Zeitschrift: Bündner Schulblatt = Bollettino scolastico grigione = Fegl scolastic grischun

Herausgeber: Lehrpersonen Graubünden

Band: 7 (1947-1948)

Heft: 5

Artikel: Zu unserer Mittelschulnummer : Mittelschulreformen

Autor: Cantieni, R.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-355682

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 17.07.2025

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

ZU UNSERER MITTELSCHULNUMMER

Die vorliegende Nummer des Schulblattes fällt aus dem bisherigen Rahmen. Es wird ein Stoffgebiet, das die Mittelschule in erster Linie angeht, behandelt. Dies entspricht sowohl dem Wunsch der Lehrerschaft an der Kantonsschule als auch des Vorstandes des BLV. Wir stellen das Schulblatt um so lieber zur Verfügung, als anläßlich der Diskussion über die weitere Zugehörigkeit der Kantonsschullehrer zum BLV auf die manigfachen Bindungen hingewiesen und dann mit großer Mehrheit beschlossen wurde, als Sektion der Kantonsschullehrer weiterhin beim Bündner Lehrerverein zu verbleiben.

Im Programm des Vorstandes als Redaktionskommission war ein Thema vorgesehen, das mit «Besinnung» oder «Rückblick und Ausblick» hätte überschrieben werden sollen. Wer kann daran zweifeln, daß wir in einer Zeit stehen, wo Analyse des Zustandes von Familie, Gesellschaft und Schule sowie die Beantwortung der Frage, was Bestand haben soll und wo Neues und Besseres werden könnte, einem Bedürfnis entspricht. Nun kommt uns die Mittelschule zuvor. Auf verschiedenen Tagungen der schweiz. Gymnasial- und Mittelschullehrer ist das Thema Mittelschulreform zur Sprache gekommen. Auch unsere Kantonsschule hat es aufgegriffen. Wenn zunächst nur von Gymnasialreform die Rede war, so wurde damit ausgedrückt, von wo der Anstoß gekommen ist. Wenn auch Handelsabteilung, Oberrealschule und Lehrerseminar im Gegensatz zum Gymnasium in erster Linie Berufsschulen sind, so geht doch das Thema Mittelschulreform auch sie an. Wir zweifeln nicht, daß unsere Lehrer die Aufsätze mit Interesse lesen und sich bemühen werden, Stellung zu beziehen. Man ist in Graubünden und auch an der Kantonsschule mit Neuerungen eher zurückhaltend. Doch ist der Wunsch, zu erfahren, was andernorts geschieht, lebhaft. Die Schulleitung hat mehrfach Lehrer an Tagungen abgeordnet, um auf dem Laufenden zu sein. In der Konferenz der Kantonsschule hat dann Herr Dr. Reto Cantieni Bericht erstattet. In erweiterter Form geschah dies auf Wunsch des Vorstandes der Vereinigung ehemaliger Kantonsschüler, der ja auch zahlreiche Lehrer angehören, in einer öffentlichen Versammlung im Januar. Herr Dr. Cantieni stellt uns das erweiterte und teilweise abgeänderte Referat zum Abdruck zur Verfügung. Das erste Ergebnis des Vortrages und der Aussprache war dann der Versuch, die oberste Gymnasialklasse in einer sogenannten Staatsbürgerwoche einen neuen Weg der Bildungs- und Erziehungsarbeit in engerer Gemeinschaft kennen lernen und erproben zu lassen. Dieser Versuch, ein Beitrag der Bündner Kantonsschule zur Mittelschulreform, scheint voll gelungen. Einer der drei die Klasse begleitenden Lehrer und organisatorischer Leiter, Herr Prof. Hs. Casparis hat uns auf Wunsch seinen Bericht zum Druck im Schulblatt übergeben. Wir danken den beiden Herren Professoren Cantieni und Casparis für ihre Beiträge sowie dem Rektorat der Kantonsschule für das Interesse an der «Mittelschulnummer» des Bündner Schulblattes.

Der Vorstand

Mittelschulreformen

Bis vor kurzem nahm die Bündner Kantonsschule den Mittelschulreformen gegenüber eher eine abwartende Stellung ein. Das soll aber nicht bedeuten, daß Behörde, Schulleitung und Lehrerschaft nicht das gebührende Interesse dafür gezeigt hätten. Im Gegenteil, man verfolgte und verfolgt die Bestrebungen, wie sie an einzelnen schweizerischen Mittelschulen im Gange sind, sehr genau. Der Schreibende wurde an die verschiedenen Tagungen des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer, wo diese Reformen zur Diskussion standen, delegiert und referierte in einer Lehrerkonferenz über die Ergebnisse dieser aktuellen Aussprachen. Auf Wunsch des Vorstandes der Vereinigung ehemaliger Kantonsschüler, der damit erneut sein reges Interesse für alle die Kantonsschule betreffenden Fragen bekundete, äußerte sich der Schreibende auch in einer Sitzung dieses Vereins eingehend zu diesem weitere Kreise interessierenden Thema.

Damit das Wesen der zu besprechenden Reformen besser beurteilt und diese auch in ihrer Bedeutung, in ihrem Ausmaß richtiger eingeschätzt werden können, erachte ich es als angebracht, zunächst über die an der Mittelschule geübte Kritik und über das neugeprüfte Bildungsziel der Mittelschule zu orientieren. Von der Kritik sind ja die Reformen ausgegangen, und, das Bildungsziel besser zu verwirklichen, ist ihr Hauptzweck.

Diese Kritik konnte in den letzten Jahren sehr leidenschaftliche Formen annehmen. Beteiligte man sich an solchen Diskussionen, gewann man gelegentlich wirklich den Eindruck, unsere Mittelschulen seien nach der Ansicht mancher in eine Sackgasse geraten und vermöchten bei der jetzigen Unterrichtsform ihre Aufgabe nicht mehr zu erfüllen. Tritt man aber sine ira et studio an die Sache heran, kann man zunächst einmal erkennen, daß es nie, auch in den früheren guten alten Zeiten nicht, an heftigen, polemisch gefärbten Diskussionen über wirkliche oder angebliche Mißstände der Mittelschule fehlte und daß es teilweise die gleichen Mängel sind, die auch heute wieder bekämpft werden: z. B. die Stoffüberlastung der Schüler und die Verfächerung des Unterrichts. Daß mitunter in diesen Diskussionen die Bequemlichkeit, gar Faulheit einzelner Schüler bewußt oder unbewußt mit Ueberforderung durch die Schule verwechselt oder mangelnde Eignung des Schülers als Unzulänglichkeit des Schulsystems ausgelegt wurde, sei nur nebenbei erwähnt. Dies zeigt uns aber, daß wenigstens ein Teil der vorgebrachten Bemängelungen wie früher, so auch bei dieser neuen Welle von Kritik im Grunde genommen nicht ganz sachlich ist. Wie in allen von geistigen, wirtschaftlichen und sozialen Kämpfen aufgewühlten Zeiten, so suchte man schon nach der Katastrophe des 1. Weltkrieges und nun auch nach der des 2. nach Sündenböcken für Versagen und Verirrung. Es ist nicht verwunderlich, daß auch die Mittelschule als öffentliche Bildungsinstitution herhalten muß. Beweisen nicht, so ist schon gefragt worden, die beiden Weltkriege in unmißverständlicher Weise, daß das Gymnasium, die sog. humanistische Bildungsform, völlig versagt hat? Besonders scharfe Klagen gegen die Mittelschule werden in den vom Krieg heimgesuchten Ländern erhoben. Noch kürzlich wurde in einem Radiovortrag aus Stuttgart unverholen erklärt, die

bisherige humanistische Bildung habe den Menschen nicht befähigt, human zu handeln. Es seien wohl wertvolle, gar hervorragende Einzelpersönlichkeiten mit großem, exaktem Wissen und Können herangebildet worden, aber der großen Mehrheit dieser Adepten habe das klare Verantwortungsbewußtsein gegenüber dem Mitmenschen, die soziale Gesinnung gefehlt. Statt dessen sei in diesen ein ausgeprägter, der Gemeinschaft feindlicher Individualismus großgezüchtet worden. Beziehen wir in diesen Betrachtungskreis auch Amerika ein, so stellen wir fest, daß man dort der autokratischen Traditionsschule — so wird das alte Schulsystem genannt — immer entschiedener den Rücken kehrt, weil man mit deren einseitiger Lehrmethode höchstens eine Mißerziehung erziele, keine Beziehungen zu den Bedürfnissen der modernen Welt herstellen könne und die Charakterbildung vernachlässige.

In Rußland hatte man das alte, nach westeuropäischem Muster aufgebaute Gymnasium aus naheliegenden Gründen ebenfalls abgelehnt und durch eine Art Werk- oder Anschauungsschule, wie sie in gemilderter Form sich jezt in Amerika einzubürgern beginnt, ersetzt. (In jüngster Zeit ist man aber nach vielen unbefriedigenden Versuchen wieder fast völlig von dieser Unterrichtsmethode abgekommen und mehr und mehr zur alten Lernmethode zurückgekehrt.)

Ein Gutes hat nun auch eine so scharfe, z. T. überbordende Kritik: Die Mittelschule ist von der Gefahr nicht ausgenommen, in einmal eingefahrenen Geleisen zu verharren, zu erstarren und sich der Täuschung hinzugeben, alles sei zum Besten bestellt. Eine gelegentliche Aufrüttelung, auch eine so rigorose, ist da etwas sehr Heilsames. Sie veranlaßt Lehrer und Behörden, die eigentliche Aufgabe der Schule neu zu überprüfen, sich auf das Bildungsziel neu zu besinnen, es klarer und reiner zu erfassen, und dann allenfalls, der Entwicklung der Zeit entsprechend, das neu geschaute Ziel mit neuen, tauglicheren Mitteln anzustreben.

Eine solche neue Besinnung auf das spezifische Bildungsziel unserer Mittelschulen findet nunmehr statt und hat bereits in verschiedenen Büchern, Artikeln und Referaten von kompetenter Seite, von Gymnasialrektoren, Mittelschullehrern und aber auch von Vertretern anderer Kreise, ihren Niederschlag gefunden.

Die Lehrerschaft der Literarschule des städt. Gymnasiums in Bern hat dieses Bildungsziel wie folgt umschrieben:

> «Was die Lehrer unserer staatlichen Gymnasien verbindet — bei grundsätzlich verschiedener weltanschaulicher Haltung —, ist das gemeinsame Interesse für den Menschen. Im bildungsfähigen, darum auch in besonderem Maß bildungsbedürftigen jungen Menschen suchen sie den Sinn für reine Menschlichkeit zu wecken. Darin sehen sie ihr vornehmstes Ziel, keineswegs in einem Leistungserfolg, auch nicht in der Befriedigung von Anforderungen, die der Standpunkt des gemeinen Nutzens, das praktische Leben, akademische Anstalten und Berufe allenfalls geltend machen könnten. Vor der Sorge, daß auch an einem staatlichen Gymnasium Erziehung zur reinen Menschlichkeit möglich sei, tritt für uns Lehrer die Verschiedenheit in der Ausprägung gymnasialer Typen (Literarschule, Realschule; altsprachliches, neusprachliches, mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium) an Bedeutung zurück. Das Gymnasium ist

seinem Wesen nach humanistisches Gymnasium. Wir halten die Zeit für gekommen, den eingeschränken Bedeutungsbereich dieses Begriffes aufzuheben und von jedem staatlichen Gymnasium, gleichgültig, welchem Maturitätstypus es zugehöre, zu fordern, daß es den Menschen im Menschen wecke und hüte, daß es also ein humanistisches Gymnasium sei. Es hat den Dienst an einem hohen Menschenbild, den Antike und Christentum ihm aufgetragen haben, ohne jedes Schwanken auszurichten. Zu einer damit angedeuteten humanistischen Ueberzeugung, die von allen Lehrern eines Gymnasiums geteilt werden kann, dürften im einzelnen u. a. folgende Punkte gehören:

1. Wir möchten die jungen Menschen zu tüchtigen, verantwortungsbewußten, im Dienst der Volksgemeinschaft freudig tätigen Gliedern unseres schweizerischen Staatswesens erziehen.

2. Das Gymnasium, zusammen mit dem Elternhaus, unterstützt von Bildungsmöglichkeiten außerhalb der Schule (Musikschule u. ä.) und Jugendorganisationen (Pfadfinder u. ä.), hat dafür zu sorgen, daß die körperlichen und die positiven seelisch-geistigen Kräfte in einem harmonischen Verhältnis ausgebildet werden. Gesundheit des Körpers und der Seele soll sich mit normgebundener Freiheit des Geistes verbinden.

3. Am Aufbau dieser Bildung sollen Tradition und Gegenwart, Natur und Geist, Kunst und Wissenschaft beteiligt sein.

4. Der Schüler soll dazu erzogen werden, genau zu beobachten, das Beobachtete zu erfassen, aus dem Erfaßten klare Folgerungen zu ziehen, das Ergebnis einer Untersuchung sprachlich befriedigend zu formulieren.

5. Weckung, Entfaltung und richtige Durchbildung aller positiven Kräfte müssen ganz besonders auch den Willen in bestimmter Richtung lenken und bestimmte Eigenschaften des Charakters ausprägen. Die gymnasiale Erziehung möchte im jungen Menschen erreichen: Selbstzucht, Zuverlässigkeit, Pflichttreue, Zähigkeit, Aufgeschlossenheit, Arbeitsfreude, selbständiges Denken, Ehrlichkeit, Bescheidenheit, Besonnenheit, Verantwortungsgefühl.

6. Gymnasiale Erziehung muß zur Ausbildung eines Wertbewußtseins führen, ohne das alles Denken dem Intellektualismus oder dem Triebleben verfällt: eine Welt mannigfaltigster Werte soll wahrgenommen und dankbar aufgenommen, höchste Werte sollen aus innerster Seele als verpflichtend anerkannt werden. Mit dem Wertbewußtsein soll die Ehrfurcht wachsen, der Anfang, die Mitte und das Ziel aller Bildung zu reiner Menschlichkeit. Sie sei die Grundhaltung, in der an unserer Schule gelehrt, gearbeitet und gelebt wird!»

(Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins, Schulpraxis, Heft 7/8 1946 S. 168f.)

Herr Rektor L. Meylan, Lausanne, formuliert in seinem Buch: Les humanités et la personne dieses Ziel einmal in knappen Worten: Die Schüler sollten réaliser leur être, devenir en acte, ce qu'ils sont en puissance: des personnes.

Der Rektor des Bieler Gymnasiums, Dr. Fischer, will seine Schüler zu einem «vollgelebten leiblichen, seelischen und geistigen Leben» führen. An anderer Stelle seines wertvollen Buches: Ort und Handreichung des deutschschweizerischen staatlichen Gymnasiums protestantischer Herkunft, sagt er:

Das Gymnasium will:

1. die Wahrheit suchen durch Beobachten, Lesen und Denken,
2. die Wahrheit sagen durch das völlig angemessene richtige Reden,
3. die Wahrheit bekennen durch das genau entsprechende Wort,
4. die Wahrheit verwirklichen durch die entsprechende Tat,
5. die Menschen führen durch das wahre Wort und die wahre Tat.

Dr. med. W. Tobler, Professor in Bern, knüpft in seinem Aufsatz: Zum Gespräch über die Gegenwartsfragen des Gymnasiums (Gymnasium Helveticum 1947 Bd. I No. 1 S. 10) daran an und betont, daß das Gymnasium nicht nur das Denken zu üben und ein grundlegendes Wissen zu vermitteln, sondern darüber hinaus die Schüler dazu zu erziehen habe, die durch gymnasiales Wissen und gymnasialgeschultes Denkvermögen erworbene geistige Macht verantwortungsbewußt zu gebrauchen.

Rektor Dr. P. Geßler, Basel, bezeichnet in seinem an der 32. Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektoren gehaltenen Vortrag: Probleme der schweizerischen Mittelschule in der Nachkriegszeit, als Ziel der Mittelschule neben der Erweiterung des Wissenskreises, einer Straffung der Zucht im geistigen Arbeiten, also einer gründlichen Verstandes- und Willensschulung die tiefergreifende Geistesbildung, mit andern Worten, die Humanitas, welche voraussetzt: Gründlichkeit des Wissens und des Fragens, Selbstverständlichkeit des Forschens bis zur Erlangung unbedingter Klarheit, Entwicklung des Urteilsvermögens, eine Ahnung von der Entstehung des Wissens und von den wissenschaftlichen und philosophischen Grundlagen des Wissens und Urteilens, zudem ein Wissen um die Weite und Verflochtenheit, ja Unendlichkeit des Wissens, ein Wissen auch um die Grenzen des Wissens und schließlich ein Wissen um den Unterschied von Wissen und Glauben. Diese Humanitas bedeutet ihm ferner: Erlebnisfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Zartheit, Wahrhaftigkeit, Mut, Liebe, Sinn für Gemeinschaft und Fähigkeit zur Verantwortung.

Die Reihe dieser Formulierungen ließe sich fortsetzen, doch würde das Bild keine entscheidend neuen Züge erhalten, sodaß wir uns mit den zitierten begnügen können. Daß alle diese Formulierungen in allem Wesentlichen miteinander übereinstimmen, ist evident. Ihnen allen könnte man den alten orphischen Wahlspruch voranstellen: Werde, der du bist. Es geht da um die Humanitas, wie sie zuerst im alten Griechenland geschaut und angestrebt worden ist, jene Humanitas, die unserer europäischen Kultur das entscheidende Gepräge gegeben hat und gibt. Dessen müssen wir uns auch für die Zukunft bewußt bleiben. Zwar ist der Versuch des Nationalsozialismus, den Menschen seiner Würde zu berauben und ihn zum bloßen Werkzeug einer allgewaltigen Staatsmacht zu erniedrigen, gescheitert. Aber droht vom Bolschewismus her nicht eine ähnliche Gefahr? Und haben wir uns in diesen Zeiten voller Kämpfe um die wirtschaftliche Existenz nicht auch vorzusehen, daß sich

nicht Wirtschaft und Technik zu allgewaltigen Despoten auswachsen und eine Ausprägung humanistischen, edlen Menschentums verunmöglichen?

Alle Kritik nun, die auf die eigentliche Aufgabe der Mittelschule nicht Rücksicht nimmt, sondern diesem Bildungsziel fremden Motiven, etwa dem bloßen Nützlichkeitsstandpunkt entspringt, ist ungerechtfertigt. Vor allem ist sodann auch festzuhalten, daß die Humanitas, wie sie skizziert wurde, nicht das Ziel der Mittelschulbildung allein ist, sondern, soll es erreicht werden, der Erziehung ganz allgemein. Die Mittelschule kann zwar einen großen Beitrag leisten, aber eben nur einen Beitrag, neben den andern Bildungsstätten wie Familie, Volksschule, Kirche und Universität.

Trotzdem bietet nun die heutige Mittelschule doch Ansatzstellen zur Kritik. Häufig sind allerdings diese Ansatzstellen von Schule zu Schule verschieden, durch die speziellen, lokalen Verhältnisse der Schule bedingt. In andern Fällen, wo die Kritik wirklich das eigentliche System der heutigen Mittelschulbildung betrifft, ist man doch nicht einhellig der Ansicht, die betreffende Einrichtung sei reformbedürftig. So handelt es sich vorläufig darum, daß die einzelnen Schulen getrennt marschieren, nach eigenem Ermessen Reformen durchführen, Erfahrungen sammeln und sie in gegenseitigen Aussprachen austauschen.

Die hauptsächlichsten Punkte, die zu Reformvorschlägen oder -versuchen Anlaß geben, sind die folgenden:

1. Die Vernachlässigung der Charakterbildung, insbesondere auch der staatsbürgerlichen Erziehung. Bei den hohen stofflichen Anforderungen in den einzelnen Fächern besteht die Gefahr, daß der Stoff zum Selbstzweck werde und über der Kopfbildung die Menschenbildung zu kurz komme.

2. Die Verfächerung des Unterrichts und die damit verbundene Verselbständigung der einzelnen Fächer, die zu sog. Fetzenwissen führt, wo der Schüler viele Einzelkenntnisse besitzt, aber nicht imstande ist, das alle Wissenszweige Verbindende zu erkennen und sein mannigfaltiges Wissen zu einem geschlossenen Ganzen zusammenzufügen. Die Ursache dafür sieht man vor allem in der stark und stetig zunehmenden Spezialisierung und damit Ausweitung der einzelnen wissenschaftlichen Forschungsbereiche und in zu weitgehender Nachgiebigkeit gegenüber den Forderungen nackten Nützlichkeitsstrebens.

3. Die stoffliche Ueberlastung des Unterrichts. Sie ist eindeutig die Folge der Anpassung an die sich steigernden Anforderungen der Umwelt und ergibt sich als notwendige Folge der Verfächerung, wo jedes Fach unabhängig vom andern und ohne Berücksichtigung der Gesamtkonzeption und des Bildungszieles der Schule seine Stoffmenge bestimmt.

4. Das Fehlen eines neusprachlichen Typus.

5. Die vorwiegend rezeptive und reproduktive Unterrichtsmethode, die die Schüler zwingt, sich jahrelang gleichmäßig für so vieles zu interessieren und eine gewaltige Stoffmenge aufzunehmen, was dann leicht Stoffsättigung, statt Bildungshunger bewirkt und den produktiven Betätigungsdrang der Schüler zurückdämmt.

6. Die Vernachlässigung des Philosophieunterrichtes.
7. Ungenügender Erfolg im muttersprachlichen Unterricht.
8. Ungenügender Kontakt zwischen Lehrern und Schülern.
9. Starrheit des Fächersystems auf der Oberstufe, das Fehlen von Wahlfächern.
10. Das Problem der Noten.

Schließlich noch 4 Punkte, die den Lehrer betreffen:

1. Die unzureichende Vorbereitung des Lehrers auf seine praktische Tätigkeit, d. h. in didaktischer und methodischer Hinsicht.
2. Die Ueberlastung des Lehrers
   a) mit zu vielen Unterrichtsfächern,
   b) durch zu viele Pflichtstunden.
3. Die verschiedenerorts noch unzureichende Besoldung, die es mit sich bringt, daß gerade die besten Kräfte mehr und mehr in andere Berufe abwandern.
4. Das Fehlen von Studienurlauben.

Diese letzten 4 Punkte sind deswegen so wichtig, weil schließlich entscheidend für den Geist einer Schule in erster Linie die Persönlichkeit des Lehrers, sein Verhältnis zum Schüler, sein Verhältnis zum Stoff, ist.

Es kann sich hier nun nicht darum handeln, alle Mittel und Wege zu besprechen, die zur Behebung dieser Mängel vorgeschlagen und versucht wurden. Ich muß mich auf jene beschränken, die im abgelaufenen Jahr an den verschiedenen Tagungen des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer zur Diskussion standen.

An diesen Tagungen wurden Möglichkeiten besprochen, das selbständige Arbeiten des Schülers zu fördern, durch Fächerquerverbindungen und zeitlich begrenzte Beschränkung des Unterrichts auf 2—3 Fächer eine Konzentration des Unterrichtes zu erreichen, die Stundenzahl und den Unterrichtsstoff zu reduzieren, dann den Kontakt zwischen Schüler und Lehrer inniger zu gestalten, um intensiver erzieherisch, d. h. charakterbildend, wirken zu können, und schließlich der Philosophie einen Platz im Lehrplan einzuräumen.

Die Arbeits- oder Konzentrationswochen der Töchterschule Zürich

Einen Weg, den Schüler zu größerer Selbständigkeit in der Arbeit anzuleiten, fand die Töchterschule Zürich in der Einführung der sog. Arbeits- oder Konzentrationswochen in Casoja. Vorbild dieser Neuerung ist die Gaudig-Schule in Leipzig, wie sie bald nach dem 1. Weltkrieg entstand. Mit Hilfe der Stadt Zürich wurde das Landheim Casoja auf der Lenzerheide gekauft, das die Durchführung dieser Arbeitswochen ermöglichen sollte. Der Unterrichtsraum ist zwar auch hier ein Zimmer, aber doch ein Zimmer in sonniger Höhe, dem Nebel der Großstadt entrückt, inmitten einer schönen Landschaft. (Daneben dient dieses Heim allerdings auch noch Ferienlagern und Hauswirtschaftskursen.) Es sollen alle Schülerinnen diese Arbeitswoche in Casoja erleben. Zu gleicher Zeit weilt aber nur je 1 Klasse oben und zwar jeweilen eine Woche lang. 2—3 Lehrer begleiten sie und zwar Lehrer aus

verschiedenen Fachgebieten. In der Regel sind es die Schülerinnen der letzten ganzjährigen Klasse, die nach Casoja geschickt werden. Bisher beliefen sich die Kosten auf ca. Fr. 40.— pro Schülerin, wobei Unbemittelten Beiträge aus dem Schulfonds geleistet werden können. Die Lehrer werden von der Schule frei gehalten. Daß derartige Arbeitswochen eine empfindliche Störung im Schulbetrieb der Mutterschule nachsichziehen, ist unvermeidbar und muß in Kauf genommen werden. Jede Woche sind 2—3 Lehrer und 1 Klasse abwesend, sodaß im Stundenplan ständige Umstellungen nötig werden und die abwesenden Lehrer durch Kollegen ersetzt werden müssen.

Der Zweck der Arbeitswoche ist folgender:

Der Schüler soll während einer Woche nur noch auf einem beschränkten Stoffgebiet arbeiten, nur noch in 2, höchstens 3 Fächern, die erst noch thematisch aufeinander abgestimmt werden, d. h. ein gemeinsames Thema von verschiedenen Seiten her anpacken. Die eigentlichen Unterrichtsstunden werden bedeutend verringert, auf 3 pro Tag. Entsprechend gewinnt der Schüler mehr Freizeit und kann nun seine Initiative entwickeln. Anstelle der vielen kleinen Aufgaben hat er eine größere zu erledigen, die er, wenn auch unter ständiger Kontrolle des Lehrers, doch möglichst selbständig lösen soll. Die Tagesarbeit ist gegliedert

1. in Unterrichtsstunden (wie in Zürich)
2. in individuelle Arbeit (Freizeit)
3. Referate der Schüler und Diskussionen am Abend.

Das Tagesprogramm lautet:

7.40 Uhr Morgenessen
9—11 Uhr Unterricht (2 Lektionen)
bis 16 Uhr frei (ev. Sport)
16 Uhr Tee
17—18 Uhr Unterricht (3. Lektion)
20—22 Uhr Abenddiskussion, Referate, Darbietungen.

Unterscheidet sich der Betrieb in den Unterrichtsstunden nicht wesentlich von jenem in Zürich, so ist ein wichtiges Novum von Casoja die Abenddiskussion, die das Ergiebigste der Arbeitswoche ist. Hier wird alles Schulmäßige abgestreift. In zwangloser, im Dialekt geführter Aussprache wird die Tagesarbeit zusammengefaßt, wird erzählt und in Form von kleinen Vorträgen referiert. Hier finden auch theatralische und ähnliche Darbietungen der Schülerinnen statt, je nach dem Stoffgebiet der Arbeitswoche.

Ich will hier noch einige für die Arbeitswoche gewählte oder vorgesehene Zentralthemata mit der Fächerkombination nennen:

Landschaft	Fächerkombination:	Deutsch-Kunstgeschichte oder Deutsch-Geographie oder Deutsch-Zeichnen
Pascal	Fächerkombination:	Französisch-Mathematik Französisch-Physik
Weltall	Fächerkombination:	Latein-Mathematik
Tragödie	Fächerkombination:	Griechisch-Deutsch Französisch
Märchen und Fabel	Fächerkombination:	Deutsch-Latein-Französisch

Die bisherigen Erfahrungen haben gelehrt, daß die Konzentration des Unterrichtes auf ein Zentralthema, wie sie in diesen Arbeitswochen durchgeführt wird, folgende positive Ergebnisse gezeitigt hat:

Lebendigeres Verhältnis des Schülers
zum Stoff,
zu sich selbst,
zum Lehrer,
zu den Klassenkameraden und
damit verbunden ein freudigeres, intensiveres und deshalb umso ersprießlicheres Arbeiten.

Das stetige Zusammenleben der Schülerinnen fördert deren Gemeinschaftssinn und ermöglicht dem Lehrer außerdem eine viel stärkere erzieherische Einwirkung auf diese.

Anderseits stellt eine solche Arbeitswoche für die Lehrer eine sehr große physische und psychische Mehrbelastung dar, da der Lehrer nicht nur in Casoja vom Morgen bis zum Abend zur Verfügung der Schülerinnen stehen muß, sondern schon eine geraume Zeit zum voraus eine große Arbeit an Vorbereitungen des Unterrichtes und an Organisation leisten muß.

Basler Schulkolonien

Am Mädchengymnasium in Basel werden schon seit mehreren Jahren die sog. 14tägigen Schulkolonien durchgeführt. Als Leitgedanke wurde genannt die Vermenschlichung der Schule. Man versteht diesen zunächst überraschenden Ausdruck besser, wenn man hört, daß das Basler Mädchengymnasium 1100 Schülerinnen und 70 Lehrer zählt, daß es damit in manchen Hinsichten die Bezeichnung einer Schulfabrik verdient, wo die Lehrer bei den großen Klassen ihre Schüler nur oberflächlich kennen können, wo vor allem der Kontakt unter den Schülern selbst, in den einzelnen Klassen und überhaupt in der Schule, ganz lose ist.

Die konkreten Ziele, die bei diesen Kolonien verfolgt werden, sind etwa die folgenden:

1. Auflockerung des Massenbetriebes.
2. Freiere Gestaltung des Arbeitens, unter anderem durch Verzicht auf Notengebung.
3. Wecken des aristotelischen Staunens und damit Förderung des angeborenen Bildungsdranges.
4. Ermöglichung von selbständiger Arbeit.
5. Erfassung des ganzen Schülers.
6. Tiefergreifende erzieherische Beeinflussung.
7. Erziehung zur Einfachheit.
8. Förderung des Kontaktes zwischen Lehrer und Schüler.
9. Förderung des Zusammengehörigkeitsgefühls der einzelnen Klassen.

Zum Organisatorischen wäre anzumerken:

Der Ort der Arbeitskolonien ist nicht festgelegt, er wechselt immer wieder. Bisher wurden dafür ausersehen: Ibergeregg, Stoß, Berneroberland, Emmental. Für die Unterkunft dienen Berghütten und Skihäuser (Die Schülerinnen helfen im Haushalt mit, kochen sogar selbst). Zu gleicher Zeit ziehen 8 Parallelklassen aus, die in kleinere Verbände von je 2 Klassen zusammengefaßt sind. Als Leiter der Kolonien werden 2 Lehrer pro Klasse mitgegeben. Da diese Kolonien darauf angewiesen sind, daß lange Tage und warmes Wetter herrschen, daß die Alpenflora in schönster Blüte steht und die Alpen bestoßen sind, sind die Wochen kurz vor den Sommerferien, wo auch die Zeugnisse abgeschlossen sind, der günstigste Zeitpunkt. Die Dauer der Kolonie ist auf 2 Wochen festgesetzt. Mit Rücksicht darauf, daß für die älteren Schülerinnen der Landdienst eingeführt wurde und die jüngeren Schülerinnen in ihrer geistigen Entwicklung für selbständiges Arbeiten zu wenig fortgeschritten sind, schickt die Schule jeweilen die mittleren Klassen, also die 15—16jährigen Schülerinnen in die Kolonien.

Die Kosten betrugen im Durchschnitt ca 50—60 Fr. Bis zu 10% der Teilnehmer wurden Unterstützungen ausbezahlt. Die Lehrer werden von der Schule frei gehalten.

Und nun ein paar Worte zum Arbeitsstoff:

Hier liegt ein fundamentaler Unterschied gegenüber der Arbeitswoche der Zürcher Töchterschule vor. Ist dort das Milieu ohne Bedeutung für die Wahl des Arbeitsstoffes, so wird dieser in den Basler Schulkolonien nun ganz auf die Umgebung des Kolonieortes eingestellt. Nur die Fächer mit direkter Beziehung zu dieser neuen Umwelt haben ihre innere Berechtigung. Die Fremdsprachefächer sind denn von vornherein ausgeschlossen (Sie wurden allerdings auch schon zu Versuchen herangezogen, aber ohne den erwünschten Erfolg). Für die naturwissenschaftlichen Fächer dagegen stellen diese Kolonien eine einzigartige Chance dar. Sie gelten denn neben dem Fach Deutsch als Zentralfächer. Von den geisteswissenschaftlichen Fächern wird noch Geschichte mitberücksichtigt.

Im einzelnen ist über die einschlägigen Fächer noch zu bemerken:

Der muttersprachliche Unterricht wird in zweifacher Weise gepflegt:

1. als eigentliches Arbeitsfach.
2. als dienendes Fach in den andern gewählten Unterrichtszweigen.

Die Themata für Deutsch als Arbeitsfach lauteten z. B. Uli der Knecht, Sagen, Volkslieder, Gedichte von C. F. Meyer. Als dienendes Fach kommt es zur Geltung in den schriftlichen Tagesberichten, mündlichen Rapporten und den zusammenfassenden größeren Arbeiten gegen Ende der Kolonie.

Für die Naturwissenschaften ergeben sich die Themata noch unmittelbarer aus der Umwelt: Pflanzenbestimmungen, Beziehungen der Pflanzen zum besondern Milieu, Kartenlesen, Orientierung in der Landschaft, Schulung des räumlichen Vorstellungsvermögens, Gletscher- und Gesteinskunde etc.

Außer den genannten Fächern kommen noch in Frage: Zeichnen und Volkskunde, wobei in der Volkskunde namentlich wirtschaftlich-soziale, gelegentlich auch politische Probleme erarbeitet werden können.

Die Arbeitsmethode unterscheidet sich wesentlich vom normalen Schulbetrieb. Hier gelten folgende Prinzipien:

Es soll in der Kolonie nichts behandelt werden, was in Basel ebenso gut behandelt werden könnte. Das Frage- und Antwortspiel ist völlig zu vermeiden. Nichts darf in bereits verarbeiteter Form vorgeführt werden. Der Stoff muß vom Milieu selbst dargeboten werden. Der Schüler soll das Material selbständig entdecken, gewinnen, zusammenstellen und verarbeiten. Bei einem Thema: Alpwirtschaft z. B.werden die Mädchen am Vormittag ausgeschickt, um in kleinen Gruppen von je 3—4 Schülerinnen in den verschiedenen Räumlichkeiten der Alphütte ein Bestandsverzeichnis zu erstellen, besonderes Interesse verdienende Gegenstände zu zeichnen und sogar die Sennen und Hirten zu interviewen, was für Mädchen dieses Alters oft keine einfache Sache sein dürfte. Ob sie wohl immer die gewünschte Antwort erhalten? Aus diesem Beispiel kann auch entnommen werden, daß durchgängig in kleinen Gruppen gearbeitet wird. Nachmittags oder abends werden dann die Tagesergebnisse je nach Stoffgebiet in kurzen Sachreferaten zusammengefaßt, die an die Mitschüler, nicht an den Lehrer gerichtet sind.

Die positiven Ergebnisse dieser Schulkolonien sind:

1. Die Gegenwart des Stoffes führt den Schüler zu wirklich selbständiger Arbeit.
2. Die Teilnahme an der Arbeit wird vertieft und daraus resultiert eine eigentliche Arbeitswilligkeit und Arbeitslust.
3. Es sind hier Möglichkeiten vorhanden, die Neigungen und Begabungen der Schüler eher zu berücksichtigen und den Kontakt zwischen Lehrer und Schüler fruchtbarer werden zu lassen.
4. Der sprachliche Ausdruck kann wirksam gefördert werden durch das häufig angewendete, sehr geeignete Mittel des Sachreferates.
5. Durch die Gruppenarbeit wird das Gemeinschaftsgefühl gepflegt.
6. Mit wenigen Ausnahmen wurde eine gute freiwillige Disziplin, ein einsichtiger Gehorsam erreicht.
7. Diese Arbeitsweise brachte auch dem Lehrer manche gute Anregung für die Gestaltung des ordentlichen Unterrichtes in Basel.

Das Tagesprogramm ist nicht nach einem starren Schema aufgestellt.

6 Uhr Tagwacht

8 Uhr Arbeitsbeginn. Die Schüler suchen in Gruppen ihre Arbeitsplätze auf, die Sennhütte, das Sumpfgebiet, den Gletscher, die Dorfpfarrei etc.

12 Uhr Mittagessen
Nachmittag: Fortführung der Vormittagsarbeit oder Diskussionen. Auch Freizeit.

16—17 Uhr Singen und Musizieren.
Nach dem Nachtessen sitzt man gesellig zusammen, hört Sachreferate an oder diskutiert die Tagesarbeit.

Die Aufgabensperre oder Konzentrationswochen

Die Aufgabensperre, auch Konzentrationswochen genannt, sind eine Neuerung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasiums in Basel. Es wird damit bezweckt, dem Schüler die Möglichkeit zu bieten, unter der Anleitung des Lehrers größere Arbeiten zu machen. Die hiefür erforderliche Freizeit wird ihm durch Sperrung der Aufgaben in allen von diesen Arbeiten nicht betroffenen Fächern verschafft. Als sog. Arbeitsfächer mit Aufgaben werden jeweilen 2 Fächer gleichzeitig erklärt und zwar in jeder der 3 obersten Klassen je einmal. Der Schüler soll sich so für eine allerdings nur beschränkte Zeit in ein relativ kleines Stoffgebiet vertiefen können. Ein Nebenziel wäre dabei das der Stoffbeschränkung in jenen Fächern, in denen während dieser Wochen keine Aufgaben erteilt werden dürfen. Die Aufgabensperre bedingt ein langsameres Fortschreiten im Unterricht und damit eine recht bedeutende Beschränkung im Stoff.

Die Konzentrationswochen werden jeweilen für die Dauer von 4—6 Wochen durchgeführt. Die Auswahl der Arbeitsfächer nimmt die Lehrerkonferenz vor, wobei die im betreffenden Schultyp nichtbetonten Fächer den Vorrang, etwa im Verhältnis von 2:1, haben.

Als Fächerkombinationen kommen in Frage:

Französisch und Englisch, Mathematik und Physik, Deutsch und Geschichte.

Das Arbeitsprogramm sieht, am Beispiel der Fächerkombination Französisch-Englisch erläutert, im einzelnen etwa folgendermaßen aus:

1. Wochenstunde:	Repetition der Grammatik.
2. Wochenstunde:	Vorbereitung der Hauslektüre. Jeder Schüler muß zu Hause einen Roman lesen und durcharbeiten.
3. Wochenstunde:	Gruppenarbeit: Lektüre von Zeitungen. Je 4 Schüler hatten 1 fremdsprachige Zeitung zu lesen. In dieser Stunde müssen sie nun über das Gelesene referieren.
4. Wochenstunde:	Einzelübersetzung aus der Fremdsprache ins Deutsche, Vortragen von Gedichten und Novellen etc.

Diese Konzentrationswochen empfehlen sich vor allem durch die Ermöglichung der selbständigen Arbeit des Schülers, durch den Ansporn für das Fach, den erzieherischen Wert der Gruppenarbeit und dadurch, daß in einem beschränkten Stoffbereich die Kenntnisse gründlicher und tiefer werden, als es sonst möglich wäre.

Diesen Vorteilen stehen aber auch Nachteile gegenüber: die ungenügende Kontrolle über die richtige Verwendung der durch die Aufgabensperre erreichten Freizeit, die Benachteiligung der andern Fächer, die Einförmigkeit der Arbeit während dieser Wochen (60% der Schüler schätzen dies zwar), schließlich die erhebliche Ueberbelastung des Lehrers.

Der Winterthurer Reformplan für die Mittelschultypen A und B

Ließen sich die bisher besprochenen Neuerungen im Rahmen der derzeitigen Schulformen durchführen, sprengt der Winterthurer Reformplan diesen. Allerdings, der Rahmen der eidgenössischen Maturitätsverordnung wird auch hier nicht durchbrochen. Der Plan hat schon ganz konkrete Formen angenommen und ist bereits als fertig ausgearbeitete Vorlage an die Behörden weitergeleitet worden.

Die Reform betrifft, von einigen Fächerumgruppierungen in der Unterstufe abgesehen, nur die Oberstufe, die die 2 letzten Jahre = 4 Semester umfaßt. Sie ist darauf angelegt, folgende 4 als wesentlich erachtete Mängel zu beheben:

1. die stoffliche Ueberlastung des Unterrichtes.
2. die Verfächerung, die ungenügende Betonung der Zentralfächer, der Mangel an Querverbindungen unter den einzelnen Fächern und an Zusammenarbeit der Fachlehrer.
3. die einseitig rezeptive Methode.
4. die Vernachlässigung der Charakterbildung, insbesondere auch der staatsbürgerlichen Erziehung.

Das Entscheidende an der Reform ist die Einführung der sog. Uebungsstunden. Von ihnen wird noch die Rede sein. Im übrigen werden die Pflichtstunden reduziert und gleichzeitig auch die Zahl der parallel laufenden Maturitätsfächer. Mit Ausnahme des Faches Deutsch erleiden alle Fächer eine Einbuße an Jahresstunden. Der Abbau auf der gesamten Oberstufe beträgt 7½ Jahreslektionen = 3—6%.

(Reduktion	im 1. Semester	4	Lektionen
	im 2. Semester	2	Lektionen
	im 3. Semester	7	Lektionen
	im 4. Semester	2	Lektionen
	In 2 Jahren	15	Lektionen
	In 1 Jahr	7½	Lektionen)

Mit der Stundenreduktion geht Hand in Hand eine Stoffreduktion, und durch den Abbau der parallel laufenden Fächer wird der Verfächerung des Unterrichtes gewehrt. Eine Aenderung erfahren auch die sog. 2-Stundenfächer (d. h. Fächer mit wöchentlich 2 Stunden). Diese werden nach dem neuen Plan mit wöchentlich 3 Stunden, aber über eine kürzere Zeit hin geführt. Neu eingeführt wird sodann der obligatorische Philosophieunterricht mit 2 Wochenstunden im letzten Schuljahr und der staatsbürgerliche Unterricht mit 2 Wochenstunden im letzten Semester. Die Methodik in den Unterrichtsstunden bleibt die gleiche wie bisher. Indessen wurden sämtliche obligatorischen Unterrichtslektionen auf den Vormittag verlegt, was die Einführung der 40-Minutenlektion bedingt, sollen alle Lektionen untergebracht werden können.

Der Nachmittag dagegen ist für die neueingeführten Uebungen und Wahlfächer reserviert. Für die Sprachfächer und Geschichte sowie Chemie sind Uebungen von 2 Lektionen pro Woche vorgesehen, für die übrigen Fächer 3 Uebungslektionen pro Woche. In diesen Uebungen soll der Schüler durch den Lehrer zu selbständigem Arbeiten angeleitet werden. Er muß in jedem Quartal eine größere Arbeit erledigen. Das Thema ist nach Möglichkeit so zu wählen, daß es mehrere Fächer beschlägt. Es sollen hier also Querverbindungen in den Fächern hergestellt werden, die auch die Lehrer veranlassen, zusammen zu arbeiten. Beispiele für solche Themata wären etwa: Ueberblick über ein Jahrhundert, Biographie und Werke eines Dichters oder Denkers.

Auf diese Weise würde ein Gegengewicht gegen die Verfächerung geschaffen und eine Vertiefung der im Unterricht gewonnenen Kenntnisse erreicht. Es bestünde hier auch die Möglichkeit, die Begabten besonders zu fördern, sowohl bei der Erledigung der größeren Arbeiten als auch dadurch, daß man einen Teil dieser Uebungen wahlfrei erklärt. Von einer vollständigen Wahlfreiheit hat man mit guten Gründen Abstand genommen, weil sonst schon an der Mittelschule eine unerwünschte Spezialisierung eintreten würde. Diese Uebungen gestatten überdies, den Kontakt zwischen Lehrer und Schüler noch enger zu gestalten. Dies und die Einführung der Gruppenarbeit soll, so hofft man, auch einiges zur Charakterbildung beitragen.

Der Philosophieunterricht an der Mittelschule

Abschließend möchte ich noch die Frage des Philosophieunterrichtes an der Mittelschule besprechen. Am 7. Februar dieses Jahres sprach Herr Dr. W. Nef, Professor an der Handelshochschule in St. Gallen, in diesem gleichen Kreise zu diesem Problem. Er kam in seinen Ausführungen zum Schluß, daß die Erteilung von besonderem Philosophieunterricht an der Mittelschule keine Notwendigkeit sei, da die übrigen Fächer schon genügend Handhabe böten, dem Schüler eine Einführung in diese Geisteswissenschaft zu geben. Philosophie als besonderes Unterrichtsfach bedeute sogar eine große Gefahr, da die Unterweisung, wenn sie durch einen einzigen Lehrer unternommen wird, leicht zu Einseitigkeit und Dogmatismus führe. Auch an der Gymnasiallehrertagung, an der diese Frage diskutiert wurde, äußerten sich verschiedene Delegierte gegen die Einführung eines besonderen Faches Philosophie. Die Mehrheit entschied sich aber doch dafür und zwar auf Grund der Erfahrungen, die man an Mittelschulen machte, an denen Philosophie unterrichtet wird.

Diese Erfahrungen zeigen, daß man mit einem besonderen Philosophieunterricht einem wirklichen Interesse der Schüler entgegenkommt. Auch die Aufnahmefähigkeit ist vorhanden, sofern man sich darüber Rechenschaft gibt, daß der Geist des Jugendlichen während der Mittelschulzeit noch in Entfaltung begriffen ist, und man die Unterweisung darauf abstimmt.

Wie Herr Dr. A. Rivier, Lausanne, der dieses Thema bearbeitet hatte, darlegte, besteht das Ziel dieses Unterrichtes nicht darin, die Schüler zu Philosophen heranzubilden, sondern zu humanistisch gebildeten Menschen.

Zu dieser Bildung gehört die Philosophie als integrierender Bestandteil, ist sie doch in einem gewissen Sinne die Krönung der Einzelwissenschaften und ein entscheidendes Erziehungsmittel. Es gilt, dem Schüler eine klare Vorstellung vom Wesen der philosophischen Fragen zu vermitteln und deren Wichtigkeit und Bedeutung für unsere europäische Kultur, unser staatliches und individuelles Leben aufzuzeigen. Die Schüler sollen erkennen, welch große und erhabene Wissenschaft die Philosophie ist, ihr den gebührenden Respekt entgegen bringen und vor allem auch an sich selbst verspüren, welch exakte, mühevolle Geistesarbeit und welche großen Anstrengungen es kostet, um zu deren vertieften Erkenntnissen vordringen zu können.

Große Bedeutung kommt der Methodik des Philosophieunterrichtes zu. Als Einführung bewährte sich eine Art Erkenntnistheorie verbunden mit Psychologie. Dem Schüler soll zunächst einmal die Vernunft als das Organ, das eine Erkenntnis der Um- und Innenwelt ermöglicht, bewußt gemacht werden. Besonders wäre dabei auch zu zeigen, wie Wahrnehmung und Erkenntnis zustande kommen und wie mit dem Intellekt auch die Affekte aufs engste verbunden sind.

In einem zweiten Teil sollen dann die Schüler mit den Grundgesetzen der formalen Logik vertraut gemacht werden.

Im 3. und letzten Teil wird ihnen eine Geschichte der Philosophie gegeben. Allerdings können dabei nur die Hauptströmungen und markantesten Vertreter der verschiedenen Richtungen behandelt werden. Auch diese Geschichte ist aber so zu erteilen, daß der Hauptzweck des Unterrichtes, die Schüler zum philosophischen Denken, d. h. zum Nachdenken über philosophische Fragen, anzuregen, gewahrt bleibt. In diesem Ueberblick wäre das Hauptgewicht auf die Ontologie, nicht auf die Ethik zu legen.

Bei der geringen Stundenzahl, die bisher dem Philosophieunterricht eingeräumt wurde (durchschnittlich 2 Wochenstunden während 2er Jahre), muß man sich stofflich stark beschränken. Wenig, aber exakt muß die Parole sein. Und gerade weil man auf Exaktheit in erster Linie achten muß, ist ein Philosophieunterricht ledig in der Form von freien Diskussionen nicht möglich. Der Vortrag des Lehrers ist hier condicio sine qua non. An diesen könnten sich dann regelmäßig oder sporadisch Diskussionen anschließen.

Die Erfahrungen haben auch gezeigt, daß die Schüler, auch wenn ihnen in der Geschichte der Philosophie die verschiedenen Lösungen zur Kenntnis gebracht werden, nicht einem unheilvollen Skeptizismus ausgeliefert werden. Auch von den Schriftstellern der andern Geistesgebiete geht ja keine derartige gefährliche Wirkung aus, obwohl hier auch die verschiedensten Weltanschauungen, oft in viel eindrücklicheren Darstellungen zum Ausdruck kommen und gegeneinander kämpfen. Wie die andern Fächer so will auch der Philosophieunterricht dem Schüler bloß Bausteine darbieten. Ob, wie und wieweit diese Bausteine für das künftige Weltbild verwendet und zu einem Halt bietenden geschlossenen Ganzen zusammengefügt werden, darüber fällt der Entscheid erst in der Zeit nach der Mittelschule. Erst mit ungefähr 25 Jahren kommt der Mensch zu einer einigermaßen abgeschlossenen persönlich geformten Weltanschauung. Bis es soweit ist, hat aber der Jugendliche noch manche oft sehr schwere Krise zu überwinden. Eine gründliche, streng

objektive Orientierung nicht nur über eine, sondern über alle bisher erprobten philosophischen Lösungsmöglichkeiten ist denn wohl das beste Mittel, ihn für die bevorstehenden Krisen zu wappnen. Damit ist auch schon gesagt, daß sich solch ein Philosophieunterricht vor jeder Art von Dogmatismus streng zu hüten hat, damit die geistige Freiheit, wohl das größte der Bildungsgüter, gewährleistet sei.

Zum Abschluß sei noch auf einiges aus den sehr regen Diskussionen hingewiesen. Es wurde verlangt, daß die Mittelschule der Erziehung noch vermehrte Aufmerksamkeit schenke und sich nicht mit bloßer Wissensvermittlung begnügen dürfe, daß sie im eigentlichen Sinn demokratisch sein soll, d. h. Schule für alle (durch anderes Auswahlsystem) und Schule für eine bewußte Hinführung zur lebendigen Demokratie, und daß sie, ihrer Erziehungsaufgabe entsprechend, die Geisteswissenschaften wieder stärker betone, unter anderem durch Einführung des Philosophieunterrichtes. — Als Voraussetzung für jede Reform an unserer Schule wurde eine durchgehende Trennung der verschiedenen Mittelschultypen postuliert, so daß jede Richtung ihre eigenen Lehrer hätte und mit spezifischen Methoden die besonderen Ziele besser verwirklichen könne. — Gewarnt wurde vor der Preisgabe des Anspruchs auf möglichst universales Wissen. Es ist heute mehr denn je die Aufgabe der Mittelschule, diesen Anspruch zu wahren, umso mehr als die Universität, die eigentlich dazu berufen wäre, heute ein solches Wissen nicht mehr vermittelt. Wissen ist außerdem auch ein wichtiger Erziehungsfaktor und stellt jedenfalls eine große geistige Macht dar. Im Anschluß an diese Feststellungen wurde auf den Unterschied zwischen Wissen und Weisheit aufmerksam gemacht und die Weisheit als das letzte Ziel jeder Schule hingestellt. Mit zum Aufgabenkreis der Mittelschule gehört auch die Anleitung der Schüler zur Selbsterziehung und zur Willensbildung, was einen engen Kontakt zwischen Lehrer und Schüler auch außerhalb der Schule bedingt. — Um den Schwierigkeiten, die der Einführung des Philosophieunterrichtes an unserer interkonfessionellen Schule entgegenstehen, begegnen zu können, wurde vorgeschlagen, diesen den Religionslehrern beider Konfessionen anzuvertrauen.

Dr. R. Cantieni

Staatsbürgerwoche in einer Walsergemeinde

16. bis 24. März 1948

Der Ausgangspunkt: Im Anschluß an die Diskussion über die Reform der Mittelschule ist an der bündnerischen Kantonsschule die Idee einer Studienwoche entstanden und in die Praxis umgesetzt worden, die z. T. von ähnlichen Reformversuchen an Mittelschulen in Basel und Zürich Anregung erhielt aber dann in Planung und Durchführung selbständige Wege suchte, wenn auch gewisse Prinzipien der englischen und amerikanischen Out-Door und Camp-Education aufnehmend.

Die Zielsetzung und der Standort: Die Zielsetzung dieser Staatsbürgerwoche (im Folgenden = STBW) hieß: «Lebendige Demokratie». Eine Gruppe junger Staatsbürger, die vielleicht später eine führende