

Bern, 2. Oktober 2009

**Oktoberbrief des Rektorats
an die Schüler/-innen
der Fortbildungsklassen und des
Gymnasiums Muristalden**

Liebe Eltern, liebe Schülerinnen und Schüler

**HarmoS-
Abstimmung
und Motio-
nen-Flut im
Grossen Rat**

Die Abstimmung über HarmoS von Ende September, diesem gross angelegten Harmonisierungsvorstoss an den Volksschulen, hat viel Staub aufgewirbelt. Nun liegt sie hinter uns. Wie immer, wenn es um Schulreformen geht, haben die Emotionen in der öffentlichen Diskussion hohe Wellen geschlagen, dies um so mehr, als man sich, den Fokus einschränkend, auf ein blosses Nebengeleise des Gesamtprojektes, auf die Kindergartenfrage, eingeschossen und sich dort in ebenso hartnäckiger wie unfruchtbarer Weise festgebissen hatte.

Dass nicht nur der Volksschulbereich, sondern auch das Gymnasium im Kreuzfeuer einer heftig geführten Bildungsdebatte steht, mag in den letzten Monaten fast in Vergessenheit geraten sein. Indes; die Tatsache, dass im letzten Jahr im bernischen Grossen Rat nicht weniger als vier Motionen zur Reformierung der Maturitätsschulen eingegangen sind, beweist die Aktualität der momentanen Diskussion rund um das Gymnasium. Man befürchtet einen allgemeinen Leistungsabbau, ja beklagt einen solchen bereits; man macht sich Sorgen um die Studierfähigkeit künftiger Gymnasiastengenerationen. Die Maturität weise nicht mehr den gleichen Leistungsanspruch auf wie früher; sie sei durch die Anhebung der Quote in den letzten zwanzig Jahren und durch die Einführung sogenannt „weicher“ Profile wie PPP und Kunstfächer zulasten so genannt „harter“ Profile wie Mathematik und Naturwissenschaften zu einer leicht bewältigbaren Hürde für jedermann geworden. Dabei entbehre die gymnasiale Bildung auch eines berufspraktischen Ausbildungsanteils, wie dieser etwa die Berufsmaturitäten auszeichne, welche dadurch oft als zielorientierterer Ausbildungsweg erscheinen. Die Allgemeinbildung am Gymnasium drohe, als eine Art „Bildung ins Blaue hinaus“, den Bezug zur wirtschaftsdominierten Lebensrealität zu verlieren. So sei es, wie dies etwa der Philosoph Ludwig Hasler in mehreren Beiträgen in der Weltwoche beklagt, nicht erstaunlich, dass zahlreiche Gymnasiastinnen und Gymnasiasten unter einer gewissen Weltfremdheit litten, dass gerade sie besonders sinnkrisenanfällig seien und nicht selten von einem Hors-sol-Gefühl befallen würden. Die jungen Menschen liefen, so Hasler, durch eine gewisse Verhätschelung an den Gymnasien, Gefahr, das Erwachsen-Werden künstlich hinauszögern zu wollen, was zulasten des eigentlichen Gymnasiumszieles, die Maturanden studierfähig zu machen, gehe.

In den Debatten wird denn auch immer wieder das Wort der „Studierfähigkeit“ beschworen, das sich dadurch zum eigentlichen Zentralbegriff gymnasialer Bildung entwickelt hat.

Standards für Gymnasien und vereinheitlichte Prüfungen?

So zielen die erwähnten grossrätlichen Motionen alle auf eine bessere Abschlussqualität der Maturitätsschulen hin, welche durch die Vollintegration des GU-9-Unterrichts (Quarta-Stufe) in die Gymnasien, durch die Einführung von Bildungsstandards, ja auch durch gewisse Vereinheitlichungen bei den Maturprüfungen, realisiert werden soll. Einheitliche Prüfungen und Standards könnten die Funktion eines engeren Korsetts übernehmen, das den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten einen besseren Überblick über das Geforderte und eine befriedigendere Zielorientierung bieten würde.

Wie einleuchtend diese Argumentation auf den ersten Blick erscheinen mag und wie faszinierend eine gemeinsame Reflexion über die Frage wäre, was eine gymnasiale Bildung in ihrem innersten Kern enthalten (was also Standard sein sollte), so schwierig wird es, wenn man sich an die konkrete Umsetzung solcher Postulate heranmachen will. Wer setzt die Standards und definiert somit, was die Studierfähigkeit in einem ganz allgemeinen Sinne ausmache? Und wenn es da eine Einigung überhaupt geben würde: Wären die festgelegten Standards für Absolventen, die Physik studieren möchten, in gleichem Masse sinnvoll und gewinnbringend, wie sie es für jene wären, die an der Universität das Fach Wirtschaft und Recht zu belegen gedenken? Wie sähe das Ganze für den zukünftigen Kandidaten einer Hochschule der Künste aus? Und wie könnten die wichtigsten Kompetenzen, die es, nebst sprachlichem Können und guten Grundkenntnissen im Studienfach, fürs Studieren braucht, etwa die intellektuelle Neugier oder das Durchhaltevermögen, durch ein Messverfahren eruiert und vergleichbar gemacht werden? Müsste man sich da nicht notgedrungen auf wirklich messbare Teile der Ausbildung beschränken? Und welche Aussagekraft hätte eine solche Messung des bloss Messbaren in Bezug auf einen zukünftigen Studienerfolg?

Rankings und deren Wahrnehmung in der Öffentlichkeit

Natürlich führen die Motionäre ins Feld, gymnasiale Bildung sei mehr, sei umfassender als die zu installierenden Standardtests. Doch PISA und die gesellschaftlichen Folgen haben bewiesen, dass die öffentliche Wahrnehmung anders funktioniert: Über den Wert einer Schule entscheidet letztlich der Rankingplatz, der in den Zeitungen erscheint, auch wenn die dazu erhobenen Daten in keinster Weise die Gesamtqualität einer Schule sichtbar zu machen vermögen. – Davon war bereits im letztjährigen Oktoberbrief die Rede, und dass dieses Thema erneut auftaucht, zeigt uns, wie virulent die gesellschaftliche Diskussion zu dieser Frage geblieben ist. Unsere Zeit verlangt nach Vergleichen, nach Messungen und Reihenfolgen. Eindrückliches Beispiel ist das letzten Winter in der NZZ erschienene Gymnasiumsranking, welches aufgrund der Resultate von Erstsemestrigen-Prüfungen an der ETH erstellt worden ist. Die Studienleiter mochten noch so bekräftigten, die Reihenfolge erlaube nur eine sehr eingeschränkte Einschätzung zur Qualität der einzelnen Gymnasien; in der öffentlichen Diskussion kam es zu jener „terrible simplification“, die zu erwarten war: Die Kantonsschule Rychenberg, Rankingplatz 1, wurde landesweit als das beste aller Gymnasien bezeichnet, und das auch dann noch, als eine zweite Erhebung, die bei deren Absolventen gemacht wurde und welche die Zufriedenheit mit der eigenen Schule untersucht hatte, dem Gymnasium einen Rankingplatz im unteren Drittel bescherte.

Der Topos einer faul und träge gewordenen Jugend

Ich leugne nicht, dass mir die Art und Weise, wie mancherorts in der Öffentlichkeit über die Qualität der Gymnasien diskutiert wird, sauer aufstösst. Und dies in ganz besonderem Masse, wenn der Diskussionsansatz reduktionistisch ist. Wenn etwa von einer minimalistisch gewordenen Jugend die Rede ist, der sich die Gymnasien durch eine ständige Reduktion ihrer Leistungsansprüche immer mehr anpassten. In lebhafter Erinnerung habe ich die Physiotherapiestunden, in deren Genuss ich letztes Jahr nach einer kleinen Operation gekommen war und in denen ich das Privileg hatte, immer wieder mit Leuten anderer Berufsgattungen ins Gespräch zu kommen. Selbst mein Physiotherapeut meinte mich zuweilen trösten zu müssen, indem er nicht müde wurde, sein Mitgefühl für die bedauernswerten Lehrer unserer Zeit zu artikulieren. Es müsse schon sehr schwer geworden sein, mit heutigen Jugendlichen zu „fällieren“, und man könne sich angesichts der Medienberichte gut vorstellen, weshalb so viele Lehrpersonen ausbrennen würden. Die Jugend sei nicht mehr das, was sie früher einmal gewesen ist. PISA und die vielen Berichte über jugendliche Gewalt bewiesen es ja...

Solche Klagen über die faule und träge Jugend entsprechen einem alten Topos, und sie sind mir deshalb schon immer verdächtig erschienen. Bereits 3000 vor Christus fand man, in babylonischen Inschriften, derartige vernichtende Äusserungen an die Adresse der „verdorbenen“ Jugendlichen. – Natürlich soll hier nicht zu leichtfertig über die Schwierigkeiten, mit welchen heutige Pädagoginnen und Pädagogen zu kämpfen haben, hinweggegangen werden. Die Erwartungen an sie sind in den letzten Jahren sicher höher geworden. Dies allerdings mag weniger mit den Jugendlichen selbst als mit einer umfassenden gesellschaftlichen Entwicklung zu tun haben. So hat der Stellenwert des Kindes in den letzten Jahrzehnten stark zugenommen; insbesondere der Aspekt der Förderung und der Ausbildung. Das Kind hat Kultstatus. Alle, vor allem die Eltern, wollen ihren Kindern das Beste, die best mögliche Schulung, ermöglichen. Die Kehrseite dieser erfreulichen elterlichen Aufmerksamkeit besteht darin, dass nicht alle unter einer guten Ausbildung das Gleiche verstehen und dass sich die Schulen mit widersprüchlichen, ja unvereinbaren Erwartungen konfrontiert sehen. Auch höre ich immer wieder Lehrerkolleginnen und -kollegen von der Schwierigkeit sprechen, ihre Schülerinnen und Schüler zu einer erfolgsversprechenden Arbeitshaltung motivieren zu können. Aufgaben würden nicht gemacht, oft fehle die Fähigkeit, sich auf einen Unterrichtsgegenstand wirklich einzulassen, längere Zeit auf ihn fokussiert zu bleiben.

Lernen und Event-Kultur

Dass die Jugendlichen, übrigens auch wir Erwachsenen, in einer von Konsum und rascher Wunschbefriedigung dominierten Umwelt leben, ist nicht spurlos an der Schule vorübergegangen. Die Konzessionen, welche diese an den Zeitgeist der Eventkultur gemacht hat, wirken sich negativ aus: Wenn Lehrer, um ihre Schüler/-innen bei der Stange zu halten, auf das Prinzip der Unterhaltung setzen, so verkehren sich die Ziele in ihr Gegenteil. Schulisches Lernen wird durch Fun-Erleben ersetzt. Natürlich schrauben sich, als weitere problematische Nebenerscheinung, die Erwartungen, welche die Lernenden an ihre Lehrerinnen und Lehrer haben, in unermessliche Höhen: Lernen, so die verhängnisvolle Ansicht, die sich unter dem Modus der Unterhaltung einstellt, sollte von alleine gehen, die Lehrpersonen müssten das Lernmaterial in wohl präparierten Häppchen zubereiten und es den Schüler/-innen mundgerecht präsentieren. Vergessen wird dabei, dass Lernen in erster Linie Anstrengung bedeutet, ja dass sich ohne eigenes, inneres Bemühen kein Fortschritt, kein Weiterkommen einstellen kann. Lernen basiert auf einer kontinuierlichen, häufig auch schmerzhaften und kräfteaubenden Ausweitung unserer Möglichkeitsgrenzen, in einem Akt der Überwindung, und nicht in der mühelosen Einverleibung von Stoff in bereits vorhandene Strukturen.

In ihren Büchern „*Der Konsum der Romantik*“ und „*Gefühle in Zeiten des Kapitalismus*“ analysiert die israelische Soziologin Eva Illouz den heutigen Zeitgeist messerscharf. Sie sieht ihn als problematische Verschränkung einer Emotionalisierung des öffentlichen Lebens einerseits, einer Ökonomisierung des Privaten andererseits. Vor allem seit der Kulturrevolution von 1968 sei in unserer Gesellschaft die Vorstellung einer heilsbringenden Selbstverwirklichung leitend. Damit verknüpft sich, so Illouz, eine Vorstellung von Glück, in dem persönliches Leiden keinen Platz mehr hat, weil es als Zeichen eines unerfüllten, nicht verwirklichten Daseins erscheint. In den Worten der Soziologin: „*Nietzsches letzter Mann, der Nihilist, der nur an sein Wohlergehen denkt und aus Eigennutz handelt, setzte sich als Vorbild durch. Es wird nun berechnet, was einem nützt, das heisst gut tut. Man denkt über sein emotionales Leben in Form von Bedürfnissen nach.*“

Das schiefe Bild von PISA

Wenn Illouz' Analyse stimmt, so mag sie eine von vielen Erklärungen sein, woran die heutige Schule und ihr Unterricht krankten.

Den Fehler einer faul und träge gewordenen Jugend in die Schuhe zu schieben, erscheint als wenig hilfreicher Ansatz. Das schiefe Bild von PISA, welches etliche Bildungspolitiker als schiefe Entwicklung einer Kuschelpädagogik-geschädigten Jugend auszumachen glauben, erweist sich selbst als schief. Dies um so mehr, wenn wir die Resultate von Forschungen, welche sich in letzter Zeit mit der Leistungsfähigkeit heu-

tiger Schüler/-innen beschäftigt haben, betrachten. So ist eine breit angelegte Studie namens „*Adult Literacy und Lifeskills Survey*“ (ALL), welche im Jahr 2006 die Grundfähigkeiten von 5000 erwachsenen Schweizerinnen und Schweizern untersucht hat, zum Schluss gekommen, dass zwar 9% der Generation zwischen 16- und 25-Jährigen ein sehr niedriges Lese- und Verstehensniveau aufwiesen, dass aber die Prozentzahl dieser untersten Kompetenzstufe bei den 26- bis 45-Jährigen klar höher, nämlich 12%, jene der über 45-Jährigen mit 21% sogar signifikant höher ausgefallen ist. In einem Artikel der SonntagsZeitung vom 20. April 2008 bekräftigen der ehemalige Erziehungsdirektor von Zürich, Ernst Buschor, und der Präsident des Lehrerverbandes, Beat W. Zemp, dass die Anforderungen an die heutigen Schülerinnen und Schüler gegenüber früherer Jahrzehnte deutlich gestiegen seien. Selbst der so oft beklagte Qualitätseinbruch im Schreibvermögen der Jugendlichen konnte wissenschaftlich nie belegt werden. Im Gegenteil. Die umfassende Studie des Linguisten Peter Sieber, der mit einem Forschungsteam Maturitätsaufsätze in der Zeitperiode von 1880 bis 1990 analysiert hat, kommt zum Schluss, dass die Schreibkompetenz heutiger Maturanden „*sicher nicht schlechter geworden ist*“ als jene früherer Generationen. Die dauernden Klagen über die schlechtere Schreibqualität unserer Schüler gehen, so Sieber, möglicherweise auf die Diskrepanz zurück, dass die „*Leistungen der Schüler zwar gestiegen, doch die Anforderungen noch schneller gewachsen sind*“ (ebenfalls SonntagsZeitung vom 20.04.08). Und so verwundert auch die Aussage des Rektors der Pädagogischen Hochschule von Zürich, Walter Birchers, nicht, dass der IQ der jetzigen Schüler seit Jahrzehnten im Steigen begriffen sei und dass die „*IQ-Tests wegen der sich immer verbessernden Lernleistung der Jugendlichen andauernd nach oben angepasst werden müssen*“ (a.a.O.). – Zur Ehrenrettung der älteren Generationen, zu der auch wir Lehrpersonen und Sie als Eltern gehören, sei immerhin gesagt, dass dieses Phänomen laut dem Bildungsexperten Anton Strittmatter wenig damit zu tun hat, dass man früher weniger schlau gewesen sei, sondern dass man damals anders gelernt habe...

Vergleichbarkeit und Qualität

Ob Leistungsstandards und vereinheitlichte Prüfungen, wie sie von den grossrätlichen Motionären eingefordert werden, das wirksamste Mittel seien, den oben erwähnten Unterrichtsschwierigkeiten an den Schulen auf den Leib zu rücken, muss bezweifelt werden. Standards im Sinne von Leistungshürden, welche alle Schüler sollten überspringen können, führen oft zu einer Nivellierung des Anspruchsniveaus nach unten. Das ist auch folgerichtig, muss man sich doch auf einen möglichst minimalen gemeinsamen Nenner einigen.

Ich erinnere mich an eine Phase intensiver fachschaftlicher Zusammenarbeit, die wir noch zu Seminarszeiten im Rahmen eines Qualitätsprojektes durchgeführt haben: Lehrer X war ein gewiefter Grammatiker, er hatte auch einen Lernkurs in diesem Stoffbereich entwickelt, dank dem er seine Klassen für die ansonsten als trocken verschriene Materie motivieren und zu Höchstleistungen antreiben konnte. Die Schülerinnen und Schüler zeigten denn in Vergleichsarbeiten mit den Klassen anderer Lehrpersonen auch signifikant bessere Grammatikleistungen. Ganz anders verhielt es sich bei später durchgeführten Klassen-Vergleichsarbeiten zum Thema moderne Lyrik, bei welchen die Lernenden von Lehrerin Y, welche selbst Lyrikerin war und ihre Klassen für dieses Gebiet in eindrucklicher Weise zu begeistern vermochte, im Quervergleich deutlich oben aus schwangen. Welchen Qualitätszuwachs würden nun hier festgelegte Standards, welchen sowohl die Lernenden von Lehrer X wie auch jene von Lehrerin Y in gleichem Masse zu genügen hätten, bringen? Und wäre die zwanghafte Forderung an die beiden Lehrpersonen, sich für eine Abschlussprüfung auf eine identische Fragestellung zu einigen, dem Lernfortschritt ihrer Schülerinnen und Schüler wirklich förderlich?

Bei allem Verständnis und bei aller Anerkennung dessen, was die Motionäre bewirken wollen: Ein Systemwechsel drängt sich an den Gymnasien zur Zeit nicht auf, haben doch, wie in einem Artikel der NZZ vom 31.02.2009 zu lesen war, sämtliche Untersuchungen zur Studienbefähigung von Maturanden, welche in den letzten Jahren durchgeführt wurden – auch das erwähnte ETH-Ranking! –, gezeigt, dass die über 150 Gymna-

sien der Schweiz ihre Absolventen gut auf ihre weiterführenden Studien vorbereiten. Trotz zum Teil heterogener Leistungen in mathematischen, sprachlichen und naturwissenschaftlichen Fähigkeiten. (Siehe a.a.O., S. 13: „Reifeprüfung für das Gymnasium“.)

Qualitätsgaranten im bernischen Gymnasiums-system

Dass die Leistungsansprüche an einer Maturität vergleichbar sein sollten, dass hier nicht ein Wildwuchs im Sinne von Soft-Prüfungen am einen Ort, von Hard-Prüfungen am anderen Ort, vorherrschen darf, ist sicher ein berechtigtes bildungspolitisches Anliegen. „Vergleichbar“ darf aber in diesem Sinne nicht einfach „identisch“ bedeuten. Eine schweizerische Studentenschaft wird nicht automatisch besser, wenn all ihre Absolventen in allen Bereichen ungefähr das gleiche Leistungsniveau erreichen, sondern wenn junge Menschen ihre hoffentlich sehr unterschiedlichen Stärken und Fähigkeiten an ihrem Gymnasium ausbilden und sie immer weiter entwickeln können.

Gerade in der bernischen Bildungslandschaft, in der ein Kantonaler Lehrplan für die Maturitätsschulen (KLM) dank seiner Regelungsdichte die Funktion von Content-Standards erfüllt und somit eine gewisse Einheitlichkeit sicher stellt; gerade im bernischen Bildungssystem, in dem eine unabhängige Expertenkommission (KMK) jedes Jahr die Wahrung eines adäquaten Leistungsanspruchs an den einzelnen Gymnasien im Auge behält, darf die Institutionalisierung von Standards und vereinheitlichten Prüfungsteilen nicht als vordringlichstes bildungspolitisches Anliegen angeschaut werden. Nicht zuletzt auch deshalb, weil uns diese Reformen vor grosse organisatorische Probleme stellen, weil sie uns finanzielle Investitionen in Millionenhöhe bescheren würden und dieses Geld an andern Orten des gymnasialen Systems besser eingesetzt werden könnte. Etwa in der um einiges erfolgsversprechenderen Arbeit der neu ins Leben gerufenen „Kommission Gymnasium Hochschule“, in welcher sich Vertreterinnen aus den Hochschulen einerseits, den Gymnasien und den Bildungsbehörden andererseits in intensiver Weise um gezielte Optimierungen rund um die Schnittstelle Maturität-Studienanfang bemühen.

Statt auf Vergleichstests und Rankings zu schießen, sollte, so unsere Meinung am Muristalden, an den Haltungen der Schüler/-innen gearbeitet werden. Die Fähigkeit zu aneignendem Lernen, der Impuls zur Selbstbildung erscheinen uns als die klarsten Erfolgsfaktoren für die Studierfähigkeit. Dass selbständiges Arbeiten, hartnäckiges Erkunden von wissenschaftlichen, gesellschaftlichen Fragestellungen als befriedigend und glückbringend erlebt werden – das sind die Erfahrungen, welche junge Menschen an Schulen, so auch an der unseren, immer wieder sollten machen können. – Momente, die uns beglücken, weil sie uns erleben lassen, dass wir es sind, und nur wir, die uns selbst weiterzubringen vermögen.

Worauf es ankommt: Haltungen und bildungsbiografische Schlüssel-momente

Gute Schulen sorgen mit einer förderorientierten, lebensbejahenden Pädagogik dafür, dass solche bildungsbiografische Schlüssel-momente immer wieder möglich werden.

Lernen als Selbstverständlichkeit, die Bereitschaft, für ein Ziel einen grossen Einsatz zu leisten, und Durchhaltevermögen; das sind die Haltungsziele, an denen wir, die Lehrerschaft an der Fort und am Gymnasium Muristalden, arbeiten.

Dabei haben die folgenden Fragen für uns leitenden Charakter:

- Finden die Lernenden an unserer Schule jenen Raum vor, in dem sie ihren Interessen für Sachen, Themen, Fächer nachgehen, ja in dem sie Interessen, von denen sie früher noch nichts wussten, in sich entdecken und diese immer weiter, bei manchen bis hin zur Stufe einer Leidenschaft oder einer Glück bringenden Exzellenz, entwickeln können?
- Wird ihr Interesse, sich mit den Grundfragen unserer Kultur zu konfrontieren, geweckt, und gewinnen sie in der persönlichen Auseinandersetzung mit ihnen jenen Boden, der eine tragfähige Identitätsbildung ermöglicht?
- Begegnen sie den verschiedenen Fragestellungen und Methoden, mit welcher die Menschheit im Verlaufe der Jahrhunderte versucht hat, und noch immer versucht, die Welt wissenschaftlich zu erforschen und zu beschreiben?
- Entwickeln sie jene künstlerische Sensibilität, die sie zu Leserinnen und Lesern

werden lässt? Erkennen sie den Wert der Literatur als Spiegel sowohl fremder wie auch eigener Lebenskonzepte; auch als gesellschaftlichen Spiegel oder als Ort der Utopie? Gewinnen sie (oder behalten sie) die Fähigkeit, von einer bildnerischen Gestaltung oder von einem Musikstück ergriffen zu werden, und können sie dieses Ergriffen-Sein adäquat beschreiben? Finden Sie sogar selbst zu Formen, sich künstlerisch auszudrücken?

- Begegnen sie, im Umgang mit uns als Lehrerpersönlichkeiten, jenen Vorbildern, an denen sie sich orientieren, von denen sie sich aber auch, im Prozess ihrer Ich-Findung, abgrenzen können?
- Werden sie als Persönlichkeiten so gestärkt, dass sie Herausforderungen annehmen, sich an schwierige Aufgaben heranwagen, dass sie sich etwas, oder sogar viel zumuten und die Grenzen dessen, was sie können, immer weiter hinausdehnen? Und, entscheidend: Kommt der Impuls dazu von innen heraus? Haben sie Lust dazu?

Auch wenn hinter diesen Fragen eine hohe, idealistische Zielsetzung aufscheint, die Angst machen könnte; auch wenn wir angesichts der manchmal harzenden Entwicklungsschritte im Alltagsgeschäft hin und wieder von Zweifeln befallen werden – wir dürfen als Schule nicht hinter diesem Anspruch zurückbleiben. Auf die Gefahr hin, hin und wieder auch an ihm zu scheitern.

Der Selbstanspruch der Lernenden

Nicht selten sind es gerade die Schülerinnen und Schüler, die uns immer wieder Mut machen, an der hohen Zielsetzung festzuhalten. Schliessen möchte ich mit einem Beispiel dazu, einem Schüler-Zitat aus den Maturaaufsätzen dieses Jahres. Die Kandidaten/-innen hatten sich zur oben besprochenen „Krise“ des Gymnasiums zu äussern, insbesondere zum Stellenwert der musischen Profile. Der konkrete Schreibauftrag bestand darin, zur provokativen These Stellung zu nehmen, dass Kunst als Schwerpunkt-fach weniger zur Studierfähigkeit beitrage als andere Fächer.

Hierzu schrieb unser Absolvent Gil Müller, der selbst ein künstlerisch begnadeter Gestalter ist und den Weg an eine europäisch renommierte Kunsthochschule in London angetreten hat, Folgendes:

„Die Arbeitsweise basiert im Kunstfach stark auf Eigeninitiative. Es ist hier einmal nicht der Lehrer, der die Lösung bringt, sondern es ist der Schüler, der sich seine Aufgabe selbst stellt und sie selbst löst. Es mag stimmen, dass es sich so der eine oder andere einfach macht und nur das Minimum erzeugt. Das Kunstfach als leichtester Weg durch die Matur wird so bestätigt. Viele meiner Mitschüler und auch ich sind aber ehrgeizig und wissen genau, dass das Gefühl, sich nicht zu genügen, das schlimmste von allen ist. So stellt man grosse Erwartungen an sich und übernimmt Eigeninitiative wie sonst in keinem Fach. Das Kunstfach ist so schwierig, wie ich es mir selbst mache. Die Fähigkeit, solche Eigeninitiative zu entwickeln, ist meines Erachtens zentral für die Studiertauglichkeit des Gymnasiasten. Es stellt sich hier also die Frage, ob es nicht besser wäre, die Noten aufgrund der erbrachten Eigeninitiative zu setzen und nicht aufgrund der ästhetischen Qualität eines Bildes.“

Ich habe bisher kein besseres Argument gelesen, weshalb wir, trotz der hie und da auftauchenden Gewitterwolken am Bildungsdebatten-Himmel, an unserem Profil als musisch-pädagogische Schule festhalten wollen. – Und finden Sie nicht auch, dass sich die oben erwähnten Klagen zur faulen und nur noch konsumorientierten Jugend neben diesem Ausspruch eines heutigen Jugendlichen reichlich bizarr ausnehmen?

In diesem Sinne und in der Hoffnung, dass es möglichst vielen Jugendlichen an unseren Fort- und Gymnasiums-klassen vergönnt ist, im angebrochenen Schuljahr, und darüber hinaus, ähnliche Bildungsschritte zu vollziehen, wie Gil Müller sie gemacht hat, wünsche ich Ihnen und Ihren Familien alles Gute, viel Vertrauen und viel Zuversicht.

