

Zeitschrift: Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode
Herausgeber: Zürcherische Schulsynode
Band: 137 (1970)

Artikel: Ziele und Grenzen einer Modernisierung der Schule
Autor: Schmid, Karl
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-743688>

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: 15.03.2025

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

Ziele und Grenzen einer Modernisierung der Schule

Prof. Dr. Karl Schmid
Präsident des Schweizerischen Wissenschaftsrates

1.

Von heute aus gesehen, erscheint die Schule des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts als ein Bereich von so hoher Eigengesetzlichkeit, dass man versucht ist, von einem verfestigten System der Bildungseinrichtungen zu sprechen. Nicht dass Volks-, Mittel- und Hochschule sich in diesen anderthalb Jahrhunderten überhaupt nicht verändert hätten, aber es gab kaum Stilbrüche und keine Infragestellung der Grundstruktur. Die Neuerungen waren das Ergebnis der autonomen Entwicklung der Schule, aber nicht des Druckes von aussen auf sie.

Seit anderthalb Jahrzehnten überstürzen sich die Ereignisse. Staat und Gesellschaft, Wissenschaft und Wirtschaft melden die verschiedensten Forderungen an gegenüber den Bildungseinrichtungen. Die Gesellschaft greift nach der Schule; sie duldet keine pädagogischen Enklaven. Es gilt dies vor allem für diejenigen, die aus welchen Gründen auch immer eine *neue* Gesellschaft schaffen wollen. Dabei geht es, anders als bei der ebenso heftigen Kritik am Establishment der Wirtschaft, der Kirche oder der Armee, nicht darum, die Schule als Institution einzudämmen. Im Gegenteil: unsere industrielle, technologische Welt von heute hat einen Schulungsbedarf wie keine Zeit zuvor. Prospektivstudien sagen für 1980 und 1990 erschreckende Defizite an Technikern und Wissenschaftlern aller Art voraus. Der Ruf aller Progressiven geht dabei nach einer Schulung, die nicht in das einführt, worauf unsere Epoche gegründet ist, sondern die zeitgemäss sein und vorbereiten soll auf das, was kommen wird.

Eine neue Wissenschaft, die Bildungsforschung, stellt das überkommene Schulsystem von Grund auf in Frage und entwickelt eine Fülle von neuen Modellen für alle Stufen. Die politischen Parteien und die Wirtschaft verlangen vom Staat grösste Anstrengungen und Investitionen auf dem Bildungssektor, wobei, ganz abgesehen von der kategorischen Erhöhung der Zahl von Mittel- und Hochschülern, vor allem drei Postulate eine Rolle spielen:

- längere obligatorische Schulzeit;
- Chancengleichheit aller Jugendlichen;
- systematische Weiterbildung in den qualifizierten Berufen bis ins 5. Lebensjahrzehnt.

Die Zeit, wo man mit 6–8 Jahren Volksschule auskam und nur ein Bruchteil der Jugend 9–13 Jahre unterrichtet wurde, ist offenbar vorbei. Das eigentliche *Schulobligatorium* wird 9–10 Jahre umfassen müssen. Weit mehr als die Hälfte aller Jugendlichen aber werden geschult werden, bis sie 19–20 Jahre alt sind. Dann erst kommen die Hochschulen.

Auch die Herstellung der *Chancengleichheit* wird zur Staatsaufgabe erklärt. Der

vorschulischen Betreuung der Kinder vom 3.—6. Lebensjahr wird in dieser Hinsicht grösste Bedeutung beigemessen. Der Kindergarten soll die Differenzen der Herkunft zum Verschwinden bringen; es soll in ihm schon «eine erste Hinführung zu kognitiven Prozessen geleistet werden» (Hellmut Becker). Die schulischen Aufstiegschancen sollen radikal befreit werden von Hypotheken der sozialen Herkunft des Schülers. In die Grundgesetze der Staaten soll das Recht aller jungen Menschen auf Ausbildung aufgenommen werden. Nicht nur sollen die Mittelschulen und Hochschulen unentgeltlich sein; wer die Hochschule besucht, soll auf Kosten des Staates elternunabhängig leben können.

Und schliesslich sollen Staat und Wirtschaft die *permanente Weiterbildung* der im Berufsleben Stehenden sicherstellen. Die Stichwörter heissen «*éducation permanente*», «Erwachsenenbildung», «Bildungsurlaub», «*cours de recyclage*» und ähnliches mehr. Die Vorstellung von der Schulzeit als einem abgeschlossenen Lebensabschnitt, auf den die Praxis im Beruf folgte, wird abgelöst durch die Forderung nach Schulung als einer die berufliche Tätigkeit fast lebenslanglich begleitenden Leistung. Die Arbeitgeber sollen verpflichtet werden, in bestimmten zeitlichen Abständen den Arbeitnehmern Bildungsurlaube zu gewähren.

Diese Postulate sind noch nicht alle sehr klar umrissen. Auf den geringsten Widerspruch wird das Postulat nach längerer obligatorischer Schulpflicht stossen. Auch die Schweiz wird nicht hinter der Entwicklung zurückbleiben können, die sich in den umgebenden Staaten abzeichnet. In der Zeit der europäischen Integration, wo der Arbeitsmarkt geöffnet und die Konkurrenz härter wird, werden wir nicht mit kürzerer Schulzeit und mit bescheideneren Schulen, als die Nachbarn sie haben, bestehen können. Ausbildung, mehr und bessere als bis jetzt, wird zu einer nationalen Aufgabe erster Ordnung.

Was die Chancengleichheit anbetrifft, wird die soziale Seite des Postulates kaum bestritten werden; das Einkommen der Eltern darf ganz gewiss nicht für die Ausbildung der Kinder ausschlaggebend sein. Der Entscheid, ob und welche höheren Schulen von einem Kind besucht werden sollen, muss in diesem Sinn tatsächlich «elternunabhängig» getroffen werden können. Doch fragt man sich angesichts gewisser Finanzierungsmodelle, ob die finanzielle Elternabhängigkeit generell durch die Staatsabhängigkeit ersetzt werden müsse. Auch ob die Behauptung zutrifft, die Unterschiede der Begabung seien im wesentlichen nur Folgen der Herkunft, des familiären Milieus, bleibt abzuwarten. Obwohl dieser Sachverhalt als wissenschaftlich bewiesen ausgegeben wird, scheinen weder alle Lehrer noch alle Biologen davon völlig überzeugt zu sein.

Was schliesslich die permanente Weiterbildung angeht, so ist ihre Notwendigkeit von der Sache her für gewisse Berufe offenkundig. Doch sind die Formen, in der diese zu geschehen hätte, noch nicht genau sichtbar. Der Gedanke, die Wirtschaft habe den Arbeitnehmer zu beurlauben, ohne dass sie Einfluss nehmen könnte auf diesen Urlaub, ist weniger realistisch als die Meinung, diese Weiterbildung habe betriebs- oder eventuell branchenintern zu geschehen.

Der in all diesen Postulaten zum Ausdruck kommende Wille zur Intensivierung und quantitativen Ausdehnung der Bildungsprozesse ist ein *Politikum* erster Ordnung. Das Versprechen einer sozial gerechten, d. h. allen zugänglichen, ausgedehnten und über den grössten Teil des beruflichen Lebens sich erstreckenden Aus-

bildung ist heute Bestandteil vieler Regierungserklärungen und des allgemeinen Beifalles gewiss.

Es ist bedauerlich, dass wir in unserem Lande noch immer kein Forschungszentrum haben, wo solche Postulate wissenschaftlich geprüft und neue Schulsysteme soziologisch und ökonomisch «durchgerechnet» werden könnten. So sind wir weitgehend auf ausländische Studien angewiesen, die nicht in jeder Hinsicht restlos schlüssig erscheinen und auf alle Fälle an unsere Verhältnisse adaptiert werden müssten.

2.

Wie aber stellen sich die Vertreter der bisherigen Schule, die *Lehrer*, zu all dem ein? Die Tatsache, dass für den Komplex Ausbildung nun mehr staatliche Mittel als je zuvor bereitgestellt werden, und die Popularität der Parolen Schulpolitik, Bildungspolitik, Wissenschaftspolitik kann dem Lehrertsande an sich gewiss nur recht sein.

Aber man kann es auch begreifen, dass es auf allen Stufen der Schule Lehrer gibt, denen es bei dieser dynamischen Aufladung der Parolen «Bildung» und «Schulung» nicht ganz wohl ist. Wird nun da nicht eine Institution mit jahrtausendalter Geschichte, die Schule, einem Prozess unterworfen, der verzweifelt an Industrialisierung eines Bereiches erinnert, der bisher in ausgezeichneter Masse durch menschlich-zwischenmenschliche Beziehungen bestimmt war? Wird nun da nicht der «Garten» der Schule zu etwas umfunktioniert, für das die Gesetze der maximalen Produktivität gelten? Von Humboldt bis Spranger waren es die Philosophen, die als Gesetzgeber der Schule wirkten; werden sie nun durch die Spezialisten der Bildungsforschung und die Manager der Ausbildung ersetzt werden? Dominieren, wo man das Pflichtenheft für die Schule von morgen aufstellt, nicht die Abnehmer mit ihren Bedarfsanmeldungen? In allen möglichen Sprachen behandelt man die Reformen von Schule und Bildung — wo bleibt die Sprache der Lehrer selber?

Auch wer keinen übertriebenen Aengsten unterliegt, wird alarmiert durch die Frage, wieweit nun nicht nur *mehr* Schule, sondern wesentlich auch eine *andere* Schule gefordert wird. Professor Konrad Widmer hat vor einem Jahr an dieser Stelle den geforderten neuen Stil der Schule sehr klar gekennzeichnet mit den Ausdrücken «kognitive Leistungssteigerung, Gesellschaftsbezogenheit, Gegenwartsbezogenheit». In der Grundverfassung einer solchen neuen Schule kommen Ausdrücke wie «Humanismus», «Geschichtsbewusstsein», «harmonische Bildung von Persönlichkeiten» usf. nicht mehr vor. Die neue Schule blickt auf die Gegenwart, bleibt der Zeit auf den Fersen und will zielstrebig auf die Zukunft hin ausbilden. Sie soll das völlige Gegenteil jenes Geistes atmen, der ganz vor allem das altsprachige Gymnasium erfüllte.

Man kann es verstehen, dass junge Politiker und junge Lehrer — von den Schülern zu schweigen — von der Idee einer solchen traditionsfreien, gegenwartsfrischen Schule fasziniert sind, die vor allem anderen *aufgeschlossen* sein soll, aufgeschlossen für die Zeit und die heutige Gesellschaft. Zur kritischen Beurteilung solcher Programme reicht es nicht aus zu klagen: «Wo bleibt das Humanistische, wo das europäische Kulturbewusstsein, wo die Seele, wo das Geistige?». Auf die Provo-

kation unserer Welt, die, als eine immer mehr technologische Welt, eine noch nie erlebte Schulungsintensität verlangt, darf man nicht einfach mit der Evokation des Altbewährten reagieren, sonst kommt es zu einer «lutte des anciens contre les modernes», in der die Emotionen an die Stelle der Argumente treten. Man muss, gerade auch wenn man sie für nicht unbedenklich hält, die Postulate nach einer zeitnahen Schule ernst nehmen und mit denen, die sie von aussen her an die Schule herantragen, den rationalen Dialog suchen.

Gestatten Sie mir einige Ueberlegungen zu diesem Postulat einer direkten, unmittelbaren Ausrichtung der Schule auf «das Leben», «die Gegenwart» und «die Gesellschaft».

3.

Zunächst fällt auf, dass die Unterscheidung zwischen *Ausbildung* und *Bildung*, die man bisher recht selbstverständlich machte, weitherum hinfällig geworden ist. Man spricht heute — es sei nur an «Bildungsforschung», «Bildungspolitik», «Recht auf Bildung» usf. erinnert — nur noch von «Bildung», obwohl es sich in Tat und Wahrheit da meist um Ausbildung handelt. Eine gewisse Erklärung hiefür liegt vielleicht darin, dass man den alten Schulformen, z. B. dem klassischen Gymnasium als der Bildungsschule par excellence, ganz bewusst das Wort Bildung entringen und betonen will, dass eine künftige, der Zeit und nicht der Geschichte, der Gesellschaft und nicht einer Elite verpflichtete Schule dem Bildungsanspruch ebenfalls genüge. Auch wenn man überzeugt ist, der alte Gegensatz zwischen Bildung (als dem Höheren) und Ausbildung (als dem Trivialeren) sei so nicht beizubehalten, muss man es aber bedauern, wenn infolge der begrifflichen Gleichschaltung von Bildung und Ausbildung das kritische Sensorium für die Verschiedenheit der Schulziele und Schulstile eingeschläfert wird.

Als ein ganz wesentliches Argument für die Oeffnung der Lehrpläne auf die Gegenwart hin wird in den letzten Jahren immer wieder die *Raschheit* des wissenschaftlichen *Fortschrittes* und der technischen Entwicklung ins Feld geführt. Es sei an Sätze erinnert wie: Zehn Prozent des Wissens werden jährlich überholt und daher sinnlos, weil die Wissenschaft fortschreitet; ein Ingenieur oder Physiker von heute ist nach zehn Jahren zum Ignoranten geworden, wenn er nicht seine Kenntnisse auffrischt und erneuert; fünfzig Prozent der Arbeitstechniken und Arbeitsanforderungen des Jahres 1980 sind heute noch nicht bekannt usf. Die Schule müsse es dem jungen Menschen erlauben, auf den in raschester Fahrt befindlichen Wagen des wissenschaftlichen und technologischen Fortschrittes aufzuspringen.

Solche Sätze über Alterung und Schwund des Wissens sind ungenau und verwirrend. Es stellt sich da leicht eine Haltung ein, die wir von anderen Gebieten her kennen: wenn das Volk einmal überzeugt ist, dass der Geldwert dauernd schwindet, fängt man gar nicht erst zu sparen an; man will nichts mehr auf die Seite tun, weil es ja doch keinen Bestand habe. Man gibt sogleich aus, was man hat. Soll die Schule, weil es dieses Fortschreiten des Wissens, diesen Schwund der überkommenen Wissenstatbestände gibt, den Schülern nun nur noch Dinge beibringen, die sogleich ausgegeben werden können, nur noch was jetzt gerade verwertet werden kann, das Neueste also?

Der wissenschaftlich-technische Fortschritt ist äusserst wichtig für unsere Nation, und die Oeffentlichkeit hat zur Kenntnis nehmen müssen, dass die Förderung von Wissenschaft und Forschung grosse Mittel verlangt. Aber es ist ein gefährlicher Irrtum, wenn man, im Banne der magischen Wörter Fortschritt und Forschung, meint, der innere Stil der Schulen müsse dem inneren Stil der Forschung angeglichen werden. Was veraltet und tatsächlich rasch überholt wird, ist das Wissen an der «Front» der Forschung, insbesondere innerhalb der Naturwissenschaften. Dass eine Postgraduate-Vorlesung auch nur nach einem Jahr gleichlautend wiederholt werden könnte, scheint tatsächlich ausgeschlossen. Bei allem Verständnis für die Tendenz, die Hoch- und Mittelschulen von «überholtem Ballast» zu befreien und die Schüler auf ihre Welt und nicht diejenige ihrer Väter vorzubereiten, muss aber betont werden, dass das, was an der Front der Forschung geschieht, sich in nur beschränktem Ausmass in den ersten 4–6 Semestern des Hochschulstudiums, und in noch geringerem Ausmass in der Mittelschule direkt und sogleich auswirken wird und soll. Die Akzeleration der naturwissenschaftlichen Forschung stellt den Hochschulen Probleme, insbesondere für die Abschlussemester und für die Nachdiplomstudien; sie ruft nach einem systematischen Aufbau der Ergänzungskurse für die Absolventen der Hochschulen. Aber der frischgebackene Doktor der Naturwissenschaften, der diese Akzeleration als Assistent an die Studienanfänger oder als Mittelschullehrer in die Mittelschule tragen zu müssen glaubt, hat nicht begriffen, worum es im Lehrprozess der Mittelschule und beim Basisstudium an der Hochschule geht. Er ist offenbar noch kein Lehrer, nur ein Forscher am falschen Ort. Gewiss: ein Mittelschullehrer, ein Lehrer überhaupt, kann nie zuviel wissen. Das Phänomen des raschen Wissensverschleisses muss ihm zu schaffen machen. Aber es darf ihn nicht dazu verführen, die Schule in direkten Zusammenhang mit der Forschung zu bringen; das wäre verhängnisvoll, weil es auf Kosten der Einübung in primäre und elementare logische und wissenschaftliche Prozesse ginge.

Die uns alle tief irritierende Beschleunigung der Wissenschaften stellt eine Provokation der Schule dar, aber die Antwort auf sie heisst nicht Anpassung an den «Wegwerf»-Rhythmus der Forschung, sondern Besinnung auf das Wesentliche der Schule. Nur wenn sie die Nerven verloren hat, reagiert die Schule auf den Wissensschwund-Schreck und auf den Geschwindigkeitsrausch der Innovationen damit, dass sie selber zu spurten beginnt. Es ist im übrigen leicht auszurechnen, dass, angenommen einmal, die jährliche Zehn-Prozent-Verlustrate stimme, dasjenige, was ein Schüler mit 15–18 Jahren heute als Modernstes lernen würde, zum grössten Teil doch schon wieder veraltet wäre, wenn er ins Berufsleben eintritt. Der zitierte Ingenieur wird nur dann in zehn Jahren ein Ignorant geworden sein, wenn er eine schlechte Mittel- und Hochschule besucht hat — vielleicht eine sehr «aufgeschlossene», sicher aber keine gute.

Je rascher die Wissenschaft fortschreitet und je mehr Bereiche des Lebens verwissenschaftlicht werden, umso notwendiger ist es, dass die Schulen sich mit hoher Disziplin auf das Elementare besinnen, auf das Zugrundeliegende, auf die Einübung gerade derjenigen Prozesse, die dem Verschleiss nicht unterliegen. Es ist durchaus möglich, dass der Vermittlung von pragmatischen Sachverhalten durch die Schule in der Zukunft eine relativ geringere Bedeutung zukommt, während

die Anforderungen an die Vertrautheit mit den unüberholbaren, alterslosen elementaren Gesetzen und Prozessen steigen. Eine «éducation permanente» ist reine Utopie, wenn die Grundkräfte des Subjektes nicht gründlich ausgebildet worden sind. Vielleicht darf man sagen, dass eine Schule umso besser ausbilde und bilde, je mehr unüberholbares Wissen und Können sie vermittelt.

Die Mittelschule wird, um ein Beispiel zu nennen, den Fortschritten der Biologie, die heute vielleicht dieselbe repräsentative Bedeutung besitzt wie die Physik in den letzten 50 Jahren, nicht folgen können. Was die Mittelschule biologisch lehren soll, wird bestimmt werden müssen, indem die Biologen der Mittelschule und der Hochschule sich immer wieder zusammensetzen, und zwar als Lehrer. Dem einzelnen Lehrer wird man eine gewisse Freiheit einräumen müssen, auf ausgewählten Gebieten sozusagen modellhaft die elementaren biologischen Gesetze, Bezüge, Kausalzusammenhänge zu behandeln und gleichzeitig insofern in das Wesen des wissenschaftlichen Fortschrittes einzuführen, als an solchen Modellen gezeigt werden kann, weshalb und wie man zu einer Erkenntnis kommt, weshalb und wie man sie verlässt.

Die Mittelschule bildet für die Wissenschaften nicht aus, indem sie diese zu antizipieren sucht, sondern indem sie die schwierigere Aufgabe der Konzentration auf die funktionalen und materialen Elemente auf sich nimmt. Mutatis mutandis gilt das auch für ein gutes Stück der Ausbildung an den Hochschulen. Damit ist freilich auch gesagt, dass dem Einsatz von Lemmaschienen und der modernen Prüfungsweise nach dem Multiple-choice-System Grenzen gesetzt sind. Alle diese Instrumente sind dort von Vorteil, wo der Lehrstoff verbindlich definiert werden kann und dasjenige ist, worum es geht. Ein medizinisches Staatsexamen wird man zum Teil nach dem Multiple-choice-System abnehmen können; da muss der Kandidat eben ein paar tausend Dinge genau wissen. Würde man das System nur schon für die propädeutischen Examina der Mediziner anwenden, geschweige für die Reifeprüfung, so würden vermutlich die besten Lehrer um einen Teil ihrer besten Möglichkeiten geprellt. Alle gegenüber der Forschung und der Berufswelt – mit ihren konkreten, materiellen Anforderungen – propädeutischen Stufen, die Mittelschule also und die ersten Jahre des Hochschulstudiums, sind dadurch gekennzeichnet, dass der Stoff sekundär, zum Teil sogar akzessorisch ist; er dient der Entwicklung von Fähigkeiten und Denkformen, aber er ist nicht die Hauptsache. Diese Entwicklung von Fähigkeiten und Denkformen gehört nun wohl auch gerade zu dem, was wir unter Bildung verstehen. Fachschulen sind Ausbildungsschulen, auf Berufe hin orientiert. Die Sekundarschule und die Mehrzahl der Mittelschulen können keine Fachschulen sein, weil die Mehrzahl der Schüler noch gar nicht weiss, in welchem Fach sie sich später ausbilden wollen. Die Mittelschulen müssen noch nicht auf die Forschung und auf bestimmte Wissenszweige hin zugespitzt sein, sondern, indem sie die elementaren Denk- und Urteilsformen ins Zentrum stellen, den jungen Menschen für mehr als eine Möglichkeit späterer wissenschaftlicher Tätigkeit aufschliessen.

Wenn die Oeffnung der Schule für die Gegenwart postuliert wird, wird neben der soeben genannten Forderung nach Modernität, des naturwissenschaftlichen Unterrichtes zweitens verlangt: Oeffnung des Unterrichtes auf *Zeitgeschichte* und die Probleme der *heutigen Gesellschaft* hin. Das betrifft nun eher die historischsprachliche Fächergruppe.

Man macht der bestehenden Mittel- und Hochschule den Vorwurf, dass sie in eine nur historische Bildungswelt einführe und die jungen Menschen nur für eine einzige, nämlich die bestehende bürgerliche Gesellschaft tauglich mache. Erstes Bildungsziel sei aber die Weckung des kritischen Bewusstseins für die Gesellschaft an sich.

Der Verdacht, Bildung überkommener Art könne auf eine bedauerliche Weise den Menschen auch gegen seine Zeitgenossen abschliessen, ist nicht ganz unbegründet. Es gibt noch immer, freilich nicht mehr verbreitet, jenes ältere Bildungsdenken, das, geschichts- und kulturgesättigt, durch Verachtung der trivialen Gegenwart und Abwesenheit der politischen und sozialen Kategorien gekennzeichnet war. Die nun immer zahlreicheren Schüler und Studenten, die nicht aus dem «gebildeten Bürgertum» stammen, reagieren allergisch, wenn sie das Gefühl bekommen, unter Bildung solle noch immer etwas leicht Elitäres verstanden werden, das an den Besitz der richtigen Eltern und an die Absolvierung bestimmter Schulen gebunden sei.

Es ist mithin verständlich, dass, ohne dass man die abgeschlossene Bildung des klassischen Gymnasiums zu bekämpfen braucht, das Postulat laut wird nach neuen Formen aufgeschlossener Bildung. Gegen eine Formel vom «aufgeschlossenen Gebildeten» wäre nichts einzuwenden.

Die Frage ist nur, ob diese Aufschliessung wesentlich und zulänglich durch die Richtung auf die *Zeit*, die Gegenwart geschehen könne und solle. In der Nähe jener Theorien, nach denen Mathematik und Naturwissenschaften wesentlich der Einführung in die technologische Welt von heute und morgen zu dienen hätten, findet sich die andere, nach der die historischen und literarischen Fächer zurücktreten müssten gegenüber soziologischer und politologischer Befassung mit der Tagespolitik, den Wirtschaftsproblemen, der ökonomisch und ideologisch interpretierten Zeitgeschichte. Ist aber der Maturand, der über die letzten 6 Jahre oder 12 Monate à jour ist, für sein Leben optimal ausgebildet? Ist er der «aufgeschlossene Gebildete»? Wofür ist er aufgeschlossen und wofür nicht? Das wäre zu prüfen.

Während wir vorhin mit dem Blick auf die Naturwissenschaften sagten, der heutige «Stand der Forschung» sei nicht etwas, was direkt auf die Schule Einfluss haben müsse, sind wir überzeugt, dass der Unterricht in literarischen Fächern und in Geschichte nicht am heutigen «Stand der Dinge» vorbeigehen dürfe. Es ist eine Erbsünde ungezählter Lehrer, dass ihr historisch aufgebauter Unterricht nicht bis in die Jahrzehnte hineinführt, die die Gegenwart unmittelbar bestimmen. Das ist unentschuldig. Aber es ist andererseits auch tief unrichtig, wenn ein Unterricht aus lauter Zeitgemässheit die Dimension der Geschichte vernachlässigt, auf der alles Jetzige aufruht. Denn die Gegenwart wird für das kritische Verständnis nur dann «transparent», wenn Kenntnisse vorliegen, die über diese Gegen-

wart hinausreichen. Man darf daran erinnern, dass die besten Interpretationen der Tagespolitik von historisch gebildeten Journalisten und nicht von rasenden Reportern geschrieben werden.

Das Ziel eines aufgeschlossenen Unterrichtes in Geschichte und in den literarischen Fächern kann nicht heissen: «maximales Wissen über die Gegenwart». Das wäre die wohlfeilste Form von Aufgeschlossenheit, Aufgeschlossenheit nämlich für heute, die durch den Ausschluss des Gestern und des Morgen erkaufte würde. Eine ausschliesslich auf die Gegenwart ausgerichtete Schule schafft das kritische Bewusstsein ebenso wenig, wie ein ausschliesslich historisch orientiertes Gymnasium es tat. Ebenso wichtig wie die Schulung der jungen Menschen für das Verständnis des heutigen Tages ist es, ihnen die Kategorien zu vermitteln, mit deren Hilfe sie sich morgen und während ihres ganzen Lebens die Zeit aufschliessen können. Es gibt auch hier einen Bereich von «Elementen», die in Sicht zu bringen zu den unabdingbaren Aufgaben der Schule gehört. Ueber diese anthropologisch-historische Elementarzone, die sich auch in jeder wie immer beschaffenen Zukunft auswirken wird, kann die Geschichte Auskunft geben, die Literaturen können es, die Künste allgemein, Psychologie und Philosophie. Hier kann der Sinn für die transzendenten Ziele der Epochen und die innere Struktur der Kulturen entwickelt werden. Nur so kann ein Mensch herangebildet werden, der seine Gegenwart versteht, ohne ihr hilflos zu erliegen.

Damit soll nicht der «abgeschlossenen Allgemeinbildung» überkommener Art das Wort geredet werden. Dieser Ausdruck stammt aus der selben Zeit wie die Wörter Reife, Persönlichkeit, harmonische Ganzheit, die alle, als Schulziele gemeint, etwas zu schön sind, um wahr zu sein. Eine der verhängnisvollen Folgen der Vorstellung von der abgeschlossenen Allgemeinbildung lag in der Tatsache, dass derjenige, der nach dem Gymnasium noch Latein oder Griechisch las, die seltene Ausnahme war. Für die Allgemeinbildung meinte man nach der Schule nichts mehr tun zu müssen. Bildung sei das, was bleibt, wenn man alles, was man gelernt hat, vergessen habe, sagte man einst. Der heutige Mensch braucht nun aber nicht so viel zu vergessen wie seine Väter. Die Welt, in die unsere Jugend hineinwächst, ist nicht nur eine vom wissenschaftlichen Fortschritt geprägte technologische Welt; sie bietet auch dem Menschen wöchentlich, jährlich und im ganzen Lebensablauf unvergleichlich mehr Freiheit als früher, Dinge zu tun, die nicht mit seinem Beruf zusammenhängen, Dinge also zum Beispiel, die wir zur Allgemeinbildung zählen. Die Vorstellung, die Allgemeinbildung habe man in der Schule ein für alle Mal erworben, als ein Kapital, von dessen Zinsen man nun lebenslänglich profitiere, ist durchaus antiquitiert. Der neue Sachverhalt und seine ganz neuen Möglichkeiten müssen Rückwirkungen haben auf die Schule, in dem Sinne, dass sie mehr als früher lehren muss, wie man, der Arzt und der Ingenieur, der Advokat und der Lehrer, wie sie alle über ihr ganzes Leben hin, und je älter sie werden, umso bewusster und gelassener, diejenigen Provinzen ihres Geistes und ihrer Seele bebauen, pflegen, bereichern können, die links und rechts neben ihrer Berufszone liegen. Tonband und Film, Radio und Fernsehen kommen zur Bibliothek hinzu. Und Reisen ist leichter und billiger als je zuvor.

Je radikaler von Technologen und Managern die Forderung nach unmittelbarer Ausbildung an die Schule, insbesondere die Mittelschule herangetragen wird, um-

so unerschütterlicher muss sie auf ihrer Pflicht beharren, nicht nur für die Berufe vorzubilden, sondern für das Leben als Ganzes. Ausbildung, und wenn sie sich noch so aufgeschlossen versteht gegenüber den Forderungen des Tages, spitzt den Menschen auf etwas zu; das kann nur geschehen durch Abschliessung. Bildung hat nie direkte Ziele. Sie trainiert den Menschen nicht auf konkrete Anforderungen hin. Sie senkt Bedürfnisse in ihn ein oder macht sie ihm bewusst und soll in ihm die Fähigkeit entwickeln, diese selbständig zu stillen, über sein ganzes Leben hin.

5.

Wenn man sich so oder ähnlich Gedanken macht über die Schule als Ort der Ausbildung und als Raum der Bildung, stellt man etwas Eigentümliches fest: ob man den Anfang der Ueberlegungen bei den Forschungslaboratorien nimmt oder bei der Frage, was die Schule dem Menschen für — brauchen wir einmal das unzeitgemässe Wort — für sein «Glück» mitgeben könne: in jedem Fall kommt man zum Schluss, dass das Unverwechselbare der Volks-, Sekundar- und Mittelschule in ihrer *Mittelbarkeit* liegt. Von allen unmittelbaren Ausrichtungen auf die Wissenschaft, die Technologie, die Zeitgeschichte ist nur Kurzschlüssiges zu erwarten, vorübergehende Augenblickserfolge. Nichts veraltet rascher als die Modernität. Alles Zweckmässige leuchtet immer sogleich ein. Das Mittelbare ist nicht so populär. Aber es gibt so etwas wie «Würde der Mittelbarkeit».

Die Schule muss lehren, wie man sein ganzes Leben hindurch lernt. Lehren, wie man geistig offen bleibt. Bildung verstanden als Ausbildung dazu, wie man zu geistigen Leistungen fähig wird und für alles, was nicht Leistung ist, empfänglich bleibt.

Indem wir einige Parolen unserer Zeit nüchtern diskutierten, haben wir nicht den Status quo der Schule verherrlichen wollen. Wenn der Lehrer die Schule als mittelbar und sein ganzes Tun als propädeutisch versteht, macht er sich das Leben nicht leichter, und ist schon gar nicht von der Wahrnehmung der Bewegung dispensiert. Die dauernde Ueberprüfung, was zu den «Elementen» gehört, mit denen es die Schule zu tun hat, ist ein hartes Geschäft und kann nur von jemandem sinnvoll vollzogen werden, der den Fortschritt der Dinge, der Wissenschaften und der Geschichte, genau verfolgt. Die dauernde Selektion der Materien und die dauernde Verfeinerung der Methoden verlangen nicht geringere Intelligenz als das Mitrudern in der Galeere des wissenschaftlichen Fortschrittes, von der man sich manchmal fragt, ob sie, neben so viel Rudern, auch eine Kommandobrücke besitze. Solche Ueberlegungen dürfen durchaus zum Selbstbewusstsein des Lehrerstandes beitragen.

Freilich: nur der Lehrer, der sich lebenslänglich als «nicht fertig» versteht, wird in einer Epoche wie der unsrigen ein guter Lehrer sein können. Wer nicht mehr lernen will, muss das Lehren schleunigst aufgeben. Einer meiner besten Lehrer am Gymnasium war der Naturwissenschaftler Heinrich Bosshard. Hunderte von seinen Schülern haben die propädeutischen Examina als Mediziner mit Leichtigkeit bestanden, weil er an wenigen, ausgewählten Organen und Funktionen die Elemente des biologischen Verstehens unvergleichlich genau und sorgfältig ent-

wickelte, unter, das sei zugegeben, bewusster Vernachlässigung von sehr viel Pragmatischem, was man in jedem Buch nachschlagen kann. Nach seinem Tode erst erfuhren wir etwas, was jedem Lehrer tiefen Eindruck machen wird: am Ende jedes Schuljahres vernichtete er all seine Präparationen aus den letzten zwölf Monaten.

Der Sprechende glaubt die Bedeutung der Wissenschaften, der Forschung und der Hochschulen für unsere nationale Zukunft zu kennen, und unterschätzt sie sicher nicht. Aber je länger ich mit Menschen zusammen arbeitete, die an den Hochschulen, in der industriellen Forschung und in der Wirtschaft tätig sind, umso tiefer bin ich davon überzeugt, dass ein utilitaristisches, vom Gedanken der unmittelbaren Ausbildung dominiertes, auf punktuelle Berufsbilder ausgerichtetes Volks- und Mittelschulsystem falsch, ja verhängnisvoll wäre.

Gewiss: unsere Jugend geht, wenn sie die Schulen verlässt, in die Wirtschaft, die Wissenschaft, die Forschung, die Administration. Aber die Tätigkeit in diesen Bereichen ist unmittelbares Ziel der Ausbildung nur an den Berufs- und an den Hochschulen. Die Volksschule und die Mittelschule sind Bereiche der Mittelbarkeit. Ihre wichtigsten Ziele sind anderer Art; es sind die Ziele, denen auch Wirtschaft und Wissenschaft und der Staat nur dienen.

Karl Schmid