

Das Woher und Wohin des Gymnasiums

Vielseitige und eigenständige Persönlichkeiten
in komplexen Gesellschaften

ELMAR ANHALT

Geboren 1964 in Overath, Ordinarius
am Institut für Erziehungswissenschaft
der Universität Bern.

Die Schule ist eine Institution, in der die Gesellschaft ihre Vorstellungen von Zivilisation in Form von Erwartungen, Aufgaben, Leistungsrückmeldungen und Zertifikaten an den

Nachwuchs adressiert. Mit der verpflichtenden Beschulung ist die Hoffnung verbunden, dass neben unvermeidlichen Sozialisierungseffekten intendierte Effekte erzielt werden können. Unsere Gesellschaft, die ihre Vorstellungen von Zivilisation vor allem auf wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung, demokratische Verfassung, positives Recht, ästhetische Genussfähigkeit und ökonomische Ressourcenverwertung gründet, richtet entsprechende Erwartungen zunehmend an das Gymnasium. In seiner heutigen Gestalt und Funktion ist es ein Ergebnis von Vorgängen wachsender gesellschaftlicher Komplexität in den vergangenen 200 Jahren.

Die Geschichte des Gymnasiums ist eingebettet in die bis ins 15. Jahrhundert zurückreichenden Anfänge der Umwandlung hierarchischer Ordnungssysteme. Unter dem Anspruch, immer mehr Menschen aus Fremdbestimmung zu befreien und mit dem Rüstzeug für selbstbestimmte Teilhabe an der Öffentlichkeit des Zusammenlebens auszustatten, setzten die entstehenden Demokratien die Menschen zunehmend dem Zwang aus, ihr Leben selbstverantwortet zu führen. Die allgemeine Idee der Freiheit individuell zu realisieren

– die Immanuel Kant in die pädagogische Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ fasste –, ist die zentrale Herausforderung für ein Aufwachsen in demokratischen Gesellschaften. Das Gymnasium ist eine Antwort unserer Gesellschaft auf diese Herausforderung.

Die mittelalterlichen Kloster- und Domschulen sowie die späteren städtischen Lateinschulen gelten als die historischen Vorläufer des heutigen Gymnasiums. Sie fanden Orientierung an einem relativ verbindlichen Bildungskanon. Dessen Unterscheidung in ein *Trivium* (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) und *Quadrivium* (Geometrie, Arithmetik, Astronomie, Musik) – zusammengefasst im Begriff der *artes liberales* (der Sieben Freien Künste) – enthält aber bereits den Keim für die zentrale Problematik der Frage einer angemessenen und beständigen Unterscheidung.

Aus drei Gründen schien ein Umdenken zur Mitte des 18. Jahrhunderts unausweichlich: Die Nationalsprachen sollten gegenüber der Gelehrtensprache Latein erkennbar an Gewicht gewinnen, die staatliche Entscheidungs- und Verwaltungshoheit über das öffentliche Bildungswesen drängte die Kirche in den Hintergrund, und schließlich verlangte ein immer stärker werdendes Bürgertum nach einer angemessenen Berufsorientierung in der Ausbildung des eigenen Nachwuchses.

Das Schulsystem war nicht mehr mit einer Hand zu regulieren. Dies musste in den Unruhen nach 1848 auch der preußische Kultusminister Graf von Schwerin erfahren, als er die Gymnasiallehrer auf Amtswegen zu Beratungen über die Organisation des Unterrichtswesens verpflichten zu können glaubte und damit den Widerstand einer mittlerweile professionsspezifisch organisierten Lehrerschaft herausforderte.

HÖCHSTE ERWARTUNGEN AN DEN NACHWUCHS

Damals wurden zwei Fragen virulent: *erstens*, welche Organisationsform in einer komplexen Gesellschaft am ehesten zur Beschulung des Nachwuchses dient, und *zweitens*, welche gesellschaftliche Funktion das Gymnasium erfüllen soll. Mit der Differenzierung nach Organisationsgesichtspunkten wurden Schulformen und deren Verhältnis zueinander unterschieden. Im deutschsprachigen Raum hat sich bekanntlich das dreigliedrige Schulsystem durchgesetzt.

Das zweite Differenzierungsmuster rückt die gesellschaftliche Funktion des Gymnasiums in den Blick. In diesem Punkt bot die traditionelle Unterscheidung in *niedere* und *höhere* Bildung Orientierung. Das Gymnasium stand für die „höchsten“ Erwartungen der Gesellschaft an ihren Nachwuchs. Das belegt die Bedeutung, die dem Gymnasium in der öffentlichen Aufmerksamkeit immer schon zukam. Es soll leisten, was von keiner anderen Schulform erwartet wird: Dem Gymnasium wird die Funktion zugewiesen, die begabtesten, motiviertesten, aussichtsreichsten und fähigsten Kinder und Jugendlichen

einer Generation auf höchstem schulischem Niveau in ihrer Entwicklung voranzubringen.

Die Unterscheidung in „niedere“ und „höhere“ Bildung stellte das für die Beschreibung des Schulsystems grundlegende Ordnungsschema dar. Im 19. Jahrhundert gab es Real- und Bürgerschulen erster und zweiter Ordnung, etwa Stadt- und Töchterschulen in Abgrenzung zum Gymnasium.

Das Bürgertum nutzte die Differenz für eigene Zwecke. Es emanzipierte sich von vorgegebenen sozialen Rangunterscheidungen, indem es die „höhere Bildung“ als Schulbildung für die Kinder aller gesellschaftlichen Schichten öffnete. Es war sich seiner Stärke bewusst und stellte frühzeitig auf Karriere, gemessen an Leistung und Prestigegewinn, ab. Das war als Signal der Auflösung einer hierarchisch geordneten Gesellschaft an den Adel adressiert. Das Bürgertum brachte dabei die Interessen ins Spiel, denen es seine eigene Stärke verdankte: fachliche Expertise in spezifischen Berufssparten, eine dem wissenschaftlich-technischen Fortschritt affine Grundhaltung sowie eine an demokratischen Prinzipien ausgerichtete Politik.

STUDIERFÄHIGKEIT UND GESELLSCHAFTLICHE PARTIZIPATION

Diese Interessen wurden von den Gymnasiallehrern aufgegriffen, zugleich aber professionsspezifisch umgedeutet und damit um eine zusätzliche Perspektive erweitert. Man distanzierte sich von anderen Schularten, indem man zum Beispiel auf die universitäre Ausbildung verwies und höhere Gehälter einforderte sowie auf das Alleinstellungsmerkmal Studierfähigkeit beziehungsweise Wissenschaftspropädeutik setzte.

Diese für die Geschichte des Gymnasiums wichtige Positionierung illustriert die vierte Jahresversammlung des Gymnasialvereins, die 1894 in Bamberg stattfand.¹ Ausgangspunkt war, dass das „Abiturienten-Examen ... gewissermaßen zum Symbol für das Verhältnis des Gymnasiums zur Universität“ geworden war. Die Berechtigung zur Aufnahme eines universitären Studiums wurde an dieses Examen gebunden und bedeutete, „dass in der Regel keiner auf der Universität studieren sollte, der nicht durch die Ersterhebung dieses Exams die Berechtigung dazu erhalten hat“. Diese Auffassung entsprach jedoch nicht der Realität, denn zum einen waren die Universitäten bereits für studierwillige Personen geöffnet worden, die kein Abitur vorweisen konnten. Zum anderen wechselte keineswegs der größte Teil eines Abiturjahrgangs zur Universität. In einigen deutschen Ländern lag der Anteil bei weniger als sechs Prozent. Gleichwohl, geradezu kontrafaktisch, wird die „höchste Aufgabe“ des Gymnasiums von seinen Fachvertretern weiterhin darin gesehen, auf die Universität vorzubereiten: „Das Gymnasium muss so organisiert bleiben, als wenn alle seine Schüler die Universität besuchen sollten.“

Die Gymnasiallehrer strebten dabei eine formale humanistische Bildung an, die Studierfähigkeit im Sinne der Hochschulreife und gesellschaftliche Partizipation gleichermaßen umfasst. Das schuf die bis heute strittige Transferproblematik und band den Unterricht an klassische (antike) Stoffe, deren Bearbeitung junge Menschen exemplarisch mit Fragen der Menschheit und ihren humanen Antworten konfrontiert. Es ging den Gymnasiallehrern dabei um die „Erhöhung und Stärkung der Fähigkeit, richtig, scharf und gewandt zu denken, die Denkkategorien richtig anzuwenden, die Kenntnisse, die man in sich aufnimmt, fruchtbar zu machen, das Gelernte innerlich zu verarbeiten, zu ordnen, zu einer wissenschaftlichen ἔξις („Haltung“) zu gestalten und dergleichen“. Ist dies erreicht, so hat das Gymnasium seinen Auftrag erfüllt, da es „nicht für ein bestimmtes Fakultätsstudium, sondern für die Universität vorzubereiten habe“. Für die Universität, nicht für einzelne Fächer bereitet das Gymnasium im Sinne der allgemeinen Studierberechtigung vor.²

Die Gymnasiallehrer argumentierten mit Johann Friedrich Herbarts „Vielseitigkeit des Interesses“. In Herbarts Werk fand man pädagogische Konzepte, die der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft Rechnung trugen. Dem Grad der Ausdifferenzierung der Gesellschaft in unterschiedliche Bereiche soll nach Herbart der Grad der Vielseitigkeit entsprechen, mit der ein Mensch dem gemeinschaftlichen Leben und seinen Anforderungen zu begegnen versteht. In der Schule geht es für ihn darum, das „Interesse“ als „Eigenschaft der Person“ zu stabilisieren. Am Ende entlässt die Schule einen „vielseitigen Menschen“ in die komplexe Gesellschaft.³

Studierfähigkeit wurde von den Gymnasiallehrern verstanden als ein zur Haltung gewachsenes Selbst- und Weltverständnis junger Menschen, die ausreichend Kenntnisse und Wissen erworben haben, um sich den Anforderungen eines universitären Studiums und der Gesellschaft gleichermaßen zu stellen. Der Aufsatz galt ihnen deshalb als „Prüfstein für den Bildungsgrad der Abiturienten“. Diese Prüfungsform fordert die Persönlichkeit des Schülers, weil sie ihn mit komplexen Problemstellungen konfrontiert. Das kann kein Test, der Kenntnisse abfragt.⁴

IN DEN HÄNDEN DES EINZELNEN

Der Lehrerschaft ging es ersichtlich nicht nur um die Vermittlung von Informationen, Kenntnissen und Fertigkeiten für ein Berufsfeld. Sie wollte mehr, nämlich den ganzen Menschen in seiner Entwicklung zu einer selbstständigen Person inmitten der sich wandelnden Gesellschaft unterstützen. Für diese Aufgabenbestimmung fanden die Gymnasiallehrer Argumente bei Wilhelm von Humboldt. In dessen Theorie war die Bildung aus den festen Vorgaben einer hierarchischen Gesellschaftsform herausgelöst und in ein flexibleres Modell transformiert worden.

Bildung sollte nicht mehr durch die Erfüllung festliegender Erwartungen in vorgegebenen Gesellschaftsstrukturen nur noch bestätigt werden und eine gegebene Ordnung unverändert fortsetzen. In diesem Sinne war Bildung das Privileg ausgewählter Eliten gewesen, die sich ständisch definierten, exklusiv reproduzierten und in eigenen Netzwerken durch ihre exklusiven Bildungszugänge stabilisierten. Humboldt hingegen verortete Bildung in der Mensch-Welt-Relation und deutete sie als den einmaligen Weg jedes einzelnen Menschen zu seiner eigenen, unvergleichlichen Vervollkommnung.

Dieses Bildungsverständnis entwickelte sich parallel zu der für moderne Gesellschaften typischen Kontingenz, denn wenn alle in gleicher Weise berechtigt sind, Bildung zu erlangen, dann liegt sie in den Händen der einzelnen Menschen. Bildung wird nun unberechenbar, weil niemand wissen kann, wie sich der Bildungsstand der Gesellschaft entwickeln wird. Sie entzieht sich staatlicher Planung und organisatorischer Steuerung.

So dürfte die Attraktivität des Gymnasiums durch zwei Gründe befördert worden sein. *Erstens*: Wenn alles der Veränderung unterworfen ist, dann sollte der Nachwuchs mit dem besten Wissen und Können ausgestattet werden, das durch Beschulung erworben werden kann. *Zweitens*: Politik und Schulverwaltung erkannten deutlich den zunehmenden Bedarf an wissenschaftlich-technologischer Expertise sowie domänenspezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten für eine Gesellschaft, die sich wachsender Komplexität ausgesetzt weiß.

Aus diesen Gründen ist dem Gymnasium stets die öffentliche Aufmerksamkeit sicher gewesen. Selbst der Versuch der Nationalsozialisten, das Gymnasium zu schwächen, um das Reflexions- und Kritikpotenzial der Heranwachsenden zu minimieren, war nur bedingt erfolgreich. Nach 1945 wurde eine Demokratie von den Menschen aufgebaut, die unter Hitler aufgewachsen waren. Offensichtlich erreichen diktatorische Regime nicht, was sie planen: den vollständigen Durchgriff auf die Wertbindungen und Einstellungen ihrer Bürgerinnen und Bürger, selbst wenn sie das Schulsystem durchgängig nach ihren Organisationskriterien steuern.⁵ Es sind immer wieder die eigenen Bürgerinnen und Bürger, die in Diktaturen auf die Straße gehen, um gegen Unrecht und Zwänge ihre Stimme zu erheben. Letzten Endes scheitern Schulprogramme in Diktaturen offensichtlich an ihrem naiven Erziehungsoptimismus.

IN DEN WETTBEWERB GESTELLT

Inzwischen sieht sich das Gymnasium einer neuen Herausforderung ausgesetzt: In einem politischen Umfeld, das den Staat auf einen globalen Wettbewerb um ökonomische Erfolge ausrichtet, haben sich die Erwartungen an das Gymnasium grundlegend geändert. Es wird in den Wettbewerb gestellt und an ökonomischen Kriterien gemessen. Seine Aufgabe lautet jetzt, humane Ressourcen auszuschöpfen. Es wird zunehmend als Lieferant von Zertifikaten

in den Dienst genommen, um die Akademikerzahl zu erhöhen. Dies zwingt Gymnasien dazu, sich als Organisation neu zu definieren.

Als Institution der höheren Bildung soll das Gymnasium aber auch weiterhin die höchsten Zivilisationserwartungen der Gesellschaft an ihren Nachwuchs adressieren. Die aus der Vergangenheit bekannte Funktion gymnasialer Bildung wird fortgeführt: Der junge Mensch wird aufgefordert, sich zu den Bedingungen, unter denen er aufwächst, ins Verhältnis zu setzen, um selbst über seine Lebensführung bestimmen zu können und sich als Mitglied einer Gesellschaft verantwortungsbewusst zu verhalten.

Für diese zentrale Anforderung an das Aufwachsen stellen demokratische Gesellschaften „Haltepunkte“ zur Orientierung des eigenen Lebens und Zusammenlebens bereit, ohne diese jedoch einem einzigen „Haltepunkt“ verbindlich unterzuordnen.⁶ Die damit beförderte Ungewissheit und Unsicherheit aushalten und notwendige Entscheidungen sachlich begründet, methodisch kontrolliert und moralisch vertretbar treffen zu können, gehört zu den höchsten Zivilisationsansprüchen demokratischer Gesellschaften, die sie ihren Heranwachsenden durch das Gymnasium vermitteln.

¹ Für die folgenden Zitate, soweit nicht anders angegeben, siehe Bender, Hermann: „Das Verhältnis des Gymnasiums zur Universität“, in: *Das humanistische Gymnasium. Organ des Gymnasialvereins* 5 (1894), S. 50–65 (hier: S. 51, 52, 55, 58).

² Zur Unterscheidung zwischen individueller und typischer Studierfähigkeit sowie allgemeiner Studierberechtigung vgl. Anhalt, Elmar: „Was bedeutet gymnasiale Bildung heute?“, in: Lin-Klitzing, Susanne/Di Fuccia, David/Müller-Frerich, Gerhard (Hrsg.): *Aspekte gymnasialer Bildung. Beiträge zur gymnasialen Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung*, Bad Heilbrunn 2012, S. 29–49.

³ Die Textstellen finden sich in Johann Friedrich Herbart: „Genauere Entwicklung der Hauptbegriffe, welche in die Bestimmung des pädagogischen Zwecks eingehn“, in: Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften. Mit Einleitungen, Anmerkungen und Registern sowie reichem bisher ungedrucktem Material aus Herbart's Nachlass. Hrsg. von Otto Willmann und Theodor Fritzsche. Dritte Ausgabe. Bd. 1. Osterwieck/Harz und Leipzig 1913, S. 175–210 (hier: S. 175) und in Johann Friedrich Herbart: *Umriss pädagogischer Vorlesungen (1835/1841)*, in: Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. von Karl Kehrbach und Otto Flügel. Bd. 10. Langensalza 1887 (Neudruck: Aalen 1964 und 1982), S. 65–206 (hier: S. 155).

⁴ „Ein befriedigender Aufsatz ist eben wesentlich Sache nicht bloß der Schulung, sondern der ganzen geistigen Entwicklung, und hängt mit allerlei Einflüssen wie häusliche Erziehung, Umgang, Lektüre u. dgl. zusammen.“ (Hermann Bender 1894, S. 58, siehe Anm. 1). Deshalb wollte man den Aufsatz nicht zum ausschlaggebenden „Prüfstein“ machen. Man wusste, dass die Persönlichkeitsentwicklung mit den schulischen Leistungen nicht immer Schritt hält, weshalb mancher Aufsatz eines sonst sehr guten Schülers schlecht ausfällt. Der Schüler war dann noch nicht zur Beurteilungsfähigkeit gekommen, obwohl er schon sehr gute Leistungen in der Reproduktion von erworbenen Kenntnissen vorweisen konnte.

⁵ Tenorth, Heinz-Elmar: „Unterwerfung und Beharrungskraft – Schule unter den Bedingungen deutscher Diktaturen. Befunde und Analyseperspektiven“, in: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 30 (2008), S. 275–297.

⁶ Für das spannungsreiche Verhältnis zwischen Werten und Normen in diesem Zusammenhang siehe Anhalt, Elmar: „Werteorientierung und Europa. Zur Einleitung“, in: Anhalt, Elmar/Schultheis, Klaudia (Hrsg.): *Werteorientierung und Wertevermittlung in Europa. Interdisziplinäre Perspektiven und Standpunkte junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Werteorientierung in moderner Gesellschaft, Bd. 1)*, Münster 2012, S. 10–73.