

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:	35 (1962-1963)
Heft:	12
Artikel:	Beitrag zur Reform der Gymnasialstufe
Autor:	Müller, H.P.
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-851598

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: 07.01.2026

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

Beitrag zur Reform der Gymnasialstufe

H. P. Müller

Die Frage, ob die Gymnasien reformbedürftig sind, vermag, wenn sie so allgemein gestellt ist, keine befriedigende Antwort zu erzwingen. Doch vertreten Lehrer, welche an den verschiedensten Typen der Gymnasialstufe unterrichten, unabhängig von der Frage des Typus die Ansicht, es müsse allen Ernstes an Reformen gegangen werden, wenn wir, besonders in der Schweiz, den Anschluß an die heutige Zeit nicht verpassen wollen. Sie sehen die Schulummüdigkeit, den Überdruß der Schüler an den ihnen angebotenen traditionellen Stoffen, die außerschulische Tätigkeit der jungen Menschen, die gar nichts mehr mit der Schule zu tun hat, als Symptome an, die auf eine schwere Krankheit schließen lassen. In der Tat: Unser Staat, unsere Demokratie rechnet mit freien Menschen, welche von sich aus und gerne die Rolle, die ihnen in der Gemeinschaft zufällt, auf sich nehmen; das heißt für die etwa 20 % Gymnasiasten der ausbildungsfreudigsten Kantone unseres Landes: daß sie die Träger der Kultur werden. Dies ist nun offensichtlich heute nicht mehr selbstverständlich: Zum Teil haben die Gymnasiasten von zu Hause aus kein Verhältnis zu traditionelleren Gütern, deren Eigenwert zudem nicht ohne weiteres einleuchtet, zum Teil sind sie aber, wie schon angedeutet, der überlieferten Masse an Wissenswertem gegenüber in die Lage eines überfütterten Kindes versetzt, denen törichte Eltern die besten Mümpfeli mit aller Überredungskunst und gegen Lust und Bedürfnis dennoch einzuverleiben suchen, in der unbestimmten Hoffnung, das zusätzliche Häppchen des Guten werde den jungen Organismus stärken und bessern. Gar oft sehe ich Lehrer, die auf geistigem Gebiet dasselbe unlautere Spiel mit ihren Schülern treiben: mit methodischen Mätzchen und Spielereien verzuckern sie ihre Wissensbrocken, damit die Schüler, die schon längst satt sind oder anderes suchen, sie dennoch schlucken. Was wunder, wenn diese die Schularbeit je länger desto weniger gut verdauen!

Die Gruppe der Reformmutigen unter den Gymnasiallehrern hofft, durch Umgestaltung der Fächeranordnung und Änderung der Unterrichtsweise, durch Stoffbeschränkung und Aktivierung

jener Forderung, welche die Öffentlichkeit an die Schule richtet, gerecht zu werden: daß die Absolventen ihrer Klassen mehr Dinge wirklich können und sich in der heutigen Welt führend, mitgestaltend zurechtfinden können. Sie werfen, wie das Eugen Lemberg¹ vortrefflich formuliert hat, ihren ängstlich oder stiernackig die Tradition und damit auch die vielen bloß äußerlichen Schultraditionen verteidigenden Kollegen vor, sie interessieren mit der Abgrenzung ihres Bildungskanons ihre ansprechbaren Talente sehr wohl für das Philologiestudium, für Naturwissenschaften und Medizin, nicht aber für die in heutiger Zeit so zahlreich gewordenen höheren Berufe aus dem Gebiete des Rechts, der Wirtschaft, der Verwaltung. Denkerische Verarbeitung der Grundprobleme von Gesellschaft, Wirtschaft, von Recht, Staat und psychologischer Menschenkunde versäumt unsere Schule, so daß die Schüler für das tätige Leben mangelhaft vorbereitet sind. Selbständigkeit, Entscheidungsfreude, schöpferisches Verhalten fehlen. Vielen verhilft das Gymnasium bestenfalls zur Freizeitgestaltung und als Sozialkriterium. Das Berufsleben ist ungenügend vorbereitet, ungestaltet, ungeistig, ein bloßer Brotgewinn, den zu verachten gerade das Gymnasium gelehrt hat. Aufgabe der heutigen Gymnasien wäre es auch, die Schüler zur Bewältigung unserer Zeit reif zu machen. Lemberg findet die prägnante Formel: «Geistige Anverwandlung der inzwischen bildungswichtig gewordenen Probleme und Sachbereiche», und: «Nicht dauernde Konzessionen des Humanismus an den Realismus, sondern Humanisierung des Realismus, Los sprechung der Bildungs kräfte der „Realien“». So fordert er eine erhoffte Pioniergruppe von Pädagogen auf, das zu leisten, was zur Zeit des Neuhumanismus für 150 Jahre geleistet worden ist: Bildungsstoffe auf ihre menschenbildenden Kräfte hin auszusuchen und für die Gymnasien bereitzustellen. «Heute liegt in Gestalt der modernen Gesellschaftsstruktur, der Wirtschaft und Technik, der gemeinsam zu durchdenkenden,

¹ E. Lemberg: Die höhere Schule in der Gesellschaft. Über einige Dogmen und Tabus der deutschen Bildungssoziologie. In: Das Studienseminar 6, 1961, 34 ff.

für die Erhaltung und Entwicklung des Menschen und seiner Kultur lebenswichtigen Werke ein unendliches Material an Bildungsgehalten und -kräften vor, das auf diese seine Bildungskräfte noch gar nicht untersucht ist – eben weil jene, in einer Sternstunde unserer Bildungsgeschichte entdeckten und bildungswirksam gemachten Kräfte die einzige möglichen scheinen. Ein ähnlicher Kreis von Pionieren müßte heute die gleiche geistige Leistung vollbringen wie jene Neuhumanisten, um das Auseinanderklaffen einer sakralen, immer esoterischer werdenden Welt und der wirklichen, modernen Arbeitswelt, in der den jungen Menschen zu orientieren Aufgabe der Allgemeinbildung ist, zu überwinden.»

Wir sind von der Frage ausgegangen, ob die heutigen Gymnasien reformbedürftig seien, und ich glaube, auf Grund des eben Angeführten kann man nur schwer leugnen, daß Reformen dringend sind. Aus den genannten Argumenten läßt sich auch die Richtung der Reformbewegung ablesen: Sie verfolgt eine bessere Orientierung an der heutigen Wirklichkeit. Wir betrachten einige Wege, welche vorgeschlagen werden:

1. Reform des Sachgebietes

Es drängt sich zuerst die Überlegung auf: wenn denn die bloß traditionellen Stoffe heute nicht mehr bildungswirksam sind, dann müssen wir neue beschaffen. Selbstverständlich ist dies nicht so pauschal gelöst wie gedacht. Zuerst: Es ist unbestreitbar, daß gewisse überkommene Stoffe unerlässlich geblieben sind. Sie sind es als «eiserne Ration», die ein Gymnasiast besitzen muß. Das Wesen der Aufklärung an Lessing erfaßt, die Verbindung von Erleben und Dichten an Goethe entdeckt, das Wissen um die Herkunft unserer heutigen staatsrechtlichen und politischen Situation aus der Geschichte begriffen zu haben, gehört zu den Bausteinen der Bildung eines jeden Gymnasiasten. Ebenso muß er – was hier nur angedeutet sein darf – ein verwendbares Können und Wissen in den Naturwissenschaften erarbeiten, wo er auch zur Schule gehe. Aber es sind zwei Warnungen dabei auszusprechen: Nicht weil gewisse Stoffe noch alleweil gut gewesen sind, sind sie es heute noch. Ich könnte aus Lesebüchern und Mathematiklehrgängen seitenweise «Stoffe» nennen, die untragbar geworden sind und nur dank der philologischen Zisternepraxis von einem Schulbuch ins nächste kanalisiert worden sind. Ohne daß wir die Lehrmittel radikal erneuern und Lernmittel schaffen, ist auch ein relativ selbstständig gestaltender Lehrer nicht in der Lage, in vermehrtem Maße das Richtige auszuwählen. Die Gestaltung der Schul-

bücher ist bei uns aber noch weitherum wegen der dilettantischen Einmann-Technik in der Gefahr, weder dem Kind noch einem größeren Kreis heute Lebender zu genügen. Die Gestaltung neuer Stoffpläne und Lehrmittel müßte von den Behörden mit weit höheren Mitteln (Finanzierung etwa bei Beurlaubung eines Teams, das ein Lehrbuch ausarbeitet) angestrebt werden. – Eine zweite Warnung: die traditionellen Fächer müßten zum Teil neuen Stoffen, zum Teil aber auch neuen Fächern Platz machen (ich darf hier auf das oben angeführte Zitat aus Eugen Lembergs Aufsatz verweisen).

2. Die Rolle des «Stoffs»

Seitdem Martin Wagenschein von seinem Fache, der Physik, aus auf das Wesen exemplarischer Auswahl und exemplarischen Unterrichtens hingewiesen hat, ist eine Reihe von Nachdenkern aufgetreten, welche diese Idee mit Exempeln belegt haben. Die wertvollsten, eigenständigsten sind H. Scheuerl² und J. Derbolav³. Sie meinen, und mit ihnen die meisten Reformer heute, entscheidend sei die Auswahl des Stoffs: er muß erstens den Schüler direkt ansprechen und gleichzeitig sozusagen zur eisernen Ration des Wissens gehören, er muß aber zweitens Beispiel sein und für ganze Gebiete stehen. So kann etwa an Goethes Leben und Dichten beispielhaft erfaßt werden, wie ein Gestaltender eigenes Erleben erfaßt, verdichtet und mit allgemeinen Ideen durch sein Sprachvermögen verbindet. In den Saarbrücker Rahmenvereinbarungen vom 28.–29. September 1961 haben bundesdeutsche Erziehungsminister sich die Idee des exemplarischen Lehrens und Lernens zueigen gemacht und fordern dazu auf:

«Die Unterrichtspläne sollen Gegenstände enthalten, die geeignet sind, das Wesentliche eines Wirklichkeitsbereichs zu erschließen. Naturgesetzlichkeiten, naturwissenschaftliche Methoden und Theorien, die Brauchbarkeit von Arbeitshypothesen und die Notwendigkeit ihrer empirischen Bewährung, mathematische Begriffsbildung und die verschiedenen Beweisprinzipien, Grundbegriffe der Geschichte, der Kunst und der Literatur können exemplarisch erarbeitet werden. Deshalb sind hier diejenigen Gegenstände zu bevorzugen, die eine exemplarische Behandlung gestatten, d. h. über das Einmalige und Besondere hinaus auf ein Allgemeines verweisen.»

² H. Scheuerl: Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips. Tübingen 1958.

³ J. Derbolav: Das «Exemplarische» im Bildungsraum des Gymnasiums. Versuch einer pädagogischen Ortsbestimmung des exemplarischen Lernens. Düsseldorf 1957.

Es ist hohe Zeit, daß sich diese Idee auch bei uns durchsetzt. Sie ist der einzige Garant dafür, daß der Schüler an einem wertvollen Material diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten selbständig und ohne die erdrückende Stoffüberfülle sich aneignet, die ihn in seiner Aufnahmefähigkeit wach halten und ihm gar Lust an mehr Derartigem erwecken. Die exemplarische Auswahl bereitet somit die richtige Unterrichtsweise vor. Davon später.

Ehe wir die kurze Betrachtung der Rolle des Schulstoffes beenden, noch eine ketzerische Bemerkung: Ich glaube nicht, daß es entscheidend ist, welche Fächer einem Schüler zugemutet werden, sondern daß es wichtiger ist, daß er in den von ihm gewählten Fächern zu arbeiten und sich zu engagieren versteht. Bildung bewirken nicht die angelerten Brocken, Bildung ist erarbeitetes und assimiliertes Gut und die zu stets neuem Assimilieren offene Bereitschaft. Es gibt Snobs und Ungebildete, welche ihren Sophokles den Vokabeln nach gut zu übersetzen in der Lage waren und ein humanistisches Abgangszeugnis vorweisen, daneben treten uns Gebildete entgegen, welche eine oft angefochtene Handelsmaturität absolviert haben. Der Egoismus gewisser Gymnasiallehrer vermag zuweilen einen anderen als den eigenen Bildungsweg nicht als «bildend» anzuerkennen. Von diesem fachgebundenen Stoffdenken müssen wir uns völlig frei machen. Ich bin legitimiert, dies zu sagen, weil ich an unserem Institut Lehrer aller Kategorien und mit den verschiedensten Vorbildungen während ihrer methodisch-pädagogischen Ausbildung beobachten kann.

Was ich hier vorgebracht habe, hat schon die Tübinger Entschließung⁴ vom 1. Oktober 1951 gewußt:

«Leistung ist nicht möglich ohne Gründlichkeit und Gründlichkeit nicht ohne Selbstbeschränkung. Arbeiten-Können ist mehr als Vielwissen. Ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt können am Beispiel eines einzelnen, vom Schüler wirklich erfassen Gegenstandes sichtbar werden, aber sie werden verdeckt durch eine Anhäufung von bloßem Stoff, der nicht eigentlich verstanden ist und darum bald wieder vergessen wird.

Es scheint uns, daß eine innere Umgestaltung des Unterrichts an der höheren Schule und der Bildung ihrer Lehrer an der Hochschule unerlässlich ist. Für die Erneuerung der Schulen scheinen uns folgende Bedingungen zu gelten: Die Durchdringung des Wesentlichen der Unterrichtsgegenstände hat den unbedingten Vorrang vor jeder Ausweitung des stofflichen Bereiches. Die Zahl der Prüfungsfächer im Abitur sollte eingeschränkt, die Prüfungsmethoden

sollten mehr auf Verständnis als auf Gedächtnis abgestimmt werden.» – Verfasser sind u. a. C. F. von Weizsäcker, Ed. Spranger, W. Flitner.

Wenn immer wieder von Stoffabbau geredet werden muß, ist dies ein Zeichen dafür, daß die Gymnasiallehrer es noch nicht verstehen, am ausgewählten Stoff die geistige Welt der Jugendlichen aufzubauen. Als Forderung bleibt dies also bestehen, bis die Arbeit geleistet wird.

3. Unterrichtsweise

Die Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektoren⁵ war sich darin einig, daß in Zukunft die Unterrichtsweise an den Gymnasien geändert werden müsse. Sie erhofft die Änderung auf dem Weg einer internen Umgestaltung: «Die Anregungen zur Entwicklung der *Lehrmethoden* und zur sogenannten *Auflockerung der Oberstufe* durch wahlfreie Ergänzungen des Unterrichtes sollten aufgenommen und verwirklicht werden.» Die Aussage klingt nicht überzeugend; ich habe den Eindruck, die Kollegen hätten, still resigniert, lediglich der Forderung Ausdruck verliehen. Ich begreife sie nur zu gut. Ich bin ebenso skeptisch und fürchte, die Resignation sei die einzige Folge, die sich auf unsere Forderung einstellt. Doch ich möchte noch einen bisher wenig beachteten Weg weisen; darum stelle ich alle Resignation vorerst zurück. Um diesen Weg zu weisen, muß ich etwas weiter ausholen:

Das Problem der Begabung beschäftigt gegenwärtig Osten und Westen. Während vor der Konferenz der Gymnasialrektoren⁵ zwei Dozenten kürzlich darüber orientiert haben (André Rey, Genf, und Kurt Strunz, Würzburg), sind ungefähr gleichzeitig Arbeiten in Ostdeutschland und in der Bundesrepublik erschienen: Heinrich Roth⁶ (damals noch Dozent an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt) sowie die kommunistischen Autoren⁷ gelangen auf Grund weitgespannter Untersuchungen zu präziseren Formulierungen als sie uns aus den Referaten Rey und Strunz entgegentoßen. Begabung gilt heute nicht mehr einfach als eingleisige potentielle Eignung, dieses oder jenes Gymnasialfach mit guten Noten zu bewältigen, sondern als fachlich kaum einge-

⁵ Wege gymnasialer Bildung. Arbeitsergebnis der Studienkommission für Typenfragen in der Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektoren. Aarau 1961.

⁶ H. Roth: Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration. Hannover 1961, 81 ff.

⁷ Beiträge zu Problemen der Begabung. In: 3. Beiheft der Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung «Pädagogik». Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.

⁴ Tübinger Entschließung, abgedruckt in: W. Flitner: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1954.

schränkte Anlage, die durch die jeweils anregend gestellten Aufgaben erst entwickelt und in gewisse Richtungen gewiesen wird. Im Hinblick auf die *materiale* Auffassungsfähigkeit sagen also Begabungsuntersuchungen wenig oder nichts aus (was bei Tests zum Ausdruck kommt). Anders bei der *formalen* Seite der Auffassung. Hier lassen sich Typen unterscheiden, Begabungen also für die Art und Weise des Auffassens. Die Typologie Kretschmers leistet die besten Dienste, dies zu erläutern: Auf geniale Art hat er die Körperformen mit Verhaltensweisen in Beziehung bringen können; Zehntausende von genauesten Untersuchungen haben seine Thesen bestätigt, wonach z. B. der Schlankgliedrige auf analytische, theoretische, abstrakte Formen und Gehalte leichter anspricht als der Rundwüchsige, dem das Ganzheitliche, Konkrete, Praktische eher zusagt. Ich möchte, in Ergänzung jener neueren Vorträge auf die hervorragenden Ausführungen A. Portmanns in: *Zoologie und das neue Bild des Menschen*⁸ hinweisen. Er legt dar, wie die Phänomene des fortschreitenden Höhenwachstums und unserer modernen Welt einen Teufelskreis insofern bilden, als die einseitige Ausbildung der theoretischen Funktion, die ein Kennzeichen des Schlankwuchsigsten darstellt, die Jugendlichen in der Richtung auf das Schizoide beeinflußt, so daß sich nicht nur dieser Typus in der aufgeteilten modernen Arbeitswelt immer mehr durchsetzt, sondern auch eigentlich ganzheitlich Empfindende umgebogen werden. Dadurch verkümmert aber ein Humanissimum, die «ästhetische Funktion».

Wer die Unterrichtsweise der Gymnasien kennt, muß die Richtigkeit dieser Ansicht bestätigen. Gliederndes Denken überwiegt die Darstellung bei weitem. Die korrekte Form vergewaltigt den Inhalt, das Formale den Gehalt. Beispiel: Unter einem Schüleraufsatz (2. Kl. Gymnasium) steht: «Sehr gute Schilderung! Das hast Du ausgezeichnet dargestellt. Leider noch einige Fehler in Rechtschreibung und Zeichensetzung. Note 4.» Das «Sehr gut» des Gehaltes und des Inhalts wiegt, an den Formalien Orthographie und Interpunktions gemessen, nichts. Erfolg: die Lust an der Darstellung schrumpft ein, der Schüler spart seine Worte, verzichtet auf Schilderungen und hüttet sich vor Aussagen, die er formal, orthographisch und interpunktorisch noch nicht beherrscht. So stellt der Lehrer in der Entwicklung des Jungen die Weiche: weg vom Anschaulichen, Darstellerischen, Ästhetischen, hin zum formal Korrekten, Abstrakten. Die Gymnasien unterstützen damit eine Zeittendenz, wohl «angepaßter» als ihnen be-

wußt oder lieb ist. – Fassen wir mit Portmann⁸ zusammen: Intellektualisierung und Längenzunahme, an den Gymnasien viel weiter fortgeschritten als an den Volksschulen, erweisen sich als drohende Einseitigkeit. «Wir denken daran, daß im täglichen Leben der Großstadt und in besonderer Steigerung gerade in den letzten Jahrzehnten eine Aktivitätsart des Geistes dominiert, die wir in besonderem Maße als Kennzeichen des extrem leptomorphen Typus vorfinden. Diese einseitige Steigerung gewisser Teilleistungen der geistigen Arbeit ist unbestritten – macht sie doch den wesentlichen Inhalt der zahlreichen Klagen über die Schulnöte der Gegenwart aus!»

Wir kommen zum gleichen Schluß wie G. Just⁹, der glaubt, die ganzheitlich Empfindenden kämen «in den bestehenden Gymnasialtypen zu kurz, da das Gymnasium aller Richtungen zu einseitig schizothyme Eigenschaften voraussetze und fördere.»

Darum müßte die Unterrichtsreform der Oberstufe jene Intelligenzform, welche der ganzheitlichen Verhaltensweise entspricht, berücksichtigen und einen neuen Strom von klugen Menschen zum gymnasialen Abschluß führen. Ich glaube aber nicht, daß die gegenwärtigen Gymnasien mitsamt der bewährten Lehrerschaft sich ändern werden und somit diese neue Aufgabe zu leisten vermögen. Umfassendere Einsicht könnte gewiß die einseitige Praxis einiger Jahrzehnte, die als Vorbild im Geiste vieler Lehrer wirksam ist, überwinden helfen, aber ich traue dieser Möglichkeit nicht, besonders weil die bestehenden Gymnasien sich mit Recht auf schöne Ausbildungserfolge berufen dürfen und auch in Zukunft den analytisch Begabten vorzügliche Dienste leisten werden. Wo also ändern?

Am Auslesesystem? Es wäre höchste Zeit.

Das Auslesesystem ist falsch, weil es an einer einzigen Funktion stattfindet. Lernen wir am extrem andersartigen Auslesesystem der Sowjetunion, was wir lernen können, um frei und ohne Dirigismus unsere Praxis zu verbessern: «Wir lesen eigentlich die Unbegabten aus, indem wir sie an den immer höheren, sich nach Schulart und Schulstufe steigernden Forderungen scheitern lassen; die Sowjets ziehen die Begabten aus dem mäßigen Durchschnittsniveau ihrer Einheitsschule nach oben heraus, indem sie Interesse stimulieren und an ihm die Begabung erkennen und entfalten. Das erste Verfahren ist gewissermaßen prohibitiv und versetzt seine Beauftragten – unsere höheren Pädagogen – in die Rolle von Wächtern eines Heiligtums, in das immer Unberufene hereinströmen, mit all den psy-

⁸ A. Portmann: *Zoologie und das neue Bild des Menschen*. rowohls deutsche enzyklopädie Band 20. Hamburg 1956.

⁹ Zitiert in: *Wege gymnasialer Bildung* (vgl. Ziffer 5), 17.

chotischen Folgen einer solchen Rolle. Das sowjetische Verfahren lockt die durch Interesse und Bewährung an einem Sachgebiet Auffallenden in eine außer- und oberhalb der Schule stehende Region hinauf, ohne eine allzu frühe Spezialisierung zu fürchten, ja indem es diese als Mittel solcher Elitebildung benützt.»¹⁰

Verstehen Sie mich bitte nicht falsch: Ich rede keiner Einheitsschule, keinem Kommunismus das

¹⁰ E. Lemberg (vgl. Ziffer 1), 55.

Wort. Lediglich sei aufgezeigt, was Amerikaner und Deutsche am dirigistischen Rußland begriffen haben: Daß jeder Einzelne nach seiner Leistungsfähigkeit gefördert, nicht aufgrund eines formalistischen Versagens eliminiert werden soll. Wir eliminieren ja lediglich nach der Leistungsfähigkeit der theoretischen Funktion und überlassen die Vertreter der ganzheitlichen Intelligenz «dem Leben». Das können wir uns nicht mehr leisten. Darum müssen wir ihnen die ihnen zukommende Schulung zuteil werden lassen. Dazu braucht es eine neue Schule.

(Fortsetzung folgt)

Gedanken zum sogenannten Schlußexamen an der Elementarschule

von Herm. Brütsch

Selbstverständlich denke ich nur an die Examen, über deren Durchführung allein der Lehrer entscheidet, sowohl was die einzelnen Fächer anbetrifft als auch die Unterrichtsgestaltung als solche.

Wer aber die Wahl hat, hat auch hier die Qual. Das Was und Wie belastet den einzelnen Lehrer oft wochenlang.

Das Examen ist der Tag, an dem die Türen des Schulhauses besonders weit offen stehen. Männiglich kann da nach Belieben bei den einzelnen Lehrern ein- und ausgehen. Vor allem in städtischen Verhältnissen drängt sich viel sensationshungriges Volk, oft zum kleinsten Teil Eltern, in die Werkstatt des Lehrers und will, so empfinde ich es manchmal, in Sachen belustigender Erlebnisse auf seine Rechnung kommen. Ist in einem Zimmer eben Rechnen oder Sprachlehre an der Reihe, d. h. läuft nichts Interessantes, so finden die Besucher auf Zehenspitzen gar bald die Türklinke wieder.

Ich frage mich manchmal: Hat die Schule sich dies alles gefallen zu lassen? Muß die schwere, ernste Arbeit des Lehrers am werdenden Menschen sich wirklich zum Werkzeug der Befriedigung so viel oberflächlicher Neugier erniedrigen? Wäre es nicht viel empfehlenswerter, daß z. B. Eltern, die ein ehrliches Interesse an der Schule haben, diesen Besuch irgend einmal im Laufe des Jahres ausführen?

Aber daß die Schule sich als Ort und Mittel billiger Unterhaltung herzugeben hat, nein, dagegen sträubt sich mein Innerstes.

Bis heute aber ist in den meisten Kantonen ein solches «Examen» befohlen, und demnach gilt es Jahr für Jahr in den mehr als sauren Apfel zu beißen. Man versuchte es da und dort schon mit sogenannten Besuchstagen, mit dem Erfolg, daß diese Art des Abschlusses für Lehrer und Schüler lediglich eine Verlängerung der Qual bedeutet. Denn,

seien wir doch ehrlich: Wenn Besuch im Schulzimmer steht, unterrichten wir, trotz aller gegenteiligen Behauptungen, vor allem was die Atmosphäre anbetrifft, anders als an gewöhnlichen Tagen. Auch die Schüler verhalten sich anders. Bloße Schlußfeiern aber mit Musik und Gesang befriedigen wieder nicht in dem Sinne, daß da gar oft, wenn auch mit beachtenswerten Fertigkeiten der Jugendlichen, geprahlt wird, die mit Ergebnissen eigentlicher Schularbeit auch gar nichts tu tun haben.

Was erwarten im Ernst interessierte Eltern vom Schlußexamen? Die Ansprüche können zweierlei Natur sein. Entweder man möchte den Lehrer an der Arbeit sehen, oder man erwartet eine Prüfung über das Wissen und Können der Schüler, – oder beides.

Nun, beides unter einen Hut zu bringen, ist äußerst schwierig, insbesondere, wenn das einzelne Fach nur eine halbe Stunde dauern darf.

Das ist das eine Problem; das andere, nicht minder schwierige, ist die Gestaltung. Am besten fahren die Lehrer, die es ohne Hemmungen fertig bringen – und es soll welche geben –, den Leuten Sand in die Augen zu streuen; man hält eine Lektion, die man jüngst mit Erfolg losgelassen, im einten Fall, oder, man läßt solche Abschnitte lesen, oder Rechnungen lösen, die vorher eingedrillt wurden, im andern Fall. Doch, wenn auch das Sprichwort nur allzuwahr ist, daß die Welt betrogen sein will, ist solche Art nicht jedermanns Sache.

Am Ende all dieser Problemwälzerei lange ich jeweils doch immer wieder bei dem Entschlusse an, trotz allen Schwierigkeiten den Versuch zu wagen, so einfach und schlicht als möglich Schule zu halten, so wie das ganze Jahr hindurch gearbeitet wurde; sogar auf die Gefahr hin, daß es nicht so «läuft», wie andernorts.