

Die gymnasiale Aufgabe

Alexander Wittenberg

Die gymnasiale Aufgabe

Alexander Wittenberg

Titelblatt

I - Die funktionelle Methode	pp. 1-30
II Die funktionelle Methode als Uebersetzung...	pp. 1-14
III Eine freie Gesellschaft	pp. 1-11

I - Demokratie & Elite	pp. 1-9
II Das Gymnasium ist eine Frage	pp. 1-16
III Organisation des Gymnasiums	pp. 1-31
IV Eine Bemerkung zur Gymnasiallehrausbildung	pp. 1-3

Einleitung:

I. Die funktionelle Methode

Der Gegenstand dieses Buches ist die Bestimmung und Durchfuehrung einer Aufgabe von grundlegender Bedeutung. Diese Aufgabe ist zugleich eine soziale, eine paedagogische und eine kulturelle. Wir werden sie die gymnasiale Aufgabe nennen.

Mit der Feststellung, dass unsere Untersuchung einer Aufgabe gewidmet ist, ist bereits alles Wesentliche ueber die Methode gesagt, die unserer Arbeit zugrundeliegt. Doch mag es angezeigt sein, diese Methode hier zu Beginn ausfuehrlicher zu eroertern, umso mehr, als sie von der ueblichen Art der Behandlung von Erziehungsfragen einigermaßen abweicht.

An und fuer sich koennte es kaum etwas Natuerlicheres, ja Selbstverstaendlicheres geben als das hier zu benuetzende Vorgehen. Es besteht einfach darin, stets konsequent von Aufgaben zu Loesungen hin zu denken, und umgekehrt die Wirklichkeit stets im Lichte der zu loesenden Aufgaben zu beurteilen. Unser Bemuehen wird also immer wieder darauf

gerichtet sein, klare und umfassende Einsicht in einen Bereich wohlbestimmter Aufgaben zu erlangen, und alsdann zu untersuchen, wie und in welchem Masse diese Aufgaben bewältigt werden können. Die klare vorgängige Erkenntnis der Aufgaben legt dabei das Pflichtenheft (cahier de charges?) fest, dem jeweils Genuege zu leisten ist. Um dieser Ausrichtung unseres Denkens willen, die uns stets danach streben lässt, pädagogisches Tun in funktioneller Unterordnung unter klar definierte Aufgaben zu sehen, nennen wir die hier befolgte Methode die funktionelle.

Trotz ihrer scheinbaren Selbstverständlichkeit (oder vielmehr wohl gerade wegen dieser) ist die Methode potentiell eine sehr machtvolle; unter Umständen kann sie auch eine sehr unbequeme sein. Offenbar liegt ihr die stillschweigende Voraussetzung zugrunde, dass es überhaupt pädagogische Aufgaben gibt, und dass es dem Erzieher aufgegeben ist, diese zu erkennen; ferner, dass es die Bewältigung dieser Aufgaben ist, auf die es einzig, oder doch vornehmlich, ankommt.

Wie wir immer wieder sehen werden, entsteht aus solcher geistigen Ausrichtung beträchtlicher geistiger Anspruch. Einmal ist es nicht leicht, die Aufgaben, die uns hier beschäftigen sollen, überhaupt

klar zu erkennen und festzulegen. Noch staerker faellt ins Gewicht, dass diese Aufgaben haeufig in sich widerspruechlich sind, und dadurch ein hoechst verwickeltes und verschlungenes Ganzes bilden. Die Methode setzt in uns die Begierde nach der Erlangung geistiger Klarheit ueber das, was uns zu tun aufgegehen ist. Gerade diese Begierde fuehrt immer wieder zur Erkenntnis, wie hoch der Preis ist, der fuer solche Klarheit zu bezahlen ist. Die vielfaeltige innere Widerspruechlichkeit^h der paedagogischen Aufgabe macht einen guten Teil der geistigen Herausforderung aus, die in ihr begruendet ist. Sie laesst auch immer wieder die Versuchung entstehen, sich in kurzsichtiger Einseitigkeit, wenn nicht sogar in grimmig verbissenem Willen zur Unwissenheit um alle stoerenden Parameter, auf die sinnlose "Loesung" vereinzelter, kuenstlich isolierter Aufgaben zu konzentrieren; moegen diese Aufgaben "Demokratisierung des Unterrichtswesens", "Heranbildung einer Elite", "Sorge um das einzelne Kind", "Vergroesserung des Nachwuchses an Ingenieuren und Physikern", oder sogar "Erleichterung des Studiums mathematischer Anfaengervorlesungen" heissen.

Noch groesser als die geistigen sind die, teils bewussten, teils

unbewussten gefuehlsmaessigen Schwierigkeiten, die der Anwendung der funktionellen Methode entgegenstehen. Der primaere Nachdruck, den sie uns auf Aufgaben als Quellen und ultima ratio allen paedagogischen Handelns legen laesst, bedeutet eine geistige Haltung muechtern-kritischer, distanzierter Sachlichkeit, recht eigentlich eine Haltung wissenschaftlicher Objektivitaet in Unterrichtsfragen. Sie bedeutet auch, dass wir das in einem Lande tatsaechlich bestehende Unterrichtswesen mit seinen Schulen, Lehrplaenen, Unterrichtsmethoden, Traditionen, nicht vornehmlich als zufaellig gegebenes, einfach daseiendes, nicht weiter zu wertendes Element des Seienden ansehen, von gleicher Art etwa wie das Wetter; noch werden wir ^(es) vornehmlich als eigentuemlich, kritischer Analyse und Wertung grundsaeztlich keinen Raum bietendes voelkerkundliches Phaenomen betrachten, etwa vergleichbar kulinarischen Sitten oder bevorzugten Themen fuer Volkstanzmelodien. Die funktionelle Methode verpflichtet uns vielmehr darauf, das Bestehende im Lichte der grundlegenden Aufgaben zu betrachten, es an diesen zu messen, aber auch es daraufhin zu befragen, was aus ihm ueber das Wesen jener Aufgaben und ueber die Moeglichkeiten zu deren Bewaeltigung zu lernen ist.

Damit fordert die Durchfuehrung der funktionellen Methode vom Erzieher eine Einstellung zum empirisch Gegebenen, die in nahezu diametralem Gegensatz zu der heute vorherrschenden Einstellung ist, und die geradezu eine andere Groessenordnung von geistiger Disziplin und Selbstzucht voraussetzt. Die Methode verlangt geistige Distanz dort, wo heute Ueberwaeltigung durch das, was ist, bloss weil es ist, vorherrscht. Sie verlangt demuetig-anspruchsvolle Unterordnung unter die Lehren der Erfahrung, wo Verweigerung der Kenntnisaufnahme dieser Lehren heute stellenweise geradezu eine quasi-religioese Besessenheit allzu vieler Erzieher ist.

Die Forderung nach Distanz wird vornehmlich bei der Analyse und Wertung der uns vertrauten paedagogischen Einrichtungen und Denkweisen wirksam. Insbesondere bedeutet die funktionelle Methode eine Schwerpunktsverlagerung von einer vornehmlich historischen und soziologischen zu einer mehr analytischen normativen Betrachtungsweise des Bestehenden. Dabei soll und kann natuerlich die Wichtigkeit und Bedeutung ^{auch} solcher Betrachtungsweise nicht bestritten werden, die abzuklaeren trachten, wie heute bestehende paedagogische Einrichtungen historisch geworden sind, und in

welcher Weise sie durch soziale, wirtschaftliche, verfassungsmaessige usw., Gegebenheiten mitbestimmt wurden und weiterhin werden. Doch darf nie der grundsatzliche Unterschied zwischen den beiden Arten der Fragestellung verkannt werden; jener, die danach fragt, wie das, was ist, geworden ist, und wie es durch soziale Parameter bestimmt wird; und jener andere, die schlicht und rücksichtslos fragt, wie gut das ist, was besteht, wie tauglich, wie funktionell. Erst in der Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dieser zweiten Art des Fragens erfuehlt der Erzieher seine klare paedagogische Pflicht.

Die Bereitschaft zu solcher Pflichterfuellung wird haeufig, wenn nicht durch eine natuerliche Unfaehigkeit, Vertrautes und Selbstverstaendliches mit einem Blick zu betrachten, der es seiner Selbstverstaendlichkeit entbloesst, so durch eine zaghafte Furchtsamkeit, der Geschichte zuwiderzuhandeln, eingedaemmt.- ja, durch ein quasi-marxistisches Empfinden, es sei unsere oberste Pflicht, dem vermeintlichen Gang der Geschichte nachzulaufen, anstatt bewusst Geschichte zu gestalten. In der Praxis laeuft solcher paedagogischer Historizismus nur zu leicht auf eine wirksame, unkritische Schonung alles Bestehenden hinaus, des ganzen sinnlosen Kunterbunts von Wertvollem, Wertlosem und Schaedlichem

mit allen daran haftenden, und gelegentlich schmarotzenden, "vested interests". Gegen solche geistige Aengstlichkeit gibt es kein wirksameres Gegengift als jene Anekdote, die von einem Haupte der konservativsten Organisation ueberhaupt, der katholischen Kirche, erzaehlt wird:

Angeblich wurde dem grossen Papste Johann XXIII einmal vorgehalten, er habe nicht genuegend Achtung vor Traditionen. "Aber im Gegenteil," soll der Papst erwidert haben, "ich liebe Traditionen von ganzem Herzen. Ich liebe sie so sehr, dass ich gerne neue schaffe." Wir vergessen allzu leicht, dass wir auf jeden Fall Geschichte machen, ob wir den bisherigen Gang der Geschichte weiterfuehren oder ob wir ihm zuwiderhandeln.

Das ist das Eine, worum wir uns nicht bewusst zu bemuehen brauchen. Worauf es ankommt, ist, die richtige Art von Geschichte zu machen. (Le Corbusier oder Mies van der Rohe machen ebenso Architekturgeschichte wie es der Architekt tut, der betraulich neo-gotische Kathedralen, oder auch Universitaeten im Stile "sozialistischen Realismus" baut.) Geschichtsgerecht handeln - einmal in direkter Weiterfuehrung der Vergangenheit, dann wiederum in klarem Bruch mit ihr - setzt aber die verantwortungsvolle Bereitschaft voraus, uns in diszipliniertes und helllichtiger Weise damit auseinanderzusetzen, was eigentlich zu tun ist.

Auf eine solche Denkrichtung soll der Titel dieses Buches hindeuten. Unser Buch ist nicht dem Gymnasium als solchem gewidmet, jener Schule, die heute als Ergebnis einer bestimmten historischen Entwicklung besteht, die auf klare Leistungen und nicht minder klares, schmaehliches Versagen zurueckblickt, und die heute gewisse Aufgaben erfuehlt, ~~an~~ vor anderen scheitert, und ~~von~~ noch anderen gar nichts wissen will. Unsere Untersuchung gilt, wie einleitend festgestellt, der Durchfuehrung und Bestimmung einer Aufgabe. Wir nennen sie die gymnasiale Aufgabe, weil sie der herkoemmlichen Aufgabe des Gymnasiums nahekommt, und weil ihre Durchfuehrung im europaeischen Rahmen wahrscheinlich vornehmlich von einer Weiterentwicklung der tatsaechlich bestehenden Gymnasien zu erwarten ist. Doch ist es die Aufgabe, auf die es uns ankommt, und die Erfuellung der Aufgabe, an der die tatsaechlich bestehenden Schulen zu messen sind. In vielen Hinsichten ist es eine Aufgabe, zu deren Bewaeltigung die amerikanischen Liberal Arts Colleges Wesentliches beigetragen haben. Grundsatzlich steht nichts im Wege, zu erwaegen, ob die gymnasiale Aufgabe nicht auf ganz andere Weise als durch Gymnasien herkoemmlicher Art in Angriff genommen werden koennte. Die tatsaechlich bestehenden Schulen sind das Material, mit dem ein paeda-

gogisches Werk geschaffen werden soll. Das Material darf niemals Selbstzweck sein. Es ist das Werk, um das es uns zu tun sein muss.

Verpflichtet uns die funktionelle Methode zu uechternen Sachlichkeit und kritischer Distanz, auch wo es um Altvertrautes und Liebgewordenes geht, und richtet sie damit einen erheblichen, unter Umstaenden sogar schmerzlichen Anspruch an uns, so enthaelt sie einen noch groesseren Anspruch durch die Weise, in der sie uns ^{aus} die Erfahrung als Lehrmeisterin verpflichtet. Die paedagogische Aufgabe ist eine universelle, in jedem Lande der Erde sind Kinder da, die erzogen und ausgebildet werden muessen. In jedem Lande der Erde bemuehen sich Erzieher und paedagogische Denker um zunehmend klares und umfassendes Verstaendnis der in dieser Notwendigkeit beschlossenen Aufgaben; in jedem Lande der Erde wird paedagogisch~~e~~ gehandelt, und wird damit Erfahrung ueber die Ergebnisse bestimmter Arten paedagogischen Tuns geschaffen; in jedem Lande der Erde geht aber auch die Wirklichkeit ihre eigenen, manchmal vom Erzieher unbeabsichtigten, gelegentlich ihn verblueffenden oder auch desavouierenden Wege.

Damit ist gesagt, dass grundsuetzlich das ganze Erziehungswesen der

Welt ein grosses pädagogisches Laboratorium darstellt, ein unendlich
vielfältiges und unendlich lehrreiches pädagogisches Experiment. Indem
die funktionelle Methode den Erzieher darauf verpflichtet, sich in
seinem ganzen Denken und Tun von den Aufgaben bestimmen zu lassen, die
er zu lösen hat, macht sie es ihm gleichzeitig zur Verpflichtung, aus
dem vorliegenden Erfahrungsmaterial alles zu lernen, was daraus ueber-
haupt zu lernen ist. Vor diesem Anspruch der funktionellen Methode
erscheint grundsätzliche Weigerung, von ^{sartigen} andern^{er}, womoeglich fremdartigen
pädagogischen Denkweisen und Methoden zu lernen oder sich auch nur in
sie hineinzudenken, nicht als patriotische Tugend, als treu mannhaftes
Festhalten an nationaler Art und eigenem Herkommen - sie erscheint vielmehr
als abdicatio intellectus, als masochistische Hingabe an die Wohllust
geistigen Provinzialismus, als Bekenntnis zu ^r Unwissenheit, als absichts-
volle Bevorzugung des Vertrauten vor dem womoeglich Besseren, von dem man
nichts wissen will. Damit erscheint solche Geisteshaltung zugleich als
klare Pflichtverletzung des Erziehers - als Verrat an den Kindern, die ihm
anvertraut sind, Verrat aber auch an seiner ~~XX~~ Heimat, deren Groesse und
Gedeihen niemals vom unterscheidungslosen Weiterschleppen alles Vergangenen,
Wertlosen wie Vertvollem abhaengt, sondern stets von fortgesetzt quellender,

wertender und schoepferischer Kraft. Der seinen Kopf im Sande verbergende Vogel Strauss war noch niemals ein Symbol nationaler Groesse!

Mit im Bekenntnis zur ~~KYXIX~~ funktionellen Methode enthalten ist die Forderung nach der gleichen Art von Weltoffenheit, von Begierde, von allem zu lernen, aus dem etwas zu lernen ist, die dem Wissenschaftler, Techniker und Kaufmann - leider aber nicht dem Erzieher - schon laengst zur zweiten Natur geworden sind.

Sind denn aber nicht die Erziehungssysteme aller Voelker grundsuetzlich miteinander unvergleichbar, Frucht und Ausdruck nationaler Geschichte und Eigenart, prinzipiell inkommensurablen Zielen verpflichtet? Koennen wir, ja, duerfen wir ueber jene harmlos-unverpflichtende Art vergleichend-erziehungswissenschaftlicher Forschung hinausgehen, die sich im Wesentlichen im Bemuehen erschoept, zu erkunden, in welcher Weise die Schulen jedes Landes durch die eigentuemlichen Verhaeltnisse dieses Landes geformt sind, und die letzten Endes auf die Vertiefung und Ausschmueckung solcher niemandem zu nahen tretenden Tautologien abzielt wie "Die Schulen Italiens sind die Schulen Italiens" und "Die Schulen Englands sind die Schulen Englands"?

In gewissem Masse trifft dieser Vorhalt natuerlich zu. Paedagogische

Zielsetzungen und Traditionen sind selber zum Teil integrierende Bestandteile einer Kultur; insofern sie das sind, kann vergleichende Wertung fuer sie nur in geringem Masse sinnvoll sein. Das ist besonders dann der Fall, wenn jene Zielsetzungen und Traditionen unmittelbar mit den fundamentalen Werten der Kultur als solcher zusammenhaengen. Es besteht kaum ein gemeinsames Mass, und damit nur geringe Moeglichkeiten fruchtbaren Vergleiches, zwischen, sagen wir, dem sowjetrussischen Nachdruck auf der Erziehung des Kindes zur Einfuegung in das Kollektiv und dem Nachdruck eines franzoesischen Gymnasiums auf Individualismus und selbstaendig-kritischem Denken, oder dem eines erstklassigen amerikanischen Colleges auf kritische Betrachtung sozialer Verhaeltnisse im eigenen Land.

Dennoch ist der Berufung auf derartige Vorbehalte gegenueber groesste Zurueckhaltung am Platze. Ein Grund liegt auf der Hand; Das Argument der Unvergleichbarkeit kann nur zu leicht missbraucht werden. Es schirmt geistige Traegheit, absichtsvolle Unwissenheit, oder ganz einfach intellektuelles Unterlegenheit umso wirksamer gegen Anfechtungen ab, als es irrationale, chauvinistische Saiten zum Schwingen bringt und damit die elementare Lust an vernuenftiger Erwaegung eindaemmt.

Der Versuchung, sich dem Anspruch moeglicherweise ueberlegener
Einsicht solcherweise durch Verrat am ~~E~~ eigenen Bekenntnis zur
Rationalitaet zu entziehen, haben Erzieher allzu selten Widerstanden.
Die Annahme ist denn auch wohl kaum uebertrieben, dass in der ~~wit~~ weitaus
ueberwiegenden Mehrzahl aller Faelle die Berufung auf das Argument der
Unvergleichbarkeit eine (bewusste oder unbewusste) unlautere ist, die
muechterner Nachpruefung nicht standhielte. Das fuehrt dazu, den Grund-
satz aufzustellen: Der verantwortungsvolle Erzieher wird behauptete
Unvergleichbarkeit nur dann als Begrueundung fuer die Ablehnung erfahrungs-
maessig belegter Erkenntnis gelten lassen, wenn sie ausdruecklich und im
Einzelnen nachgewiesen ist. Bis solcher Nachweis geleistet ist, wird er
prinzipiell annehmen, dass Vergleiche moeglich, und damit auch geboten sind.

Es sei hinzugefuegt, dass wirkliche Unvergleichbarkeit am ehesten
auf der Ebene der fundamentalen, unmittelbar weltanschaulich begruendeten
Zielsetzungen zu erwarten ist. Man wird ohne weiteres glauben, dass,
sagen wir, die Schulen Sowjetrusslands, diejenigen einer "westlichen"
Demokratie, diejenigen des nationalsozialistischen Deutschlands und die-
jenigen des kommunistischen China^s in ihren grundlegenden Zielsetzungen

dermassen divergieren, dass sinnvolle empirisch fundierte Vergleiche zwischen ihnen nur beschraenkt moeglich sind. ~~XXI~~

Selbst in diesem Falle waere jedoch blinde Postulierung des Axioms, dass aus dem abweichenden System nichts zu lernen ist, unzuessaessig und dumm. Das ist besonders klar, wo es um verhaeltnismaessig technische Einzelheiten geht - um gewisse Methoden des Geographieunterrichts vielleicht, oder um Schularchitektur, oder um Arten der Notengebung. Es ist aber wichtig, deutlich zu erkennen, dass der Erzieher auch in solchen Bereichen wesentliche Erkenntnisse aus ideologisch divergierenden Erziehungssystemen gewinnen kann, die in viel staerkerem Masse durch die zugrundeliegende Ideologie bedingt werden. Dem ist so, weil Ideologien, im Bereich der Erziehung wie anderswo, keine monolithischen, vollkommen voneinander isolierten geistigen Bloecke darstellen. Sie sind vielmehr Systeme und Arten ~~z~~ geistigen Strebens, deren Wirkungsbereiche einander teilweise ueberdecken, sodass jedes zu manchen spezifischen Einsichten gelangt, die auch fuer ein abweichendes System sehr relevant sind. Ein Erzieher braucht sich nicht mit den fundamentalen Absichten sowjetjussischer Paedagogik, oder mit denjenigen katholischer Erziehung zu identifizieren, um fruchtbar davon betroffen zu sein, wie russische Schulen begabte Schueler zu taetiger Fuersorge fuer

weniger begabte Mitschueler veranlassen, oder wie sie einen staendigen Strom erstklassiger Lehrer in die Schulen hineinlocken, oder wie katholische Gymnasien ihre Schueler zur eingehenden Auseinandersetzung mit Grundfragen menschlicher Existenz (wenn auch in einem Sinne, der nicht der unsrige sein mag) gewinnen.

Vollends verdaechtig wird die Behauptung der Unvergleichbarkeit, wo die Unterschiede zwischen zwei Erziehungssystemen nicht mehr in den fundamentalen, sondern nur in den sekundaeren Zielsetzungen liegen. In dem Falle bringt die Behauptung in der Regel nur die, ausdrueckliche oder instiinktive, Weigerung zum Ausdruck, das Bemuehen um Objektivitaet bis in jene Fragestellungen hinein fortzusetzen, die uns veranlassen wuerden, unsere sekundaeren Ziele an den fundamentalen zu messen. Das heisst einfach: in dem Falle bedeutet solche Weigerung eine Weigerung, mit unseren eigenen paedagogischen Absichten Ernst zu machen.

So bsteht kein Zweifel, dass die Erziehungssysteme, sagen wir, Frankreichs, der Schweiz, Englands, Deutschlands, Schwedens, und der Vereinigten Staaten von Amerika weitgehend verschiedenartigen Zielen nach-eifern und dass sie sich selber von teilweise unterschiedlichen Aufgaben her

verstehen. Doch alle diese Laender fassen sich als moderne demokratische Gesellschaften auf, weitgehend gleichartigen politischen Idealen und sozialen Zielen verpflichtet. Diese Ziele und Ideale sind in ihnen allen wenigstens im Prinzip die wesentlichen Determinanten paedagogischen Handelns. Die spezielleren Ziele, die zugleich die manifesten, die auf der Hand liegenden sind, muessen bei folgerichtiger paedagogischer Fragestellung im Lichte jener Grundabsichten untersucht und gewertet werden. Erst wenn er sich zu dieser Art der Fragestellung vorwagt, wird der Erzieher dem vollen Mass seiner Verantwortung, wie auch der in seiner Aufgabe beschlossenen geistigen Herausforderung gerecht. Tatsaechlich liegt es im Wesen der funktionellen Methode, beiden wahrhaft fundamentalen Erziehungsaufgaben zu beginnen, denen, die sich unmittelbar aus unserem Verstaendnis der grundlegenden Absichten sozialen Zusammenlebens ergeben, und von da aus zur Spezifizierung und Untersuchung immer speziellerer Aufgaben fortzuschreiten.

Dies ist denn auch der Weg, den wir in der vorliegenden Arbeit einzuschlagen gedenken. Unser Ausgangspunkt wird die Idee einer modernen demokratischen, einer freien Gesellschaft sein. Die "gymnasiale Aufgabe"

ist eine Erziehungsaufgabe, die aus der Idee einer freien Gesellschaft
erwächst. Unsere Absicht ist, sie von ihren Urspruengen in jener
Idee bis zu ihrer Durchfuehrung in der konkreten Alltaeglichkeit der
Schulen, der Lehrerausbildung, der Stoffprogramme ... ~~zu~~ zu verfolgen.
Im Sinne der oben geschilderten methodischen Grundsaeetze werden wir dabei
bestrebt sein, mit groesster Unbefangenheit ans Werk zu gehen. Wir
werden uns zuerst um klare Erkenntnis jener grundlegenden Aufgaben
bemuehen, die zusammen die gymnasiale Aufgabe bestimmen. Alsdann werden
wir verfolgen, wie die gymnasiale Aufgabe sich in immer speziellere Auf-
gaben uebersetzt - Aufgaben der Lehrplangestaltung, der Lehrerausbildung,
der Schulorganisation unter anderen. Jede dieser speziellen Aufgaben
werden wir wiederum funktionell betrachten. Wir werden untersuchen, was
fuer konkrete Anforderungen diese Aufgaben ins Pflichtenheft ^{der Schulen} ~~des Schuelers~~
schreiben, wie diesen Anforderungen Gemuege zu leisten ist, wie die unver-
meidlichen Konflikte zwischen teilweise widerspruechlichen Anforderungen -
besonders der immer wieder in verschiedenem Gewand auftauchende Konflikt
zwischen Freiheit und Autoritaet - zu loesen sind. Und wir werden dabei
immer wieder bestrebt sein, den Lehren der Erfahrung gegenueber - soweit
sie dem Verfasser zur Verfuegung stehen - offen zu sein. Dass das

Bestreben ein unvollkommenes bleiben muss, versteht sich von selber.

Dass es allzu unvollkommen ist, moege dem Verfasser in dem Masse verziehen werden, als es ihm gelingt, aufzuzeigen, was funktionelle Auseinandersetzung mit ~~M~~ den hier behandelten Aufgaben sein kann und sein sollte.

Doch die obige Schilderung unserer Absichten mag im Geiste manchen Lesers ein Unbehagen entstehen lassen, das sehr berechtigt waere, wenn es nicht auf einem Missverstaendnis beruhte: Ist es etwa unsere Absicht, im Sinne eines ueberholten, uebersteigerten Kartesianismus ein gewaltiges, doktrinaeren paedagogisches ~~KXXX~~ Kartenhaus zu errichten, ein System, welches aus monumentalen ersten Prinzipien mit magistraler Logik die Gestalt der Schulen bis hinab zum Gehalt der Lehrer und zur Form der Schuelerpulte deduzierte, und welches den Fachphilosophen oder erziehungswissenschaftlichen Doktoranden im gleichen Masse durch Ausgekluegeltheit zu begeistern vermoechte, als es fuer die erzieherische Wirklichkeit hoffnungslos naiv und belanglos bliebe? Kommt die funktionelle Methode einer Verleugnung des von den ~~AngliXXXX~~ Angelsachsen so liebevoll und so erfolgreich gepflegten pragmatischen Vorgehens gleich, und unternimmt sie es, uns dazu zu verurteilen, ewige, von ihrer eigenen Logik geblendete

Palmstroems zu sein, oder aber, noch schlimmer, ahnungslose paedagogische Schreibtisch-Diktatoren?

Es wird von selber im Verlaufe unserer Untersuchung klar werden, dass davon keine Rede sein kann. Doch mag es angezeigt sein, gerade wegen der so haeufigen Missverstaendnisse hier einen kurzen Hinweis auf die Beziehungen zwischen theoretischem Denken und pragmatischen Vorgehen einzuschalten. Beide spielen notwendigerweise komplementaere Rollen; jedes ist ohne das andere sinnlos. Die Wichtigkeit folgerichtigen pragmatischen Vorgehens entsteht aus der natuerlichen Beschraenkung des theoretischen Denkens, aus dessen Unfaehigkeit, alles Seiende zu erfassen, alles Moegliche auszudenken, alle Konsequenzen vorherzusehen.* Die Wichtigkeit des theoretischen Denkens liegt aber darin, dass es dem pragmatischen Vorgehen seine Ziele steckt. Erst wenn wir wissen, worauf wir es

* Vgl. meine Bemerkungen zu dem sehr "unpragmatischen" franzoesischen Erziehungsdenken, und die sich daran knuepfende Diskussion mit einer Reihe franzoesischer Paedagogen, in L'Education Nationale, Paris, No. 6, 8, 9, 10, 11, 13 & 18, 1961.

abgesehen haben und worum es uns zu tun ist, erst dann ist der Moment fuer fruchtbares pragmatisches Vorgehen gekommen. Pragmatismus, der solcherweise im Dienste klar erkannter Ziele steht, ist in der Regel die wirksamste Art, soziale und geistige Aufgaben zu meistern. Der ziellose Pragmatismus des "Von-der-Hand-in-den-Mund-Lebens" ist nichts als sinnlose Wurstelei. -

Bevor wir an die Arbeit gehen, moege noch kurz ein Wort darueber gesagt werden, welcher Art die Lehren sind, die in Befolgung der funktionellen Methode aus der Erfahrung zu gewinnen sind. Nicht ~~XXX~~ zuletzt wird dies wesentlich dazu beitragen, die Beziehungen zwischen funktioneller Methode und pragmatischem Vorgehen zu illustrieren.

Grundsätzlich gibt es natuerlich keinen Bereich der paedagogischen Wirklichkeit, ueber den nicht wertvolle Belehrung aus der Erfahrung zu schoepfen waere - angefangen bei geringfuegigen Einzelheiten der Schularchitektur bis zu grundlegenden Aspekten der Lehrplangestaltung oder der Stellung der Lehrer.

Hier soll aber ausdruecklich auf drei Gesichtspunkte hingewiesen werden, die nicht so unmittelbar auf der Hand/ liegen, und denen besondere

Bedeutung zukommt.

Zunaechst kann die Erfahrung unser Verstaendnis ungemein vertiefen und erweitern, worin die paedagogische Aufgabe ueberhaupt besteht. Paedagogisches Bemuehen ist ueberall zuallererst ein Bemuehen um vertiefte Einsicht in das vielfaeltige Wesen dieser Aufgabe. (Es ist damit ein integrierender Bestandteil des groesseren Strebens nach vertiefter sittlicher Einsicht). An verschiedenen Orten dringt das Bemuehen manchmal in verschiedenartige Richtungen vor, mit dem Ergebnis, dass Erkenntnisse, die an einen Ort [†]algewohnte Selbstverstaendlichkeiten sind, am anderen unter _AUmstaenden noch gar nicht ins paedagogische Bewusstsein gedrungen sind. Es ist eine paradoxe, leider aber zutreffende Feststellung, dass in unserem Zeitalter intensiven internationalen Verkehrs das Erziehungswesen oft so insular geblieben ist, dass paedagogische Einsichten, manche von fundamentaler Bedeutung, buchstaeblich unbeachtet auf der Strasse liegen und nur darauf warten, aufgehoben zu werden.*

* Diese Feststellung legt den Gedanken nahe, eine der wirksamsten Methoden,

~~XXXX~~ rasch betraechtliche paedagogische Fortschritte zu erzielen, -

Die funktionelle Methode leitet uns dabei an, bei der Betrachtung auslaendischer Erziehungssysteme immer wieder von dem dort tatsaechlich Bestehenden zu den Aufgaben zurueckzugehen, aus denen sich das Bestehende ableitet. Die Erkenntnis der Aufgaben, ~~XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX~~ ist die Einsicht, um die es uns zu tun ist. Oft werden wir selbst hinter einer unbefriedigenden, nur zu leicht ablehnbaren Wirklichkeit das Bewusstsein um Aufgaben finden, deren Bedeutsamkeit auch wir nicht uebersehen koennen, moegen wir ~~XXXX~~ alsdann deren Loesung auf anderen Wegen anstreben. Das ist insbesondere ein zentraler Gesichtspunkt bei der Betrachtung des amerikanischen Erziehungswesens mit europaeischen Augen.

Es sei noch hinzugefuegt, dass die Einsichten, von denen hier die Rede ist, nicht ausschliesslich solche streng sachlicher Art sind -

vorausgesetzt, den betroffenen Erziehern sei es ernsthaft um solche Fortschritte zu tun - sei diese: Erfahrene Paedagogen aus fremden Laendern, zum Beispiel erfahrene Schulinspektoren, einzuladen, als Gaeste einige typische Schulen unseres eigenen Landes zu inspizieren und darueber in der gleichen Weise Bericht zu erstaten, als handle es sich um eine Schule des eigenen Landes des Berichterstatters. Jeder Berichterstatter wuerde "Selbstverstaendlichkeiten" vermissen, die in dem besuchten Lande noch gar nicht als Selbstverstaendlichkeiten erkannt sind, und wuerde damit mehr und rascher zu paedagogischer Erkenntnis beitragen als manch eine gelehrte Abhandlung.

Einsichten in die moegliche Rolle einer Schulbibliothek im Unterricht,
etwa. Von mindestens ebenso grosser Bedeutung sind jene Einsichten, die
sich auf der gefuehlsmaessigen, unter Umstaenden sogar auf der Ebene des
Unbewussten vollziehenden, die in einer Verfeinerung unserer paedagogischen
Sensibilitaet, unseres Empfindens fuer das paedagogische Gebotene, unter
Umstaenden sogar unseres Gefuehls fuer paedagogischen Anstand, bestehen.

"Il est des vérités qu'il ne suffit pas de faire comprendre, mais qu'il
est encore nécessaire de faire sentir", wie der franzoesische Moralist
LaRochehoucauld es aussprach. Was dem Lehrer fehlt, der mit zynischer
Brutalitaet und der feinen Einsicht eines Landskæchts das Seelenleben
der ihm anvertrauten Kinder zertritt, laesst sich aus keinem Lehrbuch
lernen - vielleicht aber aus dem lernenden Kontakt mit Erziehern, die mehr
davon verstanden haben, was Erziehung ist. Mancher europaeische Gymnasial-
lehrer, ^{meint} den, wie einmal der Verfasser ^(meint) ~~meint~~, seine Pflicht sei getan, wenn
er sich mit geduldiger Gewissenhaftigkeit vergewissert hat, dass ein
bestimmter Schueler tatsaechlich den Anforderungen des Gymnasiums nicht
gewachsen ist, (worauf dem Schueler ohne weitere Umstaende die Tuer ge-
wiesen wird) mag mit Erstaunen und Beschaemung von amerikanischen

Erziehern lernen, was Besorgtheit um das einzelne Kind an taetiger, hingebungsvoller, erst diagnostischer und dann beratender Fuersorge bedeuten kann. Wie, umgekehrt, mancher ~~in~~ amerikanische Paedagoge, der von "geistigem Anspruch in der Schule" mit der ahnungslosen Verstaendnislosigkeit eines Kneipenwirts, ~~der ueber "haute cuisine" dissertiert, spricht,~~ erst in der Wirklichkeit eines tatsaechlich anspruchsvollen Unterrichts ein Fingerspitzengefuehl dafuer erwerben mag, ^(welch) eine erlesene Frucht kulturellen Raffinements ein solcher Unterricht sein kann - und sein muss.

Eine der zugleich wichtigsten und unmittelbarsten Weisen, in der die Erfahrung solcher Art unsere paedagogische Einsicht vergroessert, ist, ~~die~~ indem sie uns ganz einfach darueber belehrt, was paedagogisch moeglich ist. Das ist die ^{zweite} Funktion der Erfahrung, die hier angefuehrt werden soll. Die Wirklichkeit belehrt uns darueber, was praktische moeglich, und auch, was denkmoeglich ist. Das zu erkunden, ist eine essentielle Dimension der funktionellen Methode. Sie traegt dadurch Wesentliches bei, nicht nur zu unserer Information, unserem paedagogischen Scharfblick, unserer paedagogischen Phantasie, sondern auch zu unserem geistigen Mut. Wir moegen unser zaghaftes Zurueckschrecken vor manchen Gedanken, unsere tiefe Scheu vor

manchen ueberlieferten Tabus, leichter ueberwinden, wenn wir einmal gewahr werden, dass die Gedanken andernorts gedacht oder sogar verwirklicht, die Tabus andernorts durchbrochen oder sogar unbekannt sind. Wir moegen, allgemeiner, die uns vertraute Wirklichkeit ganz anders, wesentlich realistischer sehen, wenn wir einmal gelernt haben, sie mit einem Blick anzuschauen, der an einer weiteren paedagogischen Landschaft sehend geworden ist. Diese Funktion der Erfahrung ist umso bedeutsamer als es im Bereiche des Erziehungswesens kaum ein dringenderes Erfordernis gibt, als dass diese Erzieher moegen sich fuer die Auseinandersetzung mit der ihnen gestellten Aufgabe endlich zu der gleichen Art von unbefangener Kuehnheit und wissenschaftlicher Sachlichkeit durchdringen, die sie so gut fuer die Untersuchung des literarischen Hintergrundes der "Leiden des jungen Werther", oder fuer die furchtlose Erforschung der Eigenschaften mathematischer Strukturen, einzusetzen verstehen.

Die dritte Funktion der Erfahrung schliesslich, auf die hier hingewiesen werden soll, ist diese: Die Erfahrung steht in wirksamer Weise unsere Auffassung von unserer eigenen Aufgabe und unsere Durchfuehrung derselben auf die Probe und schafft dadurch einen fuer den Erzieher

unentbehrlichen "feed-back".

Dabei handelt es sich eigentlich um zweierlei. Unmittelbar auf der Hand liegt, dass die Erfahrung uns darueber belehrt, wie wirksam wir tun, was wir zu tun versuchen. Wenn wir jahrelang Fremdsprachen unterrichten, oder wenn wir gewisse mathematische Kenntnisse nur ^(um) deren Bedeutung fuer das praktische Leben willen lehren, so koennen wir unmittelbar aus der Erfahrung entnehmen, ob unsere Schueler zum Schluss ueber die Kenntnis der fremden Sprache, und ob sie spaeter im Leben ueber jene mathematischen Kenntnisse tatsaechlich verfuegen. Wenn wir unser ganzes paedagogisches Tun von geistvoll abgehandelten Zielsetzungen des "Humanismus" ableiten, und die von den so verstandenen Zielsetzungen geformten Schulen am Tage der Bewaehrung anstatt unausrottbare Herde aktiven Widerstands gegen Barbarei zu werden, sich der Barbarei willig, ja gierig in die Arme werfen, so koennen wir daraus wertvolle Einsichten in das Wesen und die Unzulaenglichkeit des urspruenglichen humanistischen Bekenntnisses gewinnen.

Dazu kommt aber noch eine subtilere Art der Erprobung unserer paedagogischen Absichten und Auffassungen durch die Erfahrung: Die

X
Wirklichkeit geht unter Umstaenden ihre eigenen Wege und macht wohl-
geplante Einrichtungen ganz anderen als den geplanten Zielen dienstbar. ~~EX~~

X
Dabei werden unter Umstaenden ~~XXXXXXIXXXXX~~ Beduerfnisse oder auch
reale Situationen offenbar, deren wir urspruenglich nicht gewahr waren
oder nicht gewahr sein wollten, und denen auf die eine oder andere Weise
Rechnung zu tragen ist. Ein klassisches Beispiel ist das der verschieden-
artigen Gymnasialtypen, die im Prinzip der Absicht dienen sollten, nach
geistigen Schwerpunkten differenzierte, grundsuetzlich aber gleichwertige
Bildungsarten zu verwirklichen, die in der Praxis aber vielerorts zu ver-
schieden anspruchsvollen Wegen zur Hochschule wurden. Wo eine
solche Entwicklung stattfand, offenbarte sie erstens, dass ein Beduerfnis
sowohl nach anspruchsvolleren wie auch nach weniger anspruchsvollen
Arten der Hochschulvorbereitung bestand; zweitens, dass auch die weniger
anspruchsvollen Gymnasialtypen den formalen Anforderungen der Hochschule
genuegten. Nuechterner paedagogischer Realismus wird in einer ~~XXXX~~
solchen Situation eine Aufgabe und eine Frage wahrnehmen: die Aufgabe,
verschiedene/ anspruchsvolle Wege zur Hochschule bewusst und mit
optimalem Nutzeffekt zu gestalten; die Frage, ob die verschiedenen

Gymnasialtypen in ihrer tatsaechlich bestehenden Gestalt sinnvolle Loesungen dieser Aufgabe sind.

Nicht nur solche, verhaeltnismaessig geringfuegigen Einsichten entstehen aus der Konfrontierung unserer Absichten mit dem, was die Wirklichkeit in ihrer Eigengesetzlichkeit aus ihnen macht. Der gleiche Prozess enthuehlt auch tiefgreifende, unter Umstaenden schmerzliche Probleme, die an die Wurzeln unseres ganzen paedagogischen Handelns greifen und denen wir unter Umstaenden auf Grund unserer bisherigen Einsicht machtlos gegenueberstehen. Auch hierfuer sei ein klassisches Beispiel angefuehrt: Es war lange Zeit ein unangefochtenes Axiom jedes liberalen Denkers, die ungleiche Vertretung der verschiedenen sozialen Klassen in den Gymnasien und Universitaeten ruehre ausschliesslich von den Unterschieden in der materiellen Situation dieser Klassen her. Man schaffte wirklich gleichartige Moeglichkeiten, "equality of opportunity", wie es die Amerikaner nennen, und die Schuelerschaft der hoeheren Lehranstalten werde von selber zu einem soziologischen Querschnitt durch die ganze Bevoelkerung werden. Mancherorts wurde aber "equality of opportunity" in bisher ungeahntem Masse tatsaechlich verwirklicht - besonders in England, durch

das bahnbrechende Schulgesetz von 1944. Jetzt beginnt sich die beunruhigende Moeglichkeit abzuzeichnen, selbst nach Beseitigung aller klassenmaessig bedingten Schranken (wofuer allerdings noch vieles zu tun ist) ~~KANNKANNKANN~~ koennte unter Umstaenden die Schuelerschaft der hoeheren Schulen weitgehend ihre soziale Einseitigkeit behalten; die Moeglichkeit, mit anderen Worten, unsere Gesellschaft sei vertikal bereits so mobil, dass die Wahrscheinlichkeit, genetisch ueberdurchschnittlich beschenkt zu sein, wesentlich groesser fuer ein Kind der "hoeheren" als fuer ein solches der "niedrigeren" Schichten ist. Das blosse Bestehen einer solchen Moeglichkeit laesst ueberaus schmerzliche und problemreiche Fragen entstehen, die sich nicht nur auf unser paedagogisches Tun, sondern ~~auch~~ auf unsere ~~E~~ ganze Auffassung einer demokratischen Gesellschaft beziehen, und denen wir bis jetzt in keiner Weise gewachsen sind.*

* Eine ebenso geistvolle wie gedankenreiche, zugespitzte Darstellung des Problems ist der utopische Bericht des englischen Soziologen Michael Young, 1870-2033, Thames and Hudson, London, 1958. The Rise of the Meritocracy — Wenn wir sie auch nicht befriedigend zu beantworten wissen, sind doch die durch das Buch aufgeworfenen Fragen von

der Art, die ein nachdenklicher und verantwortungsbewusster Erzieher nicht mehr aus seinem Bewusstsein zu verdrängen vermag.

II. Die funktionelle Methode als Uebersetzung einer erkenntnistheoretischen Einstellung.

Der Gegenstand dieses Buches, so sagten wir, ist die Bestimmung und Durchfuehrung der "gymnasialen Aufgabe". Von welcher Art kann die Erkenntnis einer solchen Aufgabe und der aus ihr erwachsenden speziellen Aufgaben sein? Muss eine solche Zielsetzung uns nicht mit Notwendigkeit und trotz aller unserer gegenteiligen Beteuerungen dazu verfuehren, in mehr oder weniger dogmatischer Weise Idealtypen von paedagogischen Aufgaben und ^(von) Loesungen derselben aufzustellen und uns damit in die praktische Belanglosigkeit eines aus aller Wirklichkeit entrueckten, "platonischen" Denkens zu verirren? Droht uns nicht die Gefahr, statt einer hoechst konkreten Abhandlung mit unmittelbarem Wirklichkeitsbezug eine Art paedagogischen Nachtrags zu Platos "Staat" abzufassen?

Diese recht plausiblen Fragen zeigen, dass es fuer das Verstaendnis des Folgenden wuensenswert ist, die Art der Erkenntnis zu eroertern, die wir anstreben werden. Wir wollen daher kurz die erkenntnistheoretische Haltung klären, die unserer Arbeit zugrunde liegt. Die Haltung wird im

Weiteren immer wieder zutage treten, nicht zuletzt auch bei der Diskussion der speziellen Aufgaben. Wir werden erkennen, dass die funktionelle Methode lediglich die methodische Uebersetzung jener erkenntnistheoretischen Einstellung ist. Wir werden auch erkennen, dass diese Einstellung, mit der wir hier an gewisse paedagogische Fragen herangehen, eine grundlegende Rolle fuer all unsere Erkenntnis spielt.*

"gymnasialen Aufgabe"

Eine Idee wie diejenige der ~~"g.A."~~ entsteht als eine undeutlich empfundene, weitgehend unbestimmte, jedoch eine innere Dynamik in sich tragende Absicht. Diese ist die Uebersetzung einer vagen Erkenntnis,

* In gewissem Sinne kann diese Haltung als eine korrigierende Weiterentwicklung eines unkritischen platonischen Idealismus angesehen werden.

Eine eindringendere ~~XX~~ erkenntnistheoretische Analyse derselben findet sich in meinem Buch "Vom Denken in Begriffen", Basel: Birkhaeuser 1958.

der verschwommenen Wahrnehmung bestimmter Merkmale der Wirklichkeit einerseits, bestimmter neuartiger menschlicher Zielsetzungen andererseits. Diese fruehe und ungefaehre Erkenntnis ist von eigentuemlicher Art. Etwas vergroebernd koennte man sagen, dass sie sich aus zwei Teilen zusammensetzt. Der eine ist ihr Gehalt an positiver, ausdruecklich formulierbarer Erkenntnis. Dieser kann sehr wohl duerftig und unter Umstaenden sogar weitgehend irrtuemlich sein. Dazu kommt aber, als der moeglicherweise weit bedeutsamere Teil jener urspruenglichen Erkenntnis (der untergetauchte Teil des Eisbergs), das starke, nahezu vorbewusste ahnungsvolle Empfinden, dass hier ein Bereich bedeutsamer Erkenntnisaufgaben vorliegt, dass diese Erkenntnisse in bestimmter Richtung zu suchen sind und dass sie von gewisser genereller Art sind.*

Aus jener dynamischen Absicht entsteht alsdann ein zwiefaches gerichtetes Streben, dessen zwei Stroemungen in enger Wechselwirkung miteinander stehen. Das eine ist auf die unmittelbare Durchfuehrung der

* Diese Schilderung lehnt sich eng an M. Polanyis Beschreibung des Erkenntnisvorgangs an, insbesondere an seinen Begriff der "persoenlichen Erkenntnis", (Personal Knowledge), The University of Chicago Press, 1958)

leitenden Absicht gerichtet, und spezifiziert sich in eine Vielzahl von teils praktischen Aufgaben, teils speziellen Erkenntnis-Aufgaben; zu den letzteren gehoeren insbesondere viele spezifischen Fragen, die von der positiven Erziehungswissenschaft, der paedagogischen Psychologie usw. untersucht werden - Ausmass der Lernfaehigkeit von Kindern, Begabungsdiagnose, Einfluss haeuslicher Verhaeltnisse auf den Lernvorgang und vieles mehr. Das andere Streben aber draengt nach immer besserer Erkenntnis der urspruenglichen Absicht selber. Es ist gleichsam ein introvertiertes Streben, ein Streben nach Bewusstwerdung und innerer Klaerung. In ihm sind wir ~~um~~^{um} immer klarere~~r~~ Erkenntnis dessen bemueht, worum es uns eigentlich zu tun ist. Dieses letztere Streben wird aus zwei Quellen genaehrt: einerseits aus den vielfaeltigen Lehren der Erfahrung, die aus dem Bemuehen, die leitenden Absichten durchzufuehren, erwachsen; andererseits aber aus unserer eigenen fortgesetzten, vertiefenden Besinnung und der daraus entstehenden Einsicht.

Das in diesem doppelten Streben vollbrachte Werk bewirkt eine zauberhafte Alchemie: Das Streben wandelt sich tiefgreifend und bleibt sich dennoch selber treu. Ja, es wandelt sich, um sich selber treu zu

bleiben. Vertiefte Einsicht veraendert die Perspektiven, in denen die Aufgaben sich stellen. Erfolge legen Probleme bloss, die ehemals unter krasseren Problemen verborgen waren. Und unser vertieftes und verfeinertes Empfinden laesst unser Streben zu einem sensibleren und raffinierten werden. Unter Umstaenden kann sich die manifeste Gestalt, die das Streben annimmt, dabei weitgehend veraendern. Der Erzieher eines spaeteren ~~XXXXXX~~ Geschlechts kann mit Aufgaben und Problemen beschaeftigt sein, und kann sich von Ruecksichten leiten lassen, die seinem Kollegen aus frueherer Zeit hoechst befremdlich vorkaemen. Und doch kann zwischen beiden ein enger Entwicklungszusammenhang bestehen, weil es das gleiche Streben ist, das sie durchfuehren und welches sie beseelt.

Die Entfaltung des Strebens fuehrt nicht nur zur deutlicheren Wahrnehmung von Aufgaben, die unmittelbar zur Durchfuehrung der dem Streben zugrundeliegenden Absicht gehoeren. Sie laesst auch uebergeordnete Aufgaben anderer Art entstehen - Aufgaben, die gewissermassen solche von hoeherer Ordnung sind.

Im Zuge seiner Entfaltung wird das Streben naemlich ein immer differenzierteres - und dessen Differenzierung uebersetzt sich in der Praxis in zunehmendes Spezialistentum derjenigen, die das Streben verkoerpern

und durchfuehren. Damit entsteht die Gefahr, dass das Streben in zusammenhanglose Fragmente zerbricht und sich dadurch gewissermassen selber zerstoert. Es kann sich in viele isolierte Teilstreben zerteilen und dabei gerade die wesentlichen Aufgaben verpassen. Schlimmstenfalls kann das zur Versickerung des Strebens fuehren, bis dieses als gestaltendes, dynamisches Element der Wirklichkeit verschwunden ist und nur noch in der Gelehrsamkeit der Historiker weiterlebt.

Es ist aber das Streben selber, welches uns diese Gefahr einer explosiven Selbstzerstoerung seiner selbst wahrnehmen laesst. Aus der Wahrnehmung^{er} waechst die Erkenntnis, dass es in einem fortgeschrittenen Stadium der Entfaltung des Strebens darauf ankommt, uns zu einem hoeheren Bewusstseinsgrad in der Erfassung des Strebens als solchem durchzuarbeiten. Der zunehmend detaillierten, sachlichen und zwingenden Erkenntnis der aus dem Streben erwachsenden Einzelaufgaben muss eine zunehmend detaillierte, sachliche und zwingende Erkenntnis der Gesamtaufgabe gegenuebertreten. Das Streben muss sich seiner selbst in zunehmendem Masse klar werden.

Es ist in diesem Sinne, dass dieses Buch der "Bestimmung und Durchfuehrung einer Aufgabe" gewidmet ist. Es wird unser Bemuehen sein,

einem bestimmten pädagogischen, sozialen und kulturellen Streben in einer für das Selbstverständnis unserer Zeit angemessenen Weise klare und bewusste Gestalt zu geben und damit einen Beitrag zur fortgesetzten Wirksamkeit dieses Strebens zu leisten.

Nicht der geringste Teil dieses Programms wird darin bestehen müssen, zu überlegen, welcher Art die institutionelle Übersetzung des Strebens sein muss. Institutionen können ein Streben nicht schaffen - aber sie können es weitgehend vereiteln, sie können auch dessen fortgesetzte Realität weitgehend gewährleisten. Das schöpferische, dynamische Streben muss von Institutionen, die gewissermaßen Abbilder seiner selbst sind, getragen werden. Wie wir erkennen werden, schreibt dieses Erfordernis keine starren institutionellen Formen vor. Es legt aber gewisse Grundsätze für die Gestaltung von Institutionen fest; die Institutionen müssen Merkmale aufweisen, die den grundsätzlichen Merkmalen jenes Strebens entsprechen. Institutionen, die in einem Erkenntnisstreben wurzeln, müssen unter anderem Verwirklichungen erkenntnistheoretischer Grundsätze sein, ebenso wie Brücken die Verwirklichung von Grundsätzen der Elastizitätslehre und Mathematik sein müssen, wenn sie ihre Last zu tragen imstande sein sollen. Ein guter Teil unserer Arbeit im Folgenden wird denn

auch in der Besinnung auf derartige institutionelle Grundsätze bestehen.

Die unserer Arbeit zugrundeliegende erkenntnistheoretische Einstellung kann damit so beschrieben werden: das gerichtete Streben, das gleichzeitig auf Meisterung bestimmter konkreter Erkenntnisaufgaben und auf zunehmender Klarheit und Vertiefung in der Erkenntnis seiner selbst gerichtet ist, dieses Streben ist für uns ein letztes, irreduzibles erkenntnistheoretisches Datum. Und in dem Bemühen um die Aufgabe, die wir uns gestellt haben, widerspiegelt sich immer wieder das doppelte Wesen dieses Strebens.

Diese Einstellung zum Wesen menschlicher Erkenntnis bestimmt unsere ganze Arbeit. Sie liegt unserer Diskussion einer freien Gesellschaft zugrunde - auch hier wird es nicht ~~nur~~ ^{um} die ~~physische~~ phantasievolle Ausschmückung einer Utopia gehen, sondern um die Bewusstwerdung und Analyse eines politischen Strebens, das im Wesentlichen ein sittliches ist, und um die Besinnung auf dessen institutionelle Uebersetzungen. Die gleiche Einstellung wird aber auch die Durchführung unserer Aufgabe leiten. Unser Bemühen wird häufig nicht auf die Gewinnung wohlumgrenzter Ergebnisse, sondern ~~nur~~ ^{vielmehr} darauf gerichtet sein, bestimmte Weisen des Strebens ~~zu erreichen~~ ^{zu verwirklichen}.

in unser Bewusstsein zu heben und dadurch wirksam werden zu lassen.

Solcher Art insbesondere wird unsere Diskussion der Idee einer Allgemeinbildung einerseits, die der organisatorischen Gestalt der der gymnasialen Aufgabe dienenden Unterrichtsanstalten andererseits, sein. Es wird nicht unser Bemuehen sein, den Inhalt einer Allgemeinbildung im Einzelnen zu definieren; noch werden wir es unternehmen, die ideale Gestalt eines Schulwesens festzulegen. Worum es uns zu tun sein wird, ist, zu ueberlegen, wonach wir zu streben haben, wenn wir uns um Allgemeinbildung oder um Schulorganisation bemuehen - und wie dieses Streben wirksam in der Wirklichkeit verankert werden kann.

Abschliessend sei hervorgehoben, dass der oben skizzierten erkenntnistheoretischen Analyse universelle Geltung zukommt. Sie gilt keineswegs nur im Bereiche der hier zu betrachtenden paedagogischen und sozialen Erkenntnisaufgaben.

Insbesondere trifft die Analyse einerseits auf das sittliche, andererseits auf das wissenschaftliche Erkenntnisstreben zu.*

* Vgl. zum ersteren den III. Teil meiner Antrittsvorlesung, General Education as a Challenge for Creative Scholarship, Toronto: York University, 1964; zum zweiten meinen Aufsatz "May Philosophy of Science Preach Empiricism and Practice Apriorism?", *Dialectica*, Vol. 16 n° 1, S. 15-24. Neuchâtel, Suisse, 15.3.1962.

~~Empiricism~~
Empiricism

Auf das erstere werden wir im Folgenden noch zu sprechen kommen. Was das Streben nach wissenschaftlicher Erkenntnis anbelangt, so wurde dessen Gestalt häufig deswegen verkannt, weil die Entwicklung der Wissenschaft zu einer riesenhaften Ausdehnung des Bereiches an spezifischen, verhältnismässig eng umgrenzten Erkenntnisaufgaben führte, denen eine rein positivistische Analyse wenigstens in erster Annäherung hinreichend gerecht wurde. Das führte eine Zeitlang zu der Illusion, mit Analysen solcher Art sei alles gesagt, was über das Wesen der Wissenschaft zu sagen ist. Diese Illusion wurde in neuerer Zeit durch bessere Einsicht in die Geschichte der Wissenschaft, in die Art ihres Vollzugs und in ihre soziale Situation zerstört.* Es wurde klar, dass auch wissenschaftliches Erkenntnisstreben immer wieder aufs Neue seine eigenen Ziele definieren muss, sich immer wieder um Klarheit darüber bemühen muss, worum es ihm eigentlich zu tun ist. Es kann sich nicht auf die Dauer mit einem momentanen Verständnis

*Siehe das grundlegende Buch von M. Polanyi, *Personal Knowledge*, University of Chicago Press, 1958; H. Butterfield, *The Origins of Modern Physical Science*, The Macmillan Company, N.Y. 1960; Th. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*; G. Holton, *Introduction to Concepts and Theories*. Und für den institutionellen Hintergrund der Wissenschaft Polanyis Aufsatz *The Republic of Science: Its Political and Economic Theory*, *Minerva* I, 1, Herbst 1962.

x The University of Chicago Press, 1962.

in *Physical Science*,
Addison-Wesley Publishing Company
1952.

seines Wesens und seiner Aufgabe, einer methodologischen Orthodoxie, zufrieden geben. Immer aufs Neue bedarf es der Neuschöpfung, die auf die ursprünglichen Quellen zurückgehen und sich im schöpferischen Akt zu einem neuen Verständnis der alten Absicht durchringen. Unterbleibt dies auf die Dauer, so droht die Verirrung in unwesentliche Erkenntnisaufgaben, oder die Sterilisierung durch unangemessene, aber dogmatisch geglaubte spezielle Arten ~~XXXX~~ "wissenschaftlichen" Vorgehens. (Für beides liegen bereits viele Beispiele vor.)*

Diese Sicht des Wesens der Wissenschaft, in der diese als Durchführung einer bestimmten Art des Strebens nach Wahrheit erscheint, wird durch die Art und Rolle der Institutionen bestätigt, welche die Wissenschaft tragen.

Wie nach unserer obigen Analyse zu erwarten, widerspiegeln die wesentlichen Merkmale dieser Institutionen das Wesen eines schöpferischen, gerichteten Strebens; umgekehrt ist das Wesen der ihr dienenden Institutionen in hohem Maße für ~~das moderne Wesen~~ die moderne Wissenschaft

*Vgl. hierzu die aufschlussreichen einleitenden Bemerkungen in K. Lorenz, Gestaltwahrnehmung als Quelle wissenschaftlicher Erkenntnis, Zeitschr. exp. ang. Psychologie, 1959, 6.

charakteristisch.- in hoeherem Masse vielleicht, als es die in
Lehrbuechern der wissenschaftlichen Methodologie zu findenden Grundsaeetze
des wissenschaftlichen Vorgehens sind. Das Eigentuemliche jener Institutionen
liegt in der Art und Weise, in der sie disziplinierte Tradition und ein
(im Geistigen) aristokratisches Prinzip mit Offenheit auch fuer umwaelzende
Neuerungen und Neubeginne vereinigen.*

* Die bahnbrechenden Einsichten in das Wesen und die Rolle der die
Wissenschaft tragenden Institutionen verdanken wir M. Polanyi. Siehe
insbesondere seinen Aufsatz "The Republic of Science", a.a.O. Das in diesem
Aufsatz entworfene Bild bedarf zweifellos einer gewissen Korrektur, weil
es die Wirklichkeit offenkundig idealisiert. Das ~~andert~~ aber nichts an
dessen grundsaeztlicher Richtigkeit. - Dass das institutionelle Geruest
der Wissenschaft auch in unserer Zeit kein vollkommenes ist, tritt zutage,
sobald man bedenkt, wie viele der wahrhaft umwaelzenden Neuschöpfungen in der
zeitgenoessischen Wissenschaft ausserhalb des wissenschaftlichen 'establishment'
oder am Rande desselben zustande kamen. Man denke an ^{Albert} ~~an~~ Einstein, der seine
groessten Entdeckungen als Angestellter des Berner Patentamtes machte, weil
er nach abgeschlossenem Studium keine Universitaetsposition erhalten konnte;
an Sigmund Freud, der es nie bis zu einer Professur an der Wiener Universitaet
brachte; an Gregor Mendel, der die moderne Biologie von einem Bruenner
Klostergarten aus umwaelzte. Nicht minder aufschlussreich ist aber, wie
rasch und mit welcher Selbstverstaendlichkeit die institutionalisierte
Wissenschaft sich diesen Einsichten oeffnete. Die Gefahr eines Horrors vor
tiefgreifender Originalitaet, einer zunehmenden Diktatur kleiner Geister,

besteht ~~XXXXXXXXXX~~ in einer Universitaet oder wissenschaftlichen Gesellschaft wie anderswo. Aber die institutionelle Struktur der Wissenschaft mit ihrer Gewaehrleistung geistiger und physischer Freizuegigkeit und ihrer weitgehenden Durchsetzung geistiger Masstaebe, die Zeit und Raum ueberbruecken, tritt dieser Gefahr auf die Dauer in hoechst wirksamer Weise entgegen. - Unsere Analyse legt den Gedanken nahe, die Erschliessung und institutionelle Gewaehrleistung der modernen Art wissenschaftlichen Erkenntnisstrebens sei vielleicht eine noch wesentlichere Determinante moderner Wissenschaft als es der Uebergang zur experimentellen Methode war. Vielleicht war die groesste wissenschaftliche Errungenschaft der Neuzeit der Uebergang zu einer Geisteshaltung, die grundsaeztlich bereit war, im Streben nach Erkenntnis sich auch auf buchstaeblich "unerhoerte" Gedanken einzulassen, zugleich mit der Schaffung von Institutionen und institutionellen Grundsaezten (wie dem der akademischen Freiheit), die diese Geisteshaltung legitimieren und gewaehrleisten. - Vgl. hierzu Butterfields, a.a.O., Analyse der "galileischen Revolution" - und der geringen Rolle, die dabei von experimentellen Feststellungen gespielt wurde. (S. hierzu auch ~~XX~~ Th. Kuhn, The Function of Measurement in Modern Physical Science, ?).

In dieser Perspektive erscheint die moderne Wissenschaft nicht als abgesonderter, eigentuemlicher, absolut eigengesetzlicher Erkenntnisbereich. Sie erscheint vielmehr als Vorbild eines wirksamen Strebens nach Erkenntnis, verwurzelt ⁱⁿ einer Geisteshaltung und gesichert durch Institutionen, die zu den erstaunlichsten Errungenschaften der Neuzeit gehoeren, ^{die} *und die wahrhaft *und die eng mit dem Wesen einer freien Gesellschaft verwandt sind, wie im Weiteren noch deutlich werden wird.

wesentlichen Merkmale der Wissenschaft sind - wesentlicher als alle speziellen Grundsätze wissenschaftlichen Vorgehens. In diesem Sinne darf die Wissenschaft denn auch die Rolle eines Vorbildes beanspruchen, und in diesem Sinne vor allem muss auch die Pädagogik "wissenschaftlich" werden. Nicht die Ausserlichkeiten der Wissenschaft, kontrollierte Experimente oder komplizierte Statistiken, müssen ihr vordringliches Anliegen sein - sondern die Erringung einer Geisteshaltung, und die Schaffung institutioneller Grundlagen für sie, die im Bereiche der pädagogischen Erkenntnisaufgaben ein ebenso ungestümes und uneingeschränktes Erkenntnisstreben wirksam werden lassen, wie es im ~~Bereiche der Wissenschaft schon längst~~ Bereiche der Wissenschaft schon längst selbstverständlich ist. Die funktionelle Methode ist nichts als die methodische Übersetzung dieses Anliegens.

III. Eine freie Gesellschaft.

Die gymnasiale Aufgabe, wie sie hier erklart werden soll, ist in doppeltem Sinne einer freien Gesellschaft eigentuemlich.* Sie erwachst aus dem Wesen einer solchen Gesellschaft, und ihre angemessene Bewaeltigung ist fuer deren fortgesetztes Bestehen und Gedeihen von lebenswichtiger Bedeutung. Zugleich stellt bereits die blosse Konzeption, geschweige denn die adaequate Durchfuehrung, der gymnasialen Aufgabe ein Wagnis dar, das nur ~~xi~~ in einer freien Gesellschaft unternommen werden kann, sich in dieser tatsaechlich harmonisch in das Ganze des geistigen Lebens einordnet. In jeder anderen Gesellschaftsform waere das Wagnis ein selbstmoerderisches.

Diese Zusammenhaenge haben wir abzuklaeren. Es ist daher angezeigt,

* Der Ausdruck "freie Gesellschaft" wird hier und im Folgenden als genaues Aequivalent des unentbehrlichen englischen Ausdrucks "a free society" gebraucht. Es wird bald klar werden, dass der Begriff viel mehr umfasst als bloss "republikanische Staatsform" oder "Staat mit demokratischer Verfassung".

zu Beginn diejenigen Merkmale einer freien Gesellschaft zu eroertern, die den Rahmen ausmachen, in dem die gymnasiale Aufgabe sich stellt. Im Sinne des im II. Teil der Einleitung Gesagten ist dabei klar, worum es uns nicht ~~geht~~ geht: Es geht weder um die Ausgestaltung einer Utopia noch aber um die blosse Beschreibung einer bestimmten in der Wirklichkeit tatsaechlich vorliegenden Gesellschaftsform. Vielmehr ist es uns um die Erfassung einer dynamischen Idee zu tun; ^{um} ~~um~~ die deutliche Bewusstwerdung eines wirklichkeitgestaltenden und wirklichkeitstraechtigen Strebens, welches als gestaltende Absicht hinter den tatsaechlich bestehenden "freien Gesellschaften" mit ihren manchmal tragischen Unzulaenglichkeiten und Inkonssequenzen steht. Es soll also zu gleicher Zeit eine politisch-soziale "Gestalt" in der Vielfalt des Wirklichen wahrgenommen und ein dynamisches, entwicklungsbestimmendes Organisationsprinzip erfasst werden.

Die Idee einer freien Gesellschaft stellt eine ganz unwahrscheinliche zivilisatorische Errungenschaft dar - eindrucklicher und erstaunlicher bei weitem als es all die mehr ins Auge stechenden wissenschaftlichen, technischen und oekonomischen Errungenschaften sind, die so haeufig unser Blickfeld beherrschen (und die freilich durch vielfache Beziehungen mit jener Idee verknuepft sind). Worin besteht die Idee?

Die angemessenste Antwort auf diese Frage ist wiederum eine funktionelle. Was ist es, das eine freie Gesellschaft vollbringen will, und von dem wir entdeckt haben, dass es vollbracht werden kann? Grundsätzlich wird die Idee einer freien Gesellschaft durch eine doppelte Absicht bestimmt, entsprechend der doppelten Blickrichtung auf den Einzelnen und auf die Allgemeinheit. Wir muessen unsere Frage daher in zwei Fragen aufspalten: Was will eine freie Gesellschaft fuer den Einzelnen, was will sie fuer die Gemeinschaft vollbringen?

Fuer den Einzelnen beduetet eine freie Gesellschaft nichts Geringeres als eine neuartige und wahrhaft unerhoerte Leerform menschlicher Existenz, hinter der eine ^{neue} Ahnung steht, was ein menschliches Dasein sein kann und sein sollte. In dieser Blickrichtung erscheint eine freie Gesellschaft als die praktische Uebersetzung eines neuen Verstaendnisses fuer die Wuerde und fuer das Potential der menschlichen Person.

Eine freie Gesellschaft ist das durch das Zusammenwirken zweier ihrer Wesenszuege: einmal durch ihre "Freiheit"; das heisst durch die gewaltige Erweiterung der Privatsphaere des Einzelnen und seiner physischen, geistigen und sozialen Bewegungsfreiheit, welche die freie Gesellschaft

verwirklicht und in vielfaeltiger Weise institutionell sichert. Dadurch gewaehrleistet die Gesellschaft dem Einzelnen das Recht, sich in weiten Grenzen existenziell selber zu definieren, zu "sein, was er ist", nicht nur unter Duldung, sondern weitgehend unter Unkenntnis der Allgemeinheit.*

Die ungeheure Vielfalt an kulturellen Guetern aller Art und allen Grades, die im Rahmen freiheitlicher Institutionen zustande kommt und dem Einzelnen zur Verfuegung steht, schafft dabei die Gewaehr dafuer, dass jenes Recht ein tatsaechliches und nicht nur ein theoretisches sei. Der ~~MX~~ moderne Buerger einer freien Gesellschaft genießt nicht nur Gedankenfreiheit - er hat tatsaechlich Zugang zu einem unerhoert weiten Spektrum an Gedanken in Baechern, in der Presse, in Film, Radio und Fernsehen; er hat nicht nur ein Anrecht auf unzensierte Information - ganze Heerscharen arbeiten zu dem

* Das wird durch die zunehmende Tendenz der Jurisprudenz unterstrichen, normatives Recht auf den Bereich derjenigen Verhaltensweisen einzuschraenken, die eine Uebertretung der Rechte des Naechsten bedeuten, dagegen diejenigen Rechtsvorschriften als dem Rechtsempfinden unserer Zeit nicht mehr entsprechend ~~XXXXXXXX~~ abzubauen, die (wie die Sittenmandate/ fruereherer Zeiten) die Regulierung des Verhaltens des Einzelnen als Selbstzweck beabsichtigen.

einzigem Zweck, ihm diese Information auf schnellstem Wege zu vermitteln.

Er ist nicht nur in der Theorie Teilhaber am kulturellen Erbe - er hat zu dem Erbe, unter anderem dank der Niederreissung von Klassenschranken im kulturellen Leben, unmittelbaren Zugang. So wie der Buerger einer

X voll entfalteteten freien Gesellschaft es dank der modernen Freizuegigkeit physisch tut, lebt er auch geistig in einer weit offenen und unendlich vielfaeltigen Welt; er weiss, dass diese Welt sich grenzenlos weiter erstreckt als er zu ueberblicken vermag, dass sie unendlich farbenreicher ist, unendlich viel mehr Aspekte hat als er selber wahrnimmt, und dass sie ihm doch nach zahllosen Richtungen hin offen ist. Und diese potentielle Ausdehnung, in die seine tatsaechliche Welt sich ueberall hinein fortsetzt, ist ein wesentlicher Bestandteil seines Lebensgefuehls, dieses doppelten Empfindens der Weite und der Vielfalt.*

* Das sind ~~die~~ Gesichtspunkte, die von manchen Kritikern der sogenannten "Massengesellschaft" uebersehen werden. Vgl. die sehr gescheite und eindringliche Analyse der "Massengesellschaft" als eines Systems weiter und vielfaeltiger dem Einzelnen gebotenen Moeglichkeiten, im Buch des amerikanischen Soziologen W.White "Beyond Conformity", New York: The Free Press of Glencoe, 1961 ; das Buch ist eine wirksame Kritik der

"Kulturkritik".

Es ist aus dem Obigen klar, dass eine enge Beziehung zwischen der Entfaltung der freien Gesellschaft und dem technischen Fortschritt besteht. Vielfach ist es erst durch diesen - besonders durch die Massenverkehrsmittel und sogenannten "Massenmedia" - ~~erst~~ ~~moeglich~~, dass die Freiheit wirklich aktualisiert wird, dass die Menschen nicht nur in der Theorie des Staatsrechtlers sondern in der Wirklichkeit aus engen physischen und geistigen Schranken befreit werden. In den Vereinigten Staaten ist dies durch aufschlussreiche Untersuchungen ueber die Rolle des Fernsehens und der grossen Nationalen Zeitschriften verdeutlicht worden. Es wird fuer europaeische Verhaeltnisse hiebsch durch diese äusserst sinnreiche Anekdote illustriert: Ein alter Schweizer Bauer wurde von einem Journalisten befragt, was der groesste Fortschritt in der Landwirtschaft zu seinen Lebzeiten gewesen sei. "Dass man ein Bauernmaedel nicht mehr von einem Maedchen aus der Stadt unterscheiden kann", war seine Antwort. - Eine besonders eindruckliche Illustration des Ineinanderspielens geistiger, technischer und ~~wirtschaftlicher~~ wirtschaftlicher Faktoren ist die "Paperback-Revolution", jene Revolution des billigen Buches, die in Nordamerika dazu ~~hat~~ gefuehrt hat, dass viele der groessten Meisterwerke der Weltliteratur und viele der gedankenreichsten Buecher der Neuzeit im ganzen Lande in Drugstores, in Buchlaeden der Schulen und natuerlich in den Universitaetsbuchlaeden fuer wenig Geld zu haben sind.

Die Freiheit findet ihre notwendige Ergaenzung in denjenigen Massnahmen der Allgemeinheit, die darauf gerichtet sind, den Einzelnen in die Lage zu versetzen, die ihm potentiell zur Verfuegung stehenden Moeglichkeiten auch tatsaechlich auszuschoepfen. Das sind einerseits die sogenannten "Wohlfahrtsstaat"massnahmen, die darauf abzielen, den Einzelnen von der laehmenden, entmenschenden Bedraengnis durch tatsaechliche oder drohende Not zu befreien - eine Bedraengnis, die die Freiheit in der existenziellen Situation des Einzelnen zu blutigem Hohn machen kann. (Man erinnert sich an Anatole Frances boesen Scherz "Das Gesetz, in seiner erhabenen Gerechtigkeit, verbietet es Reichen wie Armen, unter den Bruecken zu schlafen und auf den Strassen zu betteln.") Andererseits sind es alle jene Beitraege zur Sicherung und Bereicherung der existenziellen Situation des Einzelnen, die nur durch gemeinschaftliches Bemuehen zustandekommen koennen - von der Aufrechterhaltung geardneter rechtsstaatlicher Institutionen bis zur Pflege der Schoenheit in der Umwelt des Menschen, in seinen Staedten und oeffentlichen Gebaeuden. Der wichtigste Beitrag dieser Art ist wohl die Gewaehrleistung der Schulung jedes Kindes, ist doch weitgehend erst die Schulung fuer den Einzelnen der Schluessel zu allem

uebrigen. *

* Auch diese Gesichtspunkte sind wiederum mit solchen wirtschaftlich-technischer Art verflochten, besonders mit der gewaltigen Hebung der volkswirtschaftlichen Produktivitaet. Die Rolle der "oeffentlichen Hand" fuer die Bereicherung und Vertiefung des individuellen Daseins ist sehr deutlich in dem gedankenreichen Buch von J.K. Galbraith, The Affluent Society, Boston: Houghton Mifflin 1958, herausgearbeitet worden. Im wesentlichen liegt sie auf der Hand.

Was bedeutet die Idee einer freien Gesellschaft fuer die Gestaltung der Gemeinschaft? Gewiss kein Reich utopischer Vollkommenheit! * Wohl aber eine zugleich wirksame und hoffnungsvolle Art gemeinschaftlichen Lebens. Dem ist so, weil das Wesen einer freien Gesellschaft in ihrer Offenheit liegt - Offenheit gegen die eigenen Probleme und Offenheit gegen die Zukunft. Nichts ist so kennzeichnend fuer diese Art gemeinschaftlichen Lebens wie die dauernde konstruktive Auseinandersetzung mit eigenen Unzulaenglichkeiten und neuartigen

* Man erinnert sich an Winston Churchills Scherz: Demokratie ist eine miserable Regierungsform - aber jede andere bekannte Regierungsform ist aenger.

Aufgaben, das aus der Freiheit geborene unaufhoerliche Bemuehen um die Erkenntnis und Bewaeltigung dessen, was weiter zu tun ist. * Dies ist geradezu ein wertvolles Kriterium dafuer, wie weitgehend eine formell demokratische Gesellschaft tatsaechlich frei ist. Sie ist es nicht,

* Daraus entstehen manchmal optische Verzerrungen des Verhaeltnisses zwischen einer freien und einer autoritaeren Gesellschaft, denen allzu viele naive Intellektuelle zum Opfer gefallen sind. Wenn etwa im Lande A unendliche publizistische und wissenschaftliche Aufmerksamkeit dem Phaenomen der Jugendkriminalitaet gewidmet wird, waehrend im Lande B von Jugendkriminalitaet keine Rede ist, weil B grundsaeztlich keine Kriminalstatistiken und keine Zeitungsberichte ueber Kriminalfaelle veroeffentlicht, so darf man daraus nicht schliessen, es sei in B um Jugendkriminalitaet besser bestellt als in A. Das Gegenteil ist eher zu vermuten. Doch solche "Was ich nicht weiss, macht ^{mir} ~~nich~~ nicht heiss" - Logik ist leider nicht selten - sogar bei Leuten, die es eigentlich besser wissen sollten. Die Bemerkung gilt auch fuer die Auseinandersetzung mit vergangenen GESELLSCHAFTSFORMEN. Um dem Beispiel treu zu bleiben: Eine vergangene Gesellschaftsform, C, mag Abwesenheit der Jugendkriminalitaet vortaeuschen (oder sogar wirklich aufweisen), weil die Kinder der unteren Klassen in vierzehnstuendiger Fabrikarbeit standen, oder weil die Oeffentlichkeit von internen Kriminalitaet in diesen Klassen keine Notiz nahm, solange sie sich nicht gegen die "besseren" Kreise richtete. Es gehoert eine gehoerige Dosis Naivitaet dazu, um daraus ~~XXXXXXXXXX~~ eine Verherrlichung der Vergangenheit abzuleiten.

wenn eine stillschweigende Uebereinkunft besteht, dass die formell bestehende Freiheit nicht tatsaechlich auszuschoepfen ist; wenn die Allgemeinheit mit automatischem Aerger gegen jene reagiert, die sich um die Erkenntnis unerkannter Probleme bemuehen, und wenn sie fuer sie womoeglich einen ganzen abschaetzigem Wortschatz bereit hat -- ~~XXXXXXXXXX~~ "Noergler", "Meckerer", "Besserwisser"; Ausdruecke, die mehr die Kulturerichten, in der sie heimisch sind, als die Menschen, auf die sie angewandt werden. Noch ist eine Gesellschaft wahrhaftig frei, in der die Kritik nur in solchen Gestalten auftritt, die Gewaehr ~~XXX~~ bieten, dass sie wirkungslos verpufft - ausschliesslich in negativer Satire, zum Beispiel.*

Hierzu kommt ein fuer eine freie Gesellschaft hoechst typisches, lebendiges Empfinden, die Zukunft offen und gestaltungsfahig vor sich zu haben. Dieses Empfinden ist nicht der wahrwitzige kollektive Rausch einer eroberungssuechtigen Soldateska - "Heute gehoert uns Deutschland, und morgen die ganze Welt." Noch ist es die naive autosuggestive Illusion des kommunistischen Parteifunktionaers, der - in erneuerter Auflage der

* Das Musterbeispiel hierfuer ist wohl die amuesante und auf die Dauer doch entsetzlich schale franzoesische Zeitschrift "Le Canard Enchainé". -

aeltesten Dummheit der Menschheit - aus seinem Lehrbuch gelernt zu haben glaubt, wo die Menschheitsgeschichte hinfuehrt. Es handelt sich um ein sehr viel bedeutsameres und nuechterneres Empfinden, und doch um eines, das die ganze Person viel tiefer praegt. Die Toenung dieses Empfindens braucht nicht eine solche der Zuversicht, geschweige denn eine solche seichten Optimismus zu sein. Es liegt ihm nicht eine vermeintliche Gewissheit des guten Ausgangs zugrunde - "ich weiss, dass mein Erloeser lebt." Ja, das Empfinden kann mit Pessimismus, unter Umstaenden sogar mit Verzweiflung in der Beurteilung des weiteren Verlaufs der Geschichte zusammen bestehen.

Demokratie und Elite.

(Diktiert am 9. August 1965 im Princess Margaret Hospital. Das ist ein Teil des Buches "Die gymnasiale Aufgabe".)

Es wird heutzutage haeufig die Meinung vertreten, eine wirkliche Demokratie sei mit der Gegenwart, geschweige denn mit der Gutheissung der Gegenwart von Eliten unvereinbar. Und aus diesem Grundsatz werden weitreichende paedagogische Folgerungen gezogen. Dieser Prozess ist am deutlichsten in den Vereinigten Staaten von Amerika zu beobachten. Es wird postuliert, dass es undemokratisch sei, besondere Eliteschulen aus oeffentlichen Geldern zu unterhalten - Schulen, die ihre Aufgabe darin sehen, eine Elite von Kindern aufzunehmen und diese Kinder fuer die Funktionen einer Elite bewusst vorzubereiten.

Ich will nur kurz erwaeennen, dass dieser Gedanke offenkundig unrealistisch ist, und dass er leicht von den tatsaechlichen sozialen Eliten zum Schutz ihrer besonderen Privilegien missbraucht werden kann. Natuerlich gibt es in jeder modernen Gesellschaft Eliten, Eliten der M^acht, des Geldes, der wissenschaftlichen oder kuenstlerischen Intelligenz usw. Natuerlich stellen die Herrschenden nicht einfach eine Durchschnittsauswahl der allgemeinen Bevoelkerung dar. Es ist besonders aufschlussreich, zu beobachten - und es kann sowohl in den Vereinigten Staaten von Amerika wie auch, wenn auch in geringerer Masse, in England beobachtet werden - wie das Dogma eines demokratischen Erziehungswesens fuer die tatsaechlichen sozialen Eliten eine Schutzfunktion ausuebt. In den Vereinigten Staaten ist das sehr deutlich. Dort besteht ein Netzwerk von erstklassigen und sehr kostspieligen Privatschulen, und die Kinder aus den "richtigen" Familien werden von vornherein nur in diese Privatschulen gelenkt werden. Ein grosser Teil der Absolventen dieser Privatschulen kommt dann in die besten Universitaeten. Dadurch, dass das gewoehnliche hervorragend gescheite Kind von gewoehnlichen Eltern an seine "demokratischen" oeffentlichen Schulen gebunden bleibt, ^{werden} ~~wird~~ den Kindern aus den Elitefamilien entsprechende Vorteile von vornherein zugesichert.

Mit anderen Worten, und um es deutlicher zu sagen: Dadurch, dass die oeffentlichen Schulen kein Kind gegen ein anderes benachteiligen wollen, benachteiligen sie ihre Schueler gegen die wenigen ausgesuchten Kinder, die nur die anspruchsvollsten Privatschulen besuchen werden. Sie schuetzen die letzteren Kinder vor einer Konkurrenz, die sonst gefaehrlich sein koennte. Die umgekehrte Erscheinung laesst sich in Frankreich beobachten, wo traditionellerweise die beste Schule das oeffentliche Lycée war, mit dem Ergebnis, dass das begabte Kind auch der aermsten Eltern die Moeglichkeit hatte, durch seine Faehigkeiten und seine Arbeit jeden Vorteil der Geburt, den seine Schulgenossen haben mochten, wettzumachen.

Doch jenes Dogma der Demokratie und der "demokratischen Erziehung" ist nicht nur in der Praxis unrealistisch; es kann nicht nur leicht missbraucht werden. Vielmehr ist es grundsuetzlich falsch und dem Wesen einer Demokratie nicht angemessen. Davon soll im Folgenden die Rede sein.

Eine Demokratie ist viel mehr, ja, sie ist etwas ganz anderes, als eine Gesellschaftsform, die der Gleichheit und gleichen Mitspracherechtigung aller Menschen verpflichtet ist. Das Wesentliche einer modernen Demokratie ist einmal, dass sie in ihrem tiefsten Kern der Idee des Fortschritts verpflichtet ist; der Idee, dass jedes Uebel der Gesellschaft, jedes Leiden der Menschheit nicht als $\bar{\mu}$ unabaenderliche, schicksalsmaessige Gegebenheit ~~hinzunehmen~~ sind, dass sie uns vielmehr als Aufgaben entgentreten; Aufgaben, deren Bewaeltigung uns aufgegeben ist.

Es ist heutzutage bei vielen modernen Schoengeistern die Mode geworden, ueber die Idee des Fortschritts zu laecheln, die Idee als ein abgetanes, romantisches Ueberbleibsel hoffnungsfreudigerer Zeiten abzutun. Ich glaube, in der Ablehnung der Idee liegt viel mehr Naivitaet als in der Idee selber. Eines wurde freilich frueher vielfach verkauft. Das ist der Charakter des Aufgebenseins, der der Fortschrittsidee

zugrundeliegt. Frueher, im ersten Taumel der modernen Errungenschaften, wurde vielfach geglaubt, der Fortschritt sei etwas Automatisches, etwas, das von selber ablaufen werde und uns von selber gluecklichere Zeiten bringen werde. In dieser Hinsicht sind wir sehr viel weiser geworden. Wir wissen heute, im Zeitalter der Weltkriege und der Atombombe, dass der Fortschritt nicht zu kommen braucht. Wir wissen, dass die Weltgeschichte uns Menschen des zwanzigsten Jahrhunderts gegenueber keine Verpflichtung hat - nicht mehr als den Menschen all der ~~unendlich~~ ^{unendlich} zahlreichen frueheren Kulturen gegenueber, die hilflos und rettungslos in einem ungluecklichen Schicksal zugrundegegangen sind.

Das Wesentliche liegt aber nicht in der Erwartung, in der Hoffnung, in der Zuversicht. Ja, all das kann durchaus fehlen. Das Wesentliche liegt in der Art, wie wir den Unvollkommenheiten, die wir wahrnehmen, gegenuebertreten. Wir sehen sie als Aufgaben. Und wir sind es, denen diese Aufgaben aufgegeben sind. Damit ist nichts ueber den Gang der Weltgeschichte ausgesagt. Es ist nicht einmal etwas darueber ausgesagt, ob es uns gelingen wird, diese Aufgaben erfolgreich zu bewaeltigen. Worueber letzten Endes etwas ausgesagt ist, ist ueber unsere existenzielle Situation. Die Idee des Fortschritts bedeutet kein Versprechen. Sie bedeutet, dass wir etwas zu tun haben indieser Welt, und dass wir suchen muessen, das Werk zu vollbringen, das uns aufgegeben ist.*

Etwas ueberspitzt - aber nur ganz wenig ueberspitzt - koennte man in diesem Sinne sagen, dass die demokratische Grundeinstellung die Bereitschaft zur Empoerung ~~ist~~ ist, und die Suche nach berechtigten Ursachen dieser Empoerung. Es ist die Bereitschaft, immer wieder das, was ist, an dem, was sein sollte, zu messen, sich darueber zu empoeern, dass das Erstere dem ^wZeiten nicht gerecht wird, und die Diskrepanz als eine uns gestellte Aufgabe zu erleben. Es kann dabei als sehr wohl angemessen

* Man kann zu diesen Gesichtspunkten auch von einer erkenntnistheoretischen Analyse aus gelangen. Siehe das ~~ist~~ weltanschauliche Schlusswort in meinem Buch "Vom Denken in Begriffen", Basel, Birkhaeuser Verlag, 1958, 7

erscheinen, der Diskrepanz mit durchaus konservativen Mitteln zuleibe zu ruecken. Der kluge, weise, abgebruechte Demokrat braucht durchaus nicht der schlechtere Demokrat zu sein als der heissbluetige Revolutionaer, der immer gleich gerne Barrikaden baut und ohne weiteres in Kauf nimmt, das Zehnfache zu zerstören von dem, was er verbessern will! Ich plaediere hier nicht fuer eine Art des Vorgehens. Ich plaediere fuer eine grundsuetzliche Stimmung, eine Bereitschaft in der Erfassung der Welt, die uns entgegentritt. Als Nebenbemerkung sei hinzugefuegt, dass hieraus vielleicht ersichtlich ist, warum die Vereinigten Staaten trotz ihrer vielen offenkundigen Schwaechen den einsichtigen Europaer doch als so lebhaft und so zukunftsversprechend demokratisch anmuten. Es ist vielleicht, weil sie diese Bereitschaft zur unmittelbaren und tatkraeftigen Empoerung lebhafter wachgehalten haben als es bei vielen Europaeern der Fall ist. Jeder deutsche Abiturient könnte einen besseren Aufsatz ueber die Freiheit schreiben, und dabei wohl noch Schiller zitieren, als es ein amerikanischer High-School-Student gekonnt haette. Doch es sind die amerikanischen High-School-Studenten, die ihr Leben riskieren, um im Sueden der Vereinigten Staaten fuer die Freiheit und Gleichberechtigung der Neger zu kaempfen, waehrend der deutsche Abiturient in einer geschlossenen Stube schrieb, vor deren Fenstern die Freiheit geschaendet wurde, ohne dass ihm der Gedanke gekommen waere, das haette etwas mit ihm und mit seinen Studien zu tun. Dies nur nebenbei.

32, Man kann auch sagen, dass das typisch Undemokratische der Mangel an dieser Bereitschaft zur wahrnehmenden und handelnden Empoerung ist. Die undemokratische Gesellschaft ist die statische Gesellschaft. Die demokratische Gesellschaft ist eine in hohem Masse dynamische Gesellschaft, weil in ihr dauernd die gaerende Hefe jenes existenziellen Verstaendnisses, von dem oben die Rede war, wirkt. Der Extremfall einer undemokratischen Gesellschaft ist natuerlich eine totalitaere Gesellschaft. In dieser wird natuerlich die umgekehrte Geisteshaltung so weit wie irgend moeglich absichtlich gezuechtet. Es wird aber aus dieser Betrachtung klar, dass das wirklich nur ein Extremfall ist. Eine formell demokratische Gesellschaft kann "in Wirklichkeit" mehr oder weniger demokratisch sein,

347

je nachdem sie die Herausforderung zum Fortschritt willkommen heisst oder meidet, sie zuechtet oder unterdrueckt.

418

(Fortsetzung diktiert am 19. August im Princess Margaret Hospital):

Natuerlich traegt die Einstellung, die ich geschildert habe, - ich will sie die "demokratische Einstellung" nennen - reiche Fruechte. Ich sagte oben, prinzipiell sei die Einstellung vom tatsaechlichen Gang der Geschichte unabhaengig. Wir sollen aber nicht fuer die Tatsache blind sein, dass in Wirklichkeit unter dem Druck dieser Einstellung ungeheuer zahlreiche und ungeheuer wichtige Fortschritte stattfinden. Es ist, als ob die ganze demokratische Gesellschaft zu einem hoeheren Grad der Sensibilitaet erwacht waere; dauernd, mit zitternder Empfindsamkeit, spuert sie, wie es hier, dort und noch woanders nicht mit rechten Dingen zugeht, wie das frueher Akzeptierte nun nicht mehr gut ~~XXXX~~ genug ist; und dauernd ist sie am Werke, um die Uebelstaende zu beseitigen und die Unzulaenglichkeiten zu verbessern.

Freilich sind die Verhaeltnisse ausserordentlich kompliziert. Der Druck zum Fortschritt stammt nicht nur von sittlichen Zielsetzungen her, sondern auch von komplizierten sozialen, oekonomischen und politischen Verhaeltnissen, und diese wirken manchmal in geradezu bizarrer Weise. Einer der wichtigsten Bereiche des Fortschritts in unserer Welt ist wohl der der Hilfe an die unterentwickelten Nationen. Und man darf fueglich bezweifeln, ob nennenswerte Hilfe geleistet wuerde ohne den politischen und strategischen Druck seitens der Sowjetunion und Chinas!

Wenn eine Metallarbeitergewerkschaft hoehere Loehne durchsetzt, so wird die Erklaerung in aehnlichem Sinne weniger in den sittlichen Ueberzeugungen der Arbeiter und Arbeitgeber als in nackten Verhaeltnissen sozialer und oekonomischer Macht zu suchen sein.

Was aber nicht genug beachtet wird, ist, dass solche Phaenomene des Fortschritts, die sich restlos mit den Mitteln des Sozialwissenschaftlers

oder politischen Wissenschaftlers beschreiben lassen, nur eine kleine Minderheit unter γ all den Erscheinungen sind, die wir fueglich als Fortschritt klassifizieren muessen. Und es ist besonders bezeichnend, dass ausserordentlich zahlreiche und gewichtige Fortschritte in Gebieten vollbracht werden, fuer die die sozialpolitischen Erklaerungen vollkommen versagen. Nennen wir nur ein extremes Beispiel: die Abschaffung der Todesstrafe, oder die Verbesserung der Lage in den Gefaengnissen. Die zum Tode~~f~~ verurteilten Moerder stellen nicht eine soziale Gruppe dar, die als solche zahlreich oder gewichtig genug waere, um als "pressure group" zu fungieren. Und dennoch wird den Interessen solcher Gruppen Rechnung getragen, aus Gruenden, die nur rein sittliche Gruende sein koennen. Diese Art Erscheinung ist fuer eine demokratische Gesellschaft in hohem Masse typisch, in jedem Bereich, von der Volksschulpaedagogik zum Schutze geringfuegiger Minderheiten bis zur Entwicklung der Altersfuersorge.

Wie kommt diese Art des Fortschritts im einzelnen zustande?*

* Den sittlichen Fortschritt als ein soziales Phaenomen zu studieren und seinen Mechanismus im einzelnen zu ergruenden, ist eine faszinierende Aufgabe fuer zukuenftige Sozialwissenschaft. Die folgenden Ausfuehrungen muessen, in Ermangelung solcher empirischer Studien, notgedrungen spekulativ bleiben. Genauer gesagt: sie beruhen auf der allgemeinen Beobachtung und Lebenserfahrung des Verfassers, nicht auf detaillierten empirischen Studien. Es ist meine Hoffnung, dass solche Studien diese Auffassung in ihren wesentlichen Zuegen bestaetigen wuerden. Vgl. zu dem ganzen hier beruehrten Fragenkreis den dritten Teil meiner Antrittsvorlesung "General Education as a Challenge for Creative Scholarship", veroeffentlicht durch York University, Toronto, 1964.

Ich sagte oben, dass die Sensibilitaet der Allgemeinheit zunimmt. Doch das ist zum Teil eine Metapher. Es sind Individuen, die sich zu einer verfeinerten Sensibilitaet durchringen und alsdann bestrebt sind, das, was sie aufgrund ihrer erhoehten Empfindsamkeit wahrnehmen, zur Grundlage taetigen Handelns in der Gesellschaft zu machen. Sie sind es auch, die alsdann diese verfeinerte Sensibilitaet im ganzen Gesellschaftskoerper verbreiten, soweit es moeglich ist.*

* Es wird oft mit der Fiktion operiert, dass soziale Empfinden, das zum Beispiel in Gesetzen und anerkannten Normen sozialen Verhaltens zum Ausdruck kommt, sei das Empfinden "der Allgemeinheit". Man muss beachten, dass, als empirische Feststellung, diese Feststellung ungewiss und womoeglich falsch ist. Es ist durchaus moeglich, dass die Mehrzahl der Bevoelkerung auch heute noch fuer manche Dinge zu haben waere, die von "der Gesellschaft" nicht mehr in Betracht gezogen werden. Ja, vielleicht liegt eine Erklaerung fuer den Erfolg Hitlers darin, dass er es wagte, sich auf das Niveau der wirklichen Wuensche der Masse zu stellen. Unsere Gesellschaft ist wahrscheinlich zum Teil, was man eine Diktatur der Elite nennen koennte, und gerade dadurch ist sie eine Demokratie. Zum Beispiel wuerde die Wiedereinfuehrung der Folterstrafe in unserer Gesellschaft gar nicht aufs Tapet kommen. Ob weite Kreise der Bevoelkerung damit einverstanden waeren, ist gleichgueltig. Keine Partei wird sie normalerweise in ihr Programm aufnehmen, kein Abgeordneter wird sie im Parlament vorschlagen, keine Zeitung wird sie vertreten.

465

ape 2,427

(Diktirt am 5. Oktober: Fortsetzung der beiden frueheren Texte; es ist sehr stark gestrafft worden.)

In der Praxis kommen aber alle jene Einsichten und Fortschritte durch Einzelne zustande. Es sind Einzelne, die sich zu neuen sittlichen Erkenntnissen durchringen, und es sind Einzelne, die sich fuer die Durchsetzung und Anwendung neuer solcher Erkenntnisse einsetzen. Das ist ein ungeheuer vielfaeltiger und lebhafter Prozess, und eines seiner auffaelligsten Merkmale ist dieses: Im einzelnen ist er unvorhersehbar, und doch wissen wir, dass er im ganzen immer wieder vor sich gehen wird. Der beste Vergleich ist vielleicht mit einem Glasgefaess voll siedenden Wassers. Welches Molekuel in einem gegebenen Augenblick zu/ sieden beginnt, ist unvorhersehbar. Aber wir wissen, dass unaufhoerlich

zahlreiche ~~XXXXXX~~ Dampfblasen gebildet werden und das Wasser sich unaufhoerlich aus Wasser in Dampf verwandelt.

Dieser Prozess stellt die Elitefunktion dar. Man sieht dieses wesentliche Merkmal: welcher Einzelne zur Elite gehoeren wird, das laesst sich bestenfalls in der Perspektive der Geschichte entscheiden - wer fruchtbar gewirkt hat, wer die wesenhaften Einsichten zustandegebracht hat. Aber es kommt auch nicht auf den Einzelnen an. Es kommt auf den Prozess als Ganzes an. Dieser muss gefoerdert und wirksam erhalten werden.

Man sieht dann, dass kein Gegensatz zwischen der Idee einer Demokratie und derjenigen der Elitefunktion besteht, im Gegenteil! Nur in einer Demokratie kann sich die Elitefunktion in vollem Masse entfalten, nur in ihr ist die unbeschraenkte Freiheit zum Fortschritt, zum neuen Gedanken, zur Verbesserung der Wirklichkeit vorhanden. Es liegt im Wesen der Demokratie, sich unaufhoerlich konstruktiv mit ihrer eigenen Wirklichkeit auseinanderzusetzen, und sie ist die einzige Gesellschaftsform, die das vermag und wuenscht. Die Elitefunktion gehoert also zum Wesen der Demokratie, sie ist unaufloeslich mit der innersten Natur der Demokratie verknuepft. Das Gleiche trifft dann auch auf eine Erziehung zu, welche diese Elitefunktion systematisch zuechtet. ~~WXX~~ Weit davon entfernt, undemokratisch zu sein, schenkt sie erst der Demokratie die Chance, tatsaechlich eine Wirklichkeit zu werden. Was fuer eine Erziehung muss das sein? Solch eine, wie wir sie hier fuer das Gymnasium geschildert haben. Eine Erziehung zum Schoepferischen, kritischen, unbefangenen Denken, zum Denken, das selbstverstaendlich findet, seine eigenen Voraussetzungen neu zu ~~xx~~ ueberpruefen und immer wieder aufs Neue seine Grundannahmen in Frage zu stellen. In diesem Sinne ist das ganze Buch "Bildung und Mathematik" eine Schilderung der Erziehung einer Elite fuer eine Demokratie.

Ein sehr wesentlicher Punkt muss hier aber hinzugefuegt werden: Die Zugaenglichkeit zu einer Elite-Erziehung muss offen sein, das heisst, ausschliesslich von der Begabung abhaengen. Das ist hier ganz wesentlich.

Die demokratische Gesellschaft ist offen, und sie hat offene Rekrutierungsweisen. Das muss sich in ihrem Erziehungswesen widerspiegeln. Wenn das System irgendwie standesmaessig bedingt oder sonstwie kuenstlich einseitig ist, so kann es seiner Funktion in einer demokratischen Gesellschaft nicht dienen, weil es dann unter Umstaenden echte Angehoerige der Elite unterdrueckt. Es ist vielmehr sehr wesentlich, dass das Erziehungssystem so strukturiert sei, dass es wirksam jedem Begabten den Zugang zu der Erziehung gebe, die fuer die Heranzuechtung einer Elite geplant worden ist. (Dieser Punkt wurde mit grosser Ausfuehrlichkeit auch in meinen Radiovortraegen "Education - the unfulfilled promise" diskutiert). Mit anderen Worten, es ist nicht undemokratisch, eine Situation zu haben, in der fuer die Demokratie der paedagogische Naehrboden systematisch und sorgfaeltig gepflanzt wird, und das heisst besonders der Naehrboden fuer die funktionelle Elite der Demokratie. Es ist aber sehr undemokratisch, wenn dieser Naehrboden manchen von denen vorbehalten wird, die in ihm geistig wachsen und gedeihen koennten, zu ihrem eigenen Nutzen und zu dem der Allgemeinheit.

- Ende -

//
11
//

(Das jetzt Folgende gehoert auch zu dem Buch "Die gymnasiale Aufgabe". Der Aufsatz "Demokratie und Elite" bleibt vorlaeufig unbeendet. Das Folgende ist also ein anderer Aufsatz fuer das gleiche Buch. Die Ueberschrift des Aufsatzes ist:)

Das Gymnasium ist eine Frage.

Durch seine blosse Existenz richtet das Gymnasium eine brennende, ja bedraengende Frage an die Kultur, in die es eingebettet ist: Welches sind die fundamentalen Kulturguetter, die wesentlichsten Geisteshaltungen, auf die es dieser unserer Kultur so sehr ankommt, dass wir sie den begabtesten jungen Menschen (das heisst, allen jungen Menschen, bei denen die Vermittlung ueberhaupt moeglich ist) vermitteln wollen?

Diese Frage ist also ^{die} Herausforderung zu einer wertenden Auslese aus der unuebersehbaren Masse all des vorliegenden Gewussten, Erfahrenen, Ueberlieferten. Es ist natuerlich eine sehr schwierige Aufgabe. Es ist auch eine unausweichliche Aufgabe. Darueber muss man sich im klaren sein. Es wird ja tatsaechlich etwas am Gymnasium unterrichtet. Und dieser tatsaechliche Unterricht stellt de facto eine solche Auslese dar, wie ich sie oben postuliert habe. Es kann aber sein, dass diese Auslese bloss ~~nahannahmemaessig~~ traditionell ist, nie wirklich durchdacht wurde, bloss zufaellig unter dem Druck verschiedener sozialer und geistiger Kraefte zustandegekommen ist. Das heisst: Die Frage ist nicht, Auslese oder keine Auslese. Die Frage ist: Durchdachte und verantwortete Auslese, oder bloss zufaellige Auslese, fuer die niemand eine wirkliche geistige Verantwortung uebernommen hat.

Es gibt freilich eine Art, das Ausleseproblem tatsaechlich zu umgehen. Ich halte sie fuer eine durchaus unredliche Art. Das ist, die Auslese den Schuelern zu ueberbuerden, das heisst, ein System der Wahlfreiheit

in den Schulen einzufuehren. (Damit soll nicht gesagt sein, dass ein begrenztes Ausmass an Wahlfreiheit nicht unter Umstaenden durchaus sinnvoll und berechtigt sein kann. Diese bleibt dann aber gewissermassen peripher.) Die schoenlautende Rhetorik um die Wahl des Unterrichtsstoffes oder der Unterrichtsfaecher durch den Schueler kann nicht die Tatsache verschleiern, dass ein solches System in Wirklichkeit eine Kapitulation der Erzieher bedeutet. Sie haben nicht mehr den Mut, das Selbstvertrauen oder die Einsicht, in abgerundeter und zusammenhaengender Weise eine Erziehung fuer den etwa Dreizehn- bis Neunzehnjaeigrigen festzulegen. Darum fluechten sie sich in dieses System der Wahlfreiheit, ein System, das ihnen zugleich ein Alibi fuer enges Spezialistentum liefert. Der Mathematiker ist ja berechtigt, nur an Mathematik und nicht an Erziehung zu denken, wenn eben nur die Schueler Mathematik nehmen, die sich fuer diese in freier Wahl entschlossen haben!

Es braucht nicht betont zu werden, dass eine solche Wahlfreiheit notwendigerweise die Zerstuueckelung des Unterrichtes nach sich zieht. Der Unterricht kann keine zusammenhaengende und vielfach verflochtene Einheit bilden, wenn er aus isolierten Faechern besteht, die von verschiedenartigen Schuelergruppen ~~gen~~genommen werden. Man kann zum Beispiel keine enge Durchdringung des Mathematik- und des Philosophieunterrichtes anstreben (wie ich sie in "Bildung und Mathematik" exemplarisch geschildert habe), wenn ganz verschiedene Schueler Mathematik und Philosophie lernen.

Es stellt sich dann aber sofort eine sehr berechtigte Frage: Wie soll die wertende Auslese, von der oben die Rede war, zustandekommen? Ich sagte, sie sei schwierig. Ist das nicht ein Understatement? Ist die Auslese nicht in Wirklichkeit unmoeglich?

Die Antwort lautet: ja und nein. Es ist zweifellos unmöglich, zu einer Auslese zu gelangen, die die einmuetige, oder vielleicht sogar die mehrheitliche Zustimmung der Kulturtraeger eines Landes finden wuerde. Es sind zu viele verschiedene Meinungen da, und die Meinungen unterscheiden sich zu grundlegend, als dass ein solches Ziel irgendetwas anderes als utopisch sein koennte. Um das ins Praktische zu uebertragen: Es ist utopisch, einen Ministerialerlass erwarten zu wollen, der das Elementare und Allgemeinverbindliche in einer Kultur fuer die Schulen verpflichtend festlegt. In dem Sinne ist es dann aber auch utopisch, einen Ministerialerlass zu erwarten, der in gleicher Weise ein Lehrprogramm fuer die Schulen festlegt. Denn ein Lehrprogramm fuer die Gymnasien ist eine solche wertende Auslese, oder es ist ein zufaelliges Machwerk.

Betrachten wir nun aber das andere Extrem. Ein begabtes und vielseitig gebildetes Individuum wuerde das Wagnis wohl unternehmen, festzulegen, was seiner Ansicht nach die hoechsten Werte seiner Kultur sind und daraus eine Gestalt der gymnasialen Bildung zu formen. Besonders wuerde er das tun, wenn er sich dabei auf massgeblichen Rat und sorgfaeltige Diskussionen stuetzen koennte. Es waere natuerlich eine einseitige Auswahl, die die vorgefassten Meinungen und vielleicht sogar Vorurteile derjenigen Personen widerspiegeln wuerde, die sie vorgenommen hat. Immerhin duerfen wir annehmen, dass die Einseitigkeit umso weniger ausgepraegt, oder doch umso weniger ins Gewicht fallend waere, als es sich um eine wirklich hervorragende Persoenlichkeit handelte. Ein sehr profiliertes, sehr reichhaltiges Programm koennte durch seine Charakterfuelle selbst manche Einseitigkeit aufwiegen.

Was ist aus der Betrachtung dieser beiden Extremfalle zu lernen? Einerseits ist es, wie mir scheint, klar, dass auf die Zielsetzung eines kultureigentuemlichen, fuer ein ganzes Land oder eine ganze Kultur verbindlichen Lehrprogrammes fuer das Gymnasium zu verzichten ist. Ein solches Programm kann nur einen unsicheren Kompromiss oder eine bloss pragmatische Mixtur darstellen, nicht den Ausdruck einer wirklichen kulturellen Ueberzeugung. Gleichfoermige Programme fuer ein ganzes Land sind also grundsaeztlich abzulehnen. (Es kann hier nebenbei bemerkt werden, dass in Deutschland traditionellerweise das Streben nach Gleichschaltung der Schulen, nach einheitlichen Programmen usw., mit einigen der uebelsten nationalistischen Schlagwoerter verquickt wurde).

Eine solche Einheitlichkeit ist aber auch gar nicht noetig. Das wird sowohl aus empirischen wie aus theoretischen Ueberlegungen klar.

Empirisch sei auf drei bemerkenswerte Beispiele hingewiesen. Am schwersten ins Gewicht faellt wohl die Tradition der amerikanischen Colleges. Ich habe schon an anderer Stelle darauf hingewiesen, dass die Gymnasien den Colleges an die Seite gestellt werden muessen, naeht den High Schools. Aus der Erfahrung der Colleges ist sehr viel zu lernen. Seit Jahrzehnten sind die amerikanischen Colleges weitgehend paedagogisch autonome Institutionen, die sich in ausserordentlich weitem Masse in ihren Programmen, ihren detaillierten Zielsetzungen, ihrem Ethos und so weiter unterscheiden. Insbesondere gibt es eine ganze Anzahl sehr stark profilierter Colleges, von denen jedes in seiner Art hervorragend ist, und von denen keines mit den andern wirklich vergleichbar ist. Die

Erfahrung hat hier gezeigt, dass dieses System funktioniert. Das heisst, die Colleges produzieren gebildete Absolventen, und diese Absolventen koennen fortsetzende spezialisierte Studien unternehmen.

Eine Forderung ist dabei allerdings zu beachten: Es ~~mu~~ muss ein gewisses Minimum an Kenntnissen festgelegt werden. Die Allgemeinheit kann zwar nicht dem Einzelnen vorschreiben, was unterrichtet werden soll. Sie kann aber vorschreiben, dass ein Absolvent des Gymnasiums auf jeden Fall die namentlich aufgefuehrten Kenntnisse zu besitzen hat, was immer er daneben noch zu lernen vermag. Es ist allerdings wesentlich, dass dabei mit schaerfster Offenheit vorgegangen wird. ~~≠~~

Man darf wohl sagen, dass ein grosser Teil des als ~~XXX~~ unentbehrlich erklarten Lehrstoffes der Gymnasien in Wirklichkeit durchaus entbehrlich ist: nicht entbehrlich in dem Sinne, dass nicht irgendetwas in dieser Art am Gymnasium gelernt werden muesste; aber in dem Sinne entbehrlich, dass es nicht gerade das sein muesste, was tatsaechlich am Gymnasium unterrichtet wird. Selbst fuer praktische Beduerfnisse, insbesondere fuer die Vorbereitung auf die Hochschule, koennten die Unterschiede in der Vorbildung der Studenten viel groesser sein als sie es heute tatsaechlich sind, wenn nur das Niveau, die Tiefe der Ausbildung vergleichbar bleibe. Dass diese Tatsache bisher so oft verschleiert wurde, ist meines Erachtens darauf zurueckzufuehren, dass nie wirklich offenherzig Untersuchungen darueber angestellt wurden, welche Kenntnisse denn wirklich fuer einen frischgebackenen Universitaetsstudenten unentbehrlich sind. Fuehrte man eine solche Untersuchung durch, so duerfte man die sonderbarsten Ueberraschungen erleben. Es genuegt nur, an das Beispiel der Mathematik zu erinnern, auf das ich schon in "Bildung und Mathematik"

eingegangen bin.

Ein weiteres Beispiel sind die europaeischen Gymnasien selber, und zwar die Gymnasien der verschiedenen Laender. Selbstverstaendlich ist ein Absolvent eines deutschen, eines franzoesischen, eines italienischen, eines polnischen Gymnasiums in ganz verschiedener Weise vorgebildet; sie wissen ganz verschiedene Dinge und sind ueber ganz verschiedene Dinge in Unkenntnis. Dennoch sind sie alle unverkennbar "gebildet", und sehr haeufig wird das dadurch anerkannt, dass die Hochschulen der verschiedenen Laender ihnen die Gleichberechtigung der Hochschulreife erteilen. Wenn das fuer Schueler aus verschiedenen Laendern moeglich ist, warum sollte es nicht fuer die Schueler aus einem und demselben Land moeglich sein?

Schliesslich kann darauf hingewiesen werden, dass ein System wie das geschilderte seit Jahrzehnten in der Schweiz funktioniert. Zwar haften dem System in der Schweiz gewisse Maengel an, von denen noch in diesem Buch die Rede sein wird. Es ist aber doch so, dass das eidgenoessische Maturitaetsprogramm ein Minimalprogramm ist, ueber das lokale Schulen hinausgehen koennen und tatsaechlich hinausgehen. Das frappanteste Beispiel ist wohl dieses: Das Programm enthaelt keine Philosophie, und an manchen grossen Gymnasien der grossen protestantischen Kantone wird keine Philosophie unterrichtet. An den katholischen Gymnasien der Innerschweiz ist aber Philosophie ein wesentliches und wichtiges Unterrichtsfach, und ein Schueler kann diese Gymnasien nicht absolvieren, ohne in diesem Fach zu bestehen.

584

Schuetzelt man einmal ~~den~~ das Schi**b**boleth der in einem ganzen Lande gleichgeschalteten Gymnasien ab, so verbleibt man also mit Gymnasien, die einem gemeinsamen Minimalprogramm verpflichtet sind,

im uebrigen aber ganz verschiedenartige Auspraegungen und Charaktere haben koennen - jedesmal aber in Durchfuehrung einer wohlbestimmten und wohlverantworteten paedagogischen und kulturellen Konzeption.

Das bringt mich allerdings zu der Frage: Wer soll die Programme dieser Gymnasien festlegen, und wie sollen sie festgelegt werden? Wenn nicht eine zentrale Autoritaet, dann wer? Es waere denkbar, diese Aufgabe vollstaendig den einzelnen Gymnasien zu ueberbuerden. Das ist der Weg, den das Gesetz in England beschrieben hat, und auch die Situation in der Schweiz ist nicht ganz unaehnlich dieser Loesung. Es ist, glaube ich, keine gute Loesung, wenigstens nicht als de-facto - Loesung. Unter Umstaenden mag weniger gegen sie als de-jure - Loesung einzuwenden sein. Die einfache Tatsache ist, dass es in einem Lande nicht so viele phantasiereiche und talentierte Paedagogen gibt, wie es fuer die Beschickung saemtlicher Gymnasien noetig ist. Wird das paedagogische Problem weitgehend den Gymnasien ueberbuerdet, so wird das entstehen, was in der Schweiz zu beobachten ist: ein Zusammenschluss der Gymnasiallehrer in Berufsverbaenden, und Programme und Lehrbuecher, die dann weitgehend von diesen Berufsverbaenden geschaffen werden. Das ist dann nur die Ersetzung einer zentralen Autoritaet durch eine Diktatur der Mediokritaet und ist gewiss nicht zu wuenschen. Besser noch ein Ministerium, das, wie in Frankreich, die hervorragendsten Gelehrten fuer seine Beratungen zuziehen kann, bevor es ein neues Programm fuer die Schulen erlaesst, als ein System, das faktisch die Schulen weitgehend durch die begrenzte Einsicht des gemeinsamen Nenners der Gymnasiallehrerschaft regieren laesst. (Diese Situation ist weitgehend die Erklaerung,

warum die Schweiz keine Brutstaette abenteuerlichen und kuehnen gymnasialen Fortschrittes ist, obwohl die legale Situation hierfuer beinahe ideal geeignet ist.)

Wie soll es aber zu einer Festlegung des gymnasialen Unterrichtes kommen, wenn dieser weder zentral von den Behoerden noch autonom von den einzelnen Schulen festgelegt wird? Um diese Frage zu beantworten, muss ich hier einen kleinen Exkurs einschalten und mich der Frage der Gymnasiallehrausbildung zuwenden, die mit dem uns bis jetzt beschaeftigenden Problem aufs engste verknuepft ist.

Die Ausbildung der Gymnasiallehrer wird gewoehnlich in einem Kraftfeld betrachtet, das von zwei ρ Polen bestimmt ist: einerseits die fachliche Ausbildung, in der der zukuenftige Gymnasiallehrer also ein Mathematiker, Historiker, Altphilologe, usw. wird; dazu die paedagogisch-didaktische Ausbildung, in der er Verschiedenes ueber allgemeine paedagogische Fragen und auch ueber die speziellen Unterrichtsprobleme seines eigenen Faches lernt. Die Diskussionen erstrecken sich weitgehend darauf, in welcher Weise zwischen diesen beiden Polen das richtige Gleichgewicht gefunden werden kann.

Ich glaube aber, dass diese zweipolige Betrachtungsweise selber einen fundamentalen Irrtum enthaelt. In Wirklichkeit muss die Ausbildung des Gymnasiallehrers nicht zweipolig, sondern dreipolig sein. Sie muss wohl von den beiden Polen bestimmt werden, an die ich eben erinnert habe. Dazu kommt aber noch ein dritter und ganz wesentlicher Pol: es ist der Pol der philosophischen, historischen, genetischen, sozialen Auseinandersetzung mit dem eigenen Fach. Zum Beispiel genuegt es nicht, wenn der zukuenftige Mathematiklehrer nur in den mathematischen Disziplinen als

solchen gründlich beschlagen wird. Das ist genug fuer einen Mathematiker, der spaeter als Mathematiker arbeiten wird. Ein Mathematiklehrer muss aber von diesem seinem Wissen nachtraeglich einen gewissen Abstand gewonnen haben. Er muss sich fragen: Warum? Wozu? Wieso? In welchem Zusammenhang? Er muss es also zu einer eigentlichen philosophischen Durchdringung seines Faches bringen. Ich darf vielleicht darauf aufmerksam machen, dass eine Hauptabsicht meines Buches "Bildung und Mathematik" war, konkret vorzufuehren, welcher Art diese Art von Besinnung sein kann. Das Buch illustriert nicht nur eine bestimmte Art des Mathematikunterrichtes. Es illustriert auch eine Art der Auseinandersetzung mit der Mathematik, die nicht aus engfachlichen Studien allein genaehrt werden kann, die sich vielmehr auf tiefere und anspruchsvollere Einsicht in ~~das~~ das Wesen der Mathematik und der von ihr aufgeworfenen Probleme stuetzen muss.

Aehnliches gilt fuer andere Faecher. Der zukuenftige Historiker etwa braucht nur das historische Fachwissen als solches (wenn es auch vielleicht nicht wuensenswert ist, dass er darauf beschraenkt bleibe). Der zukuenftige Geschichtslehrer muss zu dem historischen Fachwissen hinzu an seine Hochschullehrer mit der Frage herantreten: Warum werden die Dinge auf diese Weise aufgefasst, warum werden diese Begriffsbildungen oder diese Theorien des historischen Geschehens akzeptiert; ja, und besonders: Warum ist das alles wichtig, warum ist es so wichtig, dass es in einer Allgemeinbildung am Gymnasium vorkommen sollte?

Diese letztere Frage braucht an der Hochschule niemals vorzukommen. Wenn ein Student an die Hochschule kommt, um dort die Zoologie der wirbellosen Tiere zu studieren, oder die hoehere Mathematik, oder die Struktur des Atomkerns, so ist damit die Wichtigkeitsfrage schon

bereits beantwortet. Es ist fuer ihn wichtig. Waere es nicht so, dann brauchte er eben nicht zu kommen. Fuer das Gymnasium ist es ganz anders. Die Wichtigkeitsfrage ist von entscheidender Bedeutung. Es kann niemals fuer selbstverstaendlich genommen werden, dass irgendein Gebiet, irgendeine Einsicht wichtig sind; und die faulen Ausreden, die so oft als didaktische oder paedagogische Begrueendung gegolten haben, sind mehr ein Fleck auf der Fahne des Lehrerberufes als ein Versuch der ernsthaften Auseinandersetzung mit den sich hier stellenden Problemen.

Aus all diesem wird klar, dass die Ausbildung des Gymnasiallehrers nicht weniger anspruchsvoll sein muss als die des Spezialisten im gleichen Fach; sie muss vielmehr anspruchsvoller sein. Der Gymnasiallehrer braucht den groessten Teil von dem, was sein Spezialistenkollege lernt. Darueber hinaus braucht er aber auch eine gruendliche Auseinandersetzung mit, sagen wir einmal, der Philosophie seines Gebietes. Das ist in der Regel schwieriger und anspruchsvoller als es das rein fachliche Studium ist.*

Ich darf hier vielleicht eine autobiographische Erinnerung anbringen: ich studierte vier Jahre an der Eidgenoessischen Technischen Hochschule in Zuerich Mathematik und Physik und bekam eine sehr gute Ausbildung. Nachher war ich sechs Jahre Assistent an der Hochschule, und in diesen sechs Jahren studierte ich die Grundlagen der Mathematik, machte mich mit den Problemen der axiomatischen Methode vertraut, lernte Mengenlehre und die Probleme der Mengenlehre kennen, lernte die Geschichte der nicht-euklidischen Geometrie und die Geschichte der Infinitesimalrechnung kennen, usw. Ich war nicht wenig erstaunt, als ich mir spaeter im eigenen Unterricht darueber Rechenschaft ablegen musste, dass diese sechs Jahre viel wichtiger fuer meine berufliche Taetigkeit als Gymnasiallehrer waren, als es die vorangehenden vier Jahre gewesen waren. Ich haette im wesentlichen den gleichen Mathematikunterricht erteilen koennen, wenn ich niemals Galois-Theorie studiert haette. Aber wenn ich nichts von der Geschichte des Parallelenproblems wuesste, waere mein Unterricht ganz wesentlich beeintraechtigt worden. Damit soll nicht gesagt sein, dass die Galois-Theorie in der Ausbildung des Mathematiklehrers ueberfluessig

ist - es ist eine der grossen und wichtigen Theorien der Mathematik. Aber es ist doch etwas ueber die Rangordnung der Werte in der Ausbildung gesagt.

Kurz und buendig gesagt: die zukuenftigen Gymnasiallehrer bringen in die Hochschule die Sinn- und die Wertfrage ihres Faches hinein. Sie sind es, die legitimer Weise die Fragen stellen duerfen: Warum? Wozu? Und warum so?

Damit ist gesagt, dass die zukuenftigen Gymnasiallehrer im Leben der Hochschulen eine ausserordentlich wichtige Funktion zu erfuellen haben. Die Funktion ist besonders wichtig heutzutage, da jeder die Gefahr sieht, dass die Hochschulen in bloss spezialisierte, eng abgekapselte Bemuehungsrichtungen zersplittern koennen, ohne dass man ^{ja} doch weiss, wie man diese Gefahr steuern soll. An manchen Hochschulen laesst sich ja geradezu beobachten, wie die Generation der tiefen und breiten wissenschaftlichen Denker von einer Generation sehr viel eng-spezialisierterer und haeufig auch engstirnigerer Gelehrten ersetzt wird.

Das Dilemma scheint zu sein, dass auf der Seite der Nicht-spezialisierung, oder doch der nicht uebertriebenen Spezialisierung, kulturelle Einsicht und fromme Wuensche stehen, dass aber auf der umgekehrten Seite alle harten Realitaeten der Wirklichkeit stehen, und diese lassen sich nicht durch kulturelle Einsicht genuegend bekaempfen. Man kann es auch so sagen: Es scheint, dass fuer einen immer spezialisierten Unterricht eine Kundschaft vorhanden ist, waehrend fuer einen philosophisch durchdrungenen und besinnlichen Unterricht keine Kundschaft da ist, sodass dieser Unterricht sich nur in dem Masse retten laesst, als man Studenten schmackhaft machen kann, es werde ihnen guttun, auch ein wenig

etwas ueber die philosophischen Hintergruende ihres Faches zu wissen.

In Wirklichkeit ist aber die Kundschaft da. Diese Kundschaft sind die zukuenftigen Gymnasiallehrer. Sie tragen in die Hochschulen das zwingende Beduerfnis nach Besinnlichkeit und philosophischer Durchdringung hinein. Fuer sie ist die rein fachliche Ausbildung zu wenig. Nicht zu wenig in ~~IX~~ irgendeinem sehr hochtrabenden kulturellen Sinne, sondern ganz einfach zu wenig als Berufsausbildung.

Auch in diesem Sinne ist also das Gymnasium eine Frage: Der zukuenftige Gymnasiallehrer traegt als Student eine Frage in die Hochschule hinein. Damit stellt er die Hochschule, will sagen den Hochschullehrer, vor die zwingende/ Notwendigkeit, diese Frage zu beantworten. Es sind die zukuenftigen Gymnasiallehrer, wird einmal ihre Ausbildung richtig aufgefasst, die in die Hochschule den Druck zur Auseinandersetzung mit nicht nur eng-fachlichen Problemen der einzelnen Disziplinen hereintragen. Um noch einmal ein solches Problem als pars pro toto schlagwortartig zu formulieren: Warum soll ein Gymnasiast Mathematik studieren? Warum ist die Mathematik so wichtig? Der Druck dieser Frage schafft seinerseits fuer die Hochschule den sehr erwuenschten Zwang, sich derjenigen wertenden Auslese zuzuwenden, von der ich oben sagte, dass sie der Bestimmung des Gymnasiums und der Aufgabe des Gymnasiums zugrundeliegen muesse. Der Student fraegt. Sein Professor muss antworten. In vielen Faellen hat er aber keine Antwort. Unter dem Druck der Frage muss er sich zusammen mit seinen Studenten um eine Antwort bemuehen.

Wir haben nun also folgende Situation: Wie ich schon in "Bildung und Mathematik" besprach, schafft die Natur des Gymnasiums ein ganz spezifisches Berufsbild fuer den Gymnasiallehrer. Wie wir jetzt erkennen,

schafft dieses Berufsbild seinerseits bestimmte Ansprueche an die
 Ausbildung des Lehrers. Dieser Lehrer muss nicht nur fachlich kompetent
 und paedagogisch beschlagen sein, er muss auch noch sein Fach gewissermassen
 durchdrungen haben, es mit Abstand und mit wertendem und pruefendem Blick
 gesehen haben. Dieses Beduerfnis in der Ausbildung des Gymnasiallehrers
 schafft wiederum ein Beduerfnis innerhalb der Hochschulen: es ist das
 Beduerfnis, dem fachlich immer spezialisierteren Unterricht einen
 Unterricht, der nach Integration und philosophischer Durchdringung strebt,
 als Ergaenzung gegenueberzusetzen. (Frueher war das Beduerfnis nicht so
 deutlich, weil die Trennung zwischen den Aspekten noch nicht in solch
 einem Masse stattgefunden hatte. Maenner wie mein verehrter Lehrer Paul
 Bernays oder wie Hermann Weil hatten noch die Integration der beiden
 Aspekte in ihrer eigenen Person vollkommen verwirklicht. Doch es ~~ist~~ ist
 schwer, sich des Eindrucks zu erwehren, dass solche Menschen immer seltener
 werden.) An diesem Punkt begegnen sich die Beduerfnisse der Gymnasial-
 lehrerausbildung mit ganz fundamentalen Beduerfnissen der Entwicklung der
 Hochschulen und des akademischen Lebens/. Es ist oft und ueberzeugend
 nachgewiesen worden, dass uns die Spezialisierung in die Barbarei fuehrt -
 man gedenke nur der gedankenreichen Ausfuehrungen Ortega y Gassets in
 "Der Aufstand der Massen". Was heute immer deutlicher wird, ist dass
 eine Nurnspezialisierung uns selbst in eine wissenschaftliche Barbarei
 fuehrt. Viele der wichtigsten und aufschlussreichsten Einsichten in das
 Wesen der Wissenschaft und in die Rolley der Wissenschaft in unserem
 geistigen Leben sind aus Bemuehungen von der Art erwachsen, wie ich sie
 hier als noetig postuliert habe.

Wie kann dieses Beduerfnis befriedigt werden? Nun, natuerlich

durch Forschung und durch Lehre. Das heisst, indem es sich Gelehrte zur besonderen Aufgabe machen, einerseits selber zu solcher besinnlichen Durchdringung auf die einzelnen Wissenschaften zu gelangen oder zu ihr beizutragen und diese wiederum ihren Studenten zu vermitteln. Zusaetzlich aber glaube ich in ganz besonderem Masse auch durch Seminare und Arbeitsgemeinschaften, die ein Mittelding zwischen Forschung und Lehre sein wuerden, in denen sich der Hochschullehrer und seine Studenten zusammensetzen, um unbefangen und kritisch ueber Fragen nachzudenken, ueber die sie beide noch zu keiner befriedigenden Einsicht gelangt sind.

Nicht zuletzt waere es dabei eine Aufgabe, auch andere Faecher in das Blickfeld einzubeziehen. Fuer ein rein spezialisiertes Studium ist das nicht noetig. Ein Student, der Berufsmathematiker werden will, braucht sein ganzes Studium lang nicht aus dem Zauberkreis der Mathematik und ihrer Anwendungen herauszutreten. Wohl wird er auch, wenn er geistig etwas rege ist, gelegentlich Vorlesungen ueber Musikforschung, persische Lyrik, oder experimentelle Embryologie hoeren - doch rein nebenbei, aus purer Neugierde und in einer Weise, die mit seinem Hauptstudium nichts zu tun hat. Fuer den zukuenftigen Gymnasiallehrer geht es um mehr. Man kann ~~WISSENSCHAFTLICHEN~~ nicht einen Menschen als, zum Beispiel, reinen Mathematiker ausbilden und dann von ihm erwarten, dass er am Gymnasium einem Ziel diene, das nicht ein fachlich mathematisches Ziel sondern ein Ziel der allgemeinen Bildung ist. Es muss der Gesichtspunkt der allgemeinen Bildung schon im Stadium seiner Hochschulbildung nachdruecklich geltend gemacht werden. Warum sollte nicht ein Mathematiker in Seminaren mit Historikern und Literaturwissenschaftlern zusammensitzen, ihnen plausibel machen, was Mathematik zur Bildung beizutragen hat, von ihnen forschende

Auskunft heischen darueber, was ihre Faecher ihrerseits in der Bildung zu suchen haben.*

*Auf einem Besuch im Paedagogischen Institut der Universitaet Manchester wurde mir berichtet, die Unterrichtspraxis werde dort so durchgefuehrt, dass ein Fakultaetsmitglied Studenten nicht nur seiner eigenen Fachrichtung sondern auch anderer Fachrichtungen besuche und alsdann ihre Unterricht mit ihnen gemeinsam bespreche - also etwa der Mathematiker einen Unterricht der Geographie oder der Musik. Das scheint mir ein durchaus ~~XXXXXXX~~ vermuenftiges Verfahren.

Aus solcher Arbeit innerhalb der Hochschule koennten dann wohlbestimmte Auffassungen darueber erwachsen, was eine allgemeine Bildung ist und was sie umfassen muss. Aus intensiver Beschaeftigung der Hochschul-lehrer und ihrer Studenten sowohl mit den einzelnen Faechern als solchen wie auch mit den Beziehungen der einzelnen Faecher untereinander und mit der Art, in der die Faecher sich gegenseitig ergaenzen, koennte sich ein deutliches Profil gymnasialer Bildung abzeichnen. Natuerlich waeren diese Profile von Hochschule zu Hochschule verschieden. Dagegen ist auch nichts einzuwenden.

Auf der Grundlage solcher Arbeit in der Gymnasiallehrerausbildung an den Hochschulen koennte dann aber ein flexibles System gestaltet werden. Um eine Hochschule herum wuerden sich die Schulen gruppieren, die sich ~~XXX~~ der von dieser Hochschule entwickelten Gestalt einer gymnasialen Bildung besonders und von ihr (angezogen oder) verpflichtet fuehlen. Diese Schulen wuerden dann gemeinsam mit dieser Hochschule diese besondere Form der gymnasialen Bildung verwirklichen. Es ist natuerlich keineswegs noetig, dass diese Gruppe von Schulen irgendeine geographische Kohaerenz besitze. (Das entspricht der Praxis in England, wo eine ganze Anzahl verschiedener

Pruefungsstellen fuer das Abitur bestehen, jede Schule im ganzen Land sich aber derjenigen Pruefungsstelle anschliessen kann, deren Zielen sie sich am ehesten verpflichtet fuehlt.)

Auf diese Weise wuerde es auf natuerliche Art zu einem pluralistischen und dennoch substanziellen Schulsystem kommen. Natuerlich waere ein Minimum an Einigung ueber Minimalanforderungen noetig, das waere aber kein grosser Anspruch. Selbstverstaendlich waere noetig, dass das ganze Verhaeltnis ein freies und ungebundenes bleibe. Die Schulen muessten also auch gegenueber den Hochschulen, denen sie sich zuwenden, autonom bleiben, die Bindung muesste so weit wie irgend moeglich eine freiwillige Bindung sein. Man muesste aber vermeiden, dass die Schulen, wie es in der Schweiz der Fall ist, sich gegen die Hochschulen abkapseln und sich der ueberlegenen Einsicht und dem groesseren internationalen Sinn der Hochschulen verweigern. Im Gegenteil: die Hochschulen muessten, sowohl direkt wie indirekt ^{durch} ~~auf~~ die Ausbildung der Lehrer, einen dauernden Strom von Gedanken, Herausforderungen, Konfrontationen, internationalen Vergleichen in die Schulen hineinlenken. Es koennte dann noch durch geeignete Massnahmen, aehnlich den englischen H.M.I., dafuer gesorgt werden, dass eine Abkapselung und Isolierung der Schulen systematisch ^{gemacht} unmoeglich wuerde. Die Hochschulen selber muessten natuerlich ihrerseits in engem Kontakt miteinander und in enger Auseinandersetzung miteinander sein.

(Ende dieses Aufsatzes)

III

Organisation des Gymnasiums.

(Diktirt 4. September 1965 im Princess Margaret Hospital. Die folgenden drei Aufsätze, die I, II, III nummeriert sein sollen, gehören zu "Die gymnasiale Aufgabe". Bemerkung fuer die Sekretärin: Ich habe im Moment einen leichten Sprachdefekt wegen der Behandlung. Ich hoffe, das wird sich nicht zu stoerend bei dem Abschreiben bemerkbar machen.)

I.

Der Kern des Gymnasiums liegt in dem erzieherischen Prozess, der in ihm stattfindet. Dieser Prozess ist der folgende: Kleine, zusammenhaengende Gruppen ungebraehr gleichartig begabter junger Menschen - Klassen - erhalten waehrend der Jahre von ungebraehr 13 bis 18 eine geistige und aesthetische und natuerlich auch charakterliche Erziehung, die sowohl laengs wie quer eine durchdachte Einheit bildet. Mit "laengs" meine ich: vom Eintritt in das Gymnasium bis zum erfolgreichen Abschluss desselben. Mit "quer" meine ich: quer durch die verschiedenen Faecher hindurch. Der Schueler lernt nicht eine Sammlung einzelner Faecher. Er erhaelt eine Erziehung, die aus den einzelnen Faechern wie aus Bausteinen besteht. Die Faecher muessen in engem Kontakt miteinander und in enger Bezugnahme aufeinander unterrichtet werden, und diese Situation muss sich auch in den Beziehungen der Lehrer untereinander widerspiegeln. Was das in der Praxis bedeuten kann, habe ich in "Bildung und Mathematik" illustriert.

Diese Situation ist das, worauf es wesentlich ankommt. Ist die Situation verwirklicht, so wird die gymnasiale Aufgabe wirksam durchgefuehrt. Ist die Situation vernachlaessigt, oder verunmoeglicht, so ist die gymnasiale Aufgabe preisgegeben.

Im uebrigen spielen die aeusseren Umstaende nur eine sekundaere Rolle. Ich spreche hier dauernd der Bequemlichkeit halber vom Gymnasium. Prinzipiell waere es denkbar, diese gymnasiale Erziehung auch in einer umfassenderen Schule zu verwirklichen, in einer Schule beispielsweise, die Kinder aller Intelligenzstufen aufnimmt, einer sogenannten Einheitsschule. Man darf sich durch diese sekundaeren Gesichtspunkte nicht ablenken lassen.

Das, worauf es ankommt - das Einzige, worauf es ankommt -ist: Was geschieht dem einzelnen Schueler? Persoenlich bin ich freilich der Meinung, dass eine gymnasiale Ausbildung der geschilderten Art nur in einer verhaeltnismaessig kleinen und verhaeltnismaessig kohaerenten Schule gegeben werden kann. Ich lasse mich diesbezuglich aber gerne eines Besseren belehren. Das Wesentliche ist aber, dass man hier die grundlegende Aufgabe an die Spitze setzt. Wenn das nicht geschieht, wenn an die Spitze gesetzt wird die Schaffung einer blossen Unterrichtsanstalt, an der beziehungslose Kurse nebeneinander unterrichtet werden, an der ein Schueler einen fortgeschrittenen Kurs in Mathematik , aber einen simplen und anspruchslosen Kurs in seiner Muttersprache nehmen kann, bei der zwischen dem Geschichtsunterricht und dem Physikunterricht keinerlei Querverbindungen bestehen, oder nur oberflaechliche und kuenstliche, dann ist die gymnasiale Aufgabe preisgegeben.

Fuer jede Schulplanung bedeutet das: Man muss davon ausgehen, was im Hinblick auf eine gymnasiale Bildung zu verwirklichen ist, und sich dann ueberlegen, in welcher Weise Schulen und administrative Massnahmen um diese Aufgabe herum geplant werden koennen. Heutzutage ist allzu oft das Umgekehrte geschehen, und die Verwirklichung der gymnasialen

Aufgabe ist geopfert worden, ohne dass man sich dieser Tatsache sogar klar bewusst geworden waere.

II.

Das schwierigste praktische Problem des Gymnasiums ist das Problem der Auslese der Schueler. Das Problem wird dadurch kompliziert, dass hier ein Dilemma besteht. Je frueher die Absonderung der Schueler fuer's Gymnasium stattfindet, ein umso wirkungsvolleres und umfassenderes Werk kann das Gymnasium vollbringen. Aber auch: Je frueher diese Absonderung, umso groesser die Gefahr der Fehlentscheide und resultierenden Fehlleitungen von Schuelern.

Es wird heutzutage manchmal, im Anschluss besonders an das schwedische Experiment, bezweifelt, dass fruehe Auslese von Schuelern moeglich waere, wenn sie wuensenswert waere. Die Argumente sind dabei von zweierlei Art. Ein intellektuelles Argument: Es wird nicht wirklich viel fuer den Schueler gewonnen. Ein soziales Argument: Der Schueler ist von seinen weniger intelligenten Mitschuelern isoliert, und das ist sozial nicht wuensenswert.

Lassen Sie mich einige Worte ueber diese Argumente sagen. Sie sind gewiss ernst zu nehmen. Es wird aber Verschiedenes nicht genug beachtet, wenn an diese Argumente appelliert wird.

Was zunaechst das intellektuelle Argument anbelangt: Schluessige Vergleiche zwischen frueherer und spaeterer Absonderung begabter Kinder koennen nur dann vorgenommen werden, wenn die fruehere Absonderung mit einem Programm kombiniert wird, das die Faehigkeiten und Arbeitsmoeglichkeiten

dieser Kinder aufs vollste ausnuetzt. Erhalten diese Kinder bloss das allgemeine, maessig interessante und maessig anregende Programm, so ist es durchaus denkbar, dass sie nicht durch besonders hervorragende Leistungen hervorstecken werden. Das kann dem Mangel an Stimulierung mehr als dem Mangel an intellektueller Leistungsfahigkeit zuzusprechen sein. Ein schliessiges Experiment auf fruehe Absonderung kann nur angestellt werden, wenn fuer diese frueh abgesonderten Kinder dann ein Unterrichtsprogramm geplant wird, das speziell auf ihre Faehigkeiten zugeschnitten ist. Um nur ein einfaches Beispiel zu nennen: Ich halte es fuer durchaus denkbar, dass intelligente Kinder im Alter von 10 bis 12 oder 13 Jahren zwei, drei, oder vielleicht sogar vier Fremdsprachen nicht lernen sondern erlernen koennen. Diese Moeglichkeit bleibt vermutlich ihren weniger begabten Mitschuelern verschlossen. Erst wenn man zuverlaessige Ansichten darueber hat, was das begabte Kind lernen koennte, kann man zu zuverlaessigen Schluessen darueber kommen, was das begabte Kind einbuesst, wenn es erst spaet abgesondert wird.

Mit anderen Worten: Es kommt eigentlich nicht auf die Absonderung an, sondern auf den Unterricht. Die Absonderung ist nur ein Mittel, um das begabte Kind eines fuer ihn angemessenen Unterrichtes teilhaftig werden zu lassen. Ohne einen solchen Unterricht...*ad hoc*... hat Absonderung allerdings keinen Sinn. Meine Vermutung ist, dass mit einem angemessenen Unterricht das begabte Kind sehr viel durch sehr fruehe Absonderung zu gewinnen haette. - ja, theoretisch geradezu vom Anfang seiner Schulzeit an.

Ein schwierigeres Argument ist das soziale Argument. Es wird argumentiert: Ja, ein intelligentes Kind koennte tatsaechlich reichen

intellektuellen Gewinn von frueher Absonderung mit intellektuellen Kindern davontragen. Doch dieser Gewinn wuerde mehr als wettgemacht durch den sozialen Verlust. Besser Kinder, deren Intelligenz etwas weniger geformt ist, die etwas weniger wissen, die aber ein Gefuehl auch fuer ihre weniger intelligenten Brueder haben, die keine intellektuellen Snobs sind, die sich als Teile eines demokratischen Volksganzen und nicht nur als Teile der sogenannten gehobenen Schichten erleben.

Das ist ein sehr ~~XXX~~ ernstzunehmendes Argument. Es passt allerdings schlecht zu dem andern Argument, welches will, dass in unserem Zeitalter die Mobilisierung der geistigen Reserve ^{in einer Nation} ~~Nation~~ unbedingt erforderlich sei, und zwar mehr denn je. Aber das ist allenfalls nur ein Grund, um gegen dies Argument misstrauisch zu sein.

Man muss aber dem sozialen Argument gegenueber einige Vorbehalte anfoehren. Vor allen Dingen ist ganz und gar nicht bewiesen, dass aus einer umfassenden Einheitsschule tatsaechlich ein groesseres Gefuehl sozialen Zusammenhalts ~~es~~ erwachst. Die Argumente in dieser Richtung sind, soviel ich weiss, immer ~~viel~~ mehr Argumente romantisch-populistischer Literatur denn Argumente nuechtern sachlicher empirischer Untersuchungen. Es ist sehr gut denkbar, dass in Wirklichkeit das erzwungene Beisammensein des begabten Kindes mit dem weniger begabten nicht in ein Gefuehl sozialen Zusammenhalts ausmunden wird, sondern erst recht entweder in ein Gefuehl des Anti-Intellektualismus - wie es lange Zeit in den U.S.A. der Fall war - oder in ein Gefuehl des Hochmuts des Begabten fuer den Unbegabten, dessen Ungenuegen ihm jeden Tag in seiner besonderen Sphaere unaufhoerlich unter die Nase ~~X~~ gerieben wird.

Das bedeutet nicht, dass es keine Kontakte zwischen den Begabteren

und den Unbegabteren geben soll. Es bedeutet vielmehr, dass es diese Kontakte dort geben soll, wo der Unbegabtere nicht benachteiligt ist. Also: nicht in der Mathematikstunde und nicht in der Literaturstunde, aber beispielsweise auf dem Fussballplatz, im Theaterklub, oder bei all den vielen anderen Gelegenheiten, bei denen die verschiedenartigen Kinder in fairer Weise einander entgegengeführt werden koennen, ohne doch an den unantastbaren Kern der Durchfuehrung der gymnasialen Aufgabe fuer die Begabten, wie er unter I. definiert wurde, zu ruehren. Das soziale Argument umfasst allerdings mehr. Es geht nicht nur darum, dass das begabte Kind nicht in einer Art kuenstlichen Vakuum aufwachsen soll. Es geht auch darum, dass er nicht systematisch zu Snobismus und Hochmut und Selbstueberschaetzung erzogen werden soll. Fuer das Letztere ist aber der Weg der Einheitsschule denkbar schlecht geeignet. Das begabte Kind kann Bescheidenheit nur dadurch lernen, dass es seine eigenen Grenzen kennenlernt und sie machtvoll erfahert. Diese erfahert ^{es} ~~er~~ nicht im Umgang mit seinen weniger begabten Mitschuelern - im Gegenteil! ^{es} ~~er~~ erfahert sie aber im Studium schwieriger Gegenstaende: in den harten Nuessen, die man ihm zu knacken gibt, in angestrongter geistiger Arbeit. ^{es} ~~er~~ erfahert sie ebenfalls, wenn ein Teil seines Lehrplans gerade dieser Frage der Ungerechtigkeit, der sozialen Unterschiede, der Lage der weniger Begabten in einer demokratischen Gesellschaft gewidmet ist. Mit anderen Worten also: Um der erwahnten Gefahr ~~XX~~ Einhalt zu bieten, muss der Begabte einem ganz anspruchsvollen Unterricht ausgesetzt sein. Ja, gelegentlich einem zu anspruchsvollen Unterricht, eingedenk des Wortes von John Stuart Mill: Der, von dem nie mehr verlangt wurde, als er zu leisten vermag, wird nie wissen, wieviel er zu leisten vermag.

Die Gefahr des Snobismus entsteht nur, wenn die Absonderung nicht eine geistige sondern eine soziale ist: wenn das begabtere Kind in Schulen geht, die zwar Schulen fuer eine soziale Elite sind, geistig aber von ihm zu wenig verlangen und nur geringe Ansprueche an ihn stellen.

Vielleicht darf ich hier eine persoenliche Reminiszenz anfüegen.

Ich verbrachte einen grossen Teil meiner Schulzeit in solchen Schulen, Schulen, die selektiv waren, aber nicht genug. Und ich war wahrscheinlich im Grunde sehr hochmuetig. Denn ich war mit Selbstverstaendlichkeit immer einer der besten Schueler, wenigstens, wenn ich es sein wollte. Und nichts von dem, was gelernt wurde, erschloss sich mir nicht mit ein wenig Aufmerksamkeit in einer Schulstunde. Es waren meine weniger begabten Mitschueler, die angestrengt zuhause arbeiten mussten, um dem Unterricht folgen zu koennen, waehrend bei mir ein wenig Achtunggeben in der Klasse genuegte, um mit den Unterrichtsgegenstaenden fertigzuwerden.

Dieser Hochmut wurde rasch und gruendlich zerstoert, als ich auf die Hochschule kam. Warum? Nicht, weil ich dort mit weniger begabten Mitstudenten zusammenkam, sondern im Gegenteil: auf der Hochschule begegnete ich zum ersten Mal Studienfaechern, die meiner angestrengtesten Arbeit ~~KX~~ zu ihrer Beherrschung bedurften - und manchmal genuegte auch meine angestrengteste Arbeit nicht! Und ich begegnete Lehrern, die groesser waren als ich, und von denen ich mir nicht sagen konnte: Noch ein paar Jahre, und dann bin ich, was Du heute bist. Und ich begegnete zahlreichen Mitschuelern, die ebenso faehig und manchmal sehr viel faehiger waren als ich. Das war die Lektion, die ich brauchte, und diese Lektion war sehr wirksam.

Um es in eine buendige Formel zu bringen: Je begabter der Schueler, umso mehr ist es die Sache, die ihn seine Grenzen lehren muss. Man weiss uebrigens, dass es gerade die bedeutendsten Gelehrten, diejenigen mit der tiefsten Einsicht sind, die^{die} tiefste und wahrhafteste Bescheidenheit haben. Prahlerei und Protzertum legen immer Zeugnis fuer einen kleinen Geist mit beschraenktem Wissen ab.

Weder das intellektuelle noch das soziale Argument stellen also ueberzeugende Argumente gegen die Durchfuehrung der gymnasialen Aufgabe in der geschilderten Art dar. Es besteht aber ein sehr machtvolles praktisches Argument, von dem oben schon die Rede war. Das ist die Schwierigkeit der Auslese.

Seien wir etwas genauer. Diese Formel "Die Schwierigkeit der Auslese" ist etwas zweideutig. Es gibt Kinder, und jeder Lehrer kennt sie, von denen bereits im fruehen Volksschulalter ueber jeden Zweifel hinaus klar ist, dass sie eine anspruchsvolle Schulung mit Erfolg und Gewinn absolvieren koennen. Das ist einfach eine Tatsache. Und wenn diese Schu^uler nicht, sobald ihre Begabung klar ist, beginnen, eine entsprechende Ausbildung zu erhalten, so werden sie de facto auf dem Altar einer paedagogischen Ideologie geopfert.

Die Schwierigkeit besteht aber darin, dass nicht alle Kinder, die eine solche Ausbildung erfolgreich absolvieren koennen, das schon in diesem fruehen Stadium kundtun. Es gibt die sogenannten "late-bloomers", die Kinder, die erst wesentlich spaeter geistig erwachen. Schickt man diese Kinder frueh in eine gymnasiale Gruppe, so kann das schlechte Folgen haben. Beschliesst man frueh, diese Kinder nicht in eine solche Gruppe zu schicken, so kann dies die Zukunft dieser Kinder blockieren, zum groessten Schaden des

einzelnen Kindes und der Allgemeinheit.

Die Antwort auf dieses Problem ist aber, glaube ich, einfach. Sie wurde richtig von dem Deutschen Ausschuss fuer das Erziehungs- und Bildungswesen gesehen, obgleich dieser Ausschuss dann die Loesung mit paedagogischer Ideologie in unnoetiger Weise verquickte.

Es muss einfach nicht ein bestimmtes Alter geben, an dem, wie bei dem englischen 'eleven plus', die Entscheidung ueber Leben und Tod gefaellt wird. Vielmehr muss eine solche Entscheidung immer wieder alle zwei Jahre oder allenfalls alle drei Jahre gefaellt werden, und es muss also eine ganze Reihe von Schulen geben, die bei verschiedenen Altersstufen mit einem gymnasialen Programm beginnen.

Das wuerde etwa solch einem System entsprechen: Alle Kinder, ausser den anormalen, kommen in eine gemeinsame Hauptschule. Mit zehn Jahren kommen die ersten Kinder, die sich durch klare Begabung auszeichnen, in eine Schule, die mit zehn Jahren beginnt. Mit zwei Jahren kommt dann eine zweite Gruppe von Kindern aus der Hauptschule wiederum in eine solche Schule und wiederum mit vierzehn und wiederum vielleicht mit sechzehn. Das wuerde es erlauben, die Auslese dann so streng zu machen, dass wirklich nur Kinder ausgelesen werden, die allem Ermessen nach die Schule erfolgreich bestehen werden. Denn keine Chance ist ja die letzte Chance. Ja, dieses System koennte ohne weiteres bis in ein System der Erwachsenenbildung hinein fortgesetzt werden.

Das Anstoessige an dem Problem der Selektion ist naemlich in Wirklichkeit das Problem der letzten Chance. Es ist, dass in einem gewissen Alter (mit 10, 12, 14 Jahren) einem Kind gesagt werden soll: Du bist nicht gewaehlt worden, dir werden diese Reihe von Berufen verschlossen. Wenn

das viel gradueller und in viel weniger unwiderruflicher Weise gemacht werden kann, so waere, glaube ich, das ganze Problem der Selektion weitgehend geloest. Natuerlich waere es immer noch ein Vorteil, schon mit zehn Jahren, anstatt mit zwoelf Jahren zum Beispiel, in eine gymnasialartige Schule gekommen zu sein. Doch dieser Vorteil brauchte bloss ein gradueller zu sein, und wenn jede dieser Schulen so ambitioes wie nur moeglich ist, koennten die Unterschiede zum Schluss unter Umstaenden sogar relativ gering sein. Sind sie es aber nicht, so bedeutet es, dass die verschiedene Auslese tatsaechlich verschiedenartige Begabungsstufen erfasst hat. Und den verschiedenartigen Begabungsstufen Rechnung tragen - darauf koennen wir nicht verzichten, ohne das Kind mit dem Bade auszuschuetten.

Diese verschiedenen Auslesestufen brauchten uebrigens nicht einmal mit Unterschieden in Hochschulanforderungen verkoppelt zu sein. Es waere denkbar, dass man ~~KXX~~ sowohl aus der vierjaehrigen wie aus der achtjaehrigen Schule heraus ein Ingenieurstudium oder ein Studium der Jurisprudenz beginnen koennte. Es wuerde sich freilich in der Praxis herausstellen, dass in der Regel der Ingenieur oder Jurist mit achtjaehriger Vorbildung die tiefere Einsicht, den reiferen Geist besitzt, und dass er eher in die verantwortlichsten und anspruchsvollsten Stellen aufsteigen wird. Doch das waere nicht eine Frage des Berechtigungswesens, sondern eine Frage der persoenlichen Faehigkeit^{an}. Und wenn ein ehemaliger Schueler der kuerzeren Schulen es dennoch soweit bringt, warum nicht?

Es ist klar aus dem hier Gesagten, dass ich unbedingt fuer klare und eindeutige Loesungen eintrete. Das Uebelste ist Hintertreppenselektion, wie sie sich heute mancherorts einbuergert: offiziell ist die Schule "demokratisch", praktisch aber hat sie einen weniger fortgeschrittenen und

einen fortgeschritteneren Mathematiklehrgang, einen weniger fortgeschrittenen und fortgeschritteneren Franzoesischlehrgang, usw. Das ist eine Art der besinnungslosen und chaotischen Selektion, die weder paedagogisch sinnvoll noch demokratisch ist, und die eine durchdachte und kohaerente Erziehung nahezu vereitelt.

(Das hier ist eine Fortsetzung - Organisation der Gymnasien).

Tape 2
side 1

III.

(Die folgenden Betrachtungen wurden aus verschiedenen Quellen genaehrt, und der Verfasser moechte seine Dankbarkeit allen den Personen und Organisationen aussprechen, die Gelegenheit zur Belehrung und Diskussion boten; selbstverstaendlich gehoert die Verantwortung fuer die nachfolgenden Ueberlegungen ihm alleine: ^{der} die Eidgenoessische Technische Hochschule in Zuerich, wo der Verfasser waehrend einiger Jahre Assistent war; ^{den} die Gymnasien Schaffhausen und Winterthur, an denen der Verfasser als Hilfslehrer wirkte und Beobachtungen ueber das Gymnasialsystem ~~in~~ ^{Herrn} der Schweiz sammelte; Herr Professor B. Wyss, Praesident der Eidgenoessischen ~~Mathematik~~ ^{Mathematik}-Kommission in Basel, fuer ein ~~ausfuehrliches~~ ^{ausfuehrliches} Gesprach ueber die Funktionsweise der Eidgenoessischen ~~Mathematik~~ ^{Mathematik}-Kommission; ^{den} die Personen im Centre Internationale d'Etudes Pédagogiques de Sèvres und im Institut Pédagogique Nationale, Paris, mit denen ich zwei Tage fruchtbarer Diskussionen verbringen konnte im Jahr 1960; insbesondere die Leiterin des Centre, Mme. Hatinguais, und ^{dem} der Direktor der Paedagogischen Forschung am Institut, M. Roger Gal; ^{der} die Zeitschrift l'Education Nationale, Paris, die einer fruchtbaren und

interessanten Debatte zwischen mir und einer Anzahl franzoesischer

Erzieher ueber die Struktur des franzoesischen Erziehungswesens Raum

gab - siehe *L'Education Nationale de Paris* ^{N° 6, 9. II 1961 / N° 8, 23 II 1961} ~~die genaue Referenz;~~ ^{N° 9, 2 III 61}

^{dem} der British Council, der 1960 eine sehr lehrreich Tournée für mich

in England organisierte, und all ^{den} die zahlreichen Persoenlichkeiten

in Grammar Schools, Inspektoraten und ~~XXXXXX~~ dem Erziehungsministerium, ^{N° 10, 9 III 61} ^{N° 11, 16 III 61} ^{N° 13, 13 III 61} ^{N° 18, 18 III 61}

mit denen ich den Vorzug hatte, ausfuehrliche Gespraechе ueber Fragen

des englischen Schulwesens zu fuehren, in London, ^{Staffordshire} ~~Stover~~ und ~~Trent~~,

Birmingham, Oxford, Manchester und Leeds.

All die nachfolgenden Betrachtungen werden unter der aus-
druecklichen Voraussetzung angestellt, dass alle in Betracht kommenden
Lehrer gut qualifiziert und gut ausgebildet sind. (Wo diese Voraussetzung
nicht erfuehrt ist, stellen sich die Probleme in ganz anderer Weise;
eine wirkliche gymnasiale Bildung ist dann sowieso nicht moeglich.)

Das wichtigste Problem in der aeusseren Organisation der
Gymnasien ist das Problem des angemessenen Gleichgewichts zwischen
Autoritaet und Freiheit. Ich will ~~XX~~ dieses Problem dadurch eroertern,
dass ich zu Beginn zwei extreme Organisationsformen schematisch darstelle,
eines nahezu vollstaendiger Autoritaet, das andere nahezu vollstaendiger
Freiheit. Ich will das erste System "System F" nennen, das zweite
"System S". Diese Buchstaben sollen an Frankreich und die Schweiz
erinnern, denn die zu schildernden Systeme sind Schematisierungen des
franzoesischen und des schweizerischen Systems. Sie wollen allerdings
nicht mehr als das sein. Die wichtigste Sorge im Folgenden ist also
nicht, dem tatsaechlichen System in Frankreich oder der Schweiz gerecht
zu werden, sondern vielmehr, einen gewissen Idealtypus richtig zu erfassen.

10 beginnt
i Klammer?

([?] Insbesondere wird die Beschreibung des Typus jeweils auch Moeglichkeiten umfassen, die aus verschiedenen Gruenden in der Wirklichkeit des franzoesischen oder schweizerischen Schulsystems nicht realisiert sind, die aber, wie mir scheint, wenigstens potentiell in dem Typus inhaerent sind.)

System F. Das System ist zentralisiert und hierarchisch. An der Spitze des Systems steht ein nationales Erziehungsministerium. Zu den Beratern, auf die das Ministerium zurueckgreifen kann, gehoeren die hervorragendsten Gelehrten und Schulfachleute des Landes. Und das Ministerium verfuegt ueber relativ unbegrenzte Moeglichkeiten, insbesondere auch der Information, des Kontaktes mit dem Ausland, usw. Die Gymnasiallehrer unterstehen dem Ministerium, in einer rigoros strukturierten Hierarchie. Ueber dem Lehrer steht ein Inspektor, der dessen Arbeit kontrolliert und bewertet, ueber diesem Inspektor wiederum ein Generalinspektor, der den Unterricht des betreffenden Faches fuer das ganze Land kontrolliert, usw. Das Haupt des Systems ist der Minister. Die Lehrer werden durch ihre Vorgesetzten beurteilt, und von der Beurteilung haengen verschiedene moralische und materielle Vorteile ab, insbesondere auch die Versetzung in wuensenswertere Positionen.

Die Unterrichtsprogramme und Einzelheiten des Unterrichtes werden vom Ministerium aus zentral festgelegt. Es kann wohl Ausnahmen geben, etwa isolierte experimentelle Programme; diese sind dann aber auch vom Ministerium autorisiert oder befohlen worden. Aenderungen in den Unterrichtsprogrammen werden wiederum vom Ministerium zentral verordnet. Das Ministerium handelt auch Einzelheiten der Stundenplangestaltung ab. Es steht dem Ministerium frei, zu verfuegen, dass vom naechsten Jahr an

alle Kinder des Landes in einer gewissen Klasse ~~XVII~~ zwei Stunden Musikunterricht in der Schule haben werden.

Vorteile des Systems.

(Zu der folgenden Diskussion der Vorteile und Nachteile siehe auch die Artikelreihe in l'Education Nationale, von der oben die Rede war.) Die Vorteile des Systems sind beträchtlich und dürfen nicht unterschätzt werden. Die zwei wichtigsten Vorteile sind diese:

Es können ~~Ä~~ Änderungen durchgesetzt werden. Falls das Ministerium sich davon überzeugt hat, dass es zum Beispiel weise ist, ein neues Unterrichtsprogramm in Mathematik einzuführen, so bedarf es zu dessen Einführung nur einer ministeriellen Verfügung. Das heißt: Änderungen sind praktisch möglich.

Dazu kommt, dass überlegene Intelligenz und Einsicht im System effektiv wirksam werden können. Das Ministerium kann als Berater die hervorragendsten Gelehrten des Landes wählen. Bei der Beförderung von Lehrern zu Inspektoren und Generalinspektoren kann das Ministerium hervorragende pädagogische Fähigkeiten anerkennen. Ein ungewöhnlich begabter jüngerer Mann kann den Vorzug vor älteren, aber weniger hervorragenden Männern erhalten, und er wird dann über die Autorität verfügen, die nötig ist, um seine Einsichten auch tatsächlich durchzusetzen. Dieser Punkt wird übrigens noch dadurch ~~unterstützt~~ ^{gestärkt}, dass die allerhervorragendsten Absolventen der Hochschule bevorzugten Anspruch auf die begehrtesten Unterrichtspositionen erhalten, sodass eine klare Anerkennung geistiger Verdienste im Unterrichtswesen besteht.

Das ganze System übt einen starken Druck auf hohe Qualität, so wie sie im System verstanden wird, aus. Um nur ein Beispiel zu nennen:

Lehrbuecher sind traditionellerweise von hoher Qualitaet, von hervorragenden Verfassern geschrieben, Verfassern, die oft bedeutende Gelehrte auf ihrem Gebiet sind. Ein Lehrer wuerde nicht gerne vor seinem Vorgesetzten mit einem zweitklassigen Lehrbuch erscheinen.

Das Ministerium verfuegt ueber die notwendige Autoritaet, um durchzusetzen, dass die Schulen auch hervorragenden Unterrichtsergebnissen und Unterrichtsmethoden des Auslandes ihre Aufmerksamkeit schenken.

Nachteile des Systems.

Die Nachteile dieses Systems sind offenkundig wiederum sehr beträchtlich. Das System spielt vollstaendig die Karte 'Autoritaet' und eliminiert dabei sehr weitgehend die paedagogische Freiheit im Unterrichtswesen.

Die erste Folge davon ist, dass von der gesamten im Unterrichtswesen verfuegbaren Einsicht, paedagogischen Phantasie, usw., nur ein kleiner Bruchteil tatsaechlich verwendet wird, naemlich derjenige Bruchteil, der sich an massgeblicher Stelle befindet. Ein Lehrer in untergeordneter Position hat sich im Zweifelsfalle nach seinen Vorgesetzten, nicht nach seiner eigenen Einsicht zu richten.

Die paedagogische Szene im Lande wird damit sehr arm. Es gibt nicht viele paedagogische Versuche nebeneinander, die sich gegeneinander zu bewaehren versuchen. Es gibt nur die offizielle Wahrheit, und alles das, was offizielle Weisheit nicht wahrnimmt, bleibt unerprobt und ungetan. Der Verlust kann ungeheuer sein.

Dazu kommt, dass in dieser Situation auf den offiziellen Stellen eine erdrueckende Verantwortung lastet. Das, was ein harmloser und

97 natuerlicher Versuch waere, wenn es im Rahmen einer Klasse oder einiger Klassen ^{Lehrer} ~~betat~~ durchgefuehrt wuerde, wird zu einer unverantwortlichen paedagogischen Wahnwitzigkeit, wenn es als offizielle Politik im ganzen Lande ^{Das} durchgefuehrt wird. Es macht die Entwicklung des Schulwesens notwendigerweise ausserordentlich behutsam und rueckstaendig.

Paedagogischer Wagemut wird durch dieses System ueberhaupt nicht ermutigt, sondern aktiv entmutigt. Der Lehrer hat ein Interesse daran, nichts von dem zu wissen, und sich fuer nichts von dem zu interessieren, was ausserhalb des offiziell wahrgenommenen Kreises liegt. Er kann doch nichts tun und mag moeglicherweise fuer sich Konfliktsituationen schaffen.

Schliesslich kann auch unter den besten Umstaenden ein solches System nicht perfekt funktionieren. Die ~~XXXXXXXX~~ Schadensmoeglichkeiten eines dummen Inspektors, eines irrenden Beraters, eines kurzsichtigen Ministers sind aber ungeheuer. Insbesondere kann die falsche Sorte von Oligarchie entstehen, wenn die interessantesten und aufgeschlossensten jungen Lehrer nicht das Vertrauen ihrer Vorgesetzten gewinnen und systematisch nicht in verantwortliche Positionen promoviert werden.

Ein schwerwiegender Nachteil anderer Art des Systems F ist schliesslich, dass das System der Entstehung echter Gemeinschaften in den einzelnen Schulen entgegenwirkt. Der einzelne Lehrer orientiert sich nicht primaer an seiner Schule, die fuer ihn bloss eine Durchgangsstation ^(g) sein kann, sondern vielmehr an der nationalen Hierarchie seines Faches. Billhaft gesagt: Dem jungen Geschichtslehrer in einer ~~KXXX~~ kleinen Provinzstadt steht der Generalinspektor fuer Geschichte in der Hauptstadt, mit seinen Instruktionen, Wuenschen und Ansichten viel naeher, und er ist fuer ihn viel massgeblicher, als es fuer den Direktor seiner eigenen Schule

der Fall ist, und erst recht, als es fuer seine unmittelbaren Kollegen der Fall ist. Das Ergebnis ist, dass die Schule eigentlich nur ein Nebeneinander spezialisierter Unterrichts ist, keine echte Gemeinschaft von jungen Menschen und Lehrern, wie wir sie aus anderen Laendern, besonders hervorragend vielleicht aus England, kennen.

System S.

Das System S ist beinahe der diametrale Gegensatz zum System F. Es besteht keine zentrale Erziehungsbehoerde. Ein Minimum an Einheitlichkeit, das sich fuer die Praxis als genuegend erweist, wird einfach dadurch gesichert, dass fuer das Abitur ein gewisses, sehr breit und ungefaehr umschriebenes Minimum an Kenntnissen fuer verbindlich erklaert wird. Wie diese Kenntnisse erreicht werden und was ausser ihnen noch erarbeitet wird, bleibt Sache der einzelnen Schulen.

Ist jede Schule weitgehend autonom, so ist es innerhalb der einzelnen Schule der einzelne Lehrer. Nach Abschluss seiner Studien arbeitet er 2 bis 5 Jahre in untergeordneter Position als Hilfslehrer. Ist er einmal danach als sogenannter Hauptlehrer angestellt, so ist seine Position in vieler Hinsicht der Position eines Hochschullehrers vergleichbar. Er ist vollkommen unabhaengig, im wahrsten Sinne des Wortes "Meister in seiner Klasse nach Gott". Im Rahmen eines sehr lose umschriebenen Programms, auf das man sich kollegial geeinigt hat, ist er frei, zu unterrichten, wie er will, mit den Materialien, die er auswaehlen will, und weitgehend sogar, was er will.

Insbesondere steht es ihm frei, ob er in seinem Fach mehr oder weniger unterrichten will, ob er eher in die Breite oder in die Tiefe

unterrichten will. Sein Entscheid wird nicht durch aeußere Umstaende verfaelscht, denn seine Schueler erhalten zum Schluss ein Abgangszeugnis, das fuer alle Schulen dasselbe ist, fuer das die Pruefung aber innerhalb der Schule und vor den eigenen Lehrern abgehalten wurde, mit einem Minimum an externer Anteilnahme. Was das bedeutet, kann man sich an einem Beispiel klarmachen: Ein Mathematiklehrer mag sich entschliessen, sehr viel mehr als das Minimumprogramm zu unterrichten; ein solcher Entschluss bleibt dann aber vollstaendig Sache der persoelichen Einsicht und Befriedigung. Dieser Mathematiklehrer wird sich nicht einen begehrenswerten Ruf eines forschenden Vorantreibers seiner Schueler ~~zu~~ erwerben, denn ihr Abgangszeugnis, und damit das Aufgangszeugnis in die Universitaet, wird das selbe sein wie fuer die Schueler seines Kollegen, der es wichtiger fand, ein geruhsameres Tempo walten zu lassen.

Wie schon gesagt, bestehen externe Pruefungen ueberhaupt nicht (mit einer kleinen Ausnahme fuer Kandidaten, die nicht den normalen Bildungsgang durchlaufen konnten). Die Pruefungen werden in den Schulen abgelegt. Es sind die Schulen, die hierfuer akkreditiert sein muessen; sie werden akkreditiert aufgrund gewisser allgemeiner Vorschriften ueber Qualitaet des Unterrichts und des Lehrpersonals. Praktisch sind alle ernstzunehmenden Schulen akkreditiert.

Vorteile des Systems.

Sowohl in seinen Vorteilen wie in seinen Nachteilen ist dieses System nahezu das Spiegelbild des Systems F. Der grosse und offenkundige Vorteil des Systems ist seine Freiheit. Das System kann die Faehigkeiten der in ihm wirkenden Lehrer voll ausschöpfen, denn ein vollamtlich angestellter Lehrer ist frei, seine ganze Phantasie, seine ganze Initiative,

seine ganze Einsicht in seinen Unterricht zu werfen.

Die Lage des Lehrers ist eine der Wuerde. Tatsaechlich aehneln ∇ sie weitgehend, wie ich schon bemerkte, der Lage des Hochschullehrers. Er ist sein eigener Richter und sein eigener Beurteiler. Kommt er mit frischen und originellen Ideen von der Hochschule, so steht ihm nichts im Wege, um es zu unternehmen, diese Ideen in ^{die} Praxis umzusetzen. Ebenso sehr steht es ihm frei, sich in der ganzen Welt nach dem Besten und Originellsten umzusehen, was auf seinem Gebiet getan wird. Im System F waere es ∇ zwecklos, in Australien fruchtbare neue Unterrichtsweisen zu entdecken, die im eigenen System nicht offiziell zur Kenntnis genommen wurden. Im System S kann das hoechst befriedigend und anregend sein.

Die Bindung des Lehrers ist an seine Schule, und die Schulen ^{bilden} ~~besitzen~~ daher eine recht kohaerente Einheit, besonders wenn sie nicht zu gross sind. Die ganze Atmosphaere, die daraus entsteht, ist eine menschliche: ernsthaft Arbeit vereinigt mit Freundschaftlichkeit, Geruhsamkeit und auch angemessener Musse.

Nachteile des Systems: (Ich spreche hier nur von denjenigen Nachteilen, die dem Typus als solchem inhaerent sind. Im besonderen Fall der Schweiz kommen gewisse Nachteile hinzu, die sich aus der Funktionsweise der Eidgenoessischen Maturitaetskommission ergeben. Diese macht in der Praxis einiges von der Freiheit wieder zunichte, die hier geschildert wurde, und mit ungluecklichen Ergebnissen. Doch das soll hier nicht zur Eroerterung kommen.)

In ~~jedem~~ ^{diesem} System sind zentrale Autoritaet und Hierarchie vollstaendig abwesend. Das erste Ergebnis hiervon ist, dass Aenderungen

ausserordentlich schwer durchzufuehren sind. Was im System F zu leicht war, ist hier viel zu schwierig. Die Schulen koennen weiter in ueberholten Auffassungen beharren, lange nachdem diese als unerwuenscht erkannt worden sind, weil niemand da ist, der diese Erkenntnis den Schulen aufzwingen kann.

Da in der Natur der Dinge die grosse Mehrzahl der Lehrer nicht hervorragende Lehrer sein koennen, so wird durch eine natuerliche Schutzreaktion die Tendenz dahingehen, den Einfluss ueberlegener Einsicht abzuschirmen. Das kann auf zwei Weisen geschehen:

Innerhalb der Schulen, indem dem begabten Neuerer kein Einfluss eingeraeumt wird. Ich bemerkte oben: der begabte Lehrer, der eine Stelle antrete, sei frei, seine ganze Laufbahn dem kuehnsten und fruchtbarsten pädagogischen Experiment zu widmen. Die Kehrseite dieser Freiheit ist aber, dass sein Kollege ebenso frei ist, sich mit 30 Jahren geistig zur Ruhe zu setzen und 30 oder 40 Jahre lang einen vollkommen gedankenlosen und uninteressanten Unterricht zu erteilen, ohne dass irgend jemand auf ihn einen Druck ausueben koennte, um ihn zu zwingen, seinen Unterricht zu verbessern. Insbesondere ist der begabte Lehrer in dieser Hinsicht machtlos. Im System F waere dieser begabte Lehrer nach 10 Jahren vielleicht ein Inspektor' mit betraechtlicher Autoritaet, um, nicht nur zu empfehlen, sondern auch zu befehlen. Im System S hat er keinerlei Autoritaet, und sein Wirkungskreis kann auf seine eigenen Klassen beschraenkt bleiben, zum groessten Schaden all der anderen Klassen, die auch seiner Einsicht beduerften. Bestenfalls mag er solchen Einfluss erreichen, wenn er 60 Jahre alt ist. Im Lehrerberuf ist es aber wie in vielen anderen Berufen, dass Auszeichnung sich jung manifestiert. Jeder "erfahrene Lehrer" hat aber die Moeglichkeit, sich jedem Versuch der Einflussnahme durch einen juengeren, wenn auch

befähigteren Lehrer aufs energischste zu widersetzen - selbst wenn seine eigene Erfahrung nie ueber die geringfügigsten Aeusserlichkeiten des Unterrichts hinausgegangen ist.

Da im System S die Wahl neuer Lehrer de facto, wenn nicht de jure, weitgehend kollegial erfolgt, kann ueberhaupt eine natuerliche Tendenz bestehen, sich solche Lehrer, die \notin mehr als den ueblichen beschaenkten Umkreis von Ideen in die Schule hineinbringen koennten, von vornherein vom Leibe zu halten. (Der Leser mag selber entscheiden, ob es fuer diese Betrachtung eine relevante Illustration ist, dass der Verfasser in den Jahren 1955 und 1956 sich vergeblich um Hauptlehrerstellen in ungefaehr zehn deutschschweizerischen Gymnasien bewarb.)

Zudem kann sich die Lehrerschaft der Schulen dem Einfluss von den Hochschulen aus entziehen in der Weise, dass einem Beitrag der Hochschulen fuer die Abfassaung von Lehrbuechern, fuer die Wahl neuer Lehrer, manchmal sogar fuer die Bestimmung von Unterrichtsprogrammen, nur sehr wenig Raum gegeben wird.

Die Bedeutung all dieses ist klar. Das System S kann in der Praxis dahin ausarten, dass es doch zu einem weitgehend autoritaeren System wird, aber zu einem System, das in einer Diktatur der, notwendig in der Mehrzahl befindlichen, mittelmaessigen Lehrer wird. Es sind dann auf den kleinsten gemeinsamen Nenner abgestimmte Lehrerverbaende, die sich als die Sachverstaendigen aufspielen, die sich beharrlich ueberlegener Einsicht verweigern, und die ~~XXXX~~ praktisch das Schulwesen des Landes weitgehend bestimmen. Das ist eine Situation, die nicht wuensenswerter als die Situation im System F ist.

Eine drastische Illustration hierfuer ist die folgende:

Als am Anfang des Krieges der Zustrom deutscher Mathematiklehrbuecher in die Schweiz versiegte, beschloss der Verband Schweizerischer Mathematiklehrer, eine Reihe eigener Mathematiklehrbuecher fuer die schweizerischen Schulen abzufassen. Obwohl die Schweiz ueber hervorragende mathematische Gelehrte und Lehrer verfuegte, wandte sich der Verband aber nicht an diese sondern schuf eine sogenannte Lehrmittelkommission, die aus seinen eigenen Mitgliedern zusammengesetzt war, und gab "erfahrenen Lehrern" die verschiedenen Lehrbuecher in Auftrag. Das Ergebnis ist ein mathematisches Unterrichtswerk, dessen Qualitaet unterschiedlich ist, vom sehr Schlechten bis zum recht Ordentlichenreicht, das aber als Ganzes ein Monument paedagogischer Mittelmaessigkeit ist, ohne eine in die Zukunft weisende Idee, ohne einen Versuch der Originalitaet, ohne irgend etwas, das auch noch dem festgefahreinsten Lehrer etwas zu denken geben koennte. (Die einzige und bemerkenswerte Ausnahme ist der von Professor Gonseth verfasste Anhang ^{Planimetrie-} zum ~~Geometrie~~-Lehrbuch, in dem er sich mit Fragen der Grundlagen der Geometrie auseinandersetzt. Siehe die ~~dis~~beziegliche Fussnote in "Bildung und Mathematik". Dieses kleine Werk steht aber praktisch fuer sich ganz gesondert da und hat keinen Eingang in die Praxis des Unterrichts gefunden, wie man leicht aus einer Durchsicht der in den verschiedenen Gymnasien der Schweiz gestellten Maturitaetsaufgaben ersehen kann.

(Jetzt bitte doppelter Abstand).

Die Gegenueberstellung der beiden Systeme S und F scheint mir ausserordentlich lehrreich. Das System F ist ein beinahe perfektes System der Autoritaet. Das System S ist ein beinahe perfektes System der Freiheit. Was man sieht ist: Ohne Freiheit geht es nicht. Ebenso wenig geht es aber ohne Autoritaet.

Das Gymnasium dient dem Leben des Geistes, und das Leben des Geistes ist essenziell hierarchisch mit grossen Denkern und kleinen Denkern, grossen Gelehrten und kleinen Gelehrten, grossen Lehrern und kleinen Lehrern. Diese Hierarchie muss in die Wirklichkeit der Schulen uebersetzt werden. Sonst kann es zu einer Verschoerung der Mittelmaessigen kommen, die im Effekt auch ein System der Autoritaet ist, aber der faktischen Autoritaet ohne geistige Autoritaet. Dann ist noch das System F besser.

Man kann die Schwaeche des Systems S in dieser Hinsicht, trotz seiner ~~YMA~~ grundlegenden Vorzuege, auch in dieser Weise erkennen: Ich sagte, im System S sei die Stellung eines Lehrers vergleichbar derjenigen eines Hochschullehrers. Das ist aber nur formell richtig. In Wirklichkeit ist es so, dass der Hochschullehrer in einem sehr ausgepraegten internationalen Kraftfeld arbeitet, in dem sich seine Autoritaet, sein Prestige, seine Geltung sehr klar definieren. Formell ist freilich jeder Hochschullehrer so gut wie jeder andere, und beide geniessen die gleiche Lehrfreiheit usw. Es weiss aber jeder, dass Professor X ein weltberuehmter Gelehrter ist, dessen Rat und Meinung in jedem Winkel der Erde gesucht wird, waehrend Professor Y ein bescheidener lokaler Auch-Gelehrter ist, der nie mehr als bescheidene Beitraege hervorgebracht hat. Und dieser Situation sind sich alle in vollkommener Klarheit bewusst. Ob es sich zufaelligerweise trifft, dass Professor Y 60 Jahre alt ist, Professor X aber 30, tut dabei nicht das

Geringste zur Sache. Das bedeutet, dass an der Universitaet das System der formellen Freiheit mit einem System sehr ausgepraegter geistiger Autoritaet kombiniert ist.

Diese zweite Komponente fehlt aber im System S. Ein hervorragender Gymnasiallehrer gewinnt dadurch doch nicht die Statur und den Einfluss, die ihm automatische Autoritaet bei seinen Kollegen sichern wuerden. Ich kann sogar hinzufuegen: Ein deutlich unbefriedigender Gymnasiallehrer verliert dadurch nicht genug an Statur, um ihn im Geiste seiner Kollegen herabzusetzen.

Welches ist dann der Ausweg? Ich glaube, der Ausweg muss darin bestehen, ein System der Gymnasien zu konstruieren, welches die Vorteile von S und F vereinigt und von deren Nachteilen soweit wie irgend moeglich freibleibt.

Der Ausgangspunkt muss dabei das System S sein. Die Vorteile der Freiheit sind so bestechend, die Lage der Schulen und der Lehrer, die sich frei ihrem Werke widmen koennen, ^{ist} sind so ueberzeugend, dass sie als Grundlage fuer die Gestaltung des Systems, das uns vorschwebt, dienen muessen. Das System muss aber in einer solchen Weise ergaenzt werden, dass die hierarichische Natur des geistigen Lebens und die legitime Rolle der Autoritaet doch zu ihrer Geltung kommen. Das kann, glaube ich, bestehen, indem zu dem System S zwei Elemente hinzugefuegt werden. Das eine

davon entnehmen wir dem Schulwesen Englands, das andere ist speziell zu schaffen.

Das englische Schulwesen weist eine Einrichtung auf, die fueglich als eine geniale paedagogische Erfindung bezeichnet werden muss: die sogenannten H.M.I.'s oder Her Majesty's Inspectors of Schools.

Um die Rolle der H.M.I.'s richtig zu verstehen, muss man sich einige Zuege des englischen Schulwesens klarmachen. England hat ein zentrales Erziehungsministerium in London. Dieses Ministerium hat aber keine direkte Autoritaet ueber die Schulen. Es kann den Schulen keine direkten Vorschriften machen - ausser in geringfuegigen Fragen wie der Anzahl der Toiletten pro Kind usw. Das Erziehungsministerium kann nur beraten, und die Schule kann, muss aber nicht, sich an den Rat des Erziehungsministeriums halten. Die Verantwortung des Erziehungsministeriums ist es, zu sehen, dass die Grundsaeetze des englischen Erziehungsgesetzes fuer jedes Kind Englands verwirklicht werden. Das Ministerium ist also dafuer verantwortlich, dass fuer jedes Kind in jeder Ortschaft angemessene Unterrichtsmoeglichkeiten zur Verfuegung stehen muessen. Es hat aber keine Autoritaet ueber die detaillierte Natur dieser Erziehungsmoeglichkeiten. Etwas vereinfachend gesagt: Das Ministerium koennte darauf bestehen, dass einem Kind in der Stadt X bei angemessener Faehigkeit eine Gymnasialbildung zugaenglich sein muesse. Es kann aber nicht dem Gymnasium vorschreiben,

in welcher Klasse es mit dem Unterricht von Franzoesisch zu beginnen habe.

Ohne die Autoritaet der Macht ist das Ministerium umso mehr darauf angewiesen, geistige Autoritaet zu besitzen, und diese hat es sich tatsaechlich in nicht geringem Masse erworben. Ein wesentlicher Faktor hierin sind die H.M.I.'s. Diese sind Inspektoren, welche zum Stab des Ministeriums gehoeren, aber keine Beamte im gewoehnlichen Sinne sind. Sie nehmen sehr hochgestellte unabhaengige Positionen ein. Die Bezeichnung "Her Majesty's Inspector" in ihrem Titel bedeutet, dass sie nicht wie gewoehnliche Beamte des Ministeriums ernannt worden sondern direkt durch die Regierung zu unabhaengigen permanenten Positionen *ernannt worden sind (?) gekommen sind (?)* Diese Inspektoren wurden als "die Augen und Ohren des Ministeriums" bezeichnet. Ihre Aufgabe ist eine doppelte: Einerseits muessen sie fuer das Ministerium wissen, was im Erziehungswesen des Landes vor sich geht. Andererseits tragen sie in die einzelnen Schulen Auskunft ueber Entwicklungen, Moeglichkeiten, Experimente, die andernorts durchgefuehrt werden, ~~hienein~~.

Diese Inspektoren ueben ihre Rolle in doppelter Weise aus: Von Zeit zu Zeit unternimmt eine Gruppe dieser Inspektoren eine vollstaendige Inspektion einer jeden Schule, in jeder Hinsicht, vom Unterricht bis zu der Kueche. Eine strikte Regel hierbei ist, dass die Inspektoren die Schule beurteilen, niemals die einzelnen Lehrer. Die Beurteilung der einzelnen Lehrer ist Sache der Schule, die nicht auf diese H.M.I.'s

abgeschoben werden soll. Der Bericht ueber die einzelne Schule geht an das Ministerium und an die Schule selber, beziehungsweise die lokale vorgesetzte Behoerde der Schule. Der Bericht kann nur mit Erlaubnis der Schule veroeffentlicht werden, ~~und~~ Wenn er veroeffentlich wird, muss er in toto veroeffentlicht werden.

Diese Inspektionen sind eine so wertvolle Art fuer eine Schule, sich ueber sich selber Rechenschaft abzulegen, dass viele Privatschulen, darunter viele der beruehmtesten, darum ersucht haben, einer solchen Inspektion durch H.M.I.'s unterworfen zu werden. Die Rolle der Inspektion ist es dabei nicht, irgendeine vorgefasste Schablone gegen die Realitaet der Schule zu affirmieren. ^{Es} ~~Sie~~ ist es, im Gegenteil, die Realitaet der Schule nach ihren eigenen Massteaben und in Wuerdigung der Qualitaet der Erziehung, die den Kindern an der Schule gegeben wird, festzustellen. Wie fair dabei vorgegangen wird, kann man aus einem besonders interessanten Inspektionsbericht ersehen, der ueber eine extrem experimentelle Schule (Summerhill) abgefasst wurde. Der Bericht ist in extenso in dem Buch ^{A.} von K.S. Neill, Summerhill, abgedruckt.

Noch wichtiger ist aber die zweite Rolle der H.M.I.'s. Sie werden in ihrem Spezialfach Klassen besuchen, Lehrer beraten, Sommerkurse arrangieren, auf dem laufenden darueber sein, was sich in einem weiten Gebiet in ihrer eigenen Disziplin tut. Wie ich schon sagte, ist es ein sehr

strikte eingehaltenes Prinzip, dass der H.M.I. keine Urteile ueber einzelne Lehrer abgibt. Der H.M.I. ist ueberhaupt kein Vorgesetzter des einzelnen Lehrers, und der Lehrer braucht sich an seinen Rat und an seine Meinungen nicht zu halten. Diese Situation macht es moeglich, dass der H.M.I. wirklich ein Freund der Lehrer sein kann. In dieser Wirkungsweise bringt der H.M.I. Rat zu den einzelnen Lehrern, macht sie darauf aufmerksam, was andere Lehrer anderswo tun, schafft wohl auch einen unausgesprochenen Druck, selber mit nennenswerten Leistungen aufzuwarten. Zwar steht keine Befoerderung auf dem Spiel; aber es ist gewiss nicht angenehm, einem besuchenden H.M.I. eingestehen zu muessen, dass man waehrend der letzten 10 Jahre nur seine alten Hefte wiederholt hat und nichts Neues von Eigenem zu bieten hat.

Wird ein solches System wie diese H.M.I.'s zu dem System S hinzugefuegt, so kann es, glaube ich, einen grossen Teil der schwerwiegenden Probleme, die in diesem System entstehen, bewaeltigen; im wesentlichen das Problem ~~XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX~~ der Gefahr einer Entstehung einer Diktatur der Mittelmaessigen. Inspektoren wie die H.M.I.'s zerstoren nicht die Freiheit und Unabhaengigkeit der Lehrer, wie sie im System S als eines seiner kostbarsten Merkmale bestehen. Zugleich schaffen sie aber die Gewaehr dafuer, dass die gefaehrliche Abkapselung und Isolierung des Lehrers, die sich im System S ergeben koennen, durchbrochen werden. Der

H.M.I. kann den weniger begabten oder weniger tuechtigen Lehrer wenigstens dazu noetigen, Kenntnis zu nehmen von dem, was sein begabterer oder eifrigerer Kollege im Klassenzimmer nebenan oder in der Schule hundert Kilometer weit weg tut. Er kann dem hervorragenden Lehrer zu einem Wirkungskreis verhelfen. Und er kann auf den Allerweltslehrer einen subtilen Druck ausueben, bei aller Freiheit die Freiheit nicht dazu zu missbrauchen, dass der Lehrer sich einfach zur Ruhe setzt, sicher in dem Gedanken, dass niemand Ansprueche an ihn richten kann.

Mit anderen Worten: Das System S unter Hinzufuegung einer Einrichtung ~~XXX~~ wie die der H.M.I.'s wuerde Freiheit mit einer wirksamen, wenn auch beschraenkten, Hierarchisierung unter den Lehrern verbinden.
~~(Jetzt bitte wieder doppelter Abstand)~~

Das ist aber noch nicht genug. Die H.M.I.'s schaffen im wesentlichen horizontale Verbindung zwischen den Lehrern untereinander. Sie wirken dadurch, dass sie Kommunikationsbahnen verwirklichen und dadurch auch die Autoritaet entstehen lassen, die sich bei Anwesenheit angemessener Kommunikation fuer die ueberlegenen Lehrer ergibt.

Damit ist aber noch nicht das Problem der vertikalen Kommunikation geloest. Der H.M.I. bietet wichtige Gewaehr dafuer, dass die eigenen Ressourcen des Erziehungswesens tatsaechlich ausgenuetzt werden. Es bietet viel weniger Gewaehr dafuer, dass in dieses Erziehungswesen von

aussen die Früchte ueberlegener Einsicht hineingeleitet werden. Es ist die Aufgabe des H.M.I.'s, zu wissen, was sich in den Schulen seines Landes tut, viel weniger aber, zu wissen, was sich in den Schulen ganz anderer Laender tut. Es ist seine Aufgabe, ueber die besten Unterrichtsweisen seines Faches, die tatsaechlich praktiziert werden, unterrichtet zu sein, viel weniger aber, auf philosophischer Ebene darueber nachzudenken, welche Rolle dieses Fach ueberhaupt im Unterricht des Gymnasiums spielen soll.

An dieser Stelle muessen wir uns daran erinnern, was wir an frueherer Stelle ueber die Ausbildung der Gymnasiallehrer gesagt haben, und ueber die Rolle, die die Hochschulen dabei zu spielen haben. Wenn, wie es frueher suggeriert wurde, eine Gruppe von Gymnasien geistig um eine Hochschule geschart ist, und wenn diese Hochschule es als einen wesentlichen Teil ihrer Aufgabe sieht, den Lehrplan des Gymnasiums als einen Mikrokosmos unserer Kultur zu durchdenken und dieses Durchdenken zu einem wesentlichen Element in der Ausbildung der Lehrer fuer die Gymnasien zu machen, so kann aus dieser Hochschule wesentliche Anregung fuer die grundlegenderen Fragen des Gymnasialunterrichtes in die Gymnasien hineinfliesen. Das ist das zweite Element, welches zu dem System S hinzugefuegt werden muss, anstatt sich geistig von den Hochschulen abzukapseln, anstatt von Lehrern bevoelkert zu sein, die versuchen, im kleinen Rahmen die Rolle von Hochschullehrern zu spielen und dabei so ferne wie moeglich von wirklichen Hochschullehrern zu bleiben - anstatt dessen muessen die Gymnasien in engem Kontakt mit den Hochschulen sein; aber mit Hochschulen, die die nur-spezialwissenschaftliche Sicht ihrer Aufgabe ueberwunden haben, die verstanden haben, dass ein wesentlicher Teil ihrer Aufgabe die philosophische Durchdringung und Abwaegung gegeneinander der verschiedenen Faecher ist.

Aus diesen Hochschulen kann dann ein Strom grundlegender Besinnung in die Gymnasien hineinfließen, diese Besinnung kann tatsächlich in engem Zusammenwirken zwischen der Hochschule und den Gymnasien weitergeführt werden.

~~(bitte nochmals doppelter Abstand)~~

Dies ist also das System, zu ~~dem~~ dem wir gelangen, in seinen wesentlichen Grundzügen: Das System S, ergänzt durch eine Einrichtung ähnlich derjenigen der englischen H.M.I.'s: diese sorgen dafür, dass die Kommunikation unter den Lehrern und unter den Schulen untereinander offenbleibt, dass Lehrer und Schulen sich unabhängigem Blick stellen, und dass auf diese Weise überlegene Einsicht zu ihrem Rechte kommt; dazu hinzugefügt eine enge Verkoppelung der Gymnasien mit den Hochschulen, sodass die Hochschulen gründlich über die fundamentalen Fragen nachdenken, die dem Gymnasialunterricht zugrundeliegen und über die ^{dies} das Gymnasium selber doch nicht nachdenken kann; diese Besinnung fließt dann von den Hochschulen in die Gymnasien. Ein solches System würde, glaube ich, die unnachahmliche Freiheit und Unabhängigkeit des schweizerischen, mit den unbegrenzten Möglichkeiten, die es dem talentierten Lehrer bietet, vereinigen mit der doppelten Gewissheit, dass keine Abkapselung der Mittelmässigen stattfindet und dass das Gymnasium einem dauernden belebenden Strom von Gedanken, die aus der Hochschule kommen, ausgesetzt bleibt.

(Ende dieses Aufsatzes)

Eine Bemerkung zur Gymnasiallehrausbildung.

(Das ist auch ein Teil der Aufgabe des Gymnasiums)

Es wird in diesem Buch wiederholt und von verschiedenen Seiten her beleuchtet, dass die Aufgabe des Gymnasiallehrers nicht eine mindere, sondern eine andere Aufgabe als diejenige des Fachmanns in einer Spezialdisziplin ist. Das wurde im Wesen des Gymnasiums analysiert. Wir haben es auch innerhalb der Universitaet beleuchtet, wo wir gesehen haben, dass die Aufgabe der Gymnasiallehrausbildung mit ganz spezifischen geistigen Aufgaben unserer Zeit verknuepft ist, Aufgaben, die sich an der Durchfuehrung dieser Aufgabe am zwingendsten und am praktischsten durchfuehren lassen.

Diese grundsaeztliche Gleichwertigkeit des Gymnasiallehrers mit dem beruflichen Spezialisten muss sich auch in den untergeordneten Merkmalen der Ausbildung zeigen, besonders in deren finanziellen Aspekten und in den Belohnungen, die den hervorragenden^{sten} Studenten winken.

Heute besteht eine paradoxe Situation. Wenn, sagen wir, ein Mathematikstudent, der ein beruflicher Mathematiker werden will, ungewoehnliche Faehigkeiten fuer die Untersuchung der verborgenen Eigenschaften der ganzen Zahlen zeigt, so steht diesem Studenten praktisch die ganze Welt offen. Er wird kaum sein Abschlussexamen abgelegt haben als er schon zu den namhaftesten Universitaeten der Welt unterwegs sein wird, er wird Reisestipendien und verschiedene Auszeichnungen erhalten, und nach einigen Jahren wird fuer ihn die Welt derjenigen, die sein Interesse teilen, eine sehr kleine Welt sein, in der er mit allen namhaften Kollegen aus persoenlicher Begegnung wohlvertraut ist.

Ganz anders ist die Situation des Studenten, der verspricht, ein hervorragender, interessierter, zivilisierter Gymnasiallehrer zu werden. Heute winken fuer ihn keine Reisestipendien, seine Welt ist eine sehr enge. Er kann von Glueck sprechen, wenn er in seiner eigenen Heimat die Gelegenheit erhaelt, auf Kosten des Staates hundert Kilometer weiterzufahren, und es wird kein Versuch unternommen werden, ihn aus erster Hand Erfahrung ueber die Weise schoepfen zu lassen, wie die Unterrichtsprobleme, welche die seinen sein werden, in anderen Laendern und in den hervorragendsten Schulen der Welt angepackt werden.

Das ist weder fuer den Lehrer noch fuer die Schulen wuensenswert. Es zuechtet/ einerseits eine Art stillschweigendes Inferioritaetseinverstaendnis - und ein Einverstaendnis, das ganz sinnlos ist. Wer wuerde wagen, zu behaupten, die Aufgaben des gymnasialen Unterrichtes seien von geringerer Wichtigkeit oder geringerem Anspruch als die Aufgaben der Untersuchung der Eigenschaften zahlentheoretischer Funktionen? Zudem zuechtet diese Situation Provinzialismus und Engstirnigkeit. Waehrend sein Kollege an der Hochschule in einer weiten Welt lebt, lebt allzuoft der Gymnasiallehrer in einer sehr engen Welt, in der er selbst von den Errungenschaften im naechsten Ausland kaum vom Hoerensagen weiss. Das ist eine Situation, die schlecht und verderblich ist. Der angehende oder junge Gymnasiallehrer, der sich durch besondere Faehigkeiten auszeichnet, muss die Gelegenheit erhalten, in den besten und interessantesten Schulen und Colleges des Auslandes zu unterrichten, die Gelegenheit zu reisen, die Gelegenheit, seinem Auftrag in der Weise zu dienen, die anspruchsvollen geistigen Auftraegen in unserer Welt angemessen ist.

Nachtrag: Es braucht kaum gesagt zu werden, dass sich diese Bemerkungen nicht nur auf Sprachlehrer beziehen. Die groesste Rolle

spielen sie fuer die Anderen: fuer die Lehrer der Mathematik, der Geschichte, der nationalen Literatur, die erfahren haben sollen, was der entsprechende Unterricht in anderen Laendern und den besten Privatschulen der Welt bedeutet.

(Ende dieses Aufsatzes)