

Zeitschrift: Neue Schweizer Rundschau
Herausgeber: Neue Helvetische Gesellschaft
Band: 10 (1942-1943)
Heft: 6

Artikel: Um die Reform der schweizerischen Gymnasien
Autor: Zollinger, Max
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-759895>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 16.03.2025

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

Um die Reform der schweizerischen Gymnasien

Von Max Zollinger

I.

Wenn unsere schweizerischen Gymnasien heute von allen Seiten mit Reformvorschlägen bestürmt werden, so kann man ihnen diesmal wenigstens nicht den Vorwurf machen, sie müssen von aussenher aus selbstgenügsamer Beschaulichkeit und träger Stagnation aufgescheucht werden. Im Anschluss an einen Vortrag von Rektor Hans Fischer vor der Konferenz schweizerischer Gymnasialrektoren und auf die persönliche Initiative dieses hervorragenden Schulmannes hin hat der Verein schweizerischer Gymnasiallehrer auf seiner Jahresversammlung von 1932 mit einer Aussprache zwischen den Vertretern der Hochschulen und der Gymnasien über das Verhältnis von Hochschule und Gymnasium eine Bewegung ausgelöst, die das Problem der Lebensform der schweizerischen Gymnasien von seinem Zentrum aus abzuklären und damit die notwendigen Voraussetzungen für eine Gymnasialreform zu schaffen suchte. Dass sich unsere Gymnasien auch für die Erfahrungen interessieren, die ihre ehemaligen Schüler im Studium und Beruf mit ihrer gymnasialen Bildung machen, bezeugt die Umfrage, die das Zürcher kantonale Gymnasium auf Anregung von Rektor Hunziker vor einem Jahr unter den Abiturienten von dreissig Maturitätsjahrgängen veranstaltet hat.¹⁾

Mit einer Erhebung unter den Mitgliedern des Gymnasiallehrervereins, dem ausser den Lehrern an den vom Bund anerkannten Gymnasien auch Lehrer an andern öffentlichen und privaten Schulen der Mittelschulstufe und eine grössere Anzahl von Hochschullehrern angehören, hat die erste Etappe der vom Gymnasiallehrerverein in Gang gesetzten Reformbewegung 1938 ihren Abschluss gefunden. Dass das, was dabei herausgekommen ist, in angemessenem Verhältnis stehe zu der Leidenschaftlichkeit, mit der sich die Kritik an der bestehenden Ordnung, vor allem am eidgenössischen Maturitätsreglement, auch in diesen Kreisen mitunter äussert, wird gewiss niemand behaupten, der die im 67. Jahrbuch des Gymnasiallehrervereins abgedruckten Referate über das Ergebnis jener Umfrage liest. Es wäre auch ein unverantwortliches und überdies aussichtsloses Unterfangen, einen so wichtigen Teil unseres öffentlichen Bildungswesens inmitten grösster weltgeschichtlicher Umwäl-

¹⁾ Ein schweizerisches Gymnasium im Urteil ehemaliger Schüler (Schweiz. Lehrerzeitung 1942, No. 34).

zungen und angesichts der völligen Ungewissheit, wie die Welt in wenigen Jahren aussehen wird, von Grund aus umgestalten zu wollen. Eines aber kann und muss schon jetzt geschehen: wenn die Aussprache über die Ziele und die Möglichkeiten einer Gymnasialreform nicht im Stadium vager Bildungsideologien, in der Tendenz zu allen möglichen Konzessionen an irgend einen „Zeitgeist“ und in planlosem Aneinander vorbeireden stecken bleiben soll, ist nun der Augenblick gekommen, sich auf die unerschütterlichen Grundlagen unseres gymnasialen Bildungswesens zu besinnen und so die sichere Basis für allfällige Reformen zu gewinnen. Mit Nachdruck sei betont, dass es sich dabei ausschliesslich um die vom Bund anerkannten, das heisst: mit dem Recht zur Abnahme der für die Zulassung zu den medizinischen Staatsprüfungen und zum Studium an der ETH berechtigenden eidgenössischen Maturität ausgestatteten Gymnasien Typus A, B und C der eidgenössischen Maturitätsverordnung handelt. Die Gymnasien selber betrachten sich nicht als die Mittelschulen, nach denen sich die andern Mittelschulen zu richten hätten. Sofern sich diese innerhalb der Grenzen ihrer eigenen Bestimmung halten, sind sie von den Gymnasien völlig unabhängig und können tun, was sie für richtig halten; sie sind damit auch für die Gymnasien keine Schulen minderen Wertes. Wünschen sie aber zu dem hinzu, was sie als Schulen ihrer Art zu leisten haben auch etwas davon zu erreichen, was die besondere, spezifische Aufgabe der Gymnasien ist, und zeigt es sich, dass sie zu dieser Mehrleistung verständlicherweise nicht in vollem Masse fähig sind, dann dürfen sie von den Gymnasien nicht verlangen, dass sie ihnen dies durch Abstriche an ihren Lehrprogrammen ermöglichen.²⁾

II.

Wir versuchen zunächst festzustellen, vor welchen kategorischen Forderungen jede Gymnasialreform halt zu machen hat; das ist schon darum nötig, weil in der bisherigen Diskussion über diese Frage auch das für jeden Einsichtigen Selbstverständliche schon ignoriert, bezweifelt oder unbedacht bestritten worden ist.

1. Die vom Bund anerkannten öffentlichen und privaten Gymnasien sind der vom Bundesrat erlassenen eidgenössischen Maturitätsverordnung unterstellt und damit faktisch der in Art. 27 der Bundesverfassung festgelegten kantonalen

²⁾ Ein Beispiel für eine derartige, die Situation nach beiden Seiten hin verwirrende Verquickung zweier Angelegenheiten, die nichts miteinander zu tun haben, gibt Konrad Zeller, Neubau der Mittelschule. Gedanken zur Reform der Lehrerbildung (Zürich 1939).

Unterrichtshoheit entzogen. Eine Verletzung dieses für das ganze kulturelle Eigenleben der Kantone fundamental wichtigen Verfassungsgrundsatzes liegt dennoch nicht vor: der Bund macht lediglich Gebrauch von seinem unbestreitbaren Recht, bestimmte Vorschriften für den Erwerb der innerhalb des ganzen Landes gültigen medizinischen Diplome und für den Zutritt zum Studium an seiner einzigen eigenen Schule, der ETH, zu erlassen; wenn die Gymnasien diese Vorschriften für ihren gesamten Aufbau anerkennen, dann tun sie dies freiwillig, und zwar aus dem einfachen Grunde, weil sie ihren sämtlichen Schülern den Weg zu den medizinischen Studien und zum Studium an der ETH offen halten wollen.

Die Bindung an die eidgenössische Maturitätsverordnung hebt zwar das Selbstbestimmungsrecht der Gymnasien auf; aber sie verschafft ihren Schülern dafür Rechte, auf welche diese niemals verzichten würden, und sie entzieht die Gymnasien zugleich den Gefahren und Zufälligkeiten der kantonalen Schulpolitik und gewährt ihnen damit einen Schutz, für den sie nicht dankbar genug sein können — es ist nicht auszudenken, welch ein Chaos in unserem höheren Bildungswesen entstehen müsste, wenn jeder Kanton völlig machen könnte, was er wollte. Die eidgenössische Maturitätsverordnung wird wie jede Verordnung immer verbesserungsbedürftig und verbesserungsfähig bleiben. Wie falsch es aber ist, sie für alle möglichen wirklichen und scheinbaren Mängel unserer Gymnasien verantwortlich zu machen, davon konnten sich die Gymnasiallehrer selber überzeugen, als sie durch die Umfrage des Gymnasiallehrervereins dazu veranlasst wurden, sie überhaupt zu lesen. Sie haben dabei bemerkt, dass dieser „furchtbar bindende Vertrag“ den Schulen weit mehr Freiheiten gewährt, als sie ahnten — die Halle „Maturitätsschulen“ der Landesausstellung demonstrierte an einigen typischen Beispielen die geradezu unglaubliche Vielgestaltigkeit unseres gymnasialen Bildungswesens. Auch den Vorwurf, die Maturitätsverordnung zwingt die Gymnasien dazu, die Schüler mit einer Unmenge toten Wissens vollzustopfen, kann nur erheben, wer sie nicht gelesen hat; tatsächlich enthält sie überhaupt keine Angaben über den Umfang des Wissensstoffes, sie verweist lediglich (Art. 16) auf die an sich schon recht elastischen Stoffprogramme für die freie eidgenössische Maturität und bezeichnet diese ausdrücklich als eine „in freierer Weise zu benützende Wegleitung“. Und ebensowenig nötigt die Maturitätsverordnung die Gymnasien zu einer pädagogisch unzulässigen Verschärfung der Schülersauslese: sie überlässt ihnen die Entscheidung über die Promotion innerhalb der Schule und bestimmt (Art. 22) ausdrücklich, auch in den Fächern, in denen eine Maturitätsprüfung abgenommen werden müsse, solle „bei der

Notengebung den Jahresleistungen kein geringeres Gewicht eingeräumt werden als dem Ergebnis der Prüfung" — es steht den Schulen also frei, der Erfahrungsnote ein noch grösseres Gewicht zu geben als der Prüfungsnote! Wer unter diesen Umständen die Maturitätsprüfung als eine unerträgliche seelische Belastung empfindet, dem muss man in seinem eigenen Interesse den dringenden Rat geben, dem Hochschulstudium mit seinen ungleich schwierigeren und riskanteren Prüfungen fernzubleiben.

2. Die durch Art. 49 der Bundesverfassung gewährleistete Unverletzlichkeit der Glaubens und Gewissensfreiheit verpflichtet unsere öffentlichen Gymnasien zum Verzicht auf eine weltanschauliche Beeinflussung der Schüler im Sinne eines religiösen Bekenntnisses. Das schliesst nicht aus, dass der Bund das Maturitätsrecht auch Gymnasien mit einer bestimmten konfessionellen Grundhaltung zuerkennt, sofern sie den für die öffentlichen Schulen geltenden Anforderungen genügen, wie dies bei den Ordenschulen der katholischen Landesteile und den drei privaten evangelischen Gymnasien von Schiers, Bern und Zürich der Fall ist; aber auch diese Schulen sind der Aufsicht durch die eidgenössische Maturitätskommission unterstellt.³⁾

Dem Grundsatz der Glaubens- und Gewissensfreiheit verdanken wir das unschätzbare Gut des interkonfessionellen Landesfriedens, das heisst also eine der Grundlagen unserer staatlichen Existenz überhaupt. Eine Schulreform, die eine „christliche Begründung“ auch der öffentlichen Gymnasien fordert, rührt aber nicht allein an eine der Grundlagen unseres Staates, sondern sie steht auch zum Wesen des religiösen Bekenntnisses selbst im Widerspruch. Ihre Befürworter gehen von der Voraussetzung aus, es liege in der Macht der Schule, ihre Schüler zu überzeugten Christen zu erziehen. Die bestehenden Bekenntnisschulen beider Richtungen haben heute schon die Möglichkeit dazu; aber wer hätte den Mut zu behaupten, dass zum mindesten die evangelischen Gymnasien — für die katholischen mit ihrer andern Schülersauslese und ihrer entschiedeneren Ausrichtung auf das Studium der Theologie liegen die Dinge wohl etwas anders — auch nur mit der Mehrzahl ihrer Schüler dieses Ziel erreichen, ja, dass sie alle ihre Schüler

³⁾ Zum rechtlichen Verhältnis des Staates zu den privaten Schulen aller Stufen s. die Zürcher Dissertation von Hans Barth, Die Unterrichtsfreiheit in der Schweiz im 19. Jahrhundert (1928).

⁴⁾ Heinrich Barth, Was würde eine christliche Begründung des Gymnasiums bedeuten? (Die philosophischen und religiösen Grundlagen des schweizerischen Gymnasiums. Konferenz schweizerischer Gymnasialrektoren 1941, S. 62 ff).

nur um dieser ehrlichen Absicht willen überhaupt bekommen? Ferner: Was hat man sich unter einer durch eine Schulreform herbeizuführenden „christlichen Begründung des Gymnasiums“ in concreto vorzustellen? Für den Katholiken ist ein „christliches“ Gymnasium ebenso selbstverständlich nur ein katholisches Gymnasium wie für den Protestanten nur ein protestantisches, wie ja auch Religionsunterricht nur konfessioneller Religionsunterricht sein kann.⁵⁾ Und wenn es wenigstens bei diesen beiden Grundformen der konfessionellen Schule bliebe! Für den in sich geschlossenen Katholizismus ist die einheitliche konfessionelle Orientierung der Schule eine klare und verhältnismässig einfache Angelegenheit; wie wäre eine solche aber auf protestantischer Seite möglich angesichts der Tatsache, dass schon unsere Landeskirchen in mindestens zwei Hauptrichtungen aufgespalten sind, ganz zu schweigen von den unzähligen Gemeinschaften und Sekten, von denen jede allein im Besitz des einen echten Rings zu sein überzeugt ist? Und wie gross ist der Unterschied noch zwischen einem christlichen Gymnasium, das von seinen Lehrern keine „dogmatische Verpflichtung“ mehr zu fordern wagt, weil es damit gerade besonders gewissenhafte, das heisst wohl auch: besonders tüchtige Lehrer abzuschrecken fürchtet⁶⁾, und der öffentlichen Schule, die grundsätzlich genau dasselbe tut? Eine Bekenntnisschule kann eine wirkliche Bekenntnisschule nur so lange sein, als sie die konfessionell neutrale öffentliche Schule als Normalform neben sich hat. Denn ein Bekenntnis irgendwelcher Art ist wirkliches Bekenntnis nur unter der Voraussetzung, dass es auf freier Gewissensentscheidung beruht. Die Bekenntnisschule als Zwangsschule — und eine solche wäre das Ergebnis einer „christlichen Begründung“ unserer Gymnasien ohne Zweifel — wäre daher ein Widerspruch in sich selbst, und sie wäre auch eine weit grössere Gefahr für den Charakter der Schüler, als es die konfessionell neutrale öffentliche Schule ist: sie würde die Schüler und die Lehrer zur Gesinnungsheuchelei verführen. Das konfessionell gerichtete schweizerische Gymnasium hat schon heute alle Möglichkeiten und Rechte, dessen es bedarf; dies zeigt sich schon darin, dass von allen Gymnasien die Bekenntnisschulen strengster Observanz, die Ordensschulen, eine Reform der geltenden Maturitätsverordnung am wenigsten wünschen. — Die Normalform des öffentlichen schweizerischen Gymnasiums muss

⁵⁾ Walter Müri, Der Religionsunterricht am Gymnasium (Schulpraxis 1942, S. 103).

⁶⁾ Rektor Hans von Orelli, Die weltanschaulichen Grundlagen der konfessionellen protestantischen Gymnasien (Konferenz schweiz. Gymnasialrektoren 1941, S. 36).

daher auch fernerhin das konfessionell neutrale Gymnasium bleiben.⁷⁾

3. Unangetastet bleiben muss in Zukunft auch das bestehende Verhältnis der Gymnasien zu den Hochschulen, das heisst: das Bildungsziel der allgemeinen Hochschulreife als die einzige gemeinsame spezifische Aufgabe, die unsere Gymnasien über die Unterschiede der Sprache und Konfession hinweg mit einander verbindet und von den anderen Mittelschulen unterscheidet.

Die Gymnasiallehrer selbst und weitere Kreise machen neben der Maturitätsverordnung meist die übersetzten Anforderungen der Hochschulen für alles, was sie an den Gymnasien auszusetzen haben, verantwortlich. Die Voten der Vertreter aller Fakultäten in der Versammlung des Gymnasiallehrervereins vom Jahre 1932 haben die Gymnasiallehrer davon überzeugt, dass die Hochschulen den Gymnasien in stofflicher und methodischer Hinsicht viel mehr Freiheit lassen, als diese geahnt hatten. Indirekt üben einen Druck auf die Gymnasien lediglich aus: die Medizin und die ETH, und zwar durch die Stelle, bei der sie mit den Naturwissenschaften, die ETH auch mit der Mathematik einsetzen. Dass sie Ungebührliches fordern, wäre schon darum schwer beweisbar, da sie sich mit dem Pensum des Literargymnasiums (Typus A) in Naturwissenschaften und Mathematik (mit einem Vorkurs in darstellender Geometrie für das Studium an der ETH) begnügen.

Als selbstverständliche Gegenleistung für die Gewährung des Maturitätsrechts erwarten die Hochschulen von den Gymnasien, dass sie ihnen ihre Absolventen hochschulreif zuführen, das heisst: ausgestattet mit denjenigen Fähigkeiten des Geistes und Charakters, die es einem jungen Menschen ermöglichen, sich irgend einem akademischen Studium eigener Wahl mit Aussicht auf Erfolg zuzuwenden. Dies und nichts anderes erwartet auch die Jugend selber von den Gymnasien: sie würde die Gymnasien verfluchen, wenn sie das Maturitätsrecht um eines noch so schönen die Voraussetzungen des akademischen Studiums ignorierenden Bildungsideals preisgeben würden. Der Bildungsgedanke der allgemeinen Hochschulreife bewahrt unsere Gymnasien auch am sichersten davor, um „lebensnahe“ Schulen à tout prix sein zu können alles Mögliche, wovon ein „gebildeter“ Mensch auch einmal gehört haben sollte, in ihre Lehrpläne hineinzustopfen — diese Versuchung ergibt sich weit weniger aus ständig wachsenden An-

⁷⁾ Die überkonfessionelle Haltung der öffentlichen Schule und den Wissenschaftscharakter der Gymnasialbildung rechtfertigt neuerdings Hermann Frey, Das gymnasiale Bildungsziel (Jahresbericht 1941/42 des Zürcher kantonalen Gymnasiums, S. 8 ff).

forderungen der Hochschulstudien als aus Ansprüchen anderer Art, die von aussenher an die Gymnasien gestellt werden.

Jede aufrichtige und von Illusionen freie Bildungsidee beruht auf der Erkenntnis, dass sie im Gegensatz zur Religion nicht absolute, sondern immer nur relative, auf ein bestimmtes Ziel bezogene Geltung beanspruchen kann; wer einen Bildungsgedanken, seinen eigenen Bildungsgedanken, absolut setzt, sucht aus Bildung Religion zu machen und gerät damit in Widerspruch zu beiden. Die schweizerischen Gymnasien können und wollen nicht die höheren Schulen der Bildung überhaupt sein, sondern nur Schulen jener Art von geistiger Bildung, die ein akademisches Studium irgendwelcher Art voraussetzt. Wer eine höhere Schule der Bildung überhaupt will, der muss daher einen neuen, auf das Maturitätsrecht freiwillig verzichtenden Schultypus fordern — sofern er selber davon überzeugt ist, dass diese Schule auch die Schüler finden werde, für die sich die Schaffung eines neuen Schultypus überhaupt lohnen würde!⁸⁾

Auch darin sind weitaus die meisten Hochschullehrer und Gymnasiallehrer einig: Hochschulreife heisst nicht Abrichtung auf die Hochschulstudien oder gar auf bestimmte Studienrichtungen. Jede spezielle Fachpropädeutik oder Vorwegnahme von Teilen des akademischen Fachunterrichts ist mit der Hochschulreife als Bildung unvereinbar. Die Gymnasien haben, wie ein deutscher Schulreformer einmal gesagt hat, nicht Halbfertigfabrikate für die Universitätsseminarien (oder die Laboratorien der Technischen Hochschule) zu liefern, wozu sie übrigens auch nicht imstande wären. Sie müssen lediglich die allgemeine geistige Grundbildung für alle Studien schaffen, jene Art Bildung, die ihren Absolventen die

⁸⁾ Wie These und Antithese stehen sich diese beiden Anschauungen vom Bildungsziel des Gymnasiums gegenüber in: Louis Meylan, *Les humanités et la personne. Esquisse d'une philosophie de l'enseignement humaniste* (Neuchâtel 1939, Editions Delachaux et Niestlé) und in dem Buch des Verf., *Hochschulreife. Bestimmung und Verantwortung der schweizerischen Gymnasien* (Zürich 1939, Max Niehans Verlag). Dass es sich im Grunde nur um zwei verschiedene Aspekte derselben Sache handelt, zeigen Fritz Enderlin, *Der Sinn des Gymnasiums* (NSR April 1941) und das die beiden Publikationen mit der grössten Gründlichkeit interpretierende und durch eigene Forderungen und Vorschläge ergänzende Buch von Hans Fischer, *Zwei Bücher über die innere Gestalt des schweizerischen Gymnasiums* (Beilage zum Jahresbericht des Städt. Gymnasiums Biel 1941. 234 S.). — Der Verfasser legt Wert darauf, bei dieser Gelegenheit ausdrücklich festzustellen, dass er selber die Gesamtleistung des Gymnasiums nicht auf die Vorschulung für das Hochschulstudium einengt (vgl. Hochschulreife S. 9 f).

Freizügigkeit innerhalb der beiden Hochschulen gewährleistet und die Träger aller akademischen Berufe untereinander verbindet; und sie dürfen daher dem momentanen Bedürfnis mancher Schüler, sich vorzeitig auf das engere Gebiet persönlicher Neigung, das heisst in der Regel das Gebiet der geringsten Anstrengung, zu beschränken, nicht nachgegeben — die Einsichtigen unter den Akademikern sind dem Gymnasium für nichts so dankbar wie gerade dafür, was sie in ihrem Beruf nicht unmittelbar brauchen.⁹⁾

4. Nicht dispensieren dürfen sich die Gymnasien in Zukunft endlich auch von ihrer Auslesefunktion, so lästig ihnen gerade diese Aufgabe immer sein mag und so sicher sie gerade um dieser Verpflichtung willen die unpopulärsten aller Schulen bleiben werden — die Kritik an den Gymnasien richtet sich im Grunde genommen weit weniger gegen ihren Bildungsgedanken als gegen ihre ausserordentlich scharfe Auslesepraxis mit all den Spannungen, Aengsten und Enttäuschungen, die sie für manche Schüler und ihre Eltern bedeutet. Auslesen kann eine Schule immer nur von ihrem spezifischen Bildungsziel aus; das ist in diesem Fall die richtig verstandene allgemeine Hochschulreife. Auslese durch die Gymnasien und für die Gymnasien ist daher immer auch zugleich Auslese für die Hochschulen. Die Auslese ist aber keine primäre Funktion der Gymnasien; sie ist vielmehr nichts weiter als die Konsequenz aus ihrer Verpflichtung, zur Maturität nur solche Schüler aufsteigen zu lassen, die nach menschlichem Ermessen die Voraussetzungen für irgend ein akademisches Studium und damit für einen akademischen Beruf besitzen.¹⁰⁾ Dass immer ein gewisser, wenn auch verschwindend kleiner Teil ihrer Absolventen auf das Recht zum Studium verzichtet, darf dabei keine Rolle spielen, auch nicht für die Behandlung dieser

⁹⁾ Mit gleicher Entschiedenheit betonen dies der Gymnasiallehrer und Altphilologe Hermann Frey (NZZ 1942, No. 1279) und der Hochschullehrer und Naturwissenschaftler Paul Niggli (No. 1329) in ihren Erwiderungen auf den Vorschlag von Seminardirektor Konrad Zeller, die letzten anderthalb Jahre zu einer „Vorschule zur Universität“ umzugestalten, in der die eine Hälfte der Stunden den Fächern allgemeiner Bildung mit Einschluss der auf vier Stunden heraufgesetzten Leibesübungen und der Kunstfächer (mit ganzen vier Sprachstunden und zwei Stunden Mathematik!), die andere der Vorbereitung auf das Fachstudium gehören sollte (NZZ No. 1265).

¹⁰⁾ Meylan missversteht den Verfasser gründlich, wenn er ihm die Ansicht unterschiebt, die Auslese (für die Hochschulen) sei „la fonction unique de l'enseignement secondaire“ (Helvétisme et réforme scolaire en Suisse romande. Jahrbuch 1942 der Neuen Helvetischen Gesellschaft, S. 202).

Schüler selber. Unmöglich könnten die Gymnasien zwei Kategorien von Schülern nebeneinander führen: solche, die studieren wollen und das Zeug dazu haben, und solche, bei denen dies nicht der Fall ist; unmöglich könnte es auch zweierlei Maturitätszeugnisse geben, eines, das zum Studium berechtigte, und eins, das dieses Recht nicht einschliesse; „matur“ bedeutet studienreif und nichts anderes oder es sollte dies zum mindesten bedeuten; ein „Maturitäts“-zeugnis ohne Studienberechtigung wäre ein blosses Als-ob, die Vorspiegelung nicht vorhandener geistiger Qualitäten und damit eine glatte Täuschung.

III.

Die Besinnung auf die unantastbaren Grundlagen unseres gymnasialen Bildungswesens führt zu der Erkenntnis, dass eine Totalreform unserer Gymnasien, eine Reform an Haupt und Gliedern gewissermassen, weder nötig noch möglich ist. Man braucht nur irgend eines der vielen Reformprojekte, die in letzter Zeit von Unberufenen propagiert worden sind, in seine Konsequenzen zu verfolgen, um einzusehen, wie viel Wertvolles, ja Unentbehrliches unwiederbringlich verloren gehen müsste, wenn sie verwirklicht werden sollten. Auch die Arbeitsgemeinschaft für das Studium der Reformvorschläge, die ein Advokat dem Grossen Rat des Kantons Waadt eingereicht hat, erklärt in einer vom gegenwärtigen Obmann des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer ausgearbeiteten Denkschrift: „toutes leurs propositions et suggestions leur paraissent pouvoir être réalisées dans le cadre de la loi et du règlement actuels”.¹¹⁾

Mit solchen Akten der Selbstbescheidung aber braucht die Reformbewegung nicht endgültig gestoppt zu werden. Nur werden die Gymnasiallehrer selbst, wenn sie sich als die Zunächstbeteiligten darüber einigen wollen, was an den bestehenden Verhältnissen geändert werden soll, von Stundenzahlen, Stoffprogrammen, Lehrzielen einzelner Fächer reden müssen. So ungern sie dies mit Rücksicht auf den Hausfrieden zu tun pflegen; sie werden aber auch darauf gefasst sein müssen, dass nötigenfalls ein Diktat von oben einem unhaltbaren Zustand wie der beschämenden Benachteiligung, die der muttersprachliche Unterricht in den deutschschweizerischen Gymnasien erfährt — die welschschweizerischen stehen in dieser Hinsicht bedeutend besser da — auch gegen den Willen der Einsichtslosen ein Ende macht. Als wünschbare und realisierbare Neuerungen kommen in Betracht: eine sinngemässe Rangordnung der Fächer anstelle des gegenwärtigen unorganischen

¹¹⁾ L'école secondaire vaudoise au service du pays (Lausanne 1941, Pro Juventute), p. 5.

Nebeneinanders; die Einführung von Werkstattarbeit auf der Unterstufe (die „ungeschickte Hand“ ist kein Beweis für das Vorhandensein besonderer geistiger Fähigkeiten!); die Milderung des gegenwärtig zu schroffen Uebergangs zur Hochschule durch etwas freiere Gestaltung der Oberstufe: temporäre Konzentration einzelner Fächer, Einführung von „Ergänzungsstunden geistigen und experimentellen Werkunterrichts“ (Niggli), die aber unter allen Umständen nur ergänzende, nicht zentrale Funktion haben könnten.

Gewiss setzt jede, auch die kleinste Reform dieser Art Abstriche am Lehrstoff einzelner Fächer voraus. In welchem Mass dies ohne Schaden für den Anschluss an die Hochschulstudien möglich ist, dafür geben die Bestimmungen der Maturitätsverordnung mit ihren Minimalprogrammen für die drei Typen in den für jeden Typus nicht charakteristischen Fächern Anhaltspunkte. Auf keinen Fall aber lässt sich das Problem der Gymnasialreform mit der Zauberformel: „Weniger Stoff!“ von einem Punkt aus lösen. Die Maturitätsverordnung verlangt auch in dieser Hinsicht nichts Unbilliges; es ist auch kein Geheimnis, dass die vom Bund anerkannten Gymnasien ihre Abiturienten mit sehr verschieden schwer bepacktem Schulsack an die Hochschulen abgeben dürfen. Anlässlich der erwähnten Umfrage unter den ehemaligen Zürcher Abiturienten bedauerte eine Persönlichkeit von besonders feinem und empfindlichem Kulturbewusstsein geradezu, dass „das Gymnasium nicht viel mehr von jenem Wissen vermittelt, das man nur dank ihm besitzt“. Gerade in den spezifischen Gymnasialfächern, den alten Sprachen und der Mathematik, spielt das stoffliche Wissen auf der Oberstufe die geringste Rolle — da kommt es viel mehr auf das Können als auf das Wissen an. Ebenso verhält es sich bei der Muttersprache und den modernen Fremdsprachen. Dennoch lässt sich nicht bestreiten, dass vor allem die ihrer Natur gemäss mehr auf das Gedächtnis angewiesenen Fächer der Versuchung, zu viel Stoff zu bieten, immer ausgesetzt sind. Das ist dann der Fall, wenn einzelne Lehrer ihren Ehrgeiz dreinsetzen, möglichst hoch über die Bestimmungen der Lehrpläne hinaufzugehen. Junge Lehrer, die mit einem grossen Vorrat frisch erworbenen akademischen Wissens von der Hochschule herkommen, pflegen dieser Versuchung besonders leicht zu verfallen. Die Erkenntnis, dass der Unterricht vor allem Funktionsschulung und erst in zweiter Linie Aneignung von Wissensstoff erstreben soll, ist aber auch für die Gymnasiallehrer längst keine neue diktatorische Weisheit mehr. Trotzdem ist es immer möglich, dass der Lehrer in guten Treuen glaubt, der Schüler müsse bei ihm nicht lernen, sondern „nur denken“ — ihm selber ist sein Wissen schon so sehr in Fleisch und Blut übergegangen,

dass er sein Gedächtnis kaum mehr anzustrengen braucht, und deshalb nimmt er an, auch der Schüler brauche dies nicht zu tun. Aber auch da, wo er mit Recht erwartet, dass der Schüler nur denke oder doch wenigstens zuerst denke und dann erst lerne, auch da kann er es leider nicht verhindern, dass sich der Schüler das unbequeme Denken erspart, indem er sich gleich mit dem Gedächtnis auf sein Pensum stürzt und paukt, statt wirklich, nämlich: denkend, zu lernen. Jedes richtige Wissen kann lebendiges, dem geistigen Organismus einverleibtes Wissen sein; das Pauken aber schlägt jedes lebendige Wissen tot. Der Unterricht an unseren Gymnasien muss durchschnittlich noch bewusster als bisher auf die Erziehung zum richtigen Wissenserwerb ausgehen. Kein Vorwurf trifft unsere Gymnasien so schwer wie der, man lerne in ihnen alles Mögliche, nur das nicht: wie man lernen solle. Das Stoffproblem kann daher nur in Verbindung mit dem Problem der Erziehung zum richtigen Arbeiten gelöst werden.

Dass die Gymnasien nur gerade so viel Wissen vermitteln sollten, wie unbedingt behalten werden müsse, kann nur verlangen, wer nichts davon weiss, dass jeder willentlich erworbene Gedächtnisinhalt einen biologischen Schrumpfungsprozess durchmacht. Und vor allem: Wissen wird in der Schule nicht allein, ja meist nicht einmal in erster Linie um des Besitzes willen aufgenommen, sondern darum, weil die Aufnahme von Wissensstoff zugleich ein unentbehrliches Mittel zur Schulung des Geistes, insbesondere des Gedächtnisses ist. Mit Recht wird immer wieder festgestellt, dass die von einer wahren Wissensscheu besessene Schule unserer Zeit zu einer sträflichen Vernachlässigung der Gedächtnisschulung neige. Man kann das Gedächtnis allerdings nicht üben, ohne es zugleich zu belasten, das heisst: ihm Leistungen zuzumuten, die Willensspannungen voraussetzen und darum unbeliebt sind.

Ein Irrweg der Gymnasialreform wäre ferner der Versuch, das spezifische Problem gymnasialer Bildung durch die Berufung auf den Vorrang der Charaktererziehung zu einer Angelegenheit von untergeordneter Bedeutung zu machen. Jede Schule teilt sich mit der primären Erziehungsmacht, der Familie, und mit der Kirche in die sittliche Erziehung der ihr anvertrauten Jugend; erziehen aber kann die Schule immer nur mit den Mitteln, die ihr als Schule und als Schule ihrer Art zur Verfügung stehen. Die Gymnasien sind durch ihre Bestimmung in besonderem Mass dazu verpflichtet, den Intellekt, genauer: bestimmte Formen des Intellekts, zu schulen, soweit dies bei einer auf dieses Ziel hin ausgelesenen Schülerschaft auf der jeweils erreichten Stufe der geistigen Entwicklung möglich ist. Nur wer vom Geist lebendiger Wissenschaft keinen Hauch verspürt hat, kann behaupten, der richtig

verstandene, richtig durchgeführte wissenschaftliche Gymnasialunterricht führe zwangsläufig zu einer Hypertrophie des Verstandes — die Erziehung zum klaren, sauberen, sachlichen, sich freien Denken überall da, wo das Denken am Platz ist, zur Ordnung im eigenen geistigen Haushalt und zu straffer geistiger Arbeitsdisziplin bildet immer auch ein wesentliches Stück echte Charaktererziehung. Die Humaniora vor allem sind der Ort, wo neben dem Verstand auch das Gefühl zu seinem Recht kommt, aber auch sie müssen alle Reformvorschläge zurückweisen, die von einer besseren Schule des Charakters reden und lediglich eine leichtere Schule meinen.

Das einzige, worin auch die Heissporne unter den Rufern nach einer Gymnasialreform mit den bedächtigen Verteidigern der bestehenden Ordnung übereinstimmen, ist die Ueberzeugung, dass es am Ende weniger auf geschriebene Satzungen ankomme als auf den einzelnen Lehrer, seine berufliche Tüchtigkeit, sein pädagogisches Geschick, seine Persönlichkeit überhaupt. Das Problem des Gymnasiums ist vielleicht sogar noch mehr als das jeder andern Schule ein Lehrersproblem und wird dies auch künftig bleiben, die Lehrpläne mögen aussehen wie sie wollen. Dass der Beruf des Gymnasiallehrers mit seiner immer problematischen Verbindung von Lehramt und Wissenschaft Anforderungen besonderer Art an seine Träger stellt, muss jedem klar werden, der sich unabhängig von allfälligen unangenehmen wirklichen oder eingebildeten persönlichen Schülererfahrungen zu vergegenwärtigen versucht, was es bedeutet, eine geistige Elite junger Menschen durch die schwierigste Epoche ihrer Entwicklung bis zur Schwelle der Hochschulen hinaufzuführen. Die Gesamtleistung einer Schule dieser Art wird daher immer in besonderem Mass durch die Zusammensetzung ihres Lehrkörpers bestimmt sein. Wie die Gymnasien durch die allgemeine Vorbildung und die Auslese ihrer Schüler das Schicksal der Hochschulen bestimmen, so bestimmen die Hochschulen durch die Vorbereitung der künftigen Gymnasiallehrer auf ihr Amt das Schicksal der Gymnasien. Finden unsere Gymnasien die Lehrer, die fachliche Tüchtigkeit mit echter erzieherischer Liebe verbinden, die Lehrer, die den Bildungsgedanken ihrer Schule, jeder von seinem engeren Arbeitsgebiet aus, als ein lebendiges Ganzes repräsentieren, die Lehrer auch, die selber Beispiele sind jener Arbeitsfreude, jenes Pflichtgefühls, jener Begeisterung für „der Menschheit höchste Gegenstände“, die jeder Gymnasiallehrer bei seinen Schülern voraussetzen pflegt — dann ist die unerlässliche Vorbedingung der einzigen fruchtbaren Schulreform erfüllt: der Schulreform in Permanenz, die mit dem Leben geht und dennoch das Bestehende, soweit es sich als notwendig und damit als gut erwiesen hat, achtet und erhält.