

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 55 (1968)
Heft: 2

Artikel: 'Unsere Gymnasien sind krank' [Fortsetzung]
Autor: Müller-Marzohl, Alfons
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-527295>

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: 16.02.2026

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

«Unsere Gymnasien sind krank» *

Dr. Alfons Müller-Marzohl, Luzern

II.

Wir begrüßen den Vorstoß Landmanns vor allem als einen zwingenden Aufruf zur Diskussion, denn es besteht ja die Gefahr, daß die kommende «Maturitätsanerkennungsverordnung» (MAV) das Gespräch über die Gymnasialreform auf lange Zeit hinaus lähmen könnte. Das aber wäre verhängnisvoll in einer Zeit, die es notwendig macht, immer breitere Schichten zu bilden. Wir glauben aber kaum, daß die Vorschläge Landmanns leicht zu verwirklichen sind und daß nur sie imstande wären, das Heil zu bringen. Deshalb sollen hier in loser Folge einige Anmerkungen zu seinem Grundanliegen vorgebracht werden, und wir hoffen, daß sich auch unsere Leser über diese Fragen zu Worte melden.

Reform der Lehrerausbildung

Landmann nimmt an, das «kranke Gymnasium» lasse sich durch organisatorische Maßnahmen heilen. Von der Reform der Lehrer spricht er wenig. Aber kann der Geist einer Schule tatsächlich erneuert werden, ohne daß der Geist der Lehrer verändert wird? Es wäre schon Wesentliches gewonnen, wenn unsere Mittelschullehrer anders ausgebildet würden. Man müßte die pädagogische und methodische Forschung vorantreiben, neue Ausbildungsstätten gründen und dafür sorgen, daß die jungen Mittelschullehrer ihre Tätigkeit mit einer andern Konzeption beginnen, als dies oft der Fall ist. Der Miniatur-Hochschulprofessor, der einfach den Hochschulstoff auf die Mittelschulstufe transponiert und «Wissenschaft betreibt», müßte verschwinden.

Man darf freilich nicht übersehen, daß unsere Mittelschule trotz ihrer Mängel viel Wertvolles schafft und daß es unter den Lehrern dieser Stufe viele Naturtalente gibt, da ja der Schweizer,

wie es heißt, als Pädagoge geboren wird. Was der junge Lehrer von der Hochschule her an pädagogischem Hausrat mitbekommt, ist jedoch oft dürftig genug, wenn auch zuzugeben ist, daß sich schon einiges gebessert hat.

Nicht weniger wichtig wäre es, Mittelschullehrern nach einigen Jahren Schulpraxis die Möglichkeit zu verschaffen, sich weiterzubilden. Wie viele Lehrer verlassen doch ein Leben lang das Geleise nicht mehr, in das sie sich während der ersten zwei, drei Jahre (praktisch unbeaufsichtigt) eingefahren haben. Es gibt auch kaum mehr eine öffentliche Mittelschule, die von einer einheitlichen Gymnasialkonzeption getragen würde. Fast jeder Lehrer hat eine eigene Vorstellung über den Zweck des Gymnasiums, weil auch den Ausbildungsstätten ein einleuchtendes Konzept fehlt. Auch in dieser Hinsicht könnte eine Atempause von Zeit zu Zeit kleinere Wunder wirken.

Die Pluralität der Bildungszwecke

Aber nicht nur die Mittelschullehrer streiten sich über den Sinn des Gymnasiums, sondern auch die Hochschullehrer. Sie werden zwar nicht müde, immer wieder zu betonen, der eigentliche Sinn der Mittelschule bestehe darin, das Denken zu lehren und den klaren Ausdruck zu üben, der Stoff sei hingegen Nebensache. In Wirklichkeit aber erwarten sie, daß der propädeutische Stoff der Universitäten immer mehr auf die Gymnasialstufe verschoben wird. Wer nicht genügend Fachkenntnis fürs Studium mit sich bringt, bleibt auf der Strecke, und es gibt bereits Hochschulprofessoren, die sich die Kühnheit herausnehmen, für ihr Fach Eintrittsprüfungen zu veranstalten. Die Folge davon: Das Gymnasium, das der Denkerziehung dienen soll, hat gegen einen immer noch wachsenden Stoffberg anzukämpfen. Die Tendenz, den Stoff immer weiter auszubauen, ist deshalb schlimm, weil vielen als Ziel der Gymnasialbildung noch immer die Fiktion der «allgemeinen Bildung» vorschwebt. Deutlich wurde dies vor allem im Bericht der Experten, die im Jahre 1964 den Entwurf zum neuen Maturitätsreglement ausgearbeitet haben. Sie klagten darin, daß das Prinzip der zweckfreien Bildung gefährdet sei, daß man die Mittelschule nicht «im Lichte der fachlichen Ausbildung des Nachwuchses» sehen dürfe und daß man die Grenze zwischen dem Gymnasium und den Berufsschu-

* G. P. Landmann: «Unsere Gymnasien sind krank. – Eine Diagnose und ein Versuch einer Therapie.» Polis 35, Evangelische Zeitbuchreihe.

len deutlicher sichtbar machen müsse als je zuvor. Die Kommission glaubte sich also verpflichtet, die «Bildung» vor der utilitaristischen Meinung des Publikums zu schützen. Aber unter Bildung verstand sie nicht in erster Linie wie Landmann die Teilhabe am Erbe des Geistes, sondern das traditionelle Ideal der «allgemeinen Bildung».

Die zweckfreie Allgemeinbildung

Die Idee der zweckfreien Allgemeinbildung wurzelt in einer aristokratischen Gesellschaftsschicht des 19. Jahrhunderts, die der Mühe enthoben war, einen Beruf zu ergreifen. Die Wahl der Fächer, die für die Allgemeinbildung als notwendig erachtet werden, wurde jedenfalls im 19. Jahrhundert getroffen, weshalb das Gymnasium an ganz wesentlichen Erkenntnissen des 20. Jahrhunderts vorbeilebt. Warum verzichtet das offizielle Gymnasium auf Philosophie, Religion, Musik, Psychologie, Soziologie, Wirtschaftskunde, Astronomie, Spanisch, Russisch usw.? Einfach deshalb, weil der Begriff der Allgemeinbildung vor Generationen fixiert worden ist und weil nun der Kanon als unantastbar gilt.

Wir möchten nun natürlich keineswegs dem Gymnasium noch weitere Fächer aufbürden. Und es wird auch kein vernünftiger Mensch davon absehen wollen, eine breite Bildung zu fordern. Aber wir müssen die Erkenntnis gewinnen, daß es eine «allgemeine Bildung» im herkömmlichen Sinne gar nicht gibt und daß daher der geheiligte Bildungskanon der 12 bis 13 Maturafächer gelockert werden darf und muß.

Mehr Fächerfreiheit auf der Oberstufe

Landmann fordert, daß die starre Stundenplan- und Stoffordnung des Gymnasiums beweglich werde und daß man sie den Bedürfnissen der Schüler anpasse. Ob und wie weit sich seine Vorschläge auf der Unterstufe verwirklichen lassen, werden vor allem die Rektoren zu prüfen haben. Aber grundsätzlich stimmen wir seiner Forderung zu, daß die Oberstufe des Gymnasiums umzugestalten sei und daß sie (in einem beschränkten Ausmaß!) dem Schüler Freiheit in der Wahl der Fächer zugestehen sollte. Daß es nach dem heutigen System nicht mehr weitergehen kann, stellt nicht nur Landmann fest. Dutzende anderer Pädagogen bezeugen ähnliches. So hat der Luzerner Altphilologe Professor Dr. Alfred Loepfe in der «Schweizerischen Ärztezeitung» (1965, Heft

16) geschrieben: «An unseren Schulen herrscht viel Verdrossenheit, Unlust, Übersättigung, Bluff, ein Tun-als-ob, eine Selbstvergiftung mit schönen Phrasen. Man kann am Ende nur hoffen, daß die gesunde Natur der Schüler das alles ohne Schaden und sogar mit einigem Nutzen übersteht. Vom Lehrer wollen wir nicht reden; der bekommt allmählich eine dicke Haut, wenn er nicht gar der holden Selbsttäuschung erliegt, die Saat, die er vor einer halben Klasse uninteressierter, überforderter, gezwungener Schüler ausstreut, werde später eines Tages doch noch aufgehen und Früchte tragen. Vielleicht ... Und doch könnte es ganz anders sein, und zwar mit Gewißheit.»

Dank welchem Umstand könnte es anders sein? Eben dank der (relativen) Fächerfreiheit, die es dem Schüler erlauben würde, mindestens ein Jahr vor der Matura auf Latein zu verzichten oder auf Mathematik oder auf ein anderes Fach, damit er in den Fächern, die er nicht aufgibt, einen höheren, lohnenderen und befriedigenderen Einsatz leisten kann.

Aber leider bestehen in naher Zukunft wenig Aussichten auf eine derartige Lockerung. Die Auguren der neuen Maturitätsordnung wollen nicht nur nichts wissen von einer solchen Abweichung des Systems, sondern es wird sogar erwogen, den Typus C dadurch zu «humanisieren», daß man die obligatorische Geschichtsprüfung an der Maturität einführt! Es wäre im Interesse unserer Schule zu wünschen, daß an der Spitze der Eidgenössischen Maturitätskommission ein Wechsel vorgenommen würde, denn die Unzufriedenheit, mit der dort die Dinge gelenkt werden, ist groß.

Schulpolitik tut not

Das Ergebnis unserer Prüfung ist vorwiegend negativ, nicht im radikalen Sinn: Das Gymnasium taugt nichts, auch nicht im banalen: Es ist halt nichts vollkommen auf Erden, sondern: ein so beschaffenes Gymnasium hat kein Gesicht. Es will allen dienen: dem Ideal und dem Leben, der Muße und dem Medizinalberuf, der Tradition und der Zukunft, allen Begabungen, allen Fakultäten, allen Hoffnungen – und dient nirgends recht. Kein Wunder, daß – Hand aufs Herz! – dem Studienbetrieb eines Gymnasiums, besonders der letzten Klassen, etwas Unseriöses anhaftet, über das dann die Freude des Maturafestes

die erlösten Schüler und die müden Lehrer gnädig hinwegtäuscht. Wir sagen nichts Originelles, wenn wir feststellen: das Gymnasium ist reformbedürftig. Aber ziemlich ungewohnt ist die nächste Feststellung: Das Gymnasium kann nur im Hinblick auf die veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse und im Zusammenhang mit dem ganzen Bildungswesen reformiert werden. Es muß sein Selbstverständnis finden im Rahmen der anderen Bildungsmöglichkeiten: Primarschule, Sekundarschule, Berufsschulen aller Art, Lehrerseminar, Technikum, Universität. Es genügt nicht, den Nachwuchs zu forcieren, Stipendien auszuschütten; das heißt nur, sich mit Geld loskaufen, statt zu leisten, was not tut: Schulpolitik. Und das heißt: Die Bildung des gesamten Volkes heben, die Bildungsgesellschaft (die Gesellschaft der Sich-Bildenden).

Das Kursprogramm der IOK zur Ausbildung von Lehrkräften der Oberstufe

Von Paul Rohner, Seminarlehrer, Zug

Heute verlangen die erzieherischen und unterrichtlichen Aufgaben von Oberstufen-Lehrern und -Lehrerinnen ein besonders hohes Maß von pädagogischer Verantwortung, psychologischem Verständnis, stofflichem Wissen und methodischem Können (s. Sondernummer der «Schweizer Schule» über «Gestaltung der Oberstufe der Volksschule» vom 1. Juli 1967).

Deshalb ist eine systematische und zusätzliche Aus- und Weiterbildung für Lehrkräfte dieser Stufe dringend nötig.

Die am 1. Juli in Goldau gegründete Interkantonale Oberstufenkonferenz (IOK) hat sich zum Ziel gesetzt, entsprechende Kurse für die Lehrkräfte im innerschweizerischen Raum und für Interessenten aus anderen Gegenden durchzuführen. Das Ausbildungsprogramm wurde im Oktober 1965 geschaffen, in der ersten Hälfte 1966 von Vertretern der innerschweizerischen Oberstufenkonferenzen beraten und genehmigt und am 26. Mai 1967 von der innerschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz als vollwertig anerkannt. Am 17. September 1966 begann seine Ver-

wirklichung mit dem ersten Einführungskurs im Lehrerseminar St. Michael, Zug.

Da Schulbehörden und Lehrerschaft dieser neuen Ausbildungsinstitution mit Interesse und verschiedenen Fragen begegnen, drängt sich eine wenigstens knappe öffentliche Orientierung über die Kurskonzeption auf:

1. Richtlinien

a) Die Kurse wollen in pädagogischer, psychologischer, methodischer und stofflicher Hinsicht aufs Wesentliche ausgerichtet, grundsätzlich und aktuell sein.

b) Einheit im Prinzipiellen, aber Vielfalt in der persönlichen, praktischen Anwendung und Gestaltung.

c) Gegenseitige Begründung, Durchdringung und Ergänzung von Theorie und Praxis.

d) Rhythmisierung der Kursarbeit:

- Lernen durch Zuschauen (Demonstration)
- Lernen durch Wissensvermittlung (Theorie)
- Lernen durch eigenes Tun (Praxis)

Ferner: Natürlicher Wechsel von Aufnehmen, Verarbeiten und Ausgeben in den großen und kleinen Kurseinheiten.

e) Sorgfältige Auswahl der Kursleiter und Kontakt mit anderen Ausbildungsorganisationen.

f) Gewährleistung der Grundausbildung für Lehrkräfte, die neu eine Oberstufenklasse übernehmen (Abschlußklasse, Werkklasse). Möglichkeit der Weiterbildung für erfahrene Oberstufenlehrer.

g) Dynamische Anpassung an die zeitgemäßen Bedürfnisse und ständige positive Auswertung der in den Kursen gemachten Erfahrungen. Innerer und äußerer Ausbau der Ausbildung, wenn dies nötig und möglich ist.

2. Übersicht

a) *Einführungskurs* an sieben Konzentrationstagen: Erste praktische und theoretische Einführung in die wichtigsten psychologischen, pädagogischen und methodischen Stufenprobleme.

b) *7 Konzentrationswochen*: Vertiefung und Erweiterung der Probleme des Einführungskurses. Fachgerechte Auseinandersetzung mit exemplarisch bedeutsamen Stoffen der verschiedenen Fächer unter besonderer Berücksichtigung der methodischen Gestaltung und der Planung.