

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

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 17 (1944-1945)

Heft: 4

Artikel: Die erzieherischen Aufgaben der Hochschulen [Fortsetzung und Schluss]

Autor: Jöhr, W.A.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-852590>

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: 14.05.2025

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

Schweizer Erziehungs-Rundschau

Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz

53. Jahrgang der „Schweizerischen pädagogischen Zeitschrift“ 37. Jahrgang der „Schulreform“

Herausgegeben von Dr. K. E. Lusser, St. Gallen, in Verbindung mit Dr. W. von Gonzenbach, Professor der Eidgen. Techn. Hochschule, Zürich, Universitäts-Professor Dr. H. Hanselmann, Zürich, A. Scherrer, a. Schulinspektor des Kantons Appenzell A.-Rh., Trogen, Universitäts-Professor Dr. C. Sganzi, Bern. Redaktion: Dr. K. E. Lusser, Rosenberg, St. Gallen
Redaktion der Rubrik „Das Kinderheim“ Frl. H. Kopp, Ebnat-Kappel

ZÜRICH
JULIHEFT 1944
NR 4 XVII. JAHRGANG

Die erzieherischen Aufgaben der Hochschulen

von Dr. jur. et phil. W. A. Jöhr, St. Gallen

(Fortsetzung und Schluss)

III.

In welcher Weise soll nun die Hochschule ihrer Erziehungsaufgabe nachkommen? Sicher ist, dass diese nicht in Gestalt eines neuen Faches neben die bisherigen Fächer treten darf. Erziehung kann nie „Fach“ sein, weil sie sich nie auf ein Teilgebiet beschränken kann, sondern immer die Entfaltung und Formung des ganzen Menschen erstreben muss. Auch ist Erziehung weder Wissensvermittlung, noch Schulung des Könnens; sie ist gerichtet auf die Bildung eines bestimmten Wertbewusstseins. So wenig die Erziehung als ein besonderes Unterrichtsfach ausgesondert werden darf, so wenig darf diese Aufgabe auf besondere Lehrkräfte, etwa die Vertreter der Pädagogik und Philosophie, abgewälzt werden. Wie im militärischen Betriebe die Erziehung dem Kommandanten vorbehalten ist, so müssen im Hochschulleben in erster Linie die ordentlichen Professoren für die Erziehung ihrer Studenten verantwortlich erklärt werden. Ihre Erziehungsaufgabe erfüllen die Dozenten weniger durch das, was sie sagen, als durch das, was sie sind, weniger durch ihren Vortrag, als durch ihr Vorbild.

Es bedarf also im Grunde keiner besonderer Vorkehrungen, sondern die Erziehung soll das Hochschulleben in natürlicher Weise durchdringen. Immerhin muss dieses so gestaltet sein, dass eine fruchtbringende Erziehung möglich ist. Das lässt sich nun aber von der heutigen Form des Hochschullebens nicht sagen. Damit die Dozenten einen erzieherischen Einfluss ausüben können, bedarf es eines lebendigen persönlichen Kontaktes zwischen ihnen und den Studenten. Gerade daran fehlt es aber heute in erschreckendem Masse. Auf die Glieder der heutigen Hochschule trifft jenes Wort zu, in das Rilke auf dem Höhepunkt des individualistischen Zeitgeistes sein Ideal der Liebe fasste: „zwei Einsamkeiten, (die) einander schützen, grenzen und grüssen“. Um diese Entfremdung zu überwinden, ist in erster Linie eine Neugestaltung des Hochschulunterrichtes im Sinne einer starken Eindämmung der Vorlesungen zugunsten der Kolloquien erforderlich²⁾. Vielerorts wird es auch institutioneller Reformen, vor allem einer Vermehrung der Dozenten, bedürfen, soll der Unterricht

von der Tendenz zum Massenbetrieb befreit werden. Im übrigen bieten sich auch noch andere Gelegenheiten für eine Anknüpfung und Vertiefung persönlicher Beziehungen: Studentenheime, gesellige Anlässe von Fakultäten und Verbindungen, Exkursionen, gemeinsame sportliche Betätigung. Die Erziehungsaufgabe lässt es als geboten erscheinen, dass die Hochschulen diesen „Kontaktflächen“ von Amtes wegen ihre besondere Aufmerksamkeit und Pflege angedeihen lassen. Dass das Problem einer lebendigen Gemeinschaft von Dozenten und Studenten auch heute noch lösbar ist, zeigen die Beispiele der amerikanischen und englischen Hochschulen.

Nun wollen wir noch versuchen, uns eine Vorstellung davon zu machen, in welcher Weise die einzelnen Erziehungsziele erreicht werden können.

Das Ethos des Akademikers, als dessen Grundgedanken wir die Ehrfurcht vor dem geistigen Schaffen erkannt haben, kann vor allem dadurch geweckt werden, dass dem Studenten Einblick in die äusseren und inneren Schwierigkeiten der Forschung gewährt wird, dass er Gelegenheit erhält, bei seinem Lehrer die Haltung des Forschers gegenüber seiner eigenen Aufgabe und gegenüber den Lösungen anderer Forscher zu erfahren. Im übrigen bietet die Aussprache über die Dissertation die beste Gelegenheit, den Studenten darauf aufmerksam zu machen, welcher Masstab an die forschende Tätigkeit zu legen sei, wie begrenzt die menschlichen Erkenntnis- und Gestaltungskräfte im Vergleich zur Aufgabe seien, wie infolgedessen auch jenen Lehren, die man ablehne, mit Dankbarkeit und Achtung zu begegnen sei. Auch eine längere Unterredung nach erfolgter Abnahme der Dissertation kann für den Studenten fruchtbar sein, weil diese dem Dozenten Gelegenheiten geboten hat, Denk- und Arbeitsweise des Studenten in besonderem Masse kennen zu lernen. Ueberhaupt darf man es wohl als erwiesen betrachten, dass ein Mensch mit dem Mittel des Zwiegespräches am nachhaltigsten beeinflusst werden kann.

Wie kann die Hochschule das Berufsethos bilden? Wohl könnte es zum Gegenstand eines Vortrages oder vielleicht sogar einer Vorlesung gemacht werden.

Aber wer so vorginge, würde übersehen, dass (worauf bereits früher hingewiesen wurde) eine sittliche Haltung nicht gelehrt werden kann. Die Erziehung zum Berufsethos muss das ganze Leben einer Fakultät erfüllen. Wo die fachliche Ausbildung eine Einarbeitung in die berufliche Praxis erheischt, wie bei den klinischen Kursen der Mediziner und den Lehrübungen an den philosophischen und theologischen Fakultäten, da wird sich dem Dozenten bei diesem Anlass die Gelegenheit bieten, die richtige berufliche Haltung zu bekunden und so als Vorbild auf seine Schüler zu wirken. Ohne den Wert der theoretischen Ausbildung im geringsten in Zweifel zu ziehen, frage ich mich, ob nicht die Hochschule im Interesse eines nicht nur lebensnahen, sondern auch lebendigen Hochschulunterrichtes ebenfalls in anderen Fächern Kurse zur Einführung in die berufliche Praxis durchführen sollte. Von vielen Studenten wird eine solche Ausgestaltung des Unterrichtes als Bedürfnis empfunden. Im Hinblick auf die erzieherische Aufgabe der Hochschule wäre sie sehr zu begrüßen.

Schliesslich wollen wir uns der Frage zuwenden, in welcher Art und Weise in den Studenten das Ethos der Elite erzeugt werden könne. Auch hier gilt mit entsprechender Abwandlung, was wir bereits bei der Behandlung des Berufsethos sagten. Die Erziehung zum Ethos der Elite darf keinesfalls durch eine Fortsetzung des sog. staatsbürgerlichen Unterrichtes an der Hochschule erfolgen. Zudem muss von einem Absolventen der Mittelschule vorausgesetzt werden, dass er die Grundzüge der vaterländischen Geschichte und den politischen Aufbau seines Landes kennt. In einigen Fächern, wie Geschichte, Rechtswissenschaft, Nationalökonomie, bieten nun allerdings Unterricht und Forschungsarbeit in umfassender Weise Gelegenheit, bei den Studenten das vaterländische Ethos zu erzeugen. Aber auch in anderen Fächern, deren Beziehung zum Gemeinwohl weniger eng sind, gibt es genug Fragen, deren Behandlung das Verantwortungsbewusstsein gegenüber den öffentlichen Angelegenheiten hervorzubringen imstande sind: in der Medizin die Fragen der Vererbung, der Volksgesundheit, der Hygiene, der Sozialversicherung; in der Theologie wesentliche Probleme der Ethik und des kirchlichen Lebens; in der Philologie die Sorge für die angestammte Sprache, die Förderung der heimischen Literatur; in der Agrarwissenschaft Fragen der Volksernährung in Friedens- und Kriegszeiten; in der Architektur Probleme der Landesplanung und des Heimatschutzes; in den Naturwissenschaften und den technischen Fächern die Frage, wie der technische Vorsprung unseres Landes zu erhalten, der technische Vorsprung des Auslandes einzuholen sei. In anderen Fächern, wie Mathematik, Logik, Altphilologie, sind dagegen relativ wenig Berührungspunkte zwischen Wissenschaft und Gemeinwohl vorhanden. Nun werden allerdings jene Studenten, die sich später in stärkerem Masse mit den öffentlichen Angelegenheiten befassen werden, sich in ihrer Mehrzahl den früher genannten Studienrichtungen zuwenden. Dennoch darf die nationale Erziehung jener Studenten, die die letztgenannten Wissenschaften studieren, nicht vernachlässigt werden. Auch sie müssen für die öffentlichen Fragen interessiert werden, das Gefühl der Verantwortung muss auch in ihnen gepflanzt werden.

Ich bezweifle aber, ob man mit Pflichtvorlesungen und -seminarien, mit Fakultäts- oder Fachschaftsversammlungen, viel erreichen wird. Fruchtbare wirken frei gebildete Gruppen, die aktuelle Gegenwarts- oder Zukunftsfragen des Landes diskutieren. Es wäre besonders wünschbar, wenn Dozenten an ihnen teilnehmen könnten, nicht nur weil sie kraft ihrer Lebenserfahrung und des von ihnen erarbeiteten Weitblickes Wesentliches zur Diskussion beizusteuern in der Lage wären, sondern weil sie hierbei auch Gelegenheit fänden, den Standpunkt der jüngeren Generation kennen zu lernen. Aber diesen Diskussionskreisen haftet der Nachteil an, dass sie meist nur zu einem kurzfristigen Dasein verurteilt sind, dass sie sich verflüchtigen, wenn ihre geistigen Väter die Hochschule verlassen, ja vielleicht schon, wenn diese durch die „Not“ der Examensvorbereitung ihrer Musse beraubt werden. Nun bestehen aber an der Hochschule zahlreiche Verbindungen und Fachvereinigungen, die den Charakter fester Institutionen haben und so der Gefahr eines nur ephemeren Daseins nicht ausgesetzt sind. Vielfach finden sich bei ihnen auch wertvolle Ansätze einer auf die Elitenbildung gerichteten erzieherischen Tätigkeit. Von besonderem Wert für die Erziehungsaufgabe der Hochschule sind die Verbindungen, vor allem infolge ihres regen Kontaktes zu den älteren Generationen, die zum Teil ja auch im öffentlichen Leben stehen. Die Beziehungen zur Dozentschaft sind dagegen meistens sehr lose. Es fragt sich, ob das notwendig so bleiben muss. Würde es gelingen, einzelne Dozenten in eine engere Berührung mit bestimmten Verbindungen zu bringen, so würde damit der Erziehungsaufgabe der Hochschule zweifellos gedient.

IV.

Wenn wir in unseren bisherigen Ausführungen die Erziehungsziele im einzelnen genannt und präzisiert haben, wenn wir die verschiedenen Wege besprochen haben, auf denen sie verwirklicht werden können, so sollte damit nicht ein fest umrissenes Erziehungsprogramm entwickelt werden. Wesentlich ist im Grunde allein die These, dass eine Erziehungsaufgabe der Hochschule besteht. Alles was dazu gesagt wurde, soll in erster Linie der Veranschaulichung und der Anregung dienen. Von Hochschule zu Hochschule, von Fakultät zu Fakultät, von Fach zu Fach liegen die Verhältnisse anders. Infolgedessen kommt es zunächst vor allem darauf an, dass die Dozenten die Aufgabe anerkennen, sich um die Erkenntnis der Erziehungsziele bemühen und nach Mitteln und Wegen suchen, um diesem nachzuleben.

Aber gerade die Anerkennung der Erziehungsaufgabe dürfte bei verschiedenen Dozenten noch auf entschiedenem Widerstand stossen. Die beiden folgenden Standpunkte, die wir mit Äusserungen von Ernst Howald und Max Weber exemplifizieren wollen, liefern vor allem die Gegenargumente. Wir wollen uns deshalb mit ihnen noch kurz befassen.

Ernst Howald hat in seinem Aufsatz „Die Hochschulen der deutschen Schweiz“³⁾ das Bestreben, aus den Hochschulen „Bildungs- und Charakterschulen“ zu machen, mit Nachdruck abgelehnt. „Die Gesetze der Universität kommen... nicht von einem Bildungsbe-griff her, sondern einzig und allein von den Forde-

rungen der Wissenschaft. Darin scheidet sie sich radikal von den anderen Schulstufen, ganz besonders von der Mittelschule." Die Forderungen der „absoluten und vorbehaltlosen Wissenschaft" lassen auch keine Konzessionen an den Studenten zu. „Der Student hat, soweit er Student ist... als seine Aufgabe, alle seine Kräfte in den Dienst der wissenschaftlichen Erkenntnis zu stellen. In dieser Hinsicht darf er die höchsten Anforderungen an die Universität stellen, aber nur darin. Vor allem soll man nicht die berühmte Allgemeinbildung bei ihr suchen. So gut der Student glaubt, für seine sportlichen und gesundheitlichen Bedürfnisse selber sorgen zu können, so soll er auch imstande sein, von seiner Mittelschule her dazu erzogen sein, sich seine künstlerische und literarische, philosophische und weltanschauliche Bildung selber zu erwerben und zu vertiefen." Es ist klar, dass ein solcher Standpunkt, auch wenn es nicht ausdrücklich bemerkt wird, der Hochschule Pflicht und Recht zu einer besonderen erzieherischen Tätigkeit abspricht.

Aber besteht Howalds Auffassung zu recht? Selbst wenn nur die Forderungen der Wissenschaft für die Hochschule massgebend sein dürften, so müsste es doch die Hochschule sich angelegen sein lassen, bei ihren Studenten die subjektiven Voraussetzungen für ein richtiges Verhältnis zur produktiven geistigen Tätigkeit zu schaffen. Diese Voraussetzung nannten wir das „Ethos des Akademikers". Es entsteht nicht von selbst; es ergibt sich auch nicht ohne weiteres aus der Bemühung um wissenschaftliche Erkenntnis; auch dieses Ethos will bewusst geweckt und genährt sein. Nun stellt sich die weitere Frage, ob für den Hochschulbetrieb wirklich nur die Anforderungen der wissenschaftlichen Erkenntnis bestimmend sein dürfen und ob es dem Zufall überlassen werden müsse, was dabei für andere Zwecke, etwa Bildungs- und Erziehungszwecke, abfällt. Gewiss wäre eine Hochschule denkbar, die allein der wissenschaftlichen Erkenntnis dienen würde; sie würde eine kleine auserlesene Gemeinschaft gegenwärtiger und zukünftiger Forscher bilden. Aber eine solche Hochschule existiert bei uns nicht; nun wäre es nicht nur sinnlos, sondern auch gefährlich, unser Wirken an der Fiktion zu orientieren, dass wir eine solche Hochschule besäßen. Es ist nicht zu bestreiten, dass heute die überwiegende Mehrzahl der Studenten studiert, um sich auf einen Beruf vorzubereiten, und dass sie die Wissenschaft in erster Linie deshalb treibt, weil sie diesem Zwecke dient. Will man die heutige Organisation der Hochschulstudien nicht völlig umstürzen, indem man die ganze berufliche Vorbereitung von der Universität ausschliesst und diese besonderen Berufsschulen überträgt, um so die Universität zu einer Forschergemeinschaft, die ausschliesslich dem Dienste an der Wissenschaft verpflichtet ist, zu erheben, so muss man wohl oder übel dem Umstande Rechnung tragen, dass die Universität auch die Funktion der Berufsschule zu übernehmen hat. Tut man das nicht, so muss sich jene merkwürdige Entfremdung zwischen der Dozentschaft und der Studentenschaft, die wir heute in unserem Hochschulleben vielfach beobachten, verstärken, weil beide Teile dann noch mehr als bisher in einer anderen Welt leben und voneinander etwas ganz Verschiedenes erwarten. Angesichts der

gegenwärtigen Organisation der Hochschulstudien ist ein lebendiger Unterricht nur möglich, wenn die Hochschule die Vorbereitung ihrer Studenten auf die akademischen Berufe als eine ihrer Aufgaben anerkennt. Zu dieser Vorbereitung gehört aber auch die Bildung des entsprechenden beruflichen Ethos. Darf die Hochschule aber noch eine erzieherische Aufgabe übernehmen, die weder aus ihrem Forschungsauftrag, noch aus der Funktion der beruflichen Vorbereitung folgt? Darf sie zur nationalen Elite erziehen? Ich habe früher dargelegt, dass die Elitenbildung für jedes Gemeinwesen eine Notwendigkeit ist; wir haben eingesehen, dass sie auch im demokratischen Mehrparteienstaat nicht sich selbst überlassen werden darf, dass aber auch kein anderes Organ des öffentlichen Lebens damit betraut werden kann. Diese Aufgabe müsste also auch dann der Hochschule zugewiesen werden, wenn sich daraus gewisse Nachteile für den Dienst an der Wissenschaft und für die berufliche Vorbereitung ergeben würden. Aber in Tat und Wahrheit liegen die Dinge umgekehrt. Sowohl die Forschung wie die berufliche Vorbereitung werden wohltätige Impulse erfahren, wenn die Studenten — vor allem dank der Erziehung durch ihre Dozenten — sich ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Verpflichtung gegenüber der Gesamtheit bewusst werden.

Eine andere Begründung für die Ablehnung des erzieherischen Auftrages der Hochschule erwächst aus der Verpönung der Werturteile. Typisch ist hierfür die Auffassung Max Webers, der ja einer der entschiedensten Verfechter der These von der werturteilsfreien Wissenschaft ist. Weber dehnt seine Ablehnung des Werturteiles auch auf die akademische Tätigkeit des Dozenten aus. In besonders schroffer Form geschieht dies in seinem Vortrag „Wissenschaft als Beruf":⁴⁾ Weil heute, sagt Weber, ein Prophet oder ein Heiland fehlt oder weil seiner Verkündigung nicht mehr geglaubt wird, versuchen „Tausende von Professoren als staatlich besoldete oder privilegierte kleine Propheten in ihren Hörsälen ihm seine Rolle abzunehmen". Aber gerade der wirklich religiöse Mensch, der in der heutigen „gottfremden, prophetenlosen Zeit" zu leben hat, wird die „Kathedерprophetie" als Surrogat und damit als etwas Unehrliches empfinden. So gelangt Weber zum Schluss: „Der Prophet und der Demagoge (gehören) nicht auf den Katheder eines Hörsaales." Ja, er bezeichnet es direkt als „Frevel", in der Vorlesung um die politische Stellungnahme des Hörers zu werben. Nun bedeutet aber jedes Erziehen immer das Pflanzen oder zumindest Erwecken bestimmter Wertrichtungen. So müssen wir annehmen, dass sich Webers Angriff auf die Kathederprophetie auch gegen den erzieherischen Auftrag der Hochschule richte.

Nun ist aber gegenüber der Lehre Max Webers folgendes zu bedenken. Zunächst ist schon, wie ich in anderem Zusammenhang entwickelt habe⁵⁾ und hier nicht wiederholen will, im Bereiche der Geisteswissenschaft die Werturteilsfreiheit gar nicht möglich und, wo sie scheinbar durchgeführt wird, eine Selbsttäuschung. Ist aber schon die Geisteswissenschaft nicht werturteilsfrei, so kann es auch der Dozent nicht sein. Aber selbst wenn das Postulat der wertfreien Wissenschaft anerkannt würde, so müsste doch dem Dozenten Recht und Pflicht zur Wertung zugesprochen

werden, weil sich ja, wie bereits ausführlich dargelegt wurde, die Aufgabe der Hochschule nicht darin erschöpft, dem Studenten die Tore zur wissenschaftlichen Erkenntnis zu öffnen. Nun will aber Max Weber in Grunde nicht nur dem Dozenten, sondern überhaupt dem gewöhnlichen Sterblichen — dem nicht „charismatisch“ begabten Menschen — das Recht, andere Menschen für Werte zu entflammen, absprechen. Zwar ist Weber hier nicht restlos konsequent; so bezeichnet er es als „verdammte Pflicht und Schuldigkeit“, aus seiner persönlichen Stellungnahme kein Hehl zu machen, wenn man in einer politischen Versammlung spricht. Aber Weber legt doch das Hauptgewicht auf die Feststellung, dass auf die Frage: was sollen wir denn tun? und: wie sollen wir unser Leben einrichten? „nur ein Heiland antworten kann“. Weber glaubt, dass von hundert Professoren neunundneunzig keine Führerqualitäten besässen und deshalb den Anspruch nicht erheben dürfen, „Führer“ in Angelegenheiten der Lebensgestaltung zu sein. Das einzige, was der akademische Lehrer vermöge, bestehe darin, dem Studenten Klarheit zu verschaffen über die Konsequenzen, die die Entscheidung für diese und gegen jene Wertrichtung berge. Aber eine solche Auffassung, die das Recht, einen anderen Menschen für bestimmte Werte zu gewinnen, jenen vorbehält, die diese Werte selbst unmittelbar geschaut haben, würde damit die Möglichkeit einer Erziehung im üblichen Sinne des Wortes überhaupt verneinen. Zudem liegt Webers These eine unzutreffende Auffassung vom sittlichen Charakter des gesellschaftlichen Lebens zugrunde. Für ihn besteht die Gesellschaft aus Individuen, die dauernd vor Entscheidungen über letzte Fragen der Lebensführung gestellt sind, die jede Stunde zwischen verschiedenen feindlichen Göttern zu wählen haben. Es kann nicht zweifelhaft sein, dass diese Lehre nicht nur Max Webers geistige Art, die zu schroffen Entgegensetzungen neigte, offenbart, sondern auch die Zerrissenheit des deutschen Geistes nach dem Zusammenbruch im Jahre 1918 widerspiegelt. Aber Webers Auffassung übersieht völlig, dass jeder gesellschaftliche Verband über einen Besitz an Werten, die

dem Zweifel und der Diskussion entrückt sind, verfügen muss. Ohne diese Basis, diesen gemeinsamen „objektiven Geist“, ist er lebensunfähig. Aber dieser Besitz an Werten, dieses Ethos, wie wir ihn bisher genannt haben, wird nicht einmal und für immer den Menschen geschenkt. Die führenden Schichten müssen sich immer wieder von Neuem um die geistige Durchdringung dieser Werte bemühen. Sie müssen aber auch — und gerade das macht das Wesen der Erziehung aus — die jüngeren Generationen im Sinne der von ihnen als richtig erkannten Werte heranbilden. Und die Mission, welche hierin den Hochschulen zufällt, stellt ja den Gegenstand dieses Aufsatzes dar.

So zeigt die Analyse der abweichenden Stellungnahme Howalds und Webers keinerlei neue Aspekte, die die erzieherische Aufgabe der Hochschule als weniger dringlich erscheinen liesse⁶⁾.

- 1) Vgl. hierzu: W. A. J ö h r, Der sozialphilosophische Gehalt von General Willes Lehre und Werk, in: Schweizerische Monatshefte, Nov. 1911.
- 2) Vgl. W. A. J ö h r, Neuordnung des Hochschulunterrichtes in den Rechts-, Staats- und Wirtschaftswissenschaften, in: Schweizerische Hochschulzeitung, Juni 1941.
- 3) Ernst Howald, Erziehungsgedanke und Bildungswesen in der Schweiz, ed. Guyer, 1936, S. 131 ff., insbes. S. 137 f.
- 4) Max Weber, Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, 1922, S. 524 ff., insbes. S. 542 ff.
- 5) W. A. J ö h r, Gedanken zum Lebenswerk von Werner Sombart, in: Weltwirtschaftliches Archiv, März 1942, S. 337 ff.
- 6) Ich möchte meinen Aufsatz nicht abschließen, ohne darauf hinzuweisen, wie sehr ich für die Behandlung dieser Probleme einer von P.-D. Donald Brinkmann geleiteten und sich aus Teilnehmern fast aller Fakultäten rekrutierenden Studiengruppe für Hochschulfragen zu Dank verpflichtet bin.

Berichtigung.

In der Juni-Ausgabe der SER (Nr. 3) hat sich leider auf Seite 50, Spalte links, 6. Zeile von unten ein sinnstörender Fehler eingeschlichen. Es sollte dort heißen: „Werte zu pflanzen“ statt „Werte zu pflegen“.

Der Weg zu einem schlichten, kräftigen Schweizer Gymnasium

Sind die bernischen Gymnasiasten überlastet?

Im Berner Großen Rat äußerte sich am 10. Mai 1944 Erziehungsdirektor Dr. Rudolf in Beantwortung einer Motion von Dr. Oppliger (freis., Biel) über die Frage der Belastung der Schüler an den Gymnasien. Seinen Ausführungen lag ein Bericht der Rektoren der vier Gymnasien Bern, Biel, Burgdorf und Pruntrut zugrunde. Ueber diese Verhandlungen haben wir bereits berichtet; in Anbetracht der Bedeutung des Problems geben wir die bemerkenswerten Ausführungen von Erziehungsdirektor Rudolf in sinngemäßer, etwas gekürzter Fassung wieder, wie sie im „Bund“ vom 14. Mai publiziert wurden.

Red.

Der Bericht der Redaktoren stellt eingangs fest, dass man bei dem so viel besprochenen Thema der Ueber-

bürdung der Schüler zwei Tatbestände unterscheiden muss; eine Ueberbürdung, die von der Schule verursacht wird, und für die infolgedessen die Schule verantwortlich ist. Andererseits gibt es auch eine Ueberbürdung, die von aussen her verursacht wird, also von Einflüssen stammt, für welche die Schule und die Lehrer nicht verantwortlich sind. Das ist eine Unterscheidung, die man durchaus zutreffend anerkennen muss.

Was nun die Ueberbürdung anbetrifft, die von der Schule selber herkommt, unterscheiden die Rektoren verschiedene Ursachen. Mit anerkennenswerter Offenheit erklären sie vorweg, dass ein Teil der Ursachen beim