste reichte vom Mannheimer Stadtschulrat Anton Sickinger,⁵ der den deutschen Städtetag vertrat, bis zu Carl Volk, Ingenieur und Direktor der Beuth-Schule in Berlin,⁶ der für den Deutschen Gewerbeschulverband anwesend war.

Heinrich Wigge, Rektor aus Artern in Thüringen und Vertreter des Deutschen Lehrervereins warf den gemässigten Berichterstattern vor, ihre Thesen würden nichts anderes repräsentieren „als das ängstliche Bemühen, die höhere Schule in Form und Inhalt vor dem Hineingezogenwerden in den Erneuerungsprozess zu bewahren“ (ebd., S. 477). Arthur Arzt, Lehrer aus Dresden und Mitglied der Volkskammer, stimmte zu, dass die Dauer der Grundschule von zentraler Bedeutung sei. Das freilich müsse richtig verstanden werden. Eigentlich sollten alle Schüler bis zum vierzehnten Jahr gemeinsam unterrichtet werden, die *sechsjährige* Grundschule sei daher die „äusserste Grenze“, der aus linker Position zugestimmt werden könne (ebd., S. 489). Für eine dreijährige Grundschule gäbe es keine „wissenschaftlich pädagogischen Gründe“, der Vorschlag komme nur deswegen zustande, weil sich „zwei Welten“ unversöhnlich „gegenüberstehen“ (ebd.).

⁴ Reichsgesetzblatt 1925, Nr. 1, S. 49.

⁵ Joseph Anton Sickinger (1858-1930) ist der Erfinder des Kleinklassen-Fördersystems. Am 4. Januar 1901 stimmte der Stadtrat von Mannheim einem Antrag zu, in dem die Einrichtung von Wiederholungsklassen gefordert wurde. Neben den achtstufigen Normalklassen wurden sieben- bzw. sechsstufige Wiederholungsklassen eingerichtet, die später „Förderklassen“ genannt wurden. Sie dienten der speziellen Unterrichtung schwächerer Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen. Der Hintergrund war Leistungsversagen: Um 1900 erreichten in Mannheimer Volksschulen mehr als 30 Prozent der Jungen und ein Fünftel der Mädchen die Anforderrungen der obersten Volksschulklasse nicht. Sickinger führte ab dem Schuljahr 1907/1908 auch Förderkurse für Höherbegabte durch, etwa im Zeichnen oder in der Sprachausbildung. Dadurch war erstmalig das Prinzip der Durchlässigkeit gewährleistet, denn erstmalig konnten sprachbegabte Schüler aus Förderklassen der Volksschule in Bürgerschulen wechseln.

⁶ Die Schule geht auf eine Gründung von Peter Christian Wilhelm Beuth (1781-1853) zurück, der 1819 in Berlin eine Technische Schule gründete. Der Österreicher Carl Volk (geboren 1869) wurde 1909 als Leiter der neu gegründeten Technischen Mittelschule nach Berlin berufen. Die Schule nahm im Oktober 1909 ihren Lehrbetrieb auf. Die Beuth-Schule war ein Verbund verschiedener Gewerbe- und Berufsschulen. Volk trat am 31. März 1932 von der Leitung zurück und wurde im gleichen Jahr ausserordentlicher Professor an der Technischen Universität Berlin. Volk war Verfasser zahlreicher Lehrbücher (etwa: *Entwerfen und Herstellen. Eine Anleitung zum graphischen Berechnen der Bearbeitungszeit von Maschinenteilen*. Berlin: Verlag Springer 1905).

Felix Behrend, Studienrat aus Berlin und seinerzeit ein bekannter pädagogischer Autor, vertrat die Interessen des „Vereinsverbandes akademisch gebildeter Lehrer“. Er kommentierte die linken Positionen mit dem Hinweis, dass es um die „weitgehende Schematisierung und Gleichmachung des Bildungsganges aller“ gehe, um „eine gemeinsame sechsjährige Schule für alle ohne Differenzierung“, weiter um einen „gemeinsamen Mittelbau für das, was wir heute Mittelschule und höhere Schule nennen. Es bleiben also, sage und schreibe, für die jetzige höhere Schule drei Jahre übrig“ (ebd., S. 479).

Im Ergebnis blieb der neunklassige Lehrgang der Gymnasien weitgehend unangetastet.

- Fritz Karsen verwies schon 1920 darauf, dass das „höhere Bildungswesen ... der Massstab der Orientierung“ sei (ebd.), woran sich wenig geändert hat.
- Damit steht nicht Chancengleichheit im Zentrum des deutschen Bildungssystems, sondern Selektion für die Höhere Bildung,
- was durch alle Reformversuche seit dem „Frankfurter Lehrplan“ von 1891⁷ nicht grundsätzlich anders geworden ist.

Das deutsche System ist in sich flexibel, etwa im Bereich der Curricula und Stundendotierung, aber es ist strukturell fixiert auf das Prinzip der Gliederung oder der Versäulung mit der Grundschule als dem gemeinsamen Sockel. Jeder strukturelle Wandel wird auf diese historische Anlage des Systems Rücksicht nehmen. Eine „Einheitsschule“, anders gesagt, wird es nicht geben.

Schon die vierjährige Grundschulzeit war in der Weimarer Republik heftig umstritten, vor allem von katholischer Seite, die ihre eigene „Bekenntnisschule“ gesichert wissen wollte. Am 25. Mai 1925, nach den Reichstagswahlen, richtete die Zentralstelle der katholischen Schulorganisation Deutschlands⁸ ein Schreiben an Reichsregierung und Reichstag, in dem die baldige Lösung der „Reichschulgesetz-Frage“ gefordert wurde. Verbunden damit war die Mobilisierung der Eltern, die schon damals eine entscheidende Größe in der Auseinandersetzung darstellten, nur nicht wie heute bürgerlich motiviert, sondern konfessionell.

Die Zentralstelle hatte im Sommer 1922 und im Frühjahr 1923, also nach der Reichsschulkonferenz, eine reichsweite Unterschriftenaktion durchgeführt, die vor allem im Süden des Reiches wahrgenommen wurde. Von den etwa 11 Millionen Unterschriftsberechtigten sprachen sich über 8,9 Millionen für die Bekenntnisschule aus;⁹ die Zahl der Zustimmungen wäre noch höher ausgefallen, wenn die Aktion nicht im katholischen

⁷ Der seinerzeit viel beachtete, von Karl Reinhardt initiierte Versuch sah eine gemeinsame Grundstufe für verschiedene Schularten der Höheren Bildung vor. Der Zweck war das Hinausschieben der Schulwahl, um einen besseren Berufsentscheid treffen zu können.

⁸ Die „Katholische Schulorganisation Deutschlands“ war 1911 gegründet worden. Als Generalsekretär wurde 1920 Wilhelm Johannes Böhler (1891-1958) berufen, der daraus ein politisches Instrument machte. Böhler organisierte die Unterschriftensammlung von 1922/1923, und er stellte auch die Zusammenarbeit mit dem parallel gegründeten „Evangelischen Schulkartell“ her. Die Zentralstelle der „Katholischen Schulorganisation“ gab auch die Zeitschrift „Elternhaus, Schule und Kirche“ heraus, die 1931 eine Auflage von 150.000 gedruckten Exemplaren erreichte.

⁹ Allein in den Diözesen Köln, Mainz, Münster, Paderborn, Speyer und Trier wurden 4.754.323 Stimmen gesammelt (Die katholische Schulorganisation 1925, S. 18), was als mächtige Demonstration verstanden werden muss (vgl. Ofenstein 1928). Juristische Basis des Kampfes für die Bekenntnisschule war das Reichsgesetz über religiöse Kindererziehung vom 17. Juli 1921. Es heisst hier: „Über die religiöse Erziehung eines Kindes bestimmt die freie Einigung der Eltern“ (§1). Erst nach Vollendung des 14. Lebensjahres kann das Kind entscheiden, „zu welchem religiösen Bekenntnis es sich halten will“ (§ 5).

Westen durch die Ruhrbesetzung behindert worden wäre. Hinter dem Schreiben der Zentralstelle stehen Eingaben verschiedener süddeutscher Schulorganisationen, die im Zuge der Unterschriftenaktion bei der Reichsregierung vorstellig wurden und massiv für die Bekenntnisschule eintraten.¹⁰

Aus dem Jahr 1925 datiert auch eine Eingabe des „Reichsverbandes der Elternräte mittlerer Schulen Deutschlands“ an den Reichstag. Die Eingabe beginnt mit folgender Feststellung:

„In der Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919 kämpfen zwei Weltanschauungen um die Erziehung des Kindes. Die eine, die individualistische, geht vom einzelnen Menschen aus und sieht den Wert des Menschen im Menschen selbst. Die andere, die sozialistische, geht vom Staate aus und erkennt im Menschen nur seinen Wert als Mitglied der Volksgemeinschaft. Die erstere Anschauung hält die Familie für das Fundament des Staates. In ihm ist die Erziehung der Kinder eine natürliche Pflicht und ein natürliches Recht der Eltern; sie allein haben deshalb Inhalt und Ziel der Erziehung zu bestimmen“ (Wie gegen die Grundschule, 1925, S. 16).

Mit diesen scharfen Dualismen liesse sich auch heute noch mühelos eine Kampagne organisieren, wie der Anklang zeigt, den die Schweizerische Volkspartei mit ihren bildungspolitischen Vorstößen erzielt, deren Zielgruppe allerdings weniger die Eltern als die Grosseltern sind, die Bildung oft nostalgisch wahrnehmen und die sich für ihre Enkel die Schule wünschen, die sie selbst erlebt haben. Das wäre die Schule der fünfziger und frühen sechziger Jahre, die überwiegend nicht kritisch betrachtet, sondern im Gegenteil verklärt wird. Thomas Bernhard ist da eine einsame Stimme, die auch nicht von seiner Generation gehört wird.

Als es noch keine Zielgruppentheorie gab, musste anders vorgegangen werden.

- 1925 wurden aus dem „Elternrecht“ zwei Argumente gegen die Grundschule abgeleitet,
- ein allgemeines, das sich gegen die gemeinsame Grundschule als staatliche Vorschrift richtete, welche die „Grundrechte des Kindes“ verletze,
- und ein spezielles gegen die Dauer der Grundschule, mit der die begabten Kinder in ihrer Entwicklung behindert würden (ebd., S. 16/17).

Dieses Argument zieht sich wie ein roter Faden durch die gesamte nachfolgende Diskussion:

„Da der Staat durch die Zwangsgrundschule alle Kinder, Kinder aller Stände und Bildungskreise auf die gleiche Schulbank zwingt, so hat er die moralische Verpflichtung, gegen alle Kinder gerecht zu sein, gegen die geistig Starken wie gegen die geistig Schwachen, d. h. jedem Kinde zu geben, was ihm gehört. Hieraus folgt mit Notwendigkeit, dass auch in der Grundschule Einrichtungen geschaffen werden müssen, die den Begabten gestatten, schneller voranzukommen als die Unbegabten. Fehlen solche Einrichtungen, dann müssen sich die Begabten im Unterrichte

¹⁰ Eingaben legten vor die Katholische Schulorganisation Bayerns am 5. November 1922, die Katholischen Elternvereinigungen Badens am 9. Dezember 1922, die Katholischen Schulorganisationen Hessens am 6. Januar 1923 und der Katholische Schul- und Bildungsverein der Diözese Rottenburg in Württemberg am 23. Januar 1923 (Die katholische Schulorganisation 1925, S. 17).

langweilen; sie werden so mittelbar vom Staate selbst dazu verleitet, Unfug zu treiben“ (ebd., S. 17).

Für Begabte sei das vierte Grundschuljahr „unnötig“ und deren Eltern würden „geldlich schwer geschädigt“ (ebd.).¹¹ Am 14. Februar 1925 brachte die Deutsche Volkspartei einen Antrag in den Reichstag ein, der vorsah, dass begabte Kinder die Grundschule auch nach drei Jahren absolvieren können.¹² Der Antrag wurde abgelehnt, aber er zeigt, wie umstritten die Grundschule bei Einführung gewesen ist.

- Im Blick auf die Dauer wurde sie mit dem Begabungsargument bekämpft,
- bezogen auf die Laizität mit der Konfessionsschule
- und hinsichtlich der Ausrichtung mit der Selektion für das Gymnasium.
- Als wirkliche Schule galt im deutschen Bürgertum einzig das Gymnasium und daran hat sich bis heute wenig geändert,
- nur dass das Bürgertum breiter geworden ist.

Die Gleichsetzung von Bildung mit dem Gymnasium ist eine sehr deutsche Eigenart, die nicht in das erste Drittel des 20., sondern tief in das 19. Jahrhundert zurückführt. Die hauptsächliche Schulform in Deutschland war bis nach dem Zweiten Weltkrieg die Volksschule, aber sie bestimmte die bildungspolitische Diskussion ebenso wenig wie die Berufs- oder die Sonderschulen. Auch in den deutschen Landerziehungsheimen ging es immer um Gymnasien und nicht um Volksschulen. Warum das so ist, wird mich in einem dritten Schritt beschäftigen.

3. Die Gleichsetzung von „Bildung“ und „Gymnasium“

Der Ausdruck „Primarschule“ ist in Hamburg nunmehr abgewählt worden. Das heisst aber nicht, dass die Bezeichnung historisch unbekannt gewesen wäre. Allerdings darf man nicht nach dem deutschen Wort „Primarschule“ suchen, sondern muss ein schweizerisches „ä“ hinzufügen und wird dann fündig. Die „Primärschule“ nämlich geht auf das napoleonische Schulgesetz zurück, das am 11. Floreal des Jahres X nach dem Revolutionskalender oder profan am 1. Mai 1802 erlassen wurde. Das Gesetz war ein Meilenstein in der Schulgeschichte, denn erstmalig wurde für ganz Frankreich in allen Schulangelegenheiten zwischen Staat und Kirche strikt getrennt. Die öffentliche Schule wurde in einen Zustand versetzt, den die Franzosen *laïque* nennen.

Das Gesetz unterschied in Anlehnung an Condorcet zwischen Primärschulen, Sekundärschulen, Lyzeen und Spezialschulen. Die Primärschulen für alle Kinder sollten von den Gemeinden unterhalten und einschliesslich der Lehrerwahlen auch organisiert werden. Napoleons Gesetz galt auch für die annektierten oder verbündeten Gebiete in Deutschland. Es gab also zwischen 1802 und 1815 in Deutschland Primärschulen, etwa in der Rheinpfalz

¹¹ Dafür wird folgende Rechnung aufgemacht: „Man hat die Zahl der Kinder in Deutschland, die schon nach drei Grundschuljahren auf mittlere und höhere Schulen überzugehen befähigt sind, auf 50.000 berechnet. Veranschlagt man die jährlichen Unterhalts- und Ausbildungskosten eines Kindes auf 800 M, so würde dem Nationalvermögen durch das vierte Grundschuljahr jährlich ein Verlust von 40 Millionen Mark erwachsen. Wozu?“ (Wie gegen die Grundschule 1925, S. 17).

¹² Der Antrag wurde von dem Geheimen Regierungs- und Provinzialschulrat Heinrich Runkel aus Schleswig begründet, der schon Mitglied der Nationalversammlung war und auch an der Reichsschulkonferenz teilgenommen hatte.

(Bavaria 1866, S. 550) oder in Westfalen, ohne dass dies - wie in den nachfolgenden zweihundert Jahren - mit einem ständigen Kulturkampf verbunden gewesen war. Die deutsche Lösung des Problems hat diese Episode vergessen, die in der Schweiz den Ausgangspunkt der Schulentwicklung bildete.

„Regeneration“ heisst in der Schweizer Geschichte die Phase der gesellschaftlichen Modernisierung zwischen 1830 und 1848, in der die Grundlagen des heutigen Staatswesens geschaffen wurden. Das geschah kantonale wohl ganz unterschiedlich, aber doch mit ähnlichen Konsequenzen. Die Regeneration wurde getragen von den Liberalen und begann nach der Julirevolution 1830 in Frankreich.

- Die Reformen markierten einen deutlichen Einschnitt in das Bildungssystem, das nunmehr unter staatliche Kontrolle gestellt wurde.
- Mit der Volksschule wurde faktisch eine Einheitsschule entwickelt, die lange Zeit nur an den Rändern die Konkurrenz der Gymnasien kannte.
- Einen Mythos „Gymnasium“ gab es in der Schweiz nie, und naturgemäss auch keine deutsche Bildungsidee und schon gar nicht eine deutsche „Bildungskatastrophe“.

Das deutsche Wort „Bildung“ ist mit *Höherer* Bildung besetzt, zu unterscheiden von „Ausbildung“ und so die „niederen“ Sphären der Arbeit oder des Berufs. Bis heute berufen sich deutsche Gymnasien und Universitäten auf „Bildung“ als ihr Proprium, das oft zweckfrei verstanden wird und sich aus sich selbst heraus begründen soll. Mit Bildung werden von Goethe bis Hegel die grössten Namen der deutschen Geistesgeschichte in Verbindung gebracht, es gibt sogar eine eigene literarische Gattung, nämlich den „Bildungsroman“, und die Versuchung ist gross, die Fiktion mit der Wirklichkeit zu verwechseln, also gleichsam Wilhelm Meister im Gymnasium zu vermuten und dabei zu übersehen, dass Bildungsromane eine besondere Form der Schulkritik darstellen. Wilhelm Meister hat eine theatralische Sendung, keine gymnasiale.

- Seit der Antike ist Bildung mit *Schulung* gleichgesetzt worden.
- Dabei ging es nicht um die „subjektive“ Erfahrung von Welt wie im Bildungsroman, sondern um curricular gesteuertes Lernen.
- Diese Bildung hiess seit Petrarca „humanistisch“ und hatte sowohl eine kanonische als auch eine didaktische Form, die immer zweckgebunden war.

Die *Artes liberales* waren auf eine höfische Lebenswelt zugeschnitten, lateinische Stilübungen wurden für den Briefwechsel im diplomatischen Dienst gebraucht, Rhetorik war für die professionelle Selbstdarstellung unerlässlich und jedes geschickte Zitat steigerte die persönliche Reputation im Wettbewerb mit anderen.

Seit Ende des 18. Jahrhunderts konnte „Subjektivität“ als Bildung gedacht werden, und das liegt quer zur Geschichte der Bildung als Schulung. Gemeinhin wird Wilhelm von Humboldt die Begründung einer Theorie zugeschrieben, die Bildung auf einem freien Feld der Erfahrung zwischen „Mensch“ und „Welt“ ansiedelt. Dafür steht der Ausdruck „Neuhumanismus“ zur Verfügung, den bekanntlich Friedrich Paulsen¹³ geprägt hat. Im zweiten Band seiner *Geschichte des gelehrten Unterrichts* beschreibt Paulsen das allmähliche

¹³ Friedrich Paulsen (1846-1908) studierte in Erlangen, Bonn und Berlin. Er promovierte 1871 in Berlin und habilitierte sich 1875 für das Fach Philosophie. 1878 wurde Paulsen Extraordinarius und 1894 Ordinarius für Philosophie und Pädagogik in Berlin. Paulsen las seit 1877 auch über Pädagogik. Seine *Geschichte des gelehrten Unterrichts* ist eine massgebliche Festlegung der pädagogischen Historiographie bis heute.

Aufsteigen und dann das Durchsetzen der Richtung des „Neuhumanismus“ im 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts.

Paulsen (1921, Bd. II/S.191ff.) ging davon aus, dass das „Zeitalter Herders und Goethes“ mit einem neuen, an der Antike statt an der Aufklärung orientierten „Bildungsideal“ zusammengebracht werden könne. Der „Griechenkultus“ (ebd., S. 201) bei Autoren wie Winckelmann, Hölderlin oder Schiller wird von Paulsen durchaus kritisch gesehen, ebenso der unbedingte Vorrang der alten Sprachen im Gymnasialunterricht (ebd., S. 209f.), ohne dass seine Konstruktion eines „neuen Zeitalters“, also einer neuen Epoche der Bildung, plausibel wäre. Aus einem Bildungsideal kann nicht auf die materielle Seite der Bildung geschlossen werden. Der Ausdruck „Neuhumanismus“ ist zudem riskant, wenn damit gemeint ist, der „neue“ würde irgendwie an den „alten“ Humanismus anschliessen oder ihn mit überlegenen Mitteln fortsetzen.

Der „neue Humanismus“ wird meistens mit Friedrich Immanuel Niethammers¹⁴ Theorie der zweckfreien Bildung in Verbindung gebracht, die gegen die in Deutschland höchst schwachen Versuche der Aufklärungspädagogik gerichtet war, in denen Bildung utilitär verstanden wurde.

- Der Kampfbegriff war „Philanthropinismus“.
- „Humanismus“ als Gegenbegriff dazu ist nur im deutschen Bildungsraum gebräuchlich geworden.
- Er diene zur Abgrenzung der „geistigen“ von jeder „materiellen“ oder auf Nutzen hin bezogenen Bildung (Niethammer 1808, S. 116ff.).
- Letztlich ging es dabei um die Rechtfertigung eines stark auf alte Sprachen bezogenen Gymnasiums, das sich im frühen 19. Jahrhundert auch tatsächlich durchsetzte, wenngleich nie unter Berufung auf Humboldts „Bildungstheorie“.

„Humanismus“ ist ursprünglich ein Gelehrtenideal, das noch im 19. Jahrhundert gegen die Folgen der Industriegesellschaft und so gegen Egalität und Demokratie verteidigt wurde. Bekannt sind Friedrich Nietzsches Basler Vorträge von 1872, aber der rhetorische Kampf „zum Schutze des Humanismus“ ist älter und lässt sich an vielen Stellen der deutschen Gymnasialliteratur nachweisen. Curricular gesehen ging es dabei um den Vorrang der alten Sprachen, die als Grundlage jeder „höheren Bildung“ angenommen wurden. In diesem Geist erinnerte etwa Eduard August Diller¹⁵ 1841 an die Schulzeit von Lessing, der zwischen 1741 und 1746 die Landesschule in Meissen besuchte und nur hier humanistische Bildung erfahren konnte, die den klassischen Lehrplan voraussetzte. Genau so urteilte Nietzsche später über Schulpforta.

Das Bildungsideal der humanistischen Gymnasien, so wie es im 19. Jahrhundert ausgeprägt wurde, steht hinter vielen Positionen der akademischen Pädagogik in Deutschland. Ihre zentralen Argumente sind Teil eines ausgedehnten Diskurses, der zwischen dem Ilfelder Reformplan von Christian Gottlob Heyne (1780)¹⁶ bis zur Prorektoratsrede von Ulrich

¹⁴ Friedrich Immanuel Niethammer (1766-1848) war von 1792 an Professor für Theologie und Philosophie in Jena, 1804 wechselte er nach Würzburg. 1807 übernahm Niethammer das Amt des Zentralschulrates im Bayerischen Innenministerium.

¹⁵ Eduard August Diller (1807-1843) stammte aus Pirna und war als sechster Professor (Oberlehrer) an der königlichen Landesschule zu Meissen tätig.

¹⁶ Christian Gottlob Heyne (1729-1812) reorganisierte von 1770 an das Pädagogium in Ilfeld, das einen philologischen Lehrplan erhielt sowie eine darauf zugeschnittene Prüfungsordnung. Heyne war 1798 auch mit der Neuorganisation des Gymnasiums von Göttingen befasst und führte 1802/1803 die Reform der Höheren Schulen Hannovers durch.

Wilamowitz-Moellendorf 1892¹⁷ in Göttingen hunderte von Autoren gefunden hat und im gesamten 19. Jahrhundert von scharfen Kontroversen geprägt war. Ein solches „humanistisches“ Bildungsideal, das allein von der klassischen Philologie bestimmt war, gibt es in keinem anderen Kulturraum. Und damit korrespondierte eine gar nicht so ideale Praxis.

- Der Lehrplan des königlichen Gymnasiums in Stuttgart sah Mitte des 19. Jahrhunderts für die zehn Klassenstufen insgesamt 105 Lektionen in Latein und 42 in Griechisch vor.
- Lateinunterricht wurde von der ersten Klasse des Gymnasiums an erteilt, Griechischunterricht ab der vierten Klasse.
- Latein hatte einen Anteil von 12 Lektionen pro Woche in den ersten sechs Klassen, daneben mussten die Schüler mit Beginn der vierten Klasse 5 und danach 6 Stunden Griechisch lernen.

Zum Vergleich: Die Normalverordnung für das Stuttgarter Gymnasium vom 2. November 1818 sah für die zwölf Klassen der Schule bei einem Wochendeputat von 33 bis 36 Stunden zwischen 20 am Anfang und 18 Lektionen Latein am Ende vor (Hirzel 1847, S. 339-456).

Naturwissenschaften wurden Mitte des 19. Jahrhunderts nur auf den beiden obersten Klassenstufen unterrichtet, und zwar weniger als die Hälfte der Zeit, die auf dieser Stufe noch für den Lateinunterricht aufgewendet wurde. Die einzige lebendige Fremdsprache, nämlich Französisch, wurde auf den sechs oberen Stufen als Randfach mit zwei oder drei Wochenstunden unterrichtet, Deutschunterricht wurde auf allen Stufen erteilt, aber ebenfalls nur als Randfach, die beiden nach Latein und Griechisch bestdotierten Fächer des Stuttgarter Gymnasiums, nämlich Mathematik und Turnen, wurden in den zehn Schuljahren mit 33 bzw. 30 ½ Lektionen unterrichtet (Uhlig/Burckhardt-Brenner 1868, S. 15). Das entsprach in etwa dem Lehrplan der sechsklassigen Oberstufe von Eton, der 1861 revidiert wurde (ebd., S. 17).

Diese Bastion konnte nicht gehalten werden, was auch heisst, dass die klassische „humanistische“ Form, die bis heute Bild und Nimbus des Gymnasiums prägt, nur wenige Jahrzehnte wirklich dominant war und seit der Reichsgründung Konkurrenz erzielte, mit der Anpassung der Höheren Bildung an die Industriegesellschaft. Und was Friedrich Nietzsche und seine zahllosen Mitstreiter so entsetzte, die Abkehr von der zweckfreien „humanistischen Bildung“, war der Grund dafür, dass das Gymnasium als Schulform bis heute überlebt hat. Es war anpassungsfähig genug, sich auf neue Forderungen einzustellen. Die Mittel waren Korrektur des Stundenplans und des Lehrplans unter Beibehaltung der dehnbaren Ideologie einer exklusiven „humanistischen Bildung“.

Im Herbst 1867 wurde in Stuttgart eine realistische Abteilung des Gymnasiums eingerichtet, die von dem Mathematiker Christian Heinrich Dillmann¹⁸ geführt wurde. Vier Jahre später, im Herbst 1871, wurde die Abteilung von 600 Schülern besucht, die Anerkennung als eigenständiges Realgymnasium erfolgte ebenfalls 1871. Von der

¹⁷ Ulrich Wilamowitz-Moellendorf (1848-1931) war im Akademischen Jahr 1891/1892 Prorektor der Universität Göttingen.

¹⁸ Christian Heinrich Dillmann (1829-1899) studierte Theologie in Tübingen und später Mathematik am Polytechnikum in Stuttgart. Er wurde 1859 Mathematiklehrer am Gymnasium in Stuttgart und unterrichtete die Klassen, die kein Griechisch hatten. 1871 wurde Dillmann Rektor am neuen Realgymnasium, das 1881 ein eigenes Gebäude erhielt. 1891 bestand dort Maria Gräfin von Linden (1869-1936) als erste Frau Württembergs die Reifeprüfung.

bestehenden Realschule in Stuttgart¹⁹ wurde das neue Gymnasium mit Hilfe eines hoch dotierten Lateinunterrichts abgegrenzt. Die beiden Gymnasien unterschieden sich dadurch, dass die Schüler des Realgymnasiums kein Griechisch lernen mussten. Diese Klassen hiessen „Barbaren-Klassen“, was aber den relativen Ausbau der Realgymnasien nicht aufhalten konnte. 1897 gab es im Deutschen Reich 125 Realgymnasien mit insgesamt 32.455 Schülern, was einen Anteil von etwas mehr als einem Viertel aller Gymnasiasten²⁰ darstellte (Centralblatt 1897, S. 182).

Deutschland ist - entgegen der Geschichte - nicht *die* Bildungswelt, wie ein Blick in die Schweiz lehrt, die sich nicht nur im Blick auf die Primarschule von Deutschland und Österreich unterscheidet. Das schweizerische Schulwesen ist anders ausgerichtet und läuft in seiner historischen Entwicklung nicht primär auf das Gymnasium zu. Gerade für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, die sich *nicht* für das Gymnasium interessieren, weil sie praktische Interessen haben, gibt es Alternativen. Was heutige Eltern in Deutschland oder Österreich kaum noch glauben, man muss nicht Abitur machen, um im beruflichen Leben Erfolg zu haben.

4. Ein kontrastierender Blick auf die Schweiz

Ein wesentliches Merkmal des Schweizer Bildungswesens ist die sehr stabile Achse zwischen Volksschule und Berufsbildung, die dazu führt, dass nicht ständig nur die Gymnasien im Mittelpunkt stehen, wenn über Bildung diskutiert wird. Die Berufsbildung wird in der deutschen Öffentlichkeit kaum beachtet, während sie in der Schweiz in gewisser Hinsicht die Hauptsache ist. Genauer muss ich sagen: Die Verbindung von Schulabschluss und Berufsbildung ist die Hauptsache.

- In der Schweiz beginnen mehr als zwei Drittel der Jugendlichen eine Berufslehre, meistens nach Abschluss der Sekundarstufe I und so der obligatorischen Schulzeit.
- Auf der anderen Seite beginnen fast alle Maturanden mit einem Studium, also machen den Lehrlingen kaum Konkurrenz.
- Die Berufslehren sind je nach den Anforderungen zeitlich gestaffelt und dauern von zwei bis vier Jahren.

Über die Berufsmaturität können die Absolventen auch an Fachhochschulen studieren. Insgesamt studiert etwa ein Drittel eines Jahrgangs. Eine Berufsschulpflicht wie in Deutschland besteht nicht; die Quote der Jugendarbeitslosigkeit lag in der deutschsprachigen Schweiz im September 2010 bei 4.3%,²¹ was als hoch angesehen wird und sich vor allem mit der Finanzkrise erklären lässt.

Das Bildungssystem insgesamt ist zwischen den 26 Kantonen noch immer nicht wirklich einheitlich organisiert. In aller Regel gibt es aber sechsjährige Primarschulen für alle Kinder, an die sich dreijährige selektive Sekundarschulen anschliessen. Die Sekundarstufe I ist besonders uneinheitlich organisiert, manche Kantone wie der Thurgau führen nur zwei

¹⁹ Errichtet wurde die selbständige Real- und Elementarschule in Stuttgart mit Reskript des Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens Württembergs am 22. März 1817 (Hirzel 1847, S. 428ff.).

²⁰ Ohne die Vorschulen.

²¹ Quelle: Staatssekretariat für Wirtschaft (Seco).

Niveaustufen, andere wie Zürich führen fünf verschiedene Zweige. Im Thurgau gibt es so etwas wie eine Gesamtschule, in Zürich ein gegliedertes System. Die Unterschiede erklären sich vor allem mit der Regelung von Ausschluss und Übergang. In Zürich gibt es zwei verschiedene Arten und drei Niveaus von Sekundarschulen, dazu Sonderschulen und Untergymnasien. Im Thurgau gibt es einfach nur zwei Leistungsniveaus, eines für Grundanforderungen und eines für erweiterte Anforderungen.

- In die fünf Gymnasien des Kantons Thurgau kann man nach der achten Klasse wechseln.
- Voraussetzung ist eine Aufnahmeprüfung in der zweiten Hälfte des achten Schuljahrs.
- Der gymnasiale Lehrgang dauert vier Jahre und führt zur allgemeinen Hochschulreife, die schweizweit bislang nur in der Medizin Beschränkungen unterworfen ist.
- Das zweijährige Untergymnasium ist im Thurgau vor einigen Jahren abgeschafft worden.

Nach wie vor gilt aber das Prinzip der jährlichen Promotion sowie das Bestehen eines Probehalbjahrs zu Beginn des gymnasialen Lehrgangs. Die Endnoten von Fächern, die nicht Teil der abschliessenden Maturitätsprüfung sind, zählen überall in der Schweiz als Zulassungsnoten für die Prüfung. Die obligatorische Maturaarbeit ist inzwischen Bestandteil der Abschlussprüfung. Im Kanton Zürich gibt es noch so genannte „Untergymnasien“, in sie kann man nach der sechsten Klasse wechseln. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die diesen Weg gehen, ist in den letzten Jahren gestiegen, aber der Regelfall ist immer noch der Wechsel nach der achten Klasse.

- Achtjährige Gymnasien wie in Deutschland oder in Österreich gibt es in der Schweiz nirgendwo,
- auch weil es nie eine Grundschule gegeben hat und in vielen Kantonen seit dem 19. Jahrhundert die sechsjährige Primarschule besteht.
- Die gymnasialen Lehrgänge dauern im Regelfall vier Jahre, in einigen Kantonen wie Bern aber auch weniger.
- Der Hauptlehrgang ist in gewisser Hinsicht mit der gymnasialen Oberstufe in Deutschland vergleichbar, auch wenn der Unterbau ein anderer ist.

Hier werden diejenigen Schülerinnen und Schüler, die dafür geeignet sind, gezielt auf das Gymnasium vorbereitet (Oelkers 2008).

Die weitaus meisten Kinder besuchen die Volksschule und machen hier auch einen Abschluss. Die Abiturientenquote liegt landesweit bei 19 Prozent, etwa 70 Prozent eines Jahrgangs beginnen Berufslehren.²² Der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf Privatschulen liegt in der obligatorischen Schule unter fünf Prozent, in der Primarschule bei knapp zwei Prozent. Der Grund ist, dass Privatschulen vom Staat kaum unterstützt werden. Der Ausländeranteil beträgt durchschnittlich etwa 25% pro Jahrgangsstufe, ausgenommen, ähnlich wie in Deutschland, die Sonderklassen. Dabei können je nach örtlicher Situation starke Unterschiede auftreten. Es gibt im Kanton Zürich etwa keine einheitlichen

²² Im Schuljahr 2007/2008 besuchten insgesamt 329.899 Schülerinnen und Schüler Einrichtungen auf der Sekundarstufe II, davon waren 226.798 in Berufsschulen eingeschrieben. Duale Berufslehren absolvierten 200.053 Lehrlinge.

Schulverhältnisse. Die Finanzkraft der Gemeinden ist unterschiedlich, also sind auch die Budgets für die Schulen trotz eines kantonalen Ausgleichs unterschiedlich.²³

Letztlich entscheidet sich das Problem der Chancengleichheit am Arbeitsmarkt. Wenn die Lehrstellen zurückgehen und Berufsschulen für immer mehr Branchen der Ausbildung zu Vollschulen werden, dann wird das duale System ausgehebelt und alle heutigen Berechtigungen entwertet. In der Schweiz ist das bislang nicht der Fall, auch weil massiv in die Berufsbildung investiert wird.

- Selbst wenn die OECD das nicht einsieht:
- Man kann eine Quote von unter 20% Maturanden haben, wenn hoch stehende Berufslehren zur Verfügung stehen,
- deren Schülerinnen und Schüler nicht von den Gymnasien abgeschöpft werden,
- und dies in Deutschland nach der vierten Klasse.

Vertreter der OECD besuchen regelmässig Bern. Sie zeigen sich ebenso regelmässig beeindruckt von der Berufsbildung der Schweiz und der vergleichsweise geringen Quote der Jugendarbeitslosigkeit, während die gleiche OECD sich besorgt bis belehrend über die nach ihrer Meinung viel zu geringe Maturitätsquote äussert, ohne zwischen beiden Daten einen Zusammenhang zu sehen. Mit der Statistik allein ist das nicht erfassbar und man kann diese Schweizer Besonderheit auch als Widerstand gegen eine Globalsteuerung deuten, die von den örtlichen Verhältnissen keine Vorstellung hat. Folgt man dem Argument der verstärkten und möglichst frühen Förderung, dann stellen sich auch Fragen der Weiterentwicklung der Schulstruktur.

Allerdings sollte man überflüssige Aufgeregtheiten vermeiden, die sich oft nur deswegen anbieten, weil man die eigene Situation nicht mit der Anderer vergleicht. Sechsjährige Primarschulen sind im europäischen Umfeld der Regelfall, die vierjährige deutsche Grundschule ist die grosse Anomalie. Achtjährige Gymnasien gibt es nur noch in Deutschland und Österreich. Im Kanton Zürich gibt es eine sechsjährige Primarschule wie gesagt seit 1832 und niemand hat je die Befürchtung gehabt, dass dies zwei Jahre „zu viel“ seien und die Schwachen die Starken behindern. Wäre das so, dürfte Finnland nie PISA-Weltmeister geworden sein.

Welche Entwicklungsmöglichkeiten gibt es? Ich sehe zwei, einerseits den Aufbau einer starken zweiten Säule neben dem Gymnasium und andererseits das Infragestellen des Maturitätsprivilegs. Beides wird mich abschliessend beschäftigen. Das eine kommentiere ich nur kurz, weil es zum Allgemeingut geworden ist. Das andere verlangt nochmals einen historischen Atem. Ich bitte dafür um die Geduld und die Nachsicht des Publikums. Aber Kontinuität und Wandel von Problemlagen werden nur sichtbar, wenn man die Geschichte ernst nimmt.

5. Alternativen zum Gymnasium

Von Aussen betrachtet ist an deutschen Bildungsdebatten zweierlei auffällig, sie nehmen leicht die Form eines Kulturkampfes an und sie werden dominiert von den Interessen der Gymnasialeltern. Beides behindert die Problemlösung. Eine längere gemeinsame

²³ Die Unterschiede werden durch den kantonalen Finanzausgleich nicht aufgehoben.

Verschulung fördert die leistungsschwächeren Schüler, aber behindert nicht notwendig die leistungsstärkeren, die im Übrigen keineswegs nur aus bürgerlichen Familien stammen. Entscheidend für den Erfolg der Kinder ist die Einstellung der Eltern zur Schule, und die ist umso schwächer, je früher man die Kinder deklassiert.

Homogene Leistungsgruppen fördern in der Regel nur die Leistungsstarken, und auch das nur dann, wenn die Schule starke Lernanreize bietet. Es ist aber keineswegs so, dass die Gymnasien über die beste Unterrichtskultur verfügen; sie werden aus sozialen Gründen gewählt und weil es keine Alternativen gibt.

- Wo vor Ort gut entwickelte Integrierte Gesamtschulen mit mehreren Schulabschlüssen bestehen,
- kann die Wahl auch von Gymnasialeltern durchaus anders ausfallen.
- Die Bedingung ist, dass sich mit der Schulwahl kein Abstieg verbindet und sich die konkreten Chancen für ihre Kinder verbessern.

So lange sich gar nichts Anderes anbietet als das Gymnasium, droht immer ein Kulturkampf. Deswegen ist die zentrale Frage der gesamten Schulreform in Deutschland, ob sich eine starke zweite Säule entwickelt, die den Gymnasien ernsthaft Konkurrenz macht, weil bestimmte Eltern genau dieses Angebot nachfragen und die Schulen mit ihrer Ausbildung bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt versprechen, etwa weil frühzeitig der Kontakt mit dem Berufsfeld hergestellt wird und gleichwohl das Abitur gemacht werden kann.

Im Gymnasium kann man nur Abitur machen oder frühzeitig herausfallen. Und je mehr Schüler diesen Weg einschlagen, desto schwieriger wird es, die spezifisch gymnasiale Bildungsqualität zu halten. Wenn alle ins Gymnasium streben, fallen viele unterwegs heraus und unter Hand entsteht, was eigentlich verhindert werden sollte, nämlich eine Schule, die wohl ihre historische Form bewahrt, aber viele Schüler hat, die genau damit überfordert sind. Und dann kann man nur das Niveau senken oder die innere Selektion verschärfen. Was also in Zukunft zur Abstimmung steht, ist nicht der Einstieg in den Untergang des deutschen Gymnasiums,

- sondern ein zukunftsfähiges Schulmodell, das der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft gerecht zu werden vermag und den Eltern mehr als nur *eine* Wahl lässt.
- Daher geht es eigentlich um die Akzeptanz einer gut entwickelten zweiten Schulform, die auf der Grundschule aufbauen kann, ohne die Perspektive einer „Restschule“ zu bieten.
- Die Gymnasien brauchen wirksame Konkurrenz, gerade weil sie so mit der deutschen Bildungsidee verwoben sind.

Es gibt allerdings noch eine Alternative, nämlich die Streichung des Abiturprivilegs. Der historische Ausgangspunkt für diese Idee liegt 230 Jahre zurück. Am 5. September 1779 verlangte der preussische König Friedrich II. in einer Kabinettsordre die energische Neugestaltung des höheren Schulwesens. Adressat war der zuständige Minister Karl Abraham Freiherr von Zedlitz und Leipe, er stammte aus Schlesien und war von 1770 an preussischer Minister, zuständig auch für den Bildungsbereich.

- Am Ende seiner Amtszeit 1787 liess Zedlitz ein Prüfungsreglement ausarbeiten,

- das den Zugang zu den, wie es heisst, „nach Überzeugung nicht weniger Zeitgenossen überfüllten Hochschulen“ regeln sollte.
- Die Prüfung sollte sicherstellen, dass der Wissensstand der Studenten erhöht und ein annähernd gleiches Niveau ihrer Kenntnisse erreicht wird (Mainka 1995, S. 593/594).

Das Problem der „Schnittstelle“ war damit definiert: Wie kann sichergestellt werden, dass ein Studium ohne allzu grosse Unterschiede in der Vorbildung der Studierenden aufgenommen und so möglichst rasch absolviert wird? Die Antwort war, nicht überraschend, eine Prüfung für alle vor Beginn des Studiums. Der Vorschlag kam von den Universitäten, genauer: vom Kanzler der Reformuniversität Halle. Gedacht war an eine „öffentliche Aufnahmeprüfung für alle einheimischen Studienbewerber“, die Prüfung sollte von einer speziellen „Examinationskommission“ durchgeführt werden und wer den Anforderungen nicht genügte, sollte erstmalig abgelehnt werden.

Zuvor war der Zugang frei und weitgehend ungeregelt. Die Hochschulen klagten über den wachsenden Zustrom von unqualifizierten Studenten, wobei sie selbst niemanden abwiesen und nur auf natürlichen Verlust setzten. Das Verhältnis von Gymnasien und Universitäten war von genereller Unzufriedenheit geprägt, die sich in Klagen manifestierte und die so gross war, dass, wie man heute sagt, Handlungsbedarf angesagt war. In der Kabinettsordre, die einen regulierenden Lehrplan für die Gymnasien enthielt und Lateinunterricht gerade für die praktischen Berufe empfahl, wird mehr Engagement der Lehrerschaft erwartet sowie von den Schülern strenge Disziplin und „selbständiges Arbeiten von Anfang an“ (ebd., S. 347).

Dass es ihm mit der Kritik ernst war, zeigte der preussische König ein Jahr später in seinem Brief „Über die deutsche Literatur und die Mängel, die man ihr vorwerfen kann“. Der Brief enthält eine frühe und seitdem sehr gewohnte Form der Schulkritik. Die Form ist die der allgemeinen Verdächtigung. Die Lehrkräfte der Gymnasien, heisst es bei Friedrich, seien nicht in der Lage, anspruchsvollen Unterricht zu erteilen.

„Lang, diffus, langweilig, ohne thatsächlichen Inhalt bei ihrem Unterricht, ermüden sie ihre Schüler und flössen ihnen Widerwillen gegen das Studium ein“ (ebd., S. 348).

Aufgrund solcher Einschätzungen und einer sich häufenden Kritik machte der Kanzler der Universität Halle den Vorschlag, einheitliche Aufnahmeprüfungen einzuführen. In der Begründung seines Vorschlages überbot er seinen König noch in der Defizitanalyse, wenn er festhielt,

„dass sich unter den jungen Leuten, welche die Universität beziehn, ständig eine nicht geringe Anzahl von solchen Subjecten befindet, die nicht allein in den beiden sogenannten gelehrten Sprachen, sondern auch in den übrigen noch wichtigeren Vorkenntnissen, die sie von den Schulen mitbringen sollten, so unwissend sind, dass ihre Unwissenheit bald Mitleiden, und bald Widerwillen erregen muss“ (Schwartz 1910, S. 67).

Der Vorschlag ging an eine neue Behörde, nämlich das von Zedlitz eingerichtete Oberschulkollegium, welches für die Schulaufsicht zuständig war. Das Kollegium beschloss, vor dem Entscheid erst einmal Gutachten einzuholen. Der Vorschlag wurde an die Universitäten und Gymnasien weitergegeben, die innerhalb von vier Wochen antworten

mussten. Auch heutigen Behörden ist diese Praxis der Beschleunigung durch Eilbedürftigkeit nicht fremd.

Das Ergebnis war eine Weichenstellung in der Schulgeschichte, denn der Vorschlag wurde abgelehnt und zwar einhellig.

- Beide Seiten, die Rektoren der Gymnasien wie die Leiter der Hochschulen, plädierten dafür,
- den Zugang zu den Universitäten durch eine einheitliche Prüfung *am Ende der Schulzeit* zu regeln,
- also keine Eingangsprüfungen vorzusehen (Maika 1995, S. 597).

Ende Februar 1788 beriet das Kollegium das Ergebnis der Begutachtung und eines seiner Mitglieder, der Berliner Gymnasialrektor Friedrich Gedike, wurde mit der Ausarbeitung eines Reglements beauftragt. Was er dann vorlegte, übrigens abgefasst in genau 10 Paragraphen, war das erste Maturitätsreglement im deutschen Sprachraum.

Als die neue Reifeprüfung am 8. Januar 1789 erlassen wurde, hatte sie lediglich empfehlenden Charakter und sie galt auch nur für die Absolventen der Schulen, die dem Kollegium unterstanden, was bei weitem nicht alle waren. Auch Bewerber aus dem Ausland und solche, die von Hauslehrern auf das Studium vorbereitet wurden, waren davon nicht betroffen. Der Grund für dieses vorsichtige Vorgehen immerhin der obersten Schulaufsicht war der erwartbare Widerstand der Praxis. „Nicht durchsetzbar“, heisst es sinngemäss in den Protokollen, daher war dann auch der Innovationseffekt zunächst eng begrenzt.

Die neuen „Zeugnisse der Reife“ - es gab seinerzeit auch Zeugnisse der *Unreife* - hatten ihrerseits nur empfehlenden Charakter und waren eigentlich nur bei der Vergabe von Stipendien relevant. Die Zeugnisse mussten nicht einheitlich bei der Einschreibung vorgelegt werden und wurden so auch nicht überprüft. Mit einer solchen Praxis wurden beide Ziele der Reform verfehlt; weder kam es zu einer „merklichen Verbesserung des Ausbildungsstandes“ noch wurde der „erhoffte Rückgang der Immatrikulationszahlen“ erreicht (ebd., S. 597/598).

Der Idee der Maturitätsprüfung schadete das nicht. Alle noch bestehenden universitären Aufnahmeprüfungen wurden abgeschafft, die Reifeprüfung oder das „Abitur“ wurde zum Mass aller Dinge in der Höheren Bildung. Das gilt im Prinzip bis heute, allerdings nur dort, wo das Gymnasialprivileg noch vorhanden ist, also im Wesentlichen in Deutschland, Österreich und der Schweiz, wo es noch eine weitgehend ungeschmälerte allgemeine Hochschulreife gibt.

Das muss nicht so bleiben. Wenn in Wien, in Hamburg oder in Tübingen mehr als die Hälfte eines Jahrgangs ein Gymnasium besucht, wenn fast die Hälfte eines Jahrgangs studiert, zählt man das gymnasialen und das Berufsabitur zusammen, und wenn schliesslich die Durchlässigkeit zwischen Fachhochschulen und Universitäten ohne Auflagen sind - „Passarellen“ sagt man in der Schweiz - dann fragt man sich, warum der Schulabschluss auf der Sekundarstufe II überhaupt noch mit einer Berechtigung verbunden ist.

Die Alternative wäre, dass sich die Hochschulen ihre Studierenden selber aussuchen. Ohne das zentrale Privileg wären die Gymnasien vermutlich schnell eine auslaufende Schulform. Die Frage ist nur, wann die Quote die Qualitätserwartung enttäuscht und ob das politisch eine Rolle spielen soll oder nicht. So oder so muss man auf einen grundlegend anderen Zustand reagieren als 1834. Preussen erliess in diesem Jahr das endgültige Reglement

zur Sicherung des Privilegs der Gymnasien, das gedacht war für keine zwei Prozent eines Jahrgangs. Wenn in einer „Wissensgesellschaft“ möglichst viele studieren sollen, dann ist das eine Veränderung der Versuchsanordnung, die so oder so ihren Preis haben wird.

Literatur

- Bavaria. Landes- und Volkskunde des Königsreichs Bayern bearbeitet von einem Kreise bayerischer Gelehrter. Vierter Band. Erste Abteilung: Unterfranken und Aschaffenburg. München: Literarisch-artistische Anstalt in der J.G. Cotta'schen Buchhandlung 1866.
- Braune, P.: Die gescheiterte Einheitsschule. Heinrich Schulz, Parteisoldat zwischen Rosa Luxemburg und Friedrich Ebert. Bonn: Dietz 2004.
- Centralblatt für das Deutsche Reich, Jahrgang 1897. Mainz 1897.
- Die katholische Schulorganisation verlangt ein Reichsschulgesetz. In: Der Volksschullehrer 19. Jahrgang Nr. 2 (1925), S. 17/18.
- Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern. Leipzig 1921.
- Diller, E.A.: Erinnerungen an Gotthold Ephraim Lessing Zögling der Landesschule zu Meissen in den Jahren 1741-1746. Ein Wort zum Schutze des Humanismus und zur Erhaltung alter Zucht und Lehre. Meissen: Verlag von C.E. Klinkicht und Sohn 1841.
- Heyne, Chr. G.: Nachricht von der Einrichtung des Königl. Pädagogii zu Ilfeld. Göttingen: bey Johann Christian Dieterich 1780.
- Hirzel, C.: Sammlung der württembergischen Schulgesetze, Zweite Abtheilung, enthaltend die Gesetze für die Mittel- und Fachschulen bis zum Jahr 1846. Stuttgart: Ludw. Friedr. Fues 1847. (= XI. Band, 2te Abtheilung der Reyer'schen Gesetzsammlung)
- Holland, A.: Vorschule oder Volksschule? Eine christlich-pädagogische und socialpolitische Frage. Berlin/Neuwied 1889.
- Lentz, E.: Die Vorzüge des gemeinsamen Unterbaus aller höheren Lehranstalten im Auftrage des Vereins für Schulreform erläutert. 3., neu bearb. u. verm. Aufl. Berlin: Verlag von Otto Salle 1904. (erste Aufl. 1900)
- Mainka, P.: Karl Abraham von Zedlitz und Leipe (1731-1793). Ein schlesischer Adliger in Diensten Friedrichs II. und Friedrich Wilhelms II. von Preussen. Berlin: Duncker&Humblot 1995. (= Quellen und Forschungen zur Brandenburgischen und Preussischen Geschichte. Herausgegeben im Auftrag der Preussischen Historischen Kommission von Johannes Kunisch, Band 8).
- Niethammer, F.I.: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit. Jena: F. Frommann 1808.
- Oelkers, J.: Die Qualität der Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Ofenstein, W.: Der Kampf gegen das Reichsschulgesetz. Düsseldorf: Verlag der Katholischen Schulorganisation Deutschlands 1928.
- Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. Dritte erweiterte Auflage herausgegeben und in einem Anhang fortgesetzt v. R. Lehmann. Berlin/Leipzig: Walter de Gruyter 1921.
- Reglement für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler. Berlin 1834.
- Schwartz, P.: Die Gelehrtenschulen Preussens unter dem Oberschulkollegium 1787-1806 und das Abiturientenexamen. Band 1. Berlin 1910.

Uhlig, G./Burckhardt-Brenner, F.: Zusammenstellung der Gymnasiallehrpläne der deutschen Schweiz, der bedeutendsten deutschen Staaten und Frankreichs; nebst pädagogischen Thesen. Gerichtet an den am 3. Oktober 1868 in St. Gallen zusammentretenden Verein schweizer. Gymnasiallehrer. 2. Aufl. Aarau 1868.

Wie gegen die Grundschule gewählt wird. In: Der Volksschullehrer 19. Jahrgang, Nr. 2 (1925), S. 16/17.

Wilamowitz-Moellendorf, U. v.: Philologie und Schulreform. Festrede im Namen der Georg-August-Universität zur akademischen Preisverteilung am 1. Juni 1892. Göttingen 1892.