Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 21 (1935)
Heft: 5

Artikel: Examen am Gymnasium
Autor: Tunk, Eduard v.
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-531382

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

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

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

Download PDF: 10.12.2025

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

Mittelschule

Examen am Gymnasium

Sinn und Ziel jeglicher Prüfung ist abhängig von Sinn und Ziel der Schule, an der das Examen abgehalten wird. So wird auch die besondere Art, in der ein Examen am Gymnasium abzuhalten ist, wesentlich bestimmt durch die Besonderheit, durch die sich das Gymnasium von anderen Schulen unterscheidet. Nach der „Verordnung über die Anerkennung von Maturitätsausweisen durch den schweizerischen Bundesrat" vom 20. Januar 1925 soll der Unterricht am Gymnasium „dem Schüler diejenige geistige Reife und Selbständigkeit im Denken vermitteln, die zu einem erfolgreichen akademischen Studium notwendig ist". Also Artikel 15! Und es heisst sodann: „Zur Erreichung einer gewissen Reife des Denkens gehört ein bestimmter Umfang positiver Kenntnisse; jedoch ist lediglich enzyklopädisches Wissen nicht zu vermitteln, da der Unterricht propädeutischer Art sein soll und weder in seiner Gesamtheit noch in einem einzelnen Fach abschliessenden Charakter tragen will. . . . Bis zur obersten Schulstufe soll der Schüler allmählich zu derjenigen geistigen Reife gebracht werden, die ihn befähigt, nicht bloss den dargebotenen Wissensstoff aufzunehmen, zu verarbeiten und wiederzugeben, sondern auch selbständig Probleme, die für diese Stufe in Betracht kommen, anzufassen, durchzuarbeiten und ihre Lösung sauber und präzis darzustellen . . ."

Bezüglich dieser Grundhaltung des gymnasialen Lehrplanes sind sich wohl alle Gymnasiallehrer einig, selbst dann, wenn da und dort Meinungsverschiedenheiten bestehen über den „Umfang positiver Kenntnisse", die in den einzelnen Disziplinen zu fordern sind. Und so ergibt sich für das Examen am Gymnasium eine zweifache Aufgabe: erstens die Prüfung positiven Wissens und zweitens die Prüfung selbständigen Denkens. Diese Doppelaufgabe besteht natürlich nicht auf allen Stufen in gleichem Masse. Bei den Schülern der untersten Klassen wird die erste, bei jenen der obersten Klassen die zweite Aufgabe im Vordergrund stehen.

Soweit die theoretische Grundlegung. Leider kann nicht behauptet werden, dass die Praxis mit der Theorie übereinstimmt. Der Schreiber dieser Zeilen hat oft genug folgendes erlebt: wenn bei der Reifeprüfung ein Kandidat eine Verbalform nicht sofort richtig hersagen konnte, wurde ihm dies als senkendes Minus angeschrieben; wenn dagegen ein anderer den Zusammenhang eines Textes nicht erfasst hatte, ging man darüber stillschweigend hinweg, vorausgesetzt, dass er vorher mit einiger Zungenfertigkeit und nicht geringer Unbekümmertheit Wörter durch Wörter ersetzt hatte (denn dass er übersetzt hätte, kann da nicht behauptet werden). Welcher von den beiden hat also dem Sinne der Maturitätsvorschriften weniger entsprochen? Und doch schnitt der erstgenannte schlechter ab!

So bedauerlich derartige Urteile sind, ich möchte dennoch behaupten: sie fallen so, wie sie fallen, mit einer gewissen Notwendigkeit. Denn Examinator, Experten und — Kandidaten sind allzu sehr von dem Gedanken erfasst, es gälte jetzt eine Prüfung abzunehmen und abzulegen über ein bestimmtes Fach. Wenn nun dieser Begriff „Fach" noch dazu recht eng gefasst wird — und dies kommt häufig genug vor —, dann wird das Fachliche allzu leicht über das Allgemeine, das positive Wissen über die Denkfähigkeit siegen. Diese Gefahr wird aber so lange bestehen, als unsere Maturitätszeugnisse Fachnoten und nur Fachnoten aufweisen. Diese zwingen ja förmlich dazu, das zu fällende Urteil über die Hochschulreife des Prüflings als eine Summe von Fachkenntnissen aufzufassen. Wenn ich also die siebente der „Umfragen über Schulprüfungen" (vgl. Seite 43 des laufenden Jahrgangs dieser Zeitschrift) beantworten sollte, müsste ich ehrlich gestehen: meine Erfahrung bezüglich der Maturitätsprüfung ist die, dass sie dem Sinn des Maturitätsreglements nicht zu entsprechen scheint; daraus ergibt sich der Wunsch nach radikaler Aenderung.

Indes, man missverstehe mich nicht! Was ich da eben sagte, richtet sich in keiner Weise an bestimmte Persönlichkeiten. Im Gegenteil, ich

muss und darf gerne zugeben: im allgemeinen zeigen die eidgenössischen wie die kantonalen Experten jegliches erforderliche Verständnis, aber — und das belastet nicht die Menschen, sondern die Vorschriften, vor allem die ungeschriebenen — sie alle sind, wie schon gesagt, unrettbar befangen. Unrettbar! Daran ist die ganze Art schuld, wie die Prüfung abgenommen werden muss.

Nach der Praxis des Kantons Schwyz wird in fünf Fächern die schriftliche wie die mündliche Prüfung abgenommen, in den anderen Fächern werden die letzten Jahresnoten in das Reifezeugnis eingesetzt. In den anderen Kantonen werden die Verhältnisse wohl ähnlich liegen. So darf ich die mir bekannten Verhältnisse als Beispiel für die ähnlich gearteten einsetzen.

An der Art des schriftlichen Examens möchte ich nicht rütteln, wenigstens was die grosse Linie angeht; in Einzelheiten dagegen wird man nie alle Meinungen zusammenbringen können. Wenn also darin, wie es wohl tatsächlich überall der Fall ist, dem Fachlehrer ein gewisser Spielraum in der Themastellung und in der Beurteilung gelassen wird, mag es seinen Zweck erfüllen. (Beiläufig sei allerdings bemerkt, dass mir für die alten Sprachen die Zulassung eines Lexikons wünschenswert erscheint.)

Viel dagegen wünschte ich anders am mündlichen Teil der Maturitätsprüfung. In den fünf Prüfungsfächern (Deutsch, Latein, Griechisch, Französisch und Mathematik) wird durchschnittlich höchstens 10 Minuten geprüft. Dieser Zeitraum reicht in etlichen Fällen vielleicht aus; es gibt aber eine Reihe von Schülern, die einiger Zeit bedürfen, um „warm zu werden", besonders wenn das ganze Milieu ein anderes ist, wenn unbekannte Gesichter sie anschauen. Und auch dies: der eine hat das Glück, eine ihm liegende Frage zu erhalten, der andere das Pech, ein Thema zu bekommen, mit dem er sich nie hatte anfreunden können. Und endlich: Was ich schon oben sagte, das positive Wissen tritt in so kurzem Zeitraum allzu stark in den Vordergrund.

Wie könnte also das mündliche Examen anders gestaltet werden? Einmal sollte nur in zwei Fächern geprüft werden, in einem humanistischen und in einem realistischen, das eine dürfte der Kandidat wählen, das andere würde von der Prüfungskommission bestimmt. Im gewählten Fach könnte sogar der Examinand eine nähere Auswahl treffen (z. B. Deutsch: Gottfried Keller; Latein: Horaz; Griechisch: Thukydides; Französisch: Racine; Mathematik: analytische Geometrie; Geschichte: Sonderbundskrieg; Geographie: Australien; Naturkunde: Schmetterlinge; Physik: Optik; Chemie: Eisen); hier käme es darauf an, „den Wissensstoff wiederzugeben" und zu zeigen, dass auch „selbständig Probleme, die für diese Stufe in Betracht kommen", angefasst, durchgearbeitet und ihre Lösung sauber und präzis dargestellt würde. Dann nicht nur in der Schule Durchgenommenes sollte in diesem Falle geprüft werden. Für diese Prüfung, auf die der Schüler gefasst ist, deren Gebiet mehr oder minder eingeschränkt ist, genügt eine Zeit von 10 Minuten.

Die andere Prüfung jedoch, die ungefähr 20 Minuten dauern sollte — in einem humanistischen Fach, wenn der Schüler ein realistisches wählte, und umgekehrt — dürfte nicht eine Wissensprüfung, sondern sozusagen eine Intelligenzprüfung sein. Sie dürfte also nicht Fragen stellen, die nur auf Grund reichen Wissens lösbar sind, sondern nur solche, die zeigen, dass sich der Schüler mehr auf Grund allgemeiner geistiger Agilität, als auf Grund spezieller Fachstudien mit irgendwelchen Problemen abzugeben vermag. Natürlich wird dabei irgendwie von einem zunächst durch das Fach bestimmten Gegenstand ausgegangen werden müssen, also in den Sprachen von einem Text — aber, um dieses Beispiel weiterzuführen, diese Texte dürften nicht besondere Schwierigkeiten sprachlicher Art bieten; dagegen dürfte der Inhalt und sein Auffinden hinter dem sprachlichen Kleid einiges Nachdenken erfordern, natürlich nur so, dass es für diese Stufe in Betracht kommt, aber auch nicht zu sehr unter diesem Niveau. Analog wäre in den anderen Fächern zu verfahren. Bei der Beurteilung dieses Prüfungsteiles wäre nicht auf das dabei gezeigte Wissen abzustellen, im Gegenteil: wenn z. B. ein Schüler zeigte, dass er dies oder jenes nicht weiss, aber durch seine Fragen zu erkennen gäbe, dass er wenigstens weiss, wo seine fachlichen Lücken sind, so wäre ihm dies positiv anzurechnen — denn diese Erkenntnis verrät mehr geistige Reife als der Dünkel, alles zu wissen und überall mitreden zu können. Ich befürchte trotzdem nicht, dass im Hinblick auf solche Chancen unsere Schüler in Zukunft gewisse Fächer „links liegen lassen" werden; davor

wird sie der Gedanke an die Jahresnoten bewahren.

Denn, in allen Fächern sollten die Jahresnoten ins Reifezeugnis kommen; über die beiden Teilprüfungen würden dagegen überhaupt keine Fachnoten ausgestellt; es würde auf Grund dieser Prüfungen einfach das allgemeine Urteil auf Hochschulreife ausgefertigt, eventuell in verschiedenen Abstufungen. Dies Urteil würde auf dem Abstimmungsweg gefällt, an dem alle Kommissionsmitglieder beteiligt wären. Wo es not tut, ginge natürlich der Abstimmung eine Aussprache voraus. Die Kommission selbst wäre zusammengesetzt aus den Mitgliedern der zuständigen Behörden und einer gleichen Anzahl von Lehrern der betreffenden Schule, womöglich nur solcher, die den Examinanden als Schüler gehabt haben.

Aus solcher Gestaltung der Reifeprüfung würden dann zwangsläufig gewisse Rückwirkungen auf die Examina früherer Stufen sich ergeben. Und auch da würde geschieden werden müssen zwischen Wissens- und Intelligenzprüfungen (natürlich stets mit Rücksicht auf Altersstufe und Klassenhöhe), beide würden in jedem Fach stattfinden und beide entscheidend sein. Der Erfolg wäre, dass mancher blosse Gedächtnismensch und Fleissbüffel vom Gymnasium verschwände — Schüler dieser Art sind gewiss keine verächtlichen Gestalten, im Gegenteil: sie können geradezu Helden sein, aber Akademiker werden sie niemals —, dass aber auch manch einer, der bisher weniger gut abschnitt, besser davonkäme — und das sind vielfach jene, über deren Leistungen auf der Universität gestaunt wird; aber dort finden sie erst die Gelegenheit, sich zu entfalten.

Abschliessend möchte ich noch zweierlei bemerken: einmal, dass ich mir von solcher Prüfungsgestaltung eine bessere und vor allem dem Zwecke des Gymnasiums entsprechendere Auslese verspreche, und zweitens, dass diese vorgetragenen Meinungen durchaus Meinungen eines Unmassgeblichen sind, vollständig persönlich und unabhängig, aber hervorgegangen aus oftmaligem und langjährigem Ueberlegen.

Immensee (Küssnacht a. R.). *Eduard v. Tunk.*

Bücher

Hantsch: Die Entwicklung Oesterreich-Ungarns zur Grossmacht. Braubach: Der Aufstieg Brandenburgs-Preussens 1640—1815. VIII und 382 S.; 6 Tafeln, 2 Karten! geh. M. 8.50, geb. M. 10.50; Freiburg, Herder.

Die ungeklärten Beziehungen zwischen dem nationalsozialistischen Deutschland und Oesterreich wekken den Wunsch nach historischer Beleuchtung. Der 15. Band der „Geschichte der führenden Völker" bietet sie solid und trefflich.

Es ist auffallend — oder ist es nur Ironie der Zeit, die alte historische Gebilde mit einem Federstrich erledigt? — wie der Nationalsozialismus vergisst, dass das deutsche Reich jahrhundertelang unter dem mächtigsten europäischen Herrscherhaus der Habsburger stand. Durch diese Habsburgermacht ist es wieder aus der Ohnmacht heraus zum politischen Faktor in Europa geworden (S. 32). Die bajuvarische Ostmark war „Schild des Reiches" gegen den Osten. Sie war als „Grenzland deutschen Wesens" aber auch Brücke deutscher, wir dürfen sagen, abendländischer Kultur zu den Slawen und Magyaren. Und wie bedeutsam dieses Grenzland nicht nur für die deutsche, sondern für die westliche Kultur überhaupt war, zeigt die Geschichte der Türkenkriege. — Es war auch nicht von ungefähr, dass die Nationalsozialisten ihr Regieren in der Potsdamer Garnisonskirche über dem Grabe Friedrichs II. eröffneten. Gewiss, der Aufstieg Preussens zur europäischen Grossmacht ist etwas Staunenswertes. Die grossen politischen Persönlichkeiten des Grossen Kurfürsten, Friedrichs I. und Friedrichs II. wecken Bewunderung. Aber es war die Macht Preussens, die den Einfluss der Habsburger in Deutschland schwächte und schliesslich unter dem Einfluss des demokratisch-liberalen Prinzips ganz ausschaltete. Dieses Zurücktreten ist weniger aus politischen Rücksichten als vom katholischen Standpunkt aus zu bedauern. Oesterreich und seine Herrscher bewahrten immer eine enge Verbundenheit mit der Kulturkraft der katholischen Kirche. Diese Verbindung war eine Kraftquelle für die staatliche Entwicklung wie für die geistige und künstlerische Kultur Oesterreichs (S. 155). Eine grossdeutsche Lösung hätte auch diesen Einfluss gesichert und gefördert.

Wir finden es heute selbstverständlich, dass die Mächte des Versaillervertrages für die Selbständigkeit Oesterreichs eintreten. Die gleichen Mächte haben 1918 im Interesse des europäischen Gleichgewichts den Donau-Moldau-Raum zersplittert. Gewiss war es ein Entgegenkommen gegen die liberal-nationalen Kräfte, die bereits im letzten Jahrhundert