

Beitrag zur Reform der Gymnasialstufe [Schluss]

Autor(en): **Müller, H.P.**

Objektyp: **Article**

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

Band (Jahr): **36 (1963-1964)**

Heft 1

PDF erstellt am: **26.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-850822>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Beitrag zur Reform der Gymnasialstufe

H. P. Müller

(Schluß)

4. Eine neue Schule

Aus dem Gesagten geht hervor, was eine neue Schule leisten müßte: sie müßte das Unterrichtsprinzip ernsthaft erneuern. Um dies zu erläutern, möchte ich nochmals von einem Beispiel ausgehen:

Der Deutschlehrer «behandelt» die Szene eines Dramas. Während alle in ihren gedruckten Text gucken, liest ein Schüler unvorbereitet diesen gleichen Text (nicht aufs gute Lesen kommt es an, sondern daß der Text erfahren wird); denn es geht vorwiegend um die Erarbeitung der mit Gestalt, Inhalt und Gehalt verbundenen Erkenntnisse. Durch sezierende Untersuchungen, durch Vergleiche mit andern Werken des Schriftstellers sowie mit Werken gegensätzlicher Schriftsteller und auch durch psychologische und philosophische Erörterungen soll der Schüler zu den im Werk ruhenden, offenbar versteckten Werten geführt werden, soll erkennen, soll wissen und soll lernen, wissenschaftlich zu arbeiten. – Soweit der analysierende Unterricht unserer Gymnasien.

Für den gestaltenden Unterricht gelten andere Richtigkeiten. Dieselbe Unterrichtseinheit würde hier etwa folgendermaßen aussehen: Die sorgsam vorbereitete Lektüre wird als darstellerische, gestalterische Aufgabe aufgefaßt. Einige Schüler interpretieren durch die Überzeugungskraft ihres Vortrags die Szene, eine weitere Gruppe trägt das Gleiche nach ihren Überzeugungen vor, und damit entstehen plastische, erlebte Szenen, deren unterschiedliche Darstellung zum Vergleichen, zum Diskutieren lockt. Die Erkenntnisse gedeihen auf dem Wege des Verstehens, Nachfühlers, ja der Eingebung. Die Schüler lernen durch ihr Handeln.

Die Auswahl des Textes mußte *exemplarisch* sein, das Verständnis *existentiell*, das Erarbeiten mußte die *produktiven, schöpferischen* Kräfte der Schüler spielen lassen. Dies eben ist *das Musische als Prinzip*. Dieses Prinzip muß die ganze Schule durchziehen. Ich erlaube mir, dazu einige Schützenhilfe zu holen:

«Soll der junge Mensch mit all seinem Können nicht in einen höchst hoffnungslosen und sinnent-

leerten Erfolgsautomatismus geraten, muß er etwas erfahren haben von den echten Daseinsgrundlagen, muß er Anteil gewinnen an einem allseitigen, natürlichen, schöpfungsgemäßen Leben. Wo etwas Derartiges aber Gestalt gewinnt, befinden wir uns im Bereich des Musischen, und musische Erziehung ist darum die große und unabdingbare Forderung all derer, denen es ehrlich um eine Abwendung von den bedrückenden Kummerformen unseres gegenwärtigen Menschseins zu tun ist.»¹¹

Dieses Prinzip, das in einzelnen Fächern besonders deutlich wird, muß die Schule tragen.

«Musische Erziehung kann . . . keine Einzelmaßnahme dieses oder jenes Faches sein, nichts Zusätzliches zum bisherigen Unterrichtsbetrieb, sondern sie muß zum Prinzip erhoben werden.»¹²

Auch die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses (1. Folge, Stuttgart 1955, 35 f.)¹³ raten eine allgemeine musische Durchdringung des Unterrichts an, wenn auch zugestanden wird, daß einzelnen Fächern dies in vermehrtem Maß gelingt. So hat A. Portmann in seinem Vortrag vor der Schulsynode vom 8. Dezember 1948 bereits gesagt:¹⁴

«Die Betätigung der ästhetischen Funktion gilt vielen als Nebensache, als Zusätzliches, als Zeitvertreib oder bloße Erholung, wobei ‚Erholung‘ deutlich das Minderwertige ist, das die ‚Arbeit‘, das oft uneingestandene okzidentale Lebensziel, ermöglichen soll.

Wir anerkennen diese Nebenrolle nicht. Auch nicht für das, was man Sport nennt. Eine freie, spielende Erziehung des Körpergefühls, eine Heraus-

¹¹ B. Becke: Vom notwendigen musischen Leben im Bereich der höheren Schule und von seinen unmittelbaren Durchbrüchen bei Fahrten und Landaufenthalten. In: Deutsches Gymnasium Coburg. Bericht über das Schuljahr 1955/56, 13 ff.

¹² B. Becke (vgl. Ziffer 11), 17.

¹³ Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses. 1. Folge, Stuttgart 1955, 35 f.: Empfehlung zur Errichtung von Musischen Höheren Schulen mit Heim als Versuchsschulen.

¹⁴ A. Portmann: Biologisches zur ästhetischen Erziehung. Vortrag anlässlich der staatlichen Schulsynode, am 8. Dezember 1948 in Basel. In: Schweiz. Musikpädagogische Blätter. Zürich, 1. April 1951, Nr. 7, 1 ff.

bildung zum Erleben der Schönheit von Bewegungen arbeitet mit an der Formung eines reichen Lebensgefühls und ist nicht bloß dazu da, um den Menschen zu vermehrter Aufnahme rationaler Bildung zu befähigen.»

Unabhängig von Portmann schreibt Bernd Becke¹⁵ 1956:

«Wir würden es uns zu leicht machen, wenn wir meinten, eine stärkere Betonung der Fächer Musik und Kunsterziehung, die Einbeziehung des darstellenden Spiels in den Deutschunterricht, der rhythmischen Bewegung in die Leibesübungen oder ähnliche fachgerichtete Maßnahmen könnten hier schon einen wesentlichen Wandel schaffen. Auch die sogenannten musischen Fächer sind nicht gefeit vor der Gefahr, sich vordergründig von der Stoffbewältigung und dem Leistungsgedanken bestimmen zu lassen. Ein Laienspiel aber, das auf technische einwandfreie Rollenmeisterung abzielt und von einem Erleben des nachzuschaffenden Menschenbildes nichts weiß, ein Chorgesang, der im Hinblick auf einen Aufführungserfolg eingelernt wird und darüber das Angerührtsein von der dahinterstehenden Aussage vergißt, können dem wahrhaft Musischen ferner stehen als die redlich und sauber bewältigte Lösung einer mathematischen Aufgabe.»

Im Rahmen dieser Zeugenaussage überhören wir nicht Rektor A. Läuchli, der berichtet¹⁶:

«Der Begriff des Musischen weist ins Reich des Ästhetischen; es handelt sich um das individuell-seelische Ausdrucksbedürfnis, das sich im bildnerischen und musikalischen Gestalten äußert, aber auch in den Formen rhythmischer Bewegung, des Tanzes und des Gebrauchs der Sprache in gebundener Form. In allen diesen Äußerungen und Betätigungen wirkt etwas die Seele Befreiendes und Lösendes, was aber nicht heißt, daß sie den Charakter des Willkürlichen tragen. Denn auch die musischen Gestaltungen sind formalen Gesetzen unterworfen, die aus dem Reich des objektiven Geistes in das individuell Schöpferische eindringen und es mitformen. Die Mitte zu finden zwischen ungezügelter persönlicher Äußerung und dem restlosen Aufgehen in formalen ästhetischen Gesetzen, worin das Schöpferische verdorren muß, ist eine Aufgabe, vor die sich jeder Künstler gestellt sieht.»

Kollege Läuchli vermag mich nicht zu überzeugen. Er sieht, trotz allen Bemühens, vorwiegend das ästhetisch Hübsche, nicht das existenziell Richtige gekonnter Darstellung. Lassen wir darum noch ein-

mal A. Portmann (Rede vom 8. Dezember 1948) plädieren:¹⁷

«Wenn auch die Vorherrschaft der theoretischen Funktion die mächtigsten künstlerischen Antriebe nicht hat ertönen können, so hat sie doch die geistige Entwicklung gewaltig gehemmt und hat insbesondere in der gesamten Erziehung eine wenig beachtete Atrophie des Empfindungs- und Gefühlslebens gebracht, die einer der ärgsten Schäden unserer Zeit ist.»

Und: «Nur wenn wir mit der Erziehung des Denkens auch die des Sinnenlebens gleichwertig erstreben, können wir hoffen, die kommende Generation so zu stärken, daß in ihr die vollwertigen Menschen, nicht die neurotischen Psychopathen, das Übergewicht haben.»

Portmann zitiert¹⁸ seinerseits einen außerhalb der Schule stehenden Autor: Robert Musil:

«Im Gange der Dinge ist aus der Kopfarbeit das Übergewicht der Verstandesleistung geworden, das der geschäftigen Menschheit in das leere Gesicht unter der harten Stirn geschrieben steht, und so ist es gekommen, daß heute Klugheit und Dummheit, als könnte das nicht anders sein, bloß auf den Verstand und die Grade seiner Tüchtigkeit bezogen werden, obwohl das mehr oder minder einseitig ist.»

Diese letzte Äußerung macht die Feststellung notwendig, daß es bei der Durchdringung der neuen Schule mit dem Musischen sowie beim Beiziehen musischer Fächer nicht um einen Verrat an der Vernunft, an Arbeit und Ernsthaftigkeit geht, sondern darum, aus echtem, ganzheitlichem Erleben heraus schließlich zu jenem Verstehen und Können zu führen, welches einen Maturanden auszeichnet.

Was die musischeren Fächer bewirken wollen, mögen einige Beispiele zeigen:

a) *Musik*. Neben dem Erarbeiten gesanglicher und instrumentaler Kunstwerke wird die Selbsttätigkeit der im Handeln lernenden Schüler gefördert beim Rhythmisieren, Setzen von Begleitstimmen, Harmonisieren, Erfinden und Ergänzen, Improvisieren, ja beim Bau von Instrumenten (vgl. A. Läuchli 50).

b) *Zeichnen*. Von Zeichnen und Kunstgeschichte schreibt der berühmte frühere Internist W. Löffler (254), diese Fächer seien zur Förderung der Anschauung unerlässlich. Mit vielen anderen Dozenten ärgert er sich¹⁹, «wie wenig die Studierenden gelernt haben, durch eigene *direkte Anschauung* sich

¹⁷ Vgl. Ziffer 4.

¹⁸ Vgl. Ziffer 8, S. 99.

¹⁹ W. Löffler: Die Rolle des Gymnasiums in der Ausbildung des Mediziners. In: Schweiz. Ärztezeitung vom 4. Juni 1954. 213 ff.

¹⁵ B. Becke (vgl. Ziffer 11) 16 f.

¹⁶ A. Läuchli: Das «Musische Gymnasium». In: Wege gymnasialer Bildung (vgl. Ziffer 5) 46 ff.

Gebilde und Vorgänge zugänglich zu machen, wie schlecht etwa ein Knochen, wie schlecht ein Röntgenbild, wie schlecht ein Reaktionsverlauf *beschrieben* werden.» In der Tat kann der moderne Zeichenunterricht hier wunderbar ergänzen. Wenn ich sehe, wie z. B. unser Zeichenmethodiker Erich Müller mit seinen Schülern die Objekte zu beherrschter Vorstellung erarbeitet, sie ganzheitlich zu erfassen veranlaßt und durch die darauffolgende Gliederung bewußt macht, dann begreift man die intellektuell fördernde Funktion des Zeichnens. Dies nennt Löffler «das Zeichnen im vernünftigen Sinn, nicht das sogenannte ‚akademische‘ Zeichnen wie etwa in einer schlechten Malakademie. Der Zeichenunterricht, den ich das Vergnügen hatte zu genießen, war wohl vom Schlechtesten, was man sich denken kann . . . : *imitatives* Zeichnen.»

Zur Kunstgeschichte: «Es ist schwer zu sagen, weshalb die Mittelschule nicht viel ausgiebigeren Gebrauch macht von der Vermittlung großer unvergänglicher Kulturgüter, z. B. von der Kunstgeschichte als allgemeinem Bildungsmittel, ist sie doch ein Teil der Geschichte, der unmittelbar in die mannigfachsten Lebensäußerungen hineingreift, und eine Wissenschaft, die wie kaum eine andere *sehen lehrt*. Die Medizinische Fakultät Zürich hat *Heinrich Wölfflin* den Doktorgrad ehrenhalber erteilt mit der Begründung: «Dem Schöpfer einer Naturgeschichte der Kunst, dem Meister der Beschreibung künstlerischer Gestalt, dem Erzieher des menschlichen Auges zu methodischem Sehen.» Wölfflin lehrte viele Mediziner sehen. Seine Beschreibungen, seine Formulierungen von unvergleichlicher Treffsicherheit und Großartigkeit haben nicht nur das Wesentliche gegeben, sondern auch in einer Form, die im Geiste haften bleibt, weil sie affektbetontem Erleben entspricht . . . Die Auffassung der Kunstgeschichte als *Luxus* ist irrig. Wohl wird sie nicht unmittelbar Zinsen tragen, wie man dies von andern, sogenannten ‚realeren‘ Fächern wähnt, aber sie gehört zu den Grundlagen, auf denen medizinische Erkenntnis mit aufgebaut werden kann, aufgebaut mit ausgezeichnetem Gewinn für die Persönlichkeit.»

Kein Luxus, sondern dem Gefühl angemessene Ausdrucksform und somit ein Weg der Vergeistigung: dies ist in knapper Formulierung der Auftrag der musischeren Fächer im Rahmen der übrigen, schöpferisch durchpulsten Schulfächer. Ich weiß genau, daß auch sogenannte Kunstfächer nicht durch sich selbst musischen Charakter tragen, daß sie einfach zusätzlich Stoff herantragen können. Es liegt nicht einfach an der Fächerkombination, daß ein Gymnasium zum musischen wird, sondern an der

Arbeitsweise; diese allerdings wird durch künstlerisches Produzieren erleichtert:²⁰

«*Die Kunstfächer sind unleugbar dazu berufen, jene schöpferischen Kräfte im jungen Menschen zu wecken und zu entfalten, zu denen auch das wahrhaft produktive Denken gehört.*»

Daß in dieser Hinsicht an den Gymnasien eben nicht alles zum besten steht, ist ein offenes Geheimnis. Seit Portmanns Aufruf zur Besinnung (8. Dezember 1948) ist kaum etwas geschehen: «Die dürftige Rolle der ästhetischen Funktion in der gegenwärtig herrschenden offiziellen Bildungsnorm geht deutlich aus dem schrittweisen Abbau der verschiedenen Kunstäußerungen hervor: Am frühesten wird jene Kunstform fallen gelassen, die dem rationalen Erleben am fernsten steht: die Musik. Ein arges Kapitel, in dem sich der Zeitgeist gar deutlich aufzeigen ließe.»

Damit soll vorerst die Darlegung dessen, was die neue Schule kennzeichnet, abgeschlossen werden; es muß selbstverständlich etwas Vorläufiges, Unvollständiges bleiben. Dennoch dürfte die Dringlichkeit des Postulates nicht zu überhören sein.

5. *Musisches und Biologie in dem neuen Gymnasium*

Daß sich eine Schule, deren Arbeitsweise in allen Fächern diejenige der selbständigen geistigen Verarbeitung im Sinne Gaudigs und Lotte Müllers ist, mit Leichtigkeit in einen musischeren Zweig und einen der Biologie zugewandten gliedern kann, ist eben in der Arbeitsweise begründet: Biologie, Geographie, Physik und Chemie lassen sich im Geiste des erarbeitenden Unterrichts führen, müssen notgedrungen exemplarisch vorgehen und sind aufgerufen, nicht als Stoffe, sondern als Bildungselemente zu wirken. Für die Arbeit im Praktikum, welches die Grundlagen für weitere Erkenntnisse verschafft, begeistert sich wiederum der ganzheitlich erfassende Schülertyp. Nicht von der Regel zum beweisenden Anwenden an irgend einem Beispiel, wie es dem theoretisch-abstrakten Typ lieb ist, geht die Arbeit, sondern sie ruht in der Tätigkeit, bis das Verständnis aus dem richtigen Tun aufleuchtet, genau so wie im ganzheitlichen Deutschunterricht die stets vollkommener Darstellung einer Szene, eines Gedichts im Innern des Schülers Gestalt wird und somit als Baustein der Erkenntnis bildend wirkt. Es ist also nicht zufällige opportunistische Addition, welche zum musischen Zweig den biologischen hin-

²⁰ H. L. Schumacher: Die Not des Kunstfaches Singen an den Höheren Schulen der Musikstadt Basel. Basler Schulblatt 1957, 205 ff.

zufügt, sondern das Ernstnehmen des Prinzips ganzheitlicher Arbeit.

Gestatten Sie, daß ich die Aufgabe einer neuen Schule noch von einer andern Seite beleuchte: von der Bewältigung der Probleme unserer Zeit. Wie wir zu Beginn sagten, bereitet die Schule absichtlich oder auch ohne es zu merken mehr oder minder gut auf Beruf, Persönlichkeitsgestaltung und Privatstes vor. In der Diskussion über die Studienversager oder über die Mängel, welche unsere Maturanden aufweisen, werden immer wieder zwei Dinge genannt: 1. Die Maturanden können sich nicht eindeutig ausdrücken, handhaben ihre Sprache zu wenig gut; 2. sie sind für die Probleme unserer Zeit taub, sind lange Zeit (bis sie weit im Berufsleben stehen) nicht in der Lage, sie zu verarbeiten. –

Ich halte beide Mängel für typisch, und ich glaube, die neue Schule wäre in der Lage, beide Mängel, die zusammenhängen, zu verringern. Daß übrigens die Maturi stets zu einem Teil unangepaßt ins Leben geschickt werden, ist durchaus nicht zu vermeiden. Sie sollen ja ihren je besonderen Weg aus eigener Entscheidung gehen.

Welche Mittel stehen der neuen Schule zur Verfügung? Das erste kann ich nur rasch erwähnen, beim zweiten muß ich etwas länger verweilen. Zuerst zum sprachlichen Unvermögen der Maturi: Es ist ein deutliches Ergebnis der mehrheitlich analytisch-theoretischen Arbeitsweise. Diese ist doch z. B. auch dadurch gekennzeichnet, daß sie das jeweils Übergeordnete, Abstraktere sucht. Seit Schellings und der Universitätsgründer von 1810 Kritik am Bildungswert der Realien wird das Handeln gegenüber dem Denken, das Besondere gegenüber dem Allgemeinen, die Realität gegenüber der Idee abgewertet. Bei einem reifen Menschen geschieht dies, wenn er das volle Leben leistet, zu seinem Vorteil, ist ein Zeichen der geistigen Durchdringung der Welt. Bei Jugendlichen aber besteht die Gefahr, daß die kritische Abwertung dessen, was als Erscheinung entgegentritt, zu früh einsetzt, eine Vorwegnahme der Wirklichkeit ist, und zu einer Überbetonung der theoretischen Funktion führt. Damit aber wird der sprachliche Ausdruck zugunsten eines knappen Begriffs – der erst noch blutleer bleiben muß – geopfert. Zum Beispiel urteilt ein Schüler «typisch fin de siècle» über Hofmannsthal's «Tor und Tod», statt darzustellen, was erscheint. Das Prinzip der Darstellung, das wir für die neue Schule postulieren, trachtet danach, an der Auseinandersetzung mit dem je Begegnenden in jedem Schüler dessen *eigene* Sprache zu entfalten. Nicht vorschnell zugunsten der Abstraktion die Darstellung der Erscheinung zu verraten, ist das Mittel dazu. Be-

schreibende Biologie und gestaltende Spracharbeit, die sich am Kunstwerk entzündet, *Sprechen*, nicht bloß Analysieren der Fremdsprachen: dies alles entspricht der ästhetischen Funktion, welcher an der neuen Schule besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Soweit zum sprachlichen Ausdruck.

Der zweite Mangel: die ungenügende Verarbeitung der Wirklichkeit, hat seinen Grund in der bereits genannten idealistischen Abwendung von den «Realien», wie ich abkürzend sagen möchte. Darüber wurde schon berichtet, so daß an dieser Stelle ein Hinweis genügt. Es besteht die berechtigte Hoffnung, daß die neue Schule durch ihre angepaßtere Konzeption diese Aufgabe zu leisten vermag; denn der erarbeitende, ganzheitliche Unterricht baut auf den eigensten Interessen und Fähigkeiten der Schüler auf, es müssen nicht um jeden Preis künstliche Schulinteressen geschaffen werden. So dient diese Schule der Bildung des Einzelnen entsprechend seinen Fähigkeiten, das Leben zu meistern.

6. Abschluß der Schule, «Berechtigungen»

Schüler, welche die neue Schule verlassen, sollen auf Grund der Arbeitsweise und Fächer wahrhaftig sein im Gebrauch der Sprache, urteilsfähig und dazu in der Lage, logisch, sachlich, verständig darzustellen. Die tätige Lernweise kann sie zu freien, geistigen Menschen werden lassen, gleichweit entfernt von schulmäßig erzuchteter Überheblichkeit und Selbstgerechtigkeit wie vom Pharisäertum. Aktiv und interessiert wenden sie sich an die Arbeit. Der große Mediziner Löffler²¹ fordert:

«Wir möchten entspannte oder doch entspannungsfähige, interessierte, aufnahmebereite und frische junge Leute zugewiesen erhalten, nicht übersättigte und deformierte, die mühsam wieder zu erlebnisfreudigen Mitarbeitern ‚umgeschult‘ werden müssen, um dieses unschöne Wort zu gebrauchen.»

Solche Menschen sind reif für ein Studium. Nicht die enzyklopädische Breite der Verfächerung, sondern die geistige Verarbeitung entscheiden. Wolfgang Clemen²² spricht mir aus dem Herzen: «Sie werden daher an den Universitätslehrer als erstes die Frage richten, ob diese vielfältigen stofflichen Anforderungen, von der Hochschule aus, notwendig sind. Sie werden fragen, ob als Voraussetzung für ein erfolgversprechendes Studium an der Universität oder der technischen Hochschule die Stoff-Fülle der höheren Schule erforderlich ist. Die Antwort hierauf kann nun glücklicherweise ein ganz klares Nein

²¹ Vgl. Ziffer 19.

²² W. Clemen: Was erwartet die Hochschule von der Höheren Schule? In: Elternhaus, Höhere Schule und Universität. Würzburg 1957.

sein, womit freilich nicht gesagt ist, daß die Universität an der Situation der höheren Schule, an der Stoff- und Fächerfülle nicht doch zu einem erheblichen Teil mitschuldig ist.»

Ist die neue Schule aber in der Lage, Schüler in dieser Art auszubilden, dann soll der Abschluß eine Reifeprüfung sein, die zum Studium berechtigt. Daß es sich bei der diskutierten Schule lediglich um eine mit jeweils «kantonalen Maturität» handelt, stört keineswegs. Ich darf darauf hinweisen, daß die Studentafel, die ich im Anhang vorschlage, im Wesentlichen diejenige der ehemaligen «Realabteilung» des Basler Mädchengymnasiums ist, aber deren Anforderungen sogar übersteigt. Ich sehe nicht ein, warum eine Schule mit verbessertem Lehrplan und der postulierten Arbeitsweise nicht auch zu einer kantonalen Maturität führen sollte. Was jahrelang zur kantonalen Maturität geführt hat, soll in Zukunft, in verbesserter Gestalt, überall eingerichtet werden. Nach der notwendigen Umgestaltung in musisch-ganzheitlicher sowie in biologischer Hinsicht entspricht die geschilderte Schule sowohl den Anforderungen der Gesellschaft als auch denjenigen der Universität. Wir würden eine erfreuliche Zahl aktiver Menschen einer Reifeprüfung und dadurch vielen wichtigen Berufen zuführen. So diene die künftige Schule etwa als Vorbildung für Primarlehrer, Mittellehrer, Gesang- und Zeichenlehrer, für Biologen und Techniker sowie Nationalökonom in mancherlei Spezialisierung.

Um die Verwirklichung nicht zu überstürzen, wäre ein Versuch zu wagen. Die Empfehlung des Deutschen Ausschusses²³ legt die Notwendigkeit dar, diese Schulen (die auch in Aufbauform geführt werden können), in einem 6 bis 7 Jahre dauernden Zug und als Heimschulen zu führen. Eine Gymnasialoberstufe mit weniger als vierjähriger Dauer ist von vorneherein abzulehnen. Ein Internat kommt nur für ländliche, kaum für städtische Verhältnisse in Frage, doch könnten auch in Städten neue Schulen die Schüler über Mittag verpflegen (man vermeidet die Hetze und die nervliche Belastung sowie Gefährdung durch den Verkehr) und ihnen Lehrer, Raum und Zeit für die «Hausaufgaben» zur Verfügung stellen, so daß zwischen 8 und 17 Uhr das Schulmäßige wirklich aufbauend erledigt ist. Solche und ähnliche organisatorische Probleme (wie die Forderung, keine Kurzlektionen durchzuführen, sondern größere Unterrichtseinheiten, Blockstunden, Epochenunterricht, Querverbindungen anzustreben) sind oft für den Erfolg einer Lehranstrengung entscheidender als vornehm tönende Ideale.

²³ Vgl. Ziffer 13.

Eine letzte Bemerkung zur Unterrichtsreform gilt den Lehrern und Schulleitern. Der Deutsche Ausschuss stellt fordernd fest:²⁴

«Der Erfolg wird ausbleiben, wenn nicht der gesamte Lehrkörper den Versuch trägt ... Ausgewählte Lehrer, die nicht nur technische Fähigkeiten vermitteln, sondern ihre Aufgabe als umfassenden Bildungsauftrag verstehen. Sie müssen fähig sein, das gesamte Schul- und Unterrichtsleben mit musikalischem Geist zu durchwirken.»

Gymnasien dieses neuen Typs sollten als Schuleinheiten selbstverwaltend sein. Einzig das gemeinsame Bestreben aller Beteiligten hält die Schule zur Einheit zusammen, führt Bildungsgemeinschaft. Das Ausbildungsteam muß diese Einheit vorleben. Wie sich eine derart neue Schule aus den Ansätzen der auf dem Zeichnen und Singen aufgebauten Musikischen Gymnasien weiterentwickelt hat, kann ein Blick z. B. auf die Pionierarbeit am Deutschen Gymnasium Coburg lehren.

Mehr Maturanden!

Die Forderung nach einem radikal neuen Gymnasialtyp hat einige Chance, verwirklicht zu werden, wenn die Öffentlichkeit, die Industrie, das Gewerbe und die Verwaltung ihre alte Forderung intensivieren: Wir brauchen mehr Maturanden.

Mit einer Eindringlichkeit, die bis zum Gefühlvollen geht, hält uns der Lausanner Dozent Jaccard den Mangel an Maturanden vor Augen²⁵. Es fehlt der Nachwuchs bei Ärzten, Juristen, Technikern, Ingenieuren, Lehrern in einem allmählich bedrohlichen Ausmaß. Durch die «funeste politique de l'élimination» gelangen viel zu wenig Schüler zur Maturität, in Lausanne zum Beispiel ein Drittel der Gesamtzahl der mit 13 Jahren ins Gymnasium eingetretenen Schüler. Als Hauptgründe für diesen Umstand nennt Jaccard 1. den «Geist», der im Lehrkörper herrscht, welcher sich durch harte Auslese am meisten Ehre zu verschaffen glaubt; 2. die Monopolstellung der akademischen Berufe, die, solange sie einträglich sind, den Inhabern immer überfüllt erscheinen und mit numerus clausus und Zugangserschwerungen den Nachwuchs abschrecken. Jaccard erinnert an die Ärzte und weist darauf hin, daß der Nachwuchs keineswegs gesichert ist, indem 41 % der in der Schweiz Medizin Studierenden Ausländer sind (Eidg. Stat. Amt); 3. Einsichtslosigkeit der Lehrer in die Bedürfnisse der Allgemeinheit. «Que

²⁴ Vgl. Ziffer 13.

²⁵ P. Jaccard: La politique de l'emploi et de l'éducation. Paris 1957.

savent ces derniers (les maîtres de collège et de gymnase) des besoins réels du pays en ce qui concerne les divers professions? Beaucoup affectent même de ne pas s'en soucier, prétendant que leur devoir est de maintenir des normes de culture qu'en réalité chacun d'eux fixe à son gré.»

Betrachten wir die Verteilung der arbeitenden Bevölkerung, nach Arbeitsweise gegliedert in die drei Sektoren 1. Urproduktion, 2. Verarbeitung, 3. Handel, Verkehr und geistige Bewältigung, dann erkennen wir unsern Rückstand:

	primärer Sektor %	sekundärer S. %	tertiärer S. %
USA			
1820	73	12	15
1900	37	29	34
1950	14	33	53
1956	12	33	55
Schweiz			
1888	37	42	21
1900	31	45	24
1950	16	47	37

Daß somit bei uns ein großer Nachholbedarf besteht, ist klar. Gewerbe, Industrie, Handel, Verkehr, Verwaltung und die freien Berufe brauchen mehr Nachwuchs. Dieser Tatsache trägt auch die Errichtung einer Kantonalen Maturitätsschule im Kanton Basel-Landschaft Rechnung; die erläuternden Bemerkungen zur Vorlage für die kantonale Volksabstimmung vom 19. November 1961 enthält (Seite 1) den Absatz: «Die Annahme der Vorlage hilft nicht nur der basellandschaftlichen Bevölkerung; in schweizerischer Sicht entspricht die Eröffnung von neuen höheren Mittelschulen einem dringenden Bedürfnis. Unsere Wissenschaft, unsere Wirtschaft und die Verwaltung verlangen immer mehr gründlich ausgebildeten Nachwuchs, damit sie im scharfen Konkurrenzkampf bestehen können.»

Vermögen unsere bestehenden Gymnasien diesen Nachwuchs heranzubilden? Ich glaube: nein.

Darum müßten, diesmal vielleicht sogar auf eidgenössischer Ebene, weil im Interesse des ganzen Landes, die hier vorgebrachten Vorschläge einer rechtzeitigen Verwirklichung entgegengeführt werden.

Ich fasse diese Vorschläge in sechs Postulaten und Thesen zusammen:

1. Wir brauchen mehr Maturanden als Nachwuchs.
2. Die gegenwärtigen Gymnasien erfassen nicht alle Begabungstypen.
3. Die Reform der Oberstufe, welche einem andern Begabungstyp gerecht würde, wird in absehbarer Zeit kaum verwirklicht.

4. Nur eine selbständige Schule kann der neuen Aufgabe dienen.
5. Sie soll der praktisch-ganzheitlichen Intelligenz durch Fächer und Unterrichtsweise zum Durchbruch verhelfen.
6. Ein Versuch ist, nach genauerem Studium der deutschen Vorarbeiten, möglichst rasch anzubahnen.

ANHANG

Denkbare Kantonale Maturität – Stundenverteilung

	m = musischer Zweig b = biologischer Zweig												
	1			2			3			4			
	m	b	m b	m	b	m b	m	b	m b	m	b	m b	
Deutsch	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4
Französisch	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4
Englisch	-	-	-	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3
Geschichte	-	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3
Geographie	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1
Rech./Math.	4	3	3	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4
Naturkunde	-	1	3	2	3	2	5	1	3 1/2	1	3	-	4* (2)
Physik	-	-	-	-	-	-	-	-	2 1/2	1 1/2	2 1/2	2	4 1/2* (2 1/2)
Chemie	-	-	-	-	-	-	-	-	1 1/2	2 1/2	2	2	4 1/2* (2 1/2)
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	-
Schreiben	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Turnen	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3
Rhythmik	-	-	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-
Gesang	2	2	2	2	2	2	2	-	2	-	2	-	2
Handarbeit/Werk	4	4	4	2	1	2	1	2	-	1	-	1	-
Kunstm. betr.	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2	-	-	-
Philosophie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
fak.: Instr.	-	-	1	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-
TOTAL obl.	28	30	31	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
fak.	-	-	1	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-

* Naturkunde/Physik oder Chemie: zusammen 7 Wochenstunden.

In der 6. Klasse Schulkolonie 14 Tage obligatorisch.

In der 7. Klasse Arbeitstagung obligatorisch: 14 Tage oder 3 Wochen in abgelegener Gegend: Naturkunde, Werkunterricht, Musik.

*

Das Ferien- und Hilfswerk für Auslandschweizerkinder sucht

Leiter und Leiterinnen

(wenn möglich Ehepaare)

Hilfsleiter und Hilfsleiterinnen

für seine Ferienkolonien für 12–15jährige Auslandschweizer.

Anfang Juli bis Anfang September

Saas-Grund VS, Haus Venetz-Alpenrose

Trogen AR, Kinderdorf Pestalozzi, 2 Kolonien

Davos GR, von Sprecher-Haus

evtl. eine weitere Kolonie Kt. Wallis oder Graubünden

Französisch, einige Kenntnisse des Italienischen und Erfahrung in der Leitung von Jugendgruppen erwünscht. Die Leiter müssen sich nicht um die Küche kümmern.

Tagesentschädigung und Reisevergütung. Unfallversicherung für Reise und Aufenthalt.

Auskünfte und Anmeldung:

Pro Juventute/Schweizerhilfe

Seefeldstrasse 8, Zürich 8, Tel. 051 32 72 44