

**Zeitschrift:** Schweizer Monatshefte : Zeitschrift für Politik, Wirtschaft, Kultur  
**Herausgeber:** Gesellschaft Schweizer Monatshefte  
**Band:** 43 (1963-1964)  
**Heft:** 4: Mittelschulprobleme

**Artikel:** Erfahrungen aus einem Neuaufbau  
**Autor:** Studer, Erich  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-161485>

#### 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:** 24.02.2026

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

# Erfahrungen aus einem Neuaufbau

ERICH STUDER

In der bernischen Landeskirche herrscht der Brauch, nach Ablauf eines Jahrzehnts in einer besondern Weise sich Rechenschaft zu geben über alles, was in dieser Zeitspanne im Raume der Kirche geschehen ist. Diese Besinnung erfolgt so, daß ein einzelner Beauftragter aus dem bernischen Pfarrerstand, gestützt auf Erhebungen in allen bernischen Kirchgemeinden, einen sogenannten Zehnjahresbericht verfaßt. Wer einen solchen Band durchblättert, wird bald eine sonderbare Zwiespältigkeit bemerken können: Der Blick nach hinten erstrebt natürlich eigentlich eine Wirkung nach vorne; aus dem, was die letzten zehn Jahre gezeigt haben, möchte man lernen für die nächsten zehn: Vermeidung dessen, was unwichtig, einfach langweilig oder schlecht gewesen ist; Förderung all dessen, was wesentlich, lebendig oder gar gut erscheint; und über all dem Gewinnung neuen Mutes für fröhliches Am-Werk-Bleiben trotz mannigfacher Ungewißheit, verschiedenen Dunkels und menschlicher Schwäche. Aber dieser selbe Blick nach hinten tut auch etwas ganz anderes: Er kann zeigen, daß unser kostbarstes Gut, nämlich die Zeit — in diesem Falle also die letzten zehn Jahre — eigentlich doch recht fleißig, rechtschaffen und gut gebraucht worden ist; so daß von solchem post festum sehr gestärktem, gutem Gewissen her mit Ruhe — will hier heißen: mit dem festen Vorsatz, sich ja nicht aus der Ruhe bringen zu lassen — auf die Zukunft gewartet wird.

Was soll diese scheinbar höchst gegenstandsforeign Einleitung? Sie soll mir als dem Verfasser des vorliegenden Aufsatzes helfen; helfen durch Analogie: Da das Gymnasium Thun im Frühjahr 1953 eröffnet worden ist, schreibe ich zwangsläufig einen Zehnjahresbericht und laufe also Gefahr, in eine kluge und umsichtige Konstruktion des vorzüglichen Gewissens nach hinten und der Untätigkeit nach vorne zu fallen. Ich versuche dem so zu entgehen, daß ich im folgenden nur von Neuerungen, Wünschen und Schwierigkeiten rede, wie sie das Gymnasium Thun seit seiner Gründung begleitet und wohl auch zum Teil geprägt haben.

Diese Analogie-Hilfe soll aber auch dem Leser meiner Ausführungen zugute kommen: Er darf wissen, daß neben, mit und manchmal entgegen diesem Neuen der gymnasiale Schulalltag läuft; und daß, wenn auch dieser treu und beharrlich mitlaufende Schulalltag im folgenden nicht hervorgehoben wird, gar kein Grund besteht, sich deswegen das Gymnasium Thun als den Bereich eines ausgesprochen und eindeutig vorzüglichen Erziehungs- und Lebensklimas vorzustellen.

## *Übersicht über die Neuerungen aus dem Jahre 1953*

### *Abgrenzung nach unten*

Die mit «Gymnasium Thun» bezeichnete Schule umfaßt nur die Klassen ab Tertia aufwärts. Dies bedeutet keine Verkürzung der Gymnasialbildung, sondern eine Verlegung der Grenze zwischen unterer und oberer Mittelschule an einen für den Kanton Bern vernünftigen Ort: nämlich an das Ende der neunjährigen, obligatorischen Schulpflicht. Für die drei Klassen Quarta, Quinta und Sexta des Unterbaus ergeben sich damit verschiedene Existenzformen: Vollexistenz am Progymnasium Thun; mehr oder weniger umfassende Existenz an Sonderzügen großer Sekundarschulen; Ersatzexistenz durch bloße Zusatzkurse an kleinen Sekundarschulen. Diese Vielfalt bringt zwar Ungleichheiten der Vorbildung und damit Schwierigkeiten für das Gymnasium Thun; aber sie entspricht in besonderem Maße einerseits der wirtschaftlichen und soziologischen Struktur des bernischen Oberlandes, andererseits dem Willen, den Schüler möglichst lange in der Wohnortgemeinde und damit in seiner Familie aufwachsen zu lassen.

### *Verteilung der eidgenössischen Typen A, B, C*

Das Gymnasium Thun ist 1953 — den damals voraussehbaren Schülerzahlen gemäß — einreihig aufgebaut worden. Es haben also Schüler aller drei eidgenössischen Maturitäts-Typen in derselben Klasse zusammengefaßt werden müssen. Das ist an sich noch nichts Neues: Jedes kleine, aber alle drei Typen führende Gymnasium ist ja zu dieser Maßnahme einfach gezwungen. Neu ist einzig gewesen, daß wir die fachbedingte Aufteilung der Gesamtklasse nur dort vorgenommen haben, wo dies völlig unumgänglich erschienen ist; das heißt für die Typen A B und C nur in Latein einerseits, in darstellender Geometrie und in je einer Zusatzstunde Mathematik und Sprachen andererseits; für die Typen A und B C nur in Griechisch einerseits, in Englisch beziehungsweise Italienisch und in einzelnen Zusatzstunden anderer Sprachen andererseits.

### *Stundentafel*

#### *Musische Fächer*

Diesen ist mehr Platz eingeräumt worden, und zwar in zwei Richtungen: Das Zeichnen wird nicht vorzeitig abgebrochen, sondern bis in die Oberprima hinauf geführt; neben Chor und Orchester wird pro Klasse noch je eine Wochenstunde obligatorischen Musikunterrichtes erteilt und fakultativer Instrumentalunterricht in Gruppen von 2—3 Schülern eingebaut.

### **Freie Kurse**

Sie sind fakultativ einstündig ab Prima vorgesehen. In ihnen sollen sich thematisch das Interesse und die Initiative sowohl von Schülergruppen wie von Lehrerpersonen entfalten können. Gleichzeitig bilden sie strukturell eine Überleitung in die Freiheit der Hochschule.

### **Philosophische Propädeutik**

Auch ihr ist fakultativ eine Stunde ab Prima zugeteilt. Das Ziel liegt nicht in einer mehr oder weniger enzyklopädischen Kenntnisnahme, sondern — wie das ja der Name auch ausdrücken möchte — in der Anleitung zu philosophischem Denken überhaupt. Personelle Verengung soll dadurch vermieden werden, daß der Auftrag nicht einem bestimmten Lehrer gegeben ist, sondern dem Kollegium als Gesamtheit. Die Stundenführung wird also auf verschiedene Mitglieder des Lehrkörpers verteilt, gemäß sachlicher oder neigungsmäßiger Zuständigkeit.

### *Besonderheiten*

#### **Wochenschluß**

Der reguläre Unterricht schließt jeweils bereits am Samstag nach der dritten Lektion. Die Zeit ab 10 Uhr steht zur Verfügung für einen sogenannten Wochenschluß. Dieser wird entweder für die Gesamtschule gemeinsam oder für die einzelnen Klassen getrennt durchgeführt. Er soll — bei aller Freiheit der Gestaltung — dem Abschluß der Arbeitswoche einen Akzent des Unbeschwerter, vielleicht des Aktuellen oder wenn möglich sogar des Festlichen geben.

#### **Lektionsfreier Donnerstag**

Im Stundenplan des Gymnasiums Thun ist von Anfang an, und zwar durch Sommer und Winter hindurch, der Donnerstag vollständig von Lektionen freigehalten worden. Die Schule hat damit den nötigen Raum nicht nur für sämtliche Exkursionen, sondern auch für andere Sonderunternehmungen gewonnen. Da sie aber diesen Raum nur zum kleineren Teil beansprucht, bleibt sowohl dem Schüler wie dem Lehrer immer wieder ein ganzer Tag zu seiner eigenen Verfügung offen. Vor allem ist dabei natürlich an die Möglichkeit einer ungestörten längern Arbeit gedacht worden; aber daneben auch an jene der phantasievollen Gestaltung von Freizeit.

#### **Arbeitswoche**

Einmal im Jahr wird für die Prima eine sogenannte Arbeitswoche auswärts veranstaltet. Man hat dabei in erster Linie auf Querverbindungen gezielt, erreichbar durch breitere Behandlung und Betrachtung eines bestimmten Themas; gleichzeitig bleibt aber damit verbunden die Gelegenheit und die Pflicht zu gemeinsamer Gestaltung des Zusammenlebens während mehrerer Tage.

### *Lehrerschaft und Kommission*

Im Interesse des persönlichen Kontaktes und der sachlichen Anregung sind die sogenannten Referatabende eingeführt worden. Solche finden pro Jahr etwa acht statt. An ihnen referiert ein Mitglied des Lehrkörpers zu einem Thema seines Tätigkeits-, Erfahrungs- oder Liebhaber-Bereichs. Eingeladen sind dazu sämtliche Mitglieder des Lehrkörpers und der Gymnasiumskommission sowie allfällige Gäste.

### *Erfahrungen mit diesen Neuerungen im ersten Jahrzehnt*

#### *Abgrenzung nach unten*

Daß unsere besondere Abgrenzung nach unten so häufig — bald positiv, bald negativ; bald bewußt, bald unbewußt — mißverstanden worden ist, gehört zu unsrern unangenehmeren Erfahrungen. Die einen befürchteten eine rasche und erhebliche Niveausenkung und begründeten von dort her ihren Widerstand gegenüber der Thuner Ordnung; die andern priesen die endlich erreichte freie Bahn für jeden Sekundarschüler und leisteten uns damit einen höchst hinderlichen Bärendienst.

Die Schwierigkeiten, denen das junge Gymnasium — vor allem auf eidgeñoßischem Boden — in den ersten Jahren seines Bestehens begegnet ist, hängen zum Teil mit diesen Mißverständnissen zusammen. Sie haben sich — bei gutem Willen aller Beteiligten — als überwindbar erwiesen.

Vom Innern der Schule her gesehen — und darauf kommt es schließlich an! — kann man unsere Erfahrungen in diesem Punkte so umschreiben:

Gerade jene Schüler, die aus besonders schwierigen Unterstufenverhältnissen zu uns gekommen sind, haben sich oft — sofern die entsprechende Eignung überhaupt vorlag — als besonders einsatzbereit und leistungsfähig erwiesen. Wir könnten die Ausmerzung dieser besondern Elemente aus unsrern Klassen nur bedauern.

Die allgemeine Benachteiligung der Schüler aus schwierigeren Unterstufen zeigt sich vor allem teils in den modernen Fremdsprachen, teils in den musischen Fächern. Gewisse Lücken in den ersteren lassen sich nur noch mit größter Mühe beheben, und eine über Jahre erstreckte Entfremdung in den letzteren wirkt als große Hemmung oben.

Die Tatsache, daß alle unsere Schüler die obligatorische bernische Schulpflicht bereits hinter sich haben, hat das Klima unserer Schule ganz wesentlich bestimmt. Das Bewußtsein, an einem Gymnasium neu beginnen zu können, in einem Augenblick, da die früheren Kameraden über Lehrzeiten in Geschäft, Büro, Gewerbe und Industrie rasch dem praktischen Leben zugehen, läßt Bedeutung, Ernst und Verantwortung auf dem eigenen Wege etwas deutlicher

werden. Es erlaubt uns Lehrern jedenfalls, stärker als üblich an jene Dinge zu appellieren. Wenn wir in Thun beinahe keine Disziplinarfälle zu verzeichnen haben, so hängt dies mit dieser Tatsache zusammen. Umgekehrt stellt eine Schule, die von Tertia bis Oberprima nur  $3\frac{1}{2}$  Jahrgänge umfaßt, für den Lehrer eine größere Einheit dar, als wenn sie bis zu den 13jährigen hinunterreicht. Mir scheint überhaupt das oft gepriesene Ideal der Übernahme einer Sexta und ihrer stetigen Führung bis zur Maturität sehr fraglich. Die Unterschiede zwischen einem Sextaner und einem Oberprimaner sind sehr groß. Ob ein Lehrer jene ans Wunderbare grenzende Verwandlungskraft besitzt, materiell und formal im selben Fach in verschiedenen Altersklassen gleichzeitig sich jenen Unterschieden Entwicklungsgerecht anzupassen, wage ich mindestens sehr zu bezweifeln. Es besteht die Gefahr, daß er — ohne das bewußt zu wollen — einem pädagogisch-didaktischen Kompromiß zusteuert, bei dem die Untersten zu erwachsen und die Obersten zu kindlich behandelt werden. Diese Gefahr ist in Thun nicht aufgehoben, aber sie ist außerordentlich viel kleiner als in den gegenteiligen Verhältnissen. Wir schätzen dies sehr als eine positive Auswirkung einer Ordnung, die aus ganz andern Gründen herausgewachsen ist.

#### *Verteilung der Typen A, B, C*

Wir haben mit der gemeinsamen Führung aller drei eidgenössischen Maturitätstypen in derselben Klasse bisher nur gute Erfahrungen machen dürfen. Nicht nur werden die Gespräche unter den Schülern der Klasse vielgestaltiger, sondern es zeigt sich auch eine erfreuliche gegenseitige Hilfe in jenen Fachgebieten, die der einen Schülergruppe leichter und der andern schwerer vorkommen. Auf einen sehr einfachen Nenner gebracht, könnte man sagen: Gerade die fachliche Verzweigung bereichert den menschlichen Kontakt. Daß auf diese Weise auch ein Stück «Einheit des Gymnasiums» Gestalt gewinnt, sei hier nur am Rande vermerkt.

#### *Stundentafel*

##### **Musische Fächer**

Ihr vermehrter oder neuer Einbezug bewirkt zunächst, daß am Gymnasium Thun eine bekannte, sehr paradoxe Erscheinung mehr oder weniger ganz verhindert werden kann: Daß nämlich eine auf privater Basis begonnene musiche Entwicklung (ich denke vor allem an den Instrumentalunterricht) just infolge der gymnasialen Aufgabenanforderungen zurückgestellt oder gänzlich aufgegeben wird. Darüber hinaus dürfen wir feststellen — nur ist diese Feststellung natürlich mit größerer Unsicherheit behaftet —, daß durch den musischen Akzent der Schüler sich mehr mit seiner Gesamtperson im Gymnasium aufgeho-

ben weiß und empfindet; derart, daß sein Einsatz an der Schule aus einem umfassenderen, seelisch-erlebnismäßigen Bereich gelenkt sein darf. Endlich können wir vermuten, daß die vom Schüler zwischen 16 und 20 Jahren am Gymnasium empfangenen musischen Anregungen in vielen Fällen eine bleibende Zuwendung zu einem künstlerischen Gebiet einleiten. Es läßt sich natürlich nicht statistisch belegen, aber wir sind überzeugt davon, daß durch eine kluge Dotierung der musischen Fächer ein großer Teil der Abiturienten zu aufgeschlossenen, ernsthaften und wertbewußten Konzert- und Museumsbesuchern werden.

### Freie Kurse

Auf diesem Felde kann sich einmal die jugendliche Neugier entfalten. Diese Neugier ist aber nicht ohne weiteres etwas Positives. Sie kann oberflächlich-dilettantische oder auch primitiv-materialistische Züge tragen. Die Lehrerschaft hat es jedoch in der Hand, Themen als Gegenstände freier Kurse abzuweisen, wenn sie entweder auf eine Dritte-Hand-Berichterstattung über ein Gebiet zielen, das dem gesamten Lehrkörper völlig fernsteht, oder aber eine kaufmännisch-journalistische Fertigkeit anstreben, die nicht zum Bildungsziel des Gymnasiums paßt.

Umgekehrt besteht, vom Lehrer her gesehen, die Gefahr des Mißbrauchs: nämlich die Benützung der freien Kurse zur bloßen Fachverlängerung. Diese Gefahr liegt im inhaltlichen Reichtum unserer Fächer. Gut zu begegnen vermag ihr nur jener Lehrer, in dem die Freude am Fach und die Weite des Horizontes einander in starker Spannung gegenseitig aushalten.

Wir haben die beste Erfahrung gemacht mit freien Kursen, die thematisch eng umgrenzt sind, infolgedessen zeitlich sehr beschränkt werden können — 12 Stunden sind eine von uns angestrebte Norm — und gleichzeitig eine methodische Führung gestatten, die vor allem die Schüler in Einsatz bringt. Solcher Einsatz, vorzüglich in Form des Kurzreferates und der gemeinsamen kritischen Aussprache an einem günstigen Text, kann dem Schüler wertvolle persönliche Erfahrung bringen ohne den oft hemmenden Charakter des Allzuschulmäßigen.

### Philosophische Propädeutik

Wir dürfen wohl sagen, daß die philosophische Propädeutik am Gymnasium Thun bisher von der Abwechslung gelebt hat: Wir haben Texte aus philosophischen Anthologien verwendet; wir haben uns zu einem einzigen Text eines einzigen Philosophen entschlossen; wir haben normale Schulgegenstände in philosophischer Durchdringung neu aufgenommen; wir haben versucht, auf ganz unphilosophische Texte philosophisch zu hören.

Wir sind uns dabei bewußt, daß man demgegenüber mit gewichtigem Stirnrunzeln und mißbilligendem Kopfschütteln die Frage der Legitimität aufwerfen kann: Woher nimmt das einzelne Mitglied des Lehrkörpers die Berechti-

gung, sich in solchem Gebiet verantwortlich zu äußern? Man könnte antworten: Aus der entschlossenen Auflehnung dagegen, unter Hinweis auf mangelnde Spezialisten ein bequemes Alibi für das Nichtstun zu finden.

Allerdings: eine Voraussetzung ganz anderer Art wäre dringend zu verlangen: Der in philosophischer Propädeutik tätige Lehrer sollte persönlich ergriffen sein von der Kühnheit des Denkens und von der Schönheit seiner Gegenstände; und er sollte stets wieder neu bedrängt sein von der Freude, andere an jener Schönheit und Kühnheit teilnehmen zu lassen.

Ich will an dieser Stelle eine generelle Gefahr nicht verschweigen, die für den Schüler mit allen unter diesem Punkt drei aufgezählten Dingen verbunden ist und das auch immer bleiben wird: Ich meine die mögliche Empfindung, daß hier erst das Wertvolle und Gehaltreiche am Gymnasium in Erscheinung trete; und daß damit auch die mit den traditionellen Fächern verknüpfte genaue und ins kleine gehende Arbeit als überholte Kleinlichkeit innerlich abzuschreiben sei. Diese Gefahr ist vorhanden; und sie ist ja bekanntlich gar nicht auf die Jugendlichen beschränkt! Aber sie wird durch präzise Auftragerteilung, durch vorurteilsfreie, aber wohlwollende Kritik und vor allem durch den ständigen Aufruf zur zutreffenden, zur wahren Formulierung nicht nur ausgeglichen, sondern als wertvolles Erziehungsmittel eingesetzt.

#### *Besonderheiten*

##### **Wochenschluß**

Wir dürfen behaupten, daß unser Wochenschluß uns immer wieder von Zeit zu Zeit ein Stück Festlichkeit bringt; besonders gilt dies natürlich für die Veranstaltungen der Gesamtschule. Schließlich ist ja unser europäisches Erbe auch reich genug an erinnerungswürdigen Vorgängen, Werken und Gestalten!

Daß der Wochenschluß auch sehr aktuell werden kann, ist wohl weniger unserer bewußten Lenkung als der Gunst (oder Ungunst!) der Zeiten zuzuschreiben.

Daß er jedoch stets unbeschwert gewesen wäre, würde ich nicht zu behaupten wagen. Er ist im ganzen doch vor allem ein Bezirk besonders großer Freiheit; und gerade diese wird ja oft nicht in erster Linie als etwas Unbeschwertes empfunden.

Eines hat der Wochenschluß auf jeden Fall immer erzeugt: das besondere Klima des letzten Schultages in der Woche. Ich glaube, daß die große Mehrheit der an unserer Schule beteiligten Personen dieses Samstagsklima schätzt. Ob es auch die große Mehrheit ist, die es schätzt, daß der Wochenschluß meistens um 11 Uhr zu Ende ist und so erst noch jene Stunde von elf bis zwölf Uhr ausgespart bleibt, die zu einem von Nach- und Vorausdenken begleiteten Apéritif einlädt, weiß ich nicht. Ich weiß aber, daß es Leute gibt, die im Blick auf diese bestimmte Stunde bereit wären, den Vorwurf der Genußsucht und

des Epikuräismus zu erheben. Da ich mir aber anzunehmen erlaube, daß diese Leute weder über die Legitimität von Genüssen ernsthaft nachgedacht noch den Epikur wirklich gelesen haben, wäre ich der Meinung, auf ihre Meinung nicht Rücksicht nehmen zu müssen.

### Lektionsfreier Donnerstag

Die Erwartungen, die in die Einführung des lektionsfreien Donnerstages gesetzt worden sind, haben sich ausnahmslos erfüllt. Wenn diese Einrichtung aber heute zu jenen gehört, gegen deren Abschaffung sowohl Lehrer wie Schüler den entschiedensten Widerstand leisten würden, hat dies noch einen ganz andern, bei der Planung nicht vorhergesehenen Grund. Wir haben nämlich immer wieder feststellen können, daß dieser Donnerstag vor allem als Zäsur der Woche wirkt; das heißt daß er die Arbeitstage der Woche so unterteilt, daß zwei kleinere, besser überschaubare und damit auch intensiver ausgefüllte Zeitspannen entstehen. Damit ist wohl noch zu wenig gesagt. Diese intensivere Ausfüllung verbindet sich — über das Angenehme jenes lektionsfreien Tages hinaus — mit tieferer Arbeitsfreude. Der Mut zum Verzicht auf das Belegen des einen Tages — es hat nämlich Mut gebraucht, weil dieser Verzicht bezahlt ist mit einer um so stärkeren Belastung der andern Tage! — hat uns also die Arbeit in den andern nicht gefährdet, sondern durch innere Zustimmung reicher gemacht.

Ich möchte betonen, daß die Thuner Ordnung des lektionsfreien Donnerstags nicht verwechselt werden darf mit der Fünftagewoche. Diese hat nichts mit jener Zäsur-Funktion zu tun, sondern stellt ein ausgedehnteres Wochenende dar. Wenn wir in Thun aus äußern Gründen zur Einführung der Fünftagewoche genötigt wären, würden wir versuchen, den lektionsfreien Donnerstag auf den Mittwoch umzulagern und den regulären Unterricht an den übrigen 4 Tagen unterzubringen.

### Arbeitswoche

Die Thematik der Arbeitswoche hat im ersten Jahrzehnt eine deutliche und symptomatische Verschiebung erfahren. Sie besteht in einer immer entschiedeneren Abkehr von jenen geplanten Querverbindungsthemen; und diese Abkehr ist bedingt durch das, was an Fragen, Zweifeln und Problemen aus den Schülern selbst zutage getreten ist. Dies alles jedoch geht keineswegs auf gymnasiale Verbindungs-Gegenstände, sondern zielt auf die Aufgaben unserer Zeit, auf die Schwierigkeiten des Menschseins in dieser Zeit und auf die Möglichkeiten des Freibleibens trotz dieser Zeit. Wohl haben unsere Arbeitswochen immer noch verschiedene thematische Titel, aber diese Titel sind nur verschiedene Spiegelungen der gegenwärtigen Lebensprobleme des jugendlichen Menschen.

Mit dieser Verschiebung fällt eine andere methodische Akzentsetzung zusammen. Wir haben im allgemeinen sehr erfreuliche Erfahrungen gemacht mit

der Aufteilung der Arbeit unter lange zum voraus bestimmte Dreiergruppen. Die Gruppe als Ganzes hat einmal ihren Auftrag inhaltlich gemeinsam vorzubereiten; dann aber werden die Rollen verteilt: Der eine wirkt als Referent, der andere als Diskussionsleiter und der letzte als Protokollführer. Ich habe damit schon angedeutet, daß an einer solchen Arbeitswoche mindestens so wichtig wie die Ergebnisse der Arbeit die persönliche Begegnung am gemeinsamen Auftrag ist. Ich möchte noch weiter gehen und sagen: Das Ziel einer Arbeitswoche ist dann voll erreicht, wenn an ihr über das bessere Verständnis des Andern ein besseres Selbstverständnis eingeleitet ist, ganz unbekümmert um die mehr oder weniger substanzelle Bearbeitung der vordergründigen Diskussionsgegenstände.

#### *Lehrerschaft und Kommission*

An den Referatabenden haben wir am deutlichsten das rasche Altern aller Neuerungen merken müssen. Das will konkret heißen: Der Anfang stand unter dem Zeichen deutlicher Begeisterung, was sich vor allem in zahlreicher Beteiligung auch gerade von Seiten der Kommission äußerte. Diese Begeisterung hat, ohne daß dafür veränderte Qualität der Referate verantwortlich wäre, spürbar nachgelassen, wohl vor allem im Zusammenhang mit der zeitlichen Beanspruchung der Kommissionsmitglieder und mit dem Dahinfallen des Neuheitsbewußtseins. Von der Lehrerseite her ist dem Zerfall natürlich gesteuert durch eine mehr oder minder erwartete Solidarität. Immerhin sind wir darüber hinaus auch bereits abgegangen von den ausschließlichen Einzelreferaten und haben mit Ausflügen an historische Stätten oder mit kursartiger Behandlung bedeutender Gestalten die Neuheitslage wieder etwas hergestellt.

Ein Hauptziel der Referatabende, nämlich die Begegnung zwischen Kommissionsmitglied und Gymnasiallehrer an einem zum Gymnasium gehörenden Interessengegenstand, ist trotz der angedeuteten Schwierigkeiten erreicht worden; und das wird voraussichtlich auch so bleiben. Das schließt in sich, daß die Kommission bei der Behandlung von Geschäften aus einer persönlichen Kenntnis der Lehrerschaft heraus berät und damit näher an der Schulwirklichkeit steht.

#### *Notwendigkeit weiterer Neuerungen im ersten Jahrzehnt*

Es ist eine bekannte, aber nichtsdestoweniger zu ärgerlichem Befremden reizende Tatsache, daß ausgerechnet eine Schule, das heißt ein von der Lebendigkeit der Jugend, von der Initiative der Lehrer und vom Wohlwollen einer Kommission durchsetzter Organismus, so rasch und beinahe hoffnungslos erstarrt. Von diesem Unheil ist auch das jüngste bernische Gymnasium betroffen;

und man mag sich also einmal mehr nach den Gründen fragen. Wir bekommen wahrscheinlich einen Teil des Schlüssels zum Verständnis dieser Erscheinung in die Hand, wenn wir überlegen, daß das vorhin erwähnte Wohlwollen teils mit besorgter Vorsicht, teils mit resignierten Erinnerungen an die eigene Schulzeit durchsetzt ist; und daß die ebenfalls erwähnte Initiative gefährliche Verbindungen mit Fach-Kirchtürmen und Prestige-Bollwerken eingeht.

Lassen wir dies für einmal auf sich beruhen und stellen wir fest, daß wir zwar im ersten Jahrzehnt weitere Änderungen vorgenommen haben; aber entweder liefen sie auf dem Sektor der fakultativen Möglichkeiten oder sie wurden uns von außen aufgezwungen.

In der Folge sind die wichtigsten in der Reihenfolge ihres Auftretens aufgeführt.

#### *Verdoppelung der Klassen*

Sie wurde uns auferlegt durch das Anwachsen der Schülerzahlen.

Natürlich sind wir mit im Sommer acht, im Winter sechs Klassen immer noch eine sehr kleine Schule. Dennoch haben wir die Verdoppelung als eine unangenehme, bedauerliche Entwicklung erlebt. Sie bedeutet, daß nun nicht mehr wie bisher jeder Lehrer mit jedem Schüler im Fachkontakt steht; und daß nicht mehr wie bisher ein Lehrer für seine ganze Fächergruppe allein verantwortlich ist. Jeder Kenner von Schulen verschiedener Größe weiß, daß ein solcher Übergang schmerzlich ist und die Gesamt-Humanität des Organismus herabsetzen und damit gefährden kann.

Die Erweiterung eines Gymnasiums stellt automatisch die Frage nach der neuen möglichen Typen-Verteilung. Nach unsern Erfahrungen aus der Zeit des einzigen Klassenzuges hätten wir allen Grund gehabt, die drei Typen A, B und C nun wieder gleichmäßig auf die beiden Parallelklassen zu verteilen. Das ist aus betriebstechnischen Gründen — und das heißt bekanntlich für bernisch-schweizerische Verhältnisse aus den vertrauenswürdigsten! — unmöglich. Wir haben nun so verteilt, daß jener Typus, der bei uns zahlenmäßig weitaus überwiegt, nämlich B, eine geschlossene B-Klasse mit Englisch liefert, während die Parallelklasse nach wie vor alle drei Typen aufweist. Diese Teilung bietet das Maximum an organisatorischen Vorteilen, indem die eine Klasse überhaupt nie unterteilt werden muß; sie auferlegt aber umgekehrt gerade dieser Klasse eine Einheitlichkeit, die leicht zu Unlebendigkeit neigen kann.

#### *Bürgerkunde*

Die Einführung eines besondern staatsbürgerlichen Unterrichtes, den wir zuerst im Rahmen der freien Kurse zu gewährleisten versuchten, hat sich gemäß langen Beratungen im Kollegium immer mehr aufgedrängt. Es ist natürlich vor allem darüber diskutiert worden, ob dieser Unterricht nicht ein Bestandteil

des Faches Geschichte zu sein hätte. Wenn wir schließlich dieser Möglichkeit nicht zugestimmt haben, so liegt das nicht nur am Umfang und an der Art der Maturitätsprüfung in Geschichte, sondern ebenso sehr daran, daß staatsbürgerlicher Unterricht vom Schüler eben gerade nicht als bloßer Fachbestandteil eingeordnet, sondern als besondere, die Gesamtperson erfassende Aufgabe erfahren werden soll. Es soll ja darin eine ins einzelne gehende Sachkenntnis über unsere staatliche Struktur verbunden werden mit einem entsprechenden unselbstverständlichen Werterlebnis, was schließlich die staatsbürgerliche Verantwortung der Einzelperson zu dauernder Betätigung zu wecken hätte.

Zeitlich ist dieser staatsbürgerliche Unterricht unter dem Namen «Bürgerkunde» beschränkt auf eine obligatorische Wochenstunde im Sommerhalbjahr der Prima.

#### *Gemeinkundskunde*

Man kann vielleicht sagen, daß dieses Wort so fragwürdig ist wie sein Gegenstand dringend. Gemeint ist, daß unsren Schülern hier eine Hilfe geboten werde für den Kontakt mit den Eigentümlichkeiten unserer technisch-industrialisierten Welt und für die menschliche Begegnung in eben dieser Welt. Es wird dabei nicht um Rezepte gehen dürfen zu reibungslosem Verhalten; wohl aber um einen Appell an die Kraft zu kritischer Wahl, um Weckung der Phantasie zur freien Gestaltung der eigenen Zeit und um Begründung von Achtung und Vertrauen vor dem andersartigen und einmaligen Wert des jeweiligen menschlichen Partners.

Es ist klar, daß das alles, wenn es überhaupt wirken soll, aus der Sphäre bloßer Unverbindlichkeit herausgehalten werden muß. Das wird nur gelingen, wenn die behandelten Dinge einerseits in die Lebenserfahrung unserer Schüler hineingestellt werden können und andererseits zu einigermaßen scharfen Thesen führen, die zur Übersetzung in die jeweils eigene Lage reizen.

Erfahrungen haben wir in diesem Bereich noch keine. Wir wissen nur, daß — wie bei der Bürgerkunde! — die mehr oder weniger hübsche, mehr oder weniger dekorative und vielleicht sogar mehr oder weniger richtige Zielformulierung derartiger Fächer zum Irrtum verleiten kann, damit die Sache selbst schon für geleistet zu halten.

Vorgesehen ist eine Stunde pro Woche fakultativ im Winterhalbjahr der Prima.

#### *Vermehrung der fakultativen Fächer*

Bernischer Tradition folgend ist unser Gymnasium ab Sekunda mit fakultativem Englisch und Italienisch versehen im Umfang von je zwei Wochenstunden.

Wir haben uns überlegen müssen, daß das ebenso einseitig wie unvollständig ist. Der Ausbau ist in folgender Richtung vorgenommen worden:

Fakultatives Hebräisch für Typus A: Der angehende Theologe soll nicht gezwungen sein, seine hebräischen Sprachkenntnisse erst auf der Universität in Konkurrenz zu den theologischen Fachvorlesungen erwerben zu müssen.

Fakultatives Griechisch für Typus B: Der Lateiner soll die Möglichkeit haben, eine Begegnung mit dem Griechischen zu erfahren, die — unter Sicherung eines klug beschränkten grammatischen Gerüstes — bis zur sinnvollen Lektüre von Paralleltexten vorstößt.

Fakultative Mathematik für alle Typen: Dies ist zunächst gedacht als Gengewicht gegen die fakultativen Sprachmöglichkeiten. Gleichzeitig sollen aber damit zwei andere Anliegen erfüllt werden: Kurzkurse in Darstellender Geometrie für ETH-Interessenten der Typen A und B; Freiheit für den Mathematiklehrer, moderne Fachstoffe zunächst einmal im fakultativen Unterricht auszuprobieren.

#### *Fakultativer Landdienst*

Er hängt natürlich mit dem Personalmangel in der Landwirtschaft zusammen und kommt also damit — vom Gymnasium her gesehen! — von ganz außen. Gleichzeitig kann er aber auch ganz anders legitimiert werden: Nämlich als willkommene Gelegenheit, dem Gymnasiasten die besondere Lage — sowohl die besonders schwierige als auch die besonders schöne — eines andern Bevölkerungsstandes aus eigener kurzer Erfahrung nahe zu bringen. Wir sind überzeugt, daß dieser Gedanke nicht einfach eine volkspsychologische Dрапierung darstellt, sondern tatsächlich eine wertvolle Möglichkeit des zwischenmenschlichen Verständnisses erfaßt.

Vorläufig ist dieser fakultative Landeinsatz bei uns beschränkt auf die Klassen Sekunda und Prima und auf die Woche der mündlichen Maturitätsprüfungen. Tendenzen zu seiner Ausdehnung sind vorhanden, werden aber aus Gründen der Respektierung des eigentlichen Schulziels zeitlich kaum die Grenze von zehn Tagen zu überschreiten vermögen. Was tut man mit jenen, die sich am Landeinsatz nicht beteiligen? Natürlich darf ihr Zurückstehen nicht mit Ferien belohnt werden. In Thun sind sie zu administrativen Arbeiten herangezogen worden, was sich für den Anfang jedenfalls bewährt hat.

#### *Was würde ich heute anders machen wollen?*

Dieser inhaltlich befremdend-subjektive, sprachlich unschön-umständliche Titel verlangt nach einer Erklärung. Sie könnte an sich in einem Hinweis darauf liegen, daß der Verfasser einer gewissen Freude an skurrilen Wen-

dungen in einem ungünstigen Augenblick nachgegeben hätte. Es ist aber nicht so; und fast wäre ich versucht zu sagen: leider. Denn die Begründung dieser Titelfassung berührt viel unangenehmere Dinge.

Der gewählte Modus deutet an, daß wir uns hier im Unwirklichen bewegen. Das heißt nicht nur, daß nach dem Beginn im Jahre 1953 nicht zehn Jahre später nochmals neu begonnen werden kann; sondern es ist darüber hinaus wieder darauf hingewiesen, daß eine zehnjährige Schule schon eine erstaunliche Verfestigung erfahren und den dazu gehörigen Widerstand gegen weitere Änderungen entwickelt hat.

Die Verwendung des Hilfszeitwortes «wollen» läßt ferner anklingen, daß der bloße Wille zu neuen Dingen, auch wenn er vom Rektorat zusammen mit einer deutlichen Mehrheit der Lehrerschaft verkörpert wäre, noch keineswegs ihre Verwirklichung sichert. Diese ist ja erst möglich durch die Zustimmung der Behörden. Und diese wiederum unterliegen natürlich einer ähnlichen Verfestigungs- und Widerstandstendenz wie die Schule selbst.

Mit dem Subjekt der Titelfrage endlich, also mit dem Wörtlein «ich», habe ich deutlich einen Umstand bezeichnen wollen, den die meisten unserer westlichen Zeitgenossen spontan als ärgerlich empfinden und infolgedessen durch geschickte Wahl von diskriminierenden Bezeichnungen als undemokratisch und damit verabscheungswürdig hinzustellen belieben. Ich meine jenen Umstand, daß notwendige, klug koordinierte und gute Neuerungen kaum das Ergebnis einer harmonischen Team-Arbeit der Lehrerschaft sein können, sondern zur geschlossenen Konzeption eines etwas unerschrockenen Einzelnen gehören. Warum ist das so? Man darf auf diese Frage ruhig positiv antworten: Das ist ein Ausfluß der großen individuellen Freiheit, die wir den Mitgliedern eines Gymnasiallehrkörpers zubilligen. Gewiß wird sich niemand finden, der diese Freiheit grundsätzlich antasten möchte. Aus ihr heraus empfängt die Schule, im jeweiligen Rahmen der sie tragenden Konzeption, die personelle Färbung, die dem Schüler einen vernünftigen Reichtum an menschlicher Erfahrung erlaubt. Aber man sollte nichts Unmögliches von einer derartigen Körperschaft verlangen.

Ich deute damit an, daß man auf die gestellte Frage auch etwas negativer antworten könnte. Man könnte sagen, daß jene Illusionen, die man über Gebiete hat, die man nicht unterrichtet — vielleicht sind die, die man über die eigenen Gebiete hat, auch dabei, aber sie sind wohl hier etwas weniger gefährlich —, das Zusammenkommen im Blick auf gemeinsam zu beschließende Neuerungen ernstlich hemmen.

Zusammengefaßt: Ein breites Personalspektrum im Gymnasiallehrkörper ist für die Lebendigkeit der Schule unerlässlich, aber es ist für die Herausarbeitung verbindlicher neuer Ansätze eine ziemlich ungeeignete Instanz.

Ist diese Auffassung im ganzen zu autoritär, zu überheblich, zu — um ein früheres Wort aufzunehmen: — undemokratisch? — Ich glaube nicht. Es ist

eines jener Mißverständnisse, die uns im kleinen und großen so unabsehbar teuer zu stehen kommen, daß das Attribut «demokratisch» bedeute, jeder habe überall gleiche Zuständigkeit. Dabei hätte dieses Wort einen viel sinnvolleren, ja großartigen Inhalt: Daß der Demos — alles in allem genommen — reif genug sei, richtige Leute mit richtigen Aufträgen an richtige Plätze zu stellen.

Diese Einleitung mag genügen als Hinweis darauf, daß das, was jetzt hier folgt, sehr subjektiv ist; und daß ich mir erlaubt habe, darin Dinge unterzu bringen, deren praktische Durchführung sehr schwer wäre.

#### *Englische Arbeitszeit*

Sie verstößt gegen die alte und gute Schweizertradition der Versammlung der ganzen Familie um den gemeinsamen Mittagstisch. Wenn man sie trotzdem als erwünscht ansieht, muß man also besondere Gründe dafür haben; das «plenus venter non studet libenter» genügt da sicher nicht. Nun haben wir allerdings einen solchen besondern Grund: Es sind die auswärtigen Schüler, die bei uns einen wesentlichen Teil des ganzen Bestandes ausmachen. Sie verbringen die Mittagspause von 12 bis 14 Uhr immer mehr nach folgendem Rhythmus: rasche Mahlzeit an einer preislich günstigen Verpflegungsstätte oder ebenso rascher Einkauf und Konsum des Gekauften in der Schule. Von 12.45 Uhr an sind sie bereits wieder «frei»: für Arbeit, für Spiel, für Unterhaltung. Nach Hause fahren jedoch können sie erst mit den Schnellzügen um halb sieben Uhr abends.

Ich will gar nicht behaupten, die Zeit von 12.45 bis 14 Uhr sei damit sinnlos vertan. Aber die ganze, heute übliche Zeiteinteilung muß doch in hohem Maße als unrationell erkannt werden. Daß sie außerdem durch eine gewisse mögliche «Leere» der Mittagspause noch psychologisch ungünstig liegt, sei nur am Rande vermerkt.

Englische Arbeitszeit würde einen wesentlich fröhleren Schulschluß am Nachmittag gestatten und damit einen ruhigeren und längeren Abend sichern. Natürlich setzt sie äußerlich voraus, daß im Schulhaus selbst für Zubereitung und Konsumation einfacher, aber trotzdem abwechslungsreicher Zwischenverpflegungen gesorgt ist; was in beträchtlichem Umfange zurückwirkt auf die bauliche und organisatorische Struktur.

#### *Aufhebung der Englisch-Italienisch-Konkurrenz*

Unsere Schüler müssen sich jeweils bereits im achten oder sogar schon im siebenten Schuljahr der Unterstufe dafür entscheiden, ob sie als zweite moderne Fremdsprache Englisch oder Italienisch wählen wollen. Praktisch wirkt sich das so aus, daß wir neben überfüllten Englischklassen aussterbende Italienischklassen führen. Man pflegt diesen Zustand einerseits tadelnd mit einem leicht-

fertigen Nützlichkeits-Standpunkt und anderseits lobend mit sprachlicher Landesverteidigung zu kommentieren. Ich halte das für unrealistisch. Wir haben uns damit abzufinden, daß das Englische in unserer Welt jene Stelle einnimmt, die während Jahrhunderten durch das Latein besetzt worden ist. Praktisch heißt das: Wer nicht über gute und umfassende Englischkenntnisse verfügt, ist von der internationalen Diskussion ausgeschlossen; und diese Diskussion beginnt nicht etwa erst auf höchster Ebene unter wenigen Auserwählten, sondern an jedem Ort, wo über alte Grenzen hinweg gegenseitige Verständigung und Hilfe angestrebt werden.

Die unternichtsmäßige Konsequenz aus dieser Lage müßte lauten: Englisch wird für künftige Gymnasiasten obligatorische zweite moderne Fremdsprache. Italienisch würde damit zwangsläufig auf den Rang eines Nebenfaches «zurückgedrängt». Ob das letzte Wort aber richtig ist, bleibt unsicher. Denn als Gegenleistung hätte man den fakultativen Italienisch-Unterricht in der Oberstufe kräftig zu fördern. Ein gut erteiltes und gut besuchtes Fakultativ-Italienisch — allenfalls verbunden mit Wahlzwang zwischen verschiedenen fakultativen Fächern — könnte es an positiver Gesamtwirkung mit einem absterbenden Hauptfach-Italienisch wohl aufnehmen. Jedenfalls wäre es doch vielleicht nächstens Zeit, die alte, illusionäre Gleichberechtigung der beiden Sprachen in einer sachlich nicht mehr begründbaren Konkurrenz-Stellung endlich aufzuheben.

#### *Das Übel der frühen Typenwahl*

Die Typenwahl entscheidet sich praktisch im Fach Latein, und zwar bei uns im siebenten Schuljahr der Unterstufe. Das heißt, daß in einem Alter, in dem kindliche Elemente den Schüler noch weithin prägen, eine Entscheidung zu treffen ist, die nicht nur für seine Ausbildung, sondern auch für seine spätere berufliche Tätigkeit richtunggebend werden kann.

Ich will sogleich betonen, daß diese Feststellung weder für den Alt-Philologen ein Grund zur Besorgnis, noch für den Anti-Alt-Philologen (das gibt es auch!) ein Grund zur Freude sein kann. Es liegt mir nämlich völlig fern, daraus zu folgern, der Zeitpunkt des Latein-Beginnes sei nach oben zu verlegen. Wir wollen im Gegenteil darüber froh sein, daß dieses Fach für sein Ziel der bewußten kulturellen Verbindung nach hinten am Mittel einer bedeutenden Sprache schöne und ruhige Zeit zur Verfügung hat.

Was ich fordern möchte, ist etwas wesentlich Sinnvollereres: Die Möglichkeit, erkannte Fehlentscheidungen in der Typenwahl bedeutend später noch zu korrigieren. In der einen Richtung hat das längst funktioniert: Viele Anfänger in Typus B haben mehr oder weniger spät auf C gewechselt und die C-Maturität gut bestanden. Aber das Umgekehrte ist viel schwieriger; und gerade das gälte es zu erleichtern und damit zu ermöglichen.

Ich skizziere eine derartige, wie mir scheint verlockende Möglichkeit: Einführung eines einzigen obligatorischen Lateinjahres für C-Schüler in der Tertia. Der entsprechende fünfstündige Lateinkurs müßte durch eine geschickte Methodik ein mehrfaches Ziel sichern: Anlage eines festen grammatischen Grundgerüstes für die erfolgreiche Fortsetzung des Lateins; bewußte Kenntnisnahme der Eigenart einer vollflexierenden Sprache; Begegnung mit römischem Kulturgut an einfachen, originalen Textstellen. Ich weiß wohl, daß gerade Alt-Philologen solchen Vorschlägen mit größten Bedenken, ja mit Ablehnung gegenüberstehen. Es bleibt aber die sehr berechtigte Frage offen, ob sie so unter dem Deckmantel der Sorge um die Latinität nicht nur ihre methodische Phantasielosigkeit verbergen.

Ein C-Schüler mit einem derartigen Tertia-Lateinkurs hätte dann ab Sekunda drei Möglichkeiten zur Wahl: Wenn er am Latein Gefallen gefunden hat, ohne deswegen den gewählten Typus verlassen zu wollen: Fortführung eines fakultativen Lateinunterrichts bis zur Maturität mit einem Fachziel, das ungefähr den Anforderungen einer zusätzlichen Lateinprüfung für Mediziner entspricht; wenn er nicht nur solches Gefallen gefunden hat, sondern dazu eine außergewöhnliche lateinsprachliche Begabung entwickelt: Übertritt in B; wenn er das alles gar nicht hat: Verzicht auf weiteres Latein, aber im Besitz aller sprachlich-kulturellen Werte jenes fünfstündigen Kurses.

Woher sollen aber die fünf erforderlichen Stunden genommen werden? Daß sie dem C-Schüler nicht als zusätzliche Leistung aufgebürdet werden dürfen, ist natürlich klar. Diese scheinbar sehr schwierige, ja gar auf die Unmöglichkeit hinweisende Frage läßt sich — soll man sagen: merkwürdiger oder bedenklicherweise? — relativ leicht lösen: späterer Beginn des Unterrichtes in Darstellender Geometrie (die Dotierung für diese bleibt immer noch reich genug!); zurückhaltendere Dotierung der Mathematik in Tertia (was ohne weiteres verantwortbar ist!); Verzicht auf zusätzliche Sprachstunden für C-Schüler (deren Begründung ohnehin im Grunde fraglich bleibt!).

«Sie vergessen die verschiedenen Begabungen der Schüler und schreiten damit rücksichtslos über die Schülerindividualitäten hinweg»:

Das ist wohl der am häufigsten und auch am massivsten vorgebrachte Vorwurf gegen derartige Pläne. Ich möchte dem entgegenhalten, daß jeder Vertreter des Begabungs-Argumentes nur dringend gewarnt werden kann: Dieses Argument richtet sich bei genauer und unvoreingenommener Betrachtung der Dinge gegen ihn. Es ist ein altverbreiteter Irrtum, die Begabung sei auf einzelne Fächer ausgerichtet. Sie geht auf etwas viel Zentraleres: auf den geistigen Gesamthabitus; also beispielsweise auf Gegensätze wie logisch-deduktiv und intuitiv-induktiv usw. Diese Trennungslinie verläuft nun gar nicht säuberlich zwischen Sprachfächern und andern Fächern, sondern quer durch die Fächer und ihre Einzelmethode hindurch. Dabei ist nach dem gegenwärtigen Stand etwas ganz sicher: Latein steht in dieser strukturellen

Hinsicht näher bei Mathematik als bei Französisch und Englisch. Ich will damit sagen, daß das Begabungsargument genau in Richtung dieser neuen Planung läuft und daß ihre Gegner schleunigst andere Argumente zu finden hätten, sofern sie ernst genommen werden wollen. Es sei schließlich nur nebenbei erwähnt, daß eine solche Neuordnung für den Typus C gleichzeitig einen wesentlichen Beitrag darstellen würde zum Thema «Einheit des Gymnasiums».

#### *Weiterführung des Religionsunterrichtes*

Dieser fakultative Unterricht hört bei uns mit Sekunda auf. Dabei wäre ihm als Ziel zugewiesen: kritische Beschäftigung mit alt- und neutestamentlichen Texten, Begegnung mit großen Gestalten der Kirchengeschichte, Besinnung auf mögliche Bewährung des glaubenden Menschen in unserer Welt. Es ist natürlich keineswegs einzusehen, weshalb auf dem Wege zu diesem Ziel mit der Sekunda abgebrochen wird. Ganz im Gegenteil: Gerade der ältere Gymnasiast, der durch freie Kurse und philosophische Propädeutik für viele Probleme offener und durch das Alter auch reifer wird, müßte hier erfaßt bleiben dürfen.

#### *Geistig-menschliche Brauchbarkeit*

Natürlich gehört das zu den Zielen jeder guten Schule. Wenn ich es hier besonders aufführe, meine ich damit aber auch etwas Besonderes: Nämlich eine bewußte Akzentsetzung — in jedem Fach — auf jene konkreten Fähigkeiten, in denen sich der geistige Mensch im späteren Leben de facto immer wieder zu bewähren hat: Gespräch, Bericht und Brief.

Ich kann mir die skeptischen Gesichter vorstellen: Das soll nun wesentlich sein? Und neu dazu? Und sogar wichtig? Ich halte dies allerdings für sehr wichtig. Ich halte es für äußerst wichtig, daß ein Gymnasiast bis zur Maturität folgendes gelernt hätte: Im Gespräch mit andern für das Anliegen dieser andern offen bleiben und seinen eigenen Beitrag mit heiterer Festigkeit leisten; im Bericht über eine Sache durch klare Gedankenfolge und saubere Darstellung zur Wahrheit beitragen; im Brief an eine Person durch Einsatz künstlerischer Kraft und sittlichen Ernstes an innerem Reichtum wachsen und wachsen lassen.

Ich bin persönlich überzeugt: Wenn wir selbst diese Akzentsetzung ernst nähmen, dann müßte sich in verschiedenen Fächern Verschiedenes ändern; es könnte aber ebenso in verschiedenen Fächern Verschiedenes mit viel bessrem Gewissen getan werden.

#### *Welche Schwierigkeiten bedrücken uns gegenwärtig am meisten?*

Diese Schwierigkeiten haben wahrscheinlich kaum regionalen Charakter. Daher könnte ich sie eigentlich weglassen. Aber vielleicht erhalten sie im Rahmen

unseres Artikels eine regionale Färbung und zeigen sich so in einem andern Lichte. Ich will sie also doch zum Schluß in Kürze hinsetzen:

#### *Die Einsamkeit des Gymnasiasten*

Ich meine damit gar nicht irgend eine existentialistische Tändelei, die bei einem guten Nachtessen bis zur hübschen Melancholie jener Behauptung aufsteigt, daß wir nur in der Wiege wahrhaft glücklich gewesen seien. Sondern ich denke an die Tatsache, daß viele unserer Schüler gar keine Gelegenheit mehr haben, über die Substanz des gymnasialen Stoffes zu Hause in ein Gespräch zu geraten und damit in das befreiende Erlebnis einer gemeinsamen Welt von Ideen, Schönheiten und Werten.

Wir können hier wohl etwas entgegenwirken durch Veranstaltung von Diskussionen in der Schule selbst; aber das ist nur ein schwacher Trost gegenüber der Tatsache, daß wir solche Schüler faktisch zu einer doppelten geistigen Existenz anleiten.

Ich glaube, daß der Schüler selbst auf geistige Begegnung wartet und, falls sie nicht eintritt, rebelliert. Das häufig, viel zu häufig hörbare Schülerurteil «langweilig» mag wohl auch damit zusammenhängen. Wenn es für ihn «langweilig» ist, heißt das oft nur, daß wir nicht mit unserer ganzen Person dabei gewesen sind; wobei in diesem Satz jetzt nur ein Wort ganz falsch ist: das Wort «nur».

#### *Das Wachstum der Schule*

Daß etwas wächst, ist schön. Daß unsere Schulen so wachsen, wie sie jetzt wachsen, ist schrecklich. Das Bekanntsein miteinander, aus dem menschliches Benehmen erwächst und in dem persönliches Vorbild seinen rechten Ort hat, wird rasch und erbarmungslos verdrängt.

Ich brauche das nicht auszuführen — und darf es eigentlich auch gar nicht: Größere Schulen als Thun dürften hier mit viel mehr Recht Klage führen!

Ich will nur etwas hinzufügen: Wenn das Gymnasium Thun sich in vielen Punkten eines guten Rufes erfreuen darf und dazu oft der Fröhlichkeit seiner Schüler und der Dankbarkeit seiner Ehemaligen, so liegt das viel weniger an der Qualität von Schülern, Behörden oder Lehrern als an der Kleinheit der Schule.

Es wäre daher heute die folgende Aufgabe zu stellen: Die Zahl der Gymnasiasten steigern und gleichzeitig die Größe der Einzelschule senken. Es bleibt nur zu hoffen, daß für diesen schönen Auftrag immer genügend viel Leute mit genügend viel Phantasie am Werk bleiben!

#### *Der Lehrermangel*

Im Kampf mit diesem Problem, das wir heute manchmal so bedrückend-aussichtslos empfinden, ist man leicht zu Ersatz-Trost geneigt: Das gibt es

schließlich überall; die Landwirtschaft hat zu wenig Personal, die Industrie desgleichen usw. usw. Aber das ist nicht nur ein billiger, sondern ein falscher Trost. In einem industriellen oder landwirtschaftlichen Betrieb kann man die Personalfrage — ich will nicht sagen: lösen, aber doch: — weitgegend ändern durch kluge Ausnützung technisch-maschineller Möglichkeiten. Beim Lehrermangel fehlt uns ein solcher Ausweg völlig. Der Lehrermangel kann nicht indirekt, er muß direkt behoben werden. Das heißt aber: Es muß der Stand als Ganzes in seiner Anziehungskraft auf die junge Generation und in der Schätzung durch die Öffentlichkeit ganz wesentlich gehoben werden.

Dabei ist die Frage der richtigen Besoldung nur ein Element unter vielen. Die Hebung des Standes verlangt noch ganz Anderes: Schaffung innerer Aufstiegsmöglichkeiten, Garantierung eines günstigen Arbeitsklimas, vor allem durch vernünftige Beschränkung der Klassengrößen, Ermöglichung persönlicher Initiativkontakte durch Studien- und Vikariatsurlaube.

Nun ist gar nicht daran zu zweifeln, daß leitende Stellen, entscheidende Gremien und schließlich eine weitere Öffentlichkeit immer deutlicher einsehen, was in dieser Richtung heute nötig wird. Aber die Gefahr besteht, daß diese Dinge nun doch wieder zu langsam verwirklicht werden; nämlich so langsam, daß eine bleibende Akzentverschiebung im Nachwuchs sich durchsetzt. Wir können schon heute feststellen, daß die besonders tatkräftigen, phantasie- und assoziationsreichen und unternehmungslustigen Absolventen unserer Gymnasien sich im allgemeinen nicht gerade dem höheren Lehramt zuwenden; daß aber umgekehrt stillere, vorsichtige und zurückhaltendere Studenten relativ zahlreich auf dem Wege zum höheren Lehramt angetroffen werden. Ich möchte nicht mißverstanden werden: Was ich soeben geschrieben habe, ist gar keine indirekte Definition guter und unguter Gymnasiallehrer. Aber das Gymnasium ist gleichzeitig auf diese beiden Typen von Personen und in beiden Typen auf besonders ausgeprägte Persönlichkeiten angewiesen. Der Gegensatz zwischen dieser Forderung und dem, was sich tatsächlich abspielt, muß uns alle mit großer Sorge erfüllen. Auch hier bleibt eine Hoffnung erlaubt: Daß genügend viele Leute genügend viel Einsicht aufbringen zu genügend raschem Handeln!

#### *Die Verfolgung überholter Ziele*

Für einen weitentfernten, scharfsichtigen Beobachter müßte es belustigend sein zuzusehen, wie unter neuen Verhältnissen gegenüber neuen Aufgaben einige Leute eifrig im Streit liegen an alten Aufgaben aus alten Verhältnissen und das Unzeitgemäße und Unsachliche ihrer Tätigkeit über dem Streiten gar nicht einsehen.

Für die weniger weit entfernten Teilnehmer ist das viel weniger lustig. Es braucht kostbare Zeit, es verschlingt wertvolle Energie, und manchmal ver-

zehrt es auch noch ein Stück guter Laune. Ich will hier nur ein einziges Beispiel erwähnen: der Typen-Streit. Der Kampf um das eigene Gesicht, um die allfällige Aufwertung oder um die Gleichberechtigung unserer drei eidgenössischen Maturitätstypen A, B, C erscheint mir völlig überholt. Was wir heute brauchen, sind gut ausgebildete, menschlich so weit als möglich zuverlässige, an den verschiedensten Stellen des wissenschaftlichen Aufbaues in Forschung und Lehre einsetzbare Maturanden. Nicht die Sorge um Einzelfassaden, sondern die Besinnung auf das Gemeinsame sollte uns heute am Gymnasium beschäftigen. Das ist kein Appell zur Gleichschaltung: Verschiedene Wege innerhalb des Gesamtgymnasiums sollen zur Verfügung bleiben als Anerkennung gegenüber der Verschiedenheit von Neigungen und Gaben.

Daß der Typenstreit herkömmlicher Art nach und nach komisch wird, ist dadurch verdeutlicht, daß in seinem Gefolge neue Aufsplitterungsvorschläge gefallen sind; vielleicht helfen uns aber die unentwegten Typen-Buchstabierer von D über E nach XYZ zu einer raschern Rückkehr vor das Alphabet.

#### *Die Faszination durch die Gegenwart*

Sie betrifft jung und alt, Schüler und Lehrer, alte und neue Fächer. Sie läßt im geisteswissenschaftlichen Bereich Lektüre ohne tiefere Verantwortung auswählen, sie verleitet im naturwissenschaftlichen Bereich zum oberflächlichen Einbezug neuester Begriffe, sie legitimiert im musischen Bereich fragwürdigste Experimente. Sie drängt zum Verlust der Maßstäbe.

Wahrscheinlich ist sie unsere größte Gefahr. Denn sie beraubt uns unserer geistig-geschichtlichen Grundlage. Damit nimmt sie uns in unserer Welt die Möglichkeit des sinnvollen Überdauerns. Man sollte dagegen sein.

Aber das nützt nichts. Diese Faszination läßt sich nur überwinden durch eine tiefe, immer wieder neu überdachte und mit dankbarem Sinn aufgenommene Kenntnis unserer abendländischen Vergangenheit. Thévenaz hat das seinerzeit mit «Présence du Passé» bezeichnet und uns damit gesagt, daß es um mehr als Überwindung geht. Es geht um ein neues, aus der Tiefe der Vergangenheit geholtes Ja zur Gegenwart und Zukunft, frei von all den Gefahren jener hypnotischen Faszination. Vielleicht wäre es gut, wenn alle in dieser Richtung Tätigen manchmal mehr voneinander würßten: Damit ihnen keine Verdrossenheit zuwächst und die Geduld nicht ausgeht und die Heiterkeit weiter leuchtet, die aus solchem Einsatz aufsteigen darf.