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

Artikel: Erfahrungen mit der Mittelschulreform : 20 Jahre Gymnasium Thun
Autor: Studer, Erich
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-162867

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: 16.07.2025

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

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