Zeitschrift: Schweizer Monatshefte : Zeitschrift für Politik, Wirtschaft, Kultur
Herausgeber: Gesellschaft Schweizer Monatshefte
Band: 53 (1973-1974)
Heft: 7: Schulprobleme

Rubrik: Schulprobleme

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: 14.07.2025

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

MATTHIAS BRUPPACHER

Bildungswissenschaften im Dienst der Bildung

Bildung für die Zukunft

Die heutigen Primarschüler werden um die Jahrtausendwende selbst Eltern von Primarschülern sein. Sie werden – Frauen wie Männer – in Beruf und Politik zu jenem Zeitpunkt in die leitenden und verantwortlichen Stellungen nachrücken. Mit dem intellektuellen und moralischen Rüstzeug, das ihnen die heutige Schule vermittelt, werden sie unter sehr schwierigen Umständen für die Erhaltung des Lebens und vor allem der Lebensqualität kämpfen müssen.

Das dritte Jahrtausend hat demnach bereits begonnen. Wir sind heute daran, es zu gestalten. Es wird uns begegnen als Ausdruck unserer heutigen Massnahmen und Unterlassungen; jener Massnahmen und Unterlassungen heisst das, die uns mittelfristig und realpolitisch als praktikabel erscheineni, deren endgültige Folgen wir aber mit Vorliebe aus unserem Bewusstsen verdrängen.

Der Fruchtwechsel hat in der Landwirtschaft ein kürzeres Intervall als in der Bildung. Es gibt aber zweifellos auch hier die Abfolge von Saat und Ernte. Unsere Jugend ist der Ackergrund, der uns inskünftig ernähren muss. Die Lebensbedingungen unserer zivilisierten Gesellschaft, die Spielregeln der Politik, der Arbeitswelt und der Familie sind der Dünger in dieser Erde. (Jeder Bauer weiss, dass man mit Dünger den Boden auslaugen und vergiften kann.) Das Saatgut schliesslich – um im Bild zu bleiben – sind unsere Bildungsinhalte, mit denen sich die Kinder in der Schule und im Alltag auseinanderzusetzen haben, sind Kenntnisse und Verhaltensweisen, die ihre Einordnung in die vorgefundene Welt gewährleisten sollen.

Dieses Saatgut findet im vorhandenen Boden nicht mehr die ihm bekömmlichen Nährstoffe. Die Beschaffenheit des Bodens hat sich verändert, das Saatgut ist ausgetrocknet im Laufe der Zeit. Um so üppiger wuchert das Unkraut. Noch vor Jahrzehnten trug der Samen bei günstigeren Bodenverhältnissen gute Frucht; er hat sich bewährt. Was sich bewährt hat, soll man nicht ändern, sagt man. Auch wenn der Ertrag zusehends schwindet?

Das heisst im Klartext: Wir bereiten die Jugend auf die Bewältigung der künftigen Aufgaben vor, indem wir ihr Kenntnisse und Fähigkeiten ver-

mitteln, die zur Lösung bereits hinter uns liegender Probleme nützlich waren. Unser Bildungswesen hat sich in der Vergangenheit und in schwindendem Masse bis heute bewährt, weil seine empfindlichste Schwäche bisher nur in tragbarem Mass zum Ausdruck kam: Seine *Scheu vor dem Blick in die Zukunft*, wenn sich diese Zukunft als unerfreulich, unharmonisch, brutal, unmenschlich ankündigt. Solange sich unsere Lebensbedingungen in mässigem Tempo fortentwickelten, fiel die Tatsache nicht sonderlich ins Gewicht, dass die Schule ständig einen Schritt hinter der Gegenwart zurückblieb. Der Schritt war nicht gross, er liess sich aufholen, das Leben lehrte einen. Nun hat aber die Entwicklung ein Tempo und der Schritt hintendrein ein Gewicht erlangt, welche eine Änderung der Betrachtungsweise aufdrängen. Unser Bildungswesen und die für seine Gestaltung verantwortlichen Eltern, Bürger und Politiker können es sich nicht länger leisten, mit dem Rücken zur Fahrtrichtung im Schnellzug der Entwicklung zu sitzen und ihre Aufgaben und Probleme wie Telefonstangen und Bäume immer erst dann wahrzunehmen, wenn sie bereits vorbei sind.

Überdenken des Ziels

Dies hat Konsequenzen bis zu den tiefsten Wurzeln unseres Bildungsideals. Wir sind gewohnt, als wichtigste Aufgabe von Bildung und Erziehung die grösstmögliche Entfaltung aller im *Individuum* angelegten Kräfte zu betrachten. Bezugspunkt aller erzieherischen Bestrebungen ist in getreuer Fortführung des humanistischen Bildungsideals des vergangenen Jahrhunderts der einzelne Mensch. Wir müssen uns heute darüber Rechenschaft geben, dass ein zweiter Bezugspunkt ebenso grosse Beachtung erfordert: die *Gemeinschaft*. Eine noch so grosse Zahl von differenziert gebildeten Einzelnen wird die sich stellenden Probleme des Zusammenlebens nicht meistern können, wenn sie nicht sehr gezielt zum Leben in der Gemeinschaft hingeführt wird.

Es ist durchaus zu erwarten, dass zwischen den Ansprüchen der zur Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung drängenden Persönlichkeit und den Ansprüchen eines verantwortlichen und mitgestaltenden Lebens in der Gemeinschaft Unverträglichkeiten auftreten werden. Die Bildung für die Zukunft – das wäre eigentlich die Bildung von heute – wird jenen Mittelweg finden müssen, der die berechtigten Ansprüche des Individuums erfüllt, der aber zugleich die Gemeinschaftsfähigkeit im umfassenden Sinn zur dominierenden Komponente der individuellen Persönlichkeit macht.

Wesentlicher Aspekt dieser Gemeinschaftsfähigkeit ist die Bereitschaft und das Vermögen zur *Lösung von Konflikten*. Dies wird für die Zukunft

nicht genügen. Wir werden Spannungen ausgesetzt sein, die wir nicht lösen können, wir werden Konflikten begegnen, die sich nicht überwinden lassen. Wir müssen somit auch lernen, *mit der Spannung zu leben* und den Konflikt auszuhalten. Es hat wenig Sinn, vor dieser unerfreulichen Perspektive die Augen zu verschliessen und im Umgang mit Kindern an einem harmonischen Menschen- und Gemeinschaftsbild festzuhalten, dem sie nicht mehr begegnen können. Es wird auch in der Schule von den Konflikten zwischen Menschen und zwischen Gruppen der verschiedensten Orientierung die Rede sein müssen. Und gerade die Schule, das ist die Gemeinschaft von Schülern, Lehrern und Eltern, wird intensiv nach Verhaltensweisen suchen müssen, welche ein Leben unter heutigen Bedingungen nicht nur als erträglich, sondern gar als lebenswert erscheinen lassen.

Bildungswissenschaften als Hilfe

Für die Lösung derart weittragender und komplexer Probleme pflegt man in Wirtschaft und Technik die Dienste der einschlägigen Wissenschaften zu nutzen. Im Bereich der Schule glaubte man auf diese Dienste verzichten zu können, solange Tradition und Intuition als wichtigste Säulen der Bildungs- und Erziehungsarbeit betrachtet wurden. Wenn es allerdings um die Gestaltung eines Bildungswesens geht, welches auf die Anforderungen der unmittelbaren und absehbaren Zukunft ausgerichtet ist, wird man sich den Verzicht auf diese Unterstützung nicht weiter leisten können. Im Hinblick auf die Lösung dieser Probleme schliessen sich seit ungefähr 15 Jahren (im angelsächsischen Bereich schon bedeutend länger) die auf die Erkenntnis des Menschen ausgerichteten Disziplinen zu den sogenannten *Bildungswissenschaften* zusammen. Dieses Zusammenrücken beruht auf der Erkenntnis, dass das sehr vielschichtige Phänomen der Bildung und Erziehung nicht von einer einzelnen Spezialwissenschaft hinreichend erhellt werden kann, dass diesem Phänomen aber auch nicht beizukommen ist, wenn jede traditionelle Wissenschaft von der Pädagogik über die Psychologie zur Soziologie, von der Ökonomie über die Jurisprudenz zur Medizin und Biologie, unter ihrem besonderen Aspekt und mit ihrer besonderen Methode ihren isolierten Beitrag leistet. Die mit Bildung und Erziehung zusammenhängenden Probleme sind derart vielschichtig, dass ihre Bearbeitung und Lösung von Vertretern der beteiligten Disziplinen in interdisziplinärer Zusammenarbeit gemeinsam geleistet werden müssen. Dieser Zusammenschluss, der nicht ein für allemal vollzogen werden kann, der sich vielmehr stets aufs Neue am konkreten Gegenstand bewähren muss, begründet die Bildungswissenschaften.

Was sind sie nun aber eigentlich, diese Bildungswissenschaften? Die Frage ist in zwei Schritten zu beantworten. Was bedeutet in diesem Begriff Bildung? Und wie steht es um die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildung?

Was ist Bildung?

Bildung bezeichnet die Tatsache, dass Kenntnisse und Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen des Menschen in seiner Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen Menschen, mit ihren Leistungen, mit Gegenständen und Sachverhalten sich *qualitativ und quantitativ verändern.* Nur schon diese mühsame Formulierung macht deutlich, dass der gemeinte Sachverhalt komplex und nur von seinen verschiedenen Ansätzen her zu erhellen, in seiner Ganzheit aber nicht zu durchschauen ist. Bildung ist, so verstanden, in erster Linie Prozess und nicht inhaltlich bestimmbares Gut. Bildung ist Tätigkeit und nicht Besitz. Sie ist nicht eingezwängt in den Bereich der Schule. Bildungsprozesse finden täglich auch statt in der Familie, am Arbeitsplatz, in der Freizeit; Bildungsprozesse wohlgemerkt, die stets alle Beteiligten – den Vater und den Sohn, den Meister und den Lehrling – umfassen. Bildung ist nicht beschränkt auf den Lebensabschnitt der Jugend, sondern ein lebensbegleitender Prozess. Bildung ist *Wesensmerkmal menschlicher Existenz schlechthin.*

Dieses Verständnis von Bildung verweist auf das zentrale Problem aller Ansätze zur Reform des Bildungssystems. Es kann nicht darum gehen, überlieferte Inhalte und Formen der Bildung in einmaliger Anstrengung durch neue zu ersetzen, die für weitere Generationen verbindlich bleiben. Die Aufgabe besteht vielmehr darin, nicht nur die Bildung, sondern auch die Auseinandersetzung über ihre Inhalte und Formen (die ja ihrerseits einen Bildungsprozess darstellt) als einen Prozess zu verstehen, welcher mit der allgemeinen Entwicklung unserer Lebensbedingungen Schritt halten muss.

Reflexion über Bildung

Seit es Menschen gibt, gibt es Bildung; und seit es Bildung gibt, wird über sie nachgedacht. Entwicklung und Ergebnisse dieser Nachforschungen lassen sich verfolgen in den verschiedenen Bereichen der traditionellen *Pädagogik.* Ihre Schwerpunkte liegen in der historischen und systematischen Beschäftigung mit Ideen und Idealen der Bildung. Diese Betrach-

tungsweise wurde im Verlauf der letzten Jahrzehnte ergänzt (nicht etwa abgelöst) durch jene der *empirisch-analytischen Wissenschaften*, wie sie im Bereich der Naturerforschung seit Kopernikus, Kepler und Galilei zur Selbstverständlichkeit geworden ist. Mutmassungen über Zusammenhänge des Bildungsprozesses und Betrachtungen über wünschbare Ziele der Bildung wurden ergänzt durch nüchterne Tatsachenfeststellung in Teilbereichen der Bildungswirklichkeit. Systematische Beobachtungen, Experimente, Tests, Befragungen, statistische Erhebungen und ihre Auswertung sind einige der methodischen Hilfsmittel, die präzise, wenn auch begrenzte Aussagen über Bedingungen, Zusammenhänge und Abhängigkeiten im Bildungsprozess ermöglichen.

Von vielen wird diese Entwicklung beklagt und bekämpft als ungehöriger und überdies aussichtsloser Eingriff in eine Sphäre, welche sich nur der Intuition, dem einfühlenden und letztlich gläubigen Verständnis erschliesst. Ein unversöhnlicher Gegensatz zwischen diesen beiden Betrachtungsweisen kennzeichnet weithin auch noch heute die Situation in der Diskussion über Bildungsfragen. Es ist deshalb angezeigt, eine jede von ihnen auf ihre Leistungsfähigkeit, auf ihre Voraussetzungen und Begrenztheiten hin zu befragen. Diese Forderung nach Klärung der Reichweite einer bestimmten Methode ist für manche etablierte Wissenschaft bereits so selbstverständlich geworden, dass ihr gar keine Beachtung mehr geschenkt wird. In der Auseinandersetzung über Bildungsprobleme ist ihre häufige Missachtung der wesentlichste Grund für das Scheitern des Gesprächs und der Verständigung. Es kann auch hier nicht darum gehen, die Grenzen der Methode ein für allemal abzustecken. Es bedarf auch hier der ständigen Überprüfung der einmal erreichten Positionen. Das Nachdenken über die Methoden der geistigen Arbeit ist ein Aspekt des permanenten Bildungsprozesses im oben skizzierten Sinne. Insofern ist die Methodenfrage nicht ein Sonderproblem der noch jungen und wenig gefestigten Bildungswissenschaften, sondern ein Problem jeder wissenschaftlichen Arbeit schlechthin.

Empirisch-analytische Betrachtungsweise

Den empirischen Bildungswissenschaften wird ihre Brauchbarkeit zur Erhellung von Bildungsprozessen unter anderem deshalb abgesprochen, weil sie zur Errichtung und Begründung einer geistigen und moralischen Wertordnung nicht fähig seien und weil andererseits ohne den Bezugspunkt dieser Ordnung jede Erziehung und jedes Reden und Denken über Erziehung sinnlos seien[1]. Dieser Einwand wird meistens in einen Zusammenhang gestellt, der zwei Missverständnisse nahelegt. Man könnte vermuten, dass

empirische Bildungswissenschaften durchaus mit dem Anspruch aufträten, mit wissenschaftlichen, ja gar mit statistischen Methoden den inneren Wert von Bildungszielen beweisen zu können, dass sie an diesem Anspruch jedoch Mal für Mal scheiterten. Man könnte andererseits vermuten, empirische Bildungswissenschaften mässen Wertvorstellungen und Bildungszielen überhaupt keine Bedeutung bei und gingen mit Geringschätzung über solche Anliegen hinweg.

Die Wirklichkeit sieht allerdings anders aus: Was hier als Einwand formuliert ist, charakterisiert gerade die Eigenart und in gewissem Sinne die Selbstbescheidung der empirischen Bildungswissenschaften. Der kritische Bildungswissenschafter, welcher mit empirischen Methoden arbeitet, ist sich der Tatsache stets bewusst, dass er zur Formulierung von Zielen des menschlichen Handelns und zum Beweis ihrer allgemeinen Gültigkeit so wenig in der Lage ist wie der Vertreter irgendeiner anderen Wissenschaft. Er weiss, dass seine Methode ihm höchstens Einblick in *begrenzte, partikulare Sachverhalte* ermöglichen kann. Es mag ihm gelingen, über das Verhältnis zwischen zwei am Bildungsprozess beteiligten Faktoren eine zwingend gewisse, allgemein gültige Aussage zu finden, einen Beweis zu liefern. Er bezahlt diese Möglichkeit aber mit dem Verzicht auf angeblich wissenschaftlich erhärtete Aussagen über den Sinn der Bildung, über deren letzte Zielsetzungen, über ein Menschenbild.

Empirische Bildungswissenschaften versuchen, auf methodische Weise zu *zwingend gewisser, allgemein gültiger Erkenntnis beschränkter Sachverhalte* zu führen. Sie sind aber unbrauchbar zum Auffinden letzter Zielsetzungen, zur Rechtfertigung von Werthaltungen. Diese Beschränkung ihrer Leistungsfähigkeit kann ihnen jedoch kaum zum Vorwurf gemacht werden. Wer von einer Methode mehr verlangt als sie zu leisten imstande ist, versetzt sich selbst ins Unrecht. Er kann ihr nicht vorwerfen, dass sie bei offensichtlicher Überforderung tatsächlich versagt.

Die verhältnismässig engen Grenzen wissenschaftlicher Beweisführung gelten selbstverständlich auch im Rückbezug auf die Wissenschaften selbst. Ob die Ergebnisse wissenschaftlicher Arbeit nützlich und sinnvoll seien, lässt sich nicht nach wissenschaftlichen Kriterien entscheiden, sondern nur durch ein Werturteil. Ein solches Werturteil kann etwa lauten: «Der Menschenerzieher befindet sich heute (gegenüber empirischen Bildungswissenschaftern, der Vf.) in einer ähnlichen Lage wie Galilei, als er den Scholastikern die Jupitermonde zeigen wollte: Sie weigerten sich, durch das Fernrohr zu schauen, da in ihrer Weltanschauung diese Monde keine Daseinsberechtigung hatten.»[2] Abgesehen von der immerhin bemerkenswerten Tatsache, dass hier ausgerechnet Galilei, der grosse Erfinder analytisch-empirischer Methoden der Naturbetrachtung, als Zeuge gegen eine vergleich-

bare Betrachtung von Bildungsprozessen bemüht wird, lässt sich dieses Bild selbstverständlich auch umgekehrt interpretieren. Es ist auf wissenschaftliche Weise nicht auszumachen, wer sich hier weigert, durchs Fernrohr zu gucken, weil das darin Geschaute sich mit seiner dogmatisch verhärteten Weltanschauung nicht verträgt.

Philosophische Betrachtungsweise

Die entschiedene Einschränkung der empirischen Bildungswissenschaften auf den Bereich ihrer tatsächlichen Möglichkeiten eröffnet nun andererseits ein weites Feld für eine andere Betrachtungsweise, die man – in guter Tradition – als philosophische bezeichnen kann. Hier geht es um das *Wesen* einer Sache, um den letzten *Sinn* einer Handlung, des Lebens überhaupt. Sie fasst die unendlichen Teilergebnisse der empirischen Wissenschaften zu einem *Gesamtbild* zusammen. Sie urteilt über den Sinn wissenschaftlicher Erkenntnis und über den *Wert* des menschlichen Handelns. Dabei verfährt sie, wo sie gewissenhaft betrieben wird, nicht weniger methodisch als die Wissenschaften. Sie bleibt sich jedoch der Tatsache bewusst, dass der Gegenstand, den sie sich vornimmt, menschliches Erkenntnisvermögen übersteigt, dass ihre Aussagen darüber nicht die Verbindlichkeit wissenschaftlicher Feststellungen erreichen können.

Empirische Wissenschaft auf der einen Seite leistet *zwingende und allgemeingültige* Erkenntnis an einem *beschränkten* Gegenstand oder Sachverhalt der gegebenen Wirklichkeit. Sie ist grundsätzlich nie abgeschlossen, aus jeder Frage, die sie beantworten kann, erwachsen ihr viele neue. Philosophische Betrachtung andererseits leistet *beschränkt gültige* Erkenntnis zu Problemen, die mit den *allgemeinsten, grundlegendsten Fragen* des Menschseins zusammenhängen. Sie hat nicht einen eindeutig bestimmbaren Gegenstand, sondern fragt nach dem Ganzen, nach dem Bild des Menschen schlechthin, nach den Prinzipien seiner Entwicklung, nach den Zielen seines Handelns.

Es läge im Interesse einer sachlichen Verständigung, dass diese beiden Möglichkeiten zur Erhellung des Phänomens der Bildung streng geschieden würden. Eine Wissenschaft zum Beispiel, die definiert wird als «allseitige Verlebendigung einer unvoreingenommenen Wahrnehmung, verbunden mit einem Suchen nach der inneren Ordnung des Erfahrenen aus der Kraft des menschlichen Geistes»[3] dürfte dann eben nicht Wissenschaft heissen, sondern ist Philosophie. Erst die klare Grenzziehung zwischen diesen Betrachtungsweisen und ihren zugeordneten Gegenstandsbereichen schafft die Basis für ein fruchtbares Gespräch.

Verschränkung in der Realität

Die isolierte Darstellung und idealtypische Überhöhung der analytisch-empirischen und der philosophischen Betrachtungsweise von Bildungsproblemen soll allerdings nicht zum Missverständnis verleiten, diese beiden Ansätze seien in der konkreten wissenschaftlichen Arbeit immer streng geschieden oder müssten dies jedenfalls sein. Es handelt sich hier nicht um Alternativen, die sich gegenseitig ausschliessen. Die beiden Betrachtungsweisen stehen zueinander vielmehr in einem Verhältnis der Komplementarität, der *Ergänzung*. Beide sind im konkreten Handeln des Wissenschafters eng miteinander verbunden. Ein empirischer Bildungswissenschafter, der nicht zur Kenntnis nimmt, dass seine Tätigkeit insgesamt an Werten orientiert ist, bleibt ein Ignorant. Ein Wissenschafter, der zu den Ergebnissen seiner Arbeit nicht wertend Stellung bezieht, der sich nicht verantwortlich fühlt für deren praktische Auswirkungen, ist ein Monstrum. Wer sich andererseits der philosophischen Betrachtungsweise bedient, ist genötigt, seine Gedanken methodisch sauber zu führen und darin den Ergebnissen der empirischen Wissenschaften Rechnung zu tragen, wenn er überhaupt ernst genommen sein will. «Philosophie steht daher gegen die Verächter der Wissenschaften, gegen die Scheinpropheten, die die Forschung verdächtigen, welche die Verirrungen für diese Wissenschaft selbst halten und schliesslich die Wissenschaft, die ‹moderne Wissenschaft› gar verantwortlich machen möchten für das Unheil und die Inhumanität unserer Zeit.»[4]

Was können nun Bildungswissenschaften, in diesem umfassenden Sinne verstanden, zur Lösung der anstehenden Probleme im Bereich von Bildung und Erziehung beitragen? An einigen Beispielen sei dargestellt, in welchen Bereichen die sinnvolle Verbindung der skizzierten Ansätze die weitere Entwicklung unseres Bildungswesens zu fördern vermag.

Chancengleichheit

Zahlreiche Anstrengungen zur Reform unseres Schul- und Bildungswesens werden mit dem Ziel unternommen, die Chancengleichheit der an Bildung Beteiligten und Interessierten zu fördern. Dieses Ziel bedeutet selbstverständlich nicht, jeden Menschen auf den höchstmöglichen Bildungsstand emporzuheben (jedem Bürger den Doktorhut!), wie dies seine Gegner in bewusster Überspitzung immer wieder behaupten. Gleiche Bildungschancen für alle bedeutet niemals gleiche Bildung für alle, sondern gleiches Recht und gleiche reale Möglichkeiten zum Besuch derjenigen Bildungseinrich-

tungen, die dem Bildungsbedürfnis und den Bildungsvoraussetzungen des einzelnen am besten entsprechen. Man sage nicht, diese Forderung sei völlig selbstverständlich und überdies in unserem Land bereits verwirklicht. Sicher ist es – vorläufig noch – so, dass zu den öffentlichen Bildungseinrichtungen jedermann Zugang erhält, der die Eintrittsbedingungen erfüllt. Bildungswissenschaftliche Forschung lehrt uns aber, dass die Chancen zur Erfüllung dieser Bedingungen bei gleichem Begabungsniveau durch zusätzliche Faktoren beeinflusst werden, für die das Kind nichts kann, die sich aber andererseits durch gezielte Massnahmen zu seinen Gunsten verändern lassen. Nach wie vor sind beträchtliche Unterschiede festzustellen nach Geschlecht und nach der finanziellen Leistungsfähigkeit der Eltern. Es wurde aber auch festgestellt, dass das familiäre Klima überhaupt, insbesondere die Bedeutung des «Miteinanderredens» und dass die Vorstellungen der Eltern über den erwünschten Ausbildungsgang der Kinder dessen tatsächlichen Verlauf sehr stark beeinflussen. Unsere Lehrpläne und unsere Prüfungsordnungen sind bis hinein in die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer sehr stark sprachlich orientiert. Es versteht sich von selbst, dass der sprachlich Gewandte, und er ist in aller Regel das Kind von sprachlich Gewandten, in dieser Ordnung bedeutende Vorteile geniesst.

Bildungsplanung

Bildungswissenschaftliche Untersuchungen vermögen im bestehenden Bildungssystem die konkreten Hindernisse der Chancengleichheit aufzuzeigen. Aufgrund dieser Einsichten sind sie in der Lage, Massnahmen zur Überwindung dieser Hindernisse vorzuschlagen. Ob diese Massnahmen tatsächlich einzuleiten sind, entscheiden sie so wenig wie die Grundfrage, ob Chancengleichheit im umschriebenen Sinn überhaupt ein erstrebenswertes Ziel der Bildungsreform sei. Dieser Entscheid ist von jenen zu treffen, die über Ziele von Bildung und Erziehung zu befinden haben, von den Eltern, den Lehrern, den Bildungspolitikern.

Was aber wiederum in den Aufgabenbereich der Bildungswissenschaften fällt, ist die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Auswirkungen von einer allfälligen Realisierung der Chancengleichheit auf unser Bildungswesen und auf unsere Lebensformen überhaupt zu erwarten wären. Bildungsforschung im eingeschränkten Sinne von Bildungsplanung muss versuchen, über die zu erwartenden Bildungsbedürfnisse qualitativer und quantitativer Art zuverlässige Voraussagen zu treffen und so wiederum den Entscheidungsträgern die Einleitung entsprechender Massnahmen zu ermöglichen.

Im Verlauf des letzten Jahrzehnts sah Bildungsplanung ihre wichtigste Aufgabe darin, den zukünftigen Bedarf der Berufswelt nach Berufsleuten der verschiedensten Sparten möglichst präzis vorauszusagen und die mutmasslichen Absolventenzahlen der Ausbildungsstätten damit zu vergleichen. Diesen Gegenüberstellungen lag die unausgesprochene Voraussetzung zugrunde, es müsse hier durch bildungspolitische Massnahmen das Gleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage wieder hergestellt werden, das ursprünglich scheinbar natürlicherweise bestanden hätte. Erst allmählich gewinnt die Einsicht Raum, dass die Bildungspolitik auch andere Aufgaben und Zielsetzungen hat, als den Bedarf der verschiedensten Erwerbszweige nach ausgebildeten Arbeitskräften zu decken. Und parallel dazu beginnt man auch zu erkennen, dass eine möglichst gute Ausbildung nicht ausschliesslich mit der damit erreichbaren beruflichen und sozialen Stellung gerechtfertigt werden muss. Es ist nicht zuletzt Aufgabe der Bildungswissenschaften, darauf hinzuweisen, dass Bildung auch dann ihren Sinn und ihre Berechtigung hat, wenn sie nicht vollumfänglich in der späteren beruflichen Tätigkeit eingesetzt werden kann und wenn nicht jeder Abschluss und jeder Titel automatisch zu höherem sozialem Ansehen und zu beruflichem Aufstieg verhilft. Neben der Berufswelt stellt in einer sozialen Demokratie auch die Gestaltung des öffentlichen Lebens ganz erhebliche Anforderungen an das Bildungsniveau der einzelnen Bürger und ihrer Politiker. Ähnliches gilt schliesslich für den Bereich der privaten Lebensgestaltung. Das Schreckgespenst eines *akademischen Proletariats* beruht auf der falschen Voraussetzung, echte Erfüllung der menschlichen Existenz sei ausschliesslich in der Berufswelt zu finden. In dem Masse, wie in Zukunft die Unterschiede in der Entlöhnung verschiedenster beruflicher Tätigkeiten sich allmählich ausgleichen werden, ist auch mit einer Relativierung dieser Vorrangstellung des beruflichen Status zu rechnen. Ein Potential echter Bildung, welches durch die berufliche Tätigkeit nicht voll beansprucht wird, kann in Zukunft ohne Einbusse an Ansehen ebensogut im Bereich der Politik oder des privaten Lebens zur Entfaltung gelangen.

Curriculumforschung

Eine Erneuerung der Schule im Hinblick auf die Anforderungen der Zukunft ruft einem Überdenken des Unterrichtsstoffes und der Unterrichtsformen. Bisher sprach man von *Lehrplan* und man wusste, was gemeint war: Eine sehr summarische Umschreibung der wichtigsten Stoffe und Gegenstände, welche der Lehrer mit seinen Schülern zu behandeln hatte, verbunden mit einer Stundentafel, die über die verfügbare Zeit Auskunft

gab. Was heute not tut, ist eine gründliche Überprüfung dieser Stoffpläne und Stundentafeln. Wenn dabei der Blick etwas ausgeweitet wird, wenn der gesamte Zusammenhang von Lernzielen, Lerninhalten und Lernmethoden systematisch durchleuchtet und im Detail dargestellt wird, kann dies sicher nicht von Übel sein. Dass man sich nun bereits daran gewöhnt hat, das Ergebnis dieser Überprüfung und Ausweitung Curriculum und nicht mehr Lehrplan zu nennen, ist sicher keineswegs zwingend, braucht aber auch nicht von vornherein abzuschrecken. Es ist sicher nicht ganz unnütz, dass dieser entscheidende Schritt vom Lehrplan, der dem Lehrer lediglich seine Aufgaben bezeichnet, zum Curriculum, das ihm auch Anregungen zu ihrer Lösung vermittelt, auch in der Wortwahl bezeichnet wird.

Curriculumforschung entwickelt Vorschläge über die schrittweise Erarbeitung eines bestimmten Stoffgebietes, über Methoden der Einführung in neue Wissenszweige. Das gelegentlich etwas selbstherrliche Auftreten von Vertretern dieser Wissenschaft weckte bei manchen Lehrern die Befürchtung, es sei von dieser Seite mit *dem* allein richtigen, weil wissenschaftlich erarbeiteten Leitfaden des Unterrichtens zu rechnen. Es sei eine blosse Frage der Zeit, bis für jedes Fach und für jede Schulstufe das für alle verbindliche Curriculum vorliegen würde. Es ist verständlich, dass eine solche Vorstellung einen Lehrer, der mit Hingabe und Erfindergeist seine Lektionen gestaltet, noch mehr erschreckt als das Fremdwort, mit dem er sie verbindet.

Nur schon die frühere Feststellung, dass die Bewertung der Ergebnisse von wissenschaftlicher Arbeit nicht mit wissenschaftlichen Methoden vorgenommen werden kann, zeigt allerdings, dass diese Befürchtungen unbegründet sind. Curriculumforschung kann Möglichkeiten aufzeigen, kann Anregungen vermitteln, kann vorschlagen, wie man es machen könnte. So gibt es denn auch nicht *ein* Curriculum für ein bestimmtes Sachgebiet, sondern es sind ohne weiteres mehrere denkbar. Es ist in erster Linie Aufgabe des Lehrers, unter den Ergebnissen dieser Forschung diejenigen auszuwählen, die ihm für die Praxis seines Unterrichts dienen können. Der hervorragende Lehrer wird möglicherweise auf diese Hilfsmittel überhaupt verzichten. Er hat im Verlauf seiner praktischen Tätigkeit die nötigen Curricula selbst entwickelt, auch wenn ihm der anspruchsvolle Name nicht geläufig war. Da jedoch unter Lehrern wie in allen anderen Berufen die hervorragenden Vertreter eher in der Minderzahl sind, ist es sicher nicht unnütz, wenn Psychologen und Pädagogen zusammen mit Wissenschaftern der einzelnen Schulfächer und zusammen mit Lehrern der angesprochenen Stufe solche Leitfäden für den Unterricht erarbeiten. Die grosse Zahl von Lehrern aller Stufen, die diese Grundlagen nicht für sämtliche Fächer aus eigener Kraft erarbeiten können oder wollen, werden daran eine wesentliche Hilfe haben.

Wissenschaftliche Begleitforschung

Neuerungen im Bildungswesen, so dringend sie sind, sollten nicht aufs Geratewohl und unter dem unmittelbaren Eindruck eines Notstandes vorgenommen werden. Wenn damit tatsächlich Verbesserungen erzielt werden sollen, muss der bestehende Zustand sehr eingehend auf seine Mängel hin überprüft und muss hernach auch der Prozess der Erneuerung unter genauer Kontrolle gehalten werden. Die materiellen und ideellen Einsätze im Bildungswesen sind zu hoch, als dass man sich ein blindes Experiment leisten dürfte. Es ist Aufgabe der Bildungswissenschaften, mit begleitenden Untersuchungen den Ablauf von Bildungsprozessen und die Auswirkungen von Neuerungen zu verfolgen und die Ergebnisse mit den gesteckten Zielen zu vergleichen. Nur auf diese Weise lässt sich auch der Wahrheitsgehalt von Behauptungen über Vor- oder Nachteile neuer Massnahmen erweisen. Ob beispielsweise eine Schulorganisation, welche den Klassenverband für bestimmte Fächer in mehrere Leistungsstufen gliedert, in den Schülern tatsächlich ein Gefühl der Heimat- und Beziehungslosigkeit weckt, wie vielfach behauptet wird, lässt sich nur durch solche Begleitforschung erhärten oder widerlegen. Es müssen zunächst die sozialen Beziehungen des Schülers bei konventioneller Schulorganisation festgestellt werden. Nach Einführung der Leistungskurse sind sie über einen längeren Zeitraum hinweg periodisch zu überprüfen. Erst der Vergleich dieser Erhebungen gestattet eine verbindliche Aussage. Gleiches gilt selbstverständlich bei der Einführung neuer Curricula, neuer Methoden der Schülerbeurteilung usw.

Bildungswissenschaften in der Schweiz

Die geschilderten Teilgebiete zeigen Aspekte des Gegenstandsbereichs der Bildungswissenschaften. Um ein vollständiges Bild zu erhalten, müsste man sie durch zahlreiche weitere ergänzen. Für die Bearbeitung der vielfältigen Aufgaben bestehen in der Schweiz bestenfalls erste Ansätze. Die Entwicklung und der Ausbau der Bildungswissenschaften liegen in unserem Land um mindestens fünfzehn Jahre hinter vergleichbaren Staaten zurück. Das wiegt um so schwerer, als gerade in diesem Bereich manche im Ausland erzielten Forschungsergebnisse nur bedingt auf schweizerische Verhältnisse übertragen werden können. Forschungen, die sich mit der spezifischen Eigenart des schweizerischen Bildungswesens beschäftigen, müssen zwangsläufig in der Schweiz geleistet und können nicht aus dem Ausland übernommen und angepasst werden.

Deshalb hat sich der Kanton Aargau entschlossen, den von ihm erwar-

teten Beitrag an das schweizerische Hochschulwesen auf dem Gebiet der Bildungswissenschaften zu leisten. Im Rahmen einer Vorbereitungsstufe bearbeitet in Aarau schon heute ein gutes Dutzend junger Wissenschafter verschiedene Projekte der Bildungsforschung. Gleichzeitig wird das Konzept einer Hochschule für Bildungswissenschaften entwickelt, welches 1976 dem Aargauer Volk zum Entscheid vorgelegt werden soll. Der Tätigkeitsbereich dieser Hochschule wird sich nicht auf Bildungsforschung beschränken, er wird auch Ausbildungsgänge für Tätigkeiten im Bereich von Bildung und Erziehung umfassen, welche eine spezifische wissenschaftliche Vorbereitung erfordern, zum Beispiel die Ausbildung von Lehrern in der Erwachsenenbildung und in der Lehrerbildung, von Mitarbeitern in Erziehungsdepartementen und Schulsekretariaten, nicht zu vergessen die Ausbildung der zukünftigen Bildungsforscher.

Die bisherige und die noch bevorstehende Entwicklung dieses Hochschulprojekts rückt nochmals jene dritte Komponente ins Blickfeld, welche von Bildungswirklichkeit und Bildungswissenschaften nicht zu trennen ist: die Bildungspolitik. Bildungswissenschaften mögen Mängel der bestehenden Bildungspraxis aufdecken und Wege der Verbesserung aufzeigen. Die Bildungspraxis mag die von den Bildungswissenschaften anerbotene Hilfe akzeptieren. Den Entscheid über Existenz, Gestalt und Zusammenwirken von Bildungswissenschaften und Bildungspraxis trifft allemal die Bildungspolitik. Diese aber spielt sich ab *auf dem Hintergrund des Bildungsstandes der Entscheidungsträger*. Vielfach erfordert die sachgerechte Beurteilung einer Neuerung im Bildungswesen einen Bildungsstand, der gerade durch diese Neuerung erst angestrebt wird. Bildungspolitische Entscheidungen erfordern deshalb, und weil Fehlentscheidungen hier nicht unmittelbar, sondern immer erst im Wechsel der Generationen zu erkennen sind, ein hohes Mass an Aufklärungsarbeit bei den Entscheidungsträgern. Diese Aufgabe wächst mit der Zahl der an einem Entscheid Beteiligten. Sie ist in der Schweiz, wo die Gesamtheit der Bürger über bildungspolitische Fragen entscheidet, am grössten. Wir wollen hoffen, dass diese Tatsache nicht zu einer Stagnation in unserem Bildungswesen führt.

[1] Vgl. etwa: W. v. Wartburg: Innere Schulreform, in: Orientierungen der Schweiz. Volksbank, Nr. 55, 1972. – [2] v. Wartburg, a.a.O. S. 5. – [3] v. Wartburg, a.a.O. S. 6. – [4] Karl Jaspers: Philosophie und Wissenschaft, in: Rechenschaft und Ausblick, München 1958, S. 253.

ERICH STUDER

Erfahrungen mit der Mittelschulreform

20 Jahre Gymnasium Thun

Sed fugit interea
fugit irreparabile tempus.
(Vergil)

Dass wir selbst in diesen Fluss der Zeit hineingehören, ist eine jener Grundwahrheiten, die keines Beweises bedürfen und damit auch der Gefahr der ständigen Revidierbarkeit entzogen sind. Schwieriger wird es, wenn wir das an sich blasse Wort «hineingehören» durch einen dem Fluss-Bild gemässeren Ausdruck ersetzen wollen. Treiben wir dahin? Werden wir mitgeführt? Versuchen wir zu steuern? Streben wir einem fernen, aber festen Ziele zu? Es wäre wohl vermessen zu sagen: Genau das hier ist es; und alles andere ist falsch. Es wäre aber unklug, nicht zu erkennen, dass in solch verschiedenen Verben sich das ganze Spektrum von sinnloser Existenz bis zu sinnerfülltem Leben öffnet; und dass also das «hineingehören» in ein merkwürdiges Zwielicht zwischen Sinnleere und Sinnfülle gerät.

In solchem Zwielicht des zeitlichen Mitgehens stehen auch unsere Schulen und steht also auch das Gymnasium.

Natürlich kann man dazu entschlossen «nein» sagen und sich dagegen stemmen; etwa indem man den Gedanken der ständigen Wiederkehr menschlicher Grundsituationen verbindet mit dem der tradierten Grundwahrheiten. Am schönsten kommt dieser Standpunkt immer noch in jenem in Europa schon einigermassen berühmt gewordenen Diktum eines Leiters des Bostoner Latin College zum Ausdruck: «Unsere Schule braucht keine Reformen. Sie ist alle 50 Jahre wieder modern.» Wobei ernsthaft zu fragen wäre, ob nicht die Zahl 50 heute bereits durch einen tieferen Zehner ersetzt werden müsste!

Aber man kann zu jenem Faktum des zeitlichen Mitgehens auch bewusst «ja» sagen und also Veränderungen planmässig wollen; etwa indem man den Gedanken der ständigen Entwicklung menschlicher Institutionen verbindet mit dem der heilsamen Unruhe. Es ist wahrscheinlich durchaus nicht Zufall, dass mir nun hier kein so schönes Diktum zur Verfügung steht wie das eben zitierte. Der Erzieher ist aus verschiedenen Gründen

doch eher der heilsamen Ruhe verpflichtet und wittert beim Stichwort «heilsame Unruhe» hinter der heute feststellbaren Reformfreude bald die Gefahr des «unterrichtlichen Flohmarktes» und des «pädagogischen Ausverkaufs»; jedenfalls war es so oder ähnlich bei uns zu hören und zu lesen.

Wo steht nun hier das Gymnasium Thun? Darauf kann man sehr einfach antworten: Das Gymnasium Thun möchte sich einer solchen allzu einfachen Klassifizierung entziehen; und hofft, dass es damit keineswegs allein sei, sondern sich einordne in die überwiegende Zahl unserer höheren Mittelschulen. Was heisst solcher Entzug? Er bedeutet, dass wir «nein» sagen möchten zur ständigen Infragestellung dessen, was fest bleibt; nämlich bildungswillige und ausbildungsfähige Jugendliche darauf hin zu begleiten, in einem besonderen Sinne kritischer, wertbewusster und dienstbereiter zu werden. Und er bedeutet, dass wir gleichzeitig «ja» sagen möchten zur ständigen Infragestellung dessen, was beweglich sein muss; nämlich die Mittel und Wege, das vorhin skizzierte Ziel in der jeweiligen Zeit auf günstigste Weise zu erreichen.

Natürlich gibt es noch eine ganz andere Antwort auf die Frage nach der Stellung des Gymnasiums Thun. Auch unsere Schule steht in ihrem Älterwerden im Dezimalsystem der Zählung. Das heisst, dass sie teilhat am magischen Charakter gewisser Jahreszahlen, der dem gleichmässigen Newtonschen Zeitfluss wohltuend widerspricht. Konkret und bescheiden gesagt: Das Gymnasium Thun ist zwanzig Jahre alt geworden. Ein Rückblick ist also wohl fast selbstverständlich; und dass er in den «Schweizer Monatsheften» erfolgen darf, hat seinen chronologischen Grund darin, dass der Verfasser dieses Artikels bereits vor zehn Jahren, also nach Ablauf des ersten Jahrzehntes, hier berichten durfte (vgl. Jahrgang 43, Juli-Heft 1963, S. 373–392).

Es gehört zu den Vorrechten einer Schule, sich zu ihren Zeitjubiläen selbst zu beschenken. Wir haben das in Thun jedenfalls versucht. Wir haben nämlich in den letzten zwei Jahren in der für unser Land üblichen demokratischen Art, das heisst so langsam, dass schliesslich Kühnheit und Vorsicht einen besonnenen Bund eingehen, eine Reform unserer Oberstufe erarbeitet. Sie ist auf den 1. April 1973 provisorisch für die Dauer von vier Jahren in Kraft gesetzt worden. Der vorhin erwähnte Rückblick darf also sinngemäss durch einen Ausblick ergänzt werden.

Mit Rückblick und Ausblick wären Vergangenheit und Zukunft getroffen. Dürfen wir die Gegenwart entschlüpfen lassen? Ich glaube nicht. Damit ergibt sich eine Dreigliederung des nachfolgenden Textes. Sie soll aber nicht chronologisch erfolgen, sondern es soll der Gegenwart als dem Bereich der unmittelbaren und damit immer etwas unübersichtlichen und verwirrenden Wirklichkeit der letzte Platz eingeräumt werden. Dass die drei

Kapitel sehr verschiedene Längen aufweisen, ist nicht in der zunehmenden Schreibmüdigkeit des Verfassers begründet, sondern liegt in der Natur der Sache.

Rückblick

Rückblicke stehen immer unter der Gefahr sentimentaler Verzerrung. Um sie zu vermeiden, stellt man am besten ganz konkrete und prägnante Fragen. Ich beschränke mich auf die beiden folgenden: Was hat sich bei uns in den letzten zwanzig Jahren bewährt? Was hat sich bei uns in den letzten zwanzig Jahren nicht bewährt? Die Frage nach Bewährung und Nicht-Bewährung ist allerdings nicht scharf genug. Wir sollten uns auf gewisse Merkmale einigen. Ich möchte von Bewährung dann sprechen, wenn etwas an einer Schule noch lebt; wenn es immer noch Ansporn ist; wenn es als Hilfe empfunden wird. Die Nicht-Bewährung ist dann das Umgekehrte. Also etwas, das schon eingeschlafen ist; das zuwenig Zugkraft entwickelt; das als Last empfunden wird. In diesem doppelten Sinne werden nun je vier Elemente kurz beleuchtet.

Was hat sich bewährt?

Ich beginne mit dem *lektionsfreien Donnerstag*. Natürlich brauchen wir diesen Tag immer noch gerne und häufig für die störungsfreie Durchführung von Exkursionen, Besichtigungen und Sonderveranstaltungen. Dabei sind verständlicherweise die einzelnen Fächer nicht alle gleichmässig beteiligt. Der Vorrang gebührt dem mathematisch-naturwissenschaftlichen und dem musischen Bereich. Veranstaltungen aus dem sprachlich-historischen Feld sind seltener. Trotzdem ist deutlich festzustellen, dass dieser Gebrauch des lektionsfreien Tages durch die Schule nur das eine ist; das andere ist der Nicht-Gebrauch durch die Schule. Das heisst, dass hier für alle an der Schule Beteiligten ein Stück freien Zeit-Spielraumes mitten in der Woche offenbleibt. Also sind wir alle aufgefordert und eingeladen, das Spiel in diesem Zeitraum klug und umsichtig zu ordnen. Äusserungen unserer Ehemaligen können wir entnehmen, dass diese Pflicht und Gewohnheit der eigenen Zeiteinteilung höher geschätzt werden als vieles, was an Fachgehalt vermittelt werden konnte. Natürlich wäre hier ein kulturgeschichtlich-theologischer Exkurs angebracht; nämlich darauf hin, dass das alttestamentliche «6 Tage sollst Du arbeiten» einer neuzeitlichen Differenzierung bedürfte. Aber dafür ist hier nicht der Ort.

Der *Klassenlehrer* hat bei uns von Anfang an eine starke Stellung ge-

habt. Sie wird äusserlich dadurch sichtbar, dass ihm ex officio gewisse im Stundenplan aufgeführte Sonderaufträge zufallen (Wochenschluss, bürgerkundlich-partnerschaftlicher Unterricht, Studienberatung) und dass solche Aufträge in der Pflichtstunden-Zuteilung berücksichtigt werden. Diese Stellung beruht auf der Überzeugung, dass eine Klasse selbst ein Spiel-Raum sein darf, in dem bereits alle Keime des Ernsthaften zu gedeihen und zu wachsen vermögen; und dass dieses Verhältnis des Spielerischen zum Ernsten in der Begegnung einer Gruppe von Jugendlichen mit einem einzelnen Erwachsenen besonders gut aufgehoben und wirksam sei. Man möchte da wohl fragen: Haben wir denn Lehrer, die solchem Anspruch genügen? Ich glaube, dass diese Frage nicht richtig gestellt ist. Ich darf nämlich kaum antworten: Ja, die «haben» wir. Aber ich darf antworten: Wir «haben» sie nicht, aber es gibt immer solche, die es werden.

Mit «*Klassenchef*» bezeichnen wir einen durch die Klasse gewählten besonderen Klassenvertreter. Er ist in erster Linie verantwortlich dafür, dass alle organisatorischen Mitteilungen des Rektorates rechtzeitig an die Klasse gehen. Er ist aber ebensosehr beauftragt, entsprechende Wünsche der Klasse anzumelden. Das heisst, dass sich über die wöchentlich einmal stattfindende Klassenchef-Versammlung die direkte Mitsprache in den äusseren Angelegenheiten vollzieht. Das praktisch Wichtigste ist dabei die wöchentliche Festlegung von Modifikationen im Stundenplan. Aussenstehende ahnen ja meist gar nicht, dass in einer höheren Mittelschule kaum je eine Woche ohne stundenplantechnische Störungen abläuft. Dafür sorgen nicht nur Krankheit und Militärdienst, sondern der ganze Komplex ausserschulischer Beanspruchung des Lehrkörpers und der Schülerschaft. Der Klassenchef wäre berechtigt, auch innere Anliegen seiner Klasse vorzubringen. Erfahrungsgemäss tut er das selten. Das heisst, dass die Gesamt-Mitsprache der Schüler über die Klassenchef-Organisation allein zuwenig gewahrt ist.

Ich beende diese Viererliste mit dem *Wochenschluss* und verzichte damit auf die besondere Betrachtung der auswärtigen Arbeitswoche, die bei uns ihr charakteristisches Gewicht durch ihre Einmaligkeit erhält. Der Wochenschluss, das heisst die letzte Lektion der Woche, samstags von 10 bis 11 Uhr, steht ausserhalb des Fächerrahmens und soll in voller Freiheit benützt werden dürfen. Diese Freiheit wird beansprucht entweder vom Klassenlehrer, vom Rektorat oder von der Klasse selbst; und zwar in Richtung auf künstlerische, philosophische oder gegenwartsbezogene Veranstaltungen, auf politische, wirtschaftliche oder studienbezogene Diskussionen. Praktisch ist dieser Wochenschluss das Hauptfeld der ausserfachlichen Begegnung des Klassenlehrers mit seiner Klasse. Damit trägt er indirekt zum humanen Schulklima ganz wesentlich bei.

Was hat sich nicht bewährt?

Es ist wahrscheinlich kein Zufall, dass ich diese negative Liste mit einer Aufzählung von «*Randfächern*» beginnen muss. Dies deutet nämlich darauf hin, dass die unterrichtlichen Randzonen in besonderer Weise gefährdet sind.

Wir hatten in unserer früheren Stundentafel eine Wochenstunde «*Philosophische Propädeutik*» zwar wohl unter der Verantwortlichkeit des Klassenlehrers, aber im Sinne einer Team-Arbeit unter verschiedenen Mitgliedern des Lehrkörpers eingebaut. Sie wurde, um ausgesprochen nicht-philosophische Köpfe nicht in ein ihnen widerstrebendes Klima einzuzwängen, fakultativ geführt. Am Anfang ging das sehr gut. Das heisst die Beteiligung war gross und das Interesse lebhaft, besonders wenn es unter den anwesenden Lehrern zu sachlich bedeutenden, aber persönlich konziliant ausgetragenen Meinungsverschiedenheiten kam. Dann traten zwei negative Entwicklungen ein: Die zunehmende Kompliziertheit des Stundenplans und die wachsende Öffentlichkeits-Beanspruchung des Lehrkörpers verunmöglichten mehr und mehr den Team-Prozess; und gleichzeitig stieg die Neigung der Schüler, auf Fakultatives zu verzichten, spürbar an. Schliesslich ergab sich im Durchschnitt ein philosophisches Zwiegespräch zwischen dem Klassenlehrer und einer kleinen Gruppe von Interessierten. Damit war aber gerade das ursprüngliche Ziel nicht mehr erreichbar: nämlich bei der Mehrheit der Schüler in heiterer Zusammenarbeit auf philosophische Hellhörigkeit hinzuwirken.

Dass Religion ein besonders problematisches Fach ist, liegt nicht nur an den Personen, sondern vor allem an der Sache selbst. Soll *Religionsunterricht* im Sinne kirchengeschichtlicher Information oder im Sinne evangelischer Verkündigung erfolgen? Das erste wäre eine bequeme Einordnung in den Kanon der übrigen Fächer, gleichzeitig jedoch fast unvermeidlich eine kühle Distanzierung von der personellen Substanz der biblischen Botschaft. Das zweite möchte gerade diese Substanz im Blick auf eine persönlich verantwortete Entscheidung erfahrbar machen, geriete indessen so in Gegensatz zu jener Neutralität der öffentlichen Schule, auf die wir im Sinne humaner Toleranz angewiesen sind. Natürlich kann man die Aufgabe eines Religionsunterrichtes derart umschreiben, dass jenem Dilemma entgangen wird; zum Beispiel etwa so: Im Religionsunterricht soll eine partnerschaftliche Begegnung weniger Gläubiger und weniger Ungläubiger vor der grossen Mehrheit der Indifferenten stattfinden; und zwar mit dem doppelten Ziel, das gegenseitige Verständnis der beiden Minoritäten zu stärken und die Mehrheit ihrer Indifferenz überdrüssig zu machen. Es liegt auf der Hand, dass bei einer solchen Zielsetzung der Unterricht obligatorisch sein sollte, was er jedoch der geltenden Neutralität wegen gerade nicht sein kann.

Unter dem Titel «*Freie Kurse*» hatten wir bisher in Thun die Möglichkeit, verschiedenste, schulnahe oder schulferne Themen unter freier Vereinbarung zwischen Schülern und Lehrern in unser Programm einzubeziehen. Um den freiheitlichen Charakter auch äusserlich zu betonen, wurde für diese Kurse kein Platz im normalen Wochen-Stundenplan ausgespart; sie sollten vielmehr ausserhalb des Stundenplan-Rahmens an einem freien Nachmittag, am frühen oder auch am späteren Abend an einem der Teilnehmerzahl entsprechend günstigen Orte stattfinden. Gerade diese Freiheit – so wenigstens muss es rückblickend beurteilt werden – hat die Kurse sich nach und nach verengen beziehungsweise aussterben lassen. Auf eine sehr kurze Formel gebracht dürfte man es so sagen: Im Konflikt zwischen thematischem Interesse und zeitlicher Belastung (beides bezieht sich auf Schüler wie Lehrer) erwies sich die letztere als stärker. (Es ist selbstverständlich, dass der Verzicht auf die hier bisher aufgeführten drei «Randfächer» im Thuner Reformprojekt durch neue Ansätze ausgeglichen werden soll; ich verweise auf das folgende Kapitel.)

An die Möglichkeit der *Schülermitsprache* ist schon bei der Gründung des Gymnasiums Thun vor zwanzig Jahren gedacht worden. Jede Klasse hatte drei Präfekten zu wählen in der Erwartung, dass diese die Anliegen der Klasse und unter gegenseitiger freier Rücksprache auch Gesamtanliegen der Schülerschaft vorbringen würden. Es zeigte sich indessen, dass ein solches Ziel ohne straffere Organisation offenbar nicht zu erreichen ist. Daher wurden später die Präfekten eingebaut in eine sogenannte Präfekten-Organisation mit ganz respektablen Statuten. Nun bildete sich jenes Malaise heraus, das bei vielen Schüler-Organisationen auf verschiedenen Ebenen anzutreffen ist: Der demokratische, das heisst organisatorisch-mühsame Apparat gerät – vom Schüler aus gesehen! – in ein Missverhältnis zu dem wenigen, was durch ihn faktisch erreichbar ist. Anders gesagt: Die demokratische Mühsal wird nicht als dankbare Aufgabe, sondern als verdriessliche Last empfunden. De iure besteht zwar heute die Organisation noch weiter, aber de facto wird nach neuen Lösungen gesucht. (Es sei auch hier auf das folgende Kapitel verwiesen.)

Ausblick

Ziele des Gymnasiums

Ausblicke sind – natürlich in etwas anderer Art – ebenso problematisch wie Rückblicke. Sie verleiten dazu, sich die Zukunft in utopischer Phantasie als das grundsätzlich Andere auszumalen. Dieser Gefahr lässt sich begegnen, indem man sich einerseits auf das besinnt, was das eigentliche dauernde

Ziel ist; und andererseits den Ausblick abstützt auf jenes Neue, das bereits in der Gegenwart eingeleitet wird. Also stellen sich zwei Fragen: Was ist das dauernde Ziel des Gymnasiums? Wohin zielen die Neuansätze in Thun?

Gibt es das überhaupt: ein dauerndes Ziel des Gymnasiums? Leben wir nicht in einer Zeit, die erkannt hat, dass durch «Institutionalisierung der Dauer-Reflexion» (Schelsky) eine heilsame Dauer-Unruhe geschaffen wird? Ich möchte – gerade weil ich kurz sein muss – sehr deutlich sein: Ich halte die soeben formulierte Frage durchaus nicht für ein Zeichen der Erkenntnis-Tiefe unserer Zeit, sondern vielmehr für ein Zeichen der Erkenntnis-Schwäche bestimmter Zeitgenossen. Es gibt immerhin noch Dauerndes, das durch keine noch so elegant geführte pseudo-wissenschaftliche Diskussion hinweggeschwatzt werden kann. Dazu gehört in unserem Fall: Unsere Schulen haben es mit Jugendlichen zu tun; das heisst mit Personen, die unterwegs sind aus dem Stand des Kindes in jenen des Erwachsenen. Dieser Weg ist gleichzeitig ein Weg aus der Fremd-Disziplin in die Selbst-Disziplin; und dieser Übergang vollzieht sich in einer schwierigen Mischung von Spiel und Ernst.

Zugegeben: das sind vor allem formale Aspekte. Das gymnasiale Schulziel ist damit inhaltlich noch nicht fixiert. Aber natürlich müssen wir den Mut zu solcher Fixierung aufbringen; und weil es hier um den Sinn menschlicher Existenz geht, lässt sich dabei nichts beweisen. Denn wissenschaftlich ist zwar Ordnung herstellbar, aber Sinn nicht begründbar. Damit sind wir – ob uns das behagt oder nicht behagt – zurückgeworfen auf persönliche Überzeugung, auf pädagogischen Glauben. Allerdings stehen wir da nicht allein. Wir sind vielmehr in einer guten und zahlreichen Gesellschaft: Nämlich unter all jenen, die seit mehr als zwei Jahrtausenden verantwortlich über Erziehung nachgedacht haben.

Von dieser geistigen Umwelt her und in Rücksicht auf unsere Zeit scheint es mir verantwortbar, für einen Absolventen unserer Gymnasien folgendes Ziel zu formulieren:

— Er sollte durch die dem Gymnasium eigentümlichen Mittel so gestärkt worden sein, dass er Altem und Neuem gegenüber offen genug und kritisch genug sein kann.
— Er sollte durch das im und um das Gymnasium herum Erlebte so klug geworden sein, dass er zwischen Wertvollem und Wertlosem zu unterscheiden vermag.
— Er sollte in entscheidenden Jahren so viel an partnerschaftlichem Verhalten erfahren haben, dass er den Sinn menschlichen Lebens nicht im Herrschen, sondern im Dienen erkennen darf.

Die Reform konkret

Nach dieser Vorbesinnung ist es am Platz, über das Thuner Reformprojekt zu berichten. Dabei ist diese Reihenfolge gerade wichtig. Es geht uns nämlich keineswegs darum, das Gesamt-Schulziel neu zu definieren. Wir möchten vielmehr nach Mitteln und Wegen suchen, wie jenes unveränderte Ziel zeitgemässer, und also besser zu erreichen wäre. Damit sind wir eingeordnet in die gesamte schweizerische Reformbewegung auf gymnasialer Ebene. Wenn also die Thuner Reform Elemente zeigt, die auch im Schlussbericht der Kommission «Die Mittelschule von morgen» vorkommen, so ist das nicht einfach die Folge davon, dass der Verfasser dieses Artikels jener Kommission selbst angehört hat; sondern es ist ein Beleg dafür, dass es auf jene Fragen Antworten gibt, die sich gewissermassen zwangsläufig einstellen. Ein wesentlicher Unterschied zwischen jener Kommission und dem Thuner (und jedem anderen) Gymnasial-Kollegium besteht natürlich: Jene Kommission hatte auftragsgemäss nicht Rücksicht zu nehmen auf bestehende reglementarische oder gesetzliche Bindungen; das Thuner Kollegium aber musste dies tun, wenn es die Bewilligung zur Reform-Erprobung überhaupt erlangen wollte.

Im folgenden werden die wesentlichen Punkte der Thuner Reform kurz skizziert:

— Innere Aufteilung der Gymnasialjahre jenseits der obligatorischen Schulpflicht in zwei Blöcke: Die zwei unteren Jahre – also 10. und 11. Schuljahr – werden im Sinne eines straffen Obligatoriums im Rahmen der traditionellen Fächer geführt. Damit ist die Basis gelegt für jene Kenntnis- und Fähigkeits-Weite, die die Allgemeingeltung des Maturitätsausweises zu sichern hat. Die zwei oberen Jahre – also 12. und 13. Schul- beziehungsweise Halbschuljahr – sind gekennzeichnet durch eine wesentlich grössere Freiheit.
— Die grössere Freiheit der Oberstufe ist dabei so zu verstehen: Der Schüler soll seinen persönlichen Neigungen gemäss wählen dürfen und in einem solchen Wahlgebiet in kleineren Gruppen entschiedene Fortschritte erreichen. Praktisch wird dies durch folgende zwei Angebote realisiert:
  — Zwei Fünfer-Blöcke an sogenannten «Fakultativen Fächern», wovon der Schüler mindestens eines zu wählen hat. Sie erstrecken sich von Philosophie über weitere Sprachen bis zu naturwissenschaftlichen Praktika. Angestrebt sind die nötigen Grundkenntnisse bei eher traditionellem Unterricht in je 3 Stunden pro Woche.
  — Zwei Sechser-Blöcke an sogenannten «Ergänzungs-Kursen», wovon der Schüler wiederum mindestens einen zu wählen hat. Thematisch sind diese Kurse sehr offen. Das heisst, dass ein recht freies Spiel

zwischen Angebot und Nachfrage unter Lehrern und Schülern zur Wirkung kommen darf. Angestrebt ist selbständige Arbeit in einem seminarartigen Gruppenbetrieb in je 2 Stunden pro Woche.

— Der Preis für das fakultative Doppelangebot war zu entrichten durch Stundenreduktionen im obligatorischen Bereich. Im Zuge dieses – natürlich mühsamen! – Prozesses wurde einerseits auf das verzichtet, was sich nicht bewährt hatte; andererseits wurden Fächer mit bisher hoher Wochenstunden-Zahl etwas gestutzt. Die lange Dauer der Reform-Vorbereitung – gut zwei Jahre – ist vor allem dieser Reduktionsarbeit zuzuschreiben: Sie war so vorsichtig zu führen, dass zuletzt alle, das heisst insbesondere alle Fachvertreter, nicht nur ohne Groll, sondern mit Überzeugung zustimmen konnten. Anstelle der aufgegebenen Randgebiete wurde ab 11. Schuljahr eine besondere Wochenstunde «Ethische Propädeutik» eingeführt. Sie soll es dem Klassenlehrer in Verbindung mit dem Rektorat ermöglichen, staatsbürgerliche, partnerschaftliche, studienbezogene und allgemein-aktuelle Probleme zu erörtern und zu behandeln.

Äussere und innere Spannungsfelder

Die im Kanton Bern besonders ausgeprägte Gemeindeautonomie hat seinerzeit dazu geführt, die Kantonsschule Bern wieder aufzuheben und die bernischen Gymnasien – mit Ausnahme von Pruntrut – als Gemeindeschulen zu führen. Damit war eine lebhafte regionale Entwicklung eingeleitet, die an sich eigentlich keine Änderungswünsche hätte aufkommen lassen. Nun wurde aber einerseits der Kanton durch Gründung neuer Gymnasien in wirtschaftlich schwächeren Regionen zu grossen Subventionen gezwungen, andererseits verlangt die zunehmende Mobilität der Bevölkerung eine stärkere Koordination auch unter den höheren Mittelschulen. Von hier aus ist es verständlich, dass die bernische Erziehungsdirektion die Re-kantonalisierung der Gemeinde-Gymnasien auf ihr Programm gesetzt hat. Ein entsprechendes Gesetz wird den Grossen Rat nächstens beschäftigen. Damit ist allen für die bernische höhere Mittelschule Verantwortlichen eine schöne Aufgabe gestellt: Den kantonalen Rahmen so zu fassen, dass zwar die Koordination gesichert ist, trotzdem aber die regionalen Bedürfnisse und damit die regionale Lebendigkeit gewahrt bleiben. An einer guten Lösung dieses Problems ist insbesondere auch das Gymnasium Thun interessiert. Leicht wird es nicht sein. Denn es geht schliesslich darum, gleichzeitig der Charybdis regionaler Willkür und der Skylla administrativer Fernsteuerung zu entgehen.

Die vernünftige Mitsprache der Schüler macht uns weiterhin einige Sorgen. Die Schwierigkeit liegt dabei gar nicht am bösen Willen der so oder so

beteiligten und betroffenen Personen. Sie liegt darin, dass die Schule, also hier das Gymnasium, für den Lehrer etwas ganz anderes ist und sein muss als für den Schüler: Für den ersteren ist sie der Raum seiner normalerweise viele Jahre, ja Jahrzehnte dauernden beruflichen Tätigkeit; für den letzteren ist sie ein kurzes Wegstück auf einem sehr langen Ausbildungsgang, der vom Kindergarten zum Universitätsabschluss führt. Die Gewichte sind also wirklich nicht gleich verteilt. Trotzdem besteht die Forderung nach Mitsprache zu Recht; denn gerade diese könnte ein wesentlicher Beitrag sein zum Erwachsenwerden der Schüler. Grundvoraussetzung für jede Mitsprache ist natürlich eine umfassende Information. Dazu gehört aber die Bereitschaft, sich informieren zu lassen. Wenn diese fehlt oder nur sporadisch vorhanden ist, wird Mitsprache zu einem zeitvergeudenden Geschwätz. Offenbar haben wir in Thun die beste Lösung in dieser Sache noch nicht gefunden. Aber wir verfügen immerhin über eine Organisation, die das gemeinsame Suchen nach einer solchen Lösung ermöglicht.

Gegenwart

Bekanntlich ist ein Urteil über das, woran man selbst fördernd oder bremsend beteiligt ist, schwierig und fragwürdig. Zuviele Gegenwarts-Kulissen fälschen die Perspektiven und verwischen die Grenzen zwischen Wesentlichem und Nebensächlichem. Man wird sich also klugerweise auf die knappe Umschreibung einiger Gegenwarts-Fakten beschränken. Die folgenden Punkte sind so zu verstehen; wobei es dem Leser überlassen sei, sie in die vorangegangenen beiden Abschnitte einzuordnen.

Wir profitieren am Gymnasium Thun davon, dass wir rechtzeitig, das heisst vor zehn Jahren, die Filiale Interlaken gegründet haben. Sie ist inzwischen bereits selbständig geworden. Diese weitergeführte Dezentralisation hat uns in Thun vor einem allzu stürmischen Wachstum bewahrt. Es sei indessen nicht verschwiegen, dass hier ein neues Dilemma auftaucht: Kleine, überblickbare Schulen – ich denke dabei an drei Parallelreihen, was bei gebrochener Organisation zwölf Klassen ausmacht – sind die beste Voraussetzung für ein humanes Gesamtklima; die andere, moderne Voraussetzung – nämlich ein breites fakultatives Angebot – verlangt aber gerade grosse Schulen. Wir hoffen, auch in diesem Spannungsfeld einen vernünftigen Kompromiss zu finden, allenfalls unter regionaler Zusammenarbeit.

Wir leiden immer noch daran, kein eigenes Haus zu besitzen. Wir wissen natürlich, dass dieser Mangel nicht bösem Willen entspringt, sondern den finanziellen Schwierigkeiten von Gemeinde und Kanton. Damit sind wir wenigstens vor Bitterkeit bewahrt; aber die räumliche Enge im Zusammen-

leben mit dem Progymnasium wird uns doch im Schulalltag ständig und schmerzlich bewusst. Die starke Heraushebung dieses negativen Aspektes ist unerlässlich, wenn man nun mit gutem Gewissen auch noch etwas Positives andeuten möchte: Räumliche Enge ist nämlich indirekt auch eine gebieterische Einladung, dem Inneren die Priorität vor dem Äusseren zu gewähren (was man natürlich auch im schönsten Neubau immer noch tun sollte!). Mit dem Stichwort «Inneres» sind in erster Linie die Personen gemeint; womit der organische Übergang auf meinen nächsten Punkt gegeben ist.

Wir sind sehr froh darüber, dass unser Lehrkörper im ganzen gesehen durch eine heitere Stimmung geprägt ist. Damit ist einmal angedeutet, dass ich Heiterkeit für eine wesentliche Eigenschaft halte; nämlich für jene, die unterrichtlichen Eifer und pädagogischen Ernst in humane Grenzen zu bannen vermag – zum Vorteil von Schülern und Lehrern. Darüber hinaus sagt jene Charakterisierung auch aus, dass bis heute das Thuner Gymnasialkollegium nicht der Schauplatz unfruchtbarer und also verdriesslicher ideologischer Auseinandersetzungen geworden ist. Wir sind alle – bei durchaus verschiedenen Auffassungen im einzelnen – der Gesamt-Meinung, eine Schule lebe wesentlich von einem gesunden Verhältnis zwischen Ordnung und Freiheit. Wir hoffen auch sehr, dass dies so bleibe; was konkret heisst, dass wir von den für Lehrerwahlen zuständigen Organen ein Maximum an Vor-, Um- und Rücksicht erwarten.

Wir empfinden eine gewisse Genugtuung über die Tatsache, dass wir seit 1. April 1973 in eine vierjährige Erprobungsphase unseres Reformprojektes eingetreten sind. Natürlich erleben wir diese Phase als einen gewissen Neu-Aufbruch; das heisst, dass unseren jüngeren Kollegen dieselbe erzieherisch-psychologische Initiative gewährt ist, wie sie die Älteren schon vor zwanzig Jahren haben aufbringen dürfen. Selbstverständlich gehört zu dieser Phase noch etwas mehr: Die Bereitschaft zu nüchterner Rechenschaftsablage. Wir müssen dabei nicht nur fähig sein, Geglücktes zu erkennen, sondern ebensosehr, Missglücktes zuzugeben; und dazu haben wir uns erst noch vor blinder Begeisterung und vor rascher Resignation zu hüten. Wenn wir glauben, auch diese Aufgabe befriedigend lösen zu können, denken wir dabei in erster Linie wieder an das Klima im Lehrkörper und an die guten Beziehungen zur lokalen Gymnasiumskommission.

An den Schluss eines solchen Gedenkartikels gehören logischerweise Wünsche. Allerdings nicht einfach Wünsche für das Gymnasium Thun; damit wäre nicht gesehen, dass jedes einzelne schweizerische Gymnasium nur ein Element ist im Ganzen des höheren Mittelschulwesens unseres Landes. Dessen allgemeiner Charakter spiegelt sich wohl am deutlichsten in der Arbeit und in den Jahresversammlungen der Konferenz Schweizeri-

scher Gymnasialrektoren. Nach meinen Erfahrungen in diesem Gremium darf jener Charakter so umschrieben werden: Muntere und entschlossene schweizerische Besonnenheit auf Ziel und Weg bei voller Anerkennung regionaler Eigenart. Von hier aus sind meine Wünsche zu verstehen. Ich wünsche also für unsere und für alle ähnlichen Schulen in den nächsten Jahren:

— Die richtigen Schüler – das heisst solche, bei denen sich Bildungsneugier, Ausbildungsfähigkeit und Einsatzfreude zum Ganzen einer Person verbinden.
— Die richtigen Lehrer – das heisst solche, die aus Freude an ihrem Fach und im Verständnis für die Jugend immer wieder erleben dürfen, dass unterrichtliche Strenge in erzieherische Kraft überzugehen vermag.
— Die richtige Besonnenheit aller Beteiligten – nämlich jene, die zur Einsicht führt, dass Bildungsplanung zwar nötig ist, aber nur fruchtbar werden kann, wenn sie auf Erziehungsglauben beruht.

ARTHUR HÄNY

Der Deutschunterricht aus der Sicht des Praktikers

Vorbemerkung

Obwohl ich seit fünfundzwanzig Jahren den Beruf eines Deutschlehrers an einem Zürcher Gymnasium ausübe, komme ich fast in Verlegenheit, wenn ich mich darüber äussern soll. Viele Dinge sind in der Praxis viel selbstverständlicher als in der Theorie. Indessen werden heute, gerade auch von jüngeren Pädagogen, so unentwegt Reformen entworfen und «Modelle» vorgezeigt, dass es nicht schaden kann, wenn sich auch einmal ein reiner Praktiker zum Worte meldet.

Ist das Lehren lehrbar? Jedenfalls betrachtet sich die Didaktik als eine

Wissenschaft, und die didaktische Literatur ist in den letzten Jahrzehnten gewaltig angeschwollen. Sicher vermittelt sie viele wertvolle Anregungen, aber es verhält sich hier wie andernorts: neue Wahrheiten werden entdeckt, und alte gehen verloren. Ein absoluter Fortschritt ist uns nicht vergönnt. Wollte man sich die didaktische Literatur in extenso zu Herzen nehmen, so müsste man sogleich an sich selber verzweifeln. Gerade so gut könnte man das Atmen, das Gehen, das Essen neu programmieren. Und überdies stellt sich noch die Frage nach der Legitimation derjenigen, die uns neue Programme aufnötigen möchten. Sind es die besseren Lehrer? Oder haben sie den Geist der Zeit besser verstanden? Was ist überhaupt dieser Geist der Zeit? Er wird nur allzuoft mit den gängigen Moden verwechselt.

Was meiner Meinung nach ein Deutschlehrer wirklich braucht, ist etwa das Folgende: erstens eine gründliche Kenntnis des Stoffes, den er vermittelt, das heisst also der Texte, die er die Schüler lesen lässt und selber mitliest. Dazu gehört auch die Kenntnis der historischen Voraussetzungen dieser Texte. Zweitens braucht er die Fähigkeit, fliessend und gut zu formulieren und mit den Schülern ein echtes Gespräch zu führen. Drittens die Liebe zu den Texten und zur deutschen Sprache überhaupt. Und viertens, last not least, die Liebe zu den Schülern.

Lesen lehren

Es kennzeichnet einen gebildeten Menschen, dass er fähig ist, auf ein Gegenüber einzugehen – sei das nun ein Gesprächspartner oder ein schriftlich fixierter Text. Was die Texte betrifft: er muss lesen können, objektiv lesen, so dass er imstande ist, die Meinung des betreffenden Autors möglichst genau zu erfassen und von seiner eigenen Meinung zu unterscheiden. Das ist gar nicht so leicht, wie man annehmen möchte. Und der Deutschlehrer muss auf diesem Wege zum objektiven Lesen ein Führer sein. Er braucht für dieses Geschäft viel Geduld und viel Liebe zur Wahrheit. Er muss Dichtung interpretieren können als das, was sie wirklich meint, was sie wirklich ist. Natürlich gelingt die Interpretation eines Textes desto besser, je genauer man ihn kennt. Ich selber kann zum Beispiel ein Gedicht von C. F. Meyer oder eine Erzählung von Kafka besser darstellen als ein naturalistisches Drama von Gerhart Hauptmann. Dennoch versuche ich auch das letztere – denn man soll nach Möglichkeit alles Einseitige vermeiden. Ästhetische Dichtung, existenziale Dichtung, soziale Dichtung – das alles hat gleicherweise ein Lebensrecht.

Lesen zu lehren ist geradezu ein Ethos, und ich persönlich halte es für einen Vorzug, wenn ein Deutschlehrer auch noch eine Fremdsprache unter-

richtet. Ich schätze es besonders, auch immer noch Latein zu treiben, weil man an dieser konzisen Sprache die Tugend des objektiven Lesens besonders bewähren kann.

Spielwelten

Der Mensch lebt bekanntlich nicht vom Brot allein, auch nicht von den heute so gross geschriebenen «sozialen Prozessen». Heutzutage wird viel Brecht, viel Dürrenmatt, mitunter auch Peter Handke in den Schulen gelesen. Man kann das verstehen – als eine Reaktion auf jenen allzu ästhetischen Deutschunterricht, den frühere Generationen vorgesetzt bekamen und der sich etwa zwischen den Grenzen von Goethe und Rilke bewegte. Nur darf man jetzt nicht dem Irrtum verfallen, man habe etwas Bemerkenswertes getan, wenn man mit einigen zeitbewussten Autoren «Scheisse!» schreit – statt, wie einst, von «Marmorbildern» zu singen und von «Gärten, die überm Gestein / In dämmernden Lauben verwildern...».

Der Spiessbürger versteht nur den Alltag als Wirklichkeit – aber einer, der mit Texten umgeht, sollte wissen, dass auch die Phantasie eine Wirklichkeit ist. Die studierende Jugend geniesst das Vorrecht, noch nicht auf das Erwerbsleben eingeschränkt zu sein. Sie liest Bücher, hört Musik, sie malt oder bastelt. So entwickelt sie die Phantasie; neben dem, was rundum «vorhanden» ist, aktiviert sie das Mögliche – dasjenige, was «nur» ersehnt oder empfunden, was «nur» gedacht wird. Die Phantasie muss man in jungen Jahren entwickeln und so den Spielraum von Geist und Seele erweitern. Der Deutschunterricht kann hier eine wichtige Entwicklungshilfe leisten! Denn die Rezeption von Dichtungen kommt der Phantasie des jungen Menschen zustatten.

Merkwürdig übrigens, dass man neuerdings die Dichtungen als «fiktionale Texte» bezeichnet, als hätten sie weniger mit der Wirklichkeit zu tun als jene «pragmatischen Texte», die von den Geschäftsbriefen bis zu den Schlagzeilen der Reklame reichen. Es wäre nötig, den Begriff der Wirklichkeit neu zu bedenken. Auf keinen Fall darf man aus der augenblicklichen Lage heraus «die Dichtungen aus der Erlebnis- und Innerlichkeitstradition» einseitig durch «kritische, widerborstige, satirische, kurz, intellektuelle Modelle» ersetzen wollen[1]. Würde mit diesem Vorhaben ernst gemacht, so wäre es geradezu ein Verbrechen an der Jugend. Es ist nichts dagegen einzuwenden, dass man Fabeln von Lessing, Büchners «Danton» oder gar Lehrstücke von Brecht liest. Aber es wäre unverantwortlich, wenn man eines Tages den «Taugenichts» von Eichendorff oder den «Alten Turmhahn» von Mörike nicht mehr lesen dürfte. Denn diese verdächtigten Inner-

lichkeiten geben der Jugend auch heute noch mehr als jene ätzenden Satiren und «intellektuellen Modelle». Die Lust zu schwärmen und zu träumen ist heute bei der Jugend noch immer beträchtlich, und es ist gut so.

Vom Umgang mit der Sprache

Sprache ist nicht nur ein Kleid, mit dem wir unsere Meinung umhüllen – Sprache ist das Medium selbst, in dem wir uns äussern. Der Deutschunterricht wird darum auch immer wieder die deutsche Sprache betrachten, befragen. Dem dient der Aufsatzunterricht, der die äussere und innere Richtigkeit der sprachlichen Äusserung anstrebt, die Richtigkeit der grammatischen Formen und die Klarheit des Stils. Darüber hinaus sollte man die deutsche Sprache noch gründlicher betrachten: in ihrem «So-Sein» mit Hilfe der strukturalistischen Linguistik und in ihrem «Gewordensein» mit Hilfe der historischen Linguistik. Das ist allerdings leichter gesagt als getan – zumal dem Lehrer hier meist die Vorbedingungen selber fehlen. Der Staat auferlegt ihm ein zu hohes Pensum, als dass er sich normalerweise noch wissenschaftlich betätigen könnte.

Ohne Liebe zur Sprache kein Sprachunterricht! Ich halte nicht viel von dem heute vorherrschenden Trend, die Sprache in Zweifel zu ziehen, weil sie von Grund auf klischeehaft, konventionell und durch Missbrauch verdorben sei. Dieses Lied zieht nun seit längeren Jahren durch die deutschen Auen, und es ist, durch ständige Wiederholung, nicht überzeugender geworden. Die Sprachzweifler klagen zwar die Sprache an, sie feiern auch öfters das Schweigen, ohne dass sie sich selber je zum Schweigen entschliessen könnten. Sprache ist immer so gut oder schlecht wie der, der sie spricht. Wenn man sich über ihre Klischeehaftigkeit beschwert, so klagt man im Grunde sich selber an.

Das Urteil der Schüler

Man hat den Mittelschülern Fragebögen unterbreitet, und es liegen statistische Auswertungen vor. Die «*Schweizer Monatshefte*» haben vor einiger Zeit eine sorgfältige Umfrage über die Lesegewohnheiten der Schüler und Lehrlinge angestellt[2]. Sie zeigt, dass das Zeitalter des Buches durchaus nicht vorbei ist, dass man in der Freizeit nach wie vor viel liest und diese Lektüre auch meinungsbildend wirkt. Es kann auch keine Rede davon sein, dass die Jugend der belletristischen Literatur die Sachbücher vorzieht. Das geht klar hervor aus der Untersuchung von *Artur Schütt:* «Deutschunterricht –

Schüler ziehen Bilanz»[3]. «Die von den Schülern in der Freizeit gern gelesenen Bücher gehören fast ausnahmslos dem Bereich der Belletristik, ganz überwiegend dem Bereich der ‹Dichtungen› an. Es werden nur sehr wenige Sachbücher angegeben» (S. 39). Das sollte eigentlich unsern sozialkritischen Reformern zu denken geben. Die Jugend liest, auch heute noch, eher Frisch als Marx, eher Hesse als Sartre. Sie liebt Bücher, die sie auch vom Gefühl her ansprechen. Sie will mitspielen dürfen in einer ihr angemessenen Spielwelt. Die Untersuchung von Artur Schütt bekräftigt auch, erfreulicherweise, «eine starke Überzeugungskraft des Faches Deutsch im Kanon der Fächer» (S. 44), ferner ein besonderes Interesse der Schüler am Literaturunterricht (S. 50). Die herkömmlichen Lehrmodelle können demnach nicht allzu schlecht sein.

Keine Reformen?

Ich möchte aber keineswegs sagen, dass schon alles zum Besten stehe und gar nichts zu ändern sei. Nur ist leider über Reformen schon sehr viel geredet und, vergleichsweise, wenig in dieser Hinsicht getan worden. Zwar hat man an unsern Gymnasien in den letzten Jahren Wahlfachkurse geschaffen und auch das Angebot an Fakultativfächern erweitert (Russisch, Spanisch). Es ist jetzt auch dem Deutschlehrer möglich, mit kleinen, interessierten Gruppen gewisse Themen zu behandeln, die im gewöhnlichen Unterricht, dem sogenannten «Stammunterricht», nicht zum Zuge kommen. Diese Ansätze von Wahlfreiheit in den obern Gymnasialklassen sind sehr zu begrüssen – aber sie sind eben nicht mehr als Ansätze.

Die humanistischen Gymnasien halten noch immer an einem breiten Kanon von Fächern fest; das «Reglement für die Maturitätsprüfungen der Typen A, B und C an den Mittelschulen des Kantons Zürich» vom 30. März 1971 nennt in Artikel 4 nicht weniger als elf Fächer, die für die Erteilung des Maturitätszeugnisses massgebend sind. Elf Fächer können aber in Gottes Namen niemanden gleichzeitig interessieren, auch einen Maturanden nicht, dem man das alles aufhalst und sich dann gleichzeitig über seinen «Minimalismus» beklagt, wenn er sich das Leben in etwa erleichtert... Geprüft wird an der Matur noch in sechs Fächern hier in Zürich, während die eidgenössische «Maturitäts-Anerkennungsverordnung» (MAV) vom 22. Mai 1968 in Artikel 18 nur eine Prüfung in mindestens vier Fächern verlangt. Das ist bemerkenswert! Ich glaube, man sollte wirklich in den letzten anderthalb Jahren des Gymnasialkursus echte Wahlfreiheit schaffen und die Prüfungsfächer im Sinne der MAV beschränken auf die Muttersprache, die zweite Landessprache, die Mathematik für

Typus A, B und C, ferner Latein *oder* Griechisch für Typus A, Latein *oder* Englisch für Typus B, Physik *oder* Englisch in Typus C[4].

Weniger Breite, mehr Tiefe, das wäre der Sinn dieser Übung! Fielen einige Fächer weg, so könnte sich der Maturand in denjenigen, die er beibehielte, gründlicher ausbilden, und damit wäre wohl auch eine bessere Hochschulreife verbürgt. Aber diese Dinge sind jetzt ja ohnehin in Fluss gekommen, weil neue Mittelschultypen zum Teil schon verwirklicht, zum Teil auch im Anzug sind; man denke an das «Wirtschaftsgymnasium» oder das «Neusprachliche Gymnasium».

Vom Klima der Sympathie

Aber zurück zum Deutschunterricht! Ich habe angedeutet, dass er, allen Zeitströmungen zum Trotz, auf der Liebe zur Sprache und Dichtung gründet. Hinter den Dichtungen stehen aber ganz verschiedene Autoren, jeder wieder ein Mensch für sich, ein eigener Charakter. Goethe lebt und lässt leben, er ist liebenswürdig und liberal. Kleist rennt heftig an gegen eine Welt, die er als schlecht und «gebrechlich» erkannt hat. Kafka hat das Heillose seiner eigenen Existenz durchschaut und lebt konsequent ein «Dasein zum Tode». Gelingt es nun, dem Schüler solche verschiedenen Haltungen darzustellen, so erweitert sich auch seine Psychologie. Er erkennt, dass die Welt keine absolute Grösse ist, sondern nur je von einem ganz bestimmten Ich aus erlebt wird. Er erkennt verschiedene Möglichkeiten des Menschseins.

Der Deutschlehrer hat nicht so lange mit formalen Schwierigkeiten zu kämpfen wie die Kollegen, die Fremdsprachen lehren. Was dasteht, ist schneller klar. So werden Deutschstunden leichter an allgemein menschliche Fragen streifen, an Fragen, die in den Texten selber, implizite oder explizite, enthalten sind.

Von Hauptmanns «Webern» zum Beispiel ist es nicht weit zum Thema der Revolution. Wenn Gymnasiasten ein solches Thema diskutieren möchten, warum nicht? Der Deutschlehrer wird die Diskussion nicht vermeiden, er wird sie aber auch nie zum Palaver entarten lassen. Sehr wichtig ist auch, dass die Behandlung von Dichtung diskret geschieht und die Dichtung selbst niemandem verleidet. Dass das Gespräch stattfindet in einem Klima der Offenheit und der Sympathie. Man kann nicht im Kasernenton über Goethe reden!

Die «Liebe zu den Schülern», von der ich eingangs sprach, äussert sich nicht darin, dass man sich in ihre Privatsphäre einmischt – sondern darin, dass man eine Atmosphäre schafft, in der sie sich wohlfühlen und ent-

falten können. Im andern Fall ist alles Lehren und Lernen tot. Ohne Autorität geht kein Unterricht ab, aber man wird mehr eine innere als eine äussere Autorität anstreben. Im übrigen ist kein Gelingen möglich, ohne dass auch der Schüler das Seine beiträgt. Man muss die Schlaffheit und Bequemlichkeit bekämpfen, die sich heute unter den Schülern breit macht. Aneignung von Wissen ist immer mit Anstrengung verbunden. Auch eine faszinierende Dichtung liest sich nicht «wie ganz von selbst». Und «l'allemand sans peine», «el alemán sin esfuerzo» – das gibt es nur auf dem Umschlag von Sprachlehrbüchern!

[1] Vgl. Klaus Gerth, «Lernziele im Literaturunterricht der Schule», in der Zeitschrift «Sprache im technischen Zeitalter», 44/1972, S. 293. – [2] Schweizer Monatshefte, Oktober 1972, S. 526–534. – [3] Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1972. – [4] Typus A: Gymnasium mit obligatorischem Latein und Griechisch. Typus B: Gymnasium mit obligatorischem Latein und Englisch. Typus C: Gymnasium ohne Lateinobligatorium, mit Betonung der modernen Fremdsprachen und der Naturwissenschaften. Im Typus B und C kann statt Englisch auch Italienisch gewählt werden.

GERTRUD WILKER

Jota

Dieser Tage erscheint die neue Erzählung «Jota», aus der wir als Vorabdruck den nachfolgenden Abschnitt bringen (Flamberg Verlag, Zürich)

Wir haben unseren Kindern viel zuliebe getan. Aber sobald sie einmal so gross wie wir geworden sind und keine Kinder mehr, sind wir mit unserer Liebe ratlos. Wir verstehen nicht, was sie wollen. Unsere Ratschläge gelten nichts bei ihnen, sie leben mit uns zusammen, und doch entschwinden sie aus unserem Leben von Tag zu Tag.

Das Mädchen, das zu uns gekommen ist, steht im selben Alter wie unsere grossen Kinder, es hätte unsere leibliche Tochter sein können. Es ist ein fremdartiges Mädchen, eines mit besonderen Augen, eines, an das man denkt, wenn es draussen finster wird. Manche von uns hätten die Hand ins Feuer legen wollen, dass nichts Ungutes an diesem Mädchen sein könne, und hätten am liebsten gehabt, wenn es bei uns geblieben wäre.

Die beiden sitzen und schweigen und sehen durch die Fensterwand Fran-

ziskas Katze hinter dem Haselstrauch vorschnellen mit einer Maus zwischen den Kiefern. Sie lässt sie los, aber die Maus rennt nicht weg, sondern sitzt und zittert und piepst ein wenig, und jetzt holt sie die Katze wieder zu sich heran, wirft sie in die Luft, fängt sie auf und rennt mit ihr ins Gebüsch zurück.

Arme Maus, sagt Franziska. Vor Angst tut sie noch dümmer als gewöhnlich. Unsere Katze ist ein Luder.

Die Katze ist unschuldig, und die Maus ist auch unschuldig, sagt Jota.

Franziska fragt, also findest du mich kindisch? Ich bin sechzehn geworden.

Lieben und gerecht sein geht nicht zusammen, hat Jota geantwortet.

Du kommst mir erwachsen vor, wie alt bist du, Jota? fragt Franziska.

Älter als du, antwortet Jota. Dafür bist du gut in der Schule, oder?

Weisst du, sagt Franziska, in der Schule halten sie uns vom Leben ab. Dabei möchte ich endlich leben lernen.

Ja, antwortet Jota, das können sie euch in der Schule nicht beibringen.

Willst du vielleicht ein Bad nehmen?

Jota sagt, ein Bad hätte ich gern genommen, wenn es geht, und Franziska läuft ins Badzimmer und Jota kommt nach und zieht sich schon aus, während das Wasser einfliesst. Sie ist sonnengebräunt. Franziska schaut zu, wie Jota dasteht, sie wartet, dann fragt sie: schämst du dich nicht vor mir?

Warum, fragt Jota, sonst müsste ich mich auch in den Kleidern vor dir schämen.

Wir legen Wert auf anständige Bekleidung. Unsere unbekümmerten Kinder machen uns verlegen, wenn sie sozusagen nackt nebeneinander an der Sonne liegen im Sommer. Uns wird ganz schwindlig vor lauter Brüsten, Beinen und Bauchnäbeln. Wir verstehen unter Unschuld etwas anderes als sie, etwas, das man unbedingt hat verlieren wollen, und jetzt finden wir es nicht mehr.

Vor dem Mädchen, das eines schönen Morgens zu uns gekommen ist, sind wir uns voreinander weniger schuldig vorgekommen, wir haben Vertrauen zu den andern bekommen. Dabei sind wir für gewöhnlich voller Misstrauen gegeneinander, als ob wir uns nichts angehen würden.

Aber ich kenne euch, wie ich mich selber kenne. Jeder von uns besitzt in seinem Mitbürger einen Stellvertreter, wir gehören zusammen, und ich stehe euch so nah, dass ich nicht sagen kann, ob das, was ich für euch fühle, Liebe sei oder etwas anderes, und früher ist es vorgekommen, dass ich mich für euch schämte, wie wenn ich allein für das verantwortlich gewesen wäre, was wir alle falsch machten.

Soll ich das Badzimmer abriegeln? fragt Franziska. Wegen Mutter, sie könnte denken, dass wir etwas Schlimmes machen.

Weil ich im Bad liege und du siehst mir zu?

Franziska wird verlegen, sie sagt, ich möchte nicht, dass sie etwas Schlimmes denkt, es würde alles verderben.

Jota muss lachen. Lass die andern denken, sagt sie. Die Gedanken anderer Leute können dir nichts tun.

So wie du möchte ich sein, sagt Franziska. Du kommst mir wie ein Wunder vor. Obschon ich nicht mehr an Wunder glaube.

Oh aber ich, ruft Jota, daran glaube ich.

Sie steigt aus der Wanne und schüttelt sich. Die beiden müssen lachen, weil Jota sich benimmt wie ein nasser Hund, die Beine schlenkert und die Arme verwirft und die Wände bespritzt. Franziska freut sich an ihrem eigenen Lachen, es steigt aus dem Magen, zieht durch die Brust in ihre Kehle und kommt fast wie ein Lied aus ihrem Mund.

Dir nehme ich nichts übel, erklärt Franziska, dir könnte ich nichts nachtragen, und wenn du meine Schwester wärst, zum Beispiel –

Ich habe drei Brüder und eine kleine Schwester, sagt Jota, und ich habe sie gern gehabt, nur dass es mich eben fortzog. Wenn ich zufällig wieder einmal zu Hause vorbeikomme, sagen sie, wir haben dich aber vermisst, und Mutter will wissen, ob ich dableibe, und um sie zu trösten, singe ich etwas. Aber dann zieht es mich wieder.

Inzwischen hat sich Jota angezogen und geht mit Franziska ins Wohnzimmer zurück, und dort singt sie

auf die Dauer, lieber Schatz
ist mein Herz kein Ankerplatz

immer dasselbe, bis Franziska sagt, du hör auf. Das gefällt mir nicht.

Warum nicht, fragt Jota.

So ein Kitsch, antwortet Franziska.

Kitsch habe ich gern, lächelt Jota.

Und Franziska wird rot und sagt, als ich gestern abend vor Papas Gästen hier im Wohnzimmer auf einmal angefangen habe

nobody knows the trouble I've seen
glory halleluja

zu singen, weil ich plötzlich Lust gehabt habe, das zu singen, hat Papa den Kopf schräg gelegt und auch Kitsch gesagt. Dann ist mir übel geworden, und ich lief davon und habe mich übergeben müssen, und bis heute morgen ist es mir davon noch schlecht gewesen, und jetzt habe ich dich gekränkt, nicht?

Neinnein, antwortet Jota, so ein Wort tut mir nicht weh.

Sie packt die Gitarre auf den Reisesack, und Franziska fragt: gehst du schon?

Ja, sagt Jota.

Warum so plötzlich?

Es zieht mich, sagt sie.

Also falls du zufällig Geld brauchst –

Nein, antwortet Jota, ich verliere es nämlich nur.

Dann macht sie die Haustür auf und geht durch den Garten weg, und Franziska schaut ihr noch nach.

An diesem Mädchen liegt uns etwas. Zum Beispiel Zehnder hat ihm aus seinen weit herum gerühmten Gartenkulturen Chrysanthemen überreicht, und das Mädchen hat ihn dafür umarmt, und hinterher hat es die Prachtsexemplare einem Tramführer geschenkt, der über Durchzug in seinem Führersitz klagte, und der hat damit nichts anfangen können und hat sie seiner Frau heimgebracht, und natürlich hat sich Zehnder darüber beklagt.

Was wir Jota bis jetzt an Geld etwa zugesteckt haben, hat sie weitergeschenkt. Es fällt uns ziemlich schwer, das zu verstehen. Trotzdem haben wir das Mädchen hier bei uns empfangen, wie wenn es eine von uns gewesen wäre, eine wie wir alle, mit Berufssorgen und Zukunftsplänen, föhnempfindlich.

Auch ich bin wetterabhängig. Der Föhn macht unverträglich. Man entdeckt Feinde an Föhntagen. Aber sonst sind wir gewöhnliche Menschen, verschieden klug, verschieden alt, überhaupt voneinander verschieden, abgesehen von allgemein menschlichen Eigenheiten wie Todesfurcht, Besitzhunger, Bequemlichkeit und Nachträgerei.

Und Jota mit ihrem besonderen Blick hat uns keine Vorwürfe gemacht, dass wir so sind, wie wir sind, gutgenährt, vorsichtig, schweigsam und manchmal ohne Musikgehör und mit einem wetterwendischen Gemüt und begabt fürs Zinsrechnen und daneben auch dankbar für Freundlichkeit. Jota hat in uns Vertrauen gehabt. Sie hat uns fröhlich gegrüsst, und wir freuten uns über ihren Gruss und haben uns nicht geschämt über unsere Freude.

Dann ist etwas in Franziska gefahren, sie ist nicht mehr die, von der die Lehrer schwärmten. Franziska pfeift jetzt auf die Schule, das hängt mit Jota zusammen, und ohne Jotas Auftreten im Bahnhof wäre Franziska nicht so besessen gewesen.

Auf unseren Bahnhof sind wir alle sehr stolz.

Er ist den Anforderungen des internationalen Eisenbahnverkehrs entsprechend umgebaut worden. Die alte Bahnhofhalle und die Bahnhofsuhr haben sie abgerissen, und die Pensionierten haben sich den Staub der gefällten Mauern aus den Augen reiben müssen, es hat ihnen leid getan um die alte Halle, weil sie dort zu ihrer Zeit Abschied genommen haben, wenn sie weggefahren sind, und weil die Abschiede und die Wiedersehensfreude mit den kaputten Mauern zusammen im Staub aufgeflogen sind.

Dafür sieht unser Bahnhof jetzt aus wie andere moderne Bahnhöfe in wichtigen Städten heutzutage. Billettautomaten haben wir, Schliessfächer,

eine Stehbar, Coiffeursalons für Damen und für Herren, ein grosses Bahnhofbuffet erster und zweiter Klasse mit Bankettsälen, ein Modegeschäft, einen Blumenladen, eine Parfümerie und eine Expressschuhsohlerei und drei Zeitungskioske und das meiste davon unterirdisch, und auf einer zweispurigen Rolltreppe fährt man zum Bahnhofvorplatz hinauf ans Tageslicht, direkt vor die Bushaltestelle 4 und 7. Und keiner würde denken, dass unsere Stadt etwas Besonderes sei, wenn er den neuen Bahnhof sieht.

Am Abend wird er von Strassenkehrern sauber gemacht. Er soll gepflegt aussehen, für die, die ankommen, denn ein Bahnhof ist die Visitenkarte eines Ortes, und darum wird es nicht gern gesehen, dass Jota gegenüber dem neuen Sofortcafé singt. Jeden Abend singt sie dort.

Es macht einen merkwürdigen Eindruck.

Die Reisenden stehen für einen Moment still und hören halbwegs zu und sagen, die spinnt. Oder sie ärgern sich, dass unsere Polizei Jota das öffentliche Singen nicht verbieten will hier unten, wo man in Ruhe einen Teller Kartoffelsalat mit St. Galler Schüblingen essen möchte, bevor der Zug nach Konolfingen fährt, nach Oberburg und nach Schönbühl.

Einige freuen sich über Jotas schöne Stimme.

Und es ist so, wie ihre Lehrer behaupten: Franziska läuft dieser Jota nach. Sie fährt mit ihrem Motorvelo zum Bahnhof und wartet in der Unterführung, bis Jota auftaucht. Sie schwänzt deswegen am Freitagabend die Physikübungen von sechs bis sieben, und zum Nachtessen geht sie auch nicht nach Hause, und sie lächelt zu Jota hinüber, während diese singt, und sobald Jota sie ansieht, bekommt Franziska ein sonderbares Gesicht. Es kann zehn Uhr nachts werden, bis Jota weggeht und Franziska heimfährt, aber ihre Eltern haben bis jetzt nichts dazu gesagt, sie wollen zuwarten und lassen ihrer Tochter diese harmlose Freude, das werde abflauen, meinen sie.

Dann sind im Gymnasium Schmierereien an den Korridorwänden und auf den Treppen und auf den Pultdeckeln gefunden worden, vom Rektorat nicht bewilligte Aufschriften, nur ein Wort, wenn man genau sein will, und der Rektor will herausfinden, wer das getan hat und was dieses Wort JA bedeuten soll. Zweimal in der Nacht muss der Abwart eine Runde durchs Schulhaus machen und alle Türen prüfen, ob sie geschlossen seien. Am Morgen ist er unausgeschlafen, der Abwart, und misstraut allen, die ihm guten Morgen sagen, denn jeder von den sechshundert Schülern ist für ihn ein Verdächtiger.

Die Schmierereien finden wir nicht schlimm. Aber dass einem Verbot zuwidergehandelt wurde, das haben wir schwer genommen, so etwas sehen wir nicht gern, es macht uns unsicher, wir fangen an zu glauben, der feste Erdboden unter unserem Haus fange an zu zittern.

Anfang Oktober hat der Abwart Franziska gestellt. Sie hat zugeben müssen, dass sie mit einem Nachschlüssel zum Heizraum am Morgen zwischen drei und vier ins Schulhaus eingedrungen sei, dreimal im ganzen, und mit blauer Farbe das Wort überall angepinselt habe, und der Rektor fragte: was ist denn an diesem Wort eigentlich dran?

Es ist ein Schlüsselwort, hat Franziska erklärt, wenn man es liest, geht einem etwas auf.

So, hat der Rektor gesagt, ein Schlüsselwort.

Und zum Abwart hat er gesagt: das geht zu weit. Wenn Schülerinnen Nachschlüssel machen lassen, muss man von Kriminalität sprechen, in Gottes Namen, hat der Rektor zum Abwart gesagt, da darf man nicht seine Sympathie sprechen lassen, für solche Fälle ist das Schulreglement zuständig.

Jajaja, hat der Abwart zugestimmt und sich geschämt, dass er sein Herz klopfen hörte trotz seines lauten Ja.

Unbefugtes Betreten des Schulhauses nach Schulschluss wird geahndet, steht im Schulreglement, aber die Frau des Abwarts behauptet, Schulreglemente streuen Gift in die Schulzimmer, die Kinder schleckten an dem Gift, und dann schnappe die Falle zu und sie würden dafür bestraft, dass man ihnen Gift gestreut habe.

Nimmst du etwa Franziska in Schutz? fragte der Abwart seine Frau. Dann bist du aber eine schlechte Menschenkennerin.

Mir sagt es das Gefühl, ob eine Schlechtes oder Gutes im Sinn hat, antwortete die Abwartfrau, ich spüre das, und du spürst nichts, du kombinierst und ziehst Schlüsse mit dem Verstand, und es ist nicht gesagt, dass dabei die Wahrheit herauskommt, und für dich ist das blaue JA, das über Nacht erschienen ist, ein Geschmier, aber für mich ist es ein Schlüsselwort, das etwas verkündet.

Der Abwart hat seine Frau erstaunt angeschaut und gesagt, warum sie nicht begreifen wolle, dass für ihn dasselbe wahr sein müsse, was für den Rektor wahr sei? Er bekleide hier nur die Stelle eines Abwarts.

Sie haben dann Franziska vorläufig vom Unterricht dispensiert. Jetzt ist sie in einem Internat untergebracht. Gut versorgt ist sie dort.

Sie schreibt kein Wort nach Hause. Niemandem schreibt sie. Sie ist verschwiegen geworden. Nicht einmal Jota will sie sehen, ihre Eltern haben ihr angeboten, Jota am Besuchssonntag mitzunehmen.

Nein, hat Franziska am Telefon geantwortet, es ist nicht nötig. Ich lasse sie grüssen, es geht mir gut, es geht mir nämlich wirklich gut.

Ein Internat sei kein Gefängnis, haben wir gedacht, sie dürfe reiten, Tennis spielen, segeln, und Franziska brauche nur ein bisschen Abstand zu dem, was ihr passiert sei, dann werde Gras darüber wachsen und niemand werde ihr etwas nachtragen.

Gras wird darüber wachsen, haben wir gesagt und haben dem Rektor recht gegeben und wehret den Anfängen, haben wir ihm nachgeplappert.

Und als es dann so gekommen ist, wie es kam, sind unsere Kinder traurig an Franziskas Grab gestanden und haben

nobody knows the trouble I've seen

gesungen, und es hat uns selber auch um Franziska leid getan, und wir haben uns gefragt, was dieser Tod zu bedeuten habe.

KARL E. BIRNBAUM

Eine Zukunft für die Neutralität in Europa?

Einleitung

In der elementarsten und geläufigsten Bedeutung des Wortes heisst Neutralität: sich fernhalten von einem bestehenden oder möglichen Konflikt[1]. Im politischen Rahmen Europas der letzten Jahrzehnte bedeutete Neutralität eines bestimmten Landes gewöhnlich Nichteinmischung in den Kalten Krieg, verbunden mit Versuchen, seine Aktionsfreiheit so gross wie möglich zu halten in der Absicht, sich aus einer möglichen bewaffneten Auseinandersetzung herauszuhalten. Die Nachkriegssituation in Europa lässt vermuten, dass in den spezifischen Umständen, die im Alten Kontinent während des grössten Teils der Nachkriegszeit vorherrschten, eine neutrale oder blockfreie Option nur denjenigen Ländern offen war, welche im Kalten Krieg nicht selbst wesentliche Mitspieler waren. Da Europa das Hauptkonfliktgebiet zwischen Ost und West war und die Neutralität nicht nur Konflikte voraussetzt, sondern auch ein Minimum an Gleichgewicht zwischen den streitenden Parteien[2], waren die Politiker geneigt, die Neutralität irgendeines grösseren Teils von Ost- oder Westeuropa (oder Entwicklungen, die dazu führten) als Bedrohung der «Stabilität» des vorhandenen Konfliktsystems aufzufassen. Während beide Seiten verbal der Suche nach