UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

# Das dreizehnte Schuljahr

**Blume, Wilhelm**

**Wiesbaden, 1955**

1. Anstöße aus der Entstehungsgeschichte

urn:nbn:de:hbz:466:1-83232

Visual Library

# I. Teil:
# DIE PROBLEMATIK DES 13. SCHULJAHRS

## Kap. I: Bemühungen um die Lösung des Problems

### *1. Anstöße aus der Entstehungsgeschichte des 13. Schuljahrs*

Die Wurzeln des wiedererstandenen 13. Schuljahrs reichen in die *Universitätssphäre.*

Klagen der Professoren über die Wissenslücken und den Leistungsstand der Abiturienten hat es immer gegeben (laudatores temporis acti!), nach Kriegsende häuften sie sich mit unzweifelhafter Berechtigung. An vielen Universitäten schlossen sich die Kriegsstudenten zu Wiederholungskursen zusammen; manche Hochschulen schalteten im ersten Semester Uebungen zur Theorie und Technik der geistigen Arbeit ein. Die Philologen an den höheren Schulen wiesen auf das fehlende Oberprimajahr als die offene Wunde am Lehrplan hin.

Daß es aber mit seiner bloßen Wiederherstellung nicht getan sei, zeigten schon die Betrachtungen, zu denen einer unserer angesehensten Universitätslehrer, *Friedrich Meinecke,* beim Forschen nach den Ursachen der „Katastrophe" — noch mitten in ihr — sich verpflichtet fühlte. Seine Zweifel am Wert unserer bisherigen Bildungsorganisation beginnen schon bei der höheren Schule und dem Prüfungsunwesen allgemein [14]), und er fand ihr Verschulden darin, daß sie viel zu wenig auf *die Verinnerlichung unseres Daseins* bedacht gewesen sei (a) [15]) und durch einseitige Dressur des Intellekts und die übertriebene *arbeitsteilige Verfachlichung* (b) [16]) die *irrationalen Seelentriebe vernachlässigt* habe (c), die dann nach 1933 so jäh und maßlos hervorgebrochen seien.

Und ein Jahr später — 1947 — hat *Romano Guardini* vor der Abiturkommission der französischen Besatzungszone in Tübingen den Vorschlag gemacht, den unleugbaren Mängeln auf diesem Bildungssektor durch ein akademisches Vorbereitungsjahr als notwendiges Zwischenglied zwischen der höheren Schule und der Universität abzuhelfen [17]). So führte er in Tübingen nicht nur den wöchentlichen „dies academicus" ein, der über die Fakultätsschranken hinweg für *die Pflege der Zusammenhänge* (s. o. b!) und der Sinngebung des Geistes bestimmt ist, sondern begründete dort auch das Leibniz-Kolleg [18]). In ihm stand und steht aber nicht etwa die Propädeutik für das Fachstudium im Mittelpunkt; „der junge Mensch soll nicht gleich in die spezialistische Arbeit gehetzt werden (s. o. b!), sondern erst einmal — in der Atmosphäre einer echten Gemeinschaftsordnung — *zu sich selbst kommen!* (s. o. a!) Man darf nicht immer fragen: Was muß geleistet werden?, sondern erst: *Wie* muß man sein, damit etwas

[14]) Die deutsche Katastrophe, Brockhaus, 1946, 2. Aufl., S. 169.

[15]) ebda. 168 u. 164. Die für die Gestaltung des 13. Schuljahrs aus seiner Genesis zu übernehmenden Gesichtspunkte sind durch die Buchstaben a, b, c, . . . kenntlich gemacht; häufige Wiederkehr desselben Buchstabens deutet auf ihr Geltendmachen durch mehrere Autoritäten hin.

[16]) ebda. S. 59.

[17]) Abgedruckt in der Zs. „Schola", 1948, S. 205 ff.

[18]) Erfahrungsberichte, vorgelegt von Prof. G. Krüger, Verlag Mohr-Siebeck, Tübingen, 1949 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

geleistet werden könne?! Im Studienplan des College erschien u. a. eine Elementarlehre der Wissenschaften, aufgereiht am Faden der Fakultäten, um ein erstes Verständnis für die Stoffe der möglichen Studiengänge, ihre Methoden, ihre Erkenntnisziele zu gewinnen; das Endergebnis sollte sein einmal eine lebendige *Anschauung von der Einheit der Wissenschaften* (s. o. Punkt b!) und zweitens eine letzte Hilfe in der Frage der *Berufswahl* (d) zwischen den etwa noch konkurrierenden Gebieten.

Ein solches „Ueberleitungsjahr" in die volle akademische Freiheit hat freilich manches ernsthaft Verlockende. Man bedenke beispielsweise, eine wie viel sichere und bessere Berufsauslese ein solches Vorjahr in den Pädagogischen Hochschulen ergäbe, als sie Abiturientenzeugnisse und psychologische Kurz-Kolloquien gewährleisten! Der Grad der Gemeinschaftsfähigkeit, auf den so viel ankommt, würde sich in einem solchen Zeitraum unbedingt ausweisen. Aber das Guardinische Beispiel hat, soweit man sieht, kaum Schule gemacht; man sucht der allgemein zugestandenen „einseitigen Verfachlichung" (s. o. Punkt b!) durch Einführung eines *„Studium Generale"* zu begegnen (Punkt e); wohl kaum mehr als eine Abschlagszahlung, denn das Hauptcharakteristikum des Tübinger Wagnisses, das college-artige Zusammenleben der Muli in einem nicht auf das Fachstudium anzurechnenden Vorjahr, ist damit gefallen.

„Die Universität ist keine Fachschule; sie übermittelt dem Studenten nicht nur Kenntnisse, die er für seinen späteren Beruf braucht"[19]), so beginnt die Einladung der *Freiburger Universität* zur Teilnahme am „Studium Generale". Sie betont aber auch, daß dieses weder eine allgemein wissenschaftliche Vorstufe zum Studium noch überhaupt eine für sich stehende Einrichtung sein will. Es soll nur, „ohne irgendwie zwingend zu sein oder die Notwendigkeit strenger Fachbildung anzutasten"[20]), im Rahmen der dazu angebotenen Vorlesungen, Arbeitskreise, Exkursionen den Studenten davor bewahren, „daß er zum Teilfachkenner wird statt zu einem ganzen Menschen" (s. oben Punkt b!). Freiburg und andere Universitäten sehen die Gelegenheit dazu in allen Semestern vor, andere konzentrierten ihre Bemühungen auf die ersten Semester. Als Rektor der *Freien Universität Berlin* ist Freiherr *von Kreß* dafür eingetreten, sie lieber ans Ende des Studiums zu verlegen: erst wenn sich der Student in dem engeren Bereich seiner Disziplin ein gewisses Maß von Wissen und Können erarbeitet hat, werde er williger sein, sich etwa in Psychologie, Soziologie, Rechtslehre, Wirtschaftskunde, Geschichte die Ausblicke und Einsichten zu holen, ohne die er seine Berufsverantwortung nie ganz erfüllen kann[21]). Und im *Hochschultreffen Hinterzarten* (August 1952) ist „statt einer dilettantischen Allerweltsorientierung" die Vertiefung der Fachlehre in *dem* Sinne gefordert worden, daß in ihr selbst dem Studenten der Standort seiner Wissenschaft im Ganzen der geistigen Welt gezeigt und von da aus der Zugang zu anderen Gebieten erleichtert werde[22]).

[19]) Sonderschrift der Albert-Ludwig-Universität „Studium generale", S.-Sem. 1952, S. 3.

[20]) ebda. Winter-Sem. 1951/52, S. 2.

[21]) „Colloquium", Zs. der Freien Studenten Berlins, 1951, Heft 8, S. 2.

[22]) „Der Monat", Berlin, 1952, S. 276, Brief von O. Häcker aus Westdeutschland über Akademische Verantwortung.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Wenn man derartige Ueberlegungen und die mehr oder weniger eindringlichen Mahnungen der Senatskommissionen für das Studium Generale liest, ist man einerseits versucht zu meinen, es gehe wieder um die Antithese vom Brotgelehrten und vom philosophischen Kopf, wie sie einst den Jenenser Studenten so denkwürdig ans Herz gelegt worden ist, andererseits hat man den Eindruck, daß auf diesem Gebiete heute noch vieles im Fluß ist, aber auch vielfach Skepsis sich geltend macht. Aus Freiburg, dessen Studium Generale „der weiteste Aktionskreis" nachgerühmt wird[23]), vernimmt man Klagen, daß viele Kolloquien wegen zu geringer Beteiligung abgesagt werden müssen; und in der Zeitschrift der Freien Studentenschaft in Berlin wird von einem Fiasko der beiden Universitätswochen berichtet, die sozusagen als „Festival" des Studium Generale für magistri et scholares veranstaltet worden sind; nur 3 Prozent von ihnen sollen mitgemacht haben [24]).

Wie dem auch sei — seitdem der Beschluß der Kultusminister in Westdeutschland das 13. Bildungsjahr unserer wissenschaftlich gerichteten Jugend nicht der Universität, sondern *der Schule* zugeordnet hat [25]), erwächst ihr aus dem Wandel des Begriffs „Abschlußjahr", wie er in der Einleitung dieser Schrift aufgezeigt worden ist, und aus den Anstößen, die in diesem Abschnitt wieder und wieder fühlbar geworden sind, *eine unausweichliche Verpflichtung:* die aus der „Katastrophe" geborenen Erkenntnisse und Impulse (s. oben Meinecke, Guardini, Studium Generale — Diskussion!) *dürfen nicht im Sande verlaufen;* deshalb *muß das 13. Schuljahr sich stark machen, einen Teil jener Aufgaben in seine Planung aufzunehmen.* Wenn es gelingt, jene Antriebe, die oben als a—d besonders angemerkt sind, in ihm organisch zu verbinden und sie in angemessener selbstverständlich vorbereitender Form wirksam werden zu lassen, wäre dadurch auch den Abiturienten das Verständnis für das bisher noch allzusehr in der Luft schwebende Studium Generale zu erschließen (s. o. Punkt e!) und der Wille, es für die eigene Persönlichkeitsbildung auszuwerten, erfolgversprechend geweckt[26]). Propädeutik hat bisher weder in der Endphase der höheren Schule noch in den Anfangsphasen der Universität ihre gebührende Stätte gefunden [27]).

Von seinen akademischen Ursprüngen her ist das 13. Schuljahr zu einem Anliegen sowohl der Universität wie der höheren Schule geworden [28]). Die gemeinsame Sorge um den geistigen Nachwuchs zwingt auch nach Ansicht des Organs der deutschen Gesellschaft für Erziehung beide Institutionen, die *in beiden* sich zeigenden „Krankheitserscheinungen" zu beheben und nach neuen Wegen zu suchen [29]). Sicherlich gibt es zu denken, daß gleichzeitig die „Frankfurter Hefte"

[23]) ebda. S. 280.

[24]) „Colloquium", 1952, H. 12, S. 5. Studium Generale ohne Resonanz? Auch in der „Pädag. Provinz" (Hirschgrabenverlag, 1952, S. 337 ff) spricht H. Offe von den „tastenden Versuchen des St.Gen.". Prof. Philipp v. d. Freien Univ. Berlin hat im Juli 1953 in der Schwanenwerder Diskussion den Studenten vorgeworfen, daß sie sich dem St.Gen. „als zusätzlicher Belastung" versagten (Kurier Nr. 176).

[25]) Siehe oben unsere Einleitung.

[26]) Mittel dazu werden in unserem zweiten praktischen Teil besprochen.

[27]) „Und doch ist Propädeutik das eigentliche Triebwerk zur echten Maturität", konstatiert der Hamburger Universitätsdozent Fr. Pöggeler („Päd. Provinz", 1951, S. 515).

[28]) Um was es hier geht, faßt eindrucksvoll der Bundesminister Dr. Schröder in seinem Appell an die Kultusminister zusammen („Zeit", 13. V. 1954).

[29]) „Lebendige Erziehung", München, 1951, S. 356.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

in einem Aufsatz „Zwischen Wissenschaft und Bildung" die Gewissensfrage aufgeworfen haben, ob sich nicht hinter der Forderung nach einem Studium Generale „eine vernichtende Kritik an den Leistungen unserer heutigen Lehranstalten" verbirgt, — um so mehr zu denken, da der Verfasser — Georg Picht — als Schulleiter und Leiter des Instituts für Platonforschung (im Auftrage der deutschen Forschungsgemeinschaft) beiden Gremien angehört [30]).

In dem sog. *Tübinger Gespräch* über „Universität und Schule", zu dem sich Oktober 1951 ein halbes Hundert von Universitätslehrern und Schulmännern von Rang nicht zufällig im Leibniz-College zusammengefunden haben, ist wiederholt auf den Kreislauf hingewiesen: wie die höhere Schule ein Spiegel der Universität ist, die ihren Lehrern das geistige Gepräge gegeben hat, und wie sie wiederum dieses an die nächste Schülergeneration weitergeben u.s.f. . . [31]). Um diesen circulus zu durchbrechen, haben die Tübinger Gesprächsteilnehmer einstimmig empfohlen: eine innere Umgestaltung des Unterrichts an der höheren Schule und der Bildung ihrer Lehrer an der Universität, und zwar durch

1. *Herabsetzung der Pflichtfächerzahl* im Abitur und im Staatsexamen, damit die jungen Menschen mehr zu sich selbst kommen (s. o. Punkt a!);
2. Beschränkung der Stoffülle, „die das geistige Leben in beiden Institutionen zu ersticken droht", *und der Stundenzahl* zu gunsten der Intensivierung der eigenen Arbeit („Arbeitenkönnen ist mehr als Vielwisserei") und der Bevorzugung der produktiven vor den rezeptiven Naturen (s. o. Punkt c!);
3. Abstimmung der letzten Schuljahre auf das *Studium Generale*" (s. o. Punkt b und e!);
4. sonstige Maßnahmen, um zu verhindern, daß einerseits die Hochschulen der pädagogischen Wirklichkeit, andererseits die Schulen dem lebendigen Fortschritt der Wissenschaften entfremdet werden . . . [32]).

Es hatte fast etwas Ergreifendes, wie sich das Hochziel einer echten Volkstümlichkeit auch im akademischen Bereich, ohne daß eine Niveausenkung damit verbunden wäre, bei dieser Tübinger Begegnung enthüllte: Professoren, die schon aus eigenem Antrieb diesen Weg beschritten hatten, bezeugten, daß eine bewußte Rücksichtnahme auf die Unterrichtsbedürfnisse der höheren Schule zu schlichteren Antworten zwinge; und damit stützt sie die Bescheidenheit des echten Wissenschaftlers, auch seine tiefsten Erkenntnisse schließlich als letzte Krönung in einfachen Formen zu sagen, ohne sich in einer Geheimsprache abzukapseln. Man lese nur, was *Ed. Spranger*, auch ein Teilnehmer der Tübinger Tagung, in der Reife seiner 70 Jahre über „die Dringlichkeit neuen Durchorganisierens des Stoffs für die Schulen durch Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Methodikern", über die „Elementarisierung" des Wissenschaftlichen und das Herausstellen der *„Urphänomene und Urgedanken jedes Wissenschaftsgebiets"* gesagt hat . . . [33]).

---

[30]) Frankfurter Hefte, 1951, S. 800 f.

[31]) Daß auch in anderen Ländern die gleiche Situation erkannt ist, bestätigt Aldous Huxley, Ziele und Wege, Cornelsen-Verlag, 1949, S. 192 in einer noch schrofferen Form („und beginnen wieder neue Papageien und Spezialisten auszubilden").

[32]) Berichte über die Tübinger Tagung von M. Wagenschein in der „Päd. Provinz", 51, S. 623 ff, von W. Gerlach, „Lebendige Erziehung", 51, S. 356 ff, von G. Picht, „Frankf. Hefte", 52, S. 16-25.

[33]) Spranger in „Universitas", 1953, Heft 1.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Alle diese Aspekte von der Tübinger Warte aus müssen insbesondere für den Charakter des 13. Schuljahrs mitbestimmend sein, und sie können es um so mehr, als die Tübinger Resolution keine überstürzten Maßnahmen fordert; sie empfiehlt den Schulbehörden nur, zunächst den Oberstufen *der* höheren Schulen, die sich an der Pionierarbeit in dieser Richtung beteiligen wollen, drei Freiheiten zu gewähren: freie Zusammenstellung des Lehrkörpers, freiere Gestaltung des Lehrplans zum Zwecke der Vertiefung in das Wesentliche und *freie Umgestaltung des Abiturs* [34]), und diese dritte Freiheit ist wohl die wichtigste [35]).

Im gleichen Jahr, aber offenbar unabhängig von der Tübinger Tagung, hat sich ein Einzelgänger, dem Humanum et Divinum ohne Kompromisse hingegeben, wesentlich radikaler mit dem „Bildungsproblem der Abschlußklasse" auseinandergesetzt — *Richard Schwarz*, ein Philosoph, der Hochschule und höhere Schule in Personalunion verbindet. Denn es ist noch nicht allzulange her, daß der Geisenheimer Schulmann — im Uebergang zunächst schon beiden Herren dienend — das Katheder seiner Prima mit der Leitung des Bamberger Instituts für wissenschaftliche Pädagogik vertauscht und bald darauf seine Würzburger Antrittsvorlesung veröffentlicht hat [36]). In dem ersten seiner einschlägigen Aufsätze [37]) hat er das sog. Studium Generale deutlich unterschieden sowohl von „jener liberalen und additionshaften Allgemeinbildung" wie auch von „den längst nicht ausreichenden" Querverbindungsversuchen der Richertschen Reform; auch die Frage, wo die „Generalia" am besten aufgehoben seien, bei der Universität oder der höheren Schule, hat er hin- und hererwogen und sich schließlich auch für diese entschieden, da sie trotz ähnlicher bildungstheoretischer Bedrängnis wie jene doch noch in natürlicherer Beziehung zu den unmittelbaren Bildungsaufgaben stehe. Seiner Meinung nach soll es dort *„ein ganzheitliches Jahr"* werden, „abgeschlossen gegen den Fächerunterricht der vorhergehenden Schuljahre wie auch gegen die Spezialforschung der Universität" [38]), *eine Zwischenstufe* also zwischen beiden, darin mit Guardini übereinstimmend, nur daß dieser sie der Universität näher verbinden wollte [39]). Prof. Schwarz weiß, daß der neue Abschlußauftrag der Schule nur zugemutet werden kann, wenn die sog. Mittelschule der Grundtyp der weiterführenden Bildung wird und man somit die Auslesebestimmungen wirklich ohne Zugeständnis anwenden darf; als weitere selbstverständliche Voraussetzung seines Vorschlags gilt ihm das Bewältigen des *eigentlichen* Unterrichtsstoffs in 12 Schuljahren und das Abnehmen der „Abschlußprüfung" *vor* dem 13.[40]).

In diesem soll dann den Schülern ein nicht mehr in Schulfächer aufgespaltenes Bild der Bildungswelt in 10 *„Arbeitskreisen"* angeboten werden, die mit 28 Wochenstunden *für alle* verbindlich wären:

---

[34]) S. Text der Resolution u. a. „Päd. Provinz", Dez. 1951, S. 625 f; s. oben Punkt f!

[35]) Vergl. Fr. Meinecke, oben Anm. 14: „vom Prüfungswesen, wo so viel Aeußerliches ins Spiel kommt und das Innerliche zu schädigen vermag."

[36]) „Philosophisches Jahrbuch", Bd. 60, 218 ff über das Problem einer christlichen Philosophie.

[37]) „Päd. Rundschau", 1951, S. 203 ff.

[38]) „Vierteljahresschrift für wiss. Pädagogik", 1954, S. 47.

[39]) S. ob. den 4. Absatz in Abschnitt 1.

[40]) „Päd. Rundschau", 1951, S. 209. S. ob. Punkt f u. Anm. 35!

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

der religionskundliche Arbeitskreis (Christentum und Abendland, Christentum und die Religionen der Menschheit, Kirche und Staat, die Una-sancta-Frage),

der staatspolitische (Staatstheorien, Indiv. und Gemeinschaft, Nation-Kulturkreis-Welt),

der geschichtsphilosophische (Sinn der Geschichte, des Historismus, Kulturanthropologie etc.),

der philosophische (Lektüre von Ganzschriften, Fragen der Sinnerschließung, etc.),

der über die westliche Kulturgemeinschaft (Sprachwelt und Geisteswelt; das deutsche Wesen im Westen),

der über das östliche Geistesleben (Religion, Staatsauffassung, Wirtschaft, die östliche Kunst, namentlich Dostojewski etc.)

und der wirtschaftspolitische (Wirtschaftssysteme als Ausdruck der Menschen- und Weltbilder) sollen je 2 Wochenstunden haben,

der musische Arbeitskreis deren 3 (s. o. Punkt c!),

der naturwissenschaftliche (naturphilosophische Grundfragen, Mensch und Kosmos, Mensch und Technik, biol.-medizinische Grundfragen) 4 Wochenstunden,

der geistesgeschichtliche in vier Stationen (Antike, Mittelalter, Goethezeit, gegenwärtige geistige Situation) 7 Stunden bei Einbeziehung der entsprechenden — auch fremdsprachlichen — Texte und der namhaftesten Werke über die zu behandelnden Themen und einer damit verbundenen Methodik des wissenschaftlichen Arbeitens [41]).

Ueber den ausdrücklichen Wunsch der Tübinger Resolution nach einem gegenseitigen Anregen und Fördern zwischen den Hochschul- und den Oberstufenlehrern geht unser Autor noch hinaus: er möchte jüngere pädagogisch begabte Dozenten unmittelbar am Unterricht benachbarter Abschlußklassen beteiligt und den schuleigenen Lehrern auf dieser Stufe nur die Hälfte der üblichen Stundenlast zugebilligt wissen, da sie ja in ihrer Fächergruppe wieder Mitforschende werden und gleichzeitig in und neben ihr potentielle Kraftfelder erschließen müssen, aus denen sich dem Schüler ursprüngliche, in menschliche Sinnbezüge reichende Fragestellungen auftun [42]).

Auf die Selekta-Konzeption dieses Schul- und Universitätslehrers zurückzugreifen, wird im nächsten Abschnitt Gelegenheit sein, wo von den Versuchen auf der Oberstufe in seiner früheren Heimat Hessen zu berichten ist.

Anhangsweise soll noch von dem Plan des Dillenburger Studienrats *Geiß* die Rede sein, den er im April 1954 veröffentlicht hat, „um die anscheinend etwas ins Stocken geratene Diskussion wieder in Gang zu bringen“ [43]). Seine an sich sehr löbliche, lokal begrenzte Absicht, „das starre System der auf der Wertung

[41]) Genaueres in „Päd. Rundschau“ a. a. O., dazu R. Schwarz in der „Höheren Schule“, 1953, S. 61-64 und im Jahrgang 1953 der oben zitierten „Vierteljahrsschrift“, S. 272 ff.

[42]) „Vierteljahrsschrift“, 1954, S. 47 f u. R. Krayer, „Päd. Provinz“, 1953, S. 138.

[43]) „Päd. Provinz“, 1954, S. 187-196.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

der Fremdsprachen basierenden Dreiteilung in Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule so aufzulockern", daß allen Jungen und Mädchen der Westerwaldlandschaft eine ihren Begabungs- und Neigungswünschen genügende höhere Schule — „die Dillkreisschule" — zur Verfügung stehe, ist für uns nicht so wichtig, wie die Frage, welche Mittel er vorschlägt, „die Ueberlastung der Jugend mit zuviel Fächern, zuviel Stunden, zuviel Stoff" zu vermeiden.

Er will die ca. 15 Fächer in 8 *„Bereiche"* zusammenziehen, „die in das heutige Weltbild einzuführen und alle notwendigen Arbeitsformen zu erarbeiten" vermöchten. Die Bereiche ähneln also den Schwarzschen „Arbeitskreisen", doch müssen ihr Inhalt und ihre Methode schulmäßiger bleiben, weil Geiß nicht nur an das 13., sondern an die Oberstufenjahre überhaupt denkt.

In drei von den 8 Bereichen, dem musischen, dem naturwissenschaftlichen und dem gesellschaftswissenschaftlichen (Geschichte, Sozial- und Erdkunde), sollen 2 resp. 3 Fächer in 2- resp. 3jährigem Turnus — und das ist das Radikal-Neue — *alternieren;* als Vorteile eines solchen mit Jahren rechnenden *Epochenunterrichts* werden hervorgehoben, daß nicht nur die Zahl der gleichzeitig zu pflegenden Fächer, sondern auch die Wochenstundenzahl sinkt und das Epochenfach sich dabei trotzdem eines ersprießlichen Spielraumes erfreuen kann.

Um auch der Differenzierung zu genügen, soll der Stundenplan in Grund- und „Schwerpunktstunden" aufgeteilt werden; diese werden mit je 6 angenommen, aber mit den entsprechenden Grundplanstunden in dem *jeweils gewählten Schwerpunktbereich* zu einer kompakten Einheit zusammengefaßt; damit wäre der Nachteil umgangen, daß Schüler sowohl im Grundplan wie im Schwerpunktsplan ihr Wahlgebiet getrennt betrieben, und der Klassenverband bliebe doch in den übrigen Stunden gewahrt.

Zu diesen 25 Wochenstunden hätte der Oberprimaner der zukünftigen Dillkreisschule eine 6stündige Arbeitsgemeinschaft hinzuzunehmen, in der „der bisher erworbene Wissensstoff im Sinn einer philosophischen Betrachtung der Bereiche zur Einheit zusammengefaßt" werden soll; damit bekäme also das 13. doch noch sein Spezifikum in Dillenburg!

## *2. Bemühungen der Schulbehörden in den einzelnen Ländern nebst einer kritisch vergleichenden Zusammenfassung über den gegenwärtigen Stand des 13. Schuljahrs*

Vorweg hat der Herr *Bundespräsident* das Wort!

Zwar hat er sich unseres Wissens direkt zum 13. öffentlich nicht geäußert, aber zur Schulreform im ganzen in seiner halb heiteren, halb ernsthaften Art manch ein Wörtlein gesagt, das „Außenseiter" ermutigen kann. So hat er bei der Einsetzung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen im September 1953 [41]) mit leisem Kopfschütteln konstatiert, längst nicht überall

[41]) Die Rede ist u. a. in der Januarnummer 1954 der „Päd. Provinz" abgedruckt.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN