

Zeitschrift: Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen
Band: 29/1943 (1943)

Artikel: "Hochschulreife" : Sinn und Grenzen gymnasialer Bildung : eine Auseinandersetzung mit Louis Meylans "Ecole de culture"
Autor: Zollinger, Max
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-42326>

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: 13.03.2025

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

« Hochschulreife »

Sinn und Grenzen gymnasialer Bildung

Eine Auseinandersetzung mit Louis Meylans « Ecole de culture »

von Max Zollinger

«Das gegenwärtige schweizerische Gymnasium sieht seine Aufgabe darin, verantwortliche, gebildete, bewußt schweizerisch denkende junge Leute aus der Zucht geistiger und bildender Arbeit hochschulreif hervorgehen zu lassen und an das kulturelle Leben der Nation, insbesondere an die akademischen Berufe, abzugeben . . .»¹

Durch die einmütige Annahme dieser von Rektor *Enderlin* (Zürich) formulierten These, die kurz vorher auch die Billigung der Konferenz schweizerischer Hochschulrektoren gefunden hatte, bezeichnete der Verein schweizerischer Gymnasiallehrer in seiner Jahresversammlung vom 3. Oktober 1937 die historische Verbundenheit von Gymnasium und Hochschule als die Grundlage jeder Besinnung auf das Bildungsziel der schweizerischen Gymnasien. Das war das erste positive Ergebnis der überaus fruchtbaren Aussprache zwischen Gymnasial- und Hochschullehrern, die Rektor *Hans Fischer* (Biel) mit seinem das Problem des schweizerischen Gymnasiums bei der Wurzel packenden Vortrag über das Verhältnis von Gymnasium und Hochschule in der Konferenz schweizerischer Gymnasialrektoren vom Jahre 1932 ausgelöst hatte. Damit wurde ein bestehender Zustand anerkannt, dessen Berechtigung bisher noch nie ernstlich in Frage gestellt worden war; auch die Reformvorschläge des gewiß nicht traditionsgebundenen *Albert Barth* setzten die organische Beziehung von Gymnasium und Hochschule als selbstverständlich voraus.

Wenn die Diskussion über Bestimmung und Gestalt der schweizerischen Gymnasien nicht vorzeitig auf das Niveau des bei solchen Gelegenheiten leider unvermeidlichen *bellum omnium contra omnes*, des Streites aller Fächer um Stundenzahlen und Prüfungsrechte, herabsinken sollte, dann mußte man sich nun vor allem klar darüber zu werden suchen, was «hochschulreif» überhaupt bedeute und welchen besonderen Anforderungen über das hinaus, was jeder Schule dieser Altersstufe aufgetragen ist, eine Schule zu genügen habe, die ihre Absolventen «hochschulreif» an die Schulen akademischer Berufsbildung abzugeben verpflichtet sei. Wesentlich erleichtert wurde dieses Unternehmen durch die für einen großen Teil der Gymnasiallehrer überraschende Erfahrung, daß die Hochschullehrer Sinn und

¹ 66. Jahrbuch des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer, 1937, S. 30.

Wert gymnasialer Bildung gerade nicht in der Abrichtung auf das Fachstudium, sondern in ihrem Charakter als einer allgemeinen geistigen Bildung sahen – nicht irgendeiner beliebigen Allgemeinbildung allerdings und nicht einer – illusorischen – «Bildung überhaupt», sondern einer Allgemeinbildung von besonderer Art und Richtung. Von *welcher* Art und Richtung? Einen ersten Versuch, diese Frage zu beantworten, unternahm der Verfasser dieses Aufsatzes mit seinem Buch «*Hochschulreife. Bestimmung und Verantwortung der schweizerischen Gymnasien*» (Max Niehans Verlag, Zürich 1939), indem er sich selber wohl bewußt war und dies auch dem Leser nachdrücklich zu verstehen gab, daß es sich dabei zwar um einen bestimmenden, aber doch *nicht* um den *einzigsten* Aspekt handelt, unter dem das Problem des schweizerischen Gymnasiums betrachtet werden muß (S. 9 f.): die körperliche Er-tüchtigung, die musische Bildung, der Anteil der Schule an der Charakter-erziehung sind übergreifende Erziehungsaufgaben, die sich nicht auf diesen *einen* Nenner bringen lassen, die aber mittelbar dennoch auch der besonderen Bestimmung der Gymnasien dienen.

Wie notwendig eine gründliche Abklärung der anscheinend selbstverständlichen, durch die Überlieferung sanktionierten Voraussetzungen unseres gymnasialen Bildungswesens war, bezeugte das wenige Wochen früher erschienene Buch von Louis Meylan, Directeur de l'Ecole supérieure et du Gymnase de jeunes filles (Lausanne): «*Les Humanités et la personne. Esquisse d'une philosophie de l'enseignement humaniste*» (Editions Delachaux & Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1939). Ausgestattet mit einer Bildung, die das Geistesleben aller Zeiten und Kulturvölker zu umspannen scheint, vertritt der hochangesehene Waadtländer Schulmann eine Auffassung vom Sinn gymnasialer Bildung, die der eben angedeuteten diametral entgegengesetzt ist: die Bindung an das Ziel der Hochschulreife ist nach Meylans Überzeugung geradezu das sicherste Mittel, die Gymnasien an der Erfüllung ihrer einzigen wahren Aufgabe, der Bildung der «*personne*», zu verhindern.

Nachdem sich Herr Direktor Meylan an verschiedenen Stellen, zuletzt noch im «*Annuaire de l'instruction publique en Suisse*» (1942), polemisch zum Bildungsziel der Hochschulreife und im besondern zu der zitierten Arbeit des Verfassers geäußert hat, sei es diesem gestattet, von seinem Standort aus zur These von Herrn Meylan Stellung zu nehmen und bei dieser Gelegenheit einige Mißverständnisse, die sich auf der Gegenseite eingenistet haben, aus dem Wege zu räumen; er weiß sich mit Herrn Meylan in so hohem Maße eins im Glauben an den absoluten Wert der wahren, das heißt: nicht dem platten Nutzen verhafteten geistigen Bildung, in der Ehrfurcht vor dem, «*was kein Verstand der Verständigen sieht*», und in der Liebe zum jungen Menschen, daß er gegen die Gefahr gefeit zu sein glaubt, dem *advocatus Dei* gegenüber als der *advocatus diaboli* zu erscheinen. Zu besonderem Dank ist er dabei Herrn Rektor *Hans Fischer* verpflichtet, dessen überaus sorgfältige produktive Analyse der beiden Bücher dem Deutschschweizer die Beschäftigung mit dem sprachlich hohe Ansprüche an den Leser stellenden Werk von Meylan wesentlich erleichtert; die Würdigung von Fischers

eigener originaler Auffassung vom Sinn und von den Mitteln gymnasialer Bildung muß einer anderen Gelegenheit vorbehalten bleiben.¹

I

Das Vorrecht, ihren Abiturienten mit der Vollmaturität – der einzigen Prüfung, der die Bezeichnung «Maturität» mit Recht zukommt – das Tor zu allen akademischen Studien aufzuschließen, verpflichtet die Gymnasien ohne Zweifel auf ein bestimmtes, verhältnismäßig hoch gestecktes Bildungsziel. Handelt es sich dabei um *Bildung überhaupt* oder handelt es sich um eine Bildung von *spezifischer Art*? Und wenn das zweite der Fall ist: *wodurch* ist der spezifische Charakter dieser Art Bildung bestimmt?

Wer das Ergebnis gymnasialer Bildung mit dem Ausdruck «Hochschulreife» bezeichnet, entscheidet sich für ein *spezifisches* Bildungsziel, und er sagt damit zugleich, daß das Spezifische an diesem Bildungsgedanken durch die Beziehung der Gymnasien zu den Hochschulen gegeben sei. Eine auf die Hochschulstudien abgestimmte Form spezifischer Allgemeinbildung fordert die eingangs zitierte These Enderlins im Einklang mit der grund-

¹ Hans Fischer, Zwei Bücher über die innere Gestalt des schweizerischen Gymnasiums (Beilage zum Jahresbericht des Städtischen Gymnasiums Biel 1940/41, 234 S.). Eine kritische Gegenüberstellung der beiden Bücher unternehmen ferner Fritz Enderlin, Der Sinn des Gymnasiums (Neue Schweizer Rundschau, April 1941), und neuerdings – mit Einschluß des Buches von Fischer –: Hans Kaeslin, Möglichkeiten und Utopien in bezug auf die Mittelschule (Aargauer Tagblatt 1943, Nr. 177); Martin Simmen, Mittelschulangelegenheiten (Schweiz. Lehrertg. 1943, Nr. 32).

Im folgenden beziehen sich die im Text ausgesetzten Seitenziffern auf die zitierten Bücher von Meylan, Fischer und dem Verfasser.

Von den übrigen Arbeiten Meylans, die dasselbe Thema behandeln oder berühren, waren dem Verfasser zugänglich: *L'école pour l'écolier* (66. Jahrbuch des VSG, 1937, S. 34 ff.). — *L'élément poétique dans l'éducation* (Die Schule des Schweizervolkes. 27. Schweiz. Lehrertag und Pädagogische Woche in Zürich 1939, S. 92 ff.). — *L'école secondaire vaudoise au service du pays* (Pro Juventute, Lausanne [1941]). — *Helvétisme et réforme scolaire en Suisse romande* (Die Schweiz. Jahrb. der NHG 1942, S. 193 ff.). — *Le maître de gymnase* (Der Gymnasiallehrer. Seine Person und seine Ausbildung, hg. von der Konferenz schweizerischer Gymnasialrektoren, Aarau 1942, S. 77 ff.). — *Sélection ou culture? Considérations sur les fins de l'enseignement secondaire* (Annuaire de l'instruction publique en Suisse, Lausanne 1942, p. 17 ss.).

Der Verfasser hat seine These seither unter anderm in folgenden Aufsätzen vertreten: Akademikerüberfluß und Hochschulauslese (Neue Schweizer Rundschau, Juni 1941). — Die Auslesefunktion der schweizerischen Gymnasien und der Zudrang zu den Hochschulen (Schweiz. Ärztezeitung 1941, Nr. 33. — Traduction française: Nr. 43). — Der Zudrang zu den höheren Schulen mit Maturitätsabschluß (Berufsberatung und Berufsbildung, 1942, Nr. 7/8). — Gymnasium oder «Vorschule zur Universität»? (NZZ 1942, Nr. 1451). — Um die Reform der schweizerischen Gymnasien (Neue Schweizer Rundschau, Oktober 1942). — Einseitige und vielseitige Begabung (Vortrag vor der Basler kantonalen Schulsynode, 4. Dezember 1942; Schweiz. Erziehungsrundschau, Juni 1943).

legenden Bestimmung der eidgenössischen Maturitätsverordnung von 1925 (Art. 15): «Der Unterricht soll dem Schüler diejenige geistige Reife und Selbständigkeit im Denken vermitteln, die zu einem erfolgreichen akademischen Studium erforderlich ist.» (Der grammatisch unrichtige Singular «ist» bringt an den Tag, daß die «Selbständigkeit im Denken» im Obersatz nicht als zweites Objekt neben der «geistigen Reife» steht, sondern in dieser als wesentliches Merkmal enthalten ist und daher eigentlich in den folgenden Abschnitt von Art. 15 hineingehört.)

Die *Hochschulreife* als spezifische Bildung ist, wie der Verfasser (S. 31 ff.) nachzuweisen versucht hat, in quantitativer Beziehung durch ihre Vielseitigkeit, in qualitativer Hinsicht durch ihren Wissenschaftscharakter gekennzeichnet, beides, wie nachdrücklich betont werden muß, nicht in absolutem, sondern nur in relativem Sinn, das heißt: bezogen auf die andern Formen der Jugendbildung, bezogen ferner auf die entwicklungsgemäße Aufnahmefähigkeit der auf diesen Bildungsgedanken hin ausgelesenen jungen Menschen. Relativen Wissenschaftscharakter in diesem Sinne *muß* die Bildung haben, die als Grundlage akademischer Studien dienen soll, denn diese müssen eine Vorbildung voraussetzen können, die in ihren wesentlichen Teilen ihrer besonderen Aufgabe angemessen ist. Die besondere Fähigkeit «selbständigen Denkens» – überall da, wo diese Art Denken am Platz ist – gibt der Hochschulreife zwar das kennzeichnende Gepräge, durch das sie sich von andern Bildungsformen unterscheidet; sie macht aber nicht ihr ganzes Wesen aus: erst durch die innere Verbindung der Denkschulung mit der sie bedingenden Entwicklung der Sprache, mit der musischen Bildung, der Leibes- und Charaktererziehung bekommt die Hochschulreife den Charakter wirklicher Bildung.

Ebensowenig wie «Bildung überhaupt» oder «Bildung irgendwelcher Art» bedeutet Bildung zur Hochschulreife *Abrichtung auf die Hochschulstudien* oder gar auf bestimmte Studienrichtungen. Die Aussprache im Gymnasiallehrerverein hat mit vollkommener Deutlichkeit ergeben, daß auch die Hochschullehrer nichts dergleichen von den Gymnasien erwarten, ja, daß sie jede spezielle Fachpropädeutik oder die Vorwegnahme von Dingen, die nur Sache des akademischen Fachstudiums bilden können, mit nicht geringerer Entschiedenheit ablehnen, als die Gymnasiallehrer selber dies tun – vor allem dann, wenn es sich nicht um das eigene Fach handelt. Tatsächlich enthält die eidgenössische Maturitätsverordnung keine einzige Bestimmung, die die Gymnasien dazu nötigen würde, ihre Ansprüche mit Rücksicht auf die Hochschuldisziplinen zu überspannen; wo dies dennoch geschieht, da liegt die Schuld beim fehlgeleiteten Übereifer einzelner Lehrer oder Fachkollegien. Wie klar sich Gymnasial- und Hochschullehrer der Gefahr bewußt sind, die dem Gymnasium als Bildungsanstalt durch jede vorzeitige Spezialisierung auf die verschiedenen Studienrichtungen droht, bewies die scharfe Reaktion der Zunächstbeteiligten und vermutlich auch Zuständigsten auf den Vorschlag eines Außenstehenden, Seminardirektor Konrad Zeller, die Oberstufe der Gymnasien sei durch Herabsetzung der

allgemeinbildenden wissenschaftlichen Fächer auf den vierten Teil der Unterrichtszeit in eine «Vorschule zur Universität», will sagen: zu den einzelnen Fakultäten, umzuwandeln.¹ Die Gymnasien haben nicht künftige Pfarrer oder Juristen oder Ärzte oder Gymnasial- und Hochschullehrer oder Ingenieure usw. vorzuschulen, sondern künftige Akademiker überhaupt, und sie haben den künftigen Akademikern nicht fachliche Vorkenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, sondern geistige Bildung – nämlich jene geistige Bildung, die dem jungen Menschen das köstlichste Recht des jungen Akademikers gewährleistet, das Recht, das ihn allein zum wirklichen *civis academicus* macht: das Recht der Freizügigkeit innerhalb des ganzen weiten Bereichs akademischer Lernfreiheit.

In schärfstem Gegensatz zum – richtig verstandenen – Bildungsgedanken der allgemeinen Hochschulreife geht *Meylan* aus von der Überzeugung, daß sich die Gymnasien jeder Ausrichtung auf die Hochschulen prinzipiell und praktisch enthalten müssen, um sein zu können, wozu sie allein bestimmt seien: «*écoles de culture*», das heißt: Schulen reiner, zweckfreier Menschenbildung überhaupt, einer Bildung, die ihren Sinn ausschließlich in sich selber trage: «*L'enseignement de culture est un enseignement rigoureux a-professionnel*».² Die Gymnasien sind für ihn nicht die Vorstufe der Hochschule, sondern die Krönung der Volksschule («*école primaire*»); sie bereiten nicht auf die Hochschulstudien und damit mittelbar auf die akademischen Berufe vor, sondern unmittelbar auf das Leben, indem sie «das Menschenjunge», wie Fischer Meylans Ausdruck «*le petit d'homme*» hübsch und treffend übersetzt, zur «*personne*», das heißt: zum vollen Menschen, hinaufbilden. Ihr einziges Ziel ist: «*mettre le petit d'homme en possession de son humanité, d'actualiser l'humanité virtuelle en lui*» (p. 33 s.) Sie erreichen dieses Ziel dadurch, daß sie das edelste Menschentum aller Zeiten und Himmelstriche auf den Kern der werdenden «*personne*» einströmen lassen, und zwar in allen Unterrichtsfächern, von denen auch *Meylan* keins ausschalten will. Der Vorrang unter den schöpferischen Leistungen des menschlichen Geistes aber kommt nach *Meylans* Überzeugung auch in den Gymnasien nicht den vor allem auf die Schulung des Denkens abzielenden Wissenschaften zu, sondern der Kunst, dem «*Carmen*»: der bildenden Kunst, noch mehr der Poesie und am meisten der Musik, der sich die schon bei den Griechen mit ihr verbundene schöne Gymnastik beigesellen soll. Poesie als Kunst überhaupt ist, dem ursprünglich Sinn des Wortes *poiesis* entsprechend, der Inbegriff des Schöpferischen überhaupt; und dadurch, daß die Schule den jungen Menschen empfänglich macht für die größten schöpferischen Leistungen des Menschen – «*les manifestations les plus poétiques*» –, wird die «*école d'humanité nolens volens une école de Dieu*», denn «*humanité*» ist nichts anderes als die ewige Offenbarung

¹ Vgl. die Erwiderungen auf Zellers Reformprojekt (NZZ 1942, Nr. 1265) von Hermann Frey (Nr. 1279), Paul Niggli (Nr. 1329), dem Verfasser (Nr. 1451) und Rektor Fritz Hunziker (Nr. 1572), und Zellers Replik (Nr. 1515).

² *Sélection ou culture*, p. 7.

Gottes in der Welt, «la révélation de Dieu au monde» (p. 255). Diese Schule muß grundsätzlich allen offenstehen, die guten Willens sind: «Que tous ceux qui ont soif, confirme l'humanisme chrétien, viennent et boivent de l'eau vive autant qu'ils en peuvent prendre» (p. 229); nichts wäre mit dem humanen Geist dieser Schule so unvereinbar wie eine Schülersauslese, die eine große Anzahl Bildungsdurstiger vom Zugang zu der einzigen Quelle wahrer Bildung ausschliesse.

II

Wir versuchen, zu den Hauptthesen Meylans kritisch Stellung zu nehmen, ohne seiner persönlichen «culture» in des Wortes edelstem Sinne unsere aufrichtige Bewunderung zu versagen.

1. Das Bildungsziel der Hochschulreife stempelt nach der Ansicht Meylans die Gymnasien zu reinen *Berufsschulen*, und *Beruf und Bildung* sind für ihn zwei scharf getrennte Welten. In Wirklichkeit sind die Gymnasien im Gegensatz zu den sämtlichen andern Schulen dieser Altersstufe *keine Berufsschulen*: sie vermitteln keinerlei berufliche Praktiken, sondern lediglich die spezifische allgemeine Grundbildung einer großen Berufsgruppe. Sie machen allerdings kein Hehl daraus, daß ihre Schüler einmal fähig sein sollen, sich einem akademischen Studium zuzuwenden, gleichgültig, ob diese von ihrem Recht zu studieren Gebrauch machen werden; sie könnten gar nicht «Schulen wirklichen Lebens» sein, wenn sie nicht, wie Fischer sagt, «ein Ort wären, wo ernsthaft an den künftigen Beruf gedacht wird» (S. 160) – der Beruf ist ja für den Mann vor allem nicht etwas neben dem Leben, sondern ein wesentlicher Teil, im besten Fall die Mitte seines Lebens überhaupt, und eine Schule, die wie Meylans «école de culture» unmittelbar ins Leben hinüberleiten will, stößt ins Leere, wenn sie glaubt, jeden Gedanken an eine künftige berufliche Tätigkeit von ihren Schülern fernhalten zu müssen. Die Antithese «Beruf oder Bildung» stützt sich außerdem auf eine rein utilitaristische Auffassung vom Wesen des Berufs, die den akademischen Berufen nicht gerecht wird, denn gerade diese Berufe erfordern in besonderem Maß den Einsatz des ganzen Menschen und sind ihn in besonderem Maß auch wert.

2. Meylan geht von der Überzeugung aus, daß *alles Große*, was der Mensch hervorgebracht habe, geeignet sei, den «petit d'homme» zur «personne» heranzubilden. Tatsächlich tut sich in seinen Schriften die Welt des menschlichen Geistes in ihrer ganzen unendlichen Weite auf – sein mit Zitaten aus allen Zeitaltern und Kulturen überreich befrachtetes Hauptwerk vor allem wirkt wie das Selbstbildnis eines Geistes, dessen Empfänglichkeit für «der Menschheit höchste Gegenstände» überhaupt keine Grenzen zu kennen scheint. Dennoch braucht es wohl kein Zeichen mangelnder Bildungsfähigkeit zu sein, wenn dem Leser bei dieser verschwenderischen Fülle

der Gesichte etwas bang wird, zumal, wenn er sich ihre Wirkung auf den jungen Menschen vorzustellen versucht. Stoffauswahl, «rudera tollere» oder, wie Fischer zeitgemäß übersetzt: entrümpeln, von dem Ballast befreien, mit dem der stoffversessene Lehrer den Unterricht zum Schaden des Schülers überlastet – das verlangt auch Meylan; aber er läßt zu wenig merken, daß der Lehrer auch imstande sein muß, auf Wertvolles, ihm persönlich Liebstes zu verzichten, daß sich auch hier in der Beschränkung erst der Meister zeigt und Mephisto nicht ganz unrecht hat, wenn er erklärt: «Das Beste, was du wissen kannst, darfst du den Buben doch nicht sagen» – weil in ihren Köpfen nicht Raum genug ist, weil sie es noch nicht verstehen würden, weil es eben Erfahrungen gibt, die auch der eifrigste Lehrer dem späteren Leben überlassen muß, es mag ihm selber lieb sein oder nicht. Die Formel: für die Bildung des jungen Menschen tauglich ist alles, was das Wachsen der Person ermöglicht, bietet keinerlei verlässliche Anhaltspunkte für die unbedingt notwendige strenge Stoffauslese, und ebenso enthält sie, wie auch Fischer (S. 83) bemerkt, keinen Maßstab, mit dem die geistige Leistungshöhe einer Schule, das unum necessarium, das unbedingt erreicht werden muß, bestimmt werden könnte. Beides läßt sich nur von einem Bildungsgedanken her gewinnen, der den Mut zur Selbstbeschränkung hat, das heißt zum Verzicht auf den Anspruch, «Bildung überhaupt» sein zu wollen.

3. Auch *Mathematik* und *Naturwissenschaften* wirken nach Meylan bildend nur in dem Maße, in dem sie zur Entwicklung der «personne» beitragen, und sie tun dies vor allem dadurch, daß sie selbst als Leistungen großer Forscherpersönlichkeiten erscheinen. Die Vertreter dieser Disziplinen werden mit Recht darauf hinweisen, daß Meylan den objektiven Wert der Erkenntnis als Frucht der Beobachtung und des reinen Denkens unterschätze. Bildend wirken diese Fächer dann, wenn auch der Schüler dessen fähig wird, was nach *Niggli* den Naturforscher in besonderem Maß auszeichnen soll: «die Achtung vor der Objektivität, der Wille, sich der besseren, tieferen Einsicht, dem Erkenntniswahreren stets und unter allen Umständen unterzuordnen».¹ Gewiß erscheinen die Naturwissenschaften dem Schüler heute da und dort zu sehr als absolut objektive, von ihrem menschlichen Ursprung völlig abgelöste Tatsachenwissenschaften; aber so berechtigt und beherzigenswert der Hinweis Meylans auf das brennende Interesse des jungen Menschen für die große Forscherpersönlichkeit ist und so gewiß der naturwissenschaftliche Unterricht diesem Bedürfnis noch etwas mehr entgegenkommen könnte, als es heute zumeist geschieht, so sicher beruht der Bildungswert der Naturwissenschaften gerade nicht auf diesem menschlichen Bezug, sondern vielmehr auf der grandiosen Unerbittlichkeit des Naturgeschehens, der auch der Mensch unterworfen ist nach dem Wort:

¹ Die erzieherische Bedeutung der Naturwissenschaften (Die Schule des Schweizervolkes, S. 155).

«Nach ewigen, ehrnen,
Großen Gesetzen
Müssen wir alle
Unseres Daseins
Kreise vollenden.»

4. Was Meylan auf Grund einer überwältigenden Belesenheit in den Literaturen aller Zonen und Zeiten von der bildenden Wirkung der *Kunst*, vor allem der *Poesie* auf den Menschen sagt, gehört wohl zum Schönsten und Tiefsten, was über diesen Gegenstand von pädagogischer Seite je gesagt worden ist. Als unentbehrliches Mittel zur Entfaltung jugendlichen Seelen- und Geisteslebens würdigt mit vollem Recht auch *Fischer* die Dichtung, obwohl er ihr in der Hierarchie seiner Bildungsmittel erst den dritten Rang – nach dem «wirklichen Leben» und der Natur und vor der Überlieferung und der Sprache – einräumt. Aber so hoch man den absoluten Wert der Kunst als Bildungsmittel immer einschätzen mag, und er ist ohne Zweifel größer, als sich aus den Lehrplänen unserer Gymnasien ablesen läßt, so sicher ist doch, daß ihr in einer Schule mit dem Ziel der Hochschulreife nicht die Bedeutung zukommen kann, die Meylan ihr beimißt. Für Kunst total unempfänglich ist zwar kein normaler Mensch; aber es läßt sich nicht verkennen, daß der Grad der Ansprechbarkeit auf den künstlerischen Eindruck, die Tiefe seiner Wirkung auf die Gesamtpersönlichkeit des Schülers, höchst verschieden ist, und – daß es nicht die schlechtesten Schüler zu sein brauchen, die zumal im Entwicklungsalter für das künstlerische Vollerlebnis nicht in dem, vom Lehrer aus gesehen, wünschbaren Maß bereit sind. Wer sich selber die Aufgabe gestellt hat, sein Leben lang junge Menschen große Dichtung verstehen zu lehren, kann den Bildungswert der Kunst unmöglich unterschätzen; vor der Versuchung, ihn zu überschätzen, bewahrt ihn die eigene Erfahrung und, sie bestätigend, einer der letzten Sprüche Goethes, eine Warnung an junge Poeten:

«Jüngling, merke dir in Zeiten,
Wo sich Geist und Sinn erhöht,
Daß die Muse zu begleiten,
Doch zu leiten nicht versteht.»

Der Himmel bewahre unser akademisches Leben vor den Amusischen, die, nur Verstand, bei der Begegnung mit der großen Kunst im Innersten unbeteiligt bleiben; aber – auch «auf Flügeln des Gesanges» schwingt man sich nicht über die Tatsache hinweg, daß der geistigen Zucht, der Schulung des klaren, ichfreien, seiner Grenzen allerdings bewußten Denkens der erste Platz in der gymnasialen Bildung künftiger Akademiker gebührt.

5. Mit besonderer Schärfe kommt Meylans ablehnende Haltung gegenüber dem Bildungsgedanken der Hochschulreife in seiner Stellung zum Problem der *Schülersauslese* zum Ausdruck: Bildung («culture») und Auslese

(«sélection»), im besondern die auf die Hochschulreife ausgerichtete Schülerauslese der Gymnasien, erscheinen ihm als unversöhnliche Gegensätze – «sélection» schließt «culture» aus und umgekehrt.¹

Tatsächlich bedeutet die Auslesefunktion der Gymnasien, wie der Verfasser (S. 95 ff.) mit aller Offenheit zugegeben hat, eine besonders schwere Belastung für die Bildungsarbeit dieser Schulen, vor allem für den Gymnasiallehrer selber und sein menschliches Verhältnis zu den Schülern – es ist nicht auszudenken, wieviel leichter, wieviel schöner seine schwierige Aufgabe wäre, wenn er nicht jahraus, jahrein, sein ganzes Leben lang, beständig genötigt wäre, Entscheidungen herbeizuführen, die den direkt und indirekt davon Betroffenen, den jungen Menschen selbst und ihren Angehörigen, bittere Enttäuschungen bereiten. Was die Gymnasien zu den unpopulärsten aller Schulen macht, das ist ja auch weit weniger ihr Bildungsgedanke als ihre scharfe selektive Funktion. Aber es wäre eine grobe Selbsttäuschung zu glauben, allein die Gymnasien hätten die Möglichkeit, sich dieser ihnen selber schmerzlichen Verpflichtung zu entziehen. Jede Art Bildung setzt eine für sie ausgelesene Schülerschaft voraus – nicht einmal die Primarschule, die doch die Schule für alle sein will, kann alle Kinder behalten, die ihr zugeführt werden. Von der Schülerauslese (und nicht minder natürlich von der Auslese der Lehrer) hängt auch der Lehrerfolg einer Schule in hohem Maße ab, in weit höherem Maß als von den in ihrer Bedeutung meist überschätzten Unterrichtsmethoden und vom Umfang des Inventars an Apparaten und Modellen, an Bildern und Tabellen, ohne die heute eine Schule nicht mehr auskommt.

Die Frage: «Bildung *oder* Auslese?» ist daher falsch gestellt: nicht um das eine *oder* das andere handelt es sich, sondern um beides – Bildung *und* Auslese, um jene Auslese nämlich, die eine bestimmte Art Bildung erst ermöglicht. Und Meylan widerlegt sich selber, wenn er trotz seiner scheinbar radikalen Ablehnung des Selektionsprinzips auch für die «école de culture» in praxi fordert, was er in thesi so entschieden bekämpft. Denn seine Schule ist tatsächlich nicht für alle die bestimmt, «qui ont soif», sondern nur für die «besser Begabten» («les enfants les mieux doués». p. 221). Und wodurch geben sich die für die «école de culture» ausreichend Begabten zu erkennen? Es sind «ceux qui sont capables de penser et d'agir par eux-mêmes, d'examiner et de choisir, de saisir une situation, de poser un problème en ses termes essentiels; ceux qui pourront, au besoin, innover, inventer des démarches nouvelles; ceux qui sont sui iuris et propria manu». Ausgezeichnet! Aber – wodurch unterscheidet sich dieser Begabungstypus grundsätzlich von dem, den auch die Hochschulreife voraussetzt? Kommt Meylan damit nicht auf einem weiten Umweg genau an die Stelle zurück, wo die Gymnasien schon heute stehen? Nur mit dem einen Unterschied, daß seine «école de culture» die Maßstäbe für die Feststellung dieser Begabung und für die erforderliche Leistungshöhe dem Bildungsgedanken der

¹ Vgl. besonders Meylans Aufsatz: «Sélection ou culture?»

Gymnasien entnehmen muß, weil sie keine einigermaßen genau bestimm-
baren eigenen besitzt?

Solange die Gymnasien auf das Maturitätsrecht Anspruch machen, und
sicher werden sie dies auch in Zukunft immer tun, solange kann das ent-
scheidende Kriterium für ihre Schülersauslese nur die – richtig verstandene –
Hochschulreife sein; es wäre unverantwortlich gegenüber dem einzelnen
wie gegenüber der Gesamtheit, wenn sie für das Studium offenkundig
ungeeignete junge Leute «matur», das heißt: studienreif erklären würden.
Maßgebend für die Reifeerklärung in diesem Sinn aber ist allein die persön-
liche Eignung des Abiturienten, niemals der errechnete oder vermutete
Bedarf an akademischen Arbeitskräften. Niemals dürften sich die Gym-
nasien, wie der Verfasser selbst nachdrücklich festgestellt hat (z. B. S. 105 ff.),
durch eine außerschulische Instanz zu einer künstlichen Verschärfung ihrer
Auslesemaßstäbe zwingen lassen – falsch ist nicht die Selektion an sich,
pädagogisch falsch oder, wie Meylan (p. 226) richtig sagt: «une monstrueuse
aberration», wäre ein durch berufspolitische Ansprüche akademischer Stände
diktiert *numerus clausus* – darüber gibt es unter den Verantwortlichen
wohl nicht zweierlei Meinung.

Mit Unrecht glaubt Meylan, das Gymnasium der Hochschulreife lege
den Hauptakzent auf die Selektion (für die Hochschulen) und mache sich
damit zu einem bloßen Sieb oder Auslesegerät («un crible ou un trieur») für
den Zutritt zur Universität;¹ oder gar: der Verfasser betrachte die Auslese
für die Hochschulen als die «fonction unique de l'enseignement secondaire»²
– die Auslesefunktion der Gymnasien ist nicht die primäre, sie ist vielmehr
eine sekundäre, die Verwirklichung ihres Bildungsgedankens sichernde
Funktion dieser Schulen, die selbstverständliche Konsequenz ihres Anspruchs
auf das Recht, ihre erfolgreichen Absolventen studienreif zu erklären. Die
Gymnasien würden sich auch täuschen, wenn sie glauben würden, sie
könnten sich die vollkommene Autonomie dadurch erkaufen, daß sie, wie
Meylan (p. 230) zu verstehen gibt, die Auslese der zum Studium Berufenen
den einzelnen Fakultäten überlassen würden: ihre Schüler würden kate-
gorisch auch von der «école de culture» eine Ausbildung fordern, die es
ihnen ermöglichen würde, die verschiedenen Fakultätsprüfungen ohne Zeit-
verlust zu bestehen – Prüfungen, die für sie ungleich riskanter und weit
weniger zuverlässig wären als die von den eigenen Lehrern auf Grund ihrer
genauen persönlichen Kenntnis ihrer Schüler abgenommene Schulmaturität,
Prüfungen überdies, auf die die Gymnasien nicht mehr den geringsten Ein-
fluß hätten, während sie jetzt die denkbar größte Freiheit haben zu bestim-
men, was und wieviel sie von ihren Abiturienten verlangen, und vor allem:
nach welchen Grundsätzen sie schon den Aufstieg zur Maturität regulieren
wollen; denn die interne Schülersauslese, die Festsetzung der Promotions-
bedingungen, überläßt die eidgenössische Maturitätsverordnung völlig ihrem
eigenen Ermessen.

¹ Sélection ou culture? p. 3.

² Helvétisme et réforme scolaire, p. 202.

Auf eine ernste Konsequenz von Meylans eigenem Selektionsprinzip sei zum Schluß noch hingewiesen. Die schweizerischen Gymnasien lesen die für ein akademisches Studium tauglichen jungen Menschen aus; sie wollen nicht *die* Schulen der Bildung überhaupt sein, sondern nur Schulen einer bestimmten Art Bildung, und sie stempeln damit auch die jungen Menschen, die freiwillig oder unfreiwillig andere Bildungswege einschlagen, nicht zu Menschen minderer Kultur und damit minderen Wertes. Die «*école de culture*» dagegen, die ja für eine «*élite au sens qualitatif et purement humain*» (p. 221) bestimmt sein will, würde vielleicht, wie Meylan hofft, *mehr* junge Menschen aufnehmen als die Gymnasien und damit scheinbar eine demokratischere Schule sein als diese; in Tat und Wahrheit aber würde sie einen unüberbrückbaren Graben aufreißen zwischen Schweizern höherer und minderer Kultur *überhaupt*; sie würde sich, was die schweizerischen Gymnasien zu ihrem Glück und auch zum Wohl des ganzen Volkes nie getan haben, das Bildungsmonopol anmaßen und damit zugleich das Recht, die jungen Menschen für ihr ganzes Leben kulturell zu klassifizieren.

III

Zusammenfassend ist zu sagen:

Die schweizerischen Gymnasien sind *Gymnasien*, solange sie sich auf das Bildungsziel der allgemeinen Hochschulreife als einer spezifischen Bildungsform verpflichten; sie sind Anstalten der *Bildung*, solange sie sich jeder Abriechung auf spezielle Hochschulstudien und jeder Vorwegnahme von Aufgaben, die allein Sache des akademischen Fachunterrichts sein können, strikte enthalten und jedem ausreichend begabten jungen Menschen offen stehen. Meylans Plan einer «*école de culture*» ist kein Vorschlag zur Reform der schweizerischen Gymnasien, sondern das Wunschbild einer neuen, in ihrer Zielsetzung vollkommen autonomen Schulform. Wer Meylan beistimmt, muß daher für die männliche Jugend einen neuen Schultypus fordern, wie ihn die weibliche in der «*Frauenbildungsschule*» schon heute besitzt – wenn er davon überzeugt ist, daß diese Schule auch die Schüler finden werde, für die sich die Schaffung einer neuen Schulform lohnen würde.

Dennoch bedeutet Meylans «*école de culture*» einen begrüßenswerten, ja notwendigen Beitrag zur Diskussion über die Zukunft der schweizerischen Gymnasien. Auch sie ist zwar anscheinend nicht gefeit gegen die Versuchung, den Unterricht mit Bildungsstoff zu überlasten; dem auf die richtig verstandene Hochschulreife ausgerichteten Gymnasium dagegen bietet gerade diese Zielsetzung besondere Möglichkeiten, sich vor stofflichem Übermaß zu bewahren. Der Wert von Meylans Plan besteht darin, daß er die Gymnasien eindringlich auf die Gefahren hinweist, die ihnen aus einer Überspannung ihres Bildungsgedankens erwachsen müßten, wie umgekehrt der Gedanke der Hochschulreife die Gefahren an den Tag bringt, die Meylans «*école de culture*» in sich schließt: die Überbewertung des

reinen Intellekts auf der einen – die Versuchung, in einem uferlosen Ästhetizismus aufzugehen auf der andern Seite; die Überbetonung des Objektes und damit die Entpersönlichung wissenschaftlicher Bildung hier – und dort: den Absolutismus des Subjektes und damit die Gefahr, daß die Kultur der Person zum Kultus der Person entartet. Eins bringt Meylan dem Gymnasiallehrer, er mag unterrichten, was er wolle, mit Recht nachdrücklich zum Bewußtsein: die Tatsache, daß er es nie allein mit einer einzelnen geistigen Funktion, dem Intellekt zum Beispiel, sondern immer mit *Menschen*, und zwar mit *ganzen* Menschen, Leib, Geist und Seele, zu tun hat. Und wie den Lehrer an der «*école de culture*», so macht den Lehrer an einem seine wirkliche Bestimmung überzeugt bejahenden Gymnasium erst diese Erkenntnis zum Erzieher.