

**Zeitschrift:** Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

**Herausgeber:** Verband Schweizerischer Privatschulen

**Band:** 31 (1958-1959)

**Heft:** 11

**Artikel:** Fachstudium und allgemeine Bildung

**Autor:** Schmid, K.

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-850980>

### **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:** 29.01.2026

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

uns abzuhärten und unsere Wünsche sowie unsere Reaktion auf unerwünschte Reize in planmäßigem Training herabzusetzen.

Wie schön wäre eine Erziehungsgemeinschaft, worin Erzieher und Zögling gemeinsam nach diesem Ziele strebten! Wie sprunghaft würden die Noten in einer schriftlichen Schularbeit steigen, wenn die Schüler die unerwünschten Affekte, wie Angst vor Mißerfolg, Ehrgeiz, Trotz, Selbstbedauern usw. bewußt ausschalten vermöchten, und wenn der Lehrer dasselbe täte mit Autoritätswahn, Verletzlichkeit, Pedanterie, Bequemlichkeit etc.!

Der Leser hat längst erraten, daß die hier aufgestellten Erziehungsziele weit umfassender sind als allein die Erzielung der höheren Intelligenz, ja daß sie allgemeine Gültigkeit haben. Die höchste Intel-

ligenz ist der Zugang zur Intuition, welche ein Teilziel der menschlichen Höherentwicklung darstellt.

«Nun sind wir aber noch sündige und unvollkommene Menschen!», so höre ich das Gegenargument des Lesers. Gewiß; aber wir brauchen es nicht zu bleiben. Wir können den Anstieg in Angriff nehmen, anstatt die Höhe des Berges als Ausrede für unser Nichtstun zu brauchen. Es gibt Wege, es gibt sogar Abkürzungen, die zur Vollkommenheit führen. Aber man muß sie gehen. Und wenn nur ein einziger Mensch diese Zeilen liest und aus Schmerz über seinen Mangel an Intelligenz und über die erschreckende Hilflosigkeit unserer jungen Generation sich zu einem entschlossenen Schritt in der Richtung auf die Vollkommenheit bewegen läßt, so sind sie nicht vergebens geschrieben worden.

## Fachstudium und allgemeine Bildung

*Festvortrag an der Universität München von Prof. Dr. K. Schmid*

Rektor der Eidgenössischen Technischen Hochschule in Zürich

Die empirische Gestalt jeder einzelnen Hochschule, wie ihr Grundgesetz und die Studien- und Prüfungsordnungen sie bestimmen, ist abhängig von ihrem Standort und seinen besonderen Gegebenheiten politischer, wirtschaftlicher, religiöser und weltanschaulicher Art. Die daher rührende Verschiedenartigkeit der Hochschulsysteme und der einzelnen Hochschulen vermag die Tatsache nicht zu verdecken, daß es eine Reihe von Grundproblemen gibt, denen sich alle Hochschulen in sehr ähnlicher Weise gegenüberfinden. Ich nenne als Beispiele

- das Verhältnis der Hochschule zu Staat und Politik, die Frage also nach ihrer Autonomie und ihrer Verpflichtung;
- das Verhältnis von Lehre und Forschung an ihr und
- die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Und zu ihnen gehört auch die Frage nach dem Verhältnis von fachlicher Ausbildung zu allgemeiner Bildung.

Zur Klarstellung sei gleich gesagt: Sie hat nichts zu tun mit der Frage des Spezialistentums. Diese Frage nach dem Verhältnis der Grundlagenwissenschaften zu den Spezialvorlesungen, in concreto meist die Frage: wie weit soll und darf der Student schon während seines Studiums sich spezialisieren, ist zunächst rein eine Frage der fachlichen Ausbildung, bei deren Beantwortung praktische Gesichtspunkte und Erfahrungen stark mitspielen.

Darum geht es also nicht, sondern um die sogenannte allgemeine Bildung der Studierenden. Diese ist offenbar ein vergleichsweise junges Anliegen der Universitäten. Bis ins erste Viertel unseres Jahrhunderts hinein zählt die allgemeine Bildung zu den beschwiegenden Voraussetzungen des Hochschulstudiums; erst seit dem ersten Weltkrieg, erst seit wenigen Jahrzehnten also, rückt sie in die Reihe der Aufgaben und Sorgen der Hochschule hinein.

Darin spiegeln sich europäische Wandlungen der gesellschaftlichen Struktur und des allgemeinen Unterrichtswesens. Noch bis zur Wende des 19. Jahrhunderts ist die allgemeine Bildung insoweit selbstverständliche Voraussetzung des Hochschulstudiums, als der Besuch eines humanistischen Gymnasiums und eine gewisse bürgerliche Herkunft die allgemeine Regel bilden. Als zureichend durfte diese Gymnasialbildung deswegen gelten, weil die klassische Bildung, die Mittelschulbildung auf dem Grunde des klassischen Altertums, formale Universalität und Totalität anstrebte.

Das ändert sich erst in unserem Jahrhundert. Von den sozialen Wandlungen, die zur Folge haben, daß die jungen Studenten zum großen Teil nur noch mit einer kümmerlichen Wegzehrung an überkommener «bürgerlicher Kultur» antreten, sei nicht die Rede. Wesentlicher ist wohl, daß die Mittelschulen zu einem großen Teil die gymnasiale Tradition aufgeben, unter welcher wir hier die Tradition der humanistischen Bildung verstehen sollen; eine beträchtliche Zahl der Abiturienten stammt nun aus

Schulen, deren pädagogisches Gesicht durch die zweckhafte Ausrichtung auf objektiv-materiale Ziele bestimmt ist und deren Hausgötter nicht mehr die Gestalt eines Menschenbildes, sondern die Züge von Berufsbildern besitzen.

Dem läuft parallel eine bedeutende Wandlung auch des Charakters der Universitätsstudien. Die Freiheit des Studierenden, seine athenische Autonomie in der Einrichtung seines Studiums, wird in erstaunlichem Maße abgebaut. Zwischenprüfungen und strenge Vorschriften über die Bedingungen der Zulassung zu gewissen Vorlesungen, Seminaren und den Examina machen seiner alten Freiheit des Lernens — geschweige denn der Freiheit, nicht zu lernen — den Garaus; er wird zu einem sein Studienprogramm erfüllenden spartanischen Heloten der Fakultät. Jene Freiheit aber, sein Studium nach eigenem Bedürfnis zu gestalten — Jacob Grimm gehörte zu ihren unermüdlichen Verteidigern — umschloß hohe Möglichkeiten, die akademische Ausbildung auch als einen Vorgang der persönlichen Bildung zu begreifen. Den Gründen, die diese Veränderungen bewirkten, Gründen wirtschaftlich-praktischer, wissenschaftlicher und auch technisch-bürokratischer Art, sei jetzt nicht nachgegangen. Die heutige Fragestellung bringt es mit sich, daß wir die Negativa dieser Entwicklung hier stärker in den Vordergrund rücken müssen als die Positiva und auf die teilweise ernstesten Notwendigkeiten nicht zu sprechen kommen, über die kein Zweifel bestehen kann.

Es ist — die Dinge sind zu bekannt, als daß bei ihnen verweilt werden müßte — bei den Hochschulen eine Entwicklung vor sich gegangen, die man als «Technisierung der akademischen Studien» bezeichnen muß. «Technisierung» sagen wir, weil wir das Utilitaristische und Organisierte, die Dominanz der objektiven Zwecke und Ziele betonen wollen. Deswegen, und vor allem deswegen besitzt die Bildungsfrage heute die bekannte Aktualität; alles andere ist sekundärer Natur. Der Zusammenbruch von 1945 ist kein zureichender Grund für die deutschen Studium generale-Diskussionen des vergangenen Jahrzehnts; er hat lediglich katalysatorisch ein Mißbehagen bewußt und zum Gegenstand von Maßnahmen gemacht, dessen europäische Genealogie ohne Mühe bis zu Nietzsche hinauf nachzuweisen wäre und das in Ländern mit anderem politischem Schicksal kaum geringer ist.

Technisierung der Universitätsstudien bedeutet aber auch, daß sich das pädagogische Klima der Universitäten demjenigen der technischen Hochschulen angenähert hat, dem inneren Stile dieser geschäftigen und kostspieligen Emporkömmlinge in-

nerhalb der akademischen Gesellschaft. Beeinflußt offenbar von der rationalen Zweckhaftigkeit ihrer wissenschaftlichen Gegenstandswelt, beeinflußt aber auch von der Struktur ihres europäischen Vorbildes, der Ecole polytechnique in Paris, eines geschichtslosen Revolutionskindes, hat an den technischen Hochschulen diese Technisierung des Unterrichtsbetriebes früher eingesetzt als an den Universitäten und ist bedeutend weiter getrieben worden.

Logischerweise muß die Problematik der allgemeinen Bildung also innerhalb der technischen Hochschulen noch brennender sein als an den Universitäten, logischerweise, insofern nämlich der Studierende dort in einem Raum lebt, der durch höchsten Ausbildungsdruck gekennzeichnet ist, und insofern er sich überdies beruflich nicht mit dem beschäftigt, was man die Humaniora nennt.

Das ist richtig, und ein schönes Teil des Überlegenheitsgefühls, das man an den Universitäten den technischen Hochschulen gegenüber besitzt, schlägt in diesen Gründen willige Wurzeln. Aber es ist ernstlich zu bedenken, ob solch humanistischer Stolz der Universität uns, wo er in pharisäische Bildungssicherheit umschlägt, nicht auch an notwendigen Erkenntnissen verhindere.

Wenn es stimmt, daß sich die Universitätsstudien an den meisten Fakultäten in der Art technisiert haben, wie wir es andeuteten, so muß man sich fragen, worin denn die wesentlichen Unterschiede zwischen einer Universität und einer technischen Hochschule heute bestehen. In den Gegenständen, ja, aber nur teilweise. Mathematik, Physik, Biologie und die anderen Naturwissenschaften werden ja auch an den Universitäten betrieben. Die reine Idee der alten Universität ist noch immer eine andere als die reine Idee der technisch-naturwissenschaftlichen Hochschule, aber die Realitäten haben sich stark genähert. (Daß eine Reihe von antithetisch gepaarten Begriffen, die einst unterirdisch Universität und Polytechnikum auseinanderdrängten, heute ihre harte Gegensätzlichkeit zu verlieren im Begriffe sind, ist bekannt; wir nennen nur Geisteswissenschaft und Naturwissenschaft oder Freiheit und Notwendigkeit. Damit ist heute kein wesentlicher dialektischer Staat mehr zu machen. Hier beschäftigen uns aber nur die pädagogischen Realitäten; nicht die Idee und Metaphysik, sondern das Da- und Sosein der Hochschulen.)

Wenn also diese Annäherung der Universitätsstudien an die pädagogische Struktur der technischen Hochschulen Tatsache ist, Annäherung, die durch ihr Gefälle auf zielbewußte Ausbildung hin bestimmt wird und mithin automatisch auch der

Bildungsfreiheit, der Bildungsmuße der Studierenden Abbruch tut, so erhebt sich die Frage, ob sich denn das Bildungsproblem an den Universitäten heute noch immer wesentlich anders stelle als an den technischen Hochschulen.

Wenn diejenigen, die das bestreiten — und ich zähle mich zu ihnen —, recht haben sollten, so dürfte es nicht ohne Interesse sein, die Aufmerksamkeit kurz auf die technischen Hochschulen zu lenken und nachzusehen, wie man dort, wo sich die Dominanz des Fachstudiums viel früher schon auswirkte, die Frage der allgemeinen Bildung der Studierenden zu lösen versucht hat.

Ein Blick auf die technischen Hochschulen Westdeutschlands zeigt nun, daß sie alle einen Unterrichts- oder Bildungssektor kennen, der über ihr «eigentliches» Gebiet hinausgeht und zu den sogenannten Geisteswissenschaften zu rechnen ist. Die Anzahl der hierfür bestimmten Lehrstühle schwankt und desgleichen die Namengebung: Abteilung für Geisteswissenschaften, Humanistische Fakultät, Fakultät für Kultur- und Staatswissenschaften usw. Zum Teil bieten diese sogen. Geisteswissenschaftlichen Abteilungen freilich offenbar mehr nur die Möglichkeit, eine Reihe aus praktischen Gründen wünschbarer Hilfswissenschaften organisatorisch zusammenzufassen; die Subsumierung staatswissenschaftlicher, betriebspsychologischer und ähnlicher Vorlesungen unter den Begriff des Humanistischen ist daher eher nur äußerlicher Art. In unserem Zusammenhang interessieren uns jene technischen Hochschulen mehr, in deren Grundriß von Anfang an die Idee der Allgemeinbildung eingebaut wurde. So heißt es von der 1825 gegründeten Technischen Hochschule Karlsruhe, der ältesten Hochschule technischer Art in Deutschland: «Die Pflege der allgemeinbildenden Fächer gehörte zu den Gründungsaufgaben der jungen Polytechnischen Hochschule» (Festschrift 1950, Seite 10). Die Fridericiana ist ihr bis heute treu geblieben; sie besitzt eine umfängliche «Abteilung für Geisteswissenschaften». Eindrücklich ist ferner, daß die jüngste in der Reihe der deutschen technischen Hochschulen, die nicht zufällig so benannte Technische Universität Berlin, eine ausgebaut «Humanistische Fakultät» aufweist und — ein Unicum und bedeutendes Novum — dem Studierenden nach dem zweiten Semester ein humanistisches Kolloquium und vor der Diplom-Hauptprüfung die Ablegung eines humanistischen und Fremdsprachenexamens auferlegt.

Gestatten Sie, daß ich einen Augenblick länger verweile bei einer weiteren technischen Hochschule, für welche die *Ecole polytechnique* in Paris

und die Technische Hochschule Karlsruhe als wesentliche Vorbilder dienten, bei der Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH) in Zürich, deren Verhältnisse ich genauer kenne. Schon im Augenblick der Gründung, 1855, wurden eine Reihe von Lehrstühlen errichtet und in einer Philosophischen und staatswirtschaftlichen Abteilung zusammengefaßt, nämlich Lehrstühle für deutsche, französische, italienische und englische Literatur, für Geschichte und Kunstgeschichte, Volkswirtschaftslehre und Staatsrecht. Erweitert durch einen Lehrstuhl für Philosophie, ist der Bau dieser Abteilung, einer geisteswissenschaftlichen Fakultät in nuce, bis heute ungefähr gleich geblieben. Von den Männern, die an ihr wirkten, nenne ich nur Francesco de Sanctis, Jacob Burckhardt, Friedrich Theodor Vischer und aus der neuesten Zeit Carl Gustav Jung. Das uns hier Interessierende ist in der Vorschrift zu sehen, daß grundsätzlich von allen Fakultäten jeden Tag die Zeit von 17—19 Uhr für diese Vorlesungen der Allgemeinen Abteilung für Freifächer, wie sie heute heißt, freigehalten werden muß, und daß jeder Student in jedem Semester mindestens eine Vorlesung aus dieser Abteilung zu belegen habe.

Wesentlich und, wenn man an andere ähnliche Einrichtungen denkt, auffallend, sind offenbar die drei folgenden Umstände:

1. Man empfindet an dieser Hochschule früh und ununterbrochen die Notwendigkeit, dem Studenten über das Fachstudium hinaus die Möglichkeit zur Begegnung mit anderen Wissenschafts- und Kulturbereichen zu geben. (Ohne daß aber im mindesten von der grundsätzlichen Auffassung, wonach die Mittelschule die Grundlagen für die allgemeine Bildung zu schaffen habe, abgegangen würde.)
2. Die Kurse dieser humanistischen Abteilung innerhalb der technischen Hochschule werden infolgedessen nicht propädeutisch vor das Fachstudium gelegt, wie gewisse Studium generale-Vorschläge es neuerdings anstrebten, sondern sollen kompensatorisch das Fachstudium in seiner ganzen Dauer begleiten.
3. Man verzichtet praktisch auf jeden Zwang zum Besuch dieser Vorlesungen, auf jede Normierung der Vorlesungsstoffe und selbstverständlich auch auf alle Prüfungen. Die Atmosphäre, in der dieser Bildungsteil der akademischen Tätigkeit sich vollzieht, soll — und das gilt für den Studenten wie für den Lehrer — ganz durch Freiheit und Freiwilligkeit geprägt bleiben.

So viel als fragmentarische Antwort auf die Frage: Wie tragen die technischen Hochschulen der



Tatsache Rechnung, daß ihre Studierenden von allem Anfang an aufs stärkste nur noch in einer Richtung geschult werden und sich also während dieser vier oder fünf Studienjahre in einer intellektuellen Klausur befinden, die sich vom offenen Bildungsgefild des Gymnasiums einerseits, von der sozialen und menschlichen Vielfalt und Vielschichtigkeit der späteren Berufswelt andererseits aufs einschneidendste — und aufs gefährlichste unterscheidet. Verglichen mit gewissen geistvollen Konzeptionen, wie sie im Zusammenhang mit den Studium generale-Diskussionen des verflorenen Jahrzehntes entwickelt wurden, sind es bescheidene Absichten und Einrichtungen, denen wir bei den technischen Hochschulen begegnen. Es liegen ihnen kaum imposante metaphysische Bildungstheorien zugrunde; ganz realistische, praktisch-psychologische Bedürfnisse nach einem Korrektiv gegenüber der wissenschaftlichen Vereinzelung und der fachlich-intellektuellen Hypertrophie waren da ausschlaggebend. Doch sind es Lösungsversuche, die immerhin eine gewisse Bewährung in der Zeit für sich haben.

Aber, wird man einwerfen, was will das für eine Universität besagen? Daß man für die technischen Bötter solche Bildungsmöglichkeiten einrichtet, ist gut und schön und zeugt, wenn sie diese benützen, von einem gewissen Schamgefühl derselben — fehlte noch, daß sie es nicht besäßen! Aber an der Universität, an ihren geisteswissenschaftlichen Fakultäten, liegen die Dinge doch von Grund auf ganz anders . . .

Liegen sie so ganz anders? Das ist doch wohl eine ernstliche Frage. Gibt es tatsächlich bei den Universitäten diese intellektuelle Klausur nicht und ihren brüskten Widerspruch zur gymnasialen Universalität und der Gottesvielfalt der offenen Welt? Ist es nicht am Ende so, daß unser Universitätsglaube an den immanenten Bildungsnährwert der sogenannten Geisteswissenschaften ein Aberglaube ist, der an sich toten Gegenständen magische Emanationen zuspricht? Ist es so ganz sicher, daß die Befassung mit dem bürgerlichen Gesetzbuch oder mit dem Sprachatlas Italiens und der Südschweiz oder selbst mit Schillers Quellen zur «Maria Stuart» ipso facto den Studierenden «bildet» und mehr bildet als diejenigen mit Welketoxinen, Strömungslehre oder theoretischer Physik? Ist nicht vielleicht die Tatsache, daß die wissenschaftlichen Arbeitsgebiete der technischen Hochschule die Patina des sogenannten Humanismus nicht tragen und daß man ihnen keine automatischen Bildungskräfte zuspricht, auch ein günstiges Vorzeichen? Könnte es nicht auch sein, daß der Eros, der nach Ergänzung strebt, dort eher geboren wird, wo das Bewußtsein des Fragmentari-

schen und der Bedürftigkeit stark ist? In Platons «Gastmahl» heißt es: «Eros hat der Mutter Art, und die Armut läßt nicht von ihm.» Solches Gefühl der Armut im Reichtum dürfte ein echtes Zeichen unseres Jahrhunderts sein und ein starkes Movens immerdar, wo dieses Jahrhundert sein Alexandrinisches und Aristotelisches zu überwinden trachtet in Richtung aufs Platonische hin . . .

Doch zurück zur bescheidenen Realität. Will heißen: zurück zur psychologischen Lage der technischen Hochschule und der Universität. Wir meinen also, daß gerade an den technischen Hochschulen subjektiv eine starke dialektische Spannung gefühlt werde zwischen dem fachlichen Bereich einerseits und dem idealen Bilde der ausgebildeten Persönlichkeit andererseits. Und wir meinen offenbar zweitens, daß diese Spannung nicht ungünstigere, sondern ebenso günstige Voraussetzungen für die wahre Bildung des Menschen schaffe als der tägliche und selbstverständliche berufliche Umgang mit den geschichtlichen Dokumenten der objektiven geistigen Kultur.

Das ist ketzerisch. Wenigstens solange, als wir die allgemeine Bildung in üblicher Art stark materiell und gegenstandgebunden verstehen. Solange wir das tun und also die Aufgabe der allgemeinen Bildung einigermaßen in dem erblicken, daß das heutige Subjekt der Idee nach die Phänomene der objektiven Geisteskultur, wie sie die Menschheit in ihrer Geschichte hervorgebracht hat, «aufzunehmen» habe — so lange freilich bleibt das Privileg der sich mit den Geisteswissenschaften Befassenden gegenüber den «Technikern» und Naturwissenschaftlern bestehen. Aber die Frage ist uns von der Geschichte gestellt, und die Universitäten lassen sie laut widerhallen: ob es nicht brennend an der Zeit sei, daß wir uns von dem Mythologem dieser de facto materiell bestimmten «Allgemeinen Bildung» befreien und die Sache einmal psychologisch betrachten, wonach denn die angestrebte Bildung eine jeweilig-subjektive wäre und dieser subjektive seelische Sachverhalt mit den objektiven Gegenständen des Wissens und der Betätigung in keinem obligatorischen Verhältnis stünde.

Stark zugespitzt würden wir uns also zu bedenken geben, ob nicht das dringlich bewußtgewordene Bedürfnis nach einem bildenden Gegengewicht gegen die Dominanz der fachlichen Studien, wie wir es an technischen Hochschulen feststellen können, sich vorteilhaft unterscheidet von jenem alten Glauben, daß es wissenschaftliche Gegenstände gebe, deren Studium an sich bildend sei und kompensatorische Akte überflüssig mache. Wir würden damit

die Idee der Bildung gänzlich von den Vorstellungen lösen, wonach sie so etwas wie ein Besitztum sei — Vorstellungen, von denen sie im 19. Jahrhundert dicht überwachsen wurde. Unsere neueren geschichtlichen Erfahrungen haben unseren Glauben auch an diese Art von Besitztümern zutiefst erschüttert. Wenn wir Bildung ganz als psychologische Aufgabe verstehen, so ist umgekehrt das Bewußtsein der Armut in der Sonderung, das Bewußtsein der Häftigkeit das Entscheidende und der fruchtbare Keimpunkt.

Diese Sonderung nun — sie ist nicht nur eine von Seiten der Wissensgegenstände her, sondern wesentlich auch als Dominanz einer und nur einer der möglichen Verhaltensweisen des Menschen zu verstehen — in Hinsicht auf diese Sonderung gibt es zwischen den verschiedenen Hochschultypen und Fakultäten wohl kaum mehr Unterschiede von großem Belang. Im Prinzip stellt sich die Frage nach der Bildung innerhalb der Ausbildung oder über die Ausbildung hinaus immer und überall etwa gleich. Das ist in den Studium generale-Diskussionen der jüngsten Nachkriegszeit mehrfach zu Recht festgestellt worden. Ebenso, daß man den Studenten in die Lage versetzen müsse, in «dialogischer Integration» (W. Rüegg) diesen Ort seiner Sonderung zu bestimmen und sie damit in der Idee aufzuheben. Aber die nämlichen Studium generale-Diskussionen zeigen auch die überdauernde Mächtigkeit des materiellen Begriffes der allgemeinen Bildung. Zumeist dominiert doch die Vorstellung, es handle sich darum, dem Adepten der naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen die Humaniora beizubringen, eine einseitige Vorstellung also, von der wir eben glauben, daß sie dem tatsächlichen psychologischen Sachverhalt, vor allem auch auf der Seite der Universität, nicht gerecht werde. Wenn schon die formale Tatsache der intellektuellen Sonderung überall etwa in gleichem Maße festzustellen ist, so kann das Rezept doch offenbar nicht in jedem Falle das gleiche sein und nicht in jedem Falle in einem generellen *studium generale* sogenannten humanistischen Zuschnittes bestehen.

Worum geht es denn eigentlich? Die einen werden immer sagen: es geht um die Sicherung eines minimalen Bildungsniveaus bei den Studierenden. Gut — dann ist es angezeigt, Vorschriften zu erlassen über den Besuch zusätzlicher Vorlesungen und Prüfungen einzuführen. Die anderen werden sagen: es geht um die Bildung der Persönlichkeit der Studierenden. Oder, wenn man dieses anspruchsvolle Wort bescheidenlich vermeiden und im Bereiche der seelischen Bemühung bleiben will: es geht um die Bildung der Person und des Selbst des Studie-

renden. Es geht darum, daß er nicht in seiner fachlichen Sonderung seelisch verkrüppelt bis zu jenem Punkte, wo er ebenso sehr wie durch seine Kompetenz auf einem Spezialgebiet dadurch gekennzeichnet ist, daß alle anderen möglichen Einstellungs- und Verhaltensweisen der Welt und den Mitmenschen gegenüber unentwickelt und undifferenziert sind. Wer es so versteht, wird die Bildung des Akademikers ganz aus dem Konnex der bürgerlich-gesellschaftlichen Ansprüche herauslösen wollen. Nicht im Salon hat sie sich zu bewähren, sondern als Freiheit gegenüber der Masse, als Charakter gegenüber der Macht. Das sind die aktuellen Maßstäbe; auf sie hin ist zu denken.

Fassen wir die Sache so auf, psychologisch also — und nur von dieser Konzeption soll im folgenden die Rede sein —, so ergeben sich sogleich einige wesentliche Konsequenzen. Einmal ist dann von Anfang an jede Hoffnung auf einen Bildungskanon aufzugeben. Die *studia humanitatis*, wenn wir von ihnen erwarten, daß sie die unerhellten und unbebauten Seiten unserer Seele erhellen und erfassen, sind nicht zu normieren. Der Jurist bedürfte eines anderen solchen kompensatorischen Studiums als der Ingenieur, der Biologe eines anderen als der Mathematiker. Ja, wir müssen noch weiter gehen. Der Jurist, der Ingenieur: das sind vorschnelle Generalisierungen. Generell kann aber nur unser Versuch sein, den jungen Menschen in die Begegnung mit dem Anderen (im weitesten Sinne), dem für ihn Ungewöhnlichen zu leiten, in der Hoffnung, daß gerade die Begegnung mit dem Fremden ihn zur Begegnung mit sich selber führe. Worin aber für den Jeweiligen dieses Andere bestehe und von welchem Sternbild die ergänzende Strahlung ausgehe, das läßt sich in allgemeiner Weise nicht sagen. Die Mächtigkeit der Gesetze, nach denen wir angetreten, wird auch durch die Fakultäten, die wir später wählen, nicht gebrochen, und so sind auch die Zeichen, unter die wir uns zur Rundung und Ergänzung unseres Ichs zu stellen haben, jeweils verschiedene. Wesentlich ist offenbar nur, daß die Studierenden nicht durch die Bleiplatten ihrer fachlichen Zweckrichtung und eines falsch verstandenen ehrgeizigen Fleißes gegenüber all diesen Strahlungen abgeschirmt bleiben, an denen auch unsere Zeit wie jede andere geschichtliche Epoche reich ist. Nicht daß er «unbehaust» ist, gefährdet den jungen Menschen heute, aber daß er seine Wohnung in Häusern sucht, die auf die Dauer der Seele keine Behausung bieten. Nicht «Gottlosigkeit» (die es im psychologischen Sinne vielleicht gar nicht gibt) ist das Fürchterliche; die surrogierten Tempelbereiche sind es, als welche auch die Wissenschaften erschei-

nen können. Nicht daß er nichts weiß von anderen Wissenschaften, von anderen Nationen, von Philosophie und Geschichte, ist das Beunruhigende, sondern daß er dies Unbekannte mit seinen unberrschten Affekten belegt. Nicht daß der eine die Tätigkeit des anderen nicht kennt, braucht uns zu behelligen und stellt die Gesellschaft in Frage. Aber wenn der Ingenieurstudent sein Unpräzis-Intuitives auf den stud. phil. überträgt oder der Kandidat der Kunstwissenschaft seine materiellen und machtmäßigen Triebe auf den Techniker projiziert, der eine wie der andere, um so auf dem schnellsten und angenehmsten Wege damit fertig zu werden, sich um die Wahrnehmung zu drücken und in seiner Sonderung sich zu erhöhen: dann haben wir jene gefährlichen Erkrankungen vor uns, die als Fakultätsdünkel die Gesellschaft der Universität so zerreißen wie als nationaler Chauvinismus die Gesellschaft der Völker. Und hiegegen durch dialogische Bewußtmachung, durch integrierende Erweiterung des Ichs, durch Erhöhung des Dumpf-Affektiven in antwortende Begegnung anzukämpfen: darin liegt unseres Erachtens der Kern dessen, was die Hochschule für die allgemeine Bildung tun kann und tun muß. Und von dieser Bildungsaufgabe läßt sich auch nicht sagen, daß sie eigentlich Sache der Mittelschule wäre. Sie stellt sich erst, wenn sich die Dominanz des gewählten Berufes, des gewählten Studiums auszuwirken, und erst, wenn die Persönlichkeit sich zu verfestigen und zu versteinern beginnt.

(Schluss folgt)

## Wer ist ein Gentleman?

... er sei einer, auf den Verlaß sei. Von dem man wisse, wie er sich in bestimmten Situationen benehmen werde. Und zwar werde er darauf bedacht sein, daß die Dinge sich vernünftig und freundlich fügen, damit das soviel bedrängte und behinderte Leben weiter gehen könne.

... er sei einer, der Ehre im Leibe habe. Nicht nur äußerliche, auf die Schätzung der andern hin, sondern innere. Eine Ehre, die aus dem unwillkürlichen Sinn für Recht und Unrecht komme; mit Selbstverständlichkeit zwischen Sauber und Schmutzig, Anständig und Gemein unterscheide. Ein Gefühl und Urteil für Ehre, das aber nicht phantastisch, sondern auf das wirkliche Leben bezogen ist, und daher imstande, die täglichen Situationen richtig zu meistern.

... er sei einer, in dessen Händen die zarten Dinge gut aufgehoben seien.

... er sei einer, der die Verletzlichkeit des andern fühle und sich bemühe, ihm keinen Schmerz zuzufügen.

... er sei einer, der die Kostbarkeit der Stille fühlt. Der um die von allen Seiten angetobte Menschlichkeit Sorge trägt und sich bemüht, ihr, soviel an ihm liegt, ein bißchen Raum zu erhalten. Dem Dämon «Lärm» widersteht, der in alles Leben eindringt, äußeres und inneres, bis in das der Frömmigkeit. Und so einen Kampf führt, der oft hoffnungslos scheint, von dem aber doch so viel abhängt.

Ein Gentleman ist jener, der keinen Lärm macht.

*Romano Guardini*

Aus R. Guardini und Ed. Spranger: Vom stilleren Leben. Im Werkbund-Verlag, Würzburg 1956, S. 51 ff.

## SCHWEIZER UMSCHAU

### *Das Werkseminar der Kunstgewerbeschule Zürich*

Das Werkseminar ist eine neue Abteilung der Schule. Von der Kunstgewerbeschule in Verbindung mit der Schule für Beschäftigungstherapie und dem Freizeitdienst Pro Juventute wurde diese Klasse geschaffen, die an Lehrer, Heilpädagogen, Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen, Heim- und Anstaltspersonal, Spielplatz- u. Freizeitwerkstattleiter, Jugendhausmitarbeiter, wie auch an die zukünftigen Beschäftigungstherapeutinnen eine handwerkliche Ausbildung vermittelt. Aber nicht allein handwerkliche Schulung, d. h. Einführung in verschiedene Techniken, sondern auch die Entwicklung schöpferischer Kräfte, die Erziehung zum Schönen und entsprechende methodische Kenntnisse, sind unser Ziel.

Programm durch: Kunstgewerbeschule der Stadt Zürich, Ampèrestraße 4, Telefon 051/42 98 00.

**Gepflegte Reise —  
zu niedrigem Preise!**

**DANZAS**

Reisebureau St. Gallen, Hauptbahnhof,  
Tel. 071/22 81 73 weitere Filialen in Basel, Biel,  
Brig, Chiasso, Genf, Lugano, Schaffhausen, Zürich.