

Das schweizerische Gymnasium vor Entscheidungen

Autor(en): **Ryffel, Heinrich**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Monatshefte : Zeitschrift für Politik, Wirtschaft, Kultur**

Band (Jahr): **43 (1963-1964)**

Heft 4: **Mittelschulprobleme**

PDF erstellt am: **21.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-161484>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

wickeln sich entsprechende Auseinandersetzungen meist hintergründlich ab; aber sie haben für den sich mühenden Lehrer, von dem gewissermaßen die Leugnung der eigenen Bildung verlangt wird, viel Verletzendes. Sie zeigen ihm in manchmal harter Weise den Wandel in der Geltung eines für die Gesellschaft höchst wesentlichen Berufes. Dessen Gefährdungen kann nur von einer Seite aus begegnet werden, von der Seite der Gebildeten her, die sich mit den Trägern des gymnasialen Bildungswesens eins wissen müssen. Die Mittelschullehrer andererseits werden gut tun, sich nicht durch ihre geschworenen Feinde, das sind die ungebildeten Mächtigen, der Kraft berauben zu lassen, die immer noch und immer wieder den Ungeist als ihren Widersacher zu bestehen hat. Es ist auf diesem Felde die Kraft des Idealismus, der aus der einfachen Liebe zu entwicklungsfroher Jugend geboren wird.

Das schweizerische Gymnasium vor Entscheidungen

HEINRICH RYFFEL

In der Bedrängnis durch die quantitative Zunahme

Am konkreten Beispiel des Kantons Bern sei sie kurz dargetan:

Innerhalb der letzten 10 Jahre hat sich die Zahl der Gymnasien verdoppelt. Das jahrzehntelang in ruhiger Arbeit Gymnasiasten zur Maturität führende Quartett der Gymnasien von Bern, Biel und Burgdorf, zusammen mit der französischsprachigen Kantonsschule Pruntrut, ist unversehens zum Oktett geworden durch den Zuwachs von Thun (1953), die französische Gymnasialabteilung Biel (1955) und die vorläufig als Filialschulen in Gründung begriffenen Gymnasien Interlaken und Langenthal (1963). Die traditionellen Gymnasien selbst haben sich in stürmischem Wachstum in ihren Klassenzügen und Beständen verdoppelt bis verdreifacht.

Diese Wachstumskrise, von den Geburtsschmerzen der neu das Licht der Welt erblickenden Maturitätsschulen bis zur Konsolidierung der Lehrerkollegien (soweit sie überhaupt erfolgen konnte), fällt, wie bekannt, in eine Zeit des empfindlichsten Mangels an Lehrkräften. Kein Wunder, daß den Schulleitern Hören und Sehen und vor allem das tiefschürfende Reden über die «perma-

nente Gymnasialreform» weitgehend vergangen ist. Vorherrschend sind die Sorge um den Lehrernachwuchs, das Suchen nach geeigneten Hilfskräften in Verhandlungen mit den Hochschullehrern um Studenten, die der vorzeitige Brotkorb vom Studium abhält. Von den dauernden Unterkunftssorgen sei hier nicht weiter die Rede, wiewohl auch sie beträchtliche Kräfte absorbieren, die man lieber in den Dienst einer Mentortätigkeit an jungen Kollegen oder der immer notwendiger werdenden Berufsberatung nicht nur der Maturanden, sondern auch des später reifenden Zuwachses und des vorzeitigen Wegganges stellen möchte. Die innere Entwicklung der Schule, erwachsend aus der täglichen Kleinarbeit, kann kaum durch provisorische Lehrplan- und Stundentafel-Anpassungen aufgefangen werden, weil es an Muße und Kraft fehlt für die Konzeption neuer Lösungen.

Unter soziologischem Druck

Bekanntlich ist das rapide Wachstum der Maturitätsschulen nicht nur die natürliche Folge der Bevölkerungszunahme. Die Stichworte «Bedarf der Wirtschaft» und «Ausschöpfung der Begabtenreserve», ausgegeben von den zahlreichen Nachwuchs-Förderungskommissionen, erreichen allmählich die anvisierten «neuen Schichten», die zu akademischen Berufen drängen sollen (zu belegen aus Gesprächen mit Eltern, die ihre Kinder mit der Begründung anmelden, «daß man doch heute vermehrt» usw.). Die Frage nach Eignung und Begabung und gar die Prüfung des Kindes werden dann bereits als Ausfluß eines unzeitgemäßen Bildungs-Aristokratismus empfunden, der durch den Begriff der Selektion verdächtig geworden ist.

Die kantonalen Erziehungsdepartemente veröffentlichen statistische Berechnungen, die nachweisen, daß im Kanton beispielsweise bisher nur 2,5 % der Jahresgeburten «in den Genuß einer höheren Mittelschule mit Maturitätsabschluß» gelangt sind. Damit sei aber das errechnete «Plansoll» von 5 % Maturanden erst zur Hälfte erreicht. Wer dürfte angesichts des notorischen Akademikermangels auf sozusagen allen Gebieten und insbesondere gegenüber der kategorisch erhobenen Forderung nach Vermehrung der «technischen Kader» den erhöhten Bedarf noch in Zweifel ziehen? Auch den Schulleuten kann schließlich die gesellschaftliche Umschichtung in der «modernen Arbeitswelt», die auch in der Schweiz zum industrialisierten Massenstaat führt, nicht verborgen bleiben. Unsere Besorgnis beschränkt sich nur auf die Frage: Muß bei diesem irreversiblen Prozeß die Maturitäts-Mittelschule ebenfalls zur «Massenschule» werden, oder gibt es andere Möglichkeiten, diesen «Bedarf an Kadern» zu decken?

Die Frage so stellen, heißt — wir sind uns dessen bewußt — das Problem von der Schule aus anfassen. Demgegenüber bleibt natürlich der Grundsach-

verhalt bestehen, daß jede Schule, auch die «Bildungsschule» des Gymnasiums, nicht nur soziale Funktion hat, sondern weitgehend Exponent und mithin Abbild der sie bedingenden Gesellschaftsstruktur ist: also heute des sozialen Umbruchs, der sich auch in der Bildungskrise der Gegenwart manifestiert. Allein, man wird hier nicht soziologische Betrachtungen erwarten, sondern die Stimme dieser «Schulexperten» als bescheidenen Diskussionsbeitrag entgegennehmen. Es liegt in der konservativen Natur jeder bewährten Schulinstitution — und als solche darf wohl das traditionelle Gymnasium gelten, auch wenn es einer unwiederbringlich vergangenen Epoche seine Prägung verdankt —, daß diese Stimme bei aller Einsicht in die Gegenwartsproblematik vorerst einen besorgt fragenden, mitunter einen unbequem warnenden Charakter haben muß. Es ist dies besonders dann der Fall, wenn die «Erfordernisse der neuen Gesellschaft» anfangs noch recht undeutliche Umrisse aufweisen oder widersprüchlich lauten, wenn sich die Reformtendenzen vorerst allzu eifrig als Abbau-Tendenzen kund tun, wenn von jeher bildungsfeindliche Grundtendenzen dabei Konjunkturaufwind erhalten, wenn die Quantitätsvermehrung, gegen deren Gefahren man sich zwar mit der theoretisch-strikten Forderung: «ohne Qualitätseinbuße»! rückversichern zu können glaubt, trotzdem deutlich «inflatorische Züge» zeigt.

So suchen wir denn, bevor wir die traditionelle Bildungsschule auf Dauer und Wandel hin prüfen, vorweg aus den laut vorgetragenen «Forderungen einer neuen Zeit» einige gefährliche Begleit-Tendenzen auszusondern und als solche zu entlarven.

Angesichts gefährlicher Begleitenden

Die Abbau-Tendenz

Sie greift vor allem an die *Dauer der gymnasialen Ausbildung*. Das Gymnasium, wie es aus der Bildungsidee des deutschen Humanismus hervorgegangen ist, hat die volle Entfaltung der freien Einzelpersönlichkeit zum Ziel und erstreckt sich (nach 4 Volksschuljahren) über die ganze Reifezeit: es ist bezeichnend, daß man im Nachkriegs-Deutschland nach den Experimenten der Besatzungsmächte mutig zum neunjährigen Gymnasium zurückkehrt.

Vergleiche die Denkschrift «Bildungsauftrag und Bildungspläne der Gymnasien», vorgelegt von der Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule 1958, in der alle großen akademischen Fachverbände vertreten waren:

Seite 5 bekennen sich diese, «indem sie an die Essener Resolution der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte vom 21. September 1952 anknüpfen», zu den folgenden Grundsätzen:

«Die Eigenständigkeit der neunjährigen höheren Schule ist wesensmäßige und daher notwendige Voraussetzung unseres höheren Bildungswesens.»

Seite 9: «Daneben kann als Ausnahmeform das Aufbaugymnasium bleiben, das begabten Volksschülern nach dem sechsten oder siebenten Schuljahr einen zur Reifeprüfung führenden Lehrgang bietet. Das Aufbaugymnasium setzt eine strenge Auslese voraus, arbeitet nach eigenen Lehrplänen, möglichst in Verbindung mit Internaten, und ist entsprechend seinem Zweck auf ländliche Bezirke zu beschränken.»

Die traditionelle Bildungsschule von acht-, achteinhalb- oder neunjähriger Dauer ist auf dem Holzboden Schweiz schon seit langem einem Schrumpfungsprozeß verfallen, dem das bisherige eidgenössische Maturitätsreglement (genauer: «Verordnung über die Anerkennung von Maturitätsausweisen durch den schweizerischen Bundesrat» vom 20. I. 1925) mit seiner Minimalforderung nach einem mindestens sechsjährigen Lehrplan normsetzend, aber erfolglos Halt zu gebieten sucht. Das sechseinhalbjährige Gymnasium, das der Ausnahmeform des westdeutschen «Aufbau-Gymnasiums» entspricht, ist zum Normaltypus geworden. Darüber hinaus sind «Abbau-Formen» von viereinhalb-, ja von dreieinhalbjähriger Dauer toleriert worden, die sich auf die in Art. 14 der erwähnten Verordnung eingeräumte Möglichkeit eines dezentralisierten Unterbaus berufen. Bei genauerem Zusehen dürften jedoch die Anforderungen dieses Art. 14 kaum überall erfüllt sein: handelt es sich doch bei den dezentralisierten Unterbau-Schulen in der Regel um Sekundarschulen mit abschließendem, auf Berufsschule und Berufslehre hin konzipiertem Unterricht. Die Vorbereitung der künftigen Obergymnasiasten oder Oberrealschüler muß in Zusatzstunden auf den Sekundarschullehrplan aufgefropft werden.

Die demokratische Nivellierungstendenz

ist mit dem Abbau der gymnasialen Ausbildungszeit verknüpft: sie möchte aus sozialen Gründen die Kinder möglichst lange (das heißt bis zur Erfüllung der obligatorischen Schulpflicht) in der untern Mittelschulstufe gemeinsam erziehen, unter Hintansetzung der individuellen Anlage und Begabung, deren differenziertere Förderung im Rahmen einer Maturitätsschule damit zum mindesten verzögert würde. (Man verfolge die Auswirkungen auf die Begabten dort, wo sie zwei Jahre zu lang, nämlich 6 Jahre, in der Primarschule zurückgehalten werden, unter ähnlichen sozial-pädagogischen Begründungen.)

Wohin die Extremformen dieser Tendenz führen, zeigen die amerikanischen High-Schools. Die demokratische Überspitzung des Bildungsideals «gleiche Ausbildung für alle» ist durch Männer wie Conant und Rickover überaus kritisch abgehoben worden gegen die westeuropäische Konzeption der Bildung, die nicht «jedem das Gleiche», sondern «jedem das Seine» zu geben versucht. (Vergleiche besonders: Admiral H. G. Rickover: *Swiss schools and ours: Why theirs are better.*)

Es braucht keinen weiteren Hinweis, *wo* die Ausbildung der jungen Generation in extremer Form und total abgezweckt wird und in den Wirtschaftsapparat «eingepflanzt» ist; *wo* die Entfaltung der freien Individualpersönlichkeit völlig mißachtet wird durch die «polytechnische» Schulung im Dienst des Gemeinschaftsbedarfs. Ansätze dazu sehen wir grundsätzlich schon dann, wenn die individuelle Begabungsschulung einer noch so ideal gedachten Sozialpädagogik geopfert wird (in der «Lehrersprache» verrät sich diese Tendenz immer dann, wenn die für gymnasiale Studien Begabten als sogenannte «Zugrößli» in den Sekundarschulklassen zurückbehalten werden).

Die Funktionalisierungstendenz droht jedoch deshalb besonders gefährlich zu werden, weil sie sich mit dem versteckten *schweizerischen Mehrzweck-Bildungsideal* trifft: einer Bildungsschule, die zugleich auch schon Berufs- oder zum mindesten Berufs-Vorschule ist. Die Belege liegen auf der Hand:

Die Lehrer-Seminarien (an Stelle von Maturitätsabschluß mit anschließender Berufsausbildung auf pädagogischen Akademien oder Hochschulen);
die Handelsmaturitäts-Schulen, die das Mehrzweckideal auf der Stirne, beziehungsweise im Namen tragen;
das Kokettieren mit dem Schlagwort eines «technischen Humanismus» als Argument für die Gleichberechtigung der Oberrealschule.

Die funktionelle Bedeutung dieser höheren Berufsschulen wird niemand verkennen, ihre Notwendigkeit ist unbestritten. Fragwürdig (das heißt in unserem Zusammenhang kennzeichnend für den helvetischen Utilitarismus und Pragmatismus) wird erst ihr Anspruch, zugleich auch allgemein bildende Mittelschule zu sein, und mithin (entgegen ihrer ursprünglichen Funktion) die Grundlage für alle akademischen Berufsstudien zu schaffen. Daher die Begehren nach «eidgenössischer Anerkennung neuer Maturitätstypen» oder nach Gleichberechtigung der anerkannten Maturitätsausweise für die Zulassung an alle Fakultäten.

Wohl zu unterscheiden vom gefährlichen Trend zur Funktionalisierung und im Prinzip von ihr auch unabhängig, wie die Entwicklung in der westlichen Welt beweist, ist die *Spezialisierung* — ein objektives Erfordernis der modernen Industriegesellschaft. Diese Spezialisierung scheint bereits so weit gediehen zu sein, daß sie auch frühzeitige Spezialausbildung verlangt. Schwierig scheint nun aber heute der Entscheid besonders im naturwissenschaftlich-technischen Bereich und in den medizinischen Wissenschaften, *wann* die spezielle Vorbildung und die Spezialausbildung einsetzen soll: bereits auf der Mittelschule? Von diesem Entscheid wird es abhängen, ob man für die heute wichtigsten Berufsarten weiterhin auf einer breiten, unspezialisierten Basisbildung aufbauen kann oder zur gerichteten beruflichen Vorbildung übergehen muß.

Konstanten einer unspezialisierten Basis- oder Gymnasialbildung

Aus der «Bedrängnis durch die quantitative Zunahme» und unter dem «soziologischen Druck» sowie angesichts der von uns als gefährlich bewerteten «Begleitenden» versuchen wir zu skizzieren, was wir als «Konstanten» gymnasialer Bildung zu erkennen glauben, als das Dauernde im Wandel, wie er auch das Gymnasium erfaßt.

Wer den notwendigen Einblick und Überblick besitzt, wird diese «Konstanten» und vor allem das Ergebnis solcher Ausbildung konfrontieren mit den «wahren Erfordernissen des technischen Zeitalters» und dann bestimmen, ob die einer individualistischen Zeit entstammende und dem Ideal unabgezwackter geistiger Entfaltung verpflichtete Bildungsschule noch verantwortet werden kann, neben den vermehrt notwendigen höheren Fach- und Spezialvorbildungsschulen.

Von Hochschullehrern und Praktikern aus dem Bereich der Technik wird gelegentlich darauf hingewiesen: bei einem andern Einsatz der technischen Kader, nämlich: Ingenieure nur auf leitenden Posten (und nicht als technische Bürochefs) und Techniker ebenfalls nur für spezifische Aufgaben (und nicht als höhere Facharbeiter) würde sich die Mangellage auf die Stufe der qualifizierten technischen Berufsarbeiter verlagern — womit der Mangel so lange auch nicht behoben bliebe, bis im technischen Zeitalter in jeder größeren Ortschaft «technische Schulen» errichtet werden (wie um die Jahrhundertwende die Zeit des aufblühenden Welthandels und des Kolonialismus ihren Niederschlag gefunden hat in den allerorten gegründeten «Handelsschulen»).

Für unseren Zusammenhang möchten wir als solche «Konstanten» hervorheben:

Das Gymnasium ist eine *Schule der Tradition*.

Der Mensch als einziges «Wesen mit Geschichte», mit seiner selbst geschaffenen «zweiten Natur», der Kultur (Portmann), muß vorerst hineinwachsen in den gemeinsamen Raum der Überlieferung durch Vergegenwärtigung seiner geistigen Herkunft («Présence du Passé», Thévenaz).

Das Gymnasium ist eine *schola* (im ursprünglich griechischen Sinn des Wortes Schule: «geistige Muße»),

denn das Hineinwachsen in die Tradition braucht Zeit. Das Kostbarste am Gymnasium ist diese Verlängerung der Zeit «lernender Reife» oder «reifenden Lernens». Das alte eidgenössische Maturitätsreglement verlangt aus Gründen der «Didaktik und Hygiene» mindestens 6 Jahre für die alters- und stufengemäße Aufgliederung des Bildungstoffes.

Das Gymnasium ist eine *Schule des Allgemeinen*.

Seine Arbeit besteht nicht in der Schulung zur Fertigkeit in einem praktischen Tun, sondern in der Erziehung zur «Grammatik des Denkens» im Prozeß der Bewußtwerdung seiner selbst und der Auseinandersetzung mit den umgeben-

den «Welten» (der Natur, der Gesellschaft). Diese Auseinandersetzung kann heute nicht mehr enzyklopädisch-umfassend erfolgen, sondern exemplarisch. Das Gymnasium ist primär eine *Sprachschule* (nicht «Sprachen-Schule» und nicht «Sprechschule»). Der Primat der Sprachbildung ist anthropologisch begründet: der Weg zu sich selbst und in die gemeinsamen Räume der Natur, der mathematischen Form und der Geschichte wird an der Sprache und in der Sprache bewußt gemacht und damit in die Sphäre geistiger Kommunikation gehoben.

Daher soll grundsätzlich nicht «Stoff vermittelt» werden, sondern ein Sachverhalt die richtige, selbst und im Gespräch erarbeitete «Ansprache» erfahren. Daher darf nicht «mit Formeln an der Wandtafel gewuchert werden», sondern es muß jeder Denkschritt explizit gemacht, das Gegebene und das Gesuchte formuliert werden.

Daher soll nicht in jeder Stunde das Werk eines Schriftstellers dozierend «behandelt» werden, sondern man wird lesen, verstehen, interpretieren lernen.

Das *Ziel* der solchermaßen umschriebenen Gymnasialbildung sind nicht möglichst weit in jedes wissenschaftliche Studiengebiet hineinreichende «Vorkenntnisse», sondern junge Menschen, die aufgeschlossen und kritisch (heute pflegt man zu sagen: «nonkonformistisch») und vor allem verantwortlich denken lernen und dafür auch den angemessenen, mündlichen und schriftlichen Ausdruck finden. Daß sie — deo volente (womit angedeutet sei, daß sich dies unserem Dazutun entzieht) — als Akademiker auch verantwortlich handeln werden, bleibt unsere Hoffnung.

Inwiefern in der *Praxis* unserer Maturitätsschulen die oben aufgeführten «Konstanten» wirklich strukturbestimmend sind, muß dem Urteil der Öffentlichkeit, im besonderen der Hochschulen und vor allem der ehemaligen Schüler überlassen bleiben.

Grundsätzlich sind wir der Meinung, daß sie als Normen unsere Maturitätsschulen der Typen A und B prägen und daß daher deren Absolventen mit Recht zu allen Hochschulstudien zugelassen werden. Für den Typus C müssen Einschränkungen gemacht werden: von ihm liegen so verschiedene Formen vor wie die achtjährige Maturitätsschule und der viereinhalb- oder dreieinhalb-jährige Oberbau, anschließend an Sekundarschulen. Mancherorts ist ferner die funktionelle Abzweckung als Vorbereitungsschule für die ETH unverkennbar. Vor allem aber: darf der Anspruch auf allgemeine Bildungsgrundlegung erhoben werden, wenn die Anforderungen allzusehr an spezielle Begabungen appellieren (wie zum Beispiel das mathematische Raumvorstellungsvermögen), derart, daß üblicherweise «die Hälfte der Menschheit», nämlich die Frauen, dieser Schule ausweichen? Eine solche vorgerichtete Mittelschul-ausbildung halten wir für berechtigt und notwendig. Ihre Anerkennung jedoch als gleichberechtigte Maturitätsschule sollte an die Bedingung geknüpft werden, daß sie entspezialisiert wird, zu Gunsten einer vertieften Sprachaus-

bildung (man vergleiche die von Hochschuleseite am Gymnasium geübte Kritik, die in der Regel nicht ein «Zuwenig» an fachwissenschaftlicher Vorbereitung, sondern «mangelnde Sprachschulung» zum Vorwurf macht).

Die «Variablen» in der gymnasialen Bildung

Nach unserem Versuch, die «Invarianten» aufzuzeigen, wenden wir uns dem Bereich des «Variablen» zu, in dem sich das Gymnasium dem «Zeitgeist» anpassen kann oder muß, ohne sein Wesen zu verleugnen.

Dazu rechnen wir in erster Linie den *Stoffbereich*. Er muß im Zusammenwirken von Wissenschaft (Hochschule) und Gymnasium stets neu abgesteckt, von Unwesentlichem entlastet und neu konzentriert werden. Die Hauptaufgabe aber, die Auswahl des Exemplarischen und die Transformation in gymnasial zu erarbeitende Kapitel, kann freilich die Hochschule dem Gymnasiallehrer weder abnehmen noch lehren. Dies ist, wie die wissenschaftliche Weiterbildung, eine Daueraufgabe.

Als Kriterium für das Einbeziehen neuer Stoffgebiete in den Raum der Gymnasialbildung muß gefordert werden, daß es sich um Erkenntnisbezirke handle, die dem jungen Menschen grundsätzlich zugänglich sind, ihn angehen, seinen Erkenntnis- und Erlebnisraum ansprechen. Ausgeschlossen erscheinen uns demnach zum Beispiel die pragmatischen Gebiete der Wirtschaftswissenschaften, etwa das Handelsrecht, und ähnliche Lehrgegenstände fachlicher Vorschulung und Berufsausbildung.

Variabel und der Zeit anzupassen ist die *Gewichtsverteilung zwischen den Natur- und Geisteswissenschaften* auf den verschiedenen Altersstufen, je nach den intellektuellen Anforderungen, die zum Beispiel die Elemente der modernen Physik und Biologie an den Gymnasiasten stellen (Schwergewichtsverlegung auf die letzten drei Mittelschulsemester).

Mitgehen muß das Gymnasium auch bei der *Erweiterung des Weltraumes*, auf der Erde und im Kosmos. Auch wenn unser Standort im Abendland gegeben ist und bleibt und wenn im weltweiten Gespräch bestimmt derjenige Partner am meisten zu geben hat, der sich selbst am treuesten bleibt (das heißt hier: dem griechischen Erbe in der Ausprägung, die es durch römischen Gestaltungswillen und durch die Revolution des Christentums erfahren hat), so darf doch dieses mit Recht europazentrische Denken allmählich Kenntnis nehmen von dem «In-die-Geschichte-Eintreten» des Fernen Ostens. Konkret: eine rein «geographische Behandlung» Japans zum Beispiel genügt heute auch am Gymnasium nicht mehr. Diese geforderte Umstellung überschreitet das Gebiet des Stofflichen und meint eine bejahende Grundhaltung zur modernen Umwelt.

In derselben Richtung liegt die Forderung, die durch die Tatsache der kommunistischen Weltrevolution an uns gestellt wird. Hier gilt es, Kenntnis und,

so oder so, Stellung zu nehmen, und zwar nicht nur beiläufig im «Fache Geschichte», wenn man «bis zum Jahr 1917 kommt»; oder anders gesagt: die *politische Bildung* des künftigen Akademikers darf nicht länger vernachlässigt werden. Natürlich hat sie nicht zu erfolgen in der Form irgend einer «Indoktrination» (auch nicht der des «Anti»!), sondern das Politische soll (wiederum) seinen Rang erhalten als Grundphänomen der heutigen Welt.

Das schweizerische Gymnasium vor Entscheidungen

Sie werden nicht von den Gymnasien zu treffen sein, und das ist gut so. Eine auf Vorschlag der kantonalen Erziehungsdirektoren-Konferenz eingesetzte Expertenkommission wird das eidgenössische Maturitätsreglement zu revidieren haben. Darin werden die «Erfordernisse des technischen Zeitalters» zweifellos ihren Niederschlag finden und dann auch richtunggebend eingreifen in die Um- oder Neugestaltung unserer Maturitätsschulen. Dabei wird man gewiß bedenken und, soweit dies nicht schon geschehen ist, institutionalisieren, daß es auch andere Wege gibt, um den großen Nachwuchsbedarf an akademisch geschulten Köpfen zu decken. Wir denken hier vor allem an den sogenannten «Zweiten Bildungsweg», die Abend-, Fern- und Erwachsenen-Gymnasien, die außerordentlichen eidgenössischen und kantonalen Maturitätsprüfungen. Vergessen möge man dabei nicht die Erfahrungstatsache, daß das Hereinwachsen neuer soziologischer Schichten in die akademischen Berufe in der Regel zwei Generationen zu beanspruchen scheint und infolgedessen zweckmäßigerweise auch zweistufig erfolgen sollte durch eine analoge Einrichtung zu den oben erwähnten deutschen «Aufbau-Gymnasien». (Beobachtungen eines Schulleiters einer großen schweizerischen Oberrealschule von nur viereinhalbjähriger Ausbildungsdauer bestätigen, daß die ehemaligen Schüler ihre Kinder gerne ins «richtige Gymnasium» schicken.) Respektieren wird man dabei sicher auch fürderhin die föderalistische Vielfalt unserer höheren Mittelschulen als Ausdruck einer pädagogischen Bemühung in verantwortlicher Freiheit.

Wird angesichts der vielen andern Möglichkeiten, die sich auftun oder die aufgetan werden müssen, die traditionsreiche Bildungsschule des Gymnasiums in ihrer Wesensstruktur unangetastet überdauern, mitsamt ihrem Anspruch auf Zeit, bis zur «Reife», für unabgezwungene, freie Persönlichkeitsentfaltung? Wird die hochindustrialisierte Schweiz des Atomzeitalters in ihrem wirtschaftlich harten Existenzkampf sich den «Luxus» dieser Schule noch leisten können — oder am Ende, gerade weil sie bestehen will, noch leisten müssen?

Kommissionen und Reglemente entscheiden über Institutionen. Die wesentlichen Entscheide aber werden auch in einem neu abgesteckten Rahmen weiterhin mit dem verantwortlichen Handeln des Lehrers fallen, im bescheidenen, alltäglichen Dienst und in der Hingabe an seinen verantwortungsvollen und schönen Beruf.