

PEDAGOGICZNA
BIBLIOTEKA
WOJEWÓDZKA
Gdańsk-Wrzeszcz,
Libermana 36

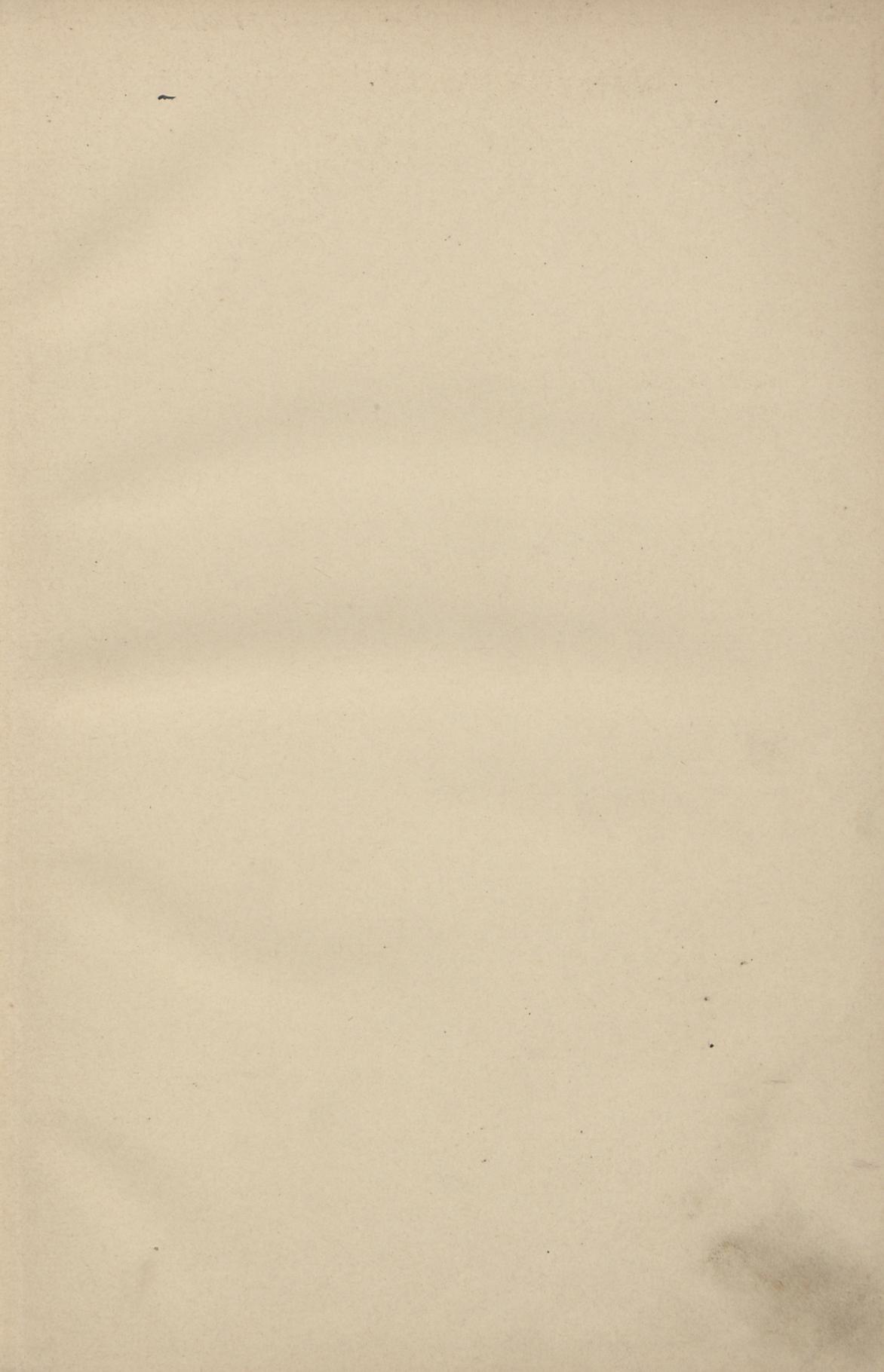
28858

Dr. Adolf Matthias

Praktische Pädagogik
für höhere Lehranstalten

Zweite Auflage

6. 1. 30. ^



Handbuch

der

Erziehungs- und Unterrichtslehre

für höhere Schulen.

In Verbindung mit den Herren **Arendt** (Leipzig), **Brunner** (München), **Dettweiler** (Darmstadt), **Fries** (Halle), **Glauning** (Nürnberg), **Günther** (München), **Jaeger** (Köln), **Kiessling** (Hamburg), **Kirchhoff** (Halle), **Kotelmann** (Hamburg), **Loew** (Berlin), **Matthaei** (Kiel), **Matthias** (Berlin), **Münch** (Berlin), **Plew** (Straßburg), **Schimmelpfeng** (Ilfeld), **Simon** (Straßburg), **Toischer** (Prag), **Wendt** (Karlsruhe), **Wickenhagen** (Rendsburg), **Zange** (Erfurt), **Ziegler** (Straßburg) u. a.

herausgegeben von

Dr. A. Baumeister.

Zweiter Band, 2. Abteilung, 1. Hälfte.

Praktische Pädagogik

von

Dr. Adolf Matthias,

geheimen Regierungsrat und vortragendem Rat im preussischen Kultusministerium.

Zweite, umgearbeitete und vermehrte Auflage.



München 1903.

C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung
Oskar Beck.

Praktische Pädagogik

für

höhere Lehranstalten

von

Dr. Adolf Matthias,

geheimem Regierungsrat und vortragendem Rat im preussischen Kultusministerium.

Zweite umgearbeitete und vermehrte Auflage.



III. c. 44. 55

München 1903.

C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung

Oskar Beck.

M 21/57 3145



28858

Alle Rechte vorbehalten.



M 1937 : 36

V o r w o r t.

Diese neue Auflage ist nicht wie die erste aus dem beständigen und unmittelbaren Verkehr mit den Lehrern, Schülern und Eltern erwachsen: sie stammt gleichsam vom grünen Tisch. Das mag manchem bedenklich erscheinen und die Frische, die alle Unmittelbarkeit verleiht, vermissen lassen. Dafür kommt dem Buche anderes zugute. Die Erfahrung des Verfassers ist vielseitiger geworden, zunächst im Schulaufsichtsdienste der volkreichsten, mannigfaltigsten und lebendigsten der preussischen Provinzen, sodann an der Zentralstelle des preussischen Unterrichtswesens gerade in einer Zeit, wo die Fortführung der Schulreform der praktischen Pädagogik viele neue Anregungen brachte und neue Gesichtspunkte eröffnete. Und schließlich ist der grüne Tisch doch besser als sein Ruf; es kommt eben wesentlich darauf an, mit welchen Gedanken und mit welcher Empfänglichkeit man daran sitzt. Auch an ihm bleibt man im Zusammenhang mit mancher Schulstube und mit Kreisen, die reiche Anregungen in pädagogischen Fragen geben. Ferner bringt manche Fahrt ins Land hinaus lebendige Berührung mit tüchtigen und klugen Männern, die ihre Kunst verstehen und von denen man lernen und seine eigene Kunst verfeinern kann. Sind solche Berührungen auch selten, so ist doch jedesmal ihr Eindruck tiefer und die Aufmerksamkeit empfänglicher, weil Alltäglichkeit nicht abstumpfend wirkt.

Veränderungen — ich möchte wünschen, es wären alles auch Verbesserungen — finden sich auf fast jeder Seite des Buches. Ganz neu hinzugekommen ist der Gang durch die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer. Im wesentlichen wird hier eine Methodenkonkordanz der preussischen und österreichischen Lehrpläne geboten: in ihnen liegt ja ein so reiches Ergebnis der Mühe und Arbeit von zahlreichen mitten im Leben der Schule stehenden Männern, daß es nicht genug ausgekauft und fruchtbar gemacht werden kann für die praktische Pädagogik. Dieser Gang durch die einzelnen Unterrichtsfächer möchte zugleich für jeden Anfänger einen Gesamteindruck des Schulbetriebes bieten und das Gesamtinteresse wachhalten, das bei der leidigen Teilung unserer Arbeit so leicht verloren geht. Dem Fachlehrer aber möge dieser Gang Anregung geben, aus den Fachschriften über Einzelheiten genaueren Rat und eingehendere Belehrung zu schöpfen.

Ganz umgearbeitet ist auch das Kapitel über Schule und Haus. Die praktische Pädagogik, die ja für den Lehrer bestimmt ist, will in diesem Kapitel zeigen, welche Beziehungen zum Hause gesucht, gepflegt und gewertet werden können. Je tiefer man in das Leben der Schule und unserer Zeit blickt, um so mehr wird man sich überzeugen, daß die Macht der Schule gegenüber der Macht des Hauses und der Macht der großen Welt da draußen verschwindend gering ist und daß die Schule deshalb gut tut, jene Mächte nicht zu unterschätzen und die Hilfe des Hauses in unserer Zeit, da man alle Erziehungskräfte sammeln und nutzbar machen soll, zu suchen und zu werten, wo nur immer es möglich ist.

Zum Schlusse noch eins. Der ersten Auflage hat man es nicht ohne eine gewisse Empfindlichkeit zum Vorwurf gemacht, daß das Urteil über Lehrerfehler oft zu deutlich ausgesprochen sei. In solchen Vorwurf wird nicht einstimmen, wer den Zweck einer praktischen Pädagogik zu würdigen weiß. Diese soll doch zur Selbstbeobachtung, Selbsterkenntnis und Selbstkritik anhalten und sich deshalb jeglichen panegyrischen Tones enthalten. Je mehr wir selbst darnach streben, zu erkennen und zu wissen, wie oft wir fehlen, umsoweniger brauchen wir Mißbehagen und Empfindsamkeit zu hegen über die vielen Unberufenen, die heutzutage an jedem Wege stehen und uns meistern. Wer in diesem Sinne die unumwundenen Urteile auffaßt, die in dieser praktischen Pädagogik ausgesprochen sind, der wird dem Verfasser nicht grollen, zumal da dieser es stets als eine große Ungnade Gottes angesehen hat, wenn man zu sehr von eigenem Urteil über seine eigene Person befangen ist und sich nicht täglich aus Selbstzufriedenheit durch Selbsterkenntnis aufzurütteln versteht. Und zu dieser ist der beste Zugang im Leben, besonders im Leben der Schule, das Selbsterlebnis.

Berlin, Ostern 1903.

Adolf Matthias.

I n h a l t.

	Seite
Einleitung.	
1. Verhältnis der praktischen zur theoretischen Pädagogik	1
2. Verhältnis der praktischen Pädagogik zur Gegenwart. Lokaler und persönlicher Charakter der praktischen Pädagogik	3
3. Die Form der praktischen Pädagogik	6
4. Die Einteilung der praktischen Pädagogik	7
5. Literaturangaben	8
Erster Abschnitt: Die Persönlichkeit des Lehrers.	
6. Wert der Persönlichkeit	9
7. Berufsideale und Berufswirklichkeit	12
8. Die wissenschaftliche Bildung des Lehrers	15
9. Die Herzens- und Charakterbildung	17
10. Der pädagogische Takt	22
11. Amtlicher Charakter, Kollegialität und soziale Stellung des Lehrers	25
12. Die Autorität des Lehrers	29
Zweiter Abschnitt: Die Behandlung des Unterrichtsstoffes. Methode.	
13. Das Verhältnis des Lehrers zur Methode. Richtige Anwendung: Kein Übermaß an Methode, kein methodeloses Verfahren. Die Methode und der Gesamtorganismus der Schule. Die Gestaltung der Methode zur Unterrichtskunst	30
14. Kurzer Gang durch die Methodik der einzelnen Lehrfächer	34
15. Die Vorbereitung für den Unterricht	59
16. Anschaulichkeit	60
17. Sprache, Tempo, Ton und Stimmung im Unterricht	67
18. Der Vortrag	70
19. Die Erzählung und die Erzählungskunst	71
20. Die Kunst der Beschreibung	73
21. Darstellung allgemeiner Sätze	75
22. Die Kunst der Erklärung	77
23. Die Kunst des Übersetzens	82
24. Die Fragekunst	99
25. Die Antwort	109
26. Wechsel von Vortrag und Frage im Unterricht	112
27. Das Auswendiglernen	113
28. Wiederholung	118
29. Die Formalstufen in ihrer praktischen Verwertung	120
30. Die Lernmethode und die Kunst des Lehrers, Arbeitsfreudigkeit zu wecken. Der Fleiß des Schülers	132
31. Aufmerksamkeit. Ermüdung. Erholung	138
Dritter Abschnitt: Schulzucht; Disziplin. Behandlung und Beurteilung der einzelnen Schüler.	
32. Verhältnis von Zucht und Unterricht. Innere und äußere Schulordnung; gute Tradition. Verhältnis von Zucht und individueller Behandlung	146

	Seite
33. Die Pflege des Gehorsams. Eigensinn. Ungehorsam. Epilog über Höflichkeit	150
34. Die Pflege des Ordnungssinnes. Wert der Ordnung. Pflichten des Ordinarius. Klassenbuch. Arbeitsplan. Aufgabebücher. Haus-, Zimmer- und Klassenordnung. Schüler als Klassenordner. Reinlichkeit. Zeiteinteilung. Der Schuldiener	155
35. Die Pflege des Wahrheitssinnes. Wahrhaftigkeit des Lehrers. Vertrauen und Mißtrauen. Behandlung des Zweifels. Die Lüge; Schul- und Notlügen; Täuschungen; Fälschungen. Die Untersuchung von Vergehungen gegen die Schulordnung	161
36. Der Wert von Belohnungen; Anerkennung und Lob	172
37. Die Strafe. Strafzwecke. Grundsätze beim Strafen. Strafarten	175
38. Zensuren: Das mündliche Urteil. Schriftliche Urteile für schriftliche Leistungen. Die summierenden Zeugnisse am Ende größerer Zeitabschnitte. Wert und Form derselben. Das Urteil über Betragen, Fleiß, Aufmerksamkeit und Leistungen. Verhältnis von Leistungen und Fortschritten. Wahl der Prädikate für die Zensurierung der Leistungen. Zusätze zu den Prädikaten für die Leistungen. Zwischenberatungen und Zwischenzensuren innerhalb der Zeiträume, nach welchen die periodischen Zeugnisse verteilt werden	192
39. Rangordnung. Rangnummern durch Zensuren bestimmt. Rangklassen, Hauptnummern, Generalnummern auf Zeugnissen. Rangplätze nach den Leistungen in einem einzelnen Fache. Das sogenannte Zertieren	208
40. Eintritt des Schülers in die Schule. Aufnahmeprüfung. Die Versetzung der Schüler. Wesen der Versetzung. Grundsätze. Die Frage der Ergänzung und des Ausgleichs nicht genügender Leistungen in einem Fache durch gute Leistungen in einem andern. Die Beschlußfassung über die Versetzung. Versetzungsprüfungen Reifeprüfungen	215
41. Individualität und natürliche Regungen des Schülers. Berechtigte und unberechtigte Individualität. Die Pflicht genauer Beobachtung der Individualität. Beobachtung und Behandlung der Dummheit. Verständnis für natürliche Regungen und natürliche Forderungen des Schülers. Richtige Behandlung unkeuschen Wesens. Beobachtung und Würdigung der Temperamente. Schülercharakteristiken. Ihr Wert und ihre Verwendung	224
Vierter Abschnitt: Schule und Haus.	
42. Schule und Haus Aufgaben der Schule im Verhältnis zum Hause. Zusammenwirken mit dem Hause als freundlicher Ratgeber. Verhalten bei Mißverhältnissen und Konflikten. Der Direktor, der Ordinarius, der Fachlehrer. Besondere Einrichtungen: Sprechstunden, Elternabende	249
43. Schlusswort	259
Inhaltsverzeichnis	262

Einleitung.

1. Die praktische Pädagogik hat sich zur theoretischen Pädagogik in ein möglichst bestimmtes und klares Verhältnis zu setzen. Hat diese die Aufgabe, der rein wissenschaftlichen Erforschung zugekehrt, allgemeine Sätze aufzustellen, systematische Vollständigkeit anzustreben und im Reiche der Gedanken und Begriffe das Musterhafteste und Vollkommenste darzustellen, so wird die praktische Pädagogik mehr das wirklich Erreichbare vorzuführen sich bestreben, da sie mit bestimmten tatsächlichen Bedingungen zu rechnen und die jedesmaligen Mittel und Kräfte zu erwägen hat. Aus dem Erlebten und Erreichten hervorgegangen wird sie sich möglichst verwendbar gestalten für die Gelegenheit, wie diese in mannigfachster Weise im Schulleben sich darbietet, und für die Bedürfnisse des Augenblicks und der gebietenden Stunde; sie führt uns in die Schulstube, stellt uns vor alltägliche Erscheinungen des Schullebens und lädt dazu ein, diese nüchtern und unbefangen zu betrachten und nach dem Maßstabe der Unvollkommenheit und immerhin beschränkten Verbesserungsfähigkeit aller menschlichen Verhältnisse zu beurteilen; die theoretische Pädagogik dagegen kann unbekümmert um irdische Geländeschwierigkeiten vielfach die Luftlinie nehmen. Die praktische Pädagogik hat ferner bei ihren Erörterungen und Vorschriften besonders den Anfänger im Auge, der aus dem schönen weiten Lande akademischer Freiheit eintritt in den Zwang der Schule und in die forderungsreiche praktische Tätigkeit. Theorie, Universitätsstudium, Fakultätsprüfung, Bestimmungen für das Seminar- und Probejahr nimmt sie als gegebene Voraussetzungen hin und möchte vor allem dem jungen Lehrer, nicht aber jenen Mächten Vorschriften und Anweisungen geben, damit er festen Boden fasse auf der Bahn, auf welcher er bis ans Ende seines Lehrerdaseins nach der Palme pädagogischer und didaktischer Vollkommenheit streben soll. Und wenn hier und da auch ein Schulmann, der nicht mehr Anfänger ist, aus der praktischen Pädagogik Nutzen ziehen sollte, so würde eine Art von Geistesverwandtschaft zwischen ihm und diesem schlichten Buche bestehen, das hinausgeht mit dem besten Willen, etwas Gutes zu geben, aber noch mehr zu empfangen für zukünftige Ver-

vollkommenheit. Denn der richtige Pädagoge und also auch eine richtige Pädagogik lernt nimmer aus.

Zur Theorie wird die praktische Pädagogik sich auch insofern bescheiden und zurückhaltend stellen, als sie weitausgreifende psychologische Erörterungen meidet. Vor allem aber möchte sie nicht als der Ausfluß eines bestimmten beengenden Systems angesehen werden, sondern das Gute nehmen, wo sie es findet. Sie geht deshalb im allgemeinen nicht vom System aus, sondern möglichst von der Beobachtung der Fehler, wie sie im Leben der Schule gemeiniglich begangen werden. Wo sich nachweislich keine Fehler finden, kann die praktische Pädagogik sich und dem Leser langatmige Erörterungen sparen. Mit der Wahl dieses Ausgangspunktes hängt vielfach die Wahl der Einteilung und der Kapitelüberschriften zusammen, andererseits aber auch der Umstand, daß an manchen Stellen recht selbstverständliche Dinge zur Erörterung kommen, weil gerade diese recht oft von wissenschaftlich sehr tüchtigen Lehrern übersehen und nicht beachtet oder auch wohl — mißachtet werden aus einer Art von Hochmut, den die Universität mit auf den Weg gibt. Wenn gleichwohl hin und wieder an Theorien und Systeme angeknüpft wird, so geschieht das deshalb, um von ihnen zu praktischen Ergebnissen und sicherer Methode zu gelangen und zugleich Anregung zu geben zur Fähigkeit und Bereitwilligkeit, sich pädagogische Systeme auf ihre praktische Verwendbarkeit anzusehen und das von der Wissenschaft aufgehäufte Großkapital in praktische Scheidemünze umzusetzen, die man im täglichen Leben mit gutem Erfolg an den Mann bringt. Der Wissenschaft gegenüber begnügt sich die praktische Pädagogik also mit dem Range eines Handlangers und tut das gern, weil sie an Goethes schönes Wort denkt: „Wollte Gott, wir wären nichts weiter als gute Handlanger! Eben weil wir mehr sein wollen und überall einen großen Apparat von Philosophie und Hypothesen mit uns herumführen, verderben wir es.“ Bei dieser Auffassung und Behandlung sind allerdings keine glänzenden Wirkungen zu erzielen; man muß von vornherein auf den schönen Schein verzichten, von dem tiefer dringende wissenschaftliche Forschung und ein eng geschlossenes Lehrgebäude umstrahlt wird; man muß — Gott sei Dank möchte man sagen in einer Zeit, in der so viele unberufene Projektentmacher auf den Höhen und in den Niederungen des Lebens das große Wort führen — darauf verzichten, Entwürfe zu pädagogischer Weltverbesserung zu bieten, die durch ihre Neuheit für sich einnehmen, aber bei näherem Zusehen sich als unnütz erweisen. Man muß ferner manche aufsteigende Frage ohne reinliche Lösung wieder fallen lassen, manchen Widerspruch als unausgeglichen anerkennen und sich oft begnügen mit dem leidigen Auskunftsmittel, das in der Staats- und Erziehungskunst keinen der Beteiligten befriedigt, aber im Widerstreite der Kräfte und Interessen als einziger Nothbehelf übrig bleibt, — mit dem Kompromiß, der nach Zeit, Ort und Personen in der Wahl der Mittel verständig auszugleichen sucht. Trotz ihres kompromißartigen Charakters wird die praktische Pädagogik sich bemühen, alle Erörterungen in praktischen Vorschriften und pädagogischen Imperativen ausklingen zu lassen. Und sollten

diese hier und da zu viel zu verlangen scheinen, so bedenke man, daß auf allen Schaffensgebieten derjenige am wirksamsten ist und dauernde Eindrücke und Erfolge hinterläßt, der sich niemals genug ist, sondern sich immer wieder aufrichtet am Ideal, der nicht selbstgefällig vor dem Spiegelbild seines augenblicklichen Seins und Wesens steht, sondern das Bild im Herzen trägt, dem er ähnlich werden soll und kann. Also die Summe praktischer Vorschriften soll hier geboten werden, welche das Wollen des Lehrers dauernd bestimmen, welche zur Macht über sein ganzes Streben werden und in ihren Machtbereich Unterrichtsgegenstand, Methode und Schüler zu ziehen sucht und, wo das Glück einmal besonders hold ist, auch die Erziehungsart des Elternhauses. Diese Macht wird sich um so wirksamer zeigen, je mehr der Lehrer es lernt, in jedem Augenblicke seines Wirkens alle Schwierigkeiten der ihm gerade vorliegenden Frage zu erkennen und zu übersehen und dann zu wissen, was er will. Ist dieses Wissen auch, wie all unsere Erkenntnis, nur Stückwerk, so ist es doch immer noch mehr wert als pädagogisches Nichtwissen oder jener Dämmerungszustand, in welchem man nebelumfungen dahinschreitet. Es ist in der Tat nichts erbärmlicher in der Welt der Schule als ein unentschlossener oder schwankender Mensch, der zwischen den verschiedensten Bestrebungen und Empfindungen hin und her pendelt und in welchem sich beständig Willensregungen und Ansichten streiten, über die sich Rechenschaft zu geben er nicht im stande ist, weil er in einem Naturzustande lebt, in dem er nicht weiß, was pädagogisch richtig oder unrichtig ist, in dem er aber gleichwohl sich auf seine paradiesische Unbefangenheit und Unwissenheit noch etwas einbildet.

2. Eine praktische Pädagogik muß auch ein Kind ihrer Zeit sein und für die Zeit geschrieben werden. Nicht als ob sie den Zeitströmungen sklavisch folgen sollte! Denn Zeitströmungen haben nicht selten etwas Krankhaftes und Einseitiges an sich, das dadurch am wirksamsten bekämpft wird, daß man alle guten Geister der Vergangenheit zu Hilfe ruft, daß man alte gute Erfahrungen, die nicht dem Augenblicke entsprungen sind, sondern langjähriger Anwendung ihren Wert verdanken, dem sich ohne innere Berechtigung aufdrängenden Neuen entgegenstellt. Die Pädagogik ist eine empirische Wissenschaft, die sich Rat suchen soll bei erprobter Erfahrung, oder — besser gesagt — sie ist eine Kunst, die, wie alle Künste, ihre historische Entwicklung hat. Diese Kunst stammt nicht von gestern oder heute, sie ist so alt, wie die Erziehung des Menschengeschlechts zu Tüchtigkeit und Tugend. Deshalb soll sie nicht ängstlich bestrebt sein, um jeden Preis etwas Neues sagen zu wollen, was sie in ganz andere Formen, als es bisher geschehen, fassen müßte. Nur ergänzen soll sie aus der Zeit und sich erfrischen aus der Gegenwart zu neuem Anlauf. Jede neue Zeit stellt eben neue Anforderungen — die unsrige oftmals leider zu viele — und ruft damit neue Mittel und Kräfte auf den Plan, die trotz guter alter Erfahrungen die Leistungen steigern und die Gewandtheit vermehren können. — Daß eine praktische Pädagogik auch eine gewisse räumliche Befangenheit an sich trägt, daß sie eine Art von Lokalpädagogik ist, erscheint natürlich. Ein Preuße wird aus

preußischen Verhältnissen heraus schreiben; wer aber, wie der Verfasser, auch außerhalb Preußens sich umgesehen hat und nicht in preußischer Uniformität aufgewachsen und erzogen ist, wird ein offeneres Herz, größere Empfänglichkeit und freundlichere Beurteilung zeigen für Leute und Anschauungen, die jenseits der preußischen Grenzpfähle wohnen und herrschen. Die räumliche Befangenheit in norddeutscher Eigenart wird allerdings immer am Werke haften; aber vergleichende Übertragung auf andere Verhältnisse möchte um so leichter sein, je kräftiger die Bemühung war, wo immer es anging und nötig war, von solcher Befangenheit sich frei zu machen. Daß neben zeitlicher und räumlicher Klangfarbe diese praktische Pädagogik auch einen persönlichen Charakter trägt, insofern als persönliche Erfahrungen der Jugend- und Mannesjahre beständig in die Erörterungen hineinspielen und bei Urteil und Auswahl mitwirken, mag manchem nicht gefallen; in einer Zeit aber, wo das matte Unpersönliche, das man vielfach mit dem Objektiven verwechselt, so oft zur unberechtigten Herrschaft gelangen möchte, soll ein Buch, das auf Persönlichkeiten wirken und Persönlichkeiten bilden möchte, sich niemals des persönlichen Charakters entschlagen, sondern ihn hervorkehren, soviel es kann und ihm billigerweise erlaubt ist. Es ist nun zwar gesagt worden, zum Schreiben über Pädagogik berechtige nur völlige Reife. Da diese aber erst dann eintritt, wenn unser letztes Stündlein kommt, so dürfte es auch schon vorher gestattet sein, anders als in Testamentsform über Pädagogik zu schreiben, zumal wenn man sich nicht selber herangedrängt hat, sondern von sach- und menschenkundigen Fachmännern geschoben ist und wenn man sich frei zu machen gesucht hat von persönlicher Einseitigkeit durch Umschau in der pädagogischen Weisheit seit Luthers Tagen und darüber hinaus und durch Wertschätzung beachtenswerter pädagogischer Anschauungen, die man bei Zeitgenossen gefunden. Rechte praktische Pädagogik soll wertvolle persönliche Anregungen nehmen, wo sie sich finden, auch wenn sie einmal in Schülerantworten oder -fragen sich darbieten. Wie oft kommt es nicht vor, daß eine Frage oder Antwort im Unterricht uns auf den richtigen Weg führt, wo wir den falschen zu wandeln in Gefahr kommen? Pädagogische Weisheit liegt eben auch im kindlichen Gemüte. — Und einen persönlichen Charakter möchte diese Pädagogik auch im Hinblick auf den Leser an sich tragen. Es werden ja überall bestimmte praktische Regeln gegeben werden müssen; doch diese können nur in allgemeiner Fassung sich darbieten. Die Anwendung für jeden einzelnen Fall wird vielfach nicht pedantisch und knechtisch an die Regel sich binden. Hier kommt die Kunst hinzu, die aus persönlichem Können erwächst. Diese Kunst nun besteht nicht in einem einzelnen Akte, den man einfach nach-tun könnte, wie er durch die Regel vorgeschrieben ist, sondern aus vielen Einzelheiten, die zu einer Neuschöpfung harmonisch sich zusammenschließen müssen. Hier kann nicht wie beim gröberen Handwerk oder wie bei der Maschinentätigkeit alles bis auf den kleinsten Griff und Schlag und Stich vorgeschrieben werden; die richtige Anwendung aller pädagogischen Regeln ist vielmehr abhängig von feineren geistigen Mächten, von richtiger Einsicht, vom Geschick in der Formgebung, vom Takt, von

der Willensenergie, vom Gefühl, von der Phantasie, dem geeigneten Ton — alles Gaben, die wachsen bei immerwährendem Bemühen und die schließlich abhängen von der Persönlichkeit dessen, der die Regeln so oder so handhabt. Und damit hängt ein anderes zusammen, was die Pädagogik der letzten Jahrzehnte vielleicht nicht immer nach Gebühr betont und hoch genug geschätzt hat. Die Schule hat lange Zeit nur auf Klarheit des Verhältnisses, nur auf Schärfe des Denkens und auf Systematik und in sittlichen Dingen auf den Pflichtbegriff und den kategorischen Imperativ den Hauptnachdruck gelegt. Das Gefühl, die Empfindung und die instinktiven Seelenkräfte waren bei den Pädagogen etwas in Mißkredit gekommen als unklar, irreleitend, mit der gefährlichen Phantasie allzu sehr verschwistert. Das hat unserem ganzen Unterrichtswesen seinen Charakter gegeben, und viele Lehrer glaubten lange Zeit an gar keine Möglichkeit der Einwirkung als durch das Wort, das lediglich als ein Träger des Verstandes galt. Man wird aber, je länger die Erfahrung auf einen einwirkt und je praktischer man wird, erkennen, daß Beobachtung und Empfindung, Gefühl und Phantasie unentbehrliche Helfer des Verstandes, der Erziehung, der Bildung sind, weil sie eben in jeder echten und rechten Persönlichkeit mitwirkende Faktoren sind, und wo sie fehlen, einen geistigen Ausfall anzeigen. Auch sie müssen mitschaffen in der Tätigkeit des Lehrers, sie müssen mitwirken und mitweben im Tun des Schülers. So wichtig auch Vernunft und Verstandesklarheit sowie Willenskraft und Pflichtbewußtsein sind, sie können gar nicht allein leisten, was nützt. Ihre einseitige Herrschaft ist der Erziehung ebenso hinderlich und schädlich, als ihr berechtigter Einfluß förderlich und unentbehrlich ist. Dieses einseitige Vorwiegen des verstandesmäßigen Formalismus hat den Reformsturm gegen unsere höheren Schulen mitentfacht, der sich ebenso gut hätte richten können gegen manche Richtungen in der wissenschaftlichen Pädagogik unserer Tage. Eine Pädagogik nun, die Gefühl und Phantasie stark mit in Rechnung setzt, wird sich gefaßt machen müssen, dass nüchterne Theoretiker, prosaische Alltagsnaturen oder willensstolze Stoiker, denen allen die Form höher gilt als der Inhalt, in ihr eine Art von Epikureismus, Eudämonismus und Verweichlichung sehen, die zu rechter strammer Verstandesarbeit und Willenskraft nicht gelangen könne. Von solchen allgemeinen Vorwürfen und Phrasen braucht sie sich nicht beunruhigen zu lassen, solange es eine Tatsache und eine praktische Wahrheit ist, daß allemal da, wo gern, wo mit Lust und Freude, also mit dem Einsatz des ganzen Gefühls gearbeitet wird, der Wille den Fleiß mächtiger beeinflusst, das Gedächtnis größere Empfänglichkeit zeigt, die Aufmerksamkeit fester zugreift, die Auffassung schwieriger Verstandesprobleme flotter von statten geht, überhaupt die gesamte Arbeit der Schule leichter und besser verläuft, munterer fließt und schönere Früchte zeitigt als da, wo nur verstandesmäßig, aber gefühls- und phantasielos gearbeitet wird und unter dem Drucke bloßen Sollens und Müssens. Der *θυμός* der Griechen, das frisch pulsierende Blut, die Seele, insofern sie stark fühlt und stark empfindet, von welcher der Griechen klares Denken, ihr festes Wollen und ihr echt menschliches Fühlen ausging, sollte nur recht kräftig

in den Adern von Lehrern und Schülern rinnen; es würde wirksamer sein als der dünne Saft der nüchternen Vernunft und reinen Denktätigkeit. Wo volle Wirkungen erzielt werden sollen, kommt es zuerst auf Wertschätzung und Verwertung des Persönlichen an, das bei mechanischem und formalistischem Verfahren bis zur Verknöcherung zusammenschrumpfen kann. Allerdings wird alles, was einen mehr persönlichen Charakter trägt, eher zum Widerspruche herausfordern als das matte und farblose Unpersönliche. Deshalb wird auch gegen manche Erörterungen, wie sie im folgenden geboten werden, vielleicht manch kräftiger Widerspruch laut werden. Mag das sein! Dieses Buch und sein Verfasser, die frisches, gemüt- und gefühlvolles Erziehen und Lehren in Schule und Haus empfehlen, wissen sich dabei frei von der Absicht, irgendwie mit ungesunden Neigungen der Jugend, mit dem modernen Streben nach Genuß und mit verweichlichenden Forderungen des Zeitgeistes schwächlich paktieren zu wollen. Sie wünschen nur das Persönliche überall deshalb genügend zu würdigen, weil für unser Lebensglück das, was wir sind, die Persönlichkeit durchaus das Erste und Wesentlichste ist, das wir an uns beständig vornehm auszubilden und an anderen ebenso vornehm zu achten haben.

3. Möglichst praktisch möchte diese Pädagogik auch sein in der Form, in der sie sich gibt. Sie strebt darnach, einen Zug zum Populären und Gemeinfaßlichen an sich zu tragen und nicht allzusehr den trockenen Ton der hohen pädagogischen Wissenschaft. Deshalb werden dunkle *termini technici*, die sich von der schlichten Sprache einfacher Erdmenschchen allzuweit entfernen, wo es irgend angeht, gemieden werden, um die Jünger der Pädagogik, die sich bei ihrem Eintritt in das ohnehin schon an berechtigten pedantischen Forderungen reiche Amt manchen Zwang antun müssen, nicht auch noch abzuschrecken durch eine aus fremdartigen pädagogischen Fachausdrücken gefertigte Zwangsjacke. Ausdrücke, die erst, um verstanden zu werden, langer Erklärungen bedürftig sind, werden also möglichst vermieden werden. Unsere reiche deutsche Sprache bietet ja der allgemeinverständlichen Wendungen so viele, daß man nicht nach fernabliegenden Zunftausdrücken zu haschen braucht. Die Pädagogik ist doch auch in gewissem Sinne eine Kunst, die nicht nur Eigentum der Zunftgenossen ist, sondern zugleich Besitz aller edlen Naturen, die über Bildung und Erziehung vorurteilsfrei und unbefangen zu denken sich bemühen. Und ein Hinaushorchen in diese Kreise, die mit einer Art pädagogischer Divinationsgabe das Richtige nicht selten finden und den Nagel auf den Kopf treffen, den der Mann von Fach in hoher Weisheit verfehlt, tut jungen und alten Lehrern immer gut und dürfte deshalb einer praktischen Pädagogik und ihrer allgemein faßlichen Formgebung nicht schädlich sein. Auch vom pädagogischen Himmel gilt das Wort, daß man nicht hineinkommt, wenn man nicht wird wie die Kinder, die in ihrer Einfalt oft weiter und tiefer sehen als der Verstand manches verstandesreichen Mannes und die das richtige Wort kurz und entschlossen treffen, wo wir erst lange suchen müssen. Spannt man so den Ton pädagogischer Forderungen herab, läßt man die Regeln möglichst im Tone schlichter und gemeinfaßlicher Rede sprechen, so rückt man das Ideal, nach dem wir

Lehrer unermüdlich streben sollen, auch dem schlichtesten Denken und Empfinden näher und macht es leichter erreichbar, als wenn man schon durch den hohen Ton eine Art von Mauer aufrichtet zwischen dem, was sein und was erreicht werden soll, und zwischen dem, was man in Wirklichkeit noch ist. Auch Knappheit wird bei solchen Erörterungen angestrebt, wo es angebracht ist, der erzieherischen und bildenden Phantasie Anregung und Spielraum zu geben, damit sie sich in der Anwendung recht frei und ungebunden ergehe. Und wenn hier und da auch der Humor nicht ganz ausgeschlossen wird, so möge man das nicht der Darstellung verargen. Die Schule kann zur Hölle werden, wenn es in ihr ohne Humor hergeht. Solch eine Schule verstößt gegen den Hauptgrundsatz alles Unterrichts und aller Erziehung, der heißt: Fröhlichkeit ist die Mutter aller Tugenden. Ein Lehrer hat alles gewonnen, wenn seine Schüler das, was sie tun, mit Freude tun. Denn die Jugend will zuerst angeregt, dann unterrichtet sein. Lehre tut viel, Aufmunterung alles. Und dabei hat der Humor, der eine Gabe des Herzens ist, recht viel mitzusprechen. Hypochondrie aber ist dumpfem und traurigem Egoismus verwandt, der nur für das jämmerliche kleine Ich und das bange Selbst lebt und denkt, während der Humor zu allem Guten aufgelegter macht und dem Gemüte Kraft gibt, in Selbstvergessenheit sich selbst mehr aufzuerlegen und mehr für andere zu leisten. Wenn Herbart einmal gesagt hat, daß heitere Stimmung der Schüler und Lehrer, im ganzen genommen, die erste und unerläßliche Probe des guten Zustandes einer Schule sei, so darf man mit Fug und Recht dieses Wort auch auf Bücher beziehen, die praktische Anweisung geben sollen, wie Unterricht und Erziehung in guten Zustand zu bringen sind.

4. Aus den vorangegangenen Erörterungen ergibt sich die Einteilung. Der erste und vielleicht wichtigste, wenn auch nicht der längste Abschnitt behandelt die Persönlichkeit des Lehrers d. h. was er sich selber sein soll, seine Selbsterziehung. Man hat wohl gesagt: „Wer andere erziehen will, muß selbst erzogen sein“. Das Wort ist richtig, wenn man es in vorsichtiger Weise dahin faßt, daß der Lehrer stets an sich selbst noch erziehen und sich nie für fertig halten soll. Wer andere erziehen will, muß unablässig sich selber in Zucht haben. Im zweiten Abschnitt steht die Behandlung des Unterrichtsstoffes im Vordergrund; wie der Lehrer sich zu ihm verhalten soll und wie der Schüler empfänglich zu machen ist für die verschiedenen Ausstrahlungen der Lehrertätigkeit. Der dritte Abschnitt möchte alles das ins Auge fassen, was in das Gebiet der Schulzucht oder, um das richtige Wort für unsere Zeitverhältnisse zu wählen, was zur Massen- und Klassenerziehung, zur Disziplin des Unterrichtsexerzierplatzes gehört. Gegen den Schluß des dritten Abschnitts wird die Behandlung der Schulzucht einen mehr freundlichen und persönlichen Charakter annehmen, indem sie auf den einzelnen Schüler und auf seine Individualität eingeht, die bei der Massenerziehung leider hier und da zu kurz kommt. Nicht von den Pflichten des Schülers allein, sondern auch von seinen Rechten möchte das Kapitel von der Zucht und Erziehung ein freundliches Wort reden und der Schülerpersönlichkeit die

Beachtung schenken, die im ersten Kapitel der Lehrer gefunden hat. Das Gefühl, daß es sich um lebendige und mannigfache Einzelwesen und nicht nur um Klassenmaschinen handelt, wird hier besonders kräftig sich regen. In einem bescheidenen vierten Schlußabschnitt wird, einem wehmütigen Finale entsprechend, ein Blick auf die Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus fallen, um damit Halt zu machen an der Grenze desjenigen Gebietes, auf welchem, je nachdem Vernunft oder Unvernunft vorherrscht, die Früchte der Schularbeit aufgehen oder verdorren. Die einzelnen Kapitel innerhalb der vier Abschnitte werden darnach streben, in sich kleine abgerundete Ganze zu bilden; denn eine praktische Pädagogik soll eine handliches Nachschlagebuch bilden. Wenn infolgedessen an vereinzelt Stellen Wiederholungen, wenn auch geringer Art und in wechselndem Ausdruck und wechselnder Form, sich finden, so mag man diese dem Bestreben des Buches zu gute halten, nirgendwo die Freude am einzelnen durch die lästigen Verweisungen stören zu wollen.

5. Die Literaturangaben werden sparsam sein, weil das praktisch ist. Nur was der Verfasser zum guten Teil oder ganz selber geprüft hat, möchte er anderen empfehlen; was er nur dem Titel nach kennt, möge unerwähnt bleiben, selbst auf die Gefahr hin, daß Vollständigkeit vermißt wird. Besonders wird es die praktische Pädagogik sich angelegen sein lassen, diese oder jene Literaturangabe mit heilsamem Wink zu begleiten, um in dem Jünger der Pädagogik das Verlangen rege zu machen, an dieses oder jenes Meisters Tische die pädagogischen Gaben aus erster Hand zu genießen und sich an ihrer Frische zu laben. Auf die größeren Werke über Pädagogik, von denen diese praktische Pädagogik sich vieles zu nutze gemacht hat, und auf einige Sammelwerke sei vorweg verwiesen.

NÄGELSBACH, *Gymnasialpädagogik*, 3. Aufl. von Autenrieth, Erlangen 1879. — SCHRADER, *Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien- und Realschulen*, 5. Aufl. (II. mit einem Anhang über die neuen Lehrpläne versehene Ausgabe), Berlin 1893. — SCHILLER, *Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten*, 3. Aufl., Leipzig 1894. — SCHMID, *Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, 2. Aufl., Leipzig 1876–87, 10 Bde. — KERN, *Grundriß der Pädagogik*, 5. Aufl., Berlin 1893. — TH. WAITZ, *Allgemeine Pädagogik*, 3. Aufl. von O. Willmann, Braunschweig 1883. — BENEKE, *Unterrichts- und Erziehungslehre*. Neubearbeitet von Dressler, 4. Aufl., Berlin 1876. — O. WILLMANN, *Didaktik als Bildungslehre*, 2 Bde., Braunschweig, 2. Aufl. 1894, 1895. — RUDOLF LEHMANN, *Erziehung und Erzieher*, Berlin 1901. — W. MÜNCH, *Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen*. 2. verm. Aufl. Berlin 1896. — Ders., *Über Menschenart und Jugendbildung*. Neue Folge vermischter Aufsätze. Berlin 1900. — Ders., *Geist des Lehramts. Eine Hodegetik für Lehrer höherer Schulen*. Berlin 1903. — JAEGER, OSKAR, *Lehrkunst und Lehrhandwerk*. Wiesbaden 1897. — WEISSENFELS, *Kernfragen des höheren Unterrichts*. Berlin 1901. Neue Folge 1903. — MATTHIAS, *Aus Schule, Unterricht und Erziehung*, München 1901. — *Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in Preußen*. — FRICK, RICHTER und MEIER (Fries und Menge), *Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen*.

Erster Abschnitt.

Die Persönlichkeit des Lehrers.

6. Wert der Persönlichkeit. Daß der Abschnitt über die Persönlichkeit des Lehrers die erste Stelle einnimmt und nicht der von der Methode handelnde, mag vielleicht nicht ganz der Richtung der Zeit entsprechen, die vielfach an den Primat der Methode und des Schemas glaubt. Es ist ja ein unverkennbarer Zug unserer Zeit, die Freiheit der Persönlichkeit zurückzudrängen und zurücktreten zu lassen hinter dem Allgemeinen und unpersönlich Wirkenden, hinter Prinzipien, Gesetzen, Verordnungen und Vorschriften. Aber es ist und bleibt eine praktische Wahrheit, daß nicht irgend welche allgemeinen Sätze, daß nicht Bücher und Papier, sondern Menschen auf Menschen stets am tiefsten eingewirkt haben, weil hier die Wirkung von etwas Ursprünglichem, Selbständigem und von einem festen lebendigen und lebenspendenden Mittelpunkte ausgeht. Die äußeren Formen, Gesetze, Verordnungen, Lehrpläne, Methoden, kurz alles das, was allgemeine Bedeutung für Erziehung, Zucht und Unterricht hat, haben ihren nicht zu unterschätzenden Wert, aber sie sollten auch nicht überschätzt werden, weil sie ihre wirkende Bedeutung erst dann erhalten, wenn ein kenntnisreicher, geistesklarer, charakterfester und geschickter Lehrer sie ausübt im rechten Geiste, nicht als Knecht dieser Formen, sondern als Herr über den guten Geist in ihnen. Gerade beim Lehrer liegt die Gefahr sehr nahe, vom eigenen Berufe geknechtet zu werden; langjährige Tätigkeit in denselben Fächern führt ihn leicht dahin, sich mechanisieren zu lassen und an der rechten Selbständigkeit und Freiheit der Persönlichkeit Schaden zu leiden. Von richtiger Methode hängt ungemein viel ab, sie tut das Ihre, um falsche Individualität zu rechter Persönlichkeit auszugestalten. Aber wo Erweckung geistigen Lebens nötig ist, darf man von der Methode nicht alles Heil erwarten. Geist kann sich nur an Geist erziehen; daß das geschehe, dafür ist die rechte Persönlichkeit Grundbedingung und Gewähr; denn weit eher kann die Mangelhaftigkeit der Methode, des Lehrplans und des Schulmechanismus durch die Tüchtigkeit des Lehrers, als dessen Untüchtigkeit durch die vollkommensten Methoden und Einrichtungen ersetzt werden. — Es geht ja heute durch unsere Schule — das hängt mit unserer staatlichen Entwicklung zusammen — ein straffer, einigender und uniformierender Geist, der der

*Bezgl. Jean P.
Schulz
Liebermann*

Persönlichkeit gefährlich werden muß, wenn sie nicht stark genug in sich ist und wenn sie nicht die ihr zukommende Freiheit und ihre berechnete Eigenart sich behauptet. Auch aus einem anderen nahe verwandten Grunde werden kräftige Persönlichkeiten dem Lehrerstande gut tun. Es wird auf den höheren Schulen vielfach nur um äußerer Berechtigungen und des platten Nutzens willen gearbeitet, nicht mehr wie vor Jahren, als die Tage der Romantik noch ihre Nachwirkung übten, um der Sache selbst und schöner Bildung willen. Die Reifeprüfung und das Berechtigungszeugnis zum einjährigen Dienst dienen als Treib- und Schreckmittel und gelten als Palmen des Sieges; leicht verliert man das schöne Ziel aus dem Auge, sich vor allem feine Geistesbildung und Geistesschulung durch persönliche Kraft zu erwerben. Die Schule muß von einem Pensum zum andern eilen, um fertig zu werden, vielerlei muß bewältigt werden, ohne daß dem Lernenden und seinen häuslichen Erziehern viel Wahlfreiheit bliebe. Kommen zu diesem Vielerlei nun noch lehrende Persönlichkeiten hinzu, die schablonenhaft und ebenso zerrissen sind, wie in gewissem Sinne die ganze Art unserer Bildung, so steht's schlimm um unsere Schule. Es wird gelehrt, aber nicht erzogen. Darum sind ganze, zielbewußte, in sich geschlossene Persönlichkeiten nötiger denn je, um den Willen der Schüler zu lenken und ihn in seinem Wollen zu begeistern, damit er sich in dem Vielerlei festige und nicht verliere in den mannigfachen und vielartigen Forderungen, damit er von fester Hand geleitet mit Lust und Liebe an der Arbeit bleibe und nicht dem Tagelöhner gleich nur auf öden Nutzen sehe. Auch aus anderem Grunde sollte gerade heute der Lehrer mehr denn je nach starker Persönlichkeit streben, unermüdlich an sich arbeiten und sich nicht in trivialen Äußerlichkeiten verlieren. In Bezug auf äußere Anerkennung des Lehrerstandes seitens des Staates ist in fast allen deutschen Staaten durch Titel und Geld immer mehr den Wünschen der Beteiligten entgegengekommen. Das Kämpfen um diese Anerkennung und um gebührenden Lohn hat aber vielfach im Lehrerstande die falsche Meinung erweckt, als liege in diesen Dingen die rechte Wertschätzung des Standes und der Stellung. Das ist aber keineswegs der Fall. „Die Titel sind die Dekoration der Toren“ hat Friedrich der Große einmal gesagt und damit das Richtige getroffen. Wahre Würde und rechte Ehre soll die selbstbewußte Persönlichkeit in sich selber und in der stillen Erfüllung ihres Berufes finden. Irren wir nicht, so hat jenes ungestüme Haschen nach äußerer Anerkennung die Köpfe vielfach verwirrt, den Sinn vom guten Gedeihen der Sache und den Mann vom richtigen Wege abgetrieben. Wer sein Äußeres und seine äußere Ehre zu viel betrachtet, wird leicht abgelenkt von der Hauptsache und von dem, was vor allem not tut; wer zu viel darauf sieht, was er hat und besitzt und gilt bei den Leuten und was er besitzen und gelten könnte, vergißt zu leicht, was er innerlich ist und sich selber sein sollte, vergißt zu leicht den wahren Wert der Persönlichkeit. Und für diese hat der Schüler schon sehr früh eine feine und bestimmte Empfindung, selbst wenn, ja gerade wenn sie einfach und schlicht und ohne viel äußere Zutaten an Kleider- und Titelpracht einhergeht. Ob der Lehrer selbst im Dienste

eines schönen Ideals steht, ob er wahr, aufrichtig, gerecht, beharrlich, opferwillig, selbstlos und pflichtgetreu ist, das wissen die Schüler gar bald und lassen das Beispiel des Meisters als Muster und Vorbild gern auf sich wirken. Ob der Lehrer fest oder schwankend, ob er mit sicherer Konsequenz und mit gewichtigem Wort oder ob er mit leeren Worten nach Launen handelt, ob der Sonnenschein schlichter und kräftiger männlicher Liebe über der Aussaat scheint oder ob die drückende Nebelluft tagelöhnerhafter Gesinnung auf der Arbeit lastet, das weiß die junge Welt in der Schule oft mit feinerem Gefühle zu beurteilen als wir gemeiniglich annehmen. Kurz die Macht der Persönlichkeit ist das Wirksamste im Schulleben; denn der Mensch wirkt alles, was er vermag, durch seine Persönlichkeit. Damit wollen wir nicht, wie der unpädagogische Naturalismus es so gern tut, das „Recht der Individualität“ schlechthin preisen. Denn Individualität und Persönlichkeit ist nicht gleichbedeutend. Unter Persönlichkeit verstehen wir das Beste, was ein Wesen an und in sich trägt. Die Individualität jedoch umfaßt eigentümliche Vorzüge und eigentümliche Schwächen; die Summe der letzteren pflegt nicht selten größer zu sein als die der ersteren. Jene soll der Lehrer sich bewahren und pflegen wie jeder andere Mensch auch; diese soll er mehr als andere Sterbliche bekämpfen und zu beseitigen suchen. Sie haben kein Recht in der Schule, weil sie die geistliche Entfaltung der rechten und edlen Persönlichkeit hemmen und ihre segensreiche Wirkung binden und beeinträchtigen. Darum soll die praktische Pädagogik recht kräftig gegen alle Schwächen der Individualität, gegen alle Schulmeisterkrankheiten einherfahren und sich nicht scheuen, diese auch einmal beim rechten Namen zu nennen. Andererseits soll sie aber mit Nachdruck darauf hinweisen, daß die Persönlichkeit nur gewinnen kann, wenn sie tüchtig in der Technik und Methodik des Berufs sich schult. Technik und Methodik soll ihr nicht etwas Äußerliches, Mechanisches, Angequältes sein und bleiben, nicht eine Summe von angeklebten Manieren, sondern zur zweiten Natur gewordene Kunstgriffe, Regeln und Grundsätze, welche die gründliche Erwägung aller maßgebenden und mitbestimmenden Gesichtspunkte, als da sind die Schülernaturen, der Unterrichtsstoff und die Lehrziele, uns darbietet. Pflege trefflicher individueller Gaben, Bekämpfung der Fehler, Beherrschung der Mittel, welche uns die Methode an die Hand gibt, entwickelt allmählich diejenige Art von Lehrerpersönlichkeit, aus deren geheimnisvollen Tiefen erst jene unmittelbar packende Wirkungskraft hervorquillt, welche das Meiste, ja alles über Schülerherzen und -köpfe vermag, welche mehr wirkt als alle noch so gewählten Formen und Mittel rein äußerlicher Art. Sie ist die Seele des Unterrichts, das eigentümliche Ethos desselben, das „Elektrisierende“, von dem man oft nicht weiß, von wannen es kommt, das aber wie der Quell aus verborgenen Tiefen seine Entstehungsgeschichte hat und von dort kommt, von wo höhere Wirkungen ausgehen.

Recht lesenswert ist WIESE, die Macht des Persönlichen im Leben, Berlin 1876. S. 8 und 9 wird in folgender Weise der Wert der Persönlichkeit im Schulleben geschildert: „Wer weiß nicht aus seiner eigenen Jugend, wie das Vorbild des Lehrers mehr Gewalt über ihn hatte als alle Lehre und Ermahnung, wie von da der Fleiß, der Gehorsam und alle elementaren Tugenden ihren Antrieb empfangen? Der Erfolg des Unterrichts hängt

sicherlich zu einem guten Teil von der dabei angewandten Methode ab; aber es gibt keine absolut beste Methode: recht wirksam wird jede erst dadurch, daß sie das persönliche Eigene ist, nicht das Werkzeug in der Hand, sondern die Hand selbst. Das Entgegengesetzte ist, daß ein vorgeschriebenes Verfahren, mechanisch geübt, den Mangel der Selbstständigkeit des Lehrers übertragen muß. Der geistige Hauch, der von einer freien durchgebildeten Lehrerpersönlichkeit ausgeht, hat eine oft für das ganze Leben bestimmende Wirkung, auch durch die Art wie z. B. geschichtliche Personen und Taten ein Urteil der Achtung, der Bewunderung oder der Verwerfung erfahren, oder auf Erhebung über alles Gemeine und auf hohe Ziele als einzig erstrebenswert hingewiesen wird. Bei der Jugend wird fast immer das sachliche Interesse von dem persönlichen überwogen; früh wählt sie sich ihre Helden, denen sie nacheifert, auch unbewußt; und das wirkt fort, auch wenn die jugendlichen Sympathien durch die praktischen Lebensaufgaben der späteren Zeit ihre erste Lebhaftigkeit verlieren. Man hört in unserer Zeit nicht selten Klage über Abnahme der Pietät bei der Jugend; und gewiß, es vereinigt sich heutzutage vieles, die Herzen früh davon zu entleeren; aber von Hause aus ist bei den meisten Hingebungswilligkeit vorhanden; es kommt nur darauf an, daß diese solchen persönlichen Eigenschaften begegnet, die wie Licht und Wärme darauf einzuwirken vermögen.“ —

7. Berufsideale und Berufswirklichkeit. Über das Verhältnis von Ideal und Wirklichkeit im Lehrerberuf muß sich der Jünger desselben von vornherein klar sein und der ältere Lehrer klar bleiben. Sie müssen sich bewußt sein, daß mit ihrer Tätigkeit wie mit keiner anderen große Schwierigkeiten und ein starkes Maß von Entsagung verbunden sind und daß es oft nicht leicht ist, in dem sonntäglichen Reiche der Ideale Stärkung und Erquickung zu suchen und zu finden für die alltäglichen Mühen und Sorgen der Berufsarbeit. Erst wer sich Klarheit in dieser Frage schafft, wird sich die rechte Schaffensfreudigkeit bewahren. Schwierig ist der Beruf, weil die verschiedensten und weit auseinandergehende Anforderungen an ihn gestellt werden. Es ist anstrengend und mühevoll stete Aufmerksamkeit einer ganzen Klasse von 20 bis 50 Schülern zu widmen und zugleich dem einzelnen in der Masse und der eigenen Person; eine Menge von Kleinigkeiten müssen in gesunder Pedanterie beachtet werden, dabei sollen aber die großen Unterrichtsziele keine Minute dem Auge verloren gehen; alle soll er bilden und unterrichten und doch wieder die Eigenart schonen; unermüdlige Geduld und Langmut, auch dem frechsten Schlingel gegenüber, soll zur richtigen Zeit geübt werden, dabei aber Kraft und Strenge und ihre angebrachte Verwirklichung in wuchtigem Dreinfahren nicht Schaden leiden; in jedem Augenblicke soll der Lehrer Herr der Lage sein, wenn auch sein Gemüt in noch so heftiger Bewegung ist, dabei soll er die Freudigkeit nicht verlieren, auch wenn Enttäuschung auf Enttäuschung ihm den Mut zu nehmen drohen; ferner muß er den Lehrstoff, auch wenn er noch so schwierig ist, beherrschen, und zwar wissenschaftlich beherrschen und zugleich gemeinverständlich herabsteigen zu dem schlichtesten Verstand und dem denkbar dümmsten Jungen. Er soll stets derselbe und sich gleichbleibend sein; denn die Konsequenz ist eine merkwürdig einflußreiche Macht, ohne welche keine Erziehung gedeihen kann. Und dennoch soll der Lehrer empfänglich sein für alles Neue, was in Welt und Wissenschaft an ihn herantritt und immer wieder von einer unruhigen neuerungssüchtigen Zeit gefordert wird. Wiewohl diese in den meisten Fällen nur ihre Wünsche kennt, aber nichts von deren Verwirklichung versteht und wiewohl sie in vielen Fällen gar nicht einmal recht weiß, was sie will, und rasche Forderung herrsch-

gewaltig stellt, soll der Lehrer trotz alledem nicht empfindlich werden über die Torheit dieser Welt und sich nicht beirren lassen durch die Unruhe der Zeit, sondern im Gegensatz zum Treiben des lauten Neuerungsmarktes immer wissen, was er will und was er in der Stille seines Wirkens zu erstreben hat. Solche und ähnliche Schwierigkeiten des Lehrerberufs wird die praktische Pädagogik auf jedem Blatte zeigen. Hier kam es nur darauf an, einzelne vorübergehend zu erwähnen, um das Berufsideal für die Persönlichkeit des Lehrers ins rechte Licht zu setzen. Ins rechte Licht! Es würde für unsere Zeit kaum das rechte Licht sein, wenn man ihr viel von den Schulmännern der Vergangenheit sagen wollte, deren Geist über Zeit und Raum dahinflog und kräftig genug war, den langen Weg ins Reich der Ideale aus den Sorgen der Gegenwart und der dumpfen Luft beengter und ungesunder Schulräume sowie kärglicher Studierstuben und kärglichen Lebensgenusses mit freudiger Sicherheit zu finden, von jenen Männern, bei denen geringer Besitz und karges Gehalt neben großen und erhabenen Idealen wohnte und die in trostloser Arbeitsumgebung von der leuchtenden Akropolis und dem hohen Kapitol träumten. Solche Ideale erscheinen unserer Zeit zu altfränkisch. Der naturwissenschaftliche Realismus unserer Tage und die modernen Ideen haben den Wert nützlicher und handgreiflicher Dinge zu stark in den Vordergrund gedrängt: ihnen darf man mit jenen Idealen nicht mehr kommen. Und das hat auch sein Gutes. Denn zu hohe Ideale werden leicht hohl; sie sind zu fein gewebt für die derbe Wirklichkeit; zu häufig entsteht Enttäuschung, wenn das feine Gewebe zu arg zerfetzt und zerrissen wird von grober Gegenständlichkeit und wenn man merkt, daß in der Welt Kümmel und Salz reichlicher sind als Ambrosia. Spannt gerade der angehende Schulmann seine Erwartungen zu hoch und treten dann die beschwerlichen, peinlichen Rücksichten auf so und soviel Kleinigkeiten des Berufs an ihn heran, so geht ihm leicht die Fähigkeit verloren, das Kleine mit dem Großen in Verbindung zu halten und die Wirklichkeit mit dem Ideale auszusöhnen; er verfällt dann wohl der Resignation und der Hoffnungslosigkeit und schließlich dem Schrecklichsten der Schrecken, dem alltäglichen Schlendrian und dem ewig Gestrigen. Wer erst an Idealen bankbrüchig geworden ist, der büßt auch rechte Lebensfreudigkeit ein, Grämlichkeit ersetzt dann Begeisterung, und äußere mechanische Tätigkeit und unberechtigte Pedanterie die Stelle lebendigen und freudigen Wirkens. Dagegen soll eine gesunde Idealität schützen, die auch heute noch ihr gutes Recht hat. Auch heute noch erhält beständiger und anregender geistiger Verkehr mit der Jugend frisch und jung; auch heute noch erweckt Liebe Gegenliebe und bringt tüchtige Arbeit Dank. Immer noch ist die Erziehung und Bildungsarbeit eine Kunst, die um so vollkommener und erquicklicher wird, wenn man auch das Kleine und Kleinste schön zu gestalten sucht; immer noch bildet derjenige sich selbst tagtäglich mehr, der andere gut zu bilden unablässig sich bemüht. Die Welt da draußen ist ja hier und da und mancherorts mehr als anderswo arm an Idealen und beherrscht von krasser Alltäglichkeit; in der Welt der Schule, so sehr sie der ödteste Nützlichkeitsdrang auch vollständig zu erobern gesucht hat, haben immer noch höhere End-

ziele und Ideale ihre Geltung und Kraft; man braucht nicht lange zu suchen, um es zu sehen, wann die Augen der Jugend am meisten leuchten und ihr Herz am meisten schlägt. Nur wenig Menschen können ferner so sehr rein wissenschaftlichen Fragen sich widmen und sie für die schlichtesten und empfänglichsten Köpfe so verstandesgerecht machen wie der Lehrer. Schon hat mancher gerade über dieser Tätigkeit die häuslichen Sorgen und die Mühen des Tages vergessen. Und auch heute noch macht es Freude, Früchte wachsen zu sehen just auf dem Gebiete geistiger Entwicklung; auch heute noch ist und bleibt doch das reiz- und gehaltvollste Studium der Mensch in seinem Seelenleben, und diesem Studium darf vor allem der Schulmann sich widmen wie wenig andere. Also der Ideale noch immer genug! Wen geistige Interessen glücklich machen, der kann im Lehrerberufe seine Rechnung finden. Wer aber immer nur daran zuerst denkt, wie er sich körperliches Wohlsein und seine äußeren Ehren am besten einrichtet, wie er sich am vollkommensten speist, trinkt und kleidet, der bleibt diesem Berufe am besten fern und baut Kohl oder ähnliche Dinge. Da nun Ideale meist fein gewoben sind und plastischer Gestaltung entbehren, so tut man gut, um tüchtige Leistungen zu erzielen, bei tüchtigen Vorbildern unter den Berufsgenossen sich umzusehen und umzuhören, an denen man sich aufrichten kann in der oft erdrückenden Kleinarbeit des Tagewerkes. Solche praktischen Vorbilder sind um so nötiger, je geistiger der Beruf ist und je weniger die Wirkungen der Erzieher- und Lehrertätigkeit sofort offenkundig sind. Treffliche Vorbilder sind die beste Bildungsschule; große Muster wecken Nacheiferung und geben dem pädagogischen Urteil und Wollen klarere Prägung. Wo sie in der Nähe nicht zu finden sind, da suche man sie in der pädagogischen Literatur, die von Sokrates bis auf Pestalozzi und Herbart eine stattliche Mustergalerie darbietet; besonders wirksam aber werden Zeitgenossen sein, weil sie an demselben Webstuhl schaffen, an welchem man selber noch steht bei seiner eigenen Arbeit. — Wenn nun bei dieser Arbeit auch die richtige Frau dem Lehrer immer zur Seite stünde und dafür sorgte, daß zwischen Berufswirklichkeit und Berufsidealen nicht auch häusliche Hemmnisse sich störend einschieben, dann würde manche wunde Stelle nicht der Heilung bedürfen. Wie schön und treffend sagt Goethe doch in seiner Iphigenie: „Der ist am glücklichsten, er sei ein König oder ein Geringer, dem in seinem Hause Wohl bereitet ist“, und in Hermann und Dorothea: „Ein wackerer Mann verdient ein begütertes Mädchen, und es behaget so wohl, wenn mit dem gewünschten Weibchen auch in Körben und Kasten die nützliche Gabe hereinkommt.“ Jedenfalls — mögen materielle Güter auch fehlen — sollen aber mit der Frau vor allem geistige Gaben ins Haus kommen, die nicht nur in Küche, Keller und Kleiderschrank sich verlieren, sondern in reger Empfänglichkeit und feinem Sinn für alles Schöne sich äußern und mit einem warmen Herzen für alles Gute verknüpft sind. Eins aber beherzige man. Wo die Frau hergekommen, die Seite, von welcher sie in neue Kreise eintritt, läßt ihr einen bleibenden Eindruck und eine bestimmte Richtung ihrer Gedanken für alle Folgezeit. Daher sehe man sich bei Zeiten vor. Denn da höheres geistiges Leben im Lehrer-

berufe daheim sein soll und die Erziehungsarbeit eine sehr zarte und feine Kunst ist, muß ihm kleinliche Denkgangsart, die nur zu leicht durch häusliche Einflüsse erzeugt wird, fernbleiben.

Über das Ideale am Lehrerberufe vgl. die schönen Worte bei NOIRÉ, Pädagogisches Skizzenbuch, Leipzig 1874, S. 210 ff. — Wer einen Lehrer, der nicht nur durch den engen Schulraum, sondern auch durch die Schule des Lebens gegangen, in seinem Werdegang betrachten will, um selber Nutzen daraus zu ziehen, vgl. besonders in seinem ersten Teil WIESE, Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen, 2 Bde., Berlin 1886. — Mit gesundem Humor greift frisch in das Reich der Ideale hinüber und holt von dort herbei, was im Durchschnitt für Menschen möglich und erreichbar ist: JÄGER, Aus der Praxis, ein pädagogisches Testament, 2. Aufl., Wiesbaden 1885. — Um Ideal und Wirklichkeit völlig in Einklang zu bringen, sieht die Dinge, wie sie sind, und fordert, wie sie sein sollten, mit feinsinniger und prüfender Beobachtungskraft und rückhaltloser Beurteilung, die in vornehmer Form sich gibt: MÜNCH, Neue pädagogische Beiträge, Berlin 1892.

8. Die wissenschaftliche Bildung des Lehrers. Um idealen Sinn, um Arbeitsfreudigkeit und Frische zu bewahren, soll der Lehrer tüchtige wissenschaftliche Bildung nicht nur auf der Universität sich erworben haben; er soll in ihr weiter arbeiten und niemals ruhen. „Der Gymnasiallehrer soll gelehrt sein“ verlangt Nägelsbach. Bescheiden und praktischer stellt man die Forderung so, daß er unablässig darnach strebe, es im richtigen Maße zu werden. Er selbst, die Schule und die Schüler fahren besser dabei, wenn er mit dem Bewußtsein arbeitet, noch vieles, auch in wissenschaftlichen Dingen, lernen zu müssen, und nicht sich sofort als „gelehrtes Haus“ fühlt. Ein Haus ist fertig, wenn es unter Dach und Fach ist. Das soll der Mensch nie sein, er soll niemals dem toten Fach- und Mauerwerk gleichen, sondern als lebendes Wesen stets streben, nicht aufhören zu lernen und an sich zu arbeiten bis zum letzten Atemzuge. Nie ermattendes wissenschaftliches Streben — das ist rechte wissenschaftliche Bildung. Wenn nun auch in der drängenden Arbeit des Berufs immer wieder neue Hindernisse der wissenschaftlichen Arbeit sich bieten, soviel Zeit wird immer bleiben, um, wenn auch nur auf Stunden, am Born der Wissenschaft Erquickung und Stärkung zu suchen für die Arbeit der Schule; soviel Zeit muß bleiben, daß man an keinem Punkte seines Wissensgebietes zu beschämender und quälender Unkenntnis herabsinke. Gut ist's, wenn die selbständig forschende Mitarbeit auf irgend einem Gebiete seines Studiums den Stolz und das Selbstbewußtsein des Mannes hebt und ihm frische Kraft bewahrt. Wer aber nicht wissenschaftlich tätig ist, wer nur den nächsten Forderungen, welche die Schulstube an ihn stellt, dürftig zu genügen sucht, dem wird es schließlich schlimm ergehen. Denn an die Stelle des Alten rückt nun einmal beständig Neues in immer neuen Formen. Wer dieses nicht auf sich wirken läßt, wer nicht mitarbeitete mit der unablässig schaffenden Wissenschaft, verliert die Fühlung; er wird überholt von seiner Zeit; sein Stillstand wird Rückgang; es wird ihm am Ende das mitleiderregende Schicksal zu teil, beim alten Eisen zu liegen. — Das wissenschaftliche Studium soll sich auch auf die Pädagogik erstrecken; zu sehr noch fühlt sich mancher erhaben, auch in diesem Gebiete sich forschend umzusehen. Nicht als ob jeder alle Höhen und Tiefen dieser Kunst und Wissenschaft planmäßig durchwandern sollte! Aber ein gutes Buch sollte er doch hin und wieder mit Empfänglichkeit

lesen. Er wird bemerken, daß solches Studium ihm doch manchmal die Augen öffnet über eigene Torheiten, an denen er bisher wie ein Blinder vorübergegangen. Auch einmal ein gutes philosophisches Büchlein tut dem Lehrer gut, damit der wissenschaftliche Sinn und das wissenschaftliche Urteil, die im Banne der Schulstube sich leicht verengen, stets wieder ausgeweitet werden. Besonders nützlich innerhalb des philosophischen Gebietes ist psychologisches Studium, damit der Lehrer nicht nur weiß und durchdringt, was er unterrichtet, sondern auch erkennt, wie es in den Seelen der Lernenden aussieht. Dann wird er nicht so oft über die jungen Köpfe hinweg und an den jungen Herzen vorbei reden. — Die rechte wissenschaftliche Bildung erwächst aber nicht nur aus der Buchgelehrsamkeit, die zu leicht mit toten Zeichen ins Gehirn sich drückt; sie nimmt erst die rechte Frische und Beweglichkeit an, wenn der Lehrer auch ein offenes Herz und einen empfänglichen Sinn für das ihn umgebende Leben sich bewahrt, für die großen Fragen, die die Zeit bewegen, und für die kleinen örtlichen wissenschaftlichen Bestrebungen; freundlich und empfänglich soll er sich jedenfalls dazu stellen; ob er tätig mitarbeiten kann, darüber muß er die Entscheidung der ihm zu Gebote stehenden Zeit und seiner Arbeitskraft überlassen.

Wer so stets wissenschaftlich strebend sich bemüht und sich vor Einseitigkeit und Engherzigkeit zu schützen sucht, der wird bewahrt werden vor mancherlei Untugenden, die man vielleicht als spezifische Schulmeisterkrankheiten bezeichnen dürfte. Da ist zunächst der Schulmeisterdünkel — der *tumor scholasticus* —, den NOIRÉ (a. a. O. S. 217) nur als eine Varietät des in unseren Tagen leider in allen Ständen so verbreiteten Größenwahns ansieht. Die ersten Symptome zeigen sich gewöhnlich „wenn der Lehrer zum ersten Male als unbeschränkter Selbstherrscher unter die Schar der maulaufsperrenden Jungen tritt“; „krähende Rechthaberei, Aburteilen über alle bekannten und unbekanntes Dinge, alles besser wissen wollen, hochfahrendes Ignorieren des gesunden Menschenverstandes“; „in ihrer beschränkten Sphäre sind diese Schulmonarchen kleine Cäsaren“. Diese Zeichnung ist zwar etwas drastisch, aber doch manch wahrer der Wirklichkeit abgesehener Zug ist in ihr enthalten. Wer mit seiner Gelehrsamkeit vor Schülern prunkt, mag allenfalls ein Gelehrter sein — ein gebildeter Mann ist er nicht, und jedenfalls ist er ein recht schlechter Pädagoge. Mit dem Dünkel hängt die Schroffheit des Urteils zusammen, an der der Lehrer mehr als andere krankt. Gegen sie hilft nur beständige wissenschaftliche Fortarbeit, die nicht nur in der Enge der Fachwissenschaft sich bewegt; sie ist geeignet, dem Urteil zunehmende Milde zuzuführen, sie verhütet einseitiges Aburteilen, barsches und maßloses Fordern und maßlose Erwartungen. Und das geht so zu: Wer nur für Schulzwecke arbeitet, nur für den täglichen Gebrauch von der Lehrerhand in den Schülerverstand, beherrscht das, was er gebraucht, gar bald, besonders wenn jahraus jahrein dasselbe wiederkehrt; er fühlt schließlich gar nicht mehr, daß er selbst oft schon dasselbe getrieben und langsam errungen hat, was er dem Schüler gleich beim ersten Male so genau abverlangt, daß auch der Punkt überm i nicht fehlt. Der Maßstab der Beurteilung wird bei solcher Art

des Denkens immer ungerechter. Bildet ein Lehrer dagegen auch über die Grenzen seiner engen Fachwissenschaft hinaus sich beständig fort, so wird er bald inne werden, wie weit er selbst von Vollkommenheit entfernt ist und wie schwer es ihm noch wird, Neues rasch und fest zu fassen und zu bewahren. Je vielseitiger er sich zu bilden strebt, um so milder wird er werden; je einseitiger er bleibt, um so schroffer wird er sein. Daher die eigentümliche Erscheinung, daß Fachlehrer im engsten Sinne des Worts (nicht etwa nur an Althilologen und Mathematiker braucht man zu denken) oft die größten Querköpfe im Beurteilen der Schülerleistungen sind. — Rechte wissenschaftliche Fortarbeit schützt aber auch vor dem Versauern und dem Verbauern sowie dem Verphilistern hinter dem Stammtisch und vornehmlich vor falscher Pedanterie, die mit Kleinigkeiten kramt um der Kleinigkeiten willen, die den Inhalt verächtlich zurückstellt hinter den Formen und die Silben sticht, weil ihre Geisteskraft weitere Ziele nicht erreichen kann. Plutarch erzählt schon, daß bei den Römern die Worte „Griechen“ und „Gelehrte“ Schimpf- und Schmähreden waren. Michel de Montaigne fügt dem hinzu, daß er, als er älter geworden, gefunden habe, daß man in Rom recht hatte und daß *magis magnos clericos non esse magnos sapientes*. — Und wie vor Pedanterie schützt frisches wissenschaftliches Streben vor dem Marasmus und vor dem Vertrocknen. Nur Leute, die durch die Wolken der Tagesforderungen hindurch immer wieder nach der Sonne der Wissenschaft suchend ausschauen und sich freuen, wenn sie sie auch nur ein Stündchen am Tage zu Gesichte bekommen, altern und vertrocknen nie, auch wenn ihre Haut einschrumpft und die Haare ergrauen.

Über den *tumor scholasticus* vgl. NOIRÉ a. a. O. S. 217. — Über Schroffheit des Urteils und ungemessene Ansprüche an die Jugend vgl. NIEMEYER, Unterrichtslehre, herausgegeben von Lindner, Wien 1878, S. 295. — Wie aber Milde des Urteils und wahre wissenschaftliche Bildung schön nebeneinander thronen, hat jeder selbst an tüchtigen Lehrern erfahren. Ich gedenke noch heute des verstorbenen H. L. Ahrens, des großen bahnbrechenden Forschers auf dem Gebiete griechischer Dialekte und feinsinnigen, für wissenschaftliche Fragen der allerverschiedensten Art empfänglichen Gelehrten. Seine Milde war so groß, daß er uns Primanern gegenüber auch bei groben elementaren Fehlern gegen griechische oder lateinische Grammatik nie mehr als zu einem Lächeln und zu einem humorvollen: „Oh!“ sich verstieg, was aber tiefer wirkte als die mit pharisäischer Schärfe gewürzten Moralpredigten anderer, die nicht wert waren, jenem Meister die Schuhriemen zu lösen.

9. Herzens- und Charakterbildung. Neben der wissenschaftlichen Bildung muß die rechte sittliche Bildung dem Lehrer innewohnen. Der praktischen Pädagogik Aufgabe ist es nun nicht, alle Menschengtugenden in ihrer reichen Abstufung hier aufzuführen und dem Lehrer zur Vorschrift zu machen. Was selbstverständlich von jedem sittlich gebildeten Menschen verlangt werden kann, ist auch des Lehrers Pflicht. Hier handelt's sich hauptsächlich um diejenigen Tugenden, die ungern am Lehrer vermißt werden, die aber gerade nicht selten da fehlen, wo sie sein sollten und deren Mangel hie und da durch hinzutretende Untugenden unglücklich fühlbar wird.

Vor allem ist Liebe, Wohlwollen und Zutrauen zur Jugend notwendig. Wer diese Empfindungen nicht kennt und nur Talent zum Dozieren besitzt, und wäre es so gewaltig, daß es Berge zu versetzen vermöchte,



der sollte lieber dem Lehrerberufe fern bleiben. Wo kein rechtes Zutrauen und keine Liebe wohnt, da pflegt Mißtrauen und düstere Menschenauffassung bald Platz zu greifen. Und Mißtrauen ist einer der schlimmsten Lehrerfehler. Wer seine Schüler im großen und ganzen für schlecht hält, wird bald Schlechtigkeiten erzeugen: man halte sie lieber für brav und gut, ehe sich nicht das Gegenteil zeigt; und die meisten werden gut werden. Vor allzu großer Vertrauensseligkeit wird ja klarer Blick und klarer Verstand denkende Menschen immer schützen. — Vor allem aber meide man höhnisches Benehmen, spöttisches Wesen und hämisches Ironisieren; das erzeugt sonst stillen oder lauten Widerstand und Trotz. Auch Härte bleibe fern; denn sie hat Furcht im Gefolge. — Ebenso aber wende man keine falschen Mittel an, um Liebe und Zutrauen zu erwerben: schwächliche Nachgiebigkeit ist übel angebracht, wo ruhige Strenge geboten ist; auch Buhlen um Schülergunst ist unmännlich, besonders dann, wenn man etwas erlaubt, was Amtsgenossen verboten haben oder nicht wünschen; ebenso soll Haschen nach dem wohlfeilen Beifall der Jugend niemals zu Schritten verleiten, die der Gesamtordnung und dem guten Geist der Schule schaden; vor allem aber hüte man sich vor häufigen Versicherungen, daß man es gut meine mit der Jugend, sie liebe und ihr wohl wolle. Die Schüler, besonders in den mittleren Jahren, sind zu wenig empfänglich für solche Sentimentalitäten: Taten sollen vielmehr ihre Wirkung tun auf dem Gebiete der gegenseitigen Liebe und des Wohlwollens, nicht aber gefühlsselige Worte. Das ist nicht mißzuverstehen. Ein treffendes liebevolles Wort ist sehr an seiner Stelle, wo es gilt Zutrauen zu gewinnen, falls etwa jugendliche Vorurteile, die so leicht sich finden, vorhanden sind oder falls sonstige herbe Behandlung den Knaben kopfscheu und mißtrauisch gemacht hat. Doch werden solche Worte am besten unter vier Augen gewechselt; da sind sie wirksamer als im störenden Getriebe der Klasse.

Nahe verwandt mit Liebe und Zutrauen ist eine andere schöne Lehrertugend — die Geduld, die schöne Kunst zu hoffen. Wie nötig ist sie und doch wie selten! Wer zu schnell Früchte sehen will, verzweifelt zu leicht bei langsamem Reifen; wird böse, wo er's nicht sein sollte, und verliert seine Besonnenheit, wo er sie nötig hätte. Unter den Schülern gibt's allerlei Köpfe und allerlei Gemütsanlagen; was bei dem einen hilft, schadet bei dem anderen. Die Methode schreibt ja den Weg vor, den wir gehen sollen, aber nur den allgemeinen großen Weg; die Geduld findet die besonderen Pfade, die zwar Umwege sind, die aber geeigneter sind für schwächere Naturen und deshalb sicherer und ohne Ermüdung zum Ziele führen. Nicht Kunst und Wissenschaft allein, Geduld will bei dem Werke sein. Und doch ist die Ungeduld so häufig. Unzufriedene, mürrische, verdießliche Klagen über Faulheit und Unaufmerksamkeit, Poltern, Schelten, Prügeln bei zu langsamem Voranschreiten! Ein bischen Geduld — und in derselben Zeit, die man mit ungeduldigen und unnützen Worten verschwendet, würde man mehr erreichen als durch jene Äußerungen der Ungeduld. Was der nächste Augenblick nicht bringt, bringt der fernere; kommt Zeit, kommt Rat und mit ihm das Verständnis bei dem Schüler;

was ihm heute nicht zugeführt werden kann, wird ihm morgen verständlich, wenn eine glücklichere Stunde für ihn — und für den Lehrer gekommen ist. Geduld kommt nun allerdings wie der Verstand meist nicht vor Jahren; nur glückliche Naturen, die bei klarem Verstand auch klare und rechte Liebe zur Jugend im Herzen tragen, pflegen früher dazu zu kommen.

Verstand und Liebe gehören ebenfalls zusammen, um in Gemeinschaft mit festem Willen Gerechtigkeitssinn, Unparteilichkeit und konsequentes Verfahren auszubilden. Gerechtigkeit sichert die Liebe bei den Schülern mehr als selbst Freundlichkeit und Nachsicht. Jedem zu geben, was ihm nach seinen Gaben und Leistungen zukommt; Ungunst und Gunst zu verteilen, wie es billig ist, und dabei nicht zu sehen auf das Äußere des Schülers und auf Rang und Stand; heute nicht zu strafen, was man gestern hat passieren lassen; sich gleich zu bleiben und folgerichtig zu sein im Kleinen und im Großen: alles das ist von hohem Wert; von Gerechtigkeit geht viel Segen, von Parteilichkeit viel Unsegen aus. — Neben der Gerechtigkeitsliebe steht die Wahrheitsliebe. Nicht als ob wir dem Lehrer, dem jungen oder alten, Unwahrhaftigkeit zutrauten. Aber was im Leben der Gesellschaft die gesellschaftlichen Unwahrheiten sind, die das große Publikum entschuldigt, pflegen im Schulleben die wissenschaftlichen Unaufrichtigkeiten zu sein, die keine Pädagogik entschuldigen soll. Der Lehrer soll vor allem nicht tun, als ob er alles wisse und könne, da das pure Unmöglichkeit ist; er soll es vielmehr schlankweg zugeben, wenn er einer plötzlich auftauchenden Schwierigkeit nicht Herr werden kann, wenn er ein Versehen begangen, wenn er sich auf etwas nicht besinnen kann, wenn er überhaupt einmal etwas nicht weiß. Daß er kein wandelndes Konversationslexikon ist, mag er den Schülern ohne Bedenken sagen und sich ja nicht breit machen als verkörperte Weisheit Salomonis. Mit der Wahrheit kommt er weiter als mit dem falschen Schein. Es hat noch niemandem geschadet, wenn er, im übrigen ein tüchtiger und wissenschaftlicher Mann, den schönen sokratischen Stolz des Nichtwissens gezeigt hat, da dieser Stolz zugleich tiefe Bescheidenheit in sich birgt und vor falschem Dünkel schützt.

Und dann die Selbstbeherrschung — eine Lehrertugend erster Gattung. Zu viele Untugenden zeigen sich, wo sie nicht vorwaltet: Arger, Verstimmung, Empfindlichkeit, Zorn, Leidenschaftlichkeit und andere Aufwallungen des Gemütes, die das Wirken aus dem rechten Geleise bringen. Es ist ja leicht gesagt, daß man sich von solchen Affekten fernhalten soll. Ganz ohne Ärger geht's nun einmal nicht ab; aber man soll doch diese Stimmung nicht zur Gewohnheit und Grundstimmung werden lassen; man soll nicht bei jeder Kleinigkeit sich ärgern, sondern nur da, wo es angebracht ist; dann aber in möglichst gesunder Art, d. h. kurz und kräftig und nicht stunden- oder gar tagelang, und, sollte es angehen, auch mit Vorsicht, d. h. man soll im Ärger keinerlei Maßnahmen treffen und Strafen verhängen; denn wenn Ärger im Menschen wohnt, so begeht er selten das Klügste, gemeinlich aber das Dümme. — Auch ohne Verstimmung kommt man nicht durch die Welt der Schule; doch auch sie soll nicht

lange und dauernd den Lehrer beherrschen, sondern immer wieder niedergezwungen und beherrscht werden. Und dazu ist das beste Mittel guter Humor und angebrachte Heiterkeit. „Das Pathos ihres Berufs haben viele, den Humor ihres Berufs haben wenige. Dafür ist der letztere ein Salz von wunderbarer Kraft, das unser Leben vor dem Vertrocknen schützt, und uns die natürliche, die menschliche Auffassung des Verhältnisses von Lehrer und Schüler bewahrt. Sollte er uns Lehrern am frühesten ausgehen? Fast scheint es so — der Verkehr mit der Jugend scheint bei vielen von uns seine erfrischende, verjüngende Kraft zu versagen“ (Jäger a. a. O. S. 71). Humor und Heiterkeit der Stimmung sind Mächte, die von vielen in der Schulstube viel zu sehr unterschätzt werden. Man vergibt sich wahrhaftig nichts — das meinen aber leider viele —, wenn man diese Stimmungen, unter denen alles rascher gedeiht, recht pflegt und hegt. Anständig und still einhergehender Humor, nicht der witzboldartige und laute, macht geradezu allmächtig. Denn die Schüler hängen mit ganzer Seele am heiteren und humorvollen Lehrer, weil Humor keine Gabe des Geistes, sondern des Herzens ist, und sie fassen frohe und frische Worte rascher, weil sie selbst noch im heitern und frohen Reich der Jugend leben. Bildet solche Stimmung den Grundton, so macht jeder ernste und strenge Ton und noch mehr jedes strafende Wort einen weit tieferen Eindruck als im anderen Falle. Zudem pflegen heitergestimmte Lehrer ordinären Tadel und Strafen wenig nötig zu haben. — Auch nicht empfindlich soll man sein, schon weil Lehrer und Schüler nicht auf derselben Stufe stehen, sondern jener so viel höher, daß der Schüler ihn gar nicht treffen kann, selbst wenn er einmal zu schießen versuchen sollte. Es sind doch Jungen, dumme Jungen im guten Sinne des Worts, die vor uns sitzen; werdende, die noch nicht fertig sind; erziehungsbedürftige Seelen, der Lehrer aber ist der Erzieher. Es ist ein Zeichen kleinen und weiblichen Geistes, wer sich stets persönlich berührt und verletzt fühlt, und es zeugt von Mangel an richtigem Selbstgefühl. Selbst wenn der Schüler sich über seinen Lehrer einmal lustig macht, so ist das noch kein Kapitalverbrechen. „Denn man kann, wenn man 12 Jahre alt ist, seines Lehrers große Nase — entschuldige, sie ist wirklich nicht ganz klein — an die Tafel malen, und ihn dabei doch recht lieb haben. Auch einen Spitznamen kann er haben — in deiner Jugend hat man denn da keinen Spitznamen erfunden? keinen Naso an die Tafel geschrieben oder gemalt? — Was du tun sollst? — Es ruhig auslöschen oder mit ruhigem Befehl durch den nächsten besten Schüler auslöschen lassen. Nur nicht aus allem eine Geschichte machen, einen Umstand, einen Kriminalprozeß mit langer Untersuchung!“ (Jäger a. a. O. S. 15). Wer zu empfindlich ist, ärgert sich leicht; und wer sich leicht ärgert, wird von den Schülern gern geärgert. Zu übertriebener Empfindlichkeit kommen diejenigen Leute am leichtesten, die in ihrem Umgang zu einseitig sind. Seitdem das „Standesbewußtsein“ durch Zusammenschließen der Fachgenossen und durch Abschließen gegen andere Berufsarten unter den Lehrern gewachsen, hat die Empfindlichkeit eher zu- als abgenommen.

Vor allem aber soll aufbrausender Zorn und jähe Heftigkeit nicht

aufkommen in der Seele dessen, der lehren und erziehen will. Zornmütigkeit und Heftigkeit kommen meist, wenn man die Vergehen und Fehler der Jugend nicht richtig auffaßt und wenn man sie nicht als Erscheinungen einer schwachen oder gar krankhaften Kindesnatur ansieht. Wie der Arzt sich nicht zornig ereifert über den, der keine Kräfte hat, soll's auch der Lehrer nicht tun. Will er sich schützen vor diesen Affekten, so bedenke er, daß manches gar nicht so schlimme Unart und arge Untugend ist, was man so auszulegen leichtfertig bereit ist, daß oft Unwissenheit, Unerfahrenheit, kindlich leichter Sinn und Schwäche der Einsicht die Quellen der Fehler sind, die wir in Verderbnis des Willens zu suchen bei Erregtheit zu rasch bereit sind; man bedenke, wie viel auch das Elternhaus verschuldet und wie das Temperament des Schülers mitwirkt bei seinem ganzen Denken, Fühlen und Wollen. Und sind wir denn nicht selbst einmal jung gewesen; wirkte damals nicht vieles anders auf uns ein wie heute? Gingen denn alle Torheiten und Dummheiten, die wir — jetzt die Herren Lehrer — auch einmal gemacht haben, aus Bosheit und Arglist hervor oder aus gewollter Faulheit? Wozu also der rasche Zorn? Oft heilen die Zeit und die genauere Kenntniss der Jugend besser als unnötige Erbitterung. Durch Schaden wird auch die Jugend schon klug. Man sollte auch deshalb nicht gleich zornig werden, weil ja Fehler und Vergehen, die voll in die Erscheinung treten, uns oft einen tieferen Einblick in die Kinderseelen eröffnen als beständig tugendsames Verhalten und musterknabenartiges Benehmen und weil gerade Fehler uns Fingerzeige geben, wie wir heilend eingreifen können. Der Zorn, besonders der Zorn, der in selbstvergessenen Gebärden und unschönen Worten sich Luft macht, ist außerdem häßlich und abschreckend; deshalb hinweg mit ihm! Das beste Gegenmittel gegen ihn ist verständiger Aufschub dessen, was man durch Übereilung anzuordnen in Gefahr ist. Wohlangebracht ist aber ein edler und heiliger Zorn, der Achtung einflößt, wenn er aus der Tiefe des sittlichen Gefühls kommt und mit Empörung sich gegen Unsittliches und wahrhaft Schlechtes richtet, der sich aber trotzdem in der Gewalt behält. Diesen soll niemand zurückhalten, sondern mit voller Wucht walten lassen. Wo aber einmal im Affekt das Maß überschritten ist — und daß dem Lehrer mehr als anderen Leuten die Galle überläuft, wird man verständlich finden —, da soll man doch im Stillen diese Überschreitung sich recht übel nehmen und den guten Vorsatz fest und fester fassen, nicht wieder in denselben Fehler zu verfallen. Je öfter der ehrliche Versuch dazu gemacht wird, um so besser wird er gelingen und vom Gefühl innerer Befriedigung begleitet sein.

Das möchte im ganzen und großen über Lehrertugenden und Lehrerfehler, soweit die Herzensbildung in Betracht kommt, zu sagen sein. Daß es noch viele andere gibt, ist selbstverständlich und bedarf nicht ermüdender Ausführung, die einer Moralpredigt gleichen möchte. Moralpredigten sind in der Schule nicht angebracht, auch nicht in einer praktischen Pädagogik. Doch einer recht praktischen Tugend soll noch gedacht werden, die alle anderen stützt und hält, das ist die Tugend schlichter Religiosität. Wie die rechte Liebe still ihres Weges geht, so soll auch

sie ihre Straße ziehen, soll nicht viel Worte machen, sondern im ganzen Ton und Tun sich äußern und zeigen; sie soll nicht fertig mit sich sein, sondern das Vollkommene suchen. Wer dazu einen Pfadfinder haben will, lese recht oft das Summarium christlicher Pädagogik im I Cor. 13 und beachte, wie alles, was man über Lehrertugenden sagen kann, dort paulinisch wiederklingt.

Über Heftigkeit und Zorn vgl. den lesenswerten Abschnitt in NIEMEYER a. a. O. S. 297 ff. — Ein warnendes Beispiel von der schädlichen Wirkung mangelnden Wohlwollens gibt NOIRÉ a. a. O. S. 239: „Ich werde nie die Lektion vergessen, die ich in den ersten Jahren meiner Lehrertätigkeit durch einen meiner Schüler erhielt. Diesen, einen talentvollen, aber trägen Knaben, suchte ich dadurch, daß ich seine Faulheit vor den übrigen lächerlich machte, durch öfteres Ironisieren anzuspornen. Es half nichts. Endlich ließ ich ihn zu mir kommen und machte ihm ernsthafte Vorstellungen, daß er durch seine konsequente Trägheit sich der Gefahr aussetze, aus der Anstalt verwiesen zu werden. Da sagte er mir freimütig: 'Wenn Sie mir, statt mich immer zu verhöhnern, manchmal ein gutes und freundliches Wort gesagt hätten, so wäre es nicht soweit mit mir gekommen.' Ich nahm ihm seinen Freimut nicht übel, er versprach mir ernstlich, sich zu bessern, und ich gelobte mir innerlich — mich auch zu bessern.“ — In ähnlichen Bahnen wandern, ohne es zu merken, recht viele Lehrer, Direktoren und hier und da einmal — wenn auch recht selten — ein Schul- oder Ministerialrat. Wer Augen hat zu sehen und Ohren zu hören, erkennt es, daß wir allzumal pädagogische Sünder sind. — Und nun ein Beispiel vom Gegenteil aus WIESE, Lebenserinnerungen etc. Bd. I S. 60: „Etwas Seltsames erlebte ich eines Nachmittags in Sekunda: Ein Schüler namens Biwend hatte in seinem Wesen etwas Finsteres und Eigensinniges. Als ich ihn während der Lektion, ich weiß nicht mehr worüber, zurechtweisen mußte, was mit wenigen Worten geschah, sah er mich grimmig an, worauf ich weiter nicht achtete. Nach der Stunde gingen die Schüler nach Hause; er allein blieb stehen und sah mich mit demselben Blick an wie vorher. Auf meine Frage, warum er nicht gehe, trat er auf mich zu: ich sah, es kämpfte in ihm; sein Trotz wollte hervorbrechen — da, als ich zu ihm sagte: 'Sind Sie über meinen Tadel noch empfindlich? glauben Sie denn, daß ich damit etwas anderes als Ihr Bestes gewollt habe?' schlug's in ihm um, er umschlang mich plötzlich, und ehe ich's hindern konnte, hatte ich einen Kuß von ihm. Meine Überraschung war groß; aber ich hatte eine Seele gewonnen, für immer. Er wurde ein musterhafter Schüler und hat mir noch aus Amerika, wohin er später als Prediger geschickt wurde, in seinen Briefen eine fortdauernd dankbare Gesinnung ausgesprochen.“ — Zum Schluß noch ein Beispiel von Lehrerwahrhaftigkeit und ihrer tiefen Wirkung aus JÄGER a. a. O. S. 16: „Weißt du, wann ich zum erstenmale die Majestät der Wissenschaft empfunden habe? Als unser verewigter Lehrer — — —, vor dem selbst der trotzigste von uns 40 in ein Mausloch kroch, obgleich er niemals anders als mit Worten strafte, — vor uns armen Jungen erklärte, der und der von uns hätte gestern mit einer Übersetzung der Stelle so und so recht gehabt, und er — es war der beste Philologe des Landes — hätte unrichtig übersetzt. Er war ein 60er und wir waren dumme Jungen von 15: da fühlten wir, daß etwas über ihm und uns stand — die Wahrheit.“ Mancher wird sagen: *Quod licet Jovi, non licet bovi*. Aber es hindert ihn doch niemand, jenem Juppiter nachzustreben.

10. Pädagogischer Takt. Die intellektuellen und moralischen Eigenschaften des Lehrers sind im Vorhergehenden besprochen; damit sind aber die Forderungen, welche die praktische Pädagogik stellen muß, noch nicht erschöpft. Auch gesellschaftlich-ästhetische Eigenschaften gibt es, welche die Wirkungskraft des Erziehers heben und fördern können und welche ebenso wünschenswert wie — das muß gesagt werden — nicht gerade weit verbreitet sind. Wir fassen diese Gaben zusammen unter der Bezeichnung pädagogischer Takt, der weder auf moralischem noch auf intellektuellem Boden allein wächst, sondern auf dem Gebiete feinen Gefühls, feinsinniger Beobachtungsgabe und feinsten Formgebung und der eine Steigerung des Anstands- und Schicklichkeitsgefühls bedeutet. Die praktische Pädagogik soll gerade auf diese Tugend mit ganzem Nachdruck hinweisen; denn im Leben, auch im Schulleben, wird man selten

auf Mangel an Takt aufmerksam gemacht. Es ist ein zu heikles Ding Taktlosigkeiten jemandem vorzuhalten, weil überzeugende Gründe hier nicht leicht zu finden sind und nicht zu überführen vermögen, sondern weil nur das richtige Gefühl, welches „guter Erziehung“, auch guter Selbsterziehung entstammt, das entscheidende Wort spricht. Irrtümer in anderen Dingen kann man jemandem in höflicher Weise klar machen; aber der Takt und die Höflichkeit dessen, der aufmerksam zu machen hätte, gestattet es nicht, solch zarten Punkt zu berühren und einem anderen zu sagen, daß er taktlos gewesen ist. Man kann allenfalls durch die Blume sprechen. Aber auch das hilft wieder nicht viel. Der Taktlose versteht keine Blumensprache, da er allenfalls Blumen zertreten, aber nicht würdigen kann. Und gerade im Leben der höheren Schule wäre es oft so dringend nötig, Höflichkeit und feinsten Takt zu wahren, da sie auf die feinfühligste Jugend einen ebenso tiefen, nicht selten einen noch tieferen Eindruck machen als hohe Weisheit und moralische Vollkommenheit und weil taktvolle Lehrer nicht nur moralische, sondern auch ästhetische Lebensgesetze im Kreise der Schule schaffen. Takt besitzt nun der eine mehr, der andere weniger; manche besitzen ihn leider gar nicht; jeder aber sollte nach dieser köstlichen Gabe streben, die nicht etwa nur angeboren ist, sondern durch gute Erziehung entwickelt werden und täglich an Sicherheit und Festigkeit gewinnen kann. Denn Takt ist teils Ausfluß psychologischer Einsicht und deshalb lehr- und lernbar, teils Naturanlage, die weniger oder mehr entwickelt sein kann, Mangel an Takt pflegt auf Unbesonnenheit oder Unbeholfenheit zu beruhen. Die Hauptsache am Takt ist die Rücksicht auf alle Umstände und Verhältnisse, welche irgendwie auf unsere Tätigkeit Bezug haben. Der Lehrer sollte immer alles abmessen, an alles den richtigen Maßstab anlegen und vor allem den feinfühligsten Tastsinn anwenden und die zarteste Rücksicht, wo es sich um die Beweggründe, Gefühle und inneren Regungen des Schülers handelt. Der Taktvolle muß sich in die inneren Zustände anderer genau versetzen und sich diese vergegenwärtigen können, er muß eigene egoistische Strebungen und Regungen zurückzudrängen im stande sein; er wird also auf alle früheren und gegenwärtigen Ausserungen des Kindescharakters achten; er wird alle häuslichen und Familienverhältnisse, natürlich soweit, als sie ihm bekannt sind, erwägen und nachempfinden und die Folgen des einen oder anderen Verfahrens, die Wirkung des einen oder anderen Erziehungsmittels richtig abzuschätzen suchen. Dabei kommt es sehr darauf an, in den verschiedensten Lagen rasch und augenblicklich den rechten Ton bei der Formgebung seiner Entschlüsse zu finden, den richtigen „Treffer“ (so hat man das Wort Takt nicht unpassend übertragen) zur Hand zu haben. Besonders dann wird der richtige Takt sich in seinem vollen Werte zeigen, wenn es gilt, Verlegenheiten zu vermeiden und zu beseitigen und hervorgetretene Missklänge glücklich auszugleichen. Wie oft hält der eine Lehrer eine ganze große Klasse allein durch seinen Takt in richtigem Einklang und Ebenmaß, während der andere durch Mangel an Takt die größte Unordnung und Unruhe schafft, weil ihm das Beste zum inneren und äußeren Dirigieren fehlt:

die Stimmgabel und der Taktierstock. Diesen Takt wird man am ehesten sich erringen, wenn man mit feiner Beobachtungsgabe und mit zarter Rücksichtnahme die Kunst verbindet Vergnügen, Lust und Freude zu verbreiten, soweit es die Erziehungsaufgabe gestattet und verlangt, und wenn man nur da Unlust erregt, wo die Notwendigkeit es gebieterisch fordert, wo nämlich Roheit, Schlechtigkeit, Faulheit und ähnliche Untugenden einem in den Weg treten. Der richtige Takt schlägt auch nicht den uniformen Befehlshaberton an (selbst wenn der gebietende Lehrer Reserve- oder Landwehroffizier sein sollte), sondern bedient sich des maßvollen Tones feiner Geselligkeit und wohlwollender Geneigtheit, der auch in der Schulstube sein gutes Recht hat; er fährt ferner nicht anmaßend und prahlend einher, aber ebensowenig in falscher Bescheidenheit und Demutshuchelei. Der Taktvolle redet auch von sich lieber zu wenig als zu viel, findet zwischen Herrenwürde und Leutseligkeit das wahre Mittelmaß und vermeidet es zwischen zu hoher und zu niederer Selbsteinschätzung einherzuschwanken. Die Kunst des Scherzes und Humors wird er pflegen, wo sie hingehört, da ein Mann von guter Laune und gutem Geschmack in der Schulstube wirksamer ist als ein mürrischer und verdrießlicher Mensch, der womöglich seine schlechten Launen auch noch in abstoßende und geschmacklose Formen kleidet. Die sittlich ernste Gesinnung macht's allein nicht, auch nicht das reiche Wissen; diese schönen Gaben können bei zweien ganz gleich sein dem Inhalte nach, sie können aber sehr verschiedene Gestalt und Form annehmen. Wo sie die schönste Form finden, da haben wir den taktvollen und zugleich wirksamsten Mann, weil sittliche und wissenschaftliche Ideen sich hier verweben mit ästhetischen Anforderungen. Wer aber diese Verbindung recht geschickt, rasch und geistesgegenwärtig zu stande bringt, der ist pädagogisch taktfest, der wird nicht von den Umständen, von wandelnden Neigungen und vom Wissen beherrscht, sondern er beherrscht alles das; für ihn bilden die gegebenen Verhältnisse den Boden, nicht aber die Triebkräfte seiner Tätigkeit, — den Boden, auf dem er mit zarter Rücksicht nichts zertritt, was irgendwie Wert hat, was lebenskräftig ist und hervorzusprießen verdient.

Am schönsten hat über den Takt geschrieben: LAZARUS, das Leben der Seele, in Monographien über seine Erscheinungen und Gesetze, 3. Aufl. III, Berlin 1896. — Praktische Winke über Höflichkeit und Takt findet man in JÄGER a. a. O. S. 32, wo es bei Besprechung der Schulordnung also heißt: „Mit der feineren Moral würde ich mich in dieser Schulordnung nicht befassen, und was Anstand und gute Sitte betrifft — so würde ich heimlich in eurem Konferenzzimmer Schulgesetze für Lehrer aufhängen, welche, wenn strikte befolgt, diesen Teil der Schulordnung für die Schüler ganz überflüssig machen würden. § 1. Wird der Lehrer von einem Schüler begrüßt, so wird er selbstverständlich den Gruß erwidern. § 2. Er sitze nicht mit übergeschlagenen Beinen auf dem Subsellium, noch mit aufgestützten Armen auf dem Katheder. § 3. Noch dulde er selbstverständlich, daß der Schüler vor ihm und er vor dem Schüler mit den Händen in den Hosentaschen spricht. § 4. Er komme selbstverständlich nie zu spät, verlasse das Schulzimmer zuletzt, dulde nicht, daß eine heruntergefallene Schülermütze die Stunde durch auf dem Boden liegen bleibt, — behalte im Zimmer den Hut nicht auf dem Kopfe — —.“ Was Jäger hier verlangt vom Takt und von der Höflichkeit des Lehrers, ist alles selbstverständlich. Leider wird aber gerade dieses und noch vieles andere Selbstverständliche von vielen Lehrern mit einer Nonchalance unbeobachtet gelassen, als ob es für diesen Stand eine besondere Art von Takt gäbe. — Zum Schluß noch ein schönes Beispiel von Treffsicherheit und Taktfestigkeit aus JÄGER, S. 33: N. N., „aus dem, wie du weißt, etwas geworden ist, wird als kaum eingetretener Hilfslehrer zur Vertretung in die Prima geschickt, und

die Gesellschaft empfängt ihn sehr ungeniert, mit Lärm und anderem ungezwungenen Benehmen. Der junge Mann bleibt an der Türe, sagt in sehr höflichem Tone: 'Entschuldigen Sie, ich bin noch fremd, ich wollte in die Prima und habe mich wohl geirrt. — —' Der Lärm legt sich alsbald: er fährt mit Ruhe fort, indem er an passender Stelle sich aufpflanzt, 'ich wollte Ihnen vorschlagen, ein Aufsatzthema über — — zu disponieren': er nennt dasselbe, erweckt mit einigen Worten Interesse dafür, und die Stunde geht dann ruhig ihren Gang. — Zu den Regeln des Taktes gehört es eben, daß man Primaner nicht wie dumme Jungen behandelt, selbst wenn sie es unter Umständen einmal sind und sich im Jugendübermut einmal so gebärden; ebenso soll man aber einen Tertianer in seinen besten Fliegerjahren lieber als recht dumm, nicht aber sofort als schlecht und verdorben ansehen.

11. Amtlicher Charakter, Kollegialität und soziale Stellung des Lehrers. Daß auch das Amt durch die Persönlichkeit des Lehrers erst sein richtiges Gepräge erhält und daß es nicht etwa einfach der Ausfluß offizieller Vorschriften und Instruktionen ist, deutet schon die Sprache an, wenn sie sagt, daß jemand ein Amt bekleide. Das kann man doch nur mit dem Gewande seiner Persönlichkeit, so daß das Amt von dieser umschlossen und gewissermaßen geschützt wird. Wer eben für sein Amt und seine Pflicht, wo es gilt, seine Persönlichkeit einsetzt und sie jedem Ansturm aussetzt, den schätzen wir höher als den, der nichts Persönliches in seinem Amt sieht, sondern dieses mißbraucht, um die Persönlichkeit dahinter zu verstecken und zu sichern, der denn auch alle Ehre und Anerkennung, die er sucht, kraft seines Amtes verlangt, während die richtige Ehre und Anerkennung doch immer nur kraft der Persönlichkeit verlangt und vergeben werden sollte. Aus solchen Erwägungen ergibt sich das richtige Verhältnis der Persönlichkeit zu ihrem Amt. Bevor sie zu diesem gelangt, hat sie nach vollendetem Studium in manchen deutschen Staaten ein Seminar- und Probejahr durchzumachen, in anderen nur ein Probejahr oder wie man es sonst nennen mag. Der Eid, den der Lehrer abzulegen hat auf seine Pflichten, wird hier früher, dort später gefordert. Die praktische Pädagogik hat mit jenem Eid und mit offiziellen Instruktionen wenig zu tun; sie nimmt den jungen Lehrer in Eid und Pflicht von der Stunde an, wo er das erste unterrichtende und erziehende Wort spricht. Die Pflichten, die offizieller Eid und Instruktion vorschreiben, mit denen sich ja auch schon der Seminarkandidat „bekannt zu machen“ hat, umfassen Dinge, die im Auge zu behalten nicht schwer ist. Für die praktische Pädagogik handelt es sich um andere Pflichten: um die Treue in den kleinen und kleinsten amtlichen Obliegenheiten, aus denen sich große Leistungen erst zusammensetzen, um die kleinsten Alltagspflichten, die den König ebenso zieren wie den schlichtesten Beamten im Staat, die weit mehr verlangen, als irgend eine Instruktion sie aufzuzählen vermag, und von denen die folgenden großen Abschnitte soviel als irgend möglich bringen sollen. — Derjenige Lehrer ist nun kein rechter Verwalter seines Amtes, sondern nur ein gedungener Lohndiener, der nicht gern alle diese kleinen Geschäfte des Tages und der Stunde vollzieht und der froh ist, wenn er sie umgehen, abwälzen oder aufschieben kann. Wer nur seiner Oberen, des Direktors und der Behörden wegen seine Pflicht tut, ist nicht recht würdig und wohlgeschickt; erst der ist es, dem das Amt zum Vergnügen wird, die Pflicht zur Neigung, der sich nicht beklagt über des Amtes Bürde, sondern aus freier Überzeugung alles so tut, als könne es

eben nicht anders geschehen. Wer so im kleinen und kleinsten getreu ist, dem wird das Amt zugleich zum Bildungsmittel des eigenen Charakters, zum inneren Beruf und zur Stätte seines Erdenglückes.

Mit dem Amte eng zusammen hängt die Kollegialität, die nicht in äußeren Dingen, als da ist gemeinsames Zusammensitzen an demselben Stammtisch u. dgl., sondern in innerem Zusammenhalten sich geltend macht, die sich nicht nur demjenigen Amtsgenossen verbunden fühlt, mit dem man nähere freundschaftliche Beziehungen pflegt, sondern jedem, mit dem man zusammenarbeitet zum Besten der Schule. Die richtige Kollegialität fühlt sich — um es mit kurzen Worten zu sagen — stets im Dienste einer viele umfassenden Gesamtpflicht. Deshalb verkennt derjenige die wahre Kollegialität, der etwa Klagen von Schülern oder Eltern über einen Amtsgenossen wohlgefällig anhört; er täuscht sich, wenn er glaubt, sich selbst dadurch in Liebe und Respekt zu setzen; denn stillschweigendes und wohlgefälliges Anhören solcher Anklagen, mit denen er die Betreffenden an die richtige Adresse verweisen sollte, untergräbt die Achtung vor dem ganzen Stande und schadet schließlich auch dem, der sie mit Freude, um nicht gerade zu sagen mit Schadenfreude, anhört. Unkollegialisch ist es auch, in den Fällen, wo man Schüler von einem Amtsgenossen übernimmt, alle etwaigen Lücken des Wissens und Könnens der mangelhaften Tätigkeit des Vorgängers im Unterricht zuzuschieben. Bequemlichkeit, Eitelkeit oder Selbstüberschätzung verführen aber leicht zu diesem Fehler, den man besonders bei jüngeren Lehrern häufiger bemerken kann. Es macht sich ja auch zu schön, wenn man sich demnächst mit der Glorione eigener Erfolge umgeben kann, nachdem man zuvor den anderen weidlich herabgesetzt hat. In dieselbe Kategorie unkollegialischen Wesens gehören auch Andeutungen den Eltern der Schüler gegenüber, daß man dieses oder jenes im Grunde doch besser verstehe als Kollege X, Y oder Z. Auch wer den didaktischen Wert des eigenen Faches dem Publikum innerhalb oder außerhalb der Schule gegenüber herausstreicht, kennt wahre Kollegialität nicht; denn wenn es auch in Beziehung auf die Zahl der Wochenstunden und auf die Ansprüche an die häusliche Arbeitsfähigkeit und Tätigkeit der Schüler Haupt- und Nebenfächer, „Fleisch- und Knochenstunden“ gibt, so haben doch alle Fächer im Gesamtorganismus der Schule gleichen Achtungswert. Eine gut gegebene Schreibstunde kann unter Umständen sogar mehr Wert besitzen als eine kärglich und kläglich erteilte Religions- oder Sprachstunde. Nicht recht kollegialisch ist es auch, wenn jüngere Mitglieder eines Kollegiums, die voller Weisheit soeben die Universität verlassen haben, stolz auf ihre Wissenschaftlichkeit und mitleidig auf das Können älterer Lehrer blicken, die vielleicht ebensoviel oder noch mehr als der junge Mann wissen, die aber weniger damit zu glänzen bestrebt und außerdem durchs Leben dahin gewitzigt sind, daß sie das Neueste in der Wissenschaft nicht immer auch für das Beste halten. Und wer etwa, falls er eben als Soldat gedient hat oder falls er ein recht flotter und forscher Studio gewesen, durch „Strammheit“, Schneidigkeit und Bestimmtheit seine Klasse in guter Zucht und Ordnung hält und die unregelmäßigen Verba mit Festigkeit eingeübt hat, der soll sich nicht zu viel

darauf zu gute tun und nicht selbstbewußt auf andere sehen, die nicht so sind; denn liebenswürdige und milde Naturen kommen auf ihre Weise gleichfalls zum Ziel; und Totenstille in der Klasse ist nur unter Umständen etwas wert; ist sie veranlaßt durch die Furcht und nur durch diese, so werden andere feinere Gemütsregungen allzusehr Schaden nehmen. Wie der junge Lehrer, so läßt es auch der ältere wohl an richtiger Kollegialität fehlen. Er ist gegen den jung eintretenden Amtsgenossen, besonders gegen das Seminarmitglied oder den Probekandidaten, nicht immer so freundlich und entgegenkommend, wie er es sein sollte; bedächte er doch nur, wie es ihm selbst zu Mute war, als er vor so und so viel Jahren in die fremde Welt der Schule eintrat und wie ermutigend und stärkend es damals auf ihn wirkte, wenn ein älterer Herr freundlich und herzlich ihm entgegenkam. Und sollte das Gemüt es ihm nicht sagen, so sollte sein Verstand Überhebung über die Jüngeren fern halten; denn es ist doch unter allen Umständen kein eigenes Verdienst, sondern eine dankenswerte Gabe des Geschickes, wenn man seinen Geburts- oder Namenstag ein paar Dutzend mal mehr gefeiert hat als der Nächste, ebensowenig wie graue Haare oder eine bejahrte Wohlbeleibtheit ein Verdienst bedeuten. — In die Kollegialität schließe man ferner, wenn man die schöne Gabe hat, den Direktor mit ein. Weidlich räsonnieren muß man ja über ihn in echter deutscher Weise beim Biere, im Konferenzzimmer oder bei der Frau. Das wird ein Direktor, der ein gesundes Verständnis für Welt und Menschen hat, zu verstehen und in heiterer Ironie stets zu würdigen und zu schätzen wissen und gerne tragen. Aber dem großen Publikum gegenüber lasse man das Räsonnieren; denn Amtsnoblesse und Korpsgeist verbieten das. Ein anständiger Direktor wird Gleiches mit Gleichem vergelten und dem Elternpublikum gegenüber, das gemeiniglich mehr klagt, als nötig und richtig ist, in demselben Geiste handeln und seine Worte wohl abwägen, wenn er auch unter vier Augen hinterher dem Kollegen nicht immer recht geben kann und unumwunden sprechen muß.

Mit dem Amte hängt ferner die soziale Stellung des Lehrers und das aus derselben sich ergebende Standesbewußtsein zusammen. An und für sich gewährt leider die Zugehörigkeit zum Lehrerstande nicht die Stellung und äußere Anerkennung, die andere Stände der einzelnen Persönlichkeit — mag diese an sich auch völlig unterwertig sein — sofort verleihen. Ob an diesem Mißstand nur das Publikum schuld ist oder ob auch die Lehrer das Ihrige dazu getan, darüber streiten sich einsichtige Leute noch immer. Jedenfalls hängt die bedauerliche Tatsache zusammen mit der historischen Entwicklung des Standes und mit der falschen Schätzung der Menschen, die hier wie anderswo weniger auf innere, tieferliegende Werte als auf äußere Dinge sieht. Die Worte Friedrichs des Großen, der einen Orden „ein Stück von der Münze nennt, welche die Eitelkeit der Untertanen und die Politik der Fürsten in Kurs gesetzt habe“ und der, wie schon erwähnt, die Titel als „die Dekoration der Toren“ bezeichnet, mögen allzuempfindlichen Gemütern zur Beruhigung dienen. Trotz dieser weisheitsvollen und wahren Worte haben aber nun einmal derartige äußere Dinge, wie Orden, Titel, Rang und besonders das entsprechende Gehalt

ihren Wert auch heute noch; und es ist nicht abzusehen, weshalb man den Lehrer nicht immer an diesen Werten voll hat teilnehmen lassen. Man muß ihn doch stärken in seiner Arbeit vor jenen von der Eitelkeit und der Torheit der Welt befangenen Menschen, die, wie das im Laufe der Dinge liegt, mögen sie Beruf dazu haben oder nicht, nun einmal Eltern sind oder werden können und über den Lehrer zu Gerichte sitzen, wobei Richterspruch und Urteil sehr stark beeinflusst werden von jenen äußeren Werten. Wie weit es nun gut und segensreich gewesen ist, die sogenannte Hebung des Standes und des Standesbewußtseins durch laute Agitation, Vereins- und Preßhilfe zu erreichen, ist eine Frage, die in eine praktische Pädagogik nicht hineingehört. Diese hat vielmehr darauf zu sehen, was die einzelne Persönlichkeit tun kann, um sich selber eine feste und geachtete Stellung innerhalb und außerhalb ihres Amtes zu schaffen ohne fremde Hilfe und ohne jenes Flittergold äußerer Würdigungen, das die große Welt noch heute wie vor hundert und mehr Jahren mit inneren Werten verwechselt. Die praktische Pädagogik soll auf Standestugenden hinweisen und Standesuntugenden bekämpfen; dann hat sie genug getan. Ohne Frage macht nun eine Untugend den Lehrer nicht gerade beliebt. Wer den Schülern mit einer gewissen Unfehlbarkeit und mit Überlegenheit gegenübersteht, trägt diese zu leicht auch ins Leben hinüber und ist dort absprechend, rechthaberisch, ammassend, unfehlbar und selbstbewußt. Das hebt sein Ansehen durchaus nicht. Man tut deshalb gut, sich etwas mehr zu bescheiden und mit Taktgefühl, fein-geselligen Formen und gutem Ton, die anderen Ständen so wohl anstehen, aufzutreten. Man braucht deshalb sich durchaus nichts zu vergeben und kann Wahrheiten gerade so gut in feiner als in grober Form sagen, auch wenn einem angesichts eines ammassenden Vaters oder einer von unsagbarer Affenliebe befangenen Mutter die Geduld im Stiche zu lassen droht. — Es kommt noch hinzu, daß der beständige Verkehr unter Kollegen, die gänzliche Isolierung mancher Lehrer anderen Berufsarten gegenüber, das unausbleibliche Räsonnieren auf andere Stände dem Lehrerstande eine gewisse Oppositionsstellung der übrigen Welt gegenüber gibt, die sich zu Zeiten stark äußert ohne unterstützt zu sein von den Formen, die man wahren soll, wenn man beabsichtigt, anderen in Rang und Stellung gleich zu kommen. Man bedenke, daß jedes lebhaft zurschautragende Standesehre und der Standeswürde an sich noch keinem Stande auf die Dauer Nutzen gebracht hat, auch wenn er durch Kleiderpracht und äußere Hebungsmittel noch so sehr hervorstechen suchte. Man bedenke aber auch ein anderes! Wenn heutzutage hier und da Anzeichen sich zeigen, daß ein Lehrer sich schämt, mit einem Buch unterm Arm zur Schule zu gehen, das wie die Akten des Juristen und der Säbel des Offiziers doch zum Handwerkszeug gehört, so ist das gleichfalls ein Fehler; denn dann vergißt man leider über dem Haschen nach äußerer Feinheit ganz und gar, wo der wahre Wert des Standes liegt, dann hängt man die Seele an etwas, was in Wahrheit keinen inneren Halt bietet, und fügt zum Schaden noch komische Wirkung. Der schlichte Stolz auf die erzieherische Tätigkeit wird jetzt und immerdar den rechten Boden bilden müssen, auf dem gesundes

Standesbewußtsein aufkeimt, nicht aber das Versteckenspielen mit seinem Stande.

12. Autorität. Am Schluß noch ein kurzes Wort über etwas, was man bisher vielleicht vermißt hat, was aber keiner Persönlichkeit fehlen sollte, welche in der Schule recht wirksam sein will — die Autorität. Diese darf, richtig aufgefaßt, nicht in dem Bestreben bestehen, Gehorsam nur durch Gebot und Verbot erzwingen zu wollen, sondern durch das ganze Auftreten das Übergewicht auszuüben, das der Schüler bald empfinden wird, ohne daß beständiger Zwang in Tätigkeit ist. Wahre Autorität beruht auf der Überlegenheit der ganzen Persönlichkeit. Diese aber ruht wiederum auf dem Grunde der Tugenden, die in den vorangehenden Kapiteln besprochen sind. Hast du einen bestimmten, klaren und wohlbegründeten Willen, gibst du die ungeteilte Kraft deines Wesens und Fühlens hin, diesen Willen durchzusetzen, merken dir alle Schüler an, daß du nicht geneigt bist, auf dem Wege zu deinem Ziele dich hindern zu lassen, merken sie, daß du Ruhe und Selbstbeherrschung bewahrst und Liebe und Wohlwollen empfindest, ohne daß dieses in breitem Wort sich äußert, strebst du außerdem darnach, ein durchgebildeter harmonischer Charakter mit geordnetem Wissen, klarer Weltanschauung, fest begründeten Überzeugungen und frischem Blick und warmer Empfindung für alles Gute und Schöne zu werden, dann hast du Autorität. Vieler Worte und Befehle bedarf's nicht, vielleicht gar keiner. Du kannst stille deines Weges gehen; die Autorität ist vorhanden als stillwirkende Macht.

Zweiter Abschnitt.

Die Behandlung des Unterrichtsstoffes. Methode.

13. Das Verhältnis des Lehrers zur Methode. — Richtige Anwendung: Kein Übermaß an Methode, kein methodeloses Verfahren. — Die Methode und der Gesamtorganismus der Schule. — Die Gestaltung der Methode zur Unterrichtskunst.

Das kunstgemäße, nach gewissen Regeln oder Grundsätzen geordnete Verfahren beim Unterricht, d. h. die Methode soll in diesem Abschnitte behandelt werden. Von vornherein haben wir uns nun vor einem falschen Verhältnis zur Methode, nämlich vor dem Irrtum zu hüten, als sei die Methodenlehre etwa einem Kochbuch zu vergleichen, das einen jeden, mag er sonst etwas taugen oder nicht, eine richtige Speise richtig bereiten lehrt, sobald er sich nur an das vorgeschriebene Rezept peinlich und strenge hält. Dem ist nicht so. Keine pädagogische Theorie oder Vorschrift darf für den Lehrer die Bedeutung eines gesetzgebenden Herrn haben, sondern nur die eines einsichtsvollen Freundes, den der Schaffende mit Neigung anhört, ohne ihm das eigene Urteil im bestimmten Falle gefangen zu geben. Eine Universalmethode, eine und dieselbe Art für alle Fälle gibt es nicht, sondern für jeden Fall gibt es verschiedene Arten der Behandlung, unter denen die beste zu finden die praktische Pädagogik anleiten und anregen möchte durch Fragen der verschiedensten Art, als da sind: Auf welche Vorkenntnisse kann ich rechnen, um den mir zugewiesenen Unterrichtsstoff den Schülern zum Verständnis zu bringen? Woran muß ich anknüpfen in dem Bereich des den Schülern bereits Bekannten? Wie wird das Neue am leichtesten verstanden und erfaßt? In welcher Reihenfolge bringe ich es am besten? Was kann ich aus anderen Gebieten zum Verständnis am besten heranziehen? Wodurch kann ich die Sache am besten veranschaulichen. Wie bringe ich die Schüler zu freier und selbständiger Beherrschung des Gelernten? Wie leite ich sie an, daß sie am rechten Orte den rechten Gebrauch davon machen? — Je richtiger, gewissenhafter und gründlicher der Lehrer immer wieder diese Fragen an sich richtet und beantwortet, um so gesunder wird sein Verhältnis zur Methode werden, um so methodischer wird er verfahren, um so mehr erreichen. Nur denke er nicht, daß irgend eine

Theorie im stande sei, für die unzähligen Fragen der Praxis im voraus die richtige Antwort zu geben; besserist's, er arbeitet immer für den nächsten Fall und sucht jede Lehrstunde zu einem geordneten Ganzen zu gestalten und innerhalb derselben Schritt für Schritt zu festbestimmtem Ziele zu gelangen.

Dabei ist Maß zu halten. Man soll nicht in einer Stunde durch allzuarge Künstelei erreichen wollen, was in natürlichem Wachstum erst Tage und Wochen bringen können und vor allem soll man nicht „in jede Stunde den ganzen pädagogischen Himmel hineinpacken“. Also kein Übermaß! Keine Künstelei!

Wenn eines wirken soll, so laß das andre ruhn;

Ein Schütz, der treffen will, muß zu ein Auge tun.

Man soll nichts sagen und nichts erklären, als das, was unmittelbar mit der Aufgabe zusammenhängt. Man soll auch nichts zwingen wollen, was von selber wachsen kann; dazu kann die helfende Hand des Lehrers wohl bescheidene Beihilfe leisten; sie würde aber stören durch zu häufiges und kräftiges Eingreifen. Man würde auch die Selbständigkeit und Selbsttätigkeit der Schüler allzusehr schädigen, in denen manche stille Kräfte liegen, die sie über vieles leicht hinwegtragen, ohne daß Anwendung methodischer Kraftmittel nötig wäre. Schüler haben für manches ein starkes Ahnungsvermögen, eine Art von Intuition, welche durch eine übertriebene methodische Mache nur gestört würde. — Wer gar zu viel bedenkt, wird wenig leisten; aber andererseits auch der, welcher zu wenig bedenkt. Und deshalb soll man diejenigen zurückweisen, die sich auf die bildende Kraft, die im Unterrichtsstoffe selber liege, berufen. Es liegt doch sonst nirgendwo in der Welt im Rohstoff eine bildende Kraft, sondern nur in der zweckentsprechenden Art seiner Anwendung. Zu oft begegnet man ferner der falschen Meinung, als bringe der junge Lehrer die Befähigung zum Unterrichten von der Universität als etwas Selbstverständliches fix und fertig mit, während doch gerade die akademische Bildung mit ihrem entweder ins Große oder seitab gehenden Studium und mit ihrer in Einzelheiten sich verlierenden Arbeit der Welt der Schule sich wenig nähert. Man kann noch so gelehrt sein und herrliche Lehrbefähigungen in seinem Zeugnis stehen haben und doch dabei ein herzlich schlechter Praktiker und Pädagoge sein. Es ist darum nichts bedenklicher, als im Anfange der Lehrtätigkeit dem sogenannten natürlichen Geschick des Lehrers alles zu überlassen, das in der Regel ein sehr natürliches Ungeschick zu sein pflegt. Die Möglichkeit ist ja vorhanden, daß der Anfänger hier oder da einmal das Richtige trifft; die größere Wahrscheinlichkeit spricht mehr für das Vorbeischießen. Um das zu vermeiden, bedarf es tüchtiger Schulung auch in den kleinen und kleinsten Dingen. Deshalb rechnet die praktische Pädagogik zur Methodik den ganzen Kleinkram des Unterrichts, alle die kleinen Mittel des täglichen Gebrauchs und die pädagogischen und didaktischen Handgriffe, ohne die es nun einmal im Unterrichte nicht geht. Wie der Maler den Pinsel, der Bildhauer seinen Meißel, der Musiker sein Instrument zunächst handwerksmäßig gebrauchen lernt, so soll auch der junge Pädagoge die Handwerksgriffe seiner Kunst zu lernen nicht ver-

schmähen und nicht in mißverstandenen Freiheitsgefühl der Ungebundenheit an Grundsätze, der Bequemlichkeit und der Willkür sich hingeben. Frei genug ist er ja doch, wenn er die Grundsätze der Methodik so anwendet, wie es seiner Eigenart am besten behagt und zusagt.

Die Methode des Lehrers wird auch darauf Rücksicht zu nehmen haben, daß der einzelne nur das Glied eines großen Ganzen, des Lehrkörpers und des Gesamtorganismus ist. Deshalb hat er nicht nur auf seinen Weg zu sehen, sondern zu bedenken, daß andere mit ihm arbeiten zu demselben Ziele. Zu leicht denkt der einzelne Lehrer in sorgfältigster, aber einseitiger Fachausbildung nur an sein Fach und an sein Ziel. Anstatt die Gesamtaufgabe der Schule zu erleichtern, wie es rechte Meisterschaft verlangt, erschwert er dieselbe und überbürdet in falscher Wissenschaftlichkeit seine Schüler, ohne in pädagogischer Einsicht sich zu bescheiden. Je größer die fachwissenschaftliche Tüchtigkeit, um so geringer ist vielfach die Neigung für methodische Rücksichtnahme auf den Gesamtorganismus. Die Versuche, die gemacht sind, um sachliche Konzentration in den einzelnen Fächern und in Berührung zu anderen Fächern durch beständige Ausblicke und Hin- und Widerblicke von einem zum anderen Lehrgegenstand (z. B. vom deutschen in alle übrigen Fächer) sind vielfach in bedenklliche Künstelei ausgeartet. Weit nützlicher erweist sich im Schulorganismus die persönliche Konzentration, für welche die Leitung und der Stundenplan zu sorgen hat. In den unteren und mittleren Klassen muß das Klassenlehrersystem kräftig zur Ausgestaltung kommen; derselbe Lehrer muß womöglich mit dem Schülerjahrgang durch mehrere Klassen aufrücken; möglichst viel Unterricht in der Klasse muß in einer Hand vereinigt werden; endlich muß energisch zwischen Haupt- und Nebenfächern geschieden werden. Diese Scheidung werde aber als Amtsgeheimnis behandelt, daß niemand in Lamentationen über die gedrückte Lage seines Nebenfaches vor Schülern und Eltern ausplaudern darf. Nach oben hin mag mehr und mehr von der Konzentration nachgelassen werden und die Selbständigkeit der Fächer und ihrer Vertreter zunehmen. In den drei unteren Klassen sollte aber ein nachdenkender Kopf und eine kluge Hand fast allein herrschend den Klassenorganismus zusammenhalten.

Andererseits soll die große Masse der Schüler, die heute in den Schulen zu unterrichten ist, die großen Gruppen, die sich Wissen aneignen müssen, uns nicht zur äußerlichen Methode zwingen und uns der geistigen Anwendung derselben entfremden; es rückt zu leicht infolge der Massenbildung und vielen Examiniererei viel äußerlicher Drill anstatt geistiger Durchdringung des Wissens in die Schule ein, viel Mechanisierung statt Vergeistigung. Das Kontrollierbare, Gedächtnismäßige, Geschriebene, Reproduzierte, Gebundene drängt sich überall vor, wo besser das Durchdachte und Verarbeitete, das frische Wort und die lebendige Sprache sowie das selbständig Produzierte eine Stätte fände. Daß dem entgegengearbeitet werde, dazu bedarf es großer persönlicher Spannkraft des Lehrers, und besonders der tüchtigsten Schulung äußerlicher und innerlicher Art, damit die geschickte Anwendung der Methode zur Kunst sich erhebe. Wie

das am besten geschieht, mag ein Blick in das wirkliche Leben und eine *exemplificatio ad homines* zeigen. Wenn wir von denen, die in gar keiner Beziehung zur Methode stehen, die demgemäß auch gar nichts leisten und am besten übergangen werden, absehen, so haben wir, was das Verhältnis zur Methode anlangt, etwa drei Arten von Pädagogen. Die einen wenden unbewußt die Methode an; es sind geborene Lehrer und Erzieher; sie treffen das Richtige, ohne sich viel um die Begründung ihres Verfahrens zu kümmern; „sie atmen mit der Lunge, ohne die Lunge zu kennen“. Ihnen geht die Persönlichkeit des Lehrers über alles; der pädagogische Instinkt spielt die Hauptrolle, pädagogische Einsicht eine Nebenrolle. Diese Art findet sich sehr selten, wiewohl jeder Hinz und Kunz unter den Lehrern des guten Glaubens lebt, er gehöre dazu. Andere wenden nur äußerlich die Methode an. Ihr Verhältnis dazu ist ein halb-bewußtes. Die Form ist ihnen alles, die Begründung gleichgültig. Was ihnen schablonenhaft überliefert ist, was sie anderen abgesehen haben, das machen sie formelhaft nach, ohne sich über Berechtigung und Zweckmäßigkeit der Anwendung dieser oder jener Form in diesem oder jenem Falle viel den Kopf zu zerbrechen. In der äußerlichen Anwendung sehen sie alles Heil. Sie legen sich eine Art von Zwangsjacke an, „einen Panzer mit allen seinen Scharnieren“, in dem sie sich schwerfällig bewegen, wobei sie mitunter das geistreichste Gesicht ohne jede innere Berechtigung machen. Die dritte Art von Lehrern steht bewußt zur Methode; sie suchen alles auf die letzten natürlichen Gründe alles Lehrens und Erziehens zurückzuführen; wissenschaftliche Genauigkeit streben sie mit methodischer Geschlossenheit zu vereinigen. Sie schätzen den Wert der Persönlichkeit hoch, aber sie überschätzen ihn nicht, weil sie sich der Einseitigkeit alles Persönlichen bewußt bleiben; sie schätzen auch die Methode, aber sie überschätzen sie nicht, weil sie wissen, daß zu große Abhängigkeit schablonenhaften Zwang bedeutet, und weil sie stets innerhalb der Methode nach freier Bewegung trachten. Deshalb grübeln sie auch nicht zu ängstlich über die Mache und spekulieren nicht kleinlich in formalstufigen Werten. Sie sorgen auch nicht in jedem Augenblick um das beste Rezept, das doch einfach darin besteht, daß man etwas, was man unterrichten soll, vor allem gut selber weiß und es einfach vortrage, damit es auch der Dümme versteht, daß man immer bestrebt ist, alles das nächste Mal besser zu machen, aber bei Leibe nicht besser als man's kann. Bei Lehrern, die so arbeiten, findet man nicht die Unveränderlichkeit des einseitig Persönlichen und des methodischen Mechanismus. Von ihnen hört man darum auch nicht heute dieselben Wendungen, die man vor 30 Jahren bereits von ihnen gehört; an ihnen sieht man auch nicht heute dieselbe schablonenhafte Methode, wie man sie vor so und so viel Jahren an ihnen erlebte. Sie suchen Persönliches und Methodisches in schönem Einklang auf die Höhe pädagogischer Kunst zu erheben. Sie arbeiten an ihrer Persönlichkeit, indem sie die Methode auf sie einwirken lassen, und arbeiten an ihrer Methode, indem sie diese mit ihrer Persönlichkeit durchdringen. Fertig wird ihre Arbeit, wenn der Feierabend sie so oder so aus ihrem Amte ruft. Dieser dritten Art sucht am besten

der angehende Lehrer nachzueifern, zu ihr kann sich jeder gesellen, der guten Willens ist.

Vgl. den trefflichen Aufsatz von SPREER, Zeitschrift f. Gymnasialwesen 1896 S. 601 ff.

14. Kurzer Gang durch die Methodik der einzelnen Lehrfächer.

Um am Besonderen zu erläutern, wie die im Vorhergehenden gegebenen allgemeinen Bemerkungen im einzelnen zu verstehen sind und um zu den folgenden weiteren Betrachtungen die geeignete Unterlage zu haben, zugleich aber um den Jünger der Pädagogik mit allen Lehrgegenständen so vertraut zu machen, daß er einen Einblick gewinnt in den Gesamtorganismus der Schule, gehen wir die einzelnen Lehrgegenstände durch im engsten Anschlusse an die in Deutschland (besonders in Preußen und Österreich) bestehenden offiziellen Lehrvorschriften.

Wir beginnen den Gang durch die Methodik der verschiedenen Unterrichtsgegenstände mit der Besprechung des Religionsunterrichts. Dieser hat dahin zu streben, daß der Gedächtnisstoff auf das Allernotwendigste beschränkt und zur Grundlage sicherer religiöser Anschauungen und zum Ausgangs- und Anknüpfungspunkt allen religiösen und ethischen Lebens werde. Die Hauptaufgabe für diesen Unterricht ist die lebendige Annahme und wirkliche Aneignung religiöser Wahrheiten, aus denen die Erfüllung der Christenpflichten als natürliche Frucht sich ergibt. Es kommt also darauf an, daß alles in diesem Unterricht verinnerlicht werde und daß gemüt- und herzloses Lernen und gedankenloses Aufsagen diesem Unterricht ferngehalten wird. Vor allem muß in diesem Unterricht das lebendige Beispiel wirksam sein. Wo die Geschichte für das religiös-kirchliche Leben bedeutsame Vorgänge bietet, wo eindrucksvolle Lebensbilder hervorragender Gottesmänner, der Propheten, Christi vor allem, der Apostel und der großen Persönlichkeiten aus der Kirchengeschichte von der Apostelzeit bis auf unsere Tage fruchtbar zu machen sind, da muß dieser Unterricht seine weihevollen Wirkung suchen. Auch Beziehungen zu möglichst allen übrigen Unterrichtsfächern lasse der Religionslehrer sich nicht entgehen, besonders zum deutschen Unterricht, zur philosophischen Propädeutik, zur Geschichte, aber auch zu den wichtigsten naturwissenschaftlichen Fragen der Neuzeit. Um das zu können, muß er bei aller Überzeugung vom hohen Werte der heiligen Schrift auch die besten weltlichen Schriften kennen. Doch nicht nur auf reiches Wissen und geschicktes Lehren kommt's an; von dem Religionslehrer muß das Einsetzen seiner ganzen Persönlichkeit gefordert werden, damit er in erfolgreicher Weise auf die Persönlichkeit der Schüler wirke. Er vermeide aber jeglichen rhetorischen Pomp und unnötige Salbung, sei in seiner Darstellung vielmehr schlicht und einfach, klar und anschaulich, geleitet von Herzenswärme und, wo es nicht anders sein kann, von natürlicher Begeisterung. Er belebe seinen Unterricht dadurch, daß er Lied, Bibelspruch und Katechismus hin und her übe, in lebendige Wechselwirkung setze und zur Grundlage der Glaubens- und Sittenlehre allewege die Bibel mache und in allen bibel- und kirchengeschichtlichen Unterricht auf die Glaubenswahrheiten und sittlichen Grundanschauungen zurückgehe. Im katholischen Religionsunterricht wird mit besonderem Nachdruck auf

Darlegung, Erklärung und Begründung des positiven kirchlichen Lehrbegriffes gehalten und Wert gelegt auf apologetische Gesichtspunkte zur Abwehr von solchen Irrtümern, welche im besonderen Gesichtskreise des Schülers liegen oder sich ihm doch bald aufdrängen, auch auf Besprechung gegnerischer Einwürfe, da für den katholischen Christen die unfehlbare Lehrautorität der vom Geiste Gottes geleiteten Kirche die volle, sichere Bürgschaft des christlichen Glaubens ist und auf dem Gehorsam gegen die Kirche als der von Gott beglaubigten Hüterin und Erklärerin der göttlichen Satzungen nach katholischer Lehre das wahrhaft sittliche Leben beruht und in diesem Gehorsam ein Schutz gegen die verkehrten, die sittliche Ordnung gefährdenden Zeitrichtungen der Gegenwart gesehen wird. — Beide Konfessionen haben sich aber bei all ihrer Lehrmethode beständig vor Augen zu halten, daß alle Religion nicht eine gedächtnismäßige Kenntnis von Bibelsprüchen, Gesangbuchliedern und dogmatischen Sätzen ist und daß sie nicht besteht in stumpfem gedankenlosem Hinnehmen, heidnischem Plappern und in dem Glauben an den Buchstaben und ebensowenig in streitsüchtigem Fanatismus, in herrschstüchtiger und unbescheidener Selbstgerechtigkeit, sondern in dem in der Tiefe des Herzens wohnenden Gefühle und in dem durch ernstes Nachdenken gezeitigten, durch unablässige Selbstbescheidung geläuterten, unumstößlichen und lebendigen Bewußtsein, daß Gott die Liebe ist. Ohne diesen Grundgedanken, das hat sich unaufdringlich durch allen Religionsunterricht zu ziehen, ist alle Religion ein tönendes Erz und eine klingende Schelle. Mögen die Parteien draußen immer wieder in konfessionellen Hader, Engherzigkeit und Scheinfrömmigkeit verfallen, die praktische Pädagogik der Schule hat ihr praktisches Christentum rein zu halten und seinen Wert und seine Wirkung in beständiger Läuterung und Betätigung religiöser Anschauungen zu suchen. Der Religionsunterricht der Schule hat darüber zu wachen, daß die Jugend dem Glauben der Väter getreu erzogen werde, zugleich aber danach zu streben, daß dieser Glaube an Reinheit und Wirkungskraft zunehme, damit das kommende Geschlecht sich den großen Gefahren eines an Glanz und Kraft der Verführungen und Verlockungen reicheren Lebens gegenüber gewappnet zeige und die Wahrheit an sich erprobe, daß das Christentum nicht etwa eine Religion der Vergangenheit, sondern mehr noch eine Religion der Zukunft ist.

Neben dem Unterricht in Religion und Geschichte ist der ethisch bedeutsamste und zugleich lange Zeit hindurch am meisten vernachlässigte Unterricht der deutsche, der sich auch bei den Beratungen der jüngsten preußischen Schulreform einer so allseitigen Teilnahme nicht zu erfreuen gehabt hat, wie die übrigen sprachlichen Unterrichtsfächer. Das sollte anders sein. Handelt es sich doch hier um das Verständnis der Muttersprache und ihrer Geschichte, um Einführung in des eigenen Volkes Literatur und Geistesleben, um die Pflege vaterländischen Sinnes und heimatlicher Empfindungen. Vor allem wird es darauf ankommen, die Methode des grammatischen Unterrichts richtig zu gestalten und seinen Zweck klar zu erkennen. Dieser besteht zweifellos darin, bei der Wahl eigenen Ausdrucks und eigener Sprach- und

Schreibweise in Fällen des Zweifels die Treffsicherheit des Schülers und bei der Beurteilung fremden Ausdrucks und der Lektüre seine Urteilsgabe zu sichern und zu kräftigen. Dazu gehört ein beständiger klarer Einblick in die eigenartige Entwicklung und den eigenartigen Bestand der Muttersprache an der Hand einer maßvoll begrenzten Zahl von bestimmten und mustergültigen Beispielen. Bei der Wahl dieser Beispiele muß man auf das Charakteristische und Plastische dessen sehen, worauf es ankommt; denn das eigenartige Muster haftet besser im Gedächtnis als das alltägliche. Den Vorzug verdienen deshalb Dichterworte, sprichwörtliche Redewendungen, weise Sprüche und geflügelte Worte von epigrammatischer Kürze, damit in die Tätigkeit der Phantasie, die im Sprachgefühl beständig sich regt, der Verstand sondernd, ordnend und klärend eingreift. Bei solcher Einführung in die Grammatik der Muttersprache bedarf es beständig geschickter Führung, damit Neues an Verwandtes und Bekanntes sich anschließt und die grammatische Findigkeit und Beobachtungsgabe des Schülers gestärkt wird. Zu verwerfen ist die Behandlung deutscher Grammatik wie einer fremden Sprache. Wohl mag es gestattet sein, fremde Sprachen heranzuziehen zu systematischem Vergleich, im Anfange fremdsprachlichen Unterrichts insonderheit muß beständiges Hin- und Herüber klären und, falls der deutsche und fremdsprachliche Unterricht nicht in einer Hand liegt, die gleichlaufende Mitarbeit des Deutschlehrers die Festigung der grammatischen Kategorien und das Verständnis der grammatischen Begriffe fördern. Aber vermeiden soll man den Fehler, der lange Zeit begangen ist, daß der Grammatikbetrieb einen vorwiegend mechanischen Charakter annimmt. Es genügt im Deutschen nicht, wenn der Schüler die Sprachformen unter ihre Kategorien und Regeln unterordnen und umgekehrt für jede Kategorie und Regel Beispiele finden kann; das ist oft nur gedankenlose Assoziation und ein Verwenden der *termini technici* ohne Geist und ohne Leben. Im deutschen Unterricht gilt es, alle Sprachformen mit ihrer lebendigen Kraft und mit all ihren geistigen Beziehungen immer mehr zum Bewußtsein kommen zu lassen und Form und Inhalt in gleichem Maße beherrschen zu lernen. — Ob der deutsche grammatische Unterricht induktiv oder deduktiv verfahren soll, darüber lasse man sich keine grauen Haare wachsen. Vor allem hüte man sich, daß dieser Unterricht nicht in eine methodische Spielerei ausarte oder daß man sich und den Schülern eine methodische Zwangsjacke anlege. Oft wird die Regel hinstellen sein, Beispiele werden folgen; ein andermal treten Beispiele voran, aus denen die Schüler Gesetz und Regel selber suchen, indem die Aufmerksamkeit auf das sprachlich Gleichartige und Verschiedenartige gelenkt wird; wieder ein andermal mag der Lehrer die Beispiele gleich so zusammenstellen, daß die Regel sofort plastisch hervortritt und nicht mehr lange zu suchen ist. Auch kann man die Schüler Beispiele selber suchen lassen; nur hüte man sich, daß hier nicht Trivialitäten sich häufen. Neben dem Wechsel der induktiven und deduktiven Methode wird man sich in diesem Grammatikunterricht die Methode der konzentrischen Kreise nicht entgehen lassen: man wird nicht alles, was zu einem Kapitel gehört, auf einmal erledigen,

sondern Ausschnitte geben, zu denen das Weitere angefügt wird in sich erweiternden Kreisen.

Was die Unterweisung in der Rechtschreibung anlangt, so wird diese in beständiger Anlehnung an das eingeführte Regelbuch erfolgen müssen in unablässiger Wiederholung, damit das Auge sich gewöhnt an die richtigen Formen. Man unterlasse es aber nicht, auch das Ohr in Mittätigkeit zu ziehen, Orthographie und Orthoepie sollten immer im Bunde sein, Rechtschreibung und richtiges Sprechen immer sich stützen. Jeder Nachlässigkeit und Halbheit auf diesen Gebieten soll man immer streng entgegenreten und auf prosodische Korrektheit zur Unterstützung der Rechtschreibung besonders da streng sehen, wo der Dialekt der Sprach- und Schreibrichtigkeit beständig ein Schnippchen schlägt. Auch bei der Einübung der Zeichensetzung, die am besten im engsten Zusammenhang mit der Satzlehre zu erfolgen hat, ziehe man die Mitwirkung des Gehörs heran; man halte streng darauf, daß die Stimme sich angemessen hebe und senke bei Anfang und Ende des Satzes und je nach dem Satzzeichen den angemessenen Ton und angemessene Pause halte, damit dem Schüler von vornherein das Verständnis für die Zeichensetzung aufgehe und er die Interpunktionslehre nicht für ein Buch mit sieben Siegeln halte.

Die schriftlichen Übungen und Arbeiten im Deutschen werden in angemessener Stufenfolge vor sich gehen. Diktate, Rechtschreibeübungen, Wiedergabe von Erzählungen, die anfangs mehrfach mündlich wiederholt und dann niedergeschrieben werden, werden den Anfang machen. Dann mag man zu selbständigeren Erzählungen und Schilderungen fortschreiten, Beschreibungen aber als zu schwierig meiden und lieber das Nebeneinander in ein Nacheinander des Werdens und Geschehens verwandeln. Auch freiere Wiedergabe und neue Zusammenstellung von Gelesenem empfiehlt sich. Nur halte man alles fern, wobei verführtes Stimmungs- und Gefühlsleben zu Unwahrheit und Phrase verleiten kann. Auch vermeide man es, Gedichte einfach in Prosa auflösen zu lassen. Das verführt zu nüchterner Philisterhaftigkeit. Anders liegt die Sache, wenn man Gliederung eines Gedichtes, Vergleiche und angemessene Zusammenstellung und Inhaltsangaben von poetischen Schöpfungen verlangt. Überall wird zunächst Anleitung und Leitung nötig sein, bis schließlich die Selbständigkeit und Selbsttätigkeit allmählich von selber wird. Auch wenn man beim Übergang von der Unter- zur Oberstufe die sprachliche Darstellung den Schülern überläßt, so wird man die Gliederung des Ganzen noch in gemeinsamem Gedankenaustausch feststellen, um ganz allmählich (auf der höchsten Stufe) auch diese dem Schüler selbst zu überlassen. — Daß die Aufgaben in erster Linie dem deutschen Unterricht erwachsen, ist selbstverständlich; ebenso daß nahe verwandte Gebiete (z. B. der geschichtliche Unterricht) berücksichtigt werden; bei Aufgaben aus dem fremdsprachlichen Unterricht wird man Vorsicht üben, damit nicht Latinismen, Gräzismen, Gallizismen und Anglizismen in Ausdruck und Satzbildung die deutsche Sprache verunzieren. Bei der Wahl der Aufgaben soll man nicht planlos verfahren und sich nichts aus Büchern zusammensuchen, was man aus dem lebendigen Betriebe des Schulunterrichts näher haben kann.

Wählt man allgemeine Aufgaben, so Sorge man, daß der Schüler Boden unter den Füßen und Greif- und Sichtbares vor sich behält. Am besten wird man tun, hier an Schul- und Lebens-Erfahrung und Lektüre anzuknüpfen und im übrigen sorgen, daß die Aufgaben aus Lebensgebieten gewählt werden, innerhalb deren die Jugend sich tätig bewegt und sich vertraut und heimisch fühlt, welche sie um sich sieht und beurteilen kann oder in die sie durch irgend einen Lehrgegenstand (z. B. durch Geschichte, Erdkunde und Naturwissenschaften) denkend eingeführt ist. Bei jeder Aufgabe muß Voraussetzung bilden, daß der Schüler sich ohne Zwang hineinversetzen kann und daß er ohne Gewissenszwang schreibe. Deshalb lasse man dem Kontrarium überall Raum und halte den Schüler stets an zu fragen: Ist das Wort wahr, das du behandeln sollst? Trifft es für alle Fälle zu? Dann wird man kein unnützes Zeug, das lediglich *ad verba magistri aut poetae* gefärbt ist, zu lesen bekommen. Auch falsche Begeisterung, besonders erzwungener Patriotismus und gemachte Religiosität wird dann den schönen deutschen Unterricht nicht entweihen.

Bei der Korrektur der Aufsätze sei man sorgsam, aber nicht kleinlich; Ironisieren mangelhafter Leistungen unterlasse man; man stört sonst unbefangene Schaffensfreude. Vor allem empfinde man nach, daß es sich um „werdende“ Stilisten handelt, und bedenke, daß man selber auch noch nicht „fertig“ ist. Dann wird man richtigen Ton und richtige Weise treffen. Tüftler, Nörgler, Kleinigkeitskrämer und mürrische Leute sollten dem deutschen Unterricht fern gehalten werden. Kann aber ein Direktor ihre Mitarbeit nicht entbehren, so gebe er ihnen den weisen Spruch als Korrekturmotto mit:

„Wer fertig ist, dem ist nichts recht zu machen,
Ein Werdender wird immer dankbar sein.“

Beim ersten Verse mag er an sich selber und die Unvollkommenheit alles Menschenwerkes denken, beim zweiten an die Jugend, die freudig schafft, wenn sie empfindet, daß ihr Werden und Wollen freundlich berücksichtigt wird.

Besondere Pflege soll auch dem mündlichen Ausdruck im Deutschen zu teil werden, der in allen Unterrichtsstunden sorgfältig zu beachten ist. Eigenes Beispiel des Lehrers wirkt hier am meisten, da jede Nachlässigkeit seinerseits eine gefährliche Wellenbewegung erzeugt. Bei den Schülern halte man unablässig — auch in den kürzesten Äußerungen — auf guten Ausdruck, beim Lesen und Vortragen auf sinngemäßes Betonen. Freie Vorträge sollen nicht in eine Art von Aufsagen auswendig gelernter Aufsätze ausarten, sondern die Freiheit soll gewahrt bleiben. Am besten fährt man mit frei gesprochenen Berichten über Gelesenes oder Gehörtes, in denen festes Wissen der Sache und klare Anschauungen des Stoffes auf Grund einer klaren Disposition zur Geltung kommen.

Für die Behandlung des Lesestoffes (der Lektüre) gibt es keine alleinseligmachende, allgemeingültige und unanfechtbare Methode. Die psychologische und pädagogische Einsicht des Lehrers muß hier alles bestimmen. Eines schickt sich nicht für alle; nur nicht jedes Lesestück über einen Leisten schlagen. Für alle Lehrer aber gehört sich sorg-

fältigste Vorbereitung für jede Unterrichtsstunde. Wer aus dem Stegreif seine deutschen Stunden gibt, versündigt sich an diesem wichtigen Lehrgegenstande. Einige Regeln lassen sich geben: Ist das Lesestück leicht, so läßt man es in einem Zuge lesen; sind Schwierigkeiten da, so räumt man diese möglichst vor dem Lesen hinweg; ist das Lesestück zu lang, um sofort übersehen und bewältigt zu werden, so lasse man es absatzweise lesen. Ob das Stück verstanden ist, wird gutes und richtig betontes Lesen der Schüler am ehesten zeigen. Am wirksamsten ist es, wenn das Lesestück ohne viel erklärendes Beiwerk sofort aus sich heraus durch gutes Lesen verstanden wird und die Erklärung sparsam zu Werke geht. Gedichte werden auf den unteren und mittleren Stufen am besten zunächst von dem Lehrer gut vorgelesen, damit das Anschauliche, auf dem jede echte Poesie beruht, zu deutlicher Auffassung komme; darnach sind, nachdem zielbewußte Fragen das poetische Gelände geklärt, den Zusammenhang verdeutlicht und festgestellt haben, was erklärungsbedürftig ist, die nötigsten sprachlichen und sachlichen Erläuterungen anzufügen, die Grund- und Teilgedanken mit den Schülern aufzusuchen und die Gedichte schließlich zusammenfassend zu besprechen. Dann mögen die Schüler frisch und frei lesen und auswendiglernen nach Wert und mit Maß. Ob für dieses Maß ein Kanon aufgestellt werden muß, hat die Gesamtheit der Deutschlehrer zu entscheiden. Jedenfalls hüte man sich, daß der Kanon sich nicht versteinere und entgeistigt werde durch zu langes Liegen. Wird Dramenlektüre mit den Schülern auf der mittleren Stufe betrieben, so wirke man zunächst auf das Verständnis des Gedankeninhaltes des einzelnen Dramas und sei sparsam in der Mitteilung der Grundbegriffe dramatischer Komposition, da diese nur vorbereitende Bedeutung haben. Beim Lesen größerer Werke auf der Oberstufe sind vor allem die Grundgedanken unter Mitarbeit der Schüler herauszuheben, die Hauptabschnitte und deren Gliederung festzustellen, die Charaktere und der Aufbau zu erklären und so das Werk als ein Ganzes dem Verständnis der Schüler zu erschließen, wozu dann noch geschickte Vergleiche mit anderen Kunstwerken kommen mag. Der Kunstform ist dabei mehr Beachtung zu schenken als auf der Mittelstufe. Man Sorge aber dafür, daß die Kunstform auch zu klarem Bewußtsein komme, indem man aus selbstbeobachteten Erscheinungen und eigenen Empfindungen der Schüler anschaulich und erkenntnisfördernd in das Wesen der Kunstform eindringen läßt und anleitet, die Bedingungen und Gründe des Wohlgefallens am Schönen klar zu machen. Man lasse die Anschauung nicht aufkommen, als handle es sich im Gebiete der Ästhetik um geoffenbarte Regeln, die eines guten Tages vom Musenberge auf uns herniedergerollt seien; man führe vielmehr den Schülern zu Gemüte, daß es sich bei den Kunstregeln um Ausflüsse geläuterter Menschenfreude und geläuterten Menschenleides handelt, die ihren Ursprung haben in den Niederungen, wo irdische Empfindungen wohnen und wirken und nach Idealen sich sehnen. Man hüte sich aber bei aller Behandlung von Dichterwerken auf systematischer Vollständigkeit zu bestehen. Die Seele des Schülers will wie die eines jeden selbständigen Menschen eigenen Antrieb und Spielraum

behalten für selbsteigene Arbeit. Auch ist es nicht ratsam, ein Drama oder überhaupt ein größeres Kunstwerk von Anfang bis zu Ende vollständig in der Klasse zu lesen; man treffe vielmehr geschickte Auswahl und verteile den Lesestoff auf Klassen- und Privatlektüre so, daß Schwierigeres unter unmittelbarer Leitung des Lehrers zur Behandlung kommt, Minder-schwieriges dem Privatstudium überlassen bleibt. Das Lesen mit verteilten Rollen treibe man nur in sehr beschränktem Maße bei besonders geeigneten Szenen und in der Regel erst nach Besprechung und nach ordentlicher Vorbereitung. Sonst dient es nur dazu, wertvolle Zeit totzuschlagen. Zu vermeiden sind ausgedehnte literaturgeschichtliche Vorträge des Lehrers. Die Kenntnis und Wirkung des Dichterwerkes selbst ist und bleibt die Hauptsache. Doch ist es natürlich, daß schon der kleinere Schüler auch etwas vom Dichter hören möchte und daß ihm sparsame Daten gegeben werden und daß der Blick des größeren Schülers von den wertvollen Schöpfungen auch in die Werkstatt der Meister und weiterhin zu den Strömungen der Zeit sich lenkt, unter deren Einfluß sich die schöpferische Seele des Dichters entwickelt. Daraus ergibt sich die Pflicht, auch Literaturgeschichte in den Kreis des Unterrichts zu ziehen; grundsätzlich abzuweisen ist aber solche literaturgeschichtliche Belehrung, wenn sie dem Schüler ästhetische Urteile beibringt, die nicht aus eigener Lektüre geschöpft sind.

In naher Beziehung zum deutschen Unterricht steht der Unterricht in philosophischer Propädeutik; auch diese ist eine Art von Zentralfach, dessen Förderung sich die Vertreter aller Lehrfächer widmen sollten. Es ist doch eine der wichtigsten Aufgaben des höheren Unterrichts, dem jungen Manne vor Übertritt zur Hochschule oder ins Leben den Blick in die Werkstätte des Geistes und Gemütes zu eröffnen und ihn zu befähigen, seine Aufmerksamkeit nachdenkend auf die seelischen Erscheinungen zu lenken und die Vorgänge des Innenlebens ebensogut als Tatsachen, die der Erfahrung zugänglich und der Erforschung bedürftig sind, anzuerkennen, wie er angeleitet ist, das zu tun gegenüber den Dingen und Vorgängen der Außenwelt in Natur und Menschenleben. Unsere sogenannten besseren Stände, unsere leitenden und führenden Berufsarten haben es ganz besonders mit Leitung und Führung von Menschen zu tun. Menschenkenntnis, klares und gemütvollcs Eindringen in das Denken, Fühlen und Wollen der Nebenmenschen fordert man vor allem von diesen im besten Sinne des Wortes gebildeten Männern; denn wahre Bildung besteht nicht in totem Wissen und Gedächtniskram, sondern in lebendiger Entwicklung des Gemütes, der Beobachtungsgabe und der Urteilskraft. Aber auch alle Fachwissenschaften dürfen an den Tatsachen des Seelenlebens nicht achtlos vorübergehen; daß es heute so vielfach geschieht, straft sich an unserer Zeit. Die unfruchtbare Hyperkritik, die auffallende Unselbständigkeit des Urteils, die Zerfahrenheit des Denkens, die rasche Verallgemeinerung und vor allem die einseitige Wertschätzung der physisch-materiellen Welt und damit der geringe Tiefgang des modernen Geistes auf philosophischem Gebiet zwingt die Schule, den Schülern Augen, Verstand und Gemüt mit allen Mitteln zu öffnen. Der scheinbare Mangel an Zeit und die Schwie-

rigkeit des Stoffes kann nicht abschrecken; ebensowenig der Mangel an geeigneten Lehrern. Gegen jenes sprechen die Erfahrungen, die man in Österreich macht; den letzten Einwurf wird sich der deutsche Schulmann nicht bieten lassen, da die in ihm wohnende Triebkraft immer noch stark genug ist, auch an Schwieriges sich zu wagen. Wie nun die Belehrungen in philosophischer Propädeutik erfolgen, ob im Anschluß an Schillers philosophische Dichtungen und Prosaschriften oder an Goethes Lyrik und Lessingsche Prosa oder an ein Lesebuch mit Originalstellen aus philosophischen Klassikern, um die Meister der Philosophie gleichsam bei ihrer Arbeit zu belauschen; oder ob der naturwissenschaftliche und — *last not least* — der Religionsunterricht sich lebhafter als bisher philosophischer Fragen annehmen soll, das überlasse man dem lebendigen Interesse; dieses aber verlange man. Wo immer aber philosophische Fragen im Unterricht behandelt werden, da knüpfe man an den Erfahrungskreis der Schüler an und lenke seine Aufmerksamkeit auf Erscheinungen des Lebens, besonders des psychischen Lebens; man lasse, wo es angeht, auch einfache psychische Vorgänge, die man besprechen will, zunächst selbst erleben. Oder aber man greife in das geschichtliche Leben und in die reiche Natur um uns, um festen Boden zu gewinnen. Nur keine Phrasen, kein leeres Wortwissen und kein geisttötender Formelkram. Die logischen Unterweisungen werden die intellektuellen Bedürfnisse anregen, die Begriffs- und Urteilsbildung fördern, die Abhängigkeitsverhältnisse von Urteilen und Begriffen darlegen. Wenn lebensvolle Beispiele aus der Erfahrung der Schüler zu Hilfe kommen, so braucht man nicht zu ermüden und zu langweilen mit Wahrheiten, wie der, daß alle Walfische Säugetiere und alle Menschen sterblich sind. Bei der Begriffslehre (der Definition und Einteilung) wird Sprache und Grammatik heranzuziehen sein; logische und Alltagsbedeutung sind einander gegenüberzustellen; der logische und etymologische Gehalt der Wörter wird in Vergleich zu setzen sein; die verschiedenen Urteilsarten (hypothetische, kausale etc.), die Induktion und ihre Bedeutung in der Naturwissenschaft werden ergiebige Ausgangspunkte bilden. Auf dem psychologischen Gebiete lasse man seelische Tatsachen erleben, wieder aufleben; die Erinnerung, Phantasie, Assoziation, Reproduktion sind verlockende Kapitel. Das Gemütsleben wird bei der Dichterlektüre sein Recht bekommen; eine unerschöpfliche Fundgrube ist Schillers und Goethes Gedankenlyrik. Man fördere aber wirkliches Fühlen ohne viele Worte und unterlasse langes Reden darüber. Der Lehre von dem Empfinden gebe man ja nicht zu viel Raum. Außerdem lasse man sich den Vorteil nicht entgehen, daß die Jugend gern den höheren Tatsachen sich zuwendet und daß in ihrem Seelenleben die Idealbegriffe des Schönen, Wahren und Guten gesunden Boden haben. Was ästhetische Fragen anbelangt, so hüte man sich vor nichtssagenden Abstraktionen. Ethisches gebe man nicht im Tone direkter ethischer Belehrung. Beispiele wirken hier viel, oft alles. Religionsstunde und Geschichte werden deshalb hier das Beste tun.

Wir kommen zu den alten Sprachen. Im lateinischen Unterricht wird es auf dem Gebiete der Grammatik vor allem auf gründ-

liche Schulung ankommen; der Anfangsunterricht kann hier ebensoviel Nutzen wie Schaden anrichten. Das Wichtigste, häufig Vorkommende, Charakteristische ist mit Sorgfalt festzulegen und Scheidung zwischen dem unbedingt Notwendigen und dem gelegentlich zu Erklärenden festzuhalten. Schon frühe wird man Aussprachefehler beseitigen und auf die Quantität der Endsilben Nachdruck legen. Auf Formensicherheit und klare Erkenntnis der Satzteile ist auf den unteren und oberen Klassen unnachsichtlich zu halten. Das Unregelmäßige ist nicht nur durch Erlernen der Regel, sondern durch rege gedächtnismäßige Wiederholung von Beispielen und unablässiges Hörenlassen fest einzuprägen. Bei unregelmäßigem Geschlecht ziehe man das Adjektiv in Verbindung mit dem Substantiv heran. Je schwieriger der Stoff, um so sorgfältiger wird die Einprägung, um so häufiger die Wiederholung sein; es wird aber immer noch das Selbstverständliche zu sehr in den Kreis solcher Wiederholungen gezogen. — Gelegentliches Zusammenfassen von Gleichem und Verwandtem, Unterordnen des Besonderen unter das allgemeine Gesetz; Bilden des Gesetzes und der Regel aus den einzelnen Erscheinungen und der Fülle des Konkreten wird den lateinischen Unterricht auf allen Stufen beleben. Auf den oberen Stufen wird auf Sicherung und Erhaltung des Besizes zu sehen sein; dann ist Erweiterung des Wissens und Könnens nicht schwierig; auch stilistische Eigentümlichkeiten können ohne Überlastung eingereicht werden, wenn schon auf den unteren und mittleren Stufen Stilistisches in rein empirischer Weise herangezogen und häufig angewandt wird; ebenso ist es mit Phrasen und synonymischen Unterscheidungen. Um alles das zu erreichen, bedarf es, wie in allem sprachlichen Unterricht, eines genauen Haushaltsplanes für die ganze Anstalt, auf welchem die Klassenpensen übersichtlich in aller Kürze vermerkt sind. — Für das Vokabeln lernen ergeben sich ähnliche Grundsätze wie für den grammatischen Unterricht. Sichere Einprägung und sichere Handhabung des Besizes ist vor allem von nöten, auch eine beständige Anwendung im Satze. Vokabularien waren eine Zeitlang, als man das Gedächtnis unterschätzte und den Verstand überschätzte, verpönt. Sie können ungemein segensreich und anregend wirken, wenn die Etymologie geschickt erörtert wird, wenn Einblicke in die ursprüngliche Form und Bedeutung das Lernen erleichtert, wenn Zusammenstellung von Reihen verwandter Wörter ihre Grundbedeutung zu klarer Vorstellung bringt, wenn überhaupt Denktätigkeit und Gedächtnisarbit beständig ineinandergreifen, der Wortschatz durch Gruppenbildung von realen Gesichtspunkten aus belebt wird, und der Wortvorrat mit neuem Zuwachs auf den oberen Stufen auch einen Einblick in die Wortbildungslehre gewährt. — Zum Besten der Grammatik und des Wortschatzes vernachlässige man vor allem das Memorieren nicht. Kein Tag sollte im lateinischen Unterricht vergehen, daß nicht der Schüler irgend einen wertvollen Gedanken in knapper, womöglich klassischer Form zu seinem Eigentum macht. Es steht doch nicht nur *mensa rotunda est* der ersten Deklination zur Verfügung, sondern auch die *câusa finita est*, die *maxima debetur puero reverentia* und für die Wörter auf e die *crambe repetita*. Solches

mit Wertschätzung des Inhalts verbundenes Memorieren ist eine ungemein wichtige Vorübung zu freiem und mutigem Gebrauch der lateinischen Sprache, den wir doch nicht aufgeben wollen.

Die Übersetzungsübungen werden, abgesehen von den unteren Stufen, am besten im Zusammenhang mit der Klassenlektüre stehen, den Wortschatz des Schriftstellers verwerten, aber nicht in knechtischer Nachahmung, damit diese Übung keine reine Gedächtnissache wird und man langweilige mechanische Wiederholung vermeidet. Von dem Inhalt der Lektüre wird man am besten absehen und wird das sprachliche Material: den Wortschatz und die grammatischen sowie stilistischen Gesetze zur Anwendung bringen. Die Texte für die schriftlichen Klassenarbeiten entwirft am besten der Lehrer selbst. Jedenfalls dürfen sie nicht schwieriger sein als das sonst in der Klasse Geforderte und Geleistete. Es war ein ungesunder Auswuchs im lateinischen Unterricht, Aufgaben zu fordern (ich denke hier an die Seyffertschen Stilübungen und Ähnliches), deren Lösung die Kraft der Schüler weit überstieg oder auch allerlei versteckte Fallen und Schlingen in diese Aufgaben zu legen oder die Schwierigkeiten so zu häufen, daß die Freude an frischem und fröhlichem Schaffen den Schülern gründlich verleidet wurde. Auch mündliches Übersetzen muß flott und viel getrieben werden; Fehler bei diesen Übungen müssen mit Wohlwollen verbessert werden, damit Freude am Schaffen und Selbstvertrauen wächst. Vor allem hüte man sich bei den Übersetzungsübungen vor zu frühem Niederschreiben. Läßt man niederschreiben, was noch nicht völlig verarbeitet ist, so gewöhnen sich die Schüler daran Fehler niederzuschreiben, die schwer wieder auszurotten sind. Fleißige Benutzung der Tafel mag diesem Fehler vorbeugen, damit richtige Wortbilder sich augenfällig dem Schüler darbieten. Auch auf den oberen Klassen werden die Übersetzungsübungen noch ihre Bedeutung behalten, um die grammatische Grundlage zu sichern und bis zu einem gewissen Grade über die Darstellungsmittel der lateinischen Sprache frei zu verfügen, damit diese Fertigkeit der Lektüre zu statten komme.

Die Lektüre d. h. die Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche stärke sich schon früh durch umformende Übersetzungen und durch Rückübersetzungen aus dem Deutschen. Vor allem ist zu sorgen für festen Wortschatz und sichere Grammatikkenntnisse, die so zu Gebote stehen müssen, daß sie bei der Lektüre gewandt ausgenutzt werden können. Ist diesen Voraussetzungen genügt, so kann die Sache wirken und gute Übersetzung zu stande kommen. Bei Beginn der ersten Lektüre und jedes neuen Autors gebe man Anweisung und Anleitung, wie der Schüler sich vorzubereiten hat; auch zur geschickten Benutzung des Lexikons leite man an, damit aus der Grundbedeutung der für den Zusammenhang der Stelle passende Sinn des Wortes sich entwickle. Für die selbständigen Präparationen muß man wissen, was man seinen Schülern zumuten darf; sonst verführt man sie zu Täuschungen und zu Gebrauch von Eselsbrücken. Die Übersetzung sei gut deutsch (s. S. 82), komme in gemeinsamer Arbeit zu stande und werde unmerklich geleitet von der Musterübersetzung, die der Lehrer in sich bereit halten muß und die in ihm in lebensvoller

Auffassung vorhanden ist. Man vermeide es, in unnützen grammatischen und textkritischen Exkursionen sich zu ergehen; die grammatischen Erörterungen haben sich streng zu beschränken auf den Dienst der Lektüre. Nachdem größere Abschnitte gelesen sind, hat Wiederholung und Zusammenfassung das klare Verständnis für Sinn und Geist des Gelesenen, das schon in der Einzelübersetzung beständig gefördert werden muß, für die Übersicht über den Inhalt, den Grundgedanken und bei Dichtern auch für die Kunstform noch zu verstärken. Je sorgfältiger diese Aufgabe gelöst wird, umso mehr wird es gelingen die Schüler in das Geistes- und Kulturleben einzuführen. In dieser Beziehung ist noch vor einem Mißgriff ernstlich zu warnen und auf ein Mittel hinzuweisen, wie man das Verständnis der Lektüre wesentlich fördern kann. Man sollte die geradezu nutzlosen Einleitungen, welche das Leben des Schriftstellers, seinen Charakter, die Tendenz, die Vorzüge und Mängel seines Werkes behandeln, und ähnliche literarhistorische Exkursionen zur Einführung in den Schriftsteller durchaus vermeiden und dafür lieber bei Historikern geschichtliche Einleitungen in Form einer geschichtlichen Wiederholung geben, damit die ganze Zeit, in welcher der Stoff des Schriftwerkes liegt, klar und deutlich vor Augen rückt; und auch während der Lektüre sollte man durch geschickte Repetitionen aus der Zeitgeschichte jenes Bild lebendig halten und farbenreich gestalten. Bei Dichtern und philosophischen Schriftstellern wird man in ähnlicher Weise verfahren können und auch Anschauungsmittel heranziehen, damit die alte Zeit plastisch vor den Augen der Schüler heraufzieht. Wenn nicht mehr Leben, Bewegung und innere Teilnahme in diesen Unterricht wieder einzieht, so wird er nicht die Wirkungen ausüben können, die man von ihm verlangen muß.

Für den griechischen Unterricht gelten im ganzen und großen dieselben methodischen Grundsätze wie für das Lateinische. Nur sind bestimmte Einschränkungen zu beachten. Kurz zu erledigen ist im grammatischen Unterricht alles, was im lateinischen Unterricht bereits vorweggenommen ist, insbesondere die allgemeinen Begriffsbestimmungen. Diese kürzere Fassung wird dann vor allem gelingen, wenn die im Gebrauch befindlichen Grammatiken im wesentlichen übereinstimmen in ihrer grammatischen Ausdrucksweise, so daß man geschickt anknüpfen und manches als bekannt voraussetzen kann. Die entwickelte Fassungskraft und Arbeitskraft der Schüler wird dieser kürzeren Fassung und dem rascheren Gang zu statten kommen. Die Lautlehre wird praktisch am Beispiel zu behandeln sein, da sie nicht Zweck, sondern Mittel ist. Die Akzentlehre diene dazu, gute Betonung anzuerziehen; im übrigen rede man nicht zu viel von ihr und denke nicht, es hinge der Menschheit Wohl und Wehe mit ihr zusammen. In der Flexionslehre stelle man seltener Formen zurück. Bei der Formenerklärung führe man die zusammengesetzten und verdunkelten Bildungen auf einfache Elemente zurück zur Vereinfachung und Förderung des Wissenstoffes. Aber maßvolles Vorgehen erscheint geboten, denn nur soweit sind die Ergebnisse der wissenschaftlichen Grammatik von Segen für die Schüler, als sie schnelle und sichere Aneignung der Formen för-

dern. Auf syntaktischem Gebiet ist der Schüler schon durch das Lateinische vorgeschult und mit zahlreichen grammatischen Begriffen und Regeln bekannt geworden. Das Schwergewicht lege man deshalb auf die Besonderheiten der Syntax, des Verbums, der Modi und Tempora in Haupt- und Nebensätzen, auf die Bedingungssätze und Partizipialkonstruktionen. Aber das *ceterum censeo* bleibe auch hier, daß Formenlehre und Wortschatz recht sicher sitzen. Die Vokabularien werden gerade im Griechischen eine anregende Form annehmen können, weil man so vieles heranziehen kann, was das Erlernen und Behalten erleichtert, weil man hinweisen kann auf Verwandtes im Deutschen und Lateinischen und besonders die Ableitung und Zusammensetzung, die Einteilung in Begriffsgruppen unter rationeller Benutzung der Etymologie und unter Berücksichtigung der Anschaulichkeit und sinnlichen Kraft der griechischen Sprache zur Erweckung des Interesses und Übung des Verstandes farbenreich gestalten kann. Die schriftlichen Übungen sollen auf allen Stufen der Befestigung der Formenlehre und der syntaktischen Regeln dienen und so das Handwerkszeug schärfen, dessen der Schüler beständig bedarf. Merkt der Schüler, daß diese Übungen in den Dienst der Lektüre und nicht in Dienst der Kriminalpädagogik gehören, so wird er gern arbeiten und mit Aufmerksamkeit und Nachdruck. Deshalb sehe man bei diesen Übungen über Kleinigkeiten hinweg, rechne Akzentfehler nicht zu den Todsünden, sondern als Lässigkeiten im Sprachtempo, die unschön sind wie watschelnder Gang. Bei den Übersetzungsübungen in den oberen Klassen kommt es darauf an, die Lektüre zu stützen durch Sicherheit in den Formen und der Handhabung der syntaktischen Regeln. Man setze diese deshalb in engsten Zusammenhang mit der Lektüre und wirke vor allem propädeutisch, indem man syntaktische Schwierigkeiten, die bevorstehen, gleichsam mit syntaktischen Skizzen klärt und so die Erleichterung der Lektüre durch scharfe Beachtung ihres Baues anbahnt. Kommt man aber ohne diese Übungen aus, so ist es auch gut; denn es führen viele Wege nach Rom und zum Verständnis griechischer Schriftwerke. Daß für die griechische Lektüre grammatische Sicherheit als erste Voraussetzung gilt, ist schon wiederholt angedeutet. Ohne diese erreicht man nichts, mit ihr kann man in den Gedankengehalt, den Geist und die Kunstform des griechischen Lehrstoffes eindringen. Man verachte auch nicht gute Übersetzungen, die man getrost den Schülern empfehlen mag, um den gegenseitigen Versteckenspielen auf diesem Gebiete ein Ende zu machen. Hauptforderung für den griechischen Unterricht ist, daß nur Männer mit einigem Geist und Geschmack diesen Unterricht erteilen. Wer eine trockene Seele in sich trägt, bleibe deshalb diesem Unterricht fern.

Auf dem Gebiete der neueren Sprachen und ihrer Methodik stehen wir noch mitten in einem Werde- und Umwandlungsvorgange. Ein Ausgleich zwischen der älteren und der neueren, sogenannten Reformmethode muß hier gefunden werden. Anerkannte Mängel und Einseitigkeiten müssen beseitigt, die Vorzüge beider Methoden miteinander verbunden werden. Im einzelnen bedarf noch vieles der praktischen Erprobung. Man wird deshalb der Schule ein großes Maß von Bewegungs-

freiheit lassen, zugleich aber auch wünschen müssen, daß diese mit Besonnenheit und Weisheit ausgenutzt werde. Auch die praktische Pädagogik wird sich bestreben müssen maßvoll zu raten und nach Kräften zu leiten.

Was die Aussprache anbelangt, so überspanne man hier nicht die Forderungen; man strebe eine erträgliche Aussprache an und bedenke, daß Vollkommenheit unmöglich ist. Man kann nicht verlangen, daß jeder Quintaner bereits spreche wie ein Mitglied der französischen Akademie, man soll sich aber nicht gefallen lassen, daß die Schüler in ihrer Aussprache sich dem fremden Idiom in keiner Weise nähern. Am mühevollsten ist die erste Einführung in die fremde Aussprache. Passend gewählte Musterwörter in planmäßiger Anordnung werden hier gute Dienste tun. Langsames und deutliches Vorsprechen wird hier so lange geübt, bis das Ohr die fremden Laute aufgenommen hat. Das Auge wird für die fremde Schreibweise durch die Schultafel gestärkt und zu graphischer Bezeichnung hinübergeleitet. Systematische Erörterungen lautphysiologischer und phonetischer Art sind zu meiden, abgesehen von einigen phonetischen Bemerkungen elementarer Art, die im Englischen, wo es sich um reifere Schüler handelt, zahlreicher sein mögen als im Französischen. Chor- und Gruppensprechen sind als mechanische Mittel nicht zu verachten, auch von Zeit zu Zeit wiederholende Zusammenstellungen von Vergleichen zwischen Aussprache und Schreibung.

Sprechübungen sollen in einfachster Form auf allen Stufen und möglichst in allen Stunden, wenn auch noch so knapp, betrieben werden in angemessener Steigerung des Schwierigen sowohl in sachlicher als auch in formaler Beziehung. Aber einfacher Dialog herrsche immer vor, man verlange keine auswendig gelernten Vorträge. Die den regelmäßigen Vorgängen und Verhältnissen des wirklichen Lebens geltenden Übungen werden von den an die Lektüre angeschlossenen Sprechübungen begleitet und ergänzt. Deshalb soll der Übersetzungsbetrieb viel bei geschlossenen Büchern vor sich gehen, damit das Ohr mehr beteiligt wird als das Auge und das lebendige und belebende Wort des Lehrers in den Mittelpunkt tritt. Daß dieser sich beim Unterricht wesentlich der fremden Sprache bediene, ist wünschenswert; nur darf Gründlichkeit und Ernst des Unterrichts und des Verständnisses nicht darunter leiden. Schwierigere und tiefer gehende Erklärungen, namentlich grammatischer und logischer Art, werden doch immer die Muttersprache verlangen. Empfehlenswert ist es, inhaltlich wertvolle und geschmackvolle Anschauungsbilder, auch Landkarten, Kunstblätter und ähnliche Hilfsmittel zu benutzen. Überhaupt ziehe man, so oft es angeht, die Schüler zum Sprechen heran, um ihre Wortkargheit, Mundfaulheit und Scheu zu überwinden. Redensarten alltäglichen Lebens, die immer wiederkehren, werden erste Mittel sein, später kommen höhere Forderungen; nur hüte man sich, daß das Sprechen nicht zu einem geist- und gedankenlosen Frage- und Antwortmechanismus ausarte. Mit diesen Sprechübungen wird sich die Aneignung eines festen Wort- und Phrasenschatzes naturgemäß verbinden lassen; die Lek-

türe wird das Ihrige weiter tun, hier zu bereichern. Vokabularien sind auch hier empfehlenswert; ihre Einrichtung wird denen entsprechen können, die für alte Sprachen zu empfehlen sind; nur der Hinblick auf die Sprechübungen wird ihnen eine andere Richtung geben. Beim Abfragen des Wortschatzes beschränke man sich nicht auf ein nacktes Vokabelnaufrufen, sondern verwende und wandle die Wörter vielfach als Teile des Satzes und der Phrase.

Die Lektüre soll das vornehmste Gebiet des neusprachlichen Unterrichts bilden, sie soll Ausgangs- und Mittelpunkt sein. Reiche Belesenheit gerade in neusprachlicher Literatur wird im späteren Leben, mag man nun die Sprache nötig haben zum Schreiben, Sprechen oder zum Fachstudium, die beste Grundlage feiner Bildung sein. Auch deshalb steht die Lektüre im Mittelpunkt, weil aus ihr die Kenntnis der Grammatik entnommen und bereichert werden soll. Auf der Anfangsstufe herrsche im Lesen sowohl wie im Übersetzen wesentlich die Nachahmung. Auch Chorlesen wirke mit. Allmählich komme die Lektüre zu selbständigem Fluß. Zunächst sei häuslicher Arbeit die Wiederholung zugewiesen; dann folgen Versuche in selbständiger Vorbereitung. Beim Übersetzen in der Schule werden in orientierender Vorbesprechung die Übersetzungsschwierigkeiten besprochen. Dann folgt Lesen des Textes durch den Schüler, wenn der Lehrer gewiß sein kann, daß nicht grobe Verstöße den Ohren der Mitschüler geboten werden; sonst lese er selber und der Schüler nach ihm. Die Übersetzung selber muß grammatisch richtig, stilistisch einwandfrei sein. Notdürftige Übersetzung ist zurückzuweisen. An Richtigstellung von Fehlern beteilige sich die ganze Klasse in wetteifernder Gemeinsamkeit. Die Erklärungen sachlicher Art sollen möglichst knapp sein. Bei poetischen Texten wird Vorlesen von Musterübersetzungen das Werk und die Arbeit krönen. Auf der oberen Stufe werden historische, literar- und kulturhistorische sowie ästhetische Rücksichten in den Vordergrund treten und Sorgfalt zu verwenden sein auf Herausarbeitung des Gedankeninhalts und Zusammenhangs einer Gedankenreihe; auch Verständnis für künstlerische Komposition und Aufbau muß angebahnt werden. Eine Veründigung aber gegen gesunde Lehrkunst sind lange Abschweifungen in das Gebiet der Grammatik und der Realien. Wenn die Lektüre allen diesen Forderungen entsprechen soll, so muß allerdings die Auswahl sorgsam sein und auf wertvollen Inhalt in edler Form sehen, nicht aber auf Alltägliches, Plattes und Philisterhaftes verfallen.

Die Grammatik ist im neusprachlichen Unterricht nicht Selbstzweck, sondern Mittel der Spracherlernung. Gleichwohl wird sich besonnene Pädagogik hüten vor der Anschauung, als ob sich grammatische Kenntnisse in bloßer Nachahmung durch die der Grammatik innewohnende Kraft ganz von selbst befestigten ähnlich dem Erlernen der Muttersprache; man wird vielmehr für geistige Schulung durch formale Übung sorgen, die zu bewußter, klarer Erkenntnis der die Sprache beherrschenden Hauptgesetze und zu sicherer Anwendung derselben führt. Im wesentlichen wird die Methode induktiv sein; gelegentliche Ergänzung auf deduktivem Wege wird eingreifen. Aber man hüte sich vor falscher Auffassung der Induk-

tion, die nicht in dem Sinne zu fassen ist, daß es genüge Grammatik nur gelegentlich der Lektüre zu treiben. Es muß vielmehr ein bestimmt vorgezeichneter Plan da sein, der auch bei zusammenhängenden Texten der Lektüre verfolgt werden kann, wenn didaktisches Geschick den Lehrer befähigt auf jedem Punkte seiner Unterweisung zu wissen, was er will. Mißgriffe erfolgen hier meist da, wo es nötig ist, in der Lektüre und Formenlehre der Syntax vorzugreifen. Wenn in diesen Fällen der Lehrer eingehende Erklärung und Einübung auch dieses Stoffes vornimmt, dann lenkt er die Aufmerksamkeit ab. Hier zeigt sich der Meister in der Beschränkung. Derartige Formen oder Regeln, die noch nicht im Plane liegen, müssen eben lexikalisch behandelt werden *ad hoc*, deren weitere Erklärung aufgespart werden muß für den Augenblick, an dem eingehende Behandlung an der Reihe und geboten ist auf Grund einer Reihe von nunmehr zur Verfügung stehenden ähnlichen Spracherscheinungen. Auch bedenke man bei aller Hochachtung vor der Induktion, daß die Deduktion mitunter von hohem Wert ist, um jeglicher Zeitverschwendung und langweiliger Breite vorzubeugen. Daß es auch für den neusprachlichen Unterricht der Oberstufe von großem Werte ist, durch grammatische Zusammenstellungen und Vergleiche die waltenden Gesetze klar zu legen, bedarf nicht besonderer Erwähnung, ebenso daß auf den realen Anstalten die neusprachlichen Fächer in Wertung und Betrieb die Erbschaft und Schulung des altsprachlichen Unterrichts sich immer mehr zu eigen machen müssen.

Die schriftlichen Übungen stehen an Bedeutung hinter den mündlichen Leistungen zurück, sie müssen aber gleichwohl in regelmäßiger Wiederkehr ernste Berücksichtigung finden. Sie dürfen sich nicht nur auf Übersetzungen in die Fremdsprache beschränken. Rechtschreibübungen, Umformungen, auch syntaktischer Art, Beantwortung französischer und englischer Fragen, die anfangs an den Lesestoff sich anschließen, müssen mit Zunahme der Schüler an Geist, Verstand und Wissen sich erweitern und freier gestalten; auch Nachahmungen, zunächst Nacherzählungen und Nachschilderungen in fast unveränderter Wiedergabe, dann freiere Umformungen und Verkürzungen von mündlichen Vorträgen des Lehrers sollen in mannigfach anregendem Wechsel geübt werden, um den freieren Arbeiten der Oberklassen vorzuarbeiten und dafür zu sorgen, daß hier die Themata nicht immer von angelerntem welt- und kriegsgeschichtlichem Einerlei widertönen, das durch besonders präparierte Bücher die Schüler sich gedächtnismäßig einpauken bis auf die kleinsten Einzelheiten des Ausdrucks und der Stilgebung.

Der Geschichtsunterricht hat von der untersten Stufe an die Aufgabe, aller nur formalen Aufnahme reinen Gedächtnisstoffes entgegenzuarbeiten. Im propädeutischen Unterricht der beiden untersten Klassen soll er die großen Heldengestalten in ihrem Leben und Wirken der näheren und fernerer Vergangenheit dem Herzen und der Phantasie des Knaben näher bringen, seinen Gedankenkreis damit erfüllen und den ersten Grund für geschichtliche Auffassung und Betrachtung legen. Einzelne Schlachtenbilder und Darstellungen aus der Kulturgeschichte, soweit sie

dem jugendlichen Verständnis faßbar sind, werden den Unterricht beleben. Mythen und Sagen mögen in passender Auswahl an die Phantasie der Knaben sich wenden und die Brücke zu dem ersten Geschichtsunterricht bilden. Da hier besser noch kein besonderer Leitfaden gebraucht wird, wird das deutsche Lesebuch den Geschichtsunterricht unterstützen. — Für den weiteren Unterricht werden zwei Stufen unterschieden werden müssen, deren erste etwa vier Klassen, deren zweite die drei obersten Klassen umfaßt. Auf jener wird man sich auf den Stoff beschränken, der leicht faßlich und geeignet ist zu lebensvoller Gestaltung, die durch geographische Vorstellungen und charakteristische Anschauungsmittel in guter und sparsamer Auswahl unterstützt werden muß. Der Unterricht wird wesentlich chronologisch verlaufen, aber doch um führende Persönlichkeiten sich gruppieren. Elementarste Mitteilungen über innere politische Verhältnisse sind zu geben, um für viele Dinge, die in der historischen Darstellung berührt werden müssen und auch in sonstigen Unterricht vorkommen, klare Begriffe und Vorstellungen zu schaffen. Geschichtsbilder, nicht ermüdende pragmatische Darstellungen, werden das am besten leisten; doch sollen sie sich nicht in psychologische Kleinmalerei verlieren, sondern kräftig die bedeutsame Eigenart der hervorragenden Persönlichkeiten ins Auge springen lassen. Bezeichnende Anekdoten und charakteristische Aussprüche mögen den Stoff beleben. Die Methode wird sich in der Richtung einer möglichst einfachen Erzählung bewegen. Der wirksamste Lehrer ist der, der gut erzählen kann, der alles Phrasenhafte und jedes unverständliche Fremdwort meidet und, wo dieses nicht zu umgehen sein sollte, dafür sorgt, daß genaues Verständnis vorhanden ist. Ein steter Wechselverkehr von Frage und Antwort wird das Erzählte in Beziehung setzen zu schon Bekanntem und festzustellen haben, ob alles auch verstanden ist. In der Schulstunde selbst wird die Lehraufgabe möglichst schon zum Eigentum zu machen sein; wenn keine Zeit zu voller Wiederholung zu Gebote steht, werden wenigstens die Hauptpunkte hervorgehoben und so weit eingeprägt werden müssen, daß die häusliche Arbeit auf kurze und erquickliche Wiederholung sich beschränken kann und nicht etwa auf wörtliches Auswendiglernen des Lehrbuchtextes verfällt. — Auf der oberen Stufe wird denkende und tiefergehende Verarbeitung des gebotenen Stoffes und klare Erkenntnis des ursächlichen Zusammenhangs anzustreben sein; das Innere des Lebens der Völker und Staaten und die Entwicklung ihrer Verfassungs- und Kulturzustände wird mehr in den Vordergrund treten. Das biographische Element ist auch hier von Bedeutung; daß die tieferen Wurzeln in den Strömungen der Zeit und in den Geistesrichtungen der Völker liegen, ist zwar zu zeigen; daß aber die entscheidenden Antriebe und die Zusammenfassung und Gestaltung dessen, was reif ist, die Sache von führenden Persönlichkeiten ist, die den Zeitgeist in sich aufnehmen und mit ihrer persönlichen Kraft und Anlage befruchten und in feste Gestaltungen überführen, das sollte den Schülern klar werden; daß also gerade bei den sogenannten Hauptperioden, d. h. bei den fruchtbaren und segensvollen Abschnitten der Geschichte, solche Personen in den Vordergrund treten, muß immer berücksichtigt werden. Für die kulturgeschichtlichen Be-

lehren wird weise Beschränkung nötig sein und ein Ausblick in dieses Gebiet nur an den Stellen einsetzen, wo die Menschheit in irgend einem Zweige geistiger Tätigkeit einen weithin sichtbaren Höhepunkt erstiegen hat. Zusammenhängender Vortrag und mehr wissenschaftliche Behandlung werden auf dieser Stufe einen weiteren Spielraum haben als auf der Unterstufe. Ursache, Anlässe, Hemmnisse, Förderung, Verlauf und Ergebnisse historischer Vorgänge werden klar erkannt werden müssen. Um Vortrag und Lehrbuch in ein richtiges Verhältnis zu setzen, wird der Lehrer Rücksichten nehmen müssen auf das im Gebrauch befindliche Buch, damit der Schüler einige geringe Anhaltspunkte für seine häusliche Arbeit am Buche habe, ein leidiges Nachschreiben und Nachsprechen der *verba magistri* meide. Sehr zu empfehlen ist die vielfach mit bestem Erfolge ausgeführte vergleichende und den Stoff nach verschiedenen Gesichtspunkten gruppierende Zusammenfassung geschichtlicher Tatsachen. Das gilt namentlich für alle Wiederholungen, die regelmäßig auf allen Stufen anzustellen sind, um den einmal erworbenen Gedächtnisstoff dauernd zu befestigen und immer wieder mit Geist und Leben zu erfüllen. Daß Geschichtsatlantide die geschichtlichen Schauplätze veranschaulichen und wesentlich zu fester Aneignung und Veranschaulichung des Stoffes beitragen, sollte besonderer Betonung nicht mehr bedürfen und ebensowenig, daß ein Kanon der einzuprägenden Jahreszahlen immer wieder an die Haupttatsachen und ihre Befestigung im Gedächtnis erinnert; ein eiserner Bestand von Zahlen muß deshalb den Schülern schon von der Mittelstufe beständig mit einer gewissen Schlagfertigkeit zu Gebote stehen, damit alles, was auch im übrigen Unterricht von geschichtlichem Leben an den Schüler herantritt, sich eingruppiert und nicht verloren geht aus Mangel an einem bestimmten Anknüpfungspunkt.

Besonders sicheren Takt und große Umsicht in Auswahl und Behandlung erheischt der Geschichtsstoff, der unserer Zeit sich nähert, vor allem aber die Belehrungen über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen in ihrem Verhältnis zur Gegenwart. Der von ethischem und geschichtlichem Ernst getragene Unterricht hat hierbei einerseits auf die Berechtigung vieler sozialen Forderungen der Jetztzeit einzugehen, andererseits aber die Verderblichkeit aller gewaltsamen Versuche der Änderung sozialer Ordnungen darzulegen. Je sachlicher hierbei verfahren wird, je ruhiger die geschichtliche Entwicklung des Verhältnisses der Stände untereinander und der Lage des arbeitenden Standes insbesondere behandelt wird, je mehr man Gewicht darauf legt, diese Dinge nicht zu verflüchtigen, sondern dem Schüler eine klare Vorstellung davon zu verschaffen, wie alle unsere gesellschaftlichen Verhältnisse durch die großen Entdeckungen und Erfindungen der letzten Jahrhunderte, durch die Entwicklung der Industrie, des Maschinenwesens wie des Handels beeinflusst und verändert worden sind und je mehr der Lehrer unter Vermeidung aller Tendenz bestrebt ist, auch auf den Fortschritt zum Bessern hinzuweisen, zugleich aber aufmerksam zu machen darauf, wie unter den segensreichen sozialen Bestrebungen der Gegenwart die Selbstverantwortlichkeit und die Tatkraft des einzelnen Schaden leiden kann, umsomehr wird er dazu beitragen, den gesunden Sinn unserer

Jugend zu stärken und sie zu klarem und ruhigem Urteil über das Verhängnisvolle von überspannten sozialen Forderungen zu befähigen. Dabei wird man bestrebt sein müssen, das Zuständliche möglichst in ein Geschehendes aufzulösen und die Belehrungen da in den Gang der Ereignisse einzuflechten, wo die Lösung sozialer Aufgaben und wirtschaftlicher Probleme schon früher versucht worden ist und wo gute und böse Folgen das geschichtliche Urteil über den Wert oder Unwert solcher Bestrebungen gefällt haben.

Beim geographischen Unterricht wird die Methode dann nicht fehl gehen, wenn der Lehrer den Zweck des Unterrichts fest im Auge hält: daß nämlich unbeschadet der Bedeutung der Erdkunde als Naturwissenschaft doch der praktische Nutzen des Faches im Vordergrund steht. Deshalb darf auch die physische Erdkunde nicht grundsätzlich vor der politischen bevorzugt werden, es ist vielmehr eine möglichst enge Verbindung beider innerhalb der Länderkunde beständig anzustreben. Demgemäß wird man sich überall sorgfältig auf den notwendigsten Gedächtnisstoff beschränken, diesen aber zu verständnisvoller Belebung durch Anschauen der umgebenden Natur sowie der Relief- und Kartenbilder zu bringen. Auch das Zahlenmaterial sei sparsam und bevorzuge stark abgerundete Vergleichsziffern.

Bei Gewinnung der ersten geographischen Vorstellungen ist von dem Schulzimmer und der nächsten örtlichen Umgebung der Schule und des Schulortes auszugehen. Schule und Straßen, die in verschiedene Himmelsrichtungen führen, das Augenfälligste der Ortsumgebung, wie es sich als Berg, Tal, Ebene, Fluß, Teich und See zeigt, das Pflanzenkleid, die menschlichen Siedelungen, die Verkehrswege, die hinaus in die Landschaft und das weitere Land führen, bilden die Grundlage zu geographischer Anschauung. Aber auch der Himmel, die Sonne, der Mond und die Sterne sind bei dieser Ordnung einzubeziehen. Der Stand der Sonne und ihre Tagesbahn und die Beleuchtungsverhältnisse verschiedener Gegenstände zu den verschiedenen Tageszeiten werden benutzt, damit der junge Erdenforscher sich die Richtung zurechtlege und sich zurechtfinde auf seinen ersten Wanderungen in der Welt.

Sind so die ersten Grundbegriffe zum Verständnis gebracht, so veranschauliche man sie mit Zeichnungen in großen Umrissen und sodann am Relief und am Globus, an dem auch die Beleuchtung der Erde im großen und gauzen klar zu machen ist. Vor allem aber lerne der Schüler die Karte lesen. Meßübungen am Klassenzimmer und am Schulgrundstück und Verjüngungen durch Zeichnen werden zu Hilfe kommen. Dabei ist es von Wichtigkeit, daß man den Schüler möglichst selbst die Arbeit leisten lasse. Das Lehrbuch dient nur als Führer bei häuslicher Wiederholung. Im Unterricht bilden Ausgangs- und Mittelpunkt die Wandkarte, der Atlas und als Bindeglied die Schultafel. Für die unteren Stufen sind größere Atlanten auszuschließen, damit Übersichtlichkeit und Einfachheit den Unterricht unterstützen. Auch das Zeichnen nehme keinen verwickelten Charakter an. Soll es als wirksames Hilfsmittel zur Förderung klarer Anschauungen und zur Einprägung festen erdkundlichen

Wissens dienen, so ist vor Überspannung der Anforderungen zu warnen. Mit Umrissen, Profilen und ähnlichen übersichtlichen Darstellungen an der Wandtafel, wobei auch das Messen der Entfernungen nicht zu vernachlässigen ist, wird man sich begnügen müssen. Ausschließen soll man das mechanische Nachzeichnen von Vorlagen. Auf den oberen Stufen soll keine Gelegenheit versäumt werden, auch zum Zwecke von Wiederholungen, das Skizzenzeichnen geographischer Verhältnisse den Schülern zu guter Gewohnheit zu machen. Daß der Geographielehrer durch gründliches Wissen und eingehendes Studium sich seiner Aufgabe stets gewachsen zeige, ist eine Forderung, die so selbstverständlich sein sollte, daß man sich über ihre ausdrückliche Aufstellung in amtlichen Lehrplänen verwundern muß.

Die Hauptaufgabe des Unterrichts im Rechnen und in der Mathematik an den höheren Schulen besteht in der Schulung des Geistes, welche den Schüler befähigt, die erworbenen Anschauungen und Kenntnisse in selbständiger Arbeit und selbständigem Urteil richtig anzuwenden. Auf allen Gebieten dieses Lehrfaches ist daher klares Verständnis und gewandte Anwendung der zu entwickelnden Sätze anzustreben. Dann aber muß, wie jeder andere Unterricht, der mathematische sich der Pflege der Muttersprache und des sprachlich klaren Ausdruckes der Gedanken sorgfältig angelegen sein lassen.

Der Lehrer wird durch stetiges Zusammenarbeiten mit den Schülern in der Schule das Erfassen und Verstehen der theoretischen Sätze in der Hauptsache durch den Schulunterricht selbst erreichen; die entwickelnde Unterrichtsmethode wird ihm dabei die besten Dienste tun ebenso wie das beständige aufmerksame Bestreben, den gesamten Lehrstoff als eine zusammenhängende Kette von Erkenntnissen festzuhalten. Dazu wird es einer sorgfältigen Auswahl und genauen Zurechtlegung des Lehrstoffes bedürfen, wobei immer der Grundsatz maßgebend sein wird, daß man nicht eher weiter gehe, als bis das frühere Wissen zu festem Gemeingut geworden ist.

Der Rechenunterricht hat Sicherheit und Geläufigkeit in den Operationen mit bestimmten Zahlen zu erstreben. Schon frühe hat er, um mit dem folgenden mathematischen Unterricht im Einklang zu stehen und diesen vorzubereiten, sich an mathematische Formen anzuschließen und z. B. die Verwendung von Klammern und Vorzeichen dauernd zu üben. Andererseits hat er die Verhältnisse des praktischen Lebens auf allen Stufen, namentlich beim Kopfrechnen, nicht zu vernachlässigen und die Kenntnis der Münzen, Maße und Gewichte durch Anschauung beständig zu vermitteln. Auch bei der Einführung in die Bruchrechnung haben die Vorübungen sich auf die Anschauung zu stützen und die weiteren Übungen diese Anschaulichkeit wach zu erhalten. Alle Rechenoperationen werden zuerst an kleineren Zahlen im Kopfe geübt, dann gehe man erst zu schriftlichen Übungen über, bei denen aber verwickeltere Aufgaben zu vermeiden sind. Auch beim schriftlichen Rechnen an der Tafel vermeide man eine zu große Breite; die Hauptsache bilden die Zwischen- und Endergebnisse, die als deutliche Etappen auf dem Rechnungswege erkennbar

bleiben sollen. Bei der Behandlung der sogenannten bürgerlichen Rechnungsarten sind alle Aufgaben auszuschließen, denen für die Schüler unverständliche Vorkommnisse und Gepflogenheiten des rein geschäftlichen Verkehrs zu Grunde liegen. Beim arithmetischen Unterricht ist an die einfachsten Begriffe und Rechenoperationen anzuknüpfen, welche dem Schüler von der Elementarstufe her geläufig sind. Die Schüler müssen bei Dingen festgehalten werden, welche sie schon bewältigt zu haben glauben, und mit methodischem Geschick in das Neue so eingeführt werden, daß sie beständig im Zusammenhang mit dem Alten bleiben und daß sie in dem Betreiben der Arithmetik nicht so sehr eine Einführung in eine neue Disziplin sehen, als eine zusammenfassende allgemeine Darstellung und Weiterführung der Hauptbegriffe und Hauptsätze aus dem vorangegangenen Rechenunterricht.

Der geometrische Lehrgang beginnt am besten mit einem Vorbereitungsunterricht, welcher, von der Betrachtung einfacher Körper ausgehend, das Anschauungsvermögen ausbildet und zugleich Gelegenheit gibt, die Schüler im Gebrauch von Lineal und Zirkel zu üben. Aufgabe dieses Unterrichts ist nicht bloß Übung für das logische Denken, sondern Entwicklung räumlicher Vorstellungskraft. Im jugendlichen Alter ist die Raumphantasie sehr rege, aber auch sehr flüchtig. Ihr Festigkeit und Ausdauer zu geben, gehört zu den Hauptaufgaben dieses Unterrichts. Von bekannten Vorstellungen, Gegenständen und Modellen ist beständig auszugehen; es ist immerfort anzuknüpfen an durch Erfahrung gegebene, aus der äußeren Anschauung schon bekannte, einfache geometrische Gebilde; es ist das Gemeinsame hervorzuheben, das anschaulich Erkannte in angemessene Begriffe abzusetzen und so der Schüler durch allmähliche Abstraktion zu scharfen Vorstellungen und Definitionen hinüberzuleiten und nach und nach in die streng wissenschaftliche Methode einzuführen; dabei verfallt man aber nicht in abstrakt schematische Darstellung, sondern wahre stets den anschaulich-geometrischen Charakter des Unterrichts. Zu sorgen ist dabei für weise Beschränkung des Stoffes und für einen lückenlosen Fortschritt in der Entwicklung unentbehrlicher Lehrsätze. Alles andere ist als Übungsstoff, womöglich in der Form von Aufgaben, zu behandeln. Immerfort ist der Übung im Konstruieren die sorgfältigste Pflege zu widmen. Dabei sind jedoch unbedingt alle Aufgaben auszuschließen, deren Lösung die Kenntnis entlegener Lehrsätze oder besonderer Kunstgriffe erfordert. Es kommt darauf an, daß der Schüler möglichst die Lösung selber finde. Damit er das lerne, leitet der Lehrer am besten auch beim Beweise der Lehrsätze auf analytischem Wege den Schüler dazu an, die nötigen konstruktiven Mittelglieder selbst zu finden. Von anregender Wirkung wird es sein, wenn der Lehrer an einigen Aufgaben zeigt, wie verschiedene Konstruktionen zur Lösung derselben Aufgabe führen können, und wenn eine zu bestimmende geometrische Größe auch rechnerisch ausgewertet wird. — Die Trigonometrie ist zunächst anschaulich d. h. geometrisch zu behandeln. Allmählich hat die Rechnung in den Vordergrund zu treten; und schließlich muß streng darauf gehalten werden, aus möglichst wenigen und einfachen Sätzen, die der

Konstruktion entnommen sind, alle Beziehungen durch bloße Rechnung abzuleiten. Der stereometrische Unterricht wird zunächst verzichten auf die Darstellung der räumlichen Gebilde durch Zeichnung. Die perspektivische Darstellung räumlicher Gestalten von drei Dimensionen in einer Zeichnungsebene und auch die Forderung, aus dem perspektivischen Bilde die Vorstellung der Körper selbst und der Verhältnisse seiner Teile zu gewinnen, machen an die Kräfte der Schüler so lange zu hohe Ansprüche, als sie nicht durch die direkte Anschauung vermittelt sind. Die direkte Anschauung wird deshalb der naturgemäße Weg sein, um dem Schüler die richtigen Vorstellungen zuzuführen, daraus die Begriffe abzusetzen und die Gesetze der räumlichen Gestalten zu entwickeln. Also Modelle werden fruchtbar gemacht werden müssen; an ihnen werden in der Vorstellung ebene Schnitte geführt, die Schnittflächen genau beschrieben und die Abhängigkeit ihrer Bestimmungselemente von den an der Oberfläche vorkommenden Strecken und Winkeln ermittelt werden müssen. Bei weiterer Ausbildung der Geisteskraft der Schüler wird man seltener Gebrauch machen von Modellen und sie schließlich ganz auf ihre innere Vorstellungskraft und die Zeichnung anweisen; aber nicht eher sich zufrieden geben, als bis der Schüler mit der Zeichnung eine klare Vorstellung der dargestellten Gegenstände verbindet.

In den obersten Klassen wird auf den verschiedenen Lehrgebieten eine zusammenfassende Rückschau auf den erledigten Lehrstoff anzustreben sein und man wird unter Umständen nicht zu stolz sein, auch auf das einfachste Zahlenrechnen noch einmal zurückzugreifen, wo Lücken sich zeigen, und auch einfache Übungen in geometrischer Anschauung und Konstruktion vorzunehmen. Auch ist es nicht ausgeschlossen, daß vor allem auf der Oberstufe der mathematische Unterricht Gewinn davon hat, wenn durch seine Aufgaben auch die Anwendung der Wissenschaft auf anderen Gebieten, sei es des praktischen Lebens, sei es besonders der physikalischen Wissenschaften gezeigt und Gelegenheit geboten werde, den mathematischen Sinn durch Anwendung auf diesen Gebieten zu üben.

Bei dem Unterricht in den Naturwissenschaften ist Aneignung einer Summe einzelner, im Leben verwendbarer Kenntnisse, welche den Schüler für jede Lebensstellung eine unentbehrliche Ergänzung seiner allgemeinen Bildung oder auch als Grundlage für sein Fachstudium dienen, recht schätzbar, doch nicht Endziel und Hauptsache, sondern nur ein Mittel zur allgemeinen Bildung. Die Sinne richtig zu gebrauchen, das Beobachtete richtig zu beschreiben, zu denkender Betrachtung der Natur und ihrer Erscheinungen anzuleiten, Einblick zu schaffen in den gesetzmäßigen Zusammenhang der Erscheinungen und die Bedeutung der Naturgesetze für das Leben und ein tieferes Verständnis des Naturlebens zu erreichen, das ist Haupt- und Endziel dieses Unterrichts. Beschränkt er sich nicht auf einseitiges Beschreiben und auf Klassifizierung der Naturkörper, legt er das Schwergewicht auf Erkenntnis der Eigentümlichkeit jedes Gegenstandes, weckt er das Interesse an der Naturbetrachtung, regt er den Natursinn an, lockt er die Luft des Waldes, des Feldes, Gebirges und des Meeres mit ihrem Tier- und Pflanzenleben und ihren mineralischen

Schätzen in die Schulstube, dann vermag er einen so nachhaltigen und veredelnden Einfluß auf das jugendliche Gemüt auszuüben, daß er in ernstem Wettkampf mit allen andern Lehrfächern tritt. Kein anderer Unterricht kann sich so leicht die erste Stellung im Interessenkreise der Jugend erobern; kein anderer Unterricht ist sich aber lange Zeit hindurch so wenig seiner Kraft bewußt gewesen. Will dieser Unterricht in dieser Richtung wirken, so muß er von klaren Vorstellungen ausgehen, die nur durch unmittelbare, sinnliche Anschauung und selbständiges Betrachten gewonnen werden können. Der Lehrgang wird also sein: Genaue Anschauung, zergliedernde Betrachtung, Erkennen des Gleichartigen und Allgemeinen. Das Verfahren wird induktiv, vom Besonderen zum Allgemeinen, vom Konkreten zum Abstrakten zu gestalten sein; die fragend-entwickelnde Lehrform wird ausgenutzt werden müssen, um das Seiende im werdenden überall zu erkennen, damit die Selbsttätigkeit des Schülers nachhaltig in Anspruch genommen und unter fortgesetzter Übung der Sinne das Beobachtungsvermögen geschärft wird durch fortwährenden fragenden Hinweis auf bestimmte Eigenschaften und Erscheinungen. Auf den höheren Stufen, wo das tatsächliche gesammelte Material verwertet und nach wissenschaftlichen Grundsätzen geordnet werden soll, ist auch die synthetische Methode zu empfehlen. Daß im gesamten naturwissenschaftlichen Unterricht der Vergleich einen hohen Wert habe, ist selbstverständlich.

Beim Unterricht in der Botanik und Zoologie sind folgende Punkte zu beachten: Ausgehen von der Beobachtung und Beschreibung einzelner Pflanzen und Tiere, durch Vergleichung verwandter Formen allmähliches Fortschreiten zur Aneignung der wichtigsten Begriffe der Morphologie und zur Kenntnis des Systems und Einführung in die wichtigsten Erscheinungen und Gesetze des Tier- und Pflanzenlebens. Aus der Biologie ist das unterrichtlich Wertvolle zu berücksichtigen, ganz besonders Tatsachen, welche dem Kausalitätsbedürfnisse entgegenkommen, denn es ist Aufgabe der Schule, die Jugend in das Wissen der Gegenwart einzuführen und reiches Bildungsmaterial von geist- und gemütbildender Kraft nicht unbenutzt am Wege liegen zu lassen. Der einseitige morphologisch-systematische Unterricht hat sich nicht bewährt, er hat den regsamen Sinn der Jugend nicht befriedigt und Freude an der Naturbetrachtung nicht erweckt. Denkende Verknüpfung von Organisation und Lebensweise, Verknüpfung der Beziehungen zwischen Gesamtbau und Einzelercheinung, zwischen Einzelteil und Leistung tut not, nicht totes Aufzählen von Merkmalen. Hypothesen halte man der Schule fern; auch beschränke man sich auf sparsamen Lehrstoff; diesen aber arbeite man gründlich durch. Sodann ziehe man vor allem die einheimische Tier- und Pflanzenwelt heran aus der Umgebung und der Sammlung der Schule; Übungen im Bestimmen einheimischer Pflanzen sind zu empfehlen; daneben mögen einige charakteristische Formen fremder Erdteile zum Vergleich herangezogen werden. Auch Mitteilungen über die geographische Verbreitung von Tieren und Pflanzen verabsäume man nicht. Auf allen Stufen sind die Schüler anzuhalten zu einfachem schematischem Zeichnen. Mögen diese Leistungen noch so primitiv sein, man schrecke die Schüler nicht durch Spott zurück, sondern bedenke, daß das Zeichnen

nicht Selbstzweck, sondern Mittel für den aufmerksamen Unterricht ist. — Naturwissenschaftliche Exkursionen werden den Unterricht wesentlich beleben, werden die mannigfachen Wechselbeziehungen der Lebewesen untereinander und ihre Abhängigkeit von den Lebensbedingungen zu unmittelbarer Anschauung bringen. Keine Gegend ist so arm, daß sie nicht einen belehrenden Gang ins Freie lohnen wird. Jeder Feldrain, jede Wiese, jede Wasserlache, jeder Teich und Bach bieten Anschauungsmaterial. Wo eine Anstalt einen Pflanzengarten oder einen zoologischen Garten ausnutzen kann, da ist sie besonders günstig situiert. Daß die Jahreszeiten ihren Einfluß auf die Wahl des Unterrichts ausüben, ist naturgemäß; hier muß praktische Schiebung des Unterrichtspensums geschickt verfahren. — Beim Unterricht in der Anthropologie wird alles zu vermeiden sein, was dem Gefühl der Jugend anstößig sein könnte; es wird ankommen auf eine allgemeine Darstellung der wichtigsten Organe und deren Verrichtungen und im Anschluß daran auf einige für die Erhaltung der Gesundheit wertvolle Lehren; nur meide man zu spezielles Eingehen und alle Bange-macherei. Auch bei diesem Unterricht ist auf die Lebenserscheinungen das Hauptgewicht zu legen und das Organ nicht als ein selbständiges und lebloses Werkzeug breit und langweilig zu schildern.

Im physikalischen Unterricht wird es ebenfalls darauf ankommen, das Beobachtungsvermögen des Schülers gegenüber den Naturerscheinungen und Folgerichtigkeit des Denkens an Stoffen und Vorgängen zu entwickeln, die seiner Selbsttätigkeit unterstellt werden. Es ist zwar auf einen klaren Einblick in den gegenwärtigen Stand unseres Wissens von den Naturgesetzen, aber nicht auf einen lückenlosen Vorrat umfassender Kenntnisse hinarbeiten; man kann sich bescheiden, wenn man angeleitet hat, mittels scharfer, verständnisvoller Beobachtung Tatsachen genau festzustellen, sie folgerichtig zu verknüpfen und die Schüler zu befähigen, durch Vergleich und Schlußfolgerungen zu neuen Wahrheiten fortzuschreiten. Die Methode hat auf jeder Stufe das Experiment als den Ausgangspunkt anzusehen zur Gewinnung der Grundtatsachen und ihrer Gesetze. Dabei werden Erscheinungen, welche sich von selbst aus der Natur darbieten, als Anknüpfungspunkte zu verwerten sein. Daß die Experimente, besonders auf der Unterstufe, möglichst einfach gehalten werden und die Apparate möglichst durch- und übersichtlich, ist eine Forderung verständiger Pädagogik, die auch für die oberen Stufen nicht zu verachten ist. Beim propädeutischen Unterricht wird der Ausdruck des Gesetzes und die Begründung der Erscheinung häufig nur in qualitativer Form, auf der Oberstufe auf mathematischem Wege gegeben. Aber man vergesse nie, daß die Mathematik nur ein Mittel ist, um den Zusammenhang der Erscheinungen zu erkennen; das Verständnis des physikalischen Vorgangs muß immer im Vordergrund bleiben.

Der chemische Unterricht wird ähnliche Wege gehen wie der physikalische. Es wird sich hüten müssen, daß die Schüler nicht etwa durch gleichmäßige Behandlung aller Elemente und ihrer Verbindungen mit Lehrstoff überladen und zu überwiegend gedächtnismäßiger Aneignung genötigt werden. Wichtige hygienische Gesichtspunkte lasse

man in diesem Unterricht nicht außer acht, besonders bei der Besprechung von Wasser, Luft und Nahrungsmitteln. Auch hier sollen einfache Experimente den Unterricht stützen und der Gang vom Einfachen, leichter Faßlichen zum Zusammengesetzten und schwer Verständlichen möglichst ungezwungen sein, so daß sich alles möglichst einprägt als ein schlichtes Ergebnis vorangegangener Beobachtungen. — Der Unterricht in Mineralogie wird sich am naturgemähesten mit dem Unterricht in Chemie verbinden. Wo eine mineralreiche, bergbautreibende Gegend ist, wird dem mineralogischen Unterricht besondere Aufmerksamkeit zu teil werden können. Auf der Unterstufe wird man den Ausgang am besten von einer Mineralart nehmen, welche leicht erkennbare, charakteristische Eigenschaften hat. Weiterhin werden die Kristallformen — doch ist Kristallographie nicht Selbstzweck, sondern nur Verständnisstütze —, die physikalischen und chemischen Eigenschaften der hauptsächlichsten Mineralien zu ihrem Rechte kommen. Auch in diesem Unterricht werden sich Beziehungen zur täglichen Umgebung auf Schritt und Tritt und auf jeden Blick zahlreich ergeben. Gerade weil dem so ist, werden sie aber noch viel zu wenig nutzbar gemacht.

Man würde sich auf dem Gange durch die methodische Behandlung der verschiedenen Unterrichtsfächer an den höheren Lehranstalten des Hochmutes und der Nachlässigkeit schuldig machen, wenn man nicht auch das Zeichnen in seinem Werte würdigte und betonte, daß es allzulange in seiner Bedeutung für die Gesamtbildung nicht genügend eingeschätzt ist. Das ist um so bedauernswerter, da viele unter den Lehrfächern (ich denke an Geschichte, Geographie und die gesamten Naturwissenschaften und schließe die sprachlichen Fächer ein, weil geschichtliche, geographische, naturwissenschaftliche und auch ästhetische Momente in ihnen wirksam sind) an anschaulicher Kraft würden gewonnen haben, wenn sie die Unterstützung durch das Zeichnen sich hätten zu gute kommen lassen. Das Freihandzeichnen befähigt die Schüler, selbständiges Beobachten und Darstellen zu lernen. Deshalb muß überall die Selbsttätigkeit des Schülers in den Vordergrund treten und zur Unselbständigkeit und mechanischem Nachahmen verführende Musterblätter ihm fern gehalten werden. Aus den Studienblättern der Schüler muß überall die Mannigfaltigkeit selbständigen Schaffens hervorblicken, nicht aber monotones Schematisieren. Zunächst werden sie an flachen Formen sich üben, die nur zwei Dimensionen haben oder deren Tiefenausdehnung nicht von Belang ist. Das werden Gebrauchsgegenstände aus der Umgebung des Schülers sein, bei deren Auswahl der didaktische und ästhetische Wert der Vorlagen zu berücksichtigen ist; ferner Naturformen wie Blätter und Schmetterlinge, bei denen es auf richtige Auffassung und lebendige Wiedergabe der charakteristischen Erscheinungen ankommt; die Gesamtform und die Hauptteile kommen zuerst in Betracht, dann erst die Einzelheiten. Über Charakteristisches darf nicht flüchtig hinweggegangen werden; unwichtige Kleinigkeiten dürfen nicht pedantisch betont werden. Die Zeichnungen des Lehrers an der Tafel sollen sich hüten, als Vorbilder gelten zu wollen, sie sind nur zur Erläuterung und Wegweisung da und haben die

Selbständigkeit und Selbsttätigkeit nicht zu hemmen, sondern zu fördern. Auch aus dem Gedächtnis mag der Schüler schon früh sich versuchen, um ihn zu gewöhnen, das Wesentliche in Auge und Geist festzuhalten und auch hier nicht durch Kleinigkeiten sich zum ängstlichen Pedanten machen zu lassen.

Die Entwicklung des Farbensinnes soll ebenfalls freie Bahnen gehen und nicht unter langen theoretischen Erörterungen seufzen und verkümmern. Praktische Unterweisung und vergleichende Treffsicherheit ist hier die Hauptsache. Auch auf den weiteren Stufen, wo der Schüler schwierigere körperliche Gegenstände zeichnet oder malt, sollen keine theoretischen Erörterungen oder Konstruktionen ihn hindern. Die perspektivischen Beleuchtungs- und Farbenercheinungen sollen vielmehr durch praktische Übungen im Beobachten bestimmter Gegenstände dem Schüler zum Bewußtsein gebracht werden. Diese müssen zu dem Zwecke in guter Beleuchtung geschickt aufgestellt werden, damit der Schüler die Gesamtform gut zu Papier bringt. Dann mag er die Zeichnung senkrecht daneben stellen, um zu vergleichen und zu bessern, was fehlgeraten ist. Auch das Skizzieren aus dem Gedächtnis werde nach denselben Grundsätzen geübt; das Charakteristische soll auch hier zum Ausdruck kommen, Kleinigkeiten dürfen nicht ängstlich den Weg verlegen. Es wird also im wesentlichen darauf ankommen, daß in diesem Unterricht nach dem Grundsatz: frisch gewagt ist halb gewonnen verfahren wird. Denn schon der Mut zu selbständiger Leistung bahnt dieser den Weg und räumt Schwierigkeiten hinweg, welche Pedanterie nicht zu beseitigen vermag. Tüchtige Lehrkräfte werden allerdings diesem Lehrfache wie keinem anderen sich zur Verfügung stellen müssen.

Auch der Turnunterricht bedarf vor allem des frischen, fröhlichen und festen Betriebes, wenn er, abgesehen von seiner Aufgabe, die Gesundheit zu stärken, den Körper zu bilden und Kraft und Gewandtheit zu heben, auch Frische des Geistes, Vertrauen in die eigene Kraft, Entschlossenheit, Mut und Ausdauer fördern und den einzelnen zu Selbstbeherrschung und völliger Unterordnung unter die Gemeinschaft erziehen soll. Man turne deshalb möglichst im Freien; solange als der Winter nicht gar zu arg wirtschaftet und sobald die ersten Frühlingslüfte kommen, meide man die Turnhalle; denn frische Luft ist des gedeihlichen Turnens Grundbedingung. Wenn es sich auch empfiehlt, beim Turnen militärische Befehle anzuwenden, so übertreibe man doch nicht die Strammheit, damit nicht unnatürlicher und unfreier Zwang belastend und hemmend wird. Bei den Ordnungsübungen soll Ruhe und Schweigen herrschen; bei den Geräteübungen aber größere Freiheit. Wohlgeordnete Turnkür ist zu empfehlen. Turnspiele und Turnmärsche mögen belebend wirken. Wo Wasser ist, da ziehe man Schwimmübungen und Rudern und im Winter Eislauf zum Turnen; aber meide auf diesen Gebieten allen Sport, der der Geckenhaftigkeit sich nähert.

Damit wäre der Gang durch die Lehrfächer bis auf Singen und Schreiben beendet. Daß jene Kunst wacker gepflegt werde, ist selbstverständlich; daß die Pflege des Schreibunterrichts besondere Beachtung verdient, ebenso. Daß aber auf gute Handschrift auch auf den mittleren

und oberen Klassen streng gesehen wird, sollte ebenfalls selbstverständlich sein. Wer aber sieht, wie in der gebildeten Welt vielfach die Handschrift vernachlässigt wird, kann den Vorwurf nicht zurückhalten, daß die höhere Schule auf diesem Gebiete nicht alles tut, was sie tun sollte. Die Zeiten sind doch für immer vorüber, wo der gelehrte Mann es als eine Art von vornehmerm Privilegium ansah, durch unleserliche Handschrift und noch mehr durch unleserliche Namensunterschrift die Mitmenschen zu brüskieren. Heute gilt es eines gebildeten Mannes unwürdig, ein derartiges Ärgernis zu erregen. Die Schule wird deshalb in allen Lehrfächern mit Entschiedenheit und nötigenfalls mit Strenge auf eine sorgfältige, leserliche und gefällige Handschrift sehen müssen und vor dem Unfug unleserlicher Namensunterschrift die Welt schützen. Vorbildung ist allerdings, daß die Lehrer selbst vorbildlich sind. Mit mancherlei Mitteln kann übrigens schlechter Handschrift vorgebeugt werden. Zu rasches Diktieren ist zu meiden, häusliche Arbeiten sind stets vom Lehrer nachzusehen, den Kladdenschmierereien ist vorzubeugen und vor allem das Nachschreiben von Lehrervorträgen nicht zu begünstigen. Bei der Durchsicht von Aufsätzen und Reinschriften jeder Art muß regelmäßig auch das Außere angemessen berücksichtigt und in das Prädikat über die Leistung einbezogen werden. Kurz es ist mit allen Mitteln dahin zu streben, daß gute Handschrift zu guter Gewohnheit werde. Gute Gewohnheit heißt die große Lenkerin des Lebens und anezogene gute Gewohnheiten sind ein Stück unserer sittlichen Bildung. Wer unleserlich schreibt, bringt so gut wie der Unpünktliche, der die Leute rücksichtslos warten läßt, seine Nebenmenschen um erhebliche Tropfen aus dem erquickenden Lebensquell der Zeit; Zeit aber ist bekanntlich Geld und mehr als Geld; sie ist ein Stoff, dessen leichtfertige Behandlung Menschenglück beeinträchtigt.

Zu dem methodischen Gang durch die Lehrfächer vergleiche man die Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen in Preußen vom Jahre 1901. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses, 1901. — Lehrplan und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich. 2. Aufl. Wien, Pichlers Witwe u. Sohn, 1900 und Instruktionen für den Unterricht an den Realschulen Österreichs im Anschlusse an einen Normallehrplan. Wien, Pichlers Witwe u. Sohn, 1899. — Zum Zeichenunterricht: Erlaß des Ministers der geistl. etc. Angelegenheit. Berlin, 3. April 1902, im Maiheft 1901 des Centrablattes für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. — Zur Pflege einer guten Handschrift, Erlaß desselben Ministers vom 26. März 1902, ebenda Aprilheft 1902.

15. Die Vorbereitung für den Unterricht. Wir wenden uns nun den praktischen Bedürfnissen und Fragen zu, die in allen Unterrichtsfächern so oder so zu beachten sind und die gleichsam als Leitmotive der Gesamtarbeit am Lehrstoff zu gelten haben. Zu guter Behandlung allen Unterrichtsstoffes gehört vor allem gute Vorbereitung — Vorbereitung für größere Abschnitte, Vorbereitung für die einzelnen Stunden. Wer ein Unterrichtspensum übernimmt, soll, bevor er zu unterrichten beginnt, das Ganze überschauen und sich gut einteilen; er soll einen Überschlagn machen, damit er auskommt und in richtigen Zeitabschnitten die richtig bemessenen Aufgaben erledigt. Sorgsam erwogene Lehrpläne, wie sie von den Schulbehörden und von einzelnen Schulen ausgearbeitet sind, und gute Lehrbücher werden dabei behilflich sein; auf diese kann die praktische Pädagogik verweisen. Mit diesem Überschlagn ist's aber nicht ge-

tan. Auch für jede Stunde ist gründliche Vorbereitung nötig; wo sie fehlt, ist keine rechte Art und kein rechter Erfolg. Selbst längere Erfahrung in demselben Unterricht macht diese Vorbereitung nicht überflüssig, sie kürzt diese nur ab, schließlich bis zu einem kurzen Überblicken der Aufgabe; denn auch das, was man wieder und wieder unterrichtet, gewinnt durch erneute Überlegung; das Ermattende, was in der Erteilung desselben Unterrichts liegen kann, kommt doch nur daher, daß man dasselbe immer nach der alten, schließlich verstimmten Leier absingt; durch gute Vorbereitung stimmt man diese aber immer neu, sodaß in immer frischen Tönen der Klang sich regt und Lehrer und Schüler anmutet. Der beste Lehrer ist ja bekanntlich der, der immer besser wird in der Art seines Unterrichts; das kann er nicht werden ohne immer erneute Prüfung und Verarbeitung des Unterrichtsstoffes. Ob nun die Vorbereitung schriftlich ausgearbeitet oder im Umriss entworfen wird, mag man billig der Art des Stoffes und dem Einzelmessen überlassen. Die schriftliche Aufzeichnung im Unterricht abzulesen empfiehlt sich nicht wegen der Gebundenheit, Befangenheit und Abhängigkeit vom Geschriebenen, und weil jede Zwischenfrage des Schülers, die man sich nicht oft genug wünschen kann, den Gang notwendigerweise etwas verschieben muß. Erteilt man einen Unterricht zum erstenmale oder nimmt man größere Wiederholungen vor, so ist eine schriftliche häusliche Vorbereitung eine feine Zucht; handelt's sich um Gegenstände, die der schriftlichen Aufzeichnung entbehren können, so gehe man doch im Geiste die Sache durch und entwerfe sich ein Bild der Stunde, wenn auch nur in großen Zügen. Selbstverständlich sollen alle Vorbereitungen gründlich sein. Damit ist aber eine Gefahr für den Unterricht verbunden, der man sich nicht aussetzen soll. Man wird leicht zu akademisch, stellt zu hohe Anforderungen und trägt Dinge in den Unterricht hinein, die das Verständnis für den Lehrgegenstand mehr erschweren als erleichtern. Man hat immer zu bedenken, daß man Schüler unterrichtet und nicht Studenten und daß der Abstand zwischen eigenem Wissen und Können und dem des Schülers groß ist, weshalb man nicht etwas rasch und schlankweg verlangen soll, was ja doch dem Lehrer noch rechte Mühe und Arbeit gemacht hat. Hier versäumen jüngere Lehrer, besonders wenn sie in den oberen Klassen unterrichten, manchmal recht viel; sie kramen zu viel eigene Weisheit aus, die in die betreffende Klasse und in den betreffenden Unterrichtsgegenstand gar nicht hineingehört. Unvorbereitet aber in den Unterricht zu gehen ist ein pädagogisches Vergehen gegen Zucht und Methode; nichts schädigt die Autorität des Lehrers mehr als wiederholt Blößen zu zeigen, wo man zeitig für nötige Bekleidung hätte sorgen können; und nichts ist trauriger anzusehen und erweckt größeres Mitleid als ein unvorbereiteter jemand, der in Form und Inhalt gewissermaßen nach geistiger Luft schnappt, da er für die nötige Zufuhr derselben nicht früh genug gesorgt hat.

16. Anschaulichkeit. Eine Forderung, die sich an die gesamten Unterrichtsformen und an die Verarbeitung allen Unterrichtsstoffes richtet, ist die der Anschaulichkeit, die wir in sorgsamer Überlegung, in beständiger Übung und in feiner Beobachtung der Wirkung unseres Lehrens

dem Unterrichte zu geben haben. Man hat gesagt, daß „der Weg zur Hölle mit Abstrakten“ gepflastert sei. Richtig ist, daß nichts so sehr die Wirkungskraft des Unterrichts hemmt als nichtige Allgemeinheiten, welche die Schüler nicht verstehen — wohl einmal auch der Lehrer nicht — und die nur totes Wissen bleiben und Bleigewicht im Gehirn. Eine Menge von Unklarheit, von unnützer Gedächtnisbelastung entsteht nur dadurch, daß man zu früh und zu viel mit Worten belehrt, zu welchen die Sachanschauung nicht hinzutritt, und daß man nicht das Unbekannte durch Vorstellungen, die der Schüler anschaulich vor sich oder in sich hat, nahe zu bringen sucht. Das bezieht sich nicht nur auf anschauliche Wahrnehmung mit Hilfe der Augen — unsere Zeit huldigt etwas dieser falschen Auffassung —, sondern auch der übrigen Sinne, nicht nur auf die Anfangsstufe des Unterrichts, sondern auf alle Stufen. „Von den Empfindungen der Sinne“ — diesen Lotzeschen Satz (Mikrokosmos II S. 176) sollte die Schule recht beherzigen — „hebt nicht nur einmal alle Bewegung des geistigen Lebens an, sondern zu ihnen kehrt sie unaufhörlich zurück, um Stoff und Ausgangspunkt für neue Entwicklungen ihrer Tätigkeit zu gewinnen“. — Nicht Bilder allein vermitteln die Anschauung, sondern auch die Worte, die man wählt, müssen anschaulich, plastisch im Ton, sinnpackend sein, lebendig vor den Geist treten und die selbsttätige Phantasie anregen. Keine Vorstellung ohne Anschauung, keine Anschauung ohne Vorstellung! Unter Anschauung verstehe man auch die Kraft innerer Anschauung; gerade in dieser Beziehung wird viel gesündigt; es wird zuviel buchmäßig abstrakt unterrichtet; das gedruckte Wort bildet vielfach einen Damm gegen die Anschauung und verschleiert zuviel die wirklichen Dinge. Lehrer und Schüler sehen innerlich nicht immer dasselbe, sehen vielfach nicht genug die Sachen und nicht tief genug in die Sachen, sie versetzen sich aus der Welt der Worte nicht genug in die Welt der Dinge, sie bleiben zu fest hängen in der Enge schulmäßiger Abstraktionen und Allgemeinheiten; es wird nicht genug gewirkt auf naturgetreue Nachempfindung, und man sucht nicht genug den einfachen, naturgemähesten und anschaulichsten Ausdruck für die Dinge, die den Unterrichtsstoff bilden. Vergleichen fremder Zustände mit naheliegenden und Heranziehen unserer nächsten Umgebung wird nicht überall genug geübt. Besonders bei schwer begreiflichen Dingen redet man nicht genug gleichnisweise. Falscher wissenschaftlicher Stolz hält manchen davon ab, an den Quellen kindlicher Anschauungskraft zu schöpfen und selbst für ethische Begriffe dort sich Hilfe zu holen. Diese Quellen sprudeln in der Kinderstube, im Elternhause, der Familie, der Verwandtschaft, dem Heimatdorfe, der Heimatsstadt, in Wald, Wiese, Feld, an dem Flusse, dem Bache, dem Teiche der nächsten Umgebung. Der anschauliche Übungsstoff, den Natur und Welt uns darbietet, ist geradezu unerschöpflich. Was daraus entnommen werden kann, soll findig gewonnen werden. Die Wirklichkeit ist der beste Boden für geistige Früchte, sie gibt besseren Überblick und gewährt dem Schüler freudigere Herrschaft über seinen Bewußtseinsstoff. Begriffe und Gesetze müssen aus der Vergleichung mit der Wirklichkeit gewonnen werden, Ursache und Wirkung, Mittel und

Zweck ebendaher. Das reiche Anschauungsmaterial des täglichen Lebens muß zu bewußtem, lebendigem geistigem Besitz, zu geordneter innerer Anschauung werden und weiterhin zu klarem und geordnetem Ausdruck durch die Sprache gelangen. So sammelt sich allmählich eine kleine, aber geordnete Welterfahrung und Weltweisheit im Schüler an, die späterhin an Umfang und Tiefe gewinnen muß, weil die ersten Anregungen dieses Ziel schon in sich tragen.

Und doch soll man für die Erzeugung voller Anschaulichkeit einige Geduld haben, falls nicht jede Vorstellung schon beim erstenmale dem Schüler ganz deutlich wird. Wird nicht die ganze Vorstellung klar, so soll man streben eine Seite derselben so viel ins Licht zu setzen, wie es die Bildungs- und Altersstufe des Schülers gestattet. Es schadet nichts, wenn einmal neben dem Verständlichen noch ein stachelnder und spornender Zusatz von etwas noch nicht ganz Verstandenem liegt. Das wird besonders bei ethischen und poetischen Unterrichtsstoffen der Fall sein, bei denen der sittliche oder poetische Grundton, der ihre erste Darbietung durchklingen soll, das Seinige tun muß, um das einmal Aufgenommene mit den Jahren wachsen zu lassen.

Wir kommen zur Einzelanwendung der allgemeinen praktischen Vorschriften und zugleich zu einer von einem ganz bestimmten Gesichtspunkte ausgehenden Ergänzung der zur Methodik der einzelnen Lehrfächer gegebenen Weisungen. Die Naturwissenschaft steht in bezug auf Anschaulichkeit am glücklichsten da. Sie geht am meisten auf dem natürlichsten und leichtesten Wege durch die Sinne und die Anschauung zum Geiste vor. Sie genießt den Vorteil, daß man in ihr wirkliche Objekte der Erkenntnis mit den Augen sehen, mit den Händen fassen, mit der Nase riechen, dem Munde schmecken und dem Ohre hören kann. In der Botanik haben wir die Pflanze selber vor uns, die uns der Pflanzengarten oder Feld, Wiese und Wald bequem spendet; die Zoologie führt uns das lebende Tier im zoologischen Garten, das tote in ausgestopfter oder konservierter Form vor, die Mineralogie legt den Stein und den Kristall uns zur Hand. Nicht bloß das Auge, auch der Tastsinn findet seine Rechnung; denn das Auge scheidet Formen und Farben, das Tastgefühl Glätte und Reinheit, Leichtigkeit und Schwere, Flächen und Kanten, Spitzes und Stumpfes, Vertiefung und Erhebung, Festes und Weiches. Augen und Tastsinn messen und zählen; Instrumente zerlegen die Pflanze, der Hammer prüft das Material des Steines, das Auge beobachtet durch die Lupe das Kleinste und Feinste, der Meterstab und Wage messen Größe und Gewicht. Und nicht nur das Äußere prüfen die Sinne; in den Organismus der Pflanze und des Tieres, in die Art und Entstehung des Steins und Kristalls, in den Zweck der Pflanzenteile, in das Zusammenwirken der Kräfte und in viele andere Wesenheiten kann ich mit Hilfe der Anschauung vordringen, um den an anderen Objekten so schwierigen Weg von der sinnlichen Wahrnehmung bis zur inneren und unsichtbaren Kraft rasch zu durchheilen. Im naturwissenschaftlichen Unterricht kann ich auch da, wo die wirklichen Objekte der Anschauung nicht zur Verfügung stehen, durch anschauliche Vergleiche zum Ziele kommen. Heimische

Pflanzen, heimische Tiere und heimische Mineralien kann ich zum Vergleich heranziehen, um ferne Naturgegenstände, die nicht zur Hand sind, der Anschauung nahe zu führen. Will ich den Ölbaum des fernen Südens der Anschauung nähern, so wird abstrakte Beschreibung bis ins einzelne nichts oder herzlich wenig nützen. Ein Vergleich mit unserer Silberweide führt rascher zum Ziel. Solche und ähnliche Hilfen, auf die wir noch zurückkommen, soll sich der naturwissenschaftliche Unterricht nicht entgehen lassen. Auch die spekulative Naturwissenschaft wird in möglichst einfachen, aber exakten Versuchen ein einfaches Bild der Anschauung bieten, um von da aus zur Erklärung und weiter zum Beweise vorzuschreiten. Die vorbereitende Tätigkeit übernimmt hier das Experiment durch deutliches Vorzeigen und Hinweisen auf den Naturvorgang; eingehend und folgerichtig begleitet die Erklärung den Versuch, um dem Verstande die einheitlichen Ursachen und Kräfte klar zu machen, die in der Flucht der Erscheinungen wirksam sind. — Die Hilfe der Anschaulichkeit wird man auch nicht verschmähen im mathematischen Unterricht, der auch wohl einmal seine bösen abstrakten Tage gehabt hat. Das selbständige Zeichnen von Strecken schon wirkt anschaulich. Bei der Lehre von den Winkeln wird man frühe die Winkel messen lassen, Zahlen einsetzen, die Größe abschätzen und Winkel und Figuren vergleichen lassen durch Ausschneiden von Papierflächen und anschauliches Aufeinanderlegen derselben. Immer wieder gehe man in der Raumlehre auf die einfachsten Körperformen zurück und versäume es nie, bevor man von einer Figur in abstracto spricht, diese aus den sichtbaren Dingen da draußen in der Welt, wie sie sich in Garten und Feld und am Sternenhimmel finden, herauszugreifen. In der Algebra setze man statt der abstrakten Buchstaben immer wieder gelegentlich anschauliche Zahlen ein und wähle kräftige Beispiele, um Sinn, Inhalt und Zweck der algebraischen Abstraktionen klar zu machen. Im Rechnen verknüpfe man die Zahlenvorstellungen mit anschaulichen Sachvorstellungen, indem man das, was man am raschesten zur Hand hat, seine fünf Finger, oder das, was man oft zum Munde führt, Äpfel und Birnen und andere eß- und sichtbare Gegenstände zur anschaulichen Anwendung einsetzt. — Im Geographieunterricht soll sinnliche Beobachtung und Erfahrung eine Hauptrolle spielen. Die Anfänge hierzu liegen schon in der frühesten Kinderzeit. Die Höhen und Täler der Heimat, Fluß und Quelle, Wald und Heide, Acker und Wiese, Pfad und Straße, Weiher und See sind ja bekannt. So sammelt sich das Kind, bevor es in die Hallen abstrakter Wissenschaftlichkeit eintritt, ein reiches Anschauungsmaterial, das zunächst noch in keiner Beziehung zur Wissenschaft steht, das aber wissenschaftlichen Wert und lehrhafte Bedeutung gewinnt, wenn die Geographie über die Gestaltung der Erdoberfläche zu belehren beginnt. Um das Ferne zu begreifen, rückt man das heimatliche Material an seinen Platz; wer hier richtig zu finden vermag, erreicht viel; man muß dabei nur nicht zu zimperlich verfahren. Weitere Hilfe soll der geographische Unterricht sich suchen bei dem Ersatz anschaulicher Erfahrungen, bei Abbildungen und Karten; hier tritt das Bild und das Sinnbild an die Stelle wirklicher

Gegenstände. Dadurch wird der geographische Unterricht vielfach schwieriger und kunstvoller als der naturgeschichtliche. Es gilt eben, den großen Abstand zwischen Kartenbild und Wirklichkeit zu überbrücken und durch das Zwischenglied der Phantasie Linien und Zeichen mit Leben anzufüllen, die naheliegenden Vorstellungen geschickt und richtig zu verwenden, um Fernliegendes der Anschauung einzufügen. Die Kleinheit des Maßstabes muß vergrößert werden, horizontale und vertikale Ausdehnungen gelagert und aufgebaut, Höhen, Tiefen, Hochebenen, Tiefebene und Flächen müssen verfolgt, die Lage der Städte vergegenwärtigt werden — kurz aus der winzigen Karte muß man durch Heranziehen einer reichen Beobachtung die weite Welt aufbauen. Und diese Welt soll die Phantasie beleben auch durch die Bewohner mit ihren Sitten und ihrer Tätigkeit als Landmann, Handwerker, Kaufmann und wie die Beschäftigungen alle sind und heißen in Fabrik und Arbeitsstätte, in der Studierstube und der Kaserne, am Ufer des Flusses und auf den Wogen der Flüsse und der Meere, in den Bergtälern und auf den Höhen; kurz überall auf dem Wasser und Lande, in und unter der Erde soll Leben und Bewegung in kräftiger Anschauung gesehen werden. Wer Musterschilderungen haben will, wie man für den Anschauungsunterricht naturwissenschaftlicher und geographischer Art am besten zum Ziele kommt, der nehme immer wieder Hebels Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes zur Hand; dort kann er lernen, wie man anschaulich schildert. Und wenn er hier und da durch ein recht lebensvolles Gedicht den geographischen Unterricht belebt, so wird das der Wissenschaftlichkeit des Lehrers und des Unterrichts auch keinen Abbruch tun. — Auch der Geschichtsunterricht tut gut, sich mit anschaulichem Leben zu füllen. Die alte Geschichte mit ihren scheinbar fernliegenden Einrichtungen, Ereignissen und Persönlichkeiten wird näher gerückt, wenn wir naheliegende Beziehungen aus unseren städtischen und staatlichen Verhältnissen in angemessener Form und Auswahl heranziehen, ohne dabei ins Triviale und Alberne zu verfallen. Olympische Spiele und mittelalterliche Turniere gewinnen erst Leben, wenn geeignete Volksfeste der Gegenwart und Heimat einen Grundstock für die Anschauung bilden. Öffentliche Gebäude der Heimatsstadt, moderne Verwaltungseinrichtungen, Hünengräber und alte Opferstätten; auch Sagen der Heimat und alte aus der Vergangenheit überkommene Bräuche, alte Burgen und Schlösser, verfallene Ringmauern, Zinnen und Tore — kurz alles, was aus der Gegenwart hinausreicht oder hinauszeigt in die Vergangenheit, soll nutzbar gemacht werden für die formenreiche Veranschaulichung geschichtlichen Lebens. Und dann noch ein Wort gerade für unsere Zeit. Mehr und mehr dringt in den Geschichtsunterricht ein allzu abstrakter Ton dadurch ein, daß überkluge Jünger der historischen Wissenschaft allzusehr nur die Institutionen betonen und die lebendigen Menschen, die doch alle Geschichte gemacht haben, herausdestillieren. Es werden Namen und Worte für Institutionen, die vielleicht einmal so oder so bestanden, gewählt, die der Lehrer selbst nur wenig anschaulich durchdringt, bei denen der Schüler sich aber gemeiniglich gar nichts vorstellt. Man lasse das doch. Die Schule soll vor allem die Personen, lebensvolle und plastische Persönlichkeiten vor-

führen, damit diese und nicht blasse Abstraktionen den Mittelpunkt bilden. Also der biographische Charakter soll in der Geschichte, wo es irgend angeht, auch auf der Oberstufe mehr in den Vordergrund treten, da er der sinnlichen Anschauung am meisten zu bieten vermag.

Unter starkem Mangel an Anschaulichkeit leidet vielfach der Sprachunterricht. Man soll sich befeißigen im Gebrauch der Muttersprache stets in nahe Beziehung zu den Sachen und zu wirklichen erlebten Empfindungen und Gefühlen der Schüler zu treten. Durch innere oder äußere Anschauung sollen die Worte Wert und Bedeutung haben oder gewinnen, nicht aber leere Worte bleiben. Deshalb vermeide man im Unterricht die Fabriksätze, die so arm sind, daß sie nichts an Anregung geben können, lasse vielmehr aus dem eigenen Sprachschatz schöpfen und scheue nicht zurück vor der kräftigen, aber anständigen Rede des Volkes, soweit sie im Hause und auf der Straße uns umtönt. Bei Behandlung der deutschen Poesie hüte man sich, zu früh mit abstrakten Begriffen wie Metonymie, Metapher, Synekdoche etc. den Schülern zu Leibe zu gehen und auf der Oberstufe mit der „Technik des Dramas“ die herrlichen Dramen unserer Klassiker auf das Knochengerüst einzudampfen und Fleisch und Blut, das doch auch dazu gehört, ihnen zu nehmen. Ausdrücke einfacher anschaulichster Art und vor allem anschaulichstes Lesen sollen den unmittelbaren Genuß befördern. Der Inhalt der Werke, ihr inneres Leben, das kraftvolle oder matte Handeln der Personen, ihre inneren Empfindungen, die Entwicklung der Handlung aus den Charakteren und trotz der Charaktere und die lebensvollen Beziehungen der verschiedenen Personen — das ist die Hauptsache, Abstraktionen kommen erst an zweiter Stelle; und sollten sie da auch einmal wegbleiben, so wäre es auch kein Unglück. Der fremdsprachliche Unterricht soll dadurch an Anschaulichkeit gewinnen, daß beständig feste Anknüpfungspunkte gesucht werden in der eigenen sprachlichen Erfahrung des Schülers. Das ist deshalb leicht, da wir Deutschen in unserer Sprache so viele fremde Wörter als Gäste bei uns aufgenommen haben. Nur zu erinnern ist für das Lateinische an eine Unzahl von Bezeichnungen wie Trinitatis, Palmarum, Felix, Clara, Album und an alle die Monatsnamen, für das Griechische, Französische und Englische an die Fremdwörter, die so lebendigen Kurs haben, daß sie auch dem Schüler schon hier und da begegnen. Auch Bilder mögen den Anfangsunterricht mit dem neuherantretenden Wortschatz und mit seinen Sprechübungen unterstützen. Das Übersetzen aus der Fremdsprache soll kein Nachplappern bleiben, sondern ein von innerer und äußerer Anschauung begleitetes Mitempfinden sein, das durch eigenes Suchen und Finden befördert wird. Für die Lektüre sind ja die Zeiten hoffentlich für immer vorüber, wo durch den Überschwang des Grammatikbetriebes der Inhalt des Gelesenen in einer nebelhaften Welt, in die keine Anschauung zu dringen vermochte, ohne jeglichen Eindruck verlief. Karten und Bildwerke unterstützen jetzt überall die Erklärung fremdsprachlicher Schriftsteller, bisweilen vielleicht zu viel, so daß über der erzwungenen äußeren Anschaulichkeit die innere Anschauung etwas leidet, die darin besteht, daß der Schüler in dem Gelesenen lebt, als sei es gegenwärtig,

daß er alles Gelesene in etwas Empfundenes, Gefühltes, Selbstgesehenes und Selbsterlebtes umsetzt. Es soll deshalb alles so erklärt werden, daß das einzelne zunächst anschaulich im umfassendsten Sinne des Wortes werde, wie beim Unterricht in den exakten Naturwissenschaften, dann erst gehe man auf die ersten und letzten Gründe ein und vertiefe geistig das, was von der Empfindung der Sinne ausgegangen ist. Es gehört in dieses Gebiet mehr als man gemeiniglich anzunehmen pflegt. Z. B. versäumt man es an der Realschule beim Französischen, am Gymnasium beim Lateinischen im Anfangsunterricht zu leicht, darauf hinzuweisen, wer die Sprache, die begonnen wird, spricht oder gesprochen hat. In der ersten Stunde schon sollte eine Karte den Schülern zeigen, wo das Gebiet der zu lernenden Sprache zu suchen ist. Das trägt zur Belebung des Unterrichts wesentlich bei. Die allgemeine praktische Pädagogik hat ja nicht zu sehr ins einzelne sich zu verlieren; dieses hat sie den Teilen des Werkes zu überlassen, die über die Einzeldisziplinen sich aussprechen; aber hinweisen muß sie auf Beispiele, um ihre Regeln zu stützen. Das möchte sie noch tun in Bezug auf die Behandlung ethischer und religiöser Fragen im Unterricht. Auch hier soll man es vermeiden, abstrakte Regeln zu geben und moralische Grundsätze zu predigen. Man führe vielmehr anschauliche Gestalten vor, in denen sich sittliche Ideale ausgebildet haben, oder Bilder, die sittliche Vorgänge zu versinnlichen imstande sind. Im gewöhnlichen Leben, in der Profangeschichte und in der heiligen Geschichte wird man finden, was man zu suchen hat. Und wie man versinnbildlichen kann, kann das Buch der Bücher lehren. Da greift Christus die einfachsten, bekanntesten Vorgänge und Verhältnisse des Lebens auf, um an ihnen die geistigen Wahrheiten des Himmelreiches zu lehren. Gleichnisse wirken dort voll von Menschen und Sachen des gewöhnlichen Lebens und voll von Anschaulichkeit. Es zeigen sich uns der Acker in seiner verschiedenen Verfassung, der Samen, der Sämann, die Ernte, die Lilien auf dem Felde, das Unkraut unter dem Samen, die Dornen und Disteln, der Hirt und die Herde, der Weinberg und die Reben, der Fischer mit seinem Netz, der Kaufmann, der köstliche Perlen sucht — kurz überall Spiegelbilder für ewige Wahrheiten entnommen der Fülle anschaulichen Lebens. An solchen Beispielen mag man sich üben! — Auch Sokrates verschmähte es nicht, seine Schüler in das Gewühl der Gassen und des Marktes und in die Werkstätten der Handwerker zu führen um so die Wissensdurstigen von kräftiger Anschaulichkeit hinüberzuführen ins Reich der Wissenschaft. — Für ethische und religiöse Wahrheiten suche man anschauliche Gestaltung auch in den packenden Fabeln des Volkes und in weltlicher und geistlicher Dichtung. Auch Kirchenlieder nütze man recht aus und lasse sich besonders solche Stellen nicht entgehen, wo die Quelle der Anschaulichkeit recht reich sprudelt. Nur ein Beispiel. Der Choral „In allen meinen Taten“ enthält den Vers: „Er wolle meiner Sünden in Gnaden mich entbinden, durchstreichen meine Schuld. Er wird auf mein Verbrechen nicht stracks das Urteil sprechen und haben noch mit mir Geduld.“ Gott steht hier als Gläubiger da, der Mensch als Schuldner, der niemals zahlen kann, was er jenem schuldet,

der niemals seine Sünden gut machen kann. Womit soll er nun, so wird die Frage lauten, seine Schulden zahlen? Mit Reue und gläubigem Gebet wird er erwirken, daß sie in Gnaden von dem gütigen Gläubiger gestrichen werden. Er wird — und damit tritt an die Stelle des Bildes die Lehre — gerechtfertigt durch den Glauben an Gottes Gnade, die, mag die Schuld auch noch so groß sein, diese durchstreicht, um mit Geduld der Besserung des Menschen zuzusehen. Solch einfache Bilder werden tiefe Wahrheiten dem Schüler näher führen als lange Deduktionen, die nur begrifflich zu Werke gehen. Kann man aber etwas nicht so anschaulich machen, wie man es wünschen möchte, sind die Dinge zu eigenartig oder ist ihr Begriff zu umfassend, so begnüge man sich und habe Geduld. Begriffe wie „Ehe, Abstammung, Winkel, *Accusativus cum infinitivo*, *Ablativus absolutus*, Staat, Kirche, Heerwesen, Grenze, Gebirge“ wird man auch mit allen Künsten der Veranschaulichung nicht gleich in vollem Umfange klar machen: man begnüge sich deshalb mit einer oder der anderen anschaulichen Eigenschaft oder auch damit, daß man schlechthin das Verständnis für die Worte voraussetzt. Ebenso verfare man bei abstrakten Begriffen und logischen Kategorien. Grund, Veranlassung, Folge, Wirkung, Zweck und ähnliche schwierige Vorstellungen lasse man sich allmählich entwickeln, indem man seine Fragen möglichst anschaulich also stellt: „Wie kam es, daß . . .?“ „Wer trug die Schuld, daß . . .?“ „Was geschah infolge dieses oder jenes Ereignisses?“ „Aus welchen Gründen tat dieser oder jener dies oder das?“ „Was wollte er durch diese oder jene Tat erreichen?“ — Ebenso setze man an die Stelle bloßer Definitionen kräftige Fragen *ad hominem*. Es ist bedenklich zu fragen: „Was ist Mut?“ Anschaulicher ist „Hast du schon einmal einen mutigen Mann gesehen?“ oder „Worin zeigte sich bei der und der Gelegenheit der Mut des und des Mannes?“ Nicht zu fragen ist: „Was ist Neid?“, sondern: „Kennst du einen neidischen Menschen?“ „Bist du schon einmal neidisch gewesen?“ In solcher und ähnlicher Weise gestalte man allen Unterricht anschaulich; dann wird er wirksam sein.

Viel Anregung bietet für unsere Frage MÜNCH, Neue Beiträge S. 100—105. — Das „tote Wissen“, das ohne jede Anschauung wirkungslos lagert, geißelt NOIRÉ a. a. O. S. 169—173. — Treffliche praktische Einzelwinke für die Ausbildung anschaulichen Unterrichts gibt OTTO WILLMANN, Pädagogische Vorträge, 3. Aufl., Leipzig 1896, besonders im 4. Vortrage „Der Unterricht und die eigene Erfahrung des Zöglings“ S. 53—76. — Auf jeder Seite fast enthält Beispiele der anziehendsten Art: RUD. HILDEBRAND, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule, 4. Aufl., Leipzig 1890. — Recht verwendbar sind auch die Erörterungen über Anschaulichkeit in LANGE, Über Apperception, 6. Aufl., Plauen 1899.

17. Sprache, Tempo, Ton und Stimmung im Unterricht. Viel trägt zu rechter Anschaulichkeit und Belebung des Unterrichts bei die Sprache, das Tempo, der Ton und die richtige Stimmung. Überall ergeht hier die erste Forderung an den Lehrer; er soll vorbildlich sein, durch sein Muster Nacheiferung wecken und an den Schüler beständig das Verlangen stellen, ihm gleich zu werden in diesen feinen äußerlichen Dingen, die einen tiefen inneren Wert haben. So werden wir allmählich den vielleicht etwas zu rasch verallgemeinerten Vorwurf entkräften, daß „wir Deutschen zwar die beste Schulbildung unter allen Völkern haben, aber die eigene Sprache am schlechtesten reden“. Wer nun gut sprechen

lehren will, muß zunächst selber gut sprechen und gutes Sprechen recht sorgsam beachten und pflegen, weil es die Seele alles Unterrichts ist und die beste Gewähr für wirkliche Unterrichtserfolge. Vor allem soll deutlich und klar gesprochen werden und ein unerbittliches Verlangen in dieser Richtung an die Schüler in allen Klassen gestellt werden; in den unteren Klassen, weil Deutlichkeit der Worte und Klarheit der Begriffsvermittlung eng zusammengehören und weil deutliche und klare Worte sich fester und sicherer einprägen als verwaschene, verworrene und halbgehörte Laute; in den mittleren Klassen aus demselben Grunde und um der Ungelenkigkeit, der Befangenheit und Mundfaulheit entgegenzuarbeiten, die auf dieser Stufe besonders sich zeigen und in den Entwicklungsjahren die Jugend stören; in den oberen Klassen aber, um falschem Stolze, gleichgültigem Sichgehenlassen und bequemer Großmannssucht wirksam zu begegnen. Leises und undeutliches Sprechen ist zu bekämpfen mit freundlicher Ermunterung, wo etwa Schüchternheit der Grund ist, mit Strenge, wo Nachlässigkeit, Gleichgültigkeit, schwerfällige Unempfindlichkeit, überhaupt Mangel an Willensstärke oder Lauheit des Denkens vorliegen. In den unteren Klassen fördere man deutliches Sprechen auch durch Chorsprechen und lasse hier überhaupt kräftiger sprechen als im gewöhnlichen Leben; gut ist's, auf den untersten Stufen auch die Endungen mit tonlosem oder fast stummem e etwas hervorgehoben sprechen zu lassen, selbst auf die Gefahr hin, daß es gezwungen klingt. Der Einwurf, daß doch im feinen Gespräch des gewöhnlichen Lebens die Endungen nicht so accentuiert gesprochen werden, ist nicht stichhaltig. In der Schule soll eben manchmal etwas ungewöhnliches Leben und Treiben herrschen; denn hier ist der Übungsplatz des Geistes, wo man ebenso wie auf dem soldatischen Exerzierplatz langsamen und ungewöhnlich betonten Schritt und peinlich ausgeführte Griffe ausführen läßt, die man späterhin nicht mehr machen, sondern sich abmildern läßt zu schönerer Form.

Die Reinheit und Klarheit der Sprache soll auch nicht getrübt werden durch dialektische Unarten. Ganz wird man dialektische Eigentümlichkeiten ja nicht ablegen; wer sich aber einbildet, es getan zu haben, dem sieht der dialektische Schalk doch zu guter Stunde über den Rücken. Aber von Unarten soll man sich frei machen; man soll sich üben, nicht nur die gröberen mundartlichen Eigentümlichkeiten zu vernehmen, sondern auch für weniger grobe Eigenheiten sein Ohr schärfen und gegen sie ankämpfen, mag man sie nun selber an sich tragen oder an den Schülern bemerken. Wie hiergegen, soll das sprachliche Taktgefühl auch gegen Provinzialismen ankämpfen und sich selbstverständlich fernhalten von unedlem Ausdruck der Strafe. — Daß die Sprache des Lehrers sich den einzelnen Altersstufen anpasse, ist billige Forderung; sie sei deshalb einfach und nicht zu hochtrabend und gelehrt, sondern leicht verständlich; nicht gekünstelt, gesucht und geschraubt, sondern frei von jeder Geziertheit; nicht wichtigtuierisch voller Fremdwörter, sondern schlicht deutsch, wo es irgend angeht und die deutsche Sprache ein Wort hat, das wirklich im Umlauf ist. Daß man sich ganz der Fremdwörter enthalte, wäre zu viel verlangt. Denn das Stück Weltbürgertum, das jedem modernen Volke

naturgemäß anhaftet, wird sich auch in der Schule bemerkbar machen. Für Großes, Edles, Erhabenes und Heiliges suche man den entsprechenden Ausdruck und die geeignete Wendung. Und dann noch eins: Man spreche nicht zu viel, mache nicht zu viel Worte und werde beileibe nicht geschwätzig; sondern suche immer wieder und wieder die Schüler zum Sprechen zu nötigen. Luthers Reim sagt mit Recht:

„Es ist auff Erden kein besser List,
Denn wer seiner Zungen ein Meister ist.
Viel wissen und wenig sagen!“

Auch Tempo und Ton ist richtig zu behandeln vom Lehrer und, soviel nur immer möglich, auch vom Schüler. Beim Abfragen von Formen und Vokabeln, beim leichten Kopfrechnen, beim Aufsagen des Einmaleins mag man schnell sprechen lassen, um Schlagfertigkeit zu üben und um Zeit zu gewinnen. Wo es sich aber nicht um rein gedächtnismäßiges Hersagen handelt, wo der Verstand mit seinen Urteilen und Schlüssen eingreift, da soll man ruhig und mit Bedacht vorgehen und jedenfalls auch auf die langsamer denkenden Köpfe Rücksicht nehmen; wie man doch auch sonst in der Welt jedem verständigen Menschen Zeit zum Überlegen gönnen muß. In demjenigen Unterricht aber, wo Feierliches, Ernstes und Edles die Hauptsache bildet, soll man feierliches Tempo und feierlichen Ton vorwalten lassen und sich und die Schüler hüten vor dem Plappern und Ableiern, das leider noch so viel gerade da vorkommt, wo es am wenigsten angebracht ist, im deutschen Unterricht und im Religionsunterricht.

Mit dem Tone hängt aber innig zusammen das Steigen und Fallen, der angemessene Wechsel in Stimme und Tonfall und der schöne Rhythmus. Nichts ist langweiliger, abspannender und schläfert mehr die Aufmerksamkeit ein als eine sich immer gleichbleibende Sprache oder eine eintönige Sprechweise, die bei den schönsten, gemütreichsten und tiefstinnigsten Gedanken sich gerade so gibt, wie bei den alltäglichen Redewendungen. Daß aber der Ton angenehm und angemessen wechselt, dazu gehört eine jeglichem Inhalt sich angleichende Stimmung, die leider so viele sich und den Schülern nicht zu geben vermögen, so daß man, wenn man solche Stimmungsleere bei Schülern und Lehrern bemerkt, unwillkürlich sich in die Lage des Unterrichtsstoffes versetzt und aus dieser heraus an Matth. 15, 8 denkt: „Dies Volk nahet sich zu mir mit seinem Munde und ehret mich mit seinen Lippen; aber ihr Herz ist ferne von mir.“ In allen diesen Forderungen an die Sprache, den Ton, das Tempo und die Stimmung des Lehrers und der Lernenden liegt eine tüchtige und feine innerliche Zucht, die bei weitem nicht genug geschätzt und ausgenutzt wird, weil sie eben, wie jede Zucht in kleinen Dingen, so schwer zu üben ist. Wer immer sorgfältig, rein, klar, deutlich, gut gewählt und dem Inhalt angemessen spricht, wer den richtigen Ton und das richtige Tempo stets zu treffen sucht und mit seiner Stimmung sich in den Inhalt versenkt, der nimmt an sich selber eine Erziehung vor, die ein gut Stück der gesamten persönlichen Selbstzucht ausmacht und sich geltend machen muß auch nach anderen Seiten hin. Der gesamte Be-

trieb der Sprachen, vor allem der der Muttersprache, sodann aber auch der fremdsprachliche Unterricht muß dabei gewinnen, mehr als durch alle Lehrpläne und Lehrordnungen älterer und neuerer Herkunft und Ausfertigung.

Vgl. den Aufsatz „Die Pflege der deutschen Aussprache als Pflicht der Schule“ in MÜNCH, Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen, Berlin, 2. Aufl., 1896 S 73 ff. — Praktische Winke finden sich zahlreich in KRUMBACH Deutsche Sprech-, Lese- und Sprachübungen. Größere Ausgabe, für Lehrer und Erzieher, Leipzig 1893. Am lesenswertesten ist der Abschnitt S. XXXIII: Wie hat sich die Schule dem Dialekte gegenüber zu verhalten? In der Hauptsache ist K. hier der Ansicht, daß es niemals den Anschein gewinnen dürfe, als ob der Schüler seinen Dialekt als etwas Verachtenswertes, das nur dem gemeinen Volke angehöre, schlechthin ablegen müsse. „Den Dialekt mit der Pietät, die der Sache ziemt, ins Hochdeutsche hinüberzuführen, das Hochdeutsche dem Mundartlichen vergleichend gegenüberzustellen, freundlich zur schriftdeutschen Sprachform hinüberleitend, Gegensätze abschwächend: dazu werde der Lehrer im deutschen Unterricht oft genug Veranlassung finden.“ — Man sollte meinen, jeder Lehrer, er mag unterrichten, was er will, hat zu dieser Frage Stellung zu nehmen. Diese Stellung wird ihm erleichtert werden durch folgende beiden Grundsätze aus Krumbach S. XXXIV: „Sprich, wie du in guter, gebildeter Gesellschaft sprechen hörst, mit lokalen Anklängen, dem individuellen Tone deiner Landschaft gemäß, zwanglos und natürlich, doch ohne nachlässig, geschweige denn vulgär zu sein. — Lies aber, indem du dich über deine Mundart hinweg auf den nationalen Standpunkt erhebst, in Tempo und Betonung der Bühnensprache nachstrebend, doch ohne pathetisch, geziert oder pedantisch zu erscheinen.“ — Um vor falschem Gebrauch der Fremdwörter sich zu schützen, liest man am besten die an bescheidener Stelle stehenden Erörterungen von RUDOLF HILDEBRAND a. a. O. Anhang I die Fremdwörter und die Bildung, II die Fremdwörter und die Klarheit, Schönheit, Deutslichkeit. Wer die in diesen beiden Abschnitten gegebenen Anweisungen befolgt, wird nicht von seinen Quintanern wie ein Weltwunder angestaunt werden, falls er fragt: „Was ist das Charakteristische an der Saatkrähe?“; er wird vielmehr fragen: „Woran erkennen wir die Saatkrähe?“ oder besser noch vergleichend: „Wodurch unterscheidet sich die Saatkrähe vom Kolkrahen?“ Er wird auch nicht den dümmlichen Gesichtern der Quintaner sich aussetzen durch die Frage: „Welche Farbennuancen hat die Saatkrähe an den Flügeln?“, sondern wird einfach nach der Farbmischung oder nach der Farbe fragen. Der Fremdwörterhang steckt noch viel zu stark in den Lehrern höherer Schulen; er äußert sich besonders dann, wenn sie zum ersten Male vor Sekundanern oder Primanern auftreten.

18. Der Vortrag. Der Übermittlung des Unterrichtsstoffes an die Schüler dient zunächst der Vortrag des Lehrers. Wie dieser der Form nach sein soll, ergibt sich aus den beiden vorangegangenen Kapiteln. Unter Vortrag ist nun aber nicht nur verstanden das ununterbrochene zusammenhängende Sprechen des Lehrers, das etwa wie im akademischen Hörsaal im Anfang der Stunde beginnt und am Ende derselben aufhört, sondern jede zusammenhängende Auseinandersetzung, die bei der Erzählung, Beschreibung, der Erörterung allgemeiner Sätze, der Erklärung, der Einübung des Unterrichtsstoffes, der übersichtlichen Wiederholung erfolgt. Jeder dieser Punkte gelangt in den folgenden Kapiteln zu besonderer Besprechung. Die Deklamation, die auch hierher gehören würde, bildet einen so wesentlichen Teil des deutschen Unterrichts, daß sie füglich diesem überlassen bleiben muß. — Jeder Vortrag des Lehrers setzt nun gewisse Vorkenntnisse des Schülers voraus; fehlen sie oder sind sie lückenhaft, so muß der Vortrag seine Wirkung verfehlen: das tut er leider sehr oft, weil noch zu viel akademisches Wesen *ex cathedra* in den Schulen heimisch ist, wo schulmäßiger Austausch des Unterrichtsstoffes angebracht wäre. Längerer Vortrag, wie im akademischen Hörsaal, ist nur bei größeren Schülern angebracht, da sie erst im stande sind, längere Zeit mit gespannter Aufmerksamkeit zu hören, zu folgen und auch hinterher wieder

zu geben, was sie gehört haben. Je jünger die Schüler sind, um so kleiner müssen die Vortragsabschnitte sein, um so häufiger die Unterbrechungen, damit die Wiedergabe des Gehörten erfolgen und man sich des Verständnisses vergewissern kann. Die Sprache sei schlicht, der Satzbau einfach, die Perioden übersichtlich; ungewöhnliche Wörter sind zu vermeiden; die Vortragsweise sei ungekünstelt, doch wechselnd in Ton und Stimmung; die Anordnung sei übersichtlich des Verständnisses und des Behaltens wegen. Man spreche möglichst frei, um Eindruck zu erzielen und das Auge frei zu halten für die Beurteilung der Wirkung und der Aufmerksamkeit. Zu verwerfen ist diktieren, wenn ein Lehrbuch vorhanden ist; ist keins vorhanden, so mag ein Diktat als Notbehelf gestattet sein; vom Übel ist es aber und bleibt es. Man vermeide deshalb diese zeitraubende Unsitte, die vielfach nur aus Bequemlichkeit oder Selbstgefälligkeit und mangelnder Fügbarkeit und Schmiegsamkeit an das Lehrbuch hervorgeht. Recht verständlich äußert sich über das Diktieren und Nachschreiben des Vortrages Jäger (a. a. O. S. 6): „daß der Schüler — der Primaner nämlich — während seiner (des Lehrers) Vortrages schreibt, nachschreibt, muß er nicht hindern: die aufgeblasene Geschichtsdidaktik gestattet es auch, indem sie es Notizen machen nennt und in gleichem Atem das Nachschreiben verdammt. Diktieren aber soll er nicht, — es wäre denn etwa für einen größeren Abschnitt eine Disposition, nach welcher die Primaner das Durchgenommene repetieren sollen.“ — Diese für Primaner gegebene Vorschrift übertrage man in entsprechender Weise auf die anderen Klassenstufen. Auf dem Gebiete der Vortragskunst tut das gute Beispiel das Meiste. Und nicht nur in der Klasse soll der Lehrer ein gutes Beispiel geben; auch bei festlichen Gelegenheiten, z. B. patriotischen Tagen, möge er das freie Wort pflegen. Das macht guten Eindruck und weckt Nacheifer. Es gibt wissenschaftlich und pädagogisch tüchtig geschulte Männer, die in der Klasse wohl zu sprechen wissen, die aber, sobald sie auf feierlicher Rednerbühne stehen, des Wortes nicht mehr mächtig sind und die unter Umständen arges Kanonenfieber bekommen. Das sollte nicht so sein, weil es nicht vorbildlich ist.

19. Die Erzählung und die Erzählungskunst. Wir kommen zu den einzelnen Arten des Vortrages, zunächst zu der Erzählung, der einfachsten Art des Vortrages. Die Kunst, gut zu erzählen, ist nicht leicht; die akademischen Stelzen muß man hier beiseite werfen. „Wer gut erzählen kann, hat die Kinder in seiner Hand. Gut predigen ist leichter als gut erzählen: ein guter Erzähler klopft an alle Türen; bald regt er die Phantasie an, bald greift er ins Herz und Gemüt hinein, bald bewegt er zum Frohsinn, bald ruft er Trauer und Furcht in die Seele. Ein guter Erzähler erzählt für die Leute, die vor ihm sitzen, und paßt sich diesen an; nicht er will das Publikum formen, sondern dieses formt ihn, jedoch mit dem Unterschiede, daß er die geistige Eigentümlichkeit der Zuhörer, mögen solche nun Kinder oder große Leute sein, wie in einem Spiegel auffaßt, um sie veredelt oder veredelnd zurückzustrahlen.“ (L. KELLNER, Aphorismen 1854.) Deshalb ist die Kunst, gut zu erzählen, ein Hauptteil der pädagogischen Kunst überhaupt, nicht nur gut und nützlich für den

Lehrer des Deutschen, sondern für jeden Lehrer, der im sprachlichen, im Religions-, im Geschichts- oder Naturgeschichts-Unterricht das Gebiet betritt, wo die Erzählungskunst nötig ist. — Für die Erzählung hat man nun von gewisser Seite — offenbar in mißverständener Auffassung Herbart'scher Äußerung — die heuristische Art empfohlen, d. h. die selbsttätige Beteiligung der Schüler beim Aufbau der Erzählung, so daß man den Rohstoff herbeischafft und dann aus diesem die Erzählung zusammenfügen läßt. Das erscheint doch recht gekünstelt und unnütz zeitraubend. Man kann ja allenfalls, wenn man auf heuristisches, selbsterfindendes Mitarbeiten der Schüler aus Grundsatz nicht glauben verzichten zu dürfen, Situationen ausmalen oder Veränderungen dieser und jener Art vornehmen lassen. Im übrigen bleibt man besser der alten guten Sitte treu und übermittelt, was fertig ist, fertig und nicht in heuristisch verarbeiteten Fetzen, mag man sich nun bei seiner Erzählung an ein klassisches Vorbild anschließen oder die Erzählung selbst fertigen oder aber als Lesestoff vorfinden. Biblische Geschichten, Geschichtserzählungen, Sagen, Märchen und ähnliche Erzählungen, die gedruckt dem Schüler vorliegen, wird der Lehrer zunächst selbst vorlesen oder von einem tüchtigen Schüler vorlesen lassen. Dann läßt er sie ohne Buch wiedergeben, so gut oder so schlecht es geht, ohne viel den Schüler zu unterbrechen und dadurch seine Schaffenskraft und Unmittelbarkeit zu lähmen. Oder man schlägt einen andern Weg ein. Man erzählt selbst, liest also nicht, läßt sich dann den Gang der Erzählung im ganzen und großen geben, füllt mehr und mehr durch geschickte Leitfragen und läßt dann das Abgefragte sich von den Schülern in zusammenhängender Erzählung geben, um sie schließlich, wie auch bei jener ersten Art, mustergültig lesen zu lassen. Dieser Weg empfiehlt sich bei jüngeren, weniger geübten; jener bei geübteren Schülern. Wo es zum besseren Verständnis unbedingt nötig ist, soll man der Erzählung eine vorbereitende Besprechung voranschicken, besonders wo es gilt, geographische, historische, kulturgeschichtliche und naturgeschichtliche Verhältnisse klar zu legen. Diese Vorbesprechung sei knapp und kurz und bewege sich womöglich frageweise. — Wenn der Lehrer selber erzählt, so erzähle er frei und nicht gebunden durch das Buch, in maßvollem Tempo, aber mit Leben und Empfindung, deutlich und anschaulich; jedenfalls nicht in farblosen Umrissen, sondern in packenden Einzelzügen, ohne mit Einzelheiten die Schüler zu belasten. Bei längeren Erzählungen gehe man abschnittsweise vor; bei ganz jungen Schülern ist vielleicht mehrmaliges Erzählen nötig mit Rücksicht auf die Schwachen im Geiste. Kurze Inhaltsangabe lasse man nach der gegebenen Erzählung von den Schülern finden und womöglich zu treffender Übersicht verdichten. Bei der eingehenderen Besprechung und Erklärung, über die § 22 ausführlich handeln wird, frage man nicht bloß nach dem, was die Erzählung äußerlich bietet, sondern auch nach Ursachen, Gründen, den treibenden Seelenkräften, nach Folgen, Bedeutung und Nutzenanwendung sittlicher und praktischer Art. Vor allem lege man Gewicht auf zusammendrängende und zusammenfassende Kernfragen, welche die Hauptsachen treffen. Bedeutsame Aussprüche, besonders in biblischen Geschichten, sind wortgetreu

wiederzugeben. Bilder sind gut, um Erzählungen zu veranschaulichen. Tempel, Burgen, Städte und geographische Landschaftsbilder mag man zeigen, nicht aber Phantasiebilder, die sich etwa aus der einzelnen Erzählung ergeben; diese binden die Phantasie und hemmen die Gedankenbilder der Schüler mehr als daß sie dieselben fördern.

Die Erzählungskunst übt sich am besten an guten Vorbildern. Diese sind in den Gleichnissen der Bibel vorhanden: z. B. in der Geschichte vom barmherzigen Samariter, vom verlorenen Sohn, vom Pharisäer und Zöllner. Bei Homer, Herodot, Livius wird man sich „in den frischen Quellen“ musterhafter Erzählungskunst baden können. Gute Anleitung gibt auch hier wieder WILLMANN, Pädagogische Vorträge, besonders Nr. II Volksmärchen und Robinson als Lehrstoffe. WILLMANN, Lesebuch aus Herodot, 5. Aufl., Leipzig 1890. — LANGE, Geschichten aus Herodot, 4. Aufl., Berlin 1878. — WILLMANN, Die Odyssee im erziehenden Unterricht. Bevorwortet von Ziller, Leipzig 1868. — WILLMANN, Lesebuch aus Homer, 6. Aufl., Leipzig 1890. — Loos, Lesebuch aus Livius, Leipzig 1881. — GOLDSCHMIDT, Geschichten aus Livius, 2. Aufl., Berlin 1881. — Aus der neueren Literatur geben gute Lesebücher Anleitung und Stoff, unter denen die von Hiecke, Masius und Ph. Wacker-nagel noch immer nicht überholt sind, was sinnige und vorbildliche Auswahl anbetrifft. — Praktische Winke gibt REGENER, Grundzüge einer allgemeinen Methodenlehre des Unterrichts, Gera 1893, Kap. X. Methoden der Darstellung; Kap. XI. Methoden der Mitteilung des Lehrstoffes an den Schüler. — Alt, aber noch immer nicht veraltet sind die eingehenden Regeln in OVERBERG, Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht, hrsg. von Gansen, 2. Aufl., Paderborn 1893. III. Regel: Erzählet Euren Schülern oft Beispiele §§ 74–89.

20. Die Kunst der Beschreibung. Da der Unterricht mit erheblichen Schwierigkeiten zu kämpfen hat, wo Beschreibung nötig ist, werden besondere Winke für diese Unterrichtsform willkommen sein. Beschreibung wird vor allem angewandt im geographischen und naturwissenschaftlichen Unterricht; aber auch in fast alle anderen Unterrichtsfächer, in die Religion, Geschichte, in den Sprachunterricht, die spekulative Naturwissenschaft und den angewandten mathematischen Unterricht spielt sie hinein.

Zunächst handelt es sich um solche Fälle, wo der Gegenstand, der beschrieben werden soll, *in natura* zur Hand ist. Nötig ist hier eine wirkliche oder im Geiste vorgenommene Zerlegung und Zergliederung des Körpers in seine Teile. Entweder nimmt diese der Lehrer vor, indem er mit seiner Hand zerlegt oder indem er vortragsweise zergliedert, oder er wählt das heuristische Verfahren, indem er durch Anweisung des Schülers Hand und Auge oder durch Fragen des Schülers Geist die Zerlegung vornehmen und die nötigen Teile finden läßt. Bei solchem Verfahren muß man sehr genau, ordnungs- und planmäßig vorgehen. Der Schüler muß die einzelnen Merkmale und Teile, die er vor Augen hat, richtig und treffend benennen können, und ihm müssen diese Teile in der richtigen Reihenfolge sich vor das Auge rücken. Darnach haben sich die Fragen des Lehrers zu richten und zu scheiden in Merkmalfragen und in Leitfragen. Den letzteren hat man eine bestimmte Reihenfolge zu Grunde zu legen, die man auch an die Tafel schreiben mag als Wegweiser und als Grundlage für den nachfolgenden Aufbau zusammenhängender Beschreibung. Selbstverständlich ist, daß alle Schüler den Gegenstand, der beschrieben werden soll, vor Augen oder womöglich in der Hand haben. Vor allem nehme man bei solchem Unterricht sich die genügende Zeit; zu oft wird beim beschreibenden Unterricht der Fehler begangen, daß der Lehrer zu rasch von einem Teil zum anderen, von einem Merkmal zum andern und von

einem Gegenstand zum andern eilt. Auch treffe man geschickte Auswahl des Wichtigsten und Vor- und Musterbildlichen; Stoffmenge beim beschreibenden Unterricht ist vom Übel. Ist das Vorbildliche zum wirklichen und unverlierbaren Besitz geworden, hat der Schüler in einem Artexemplar die Gattung verstanden, so wird ihm Vergleich und Übertragung nicht schwer fallen. Andere Arten wird man nur vorzuzeigen brauchen, um sofort des Schülers Auge auf das hinzulenken, was es sehen soll. Also klarste Anschauung der Hauptsachen und schärfste Beobachtung des Wichtigsten ist unbedingt nötig, auch weil sie allein die richtige Teilnahme für den Unterricht wecken. Ist diese nicht vorhanden, so prüfe der Lehrer sich selber, ob er die richtige Auswahl und die richtige Form getroffen. Ob aber die Teilnahme immer wach ist, wird der Lehrer am besten sehen, wenn er bei seinem Unterricht sein Auge den Schülern zuwendet und soviel als möglich — und das ist nicht immer ganz leicht — die ganze Klasse und nicht etwa nur das Objekt seiner Beschreibung im Auge hat.

Schwierigkeiten anderer Art macht die Beschreibung, wenn die wirkliche Gegenstand nicht anschaulich vorliegt. Hier ist es von Wichtigkeit, daß die Anschauungen des Lehrers und Schülers oder — wo Lehrbücher zur Verwendung kommen — des Verfassers und Lesers in Übereinstimmung kommen und sich möglichst decken. Die eigentliche Anschauung ist ja durch Worte, Bilder, Umrisse, Grundrisse, Sinnbilder zu ersetzen; die Kluft zwischen diesen Hilfs- und Lehrmitteln und der Anschauung des Wirklichen, die Kluft zwischen der zu erzeugenden Vorstellung und der unmittelbar sinnlichen Wahrnehmung ist zu überbrücken. Das kann nur geschehen durch angemessene Anwendung und Übertragung des bereits gewonnenen inneren Besitzes an anschaulichen Vorstellungen auf die neu zu erwerbenden Vorstellungen und Übertragung eigener früherer Anschauung *ex natura* auf Vorstellungen, die sich nicht unmittelbar ergeben können. Hierbei treten die Regeln in Kraft, die in § 16 über Anschaulichkeit des Unterrichts gegeben sind. Hilfsmittel bei solchem Unterricht werden Abbildungen sein; diese müssen richtig gesehen werden, indem die Schüler richtige Maßstäbe anlegen und allseitig sehen lernen; ferner werden Modelle, Landkarten, Umrisse zur Verwendung kommen, die nicht eigentlich Anschauungs- und Abbilder, sondern Lehrmittel und Sinnbilder sind, in welche die Anschauung der Wirklichkeit nur dann mit Erfolg hineingetragen werden kann, wenn, wie beim Kartenlesen, zunächst aus der umgebenden Wirklichkeit (der Schulstube, der Heimatsstadt, der Heimatsprovinz) in die Hilfsmittel dasjenige hineingetragen wird, was dem Schüler heimisch ist und was er herauslesen und ausdehnen kann zu anschaulichem neuem Besitz. Vor allem ist bei allen Beschreibungen eins aber das beste Hilfsmittel, daß man Leben ins Tote bringe, daß man in bewegte Wirklichkeit und ein lebendiges Nacheinander umsetze, was in Wirklichkeit zunächst ein totes Nebeneinander ist. Nicht ganz leicht wird das im naturwissenschaftlichen Unterricht sein; aber auch hier wird es bei einigem guten Willen und künstlerischem Geschick sich wohl machen lassen. Hat z. B. ein Botaniker eine Pflanze zu beschreiben,

so gebe er die Beschreibung nicht sofort systematisch, sondern greife zuvor ins volle Leben, indem er erzählt, wie die Pflanze vom Samenkorn bis zur Nutzbarmachung oder bis zum unnützen Verwelken sich entwickelt; er gehe Schritt für Schritt vor, daß man den Werdegang der Pflanze von der Wurzel an durch den Stengel, die Blätter und Blüten bis zur Frucht gleichsam geschichtlich verfolgt, daß also die Pflanze vor unsern Augen wächst. Und der Zoologe mache es bei Tieren ebenso. Vom Samen bis zur Frucht, vom Entstehen bis zum Vergehen lassen sich Pflanzen und Tiere so schildern, daß man alle hervorstechenden wichtigen Merkmale derselben lebensvoll vor Augen geführt bekommt. Selbst das tote Mineral läßt sich beleben, wenn man des Menschen Arbeit und Nutzung an ihm darlegt. Aufgeblasene Wissenschaftlichkeit wird zwar naserümpfend auf solche unwissenschaftliche Art sehen; wer aber beobachtet hat, welcher Unterricht am packendsten wirkt und welcher unsterbliche Langeweile verbreitet, weiß, worüber man in Wirklichkeit die Nase rümpfen muß. Auch für geographische und topographische Beschreibung gilt dasselbe. Wer hier die Einzelheiten eines großen oder kleinen Kartenbildes geschickt nacheinander zu ordnen und sich zum Führer der Wanderung durch jene Einzelheiten zu machen weiß, wer von Land zu Land, von Berg zu Berg, von Stadt zu Stadt, von Fluß zu Fluß in lebensvollem Wechsel zu führen versteht, der hat die eifrig Lernenden auf seiner Seite und wird kaum darum verlegen sein, wie er gute Beschreibung gestaltet.

Vgl. auch hier das unter § 19 angegebene Kapitel aus REGENER, Methodenlehre. -- Da bei genauen Beschreibungen viel Worte gemacht werden müssen und beim letzten leicht das erste vergessen ist, so ist in diesem Falle besondere Kunst nötig, zu der man mancherlei lernen kann aus LESSING Laokoon Kap. XVII, wie man auch aus Kap. XVIII lernen kann, auf welche Weise man Erzeugnisse menschlichen Kunstfleißes am besten beschreibt. — Mustergültige Beschreibungen finden sich in dem immer noch lesenswerten PÖPPIG, Reisen in Chile, Peru und auf dem Amazonenstrom 1827—29, Leipzig 1836. — ALEX. v. HUMBOLDT, Ansichten der Natur. Bd. I z. B. Über Steppen und Wüsten; die Einzelheiten der Beschreibung schließen sich an Jahres- und Tageszeiten, also an zeitlichen Wechsel an. — FORSTER, Ansichten vom Niederrhein. — Für geographische Beschreibungen findet man Anregung in VOLZ, Geographische Charakterbilder, 4. Aufl., 1898. — KUTZEN, Das deutsche Land, 4. von Victor Steinecke gänzlich umgearbeitete Aufl., Breslau 1890. — SACH, Die deutsche Heimat. Landschaft und Volkstum, 2. Aufl., Halle 1902. — BUCHHOLZ, Hilfsbuch zur Belebung des geographischen Unterrichts, Leipzig, 3. Aufl., 1902. — Für den naturwissenschaftlichen Unterricht: BREHM, Tierleben, 3. Aufl., Leipzig 1891. — Erzählung und Beschreibung wechselt musterhaft in Goethes „Novelle“.

21. Darstellung allgemeiner Sätze. Auch für die Darstellung und Gewinnung allgemeiner Sätze, die manche Schwierigkeiten macht, bedarf es angemessener Winke, damit Fehler vermieden werden. Die alte, etwas patriarchalische Art war ja die, daß man dogmatisch Satz für Satz, in der Religion die ethischen, der Mathematik und Physik die mathematischen oder Naturgesetze, in der Grammatik die Regeln, von vornherein fix und fertig hinstellte; daß man sie vorsagte, diktierete, lesen und auswendiglernen ließ, dazwischen Erläuterungen gab und aus diesen begleitenden Erläuterungen die allgemeine Begründung sich zusammensetzen ließ. Diese Art empfiehlt sich für wirklich bildenden und logisch schulenden Unterricht nicht. Man mag sie bei sofort verständlichen, leichten Regeln, besonders wenn man Zeit gewinnen muß, anwenden. Im übrigen soll man der induktiven Methode folgen, die von Einzelercheinungen und Einzelheiten

ausgeht und zum allgemeinen Satz folgerichtig voranschreitet. Bei Auf-
findung von Naturgesetzen wird man von der Beobachtung des Tatsäch-
lichen und vom Versuche ausgehen, das Beobachtete zusammenstellen und
aus der Zusammenstellung das Naturgesetz ableiten. Fehlschlüsse, die
etwa noch gemacht werden, müssen durch Tatsachen berichtigt werden.
Der Gang wird im einzelnen so sein, daß man die Frage, um die es sich
handelt, andeutet, aufstellt oder entwickelt, daß man einen Versuch, der
genau zu erörtern ist, zur Entscheidung der Frage anstellt. Ist die Frage
beantwortet, so wird man den Nachweis der Richtigkeit durch andere
Fälle führen, die nicht alle in voller Breite der Ausführung bedürfen,
sondern auf Treu und Glauben hingenommen werden können. Ähnlich ist
der Weg, wenn ich sprachliche Regeln und allgemeine Sätze sittlicher,
religiöser oder historischer Art aus Beispielen gewinnen lasse. Deduktiv,
vom Gesetz zur Einzelercheinung, werde ich dann vorgehen bei der An-
wendung von Gesetz, allgemeinem Begriff und Regel auf Einzelfälle, auf
andere Naturerscheinungen, auf arithmetische und geometrische Aufgaben,
auf Rechenexempel, auf ethische und religiöse Fragen und auf Übersetzung
fremdsprachlicher Schriftsteller.

Beispiele mögen das Vorhergehende erläutern. Die Erfahrung oder
der Versuch lehrt, daß das Eisen durch Wärme ausgedehnt wird und
daß auch an anderen Metallen dieselbe Erscheinung sich zeigt, mithin ist
der allgemeine Satz gestattet, daß Metalle durch Wärme ausgedehnt
werden. — Daß Wasser durch Wärme verdampft, ist bekannt. Daraus
kann man durch Heranziehung anderer Beispiele zu dem Satze gelangen,
daß flüssige Körper durch hinreichende Wärme in Dämpfe sich verwan-
deln. Ebenso kann ich aus bestimmten Tatsachen die Sätze ableiten,
daß durch Wärme die Luft ausgedehnt wird, daß ein Schall entsteht,
wenn die Teile eines Körpers in Schwingungen versetzt werden, daß der
galvanische Strom Eisen magnetisch macht. — Grammatische Regeln folgere
ich aus Einzelbeispielen, so aus den Sätzen: „die Gesunden bedürfen des
Arztes nicht“, „der Knabe bedarf meines Rates“, die Regel, daß „bedürfen“
die Ergänzung im Genetiv verlangt; aus den Beispielen: „Ich sehe, daß
die Stadt groß ist“ und „das Wasser, das durch die Stadt fließt, ist
spiegelklar“ und ähnlichen, daß die Konjunktion „daß“ mit ß, das Re-
lativum dagegen mit s zu schreiben ist. — Soll die Frage beantwortet
werden: „Was für Werke sind am Feiertag erlaubt?“, so verfährt der
Unterricht in folgender Weise: 1. Christus gestattete seinen Jüngern am
Sabbat Ähren auszuraufen; das war ein Werk der Not. Christus heilte
am Sabbat Kranke; das war ein Werk der Liebe. 2. Feststellung des
Satzes: Erlaubt sind am Feiertage Werke der Not und der Liebe. 3. An-
wendung auf neue Beispiele: Das Einfahren von Getreide am Sonntag,
das Feuerlöschen und jegliche Hilfeleistung, die den Nächsten aus seiner
Not befreit, sind also auch erlaubt. — Im Geschichtsunterricht werde ich
allgemeine Sätze zu gewinnen suchen, um Gesetze der historischen Ent-
wicklung zu finden. Aus den Kämpfen, welche verschiedene Völker für
ihre Freiheit gewagt haben, werde ich die gemeinsame Wahrheit, daß
der Mensch nach Freiheit und Unabhängigkeit strebt, folgern. Aus den

Fehlern, welche den Ruin gewisser Völker herbeiführten, werde ich auf bestimmte im Leben aller Völker wiederkehrende gleichartige Ursachen geführt und daraus die Nutzenanwendung aufs eigene Volk folgen lassen. — Auch Definitionen sind allgemeine Sätze, die in gleicher Weise gewonnen werden. Man zeigt an einem Quadrat, daß die gegenüberliegenden Seiten parallel, die Seiten gleich und die Winkel rechte sind, und fügt hinzu, daß ein solches Viereck Quadrat heiße. Dann läßt man sich den allgemeinen Satz aus jenen Einzelbeobachtungen zusammenstellen, der die Definition des Quadrats bildet. Bei Definitionen von Eigenschaftsbegriffen geht man am besten von Einzelpersonen aus. So kann man Freigebigkeit definieren, indem man zunächst sagt: Man nennt einen Menschen freigebig, der gern einem andern von dem, was er hat, mitteilt. Erst dann geht man zur Definition der Eigenschaft, des allgemeinen Begriffs über.

Vgl. REGENER, Grundzüge S. 223 ff. und Allgemeine Unterrichtslehre, 2. Aufl., Leipzig 1902, S. 110. Aus dieser mag hier ein Abschnitt (S. 89) Platz finden, der uns auf die Fundstätten allgemeiner Sätze richtig hinweist: „In gewisser Weise üben wir diese Induktion aus von Kindesbeinen an. Gebranntes Kind scheut das Feuer, weil es erwartet, daß das Feuer es wieder verbrennen werde. Was ihm einmal gut oder schlecht schmeckte, davon erwartet es, daß es immer gut oder schlecht schmecken werde. Und ergeht es uns Erwachsenen anders? Jeden Satz, den uns die Erfahrung gewinnen läßt, verallgemeinern wir, fortwährend erwarten wir von dem Ähnlichen das Ähnliche: von dem Feuer die Hitze, von dem Schnee die Kälte, von dem Brote die Sättigung. Wir nehmen von vornherein an, daß das Geschehen in der Natur stets gleichförmig sei, daß ihm Notwendigkeit beizuhöhe. Dadurch erscheint uns jede Wahrnehmung als ein besonderer Fall einer allgemeinen Regel; denn das einzelne Geschehen ist nur notwendig, wenn es nach einer Regel erfolgt, welche vorschreibt, daß unter bestimmten Bedingungen eine bestimmte Veränderung eintrete. Auch wenn wir die Eigenschaften eines Dinges, z. B. einer Pflanze, als zusammengehörig betrachten, nehmen wir an, daß sie notwendig zusammengehören, daß eine allgemeine Regel bestehe, wonach diese Eigenschaften in einzelnen Fälle beisammen sind. Alle Tatsachen, die wir wahrnehmen und beobachten, sehen wir als Fälle an, in denen sich eine allgemeine Regel zeigt. Es ist die Aufgabe der Induktion, diese Regel aufzufinden.“ Was hier für die Induktion von Naturgesetzen gesagt ist, findet Anwendung auf die Induktion von grammatischen Regeln, historischen Wahrheiten, ethischen und religiösen Sätzen.

22. Die Kunst der Erklärung. Für den Vortrag, für die Kunst der Erzählung und der Beschreibung und für die Darstellung allgemeiner Sätze kommt es sehr darauf an, inwieweit der Lehrer geübt ist in der Kunst der Erklärung. Diese greift in alle Unterrichtsformen und in alle Unterrichtsfächer hinein, sie ist nötig im deutschen Unterricht bei der Behandlung poetischer und prosaischer Lektüre, im Religionsunterricht bei Katechese und Bibelerzählung, im geschichtlichen, kirchengeschichtlichen und geographischen Unterricht, wenn erklärungsbedürftige Lehrbücher — und erklärungsbedürftig sind sie alle — im Gebrauch sind, und schließlich auch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Ganz bestimmte Regeln, die für alle Unterrichtsstoffe gleichmäßig passen, lassen sich nun kaum aufstellen; denn nirgendwo sind Regeln so häufig von Ausnahmen begleitet, da die Mannigfaltigkeit des erklärungsbedürftigen Stoffes in bezug auf seine äußere Gestaltung und auf seinen inneren Gehalt so groß ist wie die Mannigfaltigkeit des Seienden in Gottes weiter Welt. Doch wird man die hier gegebenen Regeln mit leichter Mühe von einem Fache auf das andere übertragen können, da ja alle Unterrichtsfächer, insofern sie der Erklärung bedürfen, im Bereiche der deutschen Sprache

liegen und da gerade bei der Erklärung jeder Fachlehrer gewissermaßen zum Deutschlehrer wird. — Die vornehmste Forderung an den, der erklären will, ist die, daß er weiß, was erklärungsbedürftig ist; um das zu wissen, muß er seinen Stoff beherrschen und der Schüler Befähigung und Auffassungskraft genau kennen. Dann hat er gewisse Mißgriffe zu meiden, die gerade bei der Erklärung vielfach begangen werden. Ob ihm das gelingt, wird im wesentlichen davon abhängen, mit welcher Sorgfalt und mit welchem Interesse er sich für seinen Unterricht vorbereitet und mit welcher Aufmerksamkeit er die Wirkung des Unterrichts und das Verständnis für den Lehrstoff bei seinen Schülern verfolgt. — Die Erklärung wird vielfach beginnen müssen mit vorbereitenden aufklärenden Bemerkungen. Diese werden sich je nach Beschaffenheit des Lehrstoffes verschieden gestalten. Wünschenswert und nötig sind sie besonders dann, wenn sich in dem zu behandelnden Stoffe Begriffe und Verhältnisse häufen, welche dem Anschauungskreise der Schüler sehr fern liegen. Bei biblischen Geschichten, in denen Sitten, Einrichtungen, Gesetze, Gegenden und Zeiten dem Gesichtskreise der noch wenig entwickelten Schüler meist sehr fern liegen, werden solche Vorbemerkungen häufig unumgänglich nötig sein, ebenso wie bei ähnlich gearteten deutschen oder fremdsprachlichen Lesestücken. In anderen Fällen, wo die dunkeln Begriffe oder unbekanntnen Verhältnisse sich nicht so häufen, kann man die voranzusendenden aufklärenden Bemerkungen sich sparen. In jedem Falle sind vorgängige langatmige Erörterungen zu meiden, die das Beste vorwegnehmen, der Denkfaulheit der Schüler Vorschub leisten, den Eindruck des Unterrichtsstoffes abschwächen, die Wirkung stören und die geistige Übung beeinträchtigen. An die Stelle solcher vorläufigen Bemerkungen kann bei leichteren Lesestücken auf der unteren Stufe im Deutschen oder Religionsunterricht das ausdrucksvolle Lesen des Lehrers treten; denn richtiges, sinngemäßes und mit angemessenen Pausen erfolgendes Lesen ist mehr als halb erklärt, besonders wenn es sich um lyrische Gedichte handelt. Dem Schüler wird dadurch sofort die Einteilung klar, das Hauptsächliche scheidet sich von dem Nebensächlichen, und die richtige Stimmung und die richtige Empfänglichkeit wird in ihm wachgerufen. — Die eigentliche Einzelerklärung wird nun manchmal nur noch eine Nachlese zu halten haben, in anderen Fällen wird sie einen größeren Umfang annehmen. Dabei hat man sich vor mehreren Fehlern zu hüten. Man sei vorsichtig mit Definitionen; denn eine Definition versteht nur der, der den definierten Begriff, wenn auch unvollkommen, schon geistig besitzt. Ferner erhöht es die Unverständlichkeit, nicht aber die Verständlichkeit, wenn an die Stelle eines dunkeln Begriffes andere Begriffe gesetzt werden, die dem Schüler etwa ebenso unklar oder die etwa ebensowenig anschaulich sind. Man greife vielmehr zurück auf Beispiele und auf die lebendige Wirklichkeit, da an ihr alles noch unentwickelte Denken haftet. Auf diesem Gebiete werden unsäglich viel Fehler gemacht. Papageienartig werden Dinge gelernt und nachgeplappert, die nur Wortbesitz, aber kein wirklich verdautes Eigentum geworden sind. „Ich weiß auch noch was!“ sagt Karl, der Sohn Götzens von Berlichingen, zu seinem Vater. Und als dieser

fragt: „Was wird das sein?“ plappert der Knabe her: „Jaxthausen ist ein Dorf und Schloß an der Jaxt, gehört seit zweihundert Jahren denen Herren von Berlichingen erbeigentlich zu“. Auf die Frage des Vaters, ob er denn die Herren von Berlichingen kenne, starrt der Knabe den Vater an, da ihm vor lauter Gelehrsamkeit der Gedanke nicht gekommen, daß das Gelernte zu seinem eigenen Vater in Beziehung steht, der nicht so törichtes Plapperzeug gelernt, aber alle Pfade, Wege und Furten kannte, ehe er wußte, wie Fluß, Dorf und Burg hieß. Und wie hier vom Knaben Karl, so wird von vielen Schülern nur mit Worten gekramt, ohne daß sie sich bewußt sind, was sie sagen. Begriffe wie Gnade, Buße, Glaube, Gerechtigkeit, Wiedergeburt, Politik, Interessen, Moment und wer weiß was noch alles in den verschiedenen Unterrichtsstunden springen nur so heraus aus dem „Dutzendpakete“ unverständener Worte, ohne daß der Sprechende eigentlich weiß, wovon er spricht. Solchem „Maulbrauchen und Strohdreschen“ sollte gute Erklärungskunst immerfort entgegentreten. — Ein anderer Fehler besteht darin, daß die Erklärung oft zu einseitig lehrhaft verläuft, daß der Lehrer zu viel spricht, anstatt die lebhafteste Wechselwirkung zwischen sich und den Schülern hervorzurufen. Bei aller Erklärung kommt es vor allem auf die innere Betätigung und Selbsttätigkeit aller Schüler an. Kreuz- und Querfragen, Leben und Wetteifer müssen dabei in der Klasse herrschen; was auch nur irgend ein Schüler erklären kann, soll der Lehrer nicht erklären; denn kluger Kindermund macht die Sache oft weit verständlicher und plastischer als weisester Lehrervortrag.

Die gute Erklärung, wie sie sein soll, wird sich immer nur nach der Erklärungsbedürftigkeit des Lehrstoffes und der Belehrungsbedürftigkeit des Schülers richten, sie wird also niemals zu viel geben oder gar trivial etwas erklären, was gar nicht erklärungsbedürftig ist. Ein recht abschreckendes Beispiel, wie nicht erklärt werden soll, mag hier Platz finden. REGENER, Methodenlehre S. 207: „Umland, Schäfers Sonntagsglied Str. 3. Wohin wendet der Schäfer seine Aufmerksamkeit? Zum Himmel. Wie ist der Himmel? Ernst und feierlich. Wie kommt es ihm vor? Als wollt' er öffnen sich. Das ist ein besonderer Festschmuck. Der Himmel hat seinen besonderen Festschmuck angelegt. Ein anderer würde das nicht bemerken. Wer bemerkt es nur? Der Schäfer. Warum bemerkt es dieser? Weil er andächtig gestimmt ist. Wie ruft er darum aus vollem Herzen noch einmal? Das ist der Tag des Herrn!“ — Wie ehrwürdig lautet solch nichtssagendem und breitem Gerede gegenüber die alte Hieckesche Erklärung: „Und wie glücklich ist (3. Strophe) aus dem innersten Grunde der Menschenseele der Zug gegriffen, daß sie für einen rechten Sonntag auch in der Natur einen eigentümlichen seelenhaften Ton, eine Sabbatsstille und Klarheit sich wünscht. Der Schäfer war so in sich versunken, daß es nur noch für seinen inneren Sinn eine Welt gab, und der wiedererwachende äußere Sinn trifft eine mithuldigende Außenwelt, einen mitfeiernden Himmel. „Das ist der Tag des Herrn!“ — Das „Zuviel“ ist überhaupt ein pädagogisches Übel unserer Zeit. Die Kommentare nehmen bereits einen größeren Umfang an als die Werke der Klassiker selber

und die Kommentatoren schreiten gespreizter einher, als unsere großen Geistesheroen es je getan haben würden. Auch die Hilfsmittel, die zur Erklärung geschrieben werden, führen viel zu viel unnützen Ballast mit sich. Ist es doch schon dahin gekommen, daß eine Erläuterung zu Uhlands Kaiserwahl die „treubewahrten Reichskleinodie“ auf $1\frac{3}{4}$ Quartseiten unter 16 Nummern nennt und beschreibt und daß zu Müller „der Glockenguß zu Breslau“ das Gründungsjahr, der Baustil der Magdalenenkirche sowie die Lebenszeit und der Name des Glockengießers verzeichnet wird. Demgegenüber muß Grundsatz für jede Erklärung sein: „So wenig wie möglich, so viel als nötig“, um gerade das zu erzielen, was der Verfasser selber sich gedacht hat. Vor allem meide man deshalb auch bei der Erklärung fremdsprachlicher Lektüre weitläufige grammatische Erklärungen und Abschweifungen und auch allerhand unnötige Aus-, Ein-, Um- und Rückblicke. Der Lehr- oder Lernstoff ist die Hauptsache, die Erklärung muß Nebensache bleiben: Zweck und Ziel ist das Verständnis der Sache, die Erklärung nur Mittel und Werkzeug.

Nach zwei Richtungen hin wird nun jede Erklärung sich bewegen, als Wort- und Satzerklärung nach der sprachlich-grammatischen Seite, als Begriffs-, Vorstellungs- und Urteilserklärung nach der sachlichen Seite hin. Für seinen eigenen Bedarf sondere man sprachliche und sachliche Erklärung; ob man im Unterricht die Sonderung beibehalten will und zweimal den Weg durch das zu Erklärende gehen will, hängt von dem Mehr oder Weniger desselben ab. Die sprachliche Erklärung hat unbekannte und dunkle Wörter durch bekannte zu ersetzen, fernliegende durch naheliegende, nur dem Schriftdeutsch angehörende Wörter oder Wendungen durch dialektisch gebräuchlichere, dagegen Wörter, die fremder Mundart angehören, durch bekannte schriftdeutsche oder eigene mundartliche; veraltete Ausdrücke sind zu übertragen durch neue, fremdsprachliche durch deutsche; etymologische Ableitungen tragen zum Verständnis bei, dürfen aber nur, soviel als nötig, benutzt werden und nicht in Spielereien verfallen. Überall sind sprachgelehrte Auseinandersetzungen und unnütze Abschweifungen zu vermeiden; nur da sind sie gestattet, wo sie wirklich dazu beitragen, in das frische Leben der deutschen Sprache hineinzuführen, die Anschauung und Auffassung für dieses Leben zu stärken und für kommende Fälle Erklärungen abzukürzen oder ganz unnötig zu machen. — Die Satzerklärung beschäftigt sich mit Beseitigung von grammatischen Schwierigkeiten, Vollständigung, Aufklärung und Zergliederung; sie ist nötig, wo Wort- oder Satzfolge nicht den gewöhnlichen Regeln entspricht, wo sie gleichsam ungerade ist; wo ältere Konstruktionen durch heute übliche zu ersetzen sind, wo unvollständige Satzglieder auszufüllen, wo längere Perioden in kürzere zerlegt werden müssen, um in ihrem Bau erkennbar zu werden. — Die sachliche Erklärung bezieht sich auf die Erklärung der Dinge, Verhältnisse, Begriffe in der großen und kleinen Welt: dazu müssen sich alle Mittel der Veranschaulichung und der geistigen Einordnung zur Verfügung stellen; faßbare Beispiele, Lebenserfahrungen, Beschreibungen, kurze Erzählungen, die den Begriff klarstellen, Umschreibung von Eigen-

schaften und Erscheinungen der Begriffe, Erörterung d. h. Anweisung der Stelle, wohin ein Begriff in einer bestimmten Begriffsreihe gehört, Zerlegung des Begriffs in seine Teile, Aufzählung der Arten, die unter einen Begriff fallen, Feststellung des Sprachgebrauchs, falls dasselbe Wort in den verschiedensten Anwendungen vorkommt, Beziehungen der Ähnlichkeit, des Unterschiedes, des Gegensatzes, des Grundes und der Folge — alles das und jegliche andere Hilfe, die dem Geschickten sich außerdem zur Verfügung stellen wird, mögen zur Erklärung das Ihrige tun. Besonders nutze man Ähnlichkeit und Gegensatz recht reichlich aus. Wenn man im Religionsunterricht des Moses schwierige Aufgabe, die er im hohen Alter nur zögernd auf sich nahm, für den Schüler recht lebensfrisch gestalten will, so unterlasse man es nicht, auf eine ähnliche schwierige Aufgabe in der neuesten Geschichte hinzuweisen, der König Wilhelm I. auch im hohen Alter sich unterzog, als er sein Volk zur Einigkeit führte. Die heilige Geschichte kann nur darunter gewinnen, wenn man sie menschlich den Kindern nahe führt. Ebenso sollte man gegensätzliche und ursächliche Beziehungen immer recht ausbeuten für die Erklärung; indem man Demut zu Hochmut, Liebe zu Haß, Freude zu Trauer, Schadenfreude zu Mitgefühl, Wohltun zu Geiz in Gegenstellung bringt und indem man z. B. die Sünde durch die Folgen schlechter Taten und die Qualen des Gewissens erläutert, nicht aber durch matte Definition, und indem man Ehrgeiz, Haß, Liebe und ähnliche Regungen in ihren Wirkungen verfolgt. — An Kraft und Eindruck gewinnt die Erklärung auch durch Anwendung auf eigene Erfahrungen und Erlebnisse. Als des Moses Berufung erfolgt, spricht der Herr aus dem feurigen Busch: „Tritt nicht herzu! Zieh deine Schuhe aus; denn der Ort, darauf du stehst, ist heiliges Land.“ Inneren Lebens voll wird die Erklärung hier erst dann, wenn sie Beziehung nimmt zu Erfahrungen des Schülers und darauf hinweist, wie wir selbst an heiligen Stätten uns verhalten, wie wir festliches Gewand anlegen, das Haupt entblößen und den Staub der Gasse von den Füßen schütteln. — Die Erklärung von Urteilen wird immer den Zusammenhang im Auge behalten und dessen geistigen Inhalt zu erhellen haben; allgemeine Sätze sind in ähnlicher Weise wie die Begriffe durch Beispiele zu erläutern, durch Erzählungen klar zu machen und vor allem durch eigene Lebenserfahrungen zu innerem Eigentum zu machen. Auf der oberen Stufe soll man aber jene allgemeinen Sätze immer wieder dadurch recht durchdringen, daß man in geschickter Weise den Zweifel wachruft und den Schüler in bescheidener Weise sich äußern läßt, ob der Zweifel berechtigt ist oder ob Wahrheit vorhanden. Doch mit rechtem Takt und mit Eindringen bis in den tiefsten Grund solcher Fragen soll man hierbei verfahren; wer sich nicht selber kapitelfest fühlt, geht zweifelnden Fragen besser aus dem Wege. Überall ist aber festzuhalten, daß die Erklärung auszulegen hat, was in der Sache liegt, nicht aber zu- oder unterzulegen, was nur locker mit ihr zusammenhängt. Dann soll man den Schülern stets etwas Rechtes zutrauen und — auch der Zukunft manches überlassen; alles vollständig zu vertsehen sind Schüler nicht im stande; manchmal mag man sich begnügen, wenn man eine Ahnung des Wesens eines Dinges oder eines Verhältnisses wachgerufen hat; den

richtigen Weckruf an Vorstellungen, Empfindungen und Gefühle aber sollte man recht häufig ohne großen Aufwand von Rede und Mahnung an die Schüler richten und dann einer späteren Zeit vertrauen und der durch Lern- und Lebenserfahrung herbeigeführten größeren Reife.

Nach der Einzelerklärung, die in möglichster Einfachheit, Lebendigkeit und weisester Beschränkung zu erfolgen hat, muß man die Gliederung und den Aufbau des Lehr-, Lese- oder Lernstoffes nochmals in klarem Rückblick durcharbeiten. Auch hier ist Maßhaltung nötig; daß nicht zu arge Zerfetzung stattfinde und nicht zu künstlich und kleinlich — etwa unter Heranziehung aller Kunstausdrücke moderner Technik — verfahren werde. Zu der Idee, dem Hauptgedanken, der Seele des Stoffes dringt man am besten vor, wenn man diese nicht allzusehr martert und formt. „Stelle dich nicht immer zwischen den Schüler und das Gedicht, unterbrich die Lektüre nicht alle Augenblicke mit Zwischenbemerkungen; warte, bis es zu Ende gelesen, dann magst du fragen. Ihr habt da Roland Schildträger gelesen — wer ist die Hauptperson, welche Ritter kommen sonst noch vor? bis du mit solchen ganz realistischen Fragen zu dem vordringst, was man die Idee, die Seele des Gedichtes nennt, und welche in ihrer Einfachheit, hier z. B. das Vollbringen der Heldentat ohne große Worte, wie wenn sie sich von selbst verstünde — auch dem Sextaner schon nahe gebracht — nicht was ihr „verständlich gemacht“ nennt — werden kann“ (JÄGER a. a. O. S. 12). Wovor im deutschen Unterricht gewarnt wird, davor sollte man auch in anderen Unterrichtsfächern, z. B. im naturwissenschaftlichen, recht warnen — vor geschraubter Verstiegtheit, die mit hochgestochenen Begriffen und Kunstausdrücken, alles „verständlich machen“ will, aber recht wenig nahe bringt, weil sie den wirklichen Wald vor lauter Baumbegriffen nicht sehen und sehen lehren kann.

Ob nun schließlich die Erklärung gelungen, muß die Probe zeigen, die man hier ebenso anstellen kann, wie bei jedem Rechenexempel. Ob die Erklärungsmühe von Erfolg gekrönt ist, zeigt sich nämlich im wiedergebenden Vortrag, Aufsagen, Vorlesen des Schülers, kurz bei der unmittelbar erfolgenden Wiedergabe von seiten der Lernenden. Wie es in den Wald hineingeschallt hat, schallt's heraus; es zeigt sich nunmehr aufs unzweifelhafteste das richtige, unrichtige oder halbe, viertel, achtel etc. Verständnis des Schülers. Hapert's hier und da, so bessere man noch aus mit erneuter Erklärung und halte angemessene Nachlese. Hapert's aber überall, dann verliere man nicht unnütze Zeit mit Moralpredigten über die Torheit der Schüler; sondern gehe weise in sich, besinne sich auf sich selber und mache es besser.

23. Die Kunst des Übersetzens. Der Kunst des Erklärens ist nahe verwandt die Kunst des Übersetzens; denn die „beste Erklärung“ (der Schriftsteller) — so sagen die preußischen Lehrpläne von 1892 mit Recht — ist eine gute deutsche Übersetzung“. Dieser ein ausführliches Kapitel zu widmen, ist gerade die praktische Pädagogik verpflichtet. Systematik und Theorie wird ihrer Behandlung gern aus dem Wege gehen, weil sie nur trachtet nach dem, was zu festen allgemein gültigen Gesetzen sich zusammenfassen läßt. Mit der Übersetzungskunst ist das nicht ganz

leicht. Glauben wir in diesem Augenblicke ein Gesetz gefunden zu haben, so belehrt uns der nächste, daß der Allgemeingültigkeit gewisse Bedenken entgegenstehen, daß die Wahl von Übersetzungsmöglichkeiten, die miteinander um den Vorrang streiten, pädagogische Qualen verursachen, die überwunden werden müssen mit Hilfe der Grammatik, der Logik, der Ästhetik, der Ethik und auch der Völkerpsychologie, die zu überwinden aber gerade das Belebende und den Reiz der Übersetzungskunst ausmacht. Die Grammatik, in deren Gefolge das Übersetzen ins Fremdsprachliche einherzieht, kennt ja kein Hangen und Bangen; wie im alten Bunde vernimmt man hier überall: „du sollst“; die Kunst aus der fremden Sprache zu übersetzen hat vielfach nur ein: „du kannst“ vor sich; sie macht höhere Ansprüche und verlangt etwas mehr als schematisch eingerichtete Köpfe. Aber gerade die Möglichkeit verschiedener Auffassung, worin der ursprüngliche Reiz alles Denkens und Sprechens doch schließlich liegt, gibt diesem Unterricht seine bildende und belebende Kraft. Je weiter der Unterricht nach oben steigt, umso mehr werden diese verschiedenen Möglichkeiten auch bei der Wiedergabe der Übersetzung ihr Recht behaupten, umso mehr wird man davon absehen, sich diese oder jene ganz bestimmte Formulierung knechtisch nachsagen zu lassen. Auf den unteren Stufen des Unterrichts wird man aus pädagogischen Gründen, um von guter Zucht zu rechter Freiheit allmählich vorschreiten zu können, an einer Übersetzungsart festhalten; je weiter man nach oben geht, wird man die Ansicht beseitigen müssen, als ob im einzelnen Falle nur eine Übersetzungsmöglichkeit vorhanden sei und als könne eine Übersetzung überhaupt die einzig richtige sein. Wer hier von den Schülern bei der Wiederholung dieselben Ausdrücke und Wendungen bis auf das Tüpfelchen überm i verlangt, befindet sich in dem verhängnisvollen Irrtum, als könne man, wie bei Zahlen und mathematischem Wissen, Fehlerlosigkeit dadurch erzielen, daß man sich immer dasselbe in derselben Form wiederholen läßt. Man muß sich eben bewußt bleiben, daß es bei allem Übersetzen eine Schranke gibt, die dem Übersetzer ewig unübersteiglich bleiben wird, und sei er auch der größte Sprachkünstler; diese Schranke besteht darin, daß fremdes und eigenes Idiom sich in vielen Fällen überhaupt nicht völlig decken. „Die Vernunft allein ist gemeinsam, der Geist hat in jeder Sprache seine besondere Form.“ — Der Übersetzungskunst ist gerade in unserer Zeit große Sorgfalt zu widmen. Der rein grammatische Betrieb der Sprachen und die Übungen des Übersetzens in die Fremdsprache treten überall mehr zurück vor der Behandlung der Lektüre, deren Ausbeutung vor allem der Muttersprache zu gute kommen soll und zugleich der Ausbildung mannigfacher Vorgänge in der Menschenseele, deren Formgebung die Sprache vollzieht. „Der Übersetzer darf sich einem Eroberer vergleichen, der, was er in fremden Landen an herrlicher Beute gewonnen, der Heimat zuführt, wo es hinfort als nutzbringendes Besitztum dauernd gedeiht“ (MICHAEL BERNAYS Vor- und Nachwort zum neuen Abdruck des Schlegel-Tieckschen Shakespeare, Preuß. Jahrbücher 68, 1891 S. 563). Daß in der Schule der Wert dieser Übung immer geschätzt sei, kann man nicht gerade behaupten. Wie unsere Übersetzungsliteratur außerhalb der

Schule meist handwerksmäßig und oberflächlich betrieben ist, so hat man es auch in der Schule an ernster Art guter Übersetzung aus dem Original vielfach fehlen lassen. Unter dem Sandhaufen von Texteskritik und von grammatischen, historischen und literarischen Quisquilien hat man in den Kommentaren sowohl wie im mündlichen Verkehr der Schule das Verständnis oft verschüttet und der Übersetzungspflege Hindernisse bereitet. Philologischer Fachmannsdünkel und geschrobene Wissenschaftlichkeit fühlen sich berufen, der Gelehrsamkeit genug zu tun, nicht aber den einfachsten und den natürlichsten Forderungen des guten Geschmacks, den die Schule doch auch pflegen soll. Während man lange Zeit grammatische und sachliche Sorgfalt mit philologischer Gewissenhaftigkeit bis zur Kleinigkeitskrämerei auf die Spitze trieb, betrieb man die Verdeutschung ohne bestimmte Grundsätze und ließ sie gehen, wie ein schlechter Gärtner den Kohl in Kraut schießen läßt, indem man an vielen Stellen der Meinung war, daß das Übersetzen doch im Grunde nur ein eitles, von rechter Wissenschaftlichkeit abzielendes Spiel sei. Allmählich bahnt sich ein offeneres Verständnis für diese Frage an, besonders seitdem die Lehrpläne in den verschiedensten deutschen Staaten, vor allem in Preußen und Österreich, auf den hohen Bildungswert sorgsamer Übersetzungsübungen hinweisen.

Allgemeingültige Regeln vermag man nun, wie schon bemerkt, nicht zu geben, wohl aber Fingerzeige für richtige Weghaltung und Warnungen vor Abwegen. In dem kurzen Grundsatz: „So wörtlich als möglich, so frei als nötig!“ liegt im Grunde die ganze Weisheit, aber auch die ganze Schwierigkeit der Schulübersetzungskunst, die sich stets in bescheideneren Grenzen als der mustergültige Übersetzer außerhalb der Schule zu halten haben wird. Der erste Teil des Wortes sagt: die Übersetzung halte sich so genau wie möglich an das Original, wahre die Eigenart des Schriftstellers, so viel als möglich, und erhalte möglichst das Bewußtsein von den Worten, der Satzfügung, dem Stil des Originals. Durch das Lesen des Textes werden zunächst die Vorräte des Gedächtnisses mit Hilfe der Wort- und Gedankenverbindung ins Bewußtsein gerufen; fremde Sprachformen und Regeln müssen erfaßt werden. Der nächste Schritt ist, in der wörtlichen Übersetzung „ein Unterkleid für den neuen Gedanken“ zu schaffen. Logisch-grammatische Zergliederung mag ihr vorangehen, sie begleiten oder ihr folgen je nach Leichtigkeit oder Schwierigkeit der betreffenden Stelle. Räumliche, zeitliche, kausale Beziehungen der Wörter und Sätze werden aufgehellt. Dieser logischen Arbeit werden die Übungen des Übersetzens in die fremden Sprachen, die wir nicht werden entbehren können, überall dienen. Sie sollen hauptsächlich die logisch-grammatischen Gebilde in möglichster Einfachheit und Nacktheit einüben, sich aber aller verwickelten Sätze, aller Künstelei und aller grammatischen „Vollgepfropftheit“ enthalten, damit sie den Schüler befähigen beim Übersetzen aus der fremden Sprache schnell und findig in der fremden Form den logischen Gliederbau zu erkennen und von hier aus in den Inhalt der Klassiker einzudringen. Wer diesen Wert den Übersetzungen in die fremden Sprachen zuerkennt, wird sie richtig würdigen und richtig gestalten, der wird sie zugleich zu Dienerinnen und Beherrscherinnen der Übersetzungsübungen

machen, wird sich aber hüten, ihnen einen Umfang einzuräumen, der ihnen der Lektüre gegenüber nicht zukommt. — Nachdem man nun zunächst so wörtlich als möglich übersetzt hat, tritt der zweite Teil des Grundsatzes in seine Rechte. Der stilistisch noch „schwebende“ Gedanke muß in die entsprechende Form der Muttersprache gekleidet werden. Je vollkommener, reicher der Sprachschatz ist, der vielfach schlummernd im Schüler vorhanden ist, um so mehr wird man der zweiten Forderung gerecht werden können, die ja verlangt, daß man nicht auf Kosten der Muttersprache übersetze, daß man wirkliches Deutsch zustande bringe, daß man nicht ein gekünsteltes lateinisch, griechisch, französisch oder englisch gefärbtes Deutsch zusammensuche, sondern echtes Deutsch finde, damit die eigene Sprache bereichert, aber nicht entstellt und ärmer werde durch solche Übungen. Diese sind ja nicht ganz leicht, weil das Bewußtsein von den Geistesschätzen unserer Sprache bei den Knaben und Jünglingen noch unklar ist und kräftiger Entfaltung und Entwicklung erst bedarf. Um diese zu erreichen, dazu wird es sehr gründlicher Arbeit bedürfen. Nichts ist deshalb verwerflicher, als in Übersetzungsstunden hineinzugehen ohne die sorgsamste Vorbereitung auch für die Übersetzung. Man denke nicht, daß man die Übersetzung fertig habe, wenn man lexikalische, grammatische und stilistische Schwierigkeiten überwunden hat; man mache sich vielmehr zu jeder Stunde eine möglichst vollendete Übersetzung fertig; ob diese im Unterrichte so bleibt, wie der erste Entwurf sie gedacht, ist eine Frage, die die Arbeit der Schulstube entscheiden mag; die Gemeinsamkeit der Arbeit wird manches noch weit frischer und lebendiger gestalten, als es die Einsamkeit der Studierstube zuwege gebracht hat. — Zu dieser Vorbereitung mögen in folgendem einige Winke gegeben werden, die zum guten Teil den angeführten Schriften, zum Teil eigener Erfahrung entstammen und eigenes Wachstum sind. Zu vermeiden hat die Übersetzung vor allem undeutsche Ausdrücke, die gar keinen Umlaufswert in der deutschen Sprache haben, die einem Jargon angehören, „welcher bei jener Rückwanderung (aus der Fremdsprache) in die Heimat auf halbem Wege stehen bleibt, welcher den Abstand der Sprachen nicht voll durchmißt, welcher in einer eigentümlich ungelenken fremden Rüstung einherschreitet, und dem, der schlecht und recht Deutsch kann, anwendet und erwartet, ganz seltsam, allen aber, die durch Lateinschulen gelaufen sind, höchst vertraut vorkommt“ (MÜNCH, Vermischte Aufsätze 2. Aufl. S. 167). Dieses Übersetzungskauderwelsch muß aus der Schule verbannt werden. Für die alten Sprachen, denen böse Gewohnheit noch immer eine kräftige Amme ist, wird es keine ganz leichte Arbeit sein; für die anderen ist sie leichter, aber an Gefahren nicht arm, da man sie hier vielfach als zu leicht und zu mühelos ansieht und dadurch auf mechanische Übersetzungen verfällt, die so stereotyp sind, daß sie bereits den Charakter eines Gewohnheitsrechtes annehmen. Um diese Aufgabe erfolgreich zu lösen, versetze man die Schüler zunächst recht kräftig in die Sachlage und sodann in die deutsche Sprachlage. Man veranlasse sie nach Luthers Worten (Sendbrief vom Dolmetschen) „die Mutter im Hause, die Kinder auf den Gassen, den gemeinen Mann auf dem Markte drumb zu fragen und denselbigen auf

das Maul zu sehen, wie sie reden“. Mitleben mit dem, was übersetzt wird, und mit Frische ins Leben der Sprache schauen und hier das Richtige greifen — das ist vor allem nötig. Wenn man nun aber auch so frei als möglich übersetzt, so soll doch dabei das Wörtliche niemals zu kurz kommen; denn vielfach wird sich zeigen, daß die wörtlichste Übersetzung zugleich auch die natürlichste ist, wenn man sich nur immer in dem betreffenden Wortgebiet weit genug umsehen wollte und nicht engherzig und ängstlich an dem ersten besten kleben, das sich gerade anbietet. Man huldige andererseits nicht falschem Purismus, der davor zurückschreckt, auch einmal ein Fremdwort zu gebrauchen, das unangefochtenen Vollenwert und volles Verständnis im Deutschen findet und kein völlig sich deckendes deutsches Wort neben sich hat. Hüten aber soll sich die Übersetzung, die den schlichten Leuten „des Hauses, der Gasse und des Marktes“ aufs Maul sieht, Trivialitäten an solchen Stellen anzuwenden, wo sie gänzlich unangebracht sind.

Beispiele, die sich leicht auf andere Fälle und Sprachen übertragen lassen, mögen zur Belehrung und Warnung dienen. Hor. od. IV. 1, 23 *delectabere tibiae mixtis carminibus* wird der Schuljargon bringen: Du wirst ergötzt werden von Tönen, anstatt zu übersetzen: Du wirst Vergnügen finden an Tönen, mit Behagen wirst du die Töne vernehmen. — *Magistratus*, Magistratsperson, anstatt: Beamter, Staatsbeamter. — *Pedites*, Fußsoldaten, anstatt: Fußvolk, Infanterie. — *In loco edito atque aperto* (Caes. b. g. VII. 18. 3), an einem höher gelegenen offenen Orte, anstatt: auf einer unbewaldeten Höhe. — id. III. 19, 1: *locus erat castrorum editus*, der Ort des Lagers war höher gelegen, anstatt: Das Lager befand sich auf einer Anhöhe. — *bellum inferre*, mit Krieg überziehen, anstatt angreifen. — Virg. Aen. IV, 163: *Troiana iuventus Dardaniusque nepos Veneris diversa per agros tecta metu petiere*, die dardanischen Nachkommen der Venus eilten durch die Äcker aus Furcht nach verschiedenen Häusern, anstatt: die trojanische Jugend und der Enkel der Venus, der Dardanersproß, suchen, zersprengt durch die Äcker, erschreckt hier und da ein schützendes Dach. — Xen. Anab. II, 1, 13 ὁ νεανίσκος o Jüngling, anstatt: junger Mann. — Memor. I, 2, 42 ὁ μετράκιον, o Knabe, anstatt: mein Junge, mein lieber Junge. — *summae potentiae adulescens*, ein Jüngling von sehr großer Macht, anstatt: ein Mann, der trotz seiner Jugend bedeutenden Einfluß besaß. — Für das Französische finden sich treffliche Winke zur Vermeidung lehn- und notdeutscher Ausdrücke bei MÜNCH, Zur Förderung des franz. Unterrichts 2. Aufl. Leipzig 1895, S. 78: *la bataille d'Ivry*, die Schlacht bei Ivry, (st.: von); *le château de Blois*, das Schloß zu Blois; *lui dit-il*, sagte er zu ihm; *il lui parla de . . .*, er sprach mit ihm über; *depuis longtemps*, schon lange; *dès le lendemain*, schon am folgenden Morgen; *il pouvait avoir dix-huit ans*, er mochte achtzehn Jahre alt sein; *tant de vertus*, alle diese Tugenden; *des années de guerre*, jahrelanger Krieg; *peu naturel*, unnatürlich; *peu exercé*, ungeübt; *il fera ce qu'il pourra*, was er kann; *un grand courage*, großer Mut; *une grande et belle maison*, ein großes, schönes Haus. — Wörtlich und gut deutsch zugleich sind folgende Übersetzungen: οἶκον ἔχοντα (Hom. od. 6, 183), sie halten Haus; *orbis terrarum*,

Erdenrund; Hor. od. III, 7, 32: *mane difficilis*, bleibe nur schwierig; III, 10, 11 *Penelopen difficilem procis*, die schwierig sich zeigte den Freiern; IV, 5, 6 *instar veris*, ein Bild des Frühlings. — Gutgewählte Fremdwörter sind: Jug. 7, 4 *naturam P. Scipionis cognovit*, er durchschaute den Charakter; Sall. Cat. 24, 2 *pecuniam sua aut amicorum fide sumptam*, lieh Geld auf seinen oder seiner Freunde Kredit; 24, 3 *stupro corporis*, Prostitution; 26, 1 *si designatus foret*, gelang es ihm designiert zu werden; 37, 9 *ius libertatis imminutum erat*, sie hatten einen Teil ihrer politischen Rechte verloren; Cic. IX. Phil 3: *Non igitur exempla maiorum quaerenda*, so müssen wir demnach nicht nach bloßen Präcedenzfällen bei den Vorfahren suchen. Besonders wird es dann nie ohne Fremdwörter abgehen, wenn es sich um ein Stück der engsten Eigenart des fremden Volkes handelt; bei *auspicia*, *lectisternium*, ὄστροχισμός, *ver sacrum* verzichten wir besser auf Übersetzung, indem wir Unübersetzbarkeit schlichtweg zugestehen und Wörter wie Scherbengericht und heiligen Frühling einfach fahren lassen. Mehr Beispiele bietet CAUER, die Kunst des Übersetzens. Ein Hilfsbuch für den lateinischen und griechischen Unterricht, Berlin 3. Aufl. 1903 S. 15.

Um den Weg von der wörtlichen Übersetzung zur Übersetzung, die sich so genau als möglich, aber so frei als nötig hält, im einzelnen zu zeigen, fügen wir aus BARDT, Vortrag über die Übersetzungskunst (Zeitschr. Gymn. Wes. XXXIX Jahrgang 85) den Anfang von Cic. IX Phil. hier an: *Vellem di immortales fecissent, patres conscripti, ut vivo potius Ser. Sulpicio gratias ageremus quam honores mortuo quaereremus. nec vero dubito quin, si ille vir legationem renuntiare potuisset, reditus eius et vobis gratus fuerit et rei publicae salutaris futurus.* Wörtlich: Ich wollte, patrizische und plebeische Senatoren, die unsterblichen Götter hätten es gemacht, daß wir lieber dem lebenden Ser. Sulpicius Dank sagten, als Ehren für den Toten suchten. Ich zweifle aber nicht, daß wenn jener Mann über die Gesandtschaft hätte berichten können, seine Rückkehr euch willkommen und dem Staate heilsam gewesen wäre. — So genau als möglich, so frei als nötig: Ich hätte lieber gesehen, versammelte Väter, die unsterblichen Götter hätten es so gefügt, daß wir dem lebenden Ser. S. Dank zu sagen hätten, nicht aber auf Ehren zu sinnen hätten für den Toten. Wenn dieser Mann auch in die Lage gekommen wäre, über seine Gesandtschaft Bericht zu erstatten, so würde seine Rückkehr für euch erfreulich, für das Vaterland heilsam gewesen sein.

In Bezug auf die Wortstellung könnte die Übersetzungskunst weit mehr Vorteil aus dem Originale ziehen, als es gemeiniglich geschieht. Die Grammatik vergewaltigt hier in den meisten Fällen die Übersetzung; man sieht nur auf das syntaktische Verhältnis der Wörter; nicht aber auch auf ihre geschmack- und kunstvolle Gruppierung. Dichterische Übersetzungsvorlagen werden bei der Übertragung ins Deutsche viel zu sehr ihrer Wirkungskraft beraubt, indem man die Stellung der Wörter, die der Dichter doch in bestimmter Absicht so und nicht anders gewählt hat, durcheinander wirft nach prosaischer Weise. Was von dem Dichter gilt, gilt auch von dem eigenartigen Prosaiker, der einen persönlich charakteristischen Stil sich ausgebildet hat. In der Stellung der Wörter liegt

vielfach die Naivetät einfacher Zeiten oder das Gekünstelt-Moderne, das Packende, das Liebliche, das Blendende, Berückende und Gesuchte. Und daß unsere deutsche Sprache, besonders seit den Tagen Goethes und der Entwicklung unseres Prosastils in den Zeiten der Romantik, in Verlegenheit sein sollte, wird man nicht behaupten können. Sie hat eine *πολυτροπία* an sich, die man ausnützen sollte zum Vorteil mannigfaltiger Wirkung. Außerdem ist bei uns die Flexion noch nicht so abgestorben, daß ihr Mangel uns hindern könnte, wie die Franzosen und Engländer, in deren Sprache der Flexionsmangel manchem Worte eine ganz bestimmte unverrückbare Stellung anweist. Auch bei der Wortstellung wird vielfach der sprachliche Takt entscheiden müssen, wie weit wir gehen dürfen; jedenfalls haben wir ein Recht, soweit zu gehen, wie unsere großen Klassiker es getan, so Goethe in Hermann und Dorothea und in seiner Iphigenie, die für die Kunst der Wortstellung eine unerschöpfliche Quelle bilden. Besonders liegen am Anfang und Ende des Satzes oder einer Periode starke rhetorische Wirkungen. Im übrigen kann man nicht jedes Wort bei seinem Übergang aus der Fremde ins Deutsche an seiner ursprünglichen Stelle lassen, sondern nur dann, wenn es ungezwungen erscheint. Jedenfalls aber muß man sehr rücksichtsvoll gegen die Wortstellung des Autoren sein; sonst nimmt man der Übersetzung ihren schönsten Genuß. Denn das Setzen der Worte beim Sprechen läuft doch parallel mit dem Denken des Sprechenden, das hier einen ganz natürlichen, dort einen eigentümlich verschlungenen Weg liebt. Es kommt ungemein viel darauf an, ob das Subjekt, Objekt, Prädikat oder gar ein Adverbium den Stütz- und Ausgangspunkt des Denkens bildet oder ob nicht stilistische, sondern sachliche Ausgangspunkte vorhanden sind, so daß etwa der Schriftsteller dem natürlichen Verlauf nach von dem Früheren zum Späteren fortschreitet oder aber die umgekehrte Zeitfolge wählt und von dem der Betrachtung näher liegenden Späteren zum Früheren zurückgeht.

Auch hier mögen aus den verschiedenen Sprachen einige Beispiele Wegweiser sein. Durch Beibehaltung der Wortstellung des Originals gewinnt auch das Deutsche: Virg. Aen. VII, 340 *arma velit poscatque simul rapiatque iuventus*, Die Waffen wünsche und fordere zugleich und ergreife die Jugend; Sall. Cat. 15, 5 *citus modo, modo tardus progressus*, hastig bald, bald träge war sein Gang (bei Sallust ist die Wortstellung vielfach recht originell und deshalb nachzuahmen); Virg. Aen. IV, 134 *ostroque insignis et auro*, von Purpur strahlend und von Golde. Cauer erinnert an Scheffels „an Weisheit schwer und Wein“. — Fehler sind in Bezug auf Wortstellung da zu meiden, wo die Gewohnheit der Römer, Griechen, Franzosen und Engländer von der unsrigen abweicht; so stellen wir nicht *is, ibi, inde, hac* etc. ständig an den Anfang; ebensowenig können wir die Negation bei *neque* und *οὐδέ* im Anfang des Satzes festhalten, und doch tun's unsere Schüler so gern, während sie an anderen Stellen das stark betonte Anfangswort nicht bemerken, z. B. Aen. IV, 666, *concussam bacchatur Fama per urbem*, durch die erschütterte Stadt rast Fama. — Vor allem ist bei Homer die Wortstellung zu beachten, die in ungemein natürlicher und unbewußter Art die naive Betrachtungsweise der ältesten Griechen

wiederpiegelt, während bei Tacitus durch bewußte Wortstellung auch gewollte Wirkungen erzielt werden. Die Wortstellung bei Homer hat die Übersetzung von Wiedasch besser getroffen als die von Voss. — Für die Wortstellung im Französischen ist zu beachten (MÜNCH, Zur Förderung S. 77/78), daß die oft weitgehende Koordination der französischen Sätze nicht etwa durch Subordination zu ersetzen, aber weniger fühlbar zu machen ist durch veränderte Folge der allzu parallelen Wortgruppen. Auch ist die Anaphora nicht nachzuahmen. Münch zeigt, daß in Voltaire, Charles XII an einer Stelle 33 Sätze mit *il* (— Peter —), sehr viele davon mit *il a*, mehrere andere außerdem mit *Pierre* oder *le czar* beginnen; im Deutschen sind hier Umstellungen nötig. — Weiteres über die Veränderung französischer Wortfolge in deutscher Übersetzung und über die Verschiebung der Haupttonstellen bei MÜNCH, Beiträge S. 189 ff.

Viele Fehler beim Übersetzen werden noch immer gemacht bei Aufstellung der Bedeutung der Wörter. Beim Präparieren wird eine beliebige Bedeutung der Wörter gesucht; auch der Lehrer begnügt sich wohl damit; die Lexika leisten dabei Vorschub. Anstatt der ersten Bedeutung, um nicht zu sagen Grundbedeutung, nachzugehen und aus dieser die Ableitung für die gerade vorliegende Stelle zu suchen und womöglich selber zu finden, macht man sich die Sache leicht, indem man die erste beste Bedeutung einsetzt. Man läßt sich dadurch den interessantesten Teil der Übersetzungsarbeit, die Bedeutungslehre auszubeuten, ganz entgehen und übt sich nicht genug an Problemen bildendster Art. Wie oft könnte man gerade durch die Grundbedeutung der Übersetzung einen frischen und kräftigen Ton geben! Am nötigsten ist dieses Zurückgehen auf die erste Bedeutung des Wortes bei den Schriftstellern, die einer älteren jugendfrischen Zeit angehören, und auch bei denen, die in späteren Zeiten, wo das Leben des Volkes schon einen arg modernen Charakter angenommen hat, zurückstreben zu jenen natürlichen Zeiten und die älteste Anwendung des Wortes wieder in den Vordergrund stellen. Vorsichtig wird man dagegen sein müssen bei Autoren, die nicht mehr vollkommen der Erstbedeutung des Wortes sich bewußt sind; diesen soll man nicht mehr auf- und unterdrängen, als sie selber sich gedacht haben, sondern ihnen die konventionell erstarrte Bedeutung, die das Wort inzwischen angenommen, einfach gönnen. Solchem Wandel der Bedeutung und der Sinnverschiebung je nach dem Zusammenhang und den Zeiten, in welchen die Wörter Kurs haben, nachzuspüren, ist ein schönes Stück der Übersetzungsarbeit, das weit fruchtbarer ist als in etymologische Tiefen hinabzusteigen, wo sich von lebendigem Menschendenken nichts mehr zeigt, und zu hantieren mit etymologischen Grund- und Wurzelbedeutungen, über welche die Sprachwissenschaft selber noch nicht im Reinen ist. Die Etymologie eines Wortes sollte vielmehr dazu dienen, Wörter, die der Schüler bereits kennt oder noch einmal in seinen Schulschriftstellern kennen lernen wird, zueinander in Beziehung zu bringen, zu Gruppen und kleinen Familien zusammenzuschließen, die sich gegenseitig beleben und in denen ein Wort das andere erklärt und in hellerer und allseitiger Beleuchtung erscheinen läßt. Man verkennt aber das Wesen der einzelnen Sprache

und das Verhältnis zweier Sprachen zueinander vollkommen, wenn man meint, die Grundbedeutung fremder Wörter in allen Fällen in einem bestimmten deutschen Worte gewissermaßen einfangen zu können, und glaubt, daß dem Worte der fremden Sprache ein für allemal ein Wort der deutschen Sprache entspreche und gleichsam kongruent mit ihm sei; man wird vielmehr die Hauptbedeutung eines fremden Wortes in einem deutschen Satze geben müssen, aus dessen zusammenfassendem Überschaun sich die Gesamtbedeutung und die Einzelanwendung für bestimmte Fälle besser ergibt als aus einem zusammengezwängten Worte, das man für alle Fälle bereit halten möchte. Für die fremde Sprache liegt in einem einzigen Worte nicht selten ein umfassendes Begriffsmaterial, das sie mit einem Blick übersieht und in einem Worte ausdrückt; die deutsche Sprache wird aber dafür mehrere Begriffe und Worte gebrauchen, die erst zusammen das ausmachen, was die andere Sprache in einem Wort empfindet. Auch das umgekehrte Verhältnis wird vorkommen. — Wie man aus der Zusammenstellung von ganzen Wortgruppen klärend und belebend auf das Einzelwort hinwirken und dadurch dieses für die Übersetzung flüssig machen kann, habe ich in meiner griechischen Wortkunde im Anschluß an Xenophons Anabasis (2. Aufl. Berlin 1886) klar zu machen gesucht S. 57 *τυγχάνω τιός*, ich treffe, erreiche etwas; *τυγχάνω παρών*, es trifft sich; macht sich so, daß ich zugegen bin, ich bin zufällig zugegen; *τυχόν*, wenn es sich so trifft, zufällig, vielleicht; *ἡ τύχη*, der Zufall, die Schicksalsfügung, das Glück; *εὐτυχεῖν*, das Ziel glücklich (treffen) erlangen; glücklich sein; *εὐχεσθαι εὐτυχεῖν*, Glück wünschen; *εὐτύχημα*, der glückliche Treffer, der glückliche Erfolg. — Wie wir im Deutschen der Umschreibung bedürfen, um den Vollbegriff klar zu machen, vgl. ebenda S. 27 *ἄρτιος*, in voller Entwicklung stehend, im Jünglingsalter; *ἄρα* („die Zeit, wo etwas in voller Entwicklung steht“ — Lenz, Herbst), die Jahreszeit, die Tageszeit, die Zeit. — S. 19 *ἡγείσθαι τι*, jemanden (als Wegweiser) führen; jemandem den Weg weisen. — *ἡ δυσχωρία*, die ungünstige Beschaffenheit des Ortes; im Griechischen ein Wort, im Deutschen ihrer drei. — Wie der Bedeutungswechsel für die Übersetzung zu verwerten ist, zeigt das Wort *intermittere*, wörtlich: dazwischen schicken; 1. tr. (mit dem Objekt, das dazwischen geschickt wird) dazwischen legen, liegen lassen, z. B. *triduum*, 3 Tage vergehen lassen. 2. intr. (unter stillschweigender Ergänzung von „Pause, Zeitraum, Zwischenraum“) aussetzen, pausieren, z. B. *quo flumen intermittit*, wo der Fluß (intermittiert) einen Zwischenraum läßt. 3. neue transitive Bedeutung = eine Pause dazwischen treten lassend unterbrechen = unterbrechen, aussetzen; z. B. *proelium paulisper i.*, das Gefecht eine kurze Weile aussetzen. — Wie man durch das Zurückgehen auf die Erstbedeutung zu den trefflichsten Übersetzungen gelangen kann, zeigt CAUER a. a. O. S. 26 f. an *φέμις*, dem er die Ausgangsbedeutung „natürlich“ gibt, und an *δαιμόνιος*, „derjenige, dessen Handlungsweise man sich nur durch Annahme einer göttlichen Einwirkung erklären kann.“ Mit solchen Erklärungen kommt man weiter als mit dem Vielerlei des Lexikons, in dem die Schüler manchmal ganz äußerlich suchen. — Für das Französische warnt MÜNCH, Vermischte Aufsätze

S. 172 f. vor dem Hängen am einmal gelernten Wort und zeigt, wie falsch z. B. oft *triomphe*, *époque*, *conduite*, *parcourir* und *regret* gebraucht werde. „So wörtlich, ja so buchstäblich Triumph für *triomphe* einzutreten scheint, so wohnt in Wirklichkeit doch dem deutschen Worte das Moment kundgegebener stolzer Freude bei, was bei *triomphe* keineswegs mit Notwendigkeit der Fall ist; dessen Sinn ist oft kein anderer als der des Obsiegens, und mit dem einfachen Sieg wird es oft am richtigsten wiedergegeben. In ähnlicher Weise trägt *époque* nicht entsprechend dem deutschen Worte stets den Sinn von Wendepunkt, eigentümlichem Zeitpunkt oder Zeitabschnitt in sich, es ist oft durch ein schlichtes Zeit am angemessensten wiedergegeben. Für *conduite* tritt Betragen mit Unrecht auf, wo Verhalten, und wiederum, wo Benehmen oder wo Haltung oder Auftreten oder Führung der angemessene Ausdruck wäre. Mit dem ersterwähnten Worte würde oft in einen falschen Ton übergegangen, der besser z. B. für die Schulsphäre paßte, als für das große öffentliche Leben. Für *parcourir* durchlaufen zu sagen, wo nur durchheilen der angemessene Ausdruck wäre, hieße einen ähnlichen Fehler begehen. Für *regret* ist Bedauern oftmals viel zu schwach, da das Moment eines schmerzlichen Vermissens, wehmütigen Rückblicks, leiser Reue darin zu liegen vermag.“ So geht's auch in andern Sprachen. Wem wird nicht immer wieder ganz unbehaglich zu Mute, wenn er *virtus* als Tugend überall wiederkehren sieht? Auf der unteren Stufe mag diese Bedeutung gelernt werden; aber mechanische Treue gegen diese Bedeutung wird auf der Oberstufe eine Art von Untreue gegen echtes und natürliches Deutsch; hier wird der Schüler einsehen müssen, daß *virtus* einen spezifisch römischen Begriff darstellt, der alle lobenswerten Eigenschaften des Mannes im besten Sinne des Wortes zusammenfaßt. „Mannhaftigkeit, mannhafte Gesinnung, Tapferkeit, Vorzüge“ werden daher die blasse Tugend ersetzen. *Kalòs kai áγαθός* ist der vollkommene Mensch und Bürger sowohl nach der körperlichen wie geistigen Seite. Die Engländer haben ihr *gentleman* dafür. Der Deutsche muß suchen je nach dem Zusammenhang den Vollbegriff zum Ausdruck zu bringen. Vergleiche die anregenden Worte über *fides*, das für den Römer einen ganzen großen Begriffsinhalt in Erregungszustand setzt, wofür wir Deutschen eine reiche Fülle von Wendungen suchen müssen, bei KELLER, Die Grenzen der Übersetzungskunst. Programm, Gymnasium, Karlsruhe, 1892. S. 7. — Zur richtigen Wahl treffender Bedeutung gehört es auch, daß sinnliche Darstellungen und bildliche Ausdrücke in der Übersetzung recht zum Ausdruck kommen; die alten Sprachen, besonders die griechische Sprache, empfanden die Wörter noch vielfach in der vollen gegenständlichen Frische unverkümmerter Jugend. Wort und Sache standen in festerer Gemeinschaft. In den modernen Sprachen, auch in der deutschen, ist aber ein Verblassungsprozeß vor sich gegangen, der nicht zu weit gehen darf. Sinnliche Kraft und plastische Darstellungsgabe sollen wir uns lebendig erhalten und, wo sie verloren zu gehen droht, retten, soweit sie noch zu retten ist. Dazu kann rechte Übersetzungskunst das Ihrige tun, indem sie alles leben läßt, was Leben in sich trägt, und der deutschen

Sprache aus der Fremde Kraft zuführt durch das Bestreben, den Eindruck sinnlicher Fülle und Anschaulichkeit in ihr zu verstärken. Ist es nun auch manchmal nicht möglich, dieselben Bilder und Metaphern im Deutschen anzuwenden wie in der Fremdsprache — ähnliche werden wir in den meisten Fällen finden können, wenn wir uns nur ernstlich darum bemühen und nicht allzu ängstlich und zimperlich vor kräftigen Verbindungen zurückschrecken. Wo uns aber das nicht gelingt, sollen wir das Bewußtsein uns und den Schülern erhalten, daß wir an einer Grenze der Übersetzungskunst angelangt sind, die uns aufmerksam macht, daß niemals Original und Übertragung sich völlig decken können. Dann wird den Schülern klar werden, wie oberflächlich das Gerede derer ist, die Übersetzungen der alten Klassiker für ebenso vollwertig halten wie die Originale. — Beispiele werden das Gesagte erläutern. Bei Bildern und Metaphern werden wir scheiden müssen. Zunächst haben wir Fälle, wo sich fremde und deutsche Sprache decken; der Regeln bedarf's hier nicht. Sodann finden sich Fälle, wo dieselben Metaphern nicht in den beiden Sprachen vorhanden sind. Hier müssen wir versuchen, ob nicht ähnliche metaphorische Wendungen sich finden lassen. Das ist möglich in folgenden Beispielen; Cat. mai. 11, 38 *aetas non subito frangitur, sed diuturnitate extinguitur*, Der Mensch verfällt nicht auf einmal, sondern verkommt allmählich. Sall. Cat. 14, 2: *quicumque bona patria laceraverat*, wer sein väterliches Vermögen verschleudert hatte. Cic. pro Sulla 19, 53: *ardet acerrime coniuratio*, hat ihren Höhepunkt erreicht. Virg. Aen. VII, 804: *florentis aere catervas*, die erzschimmernden Scharen. Liv. 42, 42: *circumagetur hic orbis*, dies Blatt wird sich wenden. — Bei den Römern fliegen die gebratenen Tauben nicht umher, sondern Schweinebraten gehen dort spazieren. Petron. 45; *dices hic porcos coctos ambulare*. — Französisch: *L'esprit de haine et de vengeance s'alluma*, erwachte (Guizot, Etude sur Washington). An anderen Stellen wird man suchen müssen, fremde, allzu starke Metaphern in der deutschen Sprache abzumildern. Caes. b. g. VI, 26: *ab eius summo sicut palmae ramique late diffunduntur*, an der Spitze verzweigt sich das Horn in schaufelförmigen Auswüchsen in die Breite. eod. III, 6: *hostium copias fundere*, aus dem Felde schlagen. Virg. Aen. II, 17: *ea fama vagatur*, wie das Gerücht geht. Hor. od. III, 6, 20: *clades in patriam populumque fluxit*, hat sich der Strom des Verderbens ergossen über Land und Volk. — Sall. Jug. 27, 2: *profecto omnis invidia prolatandis consultationibus dilapsa foret*, so würde sich durch Verzögerung der Beratungen alle Gehässigkeit verloren haben. Jug. 28, 1: *Jugurtha quippe cui Romae omnia venum ire in animo haeserat*, weil in ihm die Überzeugung fest gewurzelt war.

Schließlich haben wir Fälle, in denen sich in der deutschen Sprache das Bildliche nicht wiedergeben läßt; hier müssen wir entweder ganz verzichten oder durch eine anders geartete, wenn auch nicht bildliche Wendung Ersatz suchen. Hom. II. II, 381: *ἴδν δ' ἔρχεσθ' ἐπὶ δειπνον ἵνα ξυνάγωμεν Ἄρηα*, doch nun gehet zum Mahl, daß wir den hitzigen Kampf beginnen. II. XVII, 210: *Ἐκτορι δ' ἤρμωσε' τεύχε ἐπὶ χροῖ, δὲ δέ μιν Ἄρης δεινός, ἐνθάλοισ, um Hektors Leib legte er die Waffen; es fuhr in*

ihn hinein der hitzige Geist des Ares. Hor. od. I, 1, 25: *manet sub Jove frigido venator*, es nächtigt unter kaltem Himmelsdach der Jäger. od. I, 22, 19—20: *quod latus mundi nebulae malusque Juppiter urquet*, wo auf der Welt ein Nebelmeer und böser Himmel lastet. od. I, 7, 22—23: *uda Lyceo tempora populea fertur vinxisse corona*, soll er bekränzt haben seine weinfeuchten Schläfen mit einem Pappelnzweig. od. IV, 15, 21—22: *non qui profundum Danubium bibunt, edicta rumpent Julia*, die das Wasser des tiefen Donaustromes trinken. — Guizor, *Étude sur Washington: les croyances religieuses se marient*, verbinden sich innig. Zur Übersetzung von Bildern, Metonymie und Synekdoche, von Wortfiguren, Wort- und Sinnspielen vgl. BONE, Wie soll ich übersetzen? Düsseldorf 1890. S. 33 und 34.

Auch rechte Mannigfaltigkeit des Ausdrucks darf guter Übersetzung nicht fehlen. „Wer dolmetschen will, muß großen Vorrat an Worten haben, daß er die Wahl könne haben, wo eins an allen Orten nicht lauten will“ (Luther). Der fremde Text wird zunächst mit seinen synonymischen Wendungen Anlaß geben, daß wir unsern Wortvorrat überschauen und uns unseres latenten Reichtums mehr und mehr bewußt werden. Die Synonyme zu kennen, zu verstehen und durch ihre richtige Verwendung die Mannigfaltigkeit des Originals zu erreichen ist eine neue wichtige Aufgabe der Übersetzungskunst, die besonders bei Dichtern und rhetorischen Schriftstellern schöner Lösung bedarf. Synonyme sind aber nicht nur in deutscher Übersetzung da angebracht, wo sie im fremden Texte sich finden, sondern auch da, wo der fremde Autor dasselbe Wort wiederholt anwendet, aber an der einen Stelle in dieser, an der andern in jener Modifizierung; in solchen Fällen ist zu beachten, welchen Teil des Wortinhaltes der Autor jedesmal im Sinne gehabt; man muß nachforschen, was die umgebenden Wörter oder die umgebenden Sätze dem mehrfach wiederkehrenden Worte für eine Begriffsbeleuchtung geben; das ist ein tüchtiges Stück Gedankenarbeit für den Schüler, der vorwärts und rückwärts zu schauen hat und das Ganze erfaßt haben muß, bevor er dem einzelnen Worte die richtige deutsche Gewandung geben kann. Solche Arbeit erfordern vielfach auch die fremden Partikeln, vor allem die griechischen, die den Sätzen eine außerordentliche Feinheit und Fülle des Gedankens und der Vorstellungen verleihen, die wir im Deutschen mit ein und demselben Worte gar nicht wiedergeben können. Wechsel in der Wahl der deutschen Worte ist jedoch nicht angebracht bei den stereotypen Beiwörtern des Epos, deren ruhige Wiederkehr die epische Ruhe befördern soll und deshalb nicht zu stören und zu ändern ist.

Mannigfaltigkeit und Fülle kommt so z. B. in die Übersetzung, wenn wir Synonyme wie *timor* (tadelnswerte) und *metus* (berechtigte) Furcht, *fructus* (Baumfrucht) und *fruges* (Feldfrüchte, Saaten), *cerno* (scheiden, sichten, unterscheiden) und *video* (sehen, Augen haben) gut auseinanderhalten; z. B. *videns non cernebam*, ich war mit sehenden Augen blind. — *Pauper*, *inops*, *egens* (*egeo*) mögen sich in folgenden Beispielen zeigen: Hor. od. I, 1, 18: *indocilis pauperiem pati*, er lernt nicht in sein bescheidenes Los sich fügen; Hor. Ep. I, 2, 56: *semper avarus eget*, stets ist der Geizhals ein Hungerleider. Ep. I, 10, 11: *Pane egeo*, ich hungere nach Brot;

od. II, 14, 12: *sive inopes erimus coloni*, oder mögen wir bettelarme Tagelöhner sein; od. III, 16, 28: *magnas inter opes inops*, zwischen großen Schätzen ein armer Schelm. — Wo keine Synonyme stehen, soll der Wechsel des Ausdrucks die Übersetzung in all den Farben spielen lassen, die der Reichtum unsrer Sprache zu bieten vermag. MÜNCH, Vermischte Aufsätze S. 181: *quiconque*, jeder, welcher; jeder, der; jedermann, der; wer auch nur; wer immer; wer je. Das lateinische Wort *res* ist das beste Beispiel, zu welcher Mannigfaltigkeit ein einziges Wort der fremden Sprache Anlaß bieten kann: Tat oder Gedanke, Forderung oder Zugeständnis, Absicht oder Wirkung, Nachricht oder Annahme, Hoffnung oder Befürchtung, Plan oder Erfolg, Gegenstand oder Verhältnis, Teil oder Ganzes, Zweig des Wissens oder Wissenschaft, einzelner Fall oder Totalbeziehung und eine ganze Anzahl anderer Bedeutungen kann das Wort *res* haben. Auch das lateinische *ipse* (*αὐτός*) fordert zu mannigfaltiger Übersetzung heraus; nur auf einige möchte ich hinweisen: eben, gerade, genau, präzise, eigentlich (*ipsa virtutis vis*), entscheidend (*in ipso articulo temporis*), rein (*species ipsa virtutum*), schon, bloß (*ipsa multitudo*), sogar (*virtus ipsa contemnitur*), unmittelbar (*ad ipsum litus*), voll, ganz (*regio ipso ornatu incessit*), wirklich (*in ipsa pugna*). Vergleicht man damit, was MÜNCH, Vermischte Aufsätze S. 183 über *même* bietet, so erkennt man, daß in sprachvergleichender Übersetzungskunst noch manche Arbeit liegt, die des Schweißes der Edlen wert ist. — Schon im Vorhergehenden ist darauf hingewiesen, wie vielfach stillschweigende Zutat des fremden Textes im Deutschen zu wirklichem Ausdruck kommen muß. Das ist in den vielen Fällen nötig, in welchen wir zum Hilfsmittel der erklärenden Übersetzung greifen müssen, besonders dann, wenn die fremde Sprache knapper angelegt ist in ihren Ausdrucksmitteln und ärmer ausgestattet als die reiche deutsche Sprache. Im fremden Texte hat man vielfach zwischen den Zeilen zu lesen; das soll man von dem, der sich mit einer Übersetzung abfinden muß, nicht verlangen. Nun darf man jedoch nicht zu weit gehen und muß weise und taktvoll Maß halten: wo die Kürze aus der Armut und der Eigenart des fremden Idioms entspringt, ist erweiternde Übersetzung angebracht; wo aber der fremde Autor mit der Kürze eine bestimmte Absicht und bestimmte Zwecke verbindet, wo er einen wesentlichen Eindruck erzielen will, da müssen wir uns derselben Kürze befleißigen. Auch der Satzbau kann uns unter Umständen zwingen erklärende Übersetzung zu wählen, wo etwa die Zeitstufe oder die Modi in der fremden Sprache nicht genügend so zum Ausdruck kommen, wie es die deutsche Sprache gewohnt ist, oder wo die fremde Konstruktion so knapp und eigenartig (z. B. beim ablativus absolutus) ist, daß eine ähnliche Wiedergabe in der deutschen Sprache einfach zu den Unmöglichkeiten zu rechnen ist. Andererseits werden in der deutschen Sprache gewisse Kürzungen, Auslassungen, Vereinfachungen nötig werden, wo die fremde Sprache breiter als die unsrige angelegt ist. Beispiele mögen auch hier erläuternd helfen: Erklärende Übersetzung ist vielfach nötig bei substantivierten Adjektiven aller Geschlechter im Lateinischen und Griechischen. *Varium et mutabile semper femina*, ein wechselndes und veränderliches

Wesen ist das Weib; *utriusque*, beide Parteien; *uxorius*, ein Weiberknecht. — Auch die Präpositionen (im Griechischen noch mehr als im Lateinischen) bedürfen erklärender Übersetzung. Virg. Aen. IV, 527: *Somno positae sub nocte silenti*, im Schlaf gelagert unter dem Mantel der schweigenden Nacht; Caes. b. g. II, 30, 4: *prae magnitudine corporum suorum*, im Vergleich zu der Größe ihrer Körper. Xen. Anab. 1, 9, 5: *τὰ εἰς τὸν πόλεμον ἔργα*, die auf den Krieg hinzielenden Arbeiten; *ἀνὰ κράτος*, bis zur höchsten Anspannung der Kraft, aus Leibeskräften; Protag. 323^a: *διὰ δικαιοσύνης ἵεναι καὶ σωφροσύνης*, auf den Pfaden der Gerechtigkeit und der Vernunft wandeln. — Die lateinischen Pronomina *is, hic, ille* bedürfen ebenfalls vielfach eines erklärenden Zusatzes: Mann, Frau, Person oder des Ersatzes durch den vollen Eigennamen; im Neutrum: Fall, Umstand, Plan, Erscheinung, Geschichte, Tatsache etc. — Auch MÜNCH, Vermischte Aufsätze S. 193 weist auf Einschreibungen von allerlei verbindenden, vermittelnden, verdeutlichenden Wörtern, Wörtchen oder auch Wortgruppen hin. Z. B. *en suivant sa pente*, seinem natürlichen Hange folgend; *une grande attente s'attacha à lui*, heftete sich an seine Person (vgl. oben *is, hic, ille*). In zahlreichen Fällen empfehle sich dringend die Zugabe gewisser Adverbien oder Konjunktionen, z. B. *ce peuple en apparence et quelque temps () en effet si unanime*, auch; *n'exigeant rien de ceux qui () auraient refusé*, doch nur. *Il faut que la démocratie se sent aimée et () contenue*, dabei doch, doch auch. Die von MÜNCH angeführten Fälle lassen sich fast sämtlich auf die alten Sprachen übertragen. — Hierher ist auch zu rechnen die Verwendung des lateinischen Plurals für deutsche Abstrakta: *mentes hominum*, Denkungsart; *his moribus*, bei dem jetzigen Zeitgeiste; *angores*, Melancholie; *actiones*, Amtsführung; *vitae rationes*, Lebensplan. Andererseits gehört hierher die durch den Plural vollzogene Verkörperung von fremden Abstrakten zu sinnlichem Begriff und sinnlicher Erscheinung: *audaciae*, kühne Äußerungen; *mortes*, Todesfälle; *quietes*, Erholungsarten; *omnes custodiae*, jede Art von Kontrolle, Überwachung; Cat. m. 6, 17: *Non velocitatibus res magnae gerunter*, große Taten geschehen nicht durch schnelle Beine; *novitates*, neue Bekanntschaften; *formidines*, Schreckbilder; *satietaes*, Augenblicke der Sättigung. Französisch ähnlich: *de plus hautes faveurs*, Gnadengaben. — Dagegen wird Kürzung fremder Breite angebracht sein gegenüber dem Schwalle und den Superlativen der romanischen Sprachen. Die lateinischen Superlative, besonders bei Cicero, mögen schlecht und recht im Deutschen sich mit einem Positiv begnügen. Die Fülle der Konstruktionen mit *videor, puto, existimo* mag im Deutschen durch ein bescheidenes wohl wiedergegeben oder in den Modus gelegt werden; sie kann manchmal ganz fortbleiben. Stellen wie Cic. de imp. Pomp. 11: *testis est Italia* —; *testis est Sicilia* —; *testis est Africa* —; *testis est Gallia* —; *testis est Hispania* —; *testis est iterum et saepius Italia* werden im Deutschen an Wirksamkeit gewinnen, wenn man sich die Anaphora schenkt und Schlag auf Schlag die Eigennamen folgen läßt. — Aus dem Französischen führt MÜNCH a. a. O. S. 194 ff. vier Fälle der Kürzung bei *et*, gewissen Hilfsverben, dem Demonstrativpronomen und dem Artikel an, die auch für andere Sprachen anregend sind: a. un *État démocratique et naissant*, ein

junger, demokratischer Staat. b. *venir* und *aller*. *Les idées philosophiques vinrent s'associer*, verbinden sich. c. *j'ai cette confiance que* das Vertrauen habe ich (oder soviel Vertrauen habe ich; vgl. dazu *illud pro certo dicere licet*, das (soviel) läßt sich mit Bestimmtheit behaupten). d. *il montra un grand courage*, er zeigte großen Mut. *l'or, la soif*, Gold, Durst.

Ferner wird es sich die Übersetzung nicht entgehen lassen, an angemessenen Stellen eine „Verschiebung des Gewichts“ vorzunehmen, die syntaktischen Beziehungen zu verändern, z. B. die Trennung eines Attributs von einem nominalen Begriff und die Anlehnung an einen anderen vorzunehmen, eine Wortart der fremden Sprache in eine andere Wortart der deutschen Sprache überzuführen oder im Satzbau Nebenordnung und Unterordnung, abhängiges Satzglied und regierenden Satzteil oder auch ganze Periodenglieder zu vertauschen. Und schließlich wird es auch darauf ankommen, ein Wort in einen Satz aufzulösen oder einen Satz in einem Worte zusammenzudrängen. In dieser Beziehung ist der Unterschied zwischen den alten Sprachen und der unsrigen besonders in die Augen fallend an den Stellen, wo jene ganze Sätze gebrauchen, um etwas auszudrücken, was im Deutschen ein kurzes Abstraktum in sich schließt, wo wir durch Wortbildung ganze Denkopoperationen zu einem Worte verdichtet haben. Andererseits wird sich die Übersetzung stets daran zu erinnern haben, daß es auch Fälle gibt, wo wir ein einzelnes Wort der fremden Sprache in einen vollständigen deutschen Satz auseinander zu ziehen haben. Vor allem führt der Reichtum der fremden Sprachen an Partizipien diese Notwendigkeit oft herbei, womit dann nicht selten weitere kunstvolle Verschiebungen der Konstruktion verbunden sind, die große Mühe machen, aber auch zu Ergebnissen führen, die der Mühe wert erscheinen. Besonders stark wird die Verschiebung des Gewichtes dann hervortreten, wenn wir Perioden in mehrere selbständige Stücke zerlegen müssen, was bei der Neigung unserer Sprache zur Nebenordnung häufig vorkommen wird, aber trotzdem nicht übertrieben werden darf, damit man nicht ins Extrem ver falle. Beispiele werden das Erörterte klären:

Verschiebung von Substantiv und Adjektiv: Cic. Cat. m. 8, 26; *virtutum studia* edles Streben. P. Rosc. Am.: *natura pudorque meus*, meine natürliche Schüchternheit. *Corporis dolores*, körperliche Schmerzen. *Alterae eodem exemplo tabulae testamenti*, eine gleichlautende Abschrift des Testaments. *Legatorum tarditas*, eine langsame Gesandtschaft. Verschiebung von Adjektiv und Adverb: *omne inde tempus*, jeder von nun an eintretende Augenblick. *Inter duo simul bella*, während zweier zusammentreffender (gleichzeitiger) Kriege. — Verschiebung des Attributs von einem Nomen zum andern; Cic. p. Mur. 2, 3: *Catoni vitam ad certam rationis normam derigenti*, der sein Leben nach der Richtschnur einer bestimmten Theorie einrichtet. Mehr Beispiele bietet CAUER, a. a. O. S. 102. — Verschiebung von Substantiv und Attribut: Sall. Jug. 18, 8: *Numidae agrestes*, numidische Bauern. 17, 4 *declivis latitudo*, breite Senkung. Verschiebung verbaler und nominaler Fassung: Aen. IV, 175: *mobilitate viget*, Beweglichkeit ist ihr Leben. — Verschiebung des fremden Particips: Liv. 31, 24, 11; *cohortatus, ut se intuentes pugnarent*, daß sie beim Kampfe auf ihn blicken

sollten. Vgl. das Partizip bei *τυγχάνω, λαμβάνω* etc. — Caes. b. g. II, 9, 1: *ut impeditos aggredierentur*, um sie in nicht kampfbereitem Zustande anzugreifen. IV, 12, 2: *ita perterritos egerunt*, sie jagten sie in solcher Verwirrung vor sich her. — Verschiebung von Substantiven: Liv. 31, 14, 10: *Irritatio animorum ea prima fuit*, das war das erste, was die Gemüter erregte. Caes. b. g. V, 49, 7: *castra angustiis viarum quam maxime potest contrahit*, er gab dem Lager dadurch, daß er die Gassen desselben schmal machte, einen möglichst geringen Umfang. Hieher würde auch gehören das Einsetzen der deutschen Substantiva auf ung für französische Infinitivwendungen oder *que*-Sätze; MÜNCH a. a. O. S. 198, das Vervollständigen von französischen ausrufartig auftretenden Appositionen zu wirklichem Satz: *Question de droit et d'hommes en effet*, es war das wirklich eine Frage. — Auch auf die Verschiebung der Zeiten wird zu achten sein: lateinisches Fut. II im Nebensatz wird deutsches Perfekt, lateinisches oder französisches Futur deutsches Präsens, da dieses von altersher unser eigentliches Futurum ist. Ebenfalls darf man sich die rechte Ausnutzung im Gebrauch der Tempora in den fremden Sprachen für treffende deutsche Übersetzung nicht entgehen lassen. Das französische Imparfait und Passé défini muß sich in den meisten Fällen in der deutschen Übersetzung unterscheiden; ebenso lateinisches Imperfekt und Perfekt und griechisches Imperfekt, Aorist und Perfekt. — Die Verwandlung von Partizipialkonstruktionen in ganze Sätze beim Abl. abs. und Partic. coni. ist im Lateinischen und Griechischen bekannt. Nicht so bekannt ist die Verschiebung von regierendem und regiertem Glied: Cat. 11, 2: *ille vera via nititur, huic quia bonae artes desunt, dolis atque fallaciis contendit*, diesem fehlen die guten Eigenschaften, so daß er mit List und Trug arbeitet. Ähnliche Fälle haben wir im Französischen (MÜNCH a. a. O. S. 197), wo aus der Apposition, aus Partizipien, aus dem Gérondif, aus adverbialen Ausdrücken, aus Konjunktionen, aus attributivem Adjektiv und aus substantivischem Objekt oder Subjekt ganze Sätze hervortreten. Einige Beispiele mögen zur Erläuterung dienen: *Par la fortune la plus rare tout se réunissait donc*, es war ein seltenes Glück, daß. — *Aussi, quand ce jour arriva, quand le roi George*, so kam es denn, daß. — *Les torts d'un mérite insuffisant*, was aus unzulänglicher Kraft verfehlt wurde. Viel Mühe verursachen bei der Übersetzung die lateinischen ineinander geschalteten Relativsätze und langen Perioden. Auseinanderschoben oder parenthetisches Einschoben führen hier am leichtesten zur Lösung. Vgl. CAUER 121. Liv. 31, 9, 5: *Cum dilectum consules haberent pararentque quae ad bellum opus essent, civitas religiosa, in principiis maxime novorum bellorum, supplicationibus habitis iam et obsecratione circa omnia pulvinaria facta, ne quid praetermitteretur, quod aliquando factum esset, ludos Jovi donumque vovere consulem, cui provincia Macedonia evenisset, iussit*: Die Konsuln waren dabei, die Aushebung zu veranstalten und die notwendigen Vorbereitungen für den Krieg zu treffen; die Bittfeste hatten schon stattgefunden und in allen Tempeln waren Gebete gesprochen worden: aber die Gemeinde verfuhr, besonders beim Beginn eines neuen Krieges, mit peinlicher Gewissenhaftigkeit. Um daher nichts zu unterlassen, was jemals geschehen wäre, beschloß sie usw.

Wie auch im Französischen die Konstruktionen geändert und einer gewissen Abstufung unterworfen werden müssen, zeigt MÜNCH, Zur Förderung S. 79 f.

Die Anweisungen, die bisher gegeben sind, ließen sich noch um Einzelheiten zahlreich vermehren; doch ist erschöpfende Darstellung nicht die Aufgabe praktischer Pädagogik, die den Einzelfächern manches überlassen muß. Nur Anregung will sie geben, damit in Anknüpfung an Gegebenes Neues gefunden werde und in lebendiger Anwendung eine Aufgabe fortlebe, bei der in einzelнем Falle immer frische gute Gedanken erwachsen, die dem Schlendrian bequemer Übersetzungsart entgegenarbeiten. Als selbstverständlich ist vorausgesetzt, daß die Vorschriften, welche in den neuen Lehrplänen, nicht nur in Preußen, sich finden, auch überall beherzigt werden. Dahin gehört, daß man Vorbereitung auf neue Schriftsteller in den unteren und mittleren Klassen zunächst stets in der Klasse anstellen läßt und erst nach längerer gemeinsamer Übung diese Arbeit den Schülern überläßt; ebenso wird man auf der oberen Stufe in schwierige Schriftsteller durch gemeinsame Vorbereitung sich hineinarbeiten und in allen Fällen große Schwierigkeiten, die dem studierten Philologen noch Kopfzerbrechen machen, niemals den Schülern allein zu lösen überlassen. Tut man es dennoch, so macht man sich nur gegenseitig etwas weis, wenn man glaubt selbständige Schülerarbeit vor sich zu haben. Schriftliche Schulübungen werden von Zeit zu Zeit den Prüfstein bilden, wie weit Fähigkeit und Selbständigkeit der Schüler gediehen ist. Gewisse Abschnitte oder ein größeres Ganzes werden wiederholt; Übersichten des Inhalts und der Gliederung herausgearbeitet; auf der oberen Stufe wird das Verständnis auch für die Kunstform des Prosaikers oder Poeten angebahnt. Ferner ist geschickte Auswahl zu treffen; damit verbinden sich knappe Zwischenübersichten des etwa nicht Gelesenen, um den Zusammenhang festzuhalten. Die Wahl der Schriftsteller wird durch die Altersstufe bedingt und durch den Zusammenhang mit dem sonst in der Klasse betriebenen Unterrichtsstoff. — Zum Schlusse kehren wir noch einmal zu der Regel zurück: so wörtlich als möglich, so frei als nötig. Die Schulübersetzung soll also genau sein, muß aber dennoch die Verschiedenheit beider Sprachen so scharf wie möglich hervortreten lassen. Um das Nötig und das Möglich auszugleichen, macht man in zweifelhaften Fällen die Probe auf die Übersetzung. Um festzustellen, ob nicht allzu frei übertragen ist, lasse man den gewonnenen deutschen Satz ins fremde Idiom zurückübersetzen. Und wenn dann etwa andere fremde Wörter, Wendungen und Sätze näher liegen als das, was der fremde Text wirklich bietet, dann setze man noch einmal an und ändere, bis die Probe befriedigend ausfällt.

Zum Schlusse noch einige praktische Anweisungen, welchen Weg die Übersetzungskunst in der einzelnen Unterrichtsstunde zu verfolgen hat.

1. Zunächst wird in der Regel die Wiederholung des in der vorigen Stunde übersetzten Abschnitts sauber und in flottem Tempo ohne viel Zeitverlust erfolgen.
2. Das Neue wird übersetzt je nach dem Klassenstandpunkt mit geringerer oder größerer Selbständigkeit der Schüler.
3. Der Lehrer

erklärt das Neue unter lebhafter Verwendung der Frage, mit sorgsamer Beachtung dessen, was dem übersetzenden Schüler nicht oder nicht vollkommen gelungen ist und unter lebhaftester Beteiligung der ganzen Klasse. 4. Mustergültige Übersetzung des Lehrers, die ein oder mehrere Schüler wiederholen mögen. — Verschieden gehandhabt wird das Lesen des fremdsprachlichen Textes. An manchen Stellen schiebt man es zwischen 1 und 2 ein, stellt es also vor das erste Übersetzen, damit die Schüler die Stelle, die sie zu übersetzen haben, schon einmal auf die Konstruktion hin überblicken. Die Erfahrung lehrt, daß die Schüler vielfach nur die Wörter gedankenlos lesen und das innere Gefüge wenig beachten. Stilles Lesen führt an dieser Stelle besser zum Ziele oder aber nur das Lesen derjenigen Wörter, die unbedingt zur Konstruktion des Ganzen gehören (Prädikat. Subjekt. Objekt). Andere setzen das Lesen des fremden Textes an die 5. Stelle nach der Musterübersetzung und zwar schönes und ausdrucksvolles Lesen — mit Recht. Die Blüte des Verständnisses tritt doch erst bei solchem Lesen zu Tage, besonders bei rhetorischen und poetischen Schriftstellen.

Beachtenswerte verständige Winke, besonders für die Übersetzungskunst in mittleren Klassen finden sich bei ROTHFUCHS, Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterichts. Das Übersetzen in das Deutsche und manches andere. Marburg 1892. Sehr zur Förderung der Übersetzungskunst in den oberen Klassen trägt bei der Aufsatz von GLOEL, Die schriftliche Übersetzung aus dem Griechischen in den oberen Gymnasialklassen. Lehrproben und Lehrgänge. Halle 1895, 42. Heft, S. 37. — Reiche Anregung schafft die Rezension, die O. WEISSENFELS in der Zeitschrift für Gymnasialwesen, 1895 S. 147 f. im Gegensatz zu dem Cauerschen Buche geschrieben hat. —

24. Die Fragekunst. Wir kommen zum weitaus wichtigsten Kapitel aller Lehrkunst, zur Fähigkeit guter Fragestellung. Wer richtig und treffend Fragen stellen kann, besitzt den angemessenen Fingersatz der Methodik. Wie wichtig die Frage ist, zeigt sich überall im Leben der Schule. Durch Aufklärungsfragen lernt man das Wissen seiner Schüler kennen und damit die Voraussetzungen, auf welchen man weiter bauen kann beim Erwerb neuer Kenntnisse. Durch sie werden Begriffe, Vorstellungen, Ideen, Urteile — kurz der ganze geistige Standpunkt des Schülers klar gestellt. Die Entwicklungsfrage arbeitet vor, wo neue Begriffe und Sätze zu finden sind, wo ich aus anschaulichen Dingen die geordneten Teile der Beschreibung abfrage oder aus besonderen mannigfachen Beispielen die Merkmale von Begriffen hervorhole oder wieder aus bekannten Tatsachen durch Induktion allgemeine Sätze, aus bekannten Prämissen neue Schlußsätze sich ergeben lassen. In die Entwicklungsfrage greift überall die Zergliederungsfrage ein, die den geistigen Besitz entwirrt und ordnet und die verwickelte Satzverhältnisse und schwierige Perioden klarlegt. Wichtig auch ist die Frage als Wiederholungsfrage, die nicht nur der Befestigung des Wissens dienen soll, sondern auch der Verbindung des Alten mit dem Neuen sowie neuer Gruppierung und neuer Verknüpfung. Ernst aber und feierlich und schicksalsvoll wird die Frage, wenn sie als Prüfungsfrage vor Zensuren, Versetzungen, vor Berechtigungserwerbungen und Reifeerklärungen auftritt und kraft ihres imperativen Mandats das Ergebnis zieht und das Urteil spricht, ob jemand vollwichtig oder zu leicht befunden sei. Wich-

tig also und einflußreich bei vielen Gelegenheiten, und doch so verwahrlost! Denn wer gesunde Ohren, zu hören, und gesunden Menschenverstand, zu denken, hat, muß es zugestehen, daß sehr häufig und gerade von sonst sehr klugen, gelehrten und klar denkenden Männern die Fragekunst erstaunlich vernachlässigt wird; und wer sich selbst scharf beobachtet und ehrlich beurteilt, wird immer wieder sich auf Unarten im Fragen ertappen und in Selbstzerknirschung bekennen, daß Unterrichtserfahrung und Alter nimmer vor pädagogischen Torheiten schützen. Durch gutes Fragen also — das stellen wir als Grundsatz fest — zeigt sich der Schulmann in seiner Überlegenheit dem Unterrichtsstoffe gegenüber.

Bei der Erörterung über die Anforderungen, die wir an eine gute Frage zu stellen haben, ist es vielfach nötig, recht selbstverständliche Dinge zu sagen und aus dem Volksschulunterrichte und seiner Methodik Nutzen zu ziehen, wo es irgend angeht. Nur nicht zu hochmütig sein in dieser Beziehung! Wir „höheren Lehrer“ können dort noch recht viel lernen, wo es einfacher, aber auch viel regelrechter und kunstgerechter hergeht als bei uns; es ist deshalb nicht nötig, auch Künsteleien, Alluren und Manieren mit herüber zu nehmen, die ja in manchen Volksschulen auch nicht fehlen.

Die schlichteste Forderung, die wir an einen gebildeten Menschen zu stellen pflegen, ist die, daß er verständlich und bestimmt sei. Verständlich und bestimmt soll vor allem auch die Frage sein und deshalb alles und jedes meiden, was jenen Eigenschaften Abbruch tut. Um verständlich zu sein, muß man sich vor allem auf den geistigen Standpunkt seiner Schüler versetzen können und nicht befangen bleiben in olympischer Gelehrsamkeit. Die Frage muß also unbekannte, seltene, den Schülern fernliegende Ausdrücke, Fremdwörter, wissenschaftliche Kunstausrücke und bildliche Wendungen und Redensarten, die erst noch erklärungsbedürftig sind, vermeiden. Ich werde also auf den unteren Stufen nicht fragen: Welches sind die Beweggründe (oder gar: Motive) der Liebe? Ist das Gesetz des Todes allgemein?, sondern mich verständlicher ausdrücken und fragen: Warum liebst du deine Eltern? Müssen alle Menschen sterben? In ähnlicher Weise werde ich hochgeschraubte Fragen, wie die folgenden, in angemessener Weise herunterschrauben: Welche politischen Institutionen haben zur Basis das Prinzip der Volkssouveränität? Welches ist das Grundprinzip des Christentums? Einen Quintaner werde ich nicht in die Enge treiben, indem ich ihn frage: Was ist das Charakteristische an der Saatkrähe? und ich werde auch folgende Fragen vereinfachen: Wann war der Glanzpunkt der Regierung Napoleons? Worin besteht das Originelle im Wesen Friedrichs II.? Welches Ereignis machte im Jahre 1870 die meiste Epoche? Worin besteht der Glaube an die Rechtfertigung? Welche Idee suchte Jesus Christus mit Konsequenz zu verwirklichen? Die Sucht, affektiert, interessant, geistreich und gelehrt zu erscheinen, verschleiert vielfach die Verständlichkeit. Befeißige dich deshalb einfacher Sitte! Wenn du einmal Schulrat bist, darfst du geistvoll fragen. Aber auch dann werden dich die Schüler nicht verstehen und die Lehrer auch nicht, besonders wenn sie gesunden Menschenverstand haben.

Zu vermeiden sind auch Fragen, in denen nach zwei oder gar mehreren Punkten gefragt wird, die in der Schwebelag bleiben und naturgemäß auch den Schüler in die Schwebelag bringen und unsicher machen. Solche Fragen sind: Welche Gestalt hat das Tal, und was für einen Anblick gewährt es? Von welchen Ländern ist Schlesien umgeben, und welche Grenzen hat es? Was ist von Josef noch sonst anzumerken, als daß er verkauft wurde? Will Gott dem Menschen die Sünden vergeben, und verdient dieser das wohl? Zu diesen unbestimmt gehaltenen Fragen gehören auch die im Anfange der Stunden beliebten Wendungen, welche den unvorbereiteten Lehrer sofort verraten: „Was haben wir in der vorigen Stunde gehabt?“ Was kann auf solche Fragen nicht alles geantwortet werden? Unverständlich und undeutlich wird auch die Frage, wenn Ton und Nachdruck nicht richtig gelegt wird. Man beachte, welchen Unterschied es macht, wenn ich bei der Frage: Willst du mit mir gehen? den Ton auf das erste, zweite u. s. f. Wort lege. Ähnlich ergeht es mit der Frage: Hat uns der Sohn Gottes erlöst?, zu der man je nach der Betonung hinzudenken kann: oder nicht? oder nur die, welche zu seiner Zeit auf Erden lebten? oder der Vater? oder geschaffen? Wer seinen Ton nicht richtig verteilt, wird Antworten erhalten, die zwar ganz richtig sind, die aber der Forderung oder Absicht der Fragen nicht entsprechen, die unverständlich und undeutlich waren. Undeutlich und schwer verständlich wird die Frage auch, wenn ihr zu viel unnützes Beiwerk anhaftet, wenn sie zu schwülstig und umständlich gefaßt und wenn so und sovielen Nebensätze, Zwischensätze oder Vordersätze den Punkt, worauf es ankommt, verhüllen. Solch eine Frage würde die folgende sein: Wenn der Glaube allein nach der Lehre der Schrift und der Vernunft zur Seligkeit nicht genug ist, wie es doch einige fälschlich dafür halten, was wird dazu dann noch mehr erfordert? oder: Vor welchen Sünden muß man sich mehr hüten, als man sich vor allen anderen zu hüten braucht? Solche Fragen sind zu vereinfachen bis zu dem Maße, daß ein Schüler sie sofort wiederholen kann; wie überhaupt die Wiederholung einer Frage durch diesen oder jenen Schüler die beste Probe auf ihre Deutlichkeit und Verständlichkeit ist. Jene beiden Fragen würden dann etwa lauten: Was ist neben dem Glauben noch zur Seligkeit nötig? oder: Vor welchen Sünden muß man sich am meisten hüten? Zu solchen Verschleierungen des Kernpunktes gehören auch unnütze Flickwörter und Flickwendungen, gewisse Redensarten und Lieblingswörter, die auf übler Angewohnheit beruhend nicht zur Verdeutlichung beitragen, sondern zur Einschläferung. Dahin gehören: Ich will nun einmal sehen, wer mir die Frage beantworten kann . . . Nun möchte ich wissen, was . . . Nun sag mir einmal, weshalb . . . Auch die unnützen Wörter „also, denn, eben etc.“ kann man sich sparen. — Zu warnen ist im Interesse der Verständlichkeit auch vor Fragen, welche die ganz unbestimmten Verben sein, haben, tun und geschehen enthalten; z. B. Was tut das Glas, wenn man es erwärmt? Es springt, wird warm, dehnt sich aus; also drei Antworten. Der Begriff stehlen soll klar gemacht werden: Frage: Was tust du, wenn du deinem Bruder eine Semmel wegnimmst? „Ich esse

sie auf“ ist eine ganz vernünftige Antwort, die näher liegt als das gewünschte: Ich stehle. Höchst unbestimmt ist die Frage nach der Sterblichkeit des Menschen in der Form: Was ist der Mensch? Richtige Antworten würden zahlreich sein: ein vernünftiges Geschöpf, ein Sünder etc. Nicht bestimmt ist auch die Frage, wenn sie irgendwie in einer Form gestellt ist, die noch Zweifel in die Sache zu setzen scheint; z. B. Was wird wohl Abraham empfunden haben, als er seinen Sohn opfern sollte? Wie wird Hiob wohl gedacht haben über den Rat seines Weibes, von Gott abzulassen? Wenn auf solche unbestimmte Fragen unbestimmte Antworten mit wohl und vielleicht erfolgen, so hat der Schüler geradezu ein Recht zur Unbestimmtheit; denn es ist ihm vom Lehrer gegeben worden. Unbestimmt ist eine Frage auch dann, wenn der Ton bereits verrät, daß der Fragesteller über die Antwort selber noch in Zweifel ist und diese erst mit Hilfe des Schülers finden möchte. Das ist unpädagogisch. Ein Lehrer, der fragt, soll die Antwort klar im Kopfe haben; mag diese durch den Schüler auch nicht genau so formuliert erfolgen; dem Hauptinhalte nach muß sie der dem Fragenden vorschwebenden Antwort entsprechen. Alle solche Schwachheiten also und viele andere noch sind bei der Fragestellung zu vermeiden. Bekommt man nun auf seine Frage auch von den besten Schülern gar keine Antwort oder bekommt man die verschiedenartigsten Antworten, die alle etwas Richtiges enthalten, so mache man daraus den Schülern keinen Vorwurf, sondern sich selber und forme die Frage geschickt um, damit sie verständlicher und deutlicher wird. Nur werfe man ja nicht den Schülern Unverstand vor, wenn man selber ihn geübt.

Die Frage soll, um deutlich, verständlich und bestimmt zu sein, auch sprachlich richtig sein. Sie soll die Gesetze richtiger Wortbildung, richtiger Flexion und richtigen Satzbaues streng befolgen und sich keinerlei Laxheit, auch keiner dialektischen Unart schuldig machen. Sonst tönt es aus dem Wald heraus, wie man hineinruft. Man soll sich ja der gemeinverständlichen Sprache überall bedienen, aber stets davor hüten, der gemeinen und vulgären Sprache irgendwie sich in Ausdruck oder Wendung zu nähern. Damit die Frage sprachlich richtig ist, dürfen vor allem keine Fehler begangen werden bei Stellung und Anwendung der Frageföhrwörter und Frageadverbien. Der Anfänger tut deshalb gut, sich geradezu zu zwingen, zu sogenannten W-Fragen (d. h. zu Fragen, welche mit W anfangen z. B. wer, was, wo, wann, wie, warum, wozu, womit etc.) und Fragen durchaus zu meiden wie: Die Löwen gehören zu welchen Tieren? Gustav Adolf fiel in welcher Schlacht? Abraham war was? Das Dreieck hat wie viel Winkel? Die Hauptkette der Alpen zieht sich vom kleinen Bernhard in welcher Richtung? Vorgelagert nach Frankreich hin haben wir welche Berge? Abgesehen davon, daß solche Fragen sprachlich zu verwerfen sind, enthalten sie auch pädagogische Mißgriffe. Ihr Anfang lautet, als ob der Lehrer irgend eine (vielleicht nebensächliche) Bemerkung eingeschoben wollte; deshalb ist mancher Schüler nicht so bei der Sache, als wenn von vornherein die Frageform eine Aufforderung enthält, die auch ihn treffen kann. — Zu hüten hat man sich auch vor falscher Anwendung

der Frageadverbien: z. B. Warum (statt: um was) bat Gelimer den Belisar? Wovon (statt: wodurch) wurde Lissabon zerstört? — Moses erschlug den Ägypter; wie geschah hier das Töten? In Übereilung und Zorn, soll die Antwort lauten. Richtig wäre die Frage gestellt: Was trieb den Moses zu seiner Tat? — Wann fragt nach Zeit und auch nach Bedingung, wenn diese an die Zeit gebunden ist; z. B. Wann steigt das Quecksilber im Thermometer? Ist die Bedingung aber unabhängig von der Zeit, so fragt man: In welchem Falle? Zu vergleichen: In welchem Falle ist es erlaubt, einen Menschen zu töten? In welchem Falle reist du ab? Wann reist du ab? — Da das Pronomen was nur nach Sachen, Handlungen und Zeitwörtern fragt, nicht aber nach Personen, so können auch die Zusammensetzungen von was mit Präpositionen nicht nach Personen fragen, und es ist verkehrt, mit der Frage: Wobei stehst du? die Antwort: bei dem Knaben erzielen zu wollen. Es müßte gefragt werden: Bei wem stehst du? Wenn ein Schüler auf die Frage: Womit gingst du gestern spazieren? antwortet: Mit meinen Beinen, so macht er keinen schlechten Witz, sondern gibt eine gute Antwort; denn daß er antworten soll: Mit dem Freunde, kann er nicht wissen. Ebenso falsch ist: Wovon (statt: von wem) war eben die Rede? Von Schiller. Womit (mit wem) aß er gestern? Mit den Offizieren. Wofür (für wen) ist dieses Buch geschrieben? Für Schüler. — Auch dürfen Wörter, die zusammen einen Begriff ausmachen, sowie unteilbare Redensarten nicht in Frage und Antwort getrennt werden; wie auch Teile des Prädikats nicht auf Frage und Antwort verteilt werden dürfen. Verkehrt ist also: Was nahm er? Schaden. Wessen sollten sie sterben? des Todes. Was nahm Tobias? Abschied. Was hast du auf die Arbeit geworfen? einen Blick. Was kann man leicht werden? hungrig. Was konnte Christus nicht? leben bleiben. Noch unschöner ist es, wenn mit Verben, die einen bildlichen Sinn enthalten, nach einem anderen Satzteil gefragt wird, z. B. Worin schwamm sie? In Tränen. Das bekannte: Wer lacht über Griechenland? wird ja als Scherz genannt und scheint zu den Unmöglichkeiten zu gehören; doch kommen ähnliche Fragetorheiten immer noch vor. Alle diese Verbindungen haben im Zusammenhang und durch denselben ihren bestimmten Sinn und ihre bestimmte Bedeutung. Zerreißt man sie, so nehmen die einzelnen Glieder eine andere Bedeutung an, die durch die Antwort von neuem eingenenkt wird in die alte Bedeutung; das wirkt aber störend, wenn nicht gar komisch. — Wie diese innere Zerreißung ist auch die äußere Zerfetzung durchaus verwerflich, die sich in Rumpffragen und in verstümmelten Satzformen darstellt und die Antwort halb gibt; z. B. Abraham war ein —? Schäfer! Falsch, er war ein Patri — Patriarch. — Dieses Wort ist ein Sub...? Antwort: Subjekt! Falsch, es ist ein Substan... A.: Substantiv. — Jesus hatte zwölf? A.: Jünger. Solche Rumpffragen haben denselben Wert, wie die unnützen Zusätze „nicht wahr?“ und „doch wohl“, welche die Antwort bereits in sich tragen, z. B. Karl der Große besiegte doch die Sachsen? Nicht wahr? A.: Ja. — Er hat doch wohl auch die Longobarden besiegt? A.: Ja.

Die Frage soll aber auch logisch richtig sein. Deshalb muß der

Kernpunkt der Frage bestimmt sein. Wenn das Besondere gesucht wird, muß das Allgemeine unmittelbar übergeordnet sein, d. h. das Fragewort muß das Allgemeine so zum Ausdruck bringen, daß es dem gesuchten Besondern unmittelbar übergeordnet ist. Ein Beispiel möge Klarheit schaffen: Soll die Antwort den Artbegriff (a) geben, so muß die Frage den Gattungsbegriff (g) enthalten. Aus welchem Metalle (g) werden Zehnmarkstücke geprägt? Aus Gold (a). — Zu hüten hat man sich also bei allen solchen Fragen vor allzugroßer Allgemeinheit. Die Frage: Wo liegt Düsseldorf? kann die Antwort hervorrufen: Am Rhein, an der Düssel, im Regierungsbezirk Düsseldorf, in der Rheinprovinz, in Preußen, in Deutschland, in Europa, in der nördlichen Halbkugel. Will man alle diese Antworten haben, so wäre jene Frage angebracht; wenn nicht, so muß man das Allgemeine einschränken durch den nächsten Gattungsbegriff: An welchem Flusse liegt Düsseldorf? In welchem Regierungsbezirk? In welcher Provinz usw. Ganz zu meiden sind deshalb alle jene Anfänger- und Verlegenheitsfragen mit wie; z. B. Wie lebte Karl der Große? Wie war die Schlacht bei Roßbach? Noch schlimmer wird die Sache, wenn das Wie noch obendrein nach Modalitäten fragt, welche durch Ansichten bedingt sind; z. B. Wie ist die Vergebung der Sünden? Antwort: Wahrscheinlich, zweifelhaft, möglich, notwendig, gewiß usw. Man sagt hier besser: die Vergebung der Sünden ist notwendig. Weshalb? — Wenn nun gar zur Mehrdeutigkeit des Fragewortes noch Mehrdeutigkeit der Satzkonstruktion tritt, so wird die Verlegenheit des Antwortgebers noch größer; z. B. Was (Subj. oder Obj.) bewirkt die Reue (Subj. oder Obj.)? Besser fragt man hier: Welche Ursache, welche Folgen hat die Reue? Warum (Grund und Zweck) bestraft man den Verbrecher? Besser: Zu welchem Zweck, aus welchem Grunde bestraft man den Verbrecher? Was zeigt uns Gott? Antwort: Die Natur etc. zeigt uns Gott. Gott zeigt uns seine Eigenschaften. Was bewirkt Liebe? Wohltat bewirkt Liebe. Liebe bewirkt Gegenliebe. — Werden besondere Merkmale (m) gefragt, so muß in der Frage der Gattungsbegriff (g) und der Artbegriff (a) gegeben werden. Was für eine Wohnung (g) ist der Gesundheit schädlich (a)? Eine feuchte (m) Wohnung. — Wird nach dem Umfang des Begriffs gefragt, so muß die Frage den Einteilungsgrund (e) enthalten. Wie teilt man die Tiere ein nach ihrer körperlichen Beschaffenheit (e)? nach ihrem Aufenthalt (e)? Was für Himmelskörper gibt es hinsichtlich des Lichts (e)? der Bewegung? der Größe? — Sehr vorsichtig und sparsam soll man mit Definitionsfragen sein. Stellt man sie doch, so gebe man stets den allgemeinen Oberbegriff (o) und den Artunterschied an (a); z. B. Wie heißt die Wissenschaft (o), welche uns über die Denkgesetze aufklärt (a)? Antwort: Logik. Da aber richtige Definitionen sehr schwer zu bilden sind, im allgemeinen auch geringen didaktischen Nutzen haben, da sie vielfach Unbekanntes oder wenig Bekanntes durch Unbekanntes oder wenig Bekanntes erklären, so meide man sie und stelle sie nur bei Prüfungen und Wiederholungen, nachdem sie im Unterricht genügend verarbeitet und vorbereitet sind. Sonst frage man lieber anders. Will man z. B. auf der unteren oder mittleren Stufe den Begriff „Neid“ klar machen, so frage

man: Hat jemand schon von einem neidischen Menschen gehört? Erfolgt die Antwort „ja“, so frage man weiter: Woran erkanntest du denn, daß der und der neidisch war?

Sehr vorsichtig soll man mit den Fragen nach dem Verbalprädikate sein, da ja Teile des Satzes nur mittelst des Verbuns erfragt werden können und das Verbum der Träger des Gedankens und der Konstruktion ist, das von den übrigen Satzteilen aus gar nicht erfragt werden kann. Diese Schwierigkeit sehen viele recht gescheite Leute nicht ein und schieben immer wieder in ihre ungeschickten Fragen die gänzlich farblosen Prädikate sein, haben, werden, können, geschehen und mit ganz besonderer Vorliebe das Verbum tun ein. Was hatte er? Was konnte er? Was tat er? hört man immer wieder fragen, ohne daß der Frager daran denkt, daß doch die verschiedensten Antworten möglich, ja geradezu notwendig sind. So erging es denn auch einem Lehrer ganz nach Verdienst, als er bei der Kaisergeburtstagsfeier an die Kleinen des ersten Schuljahrs die Frage richtete: „Was tut der Kaiser?“ Er erhielt die Antworten: Der Kaiser macht Geld. Er geht mit den Soldaten spazieren. Der Kaiser ißt Kuchen. Der Kaiser fährt Schiff. Zuweilen sind solche Fragen nicht schlechthin zu verwerfen, wenn nämlich schon ein Satz vorangegangen und das zu Erfragende bekannt sein muß oder wenn es sich bei tun oder geschehen um eine Tätigkeit oder Ereignis an einem bestimmten Orte oder zu einer bestimmten Zeit handelt. Das sind dann meist Fragen, die gedächtnismäßiges Wissen sich wiedergeben lassen, nicht aber Fragen, die geistesbildende Kraft haben. Man sehe z. B. welche Fülle von Antworten möglich sind, wenn gefragt wird: Was tut der Mensch, wenn er krank ist? Er kann sich zu Bette legen, den Arzt holen lassen, sein Testament machen, den Tod fürchten, fiebern und wer weiß, was sonst noch. Und recht schlimm steht es um solch eine Frage, wenn das Tun noch obendrein ein Leiden, einen Zustand, ein Empfinden bezeichnet. Was taten die Hirten? Sie fürchteten sich. Wie viel wirksamer ist die Frage, wenn man den Gattungsbegriff hineinlegt und nach der Art fragt; Was für ein Gefühl überkam die Hirten? Ähnlich ungeschickt ist die Frage: Was tat die Stadt Magdeburg als sie erobert wurde? Sie brannte ab. Wie viel besser würde die Frage lauten: Welches Unglück traf die Stadt unmittelbar nach der Eroberung? — Was tat Jesus während des Sturmes? ist ja keine unrichtige Frage; wirksamer wird sie, wenn wir das matte Tun beseitigen und kräftig fragen: Warum bemerkte Jesus den Sturm nicht? Wie kam es, daß er den Sturm nicht bemerkte? Berechtigt sind natürlich Fragen wie: Was tat Heinrich IV. zu Canossa? Was tat Luther am 31. Oktober 1517? Was ging um und in Leipzig im Oktober 1813 vor? Was geht mit dem Quecksilber bei wachsender Kälte im Thermometer vor sich? In den meisten übrigen Fällen, wo man solche farblose Verben durch nähere Bestimmungen zu kräftigen sucht, bemerkt man meist gar nicht, daß man eigentlich, wie die Katze um den heißen Brei, um ein kräftiges Verbum oder um eine passendere Frage nach einem anderen Satzteil wie dem Verbum herumläuft. Beispiele: Was tut die Nachtigall zur Freude des Menschen? Sie singt. Besser: Wodurch erfreut

die Nachtigall des Menschen Herz? Durch ihren Gesang. Was tat Judas aus Habsucht? Er verriet den Herrn. Besser: Wozu trieb den Judas die Habsucht? Zum schändlichsten Verrat an seinem Herrn. Was war Kain hinsichtlich seines Berufs? Besser: Was hatte Kain für einen Beruf? Wie ist die Erde in Rücksicht auf ihre Form? Welche Form hat die Erde? In fast allen diesen Fällen kann man also die farblosen Verben als Kernpunkt der Frage beseitigen, wenn man sich nur einige Mühe geben wollte und nicht grenzenloser Bequemlichkeit im Fragen huldigte. Ganz schlimm steht's aber um den Fragenden, wenn er die näheren Bestimmungen zu seinem matten Verbum noch obendrein in einen hypothetischen Satz kleidet. Z. B.: Wie ist die Erde beschaffen, wenn du auf ihre Form achtest? Wie ist Gott, wenn du auf den reuigen Sünder siehst? Solchen Fragen und ähnlichen kann man noch immer begegnen, wenn sie auch nicht immer in größter Formlosigkeit sich zeigen.

Das Ergebnis aus den bisherigen Erörterungen ist folgendes: Jede Frage soll die geistige Kraft des Schülers stärken, seinen Verstand schärfen, sein Wissen fördern und festigen oder seine Sprachfähigkeit bilden. Deshalb soll man keine Frage stellen, bei der der Schüler gar nichts oder wenig zu denken braucht, und alle Fragen vermeiden, die versteckt, offen oder halboffen dem Schüler bereits vorsagen, was er zu antworten habe.

Nachdem die Forderungen erörtert sind, die man an die Beschaffenheit der Frage zu stellen hat, kommen wir eingehender auf die Art der Fragen zurück.

Von großer Wichtigkeit sind die Repetitionsfragen, die zur Befestigung des Durchgenommenen dienen, und die Examinationsfragen, die das Können und Wissen feststellen sollen. Bei beiden wird es darauf ankommen, in geschickter Weise zusammenfassende Fragen zu bilden, die dann ganz besonders angebracht sind, wenn längerer zusammenhängender Vortrag gehalten ist und es nun darauf ankommt, den Kern, die Hauptsachen, den Gang und die Einteilung des Vorgetragenen festzulegen. Über diesen Punkt wird noch bei der Wiederholung die Rede sein. — Am wichtigsten und auch am schwierigsten sind die Entwicklungs- und Zergliederungsfragen; mit Hilfe jener arbeiten wir aus der Summe von Einzeltatsachen und Merkmalen ein Ergebnis, einen Begriff und ein Urteil heraus; mit diesen zerlegen wir einen Begriff, ein Urteil, ein Ergebnis, ein Gesetz, eine Regel in seine Merkmale, Einzelheiten und Einzeltatsachen. Es genügt bei diesen Fragen nicht, daß jede einzelne genau den Anforderungen entspricht, die bisher eingehend erörtert sind; es muß auch unter den einzelnen Fragen ein fester Zusammenhang bestehen; es dürfen zwischen ihnen keine logischen Sprünge gemacht werden; sie müssen vielmehr auf dem kausalen Zahnradgeleise hinlaufen, eine genau nach der andern, eine aus der andern. Der Lehrer muß dabei jede Antwort, die er erzielen will, vollständig klar vor sich haben und muß auch die Form der Antwort sich so geben lassen, daß sie der Fassungskraft der Schüler und dem behandelten Gegenstande entspricht. Der Anfänger im Amte — und später schadet's auch nicht — tut gut, sich solche Zergliederungs-

und Entwicklungsfragen vorher auszuarbeiten, Katechesen zu machen und bei der Ausführung sich zu hüten, durch Nebenfragen und Episoden sich vom Wege abdrängen zu lassen. Es wird ferner bei diesen Fragen ankommen auf geschicktes Suchen und Finden des Bekannten aus dem latent Bekannten, auf Enthüllen des Verhüllten, auf Gewißmachen des Zweifelhaften, Bewußtmachen des Unbewußten, auf Berichtigen des Irrtümlichen, auf Ansichtbringen und Klarmachen des Dunkeln, Verworrenen und Unklaren. Man wird auch vom Gegensatze, von Ähnlichkeiten und Unähnlichkeiten, vom Gleichen und Ungleichen und vor allem von Beispielen aus der lebendigen Erfahrung zu abstrakten Begriffen vorzudringen suchen und es sich im Unterricht nie entgehen lassen, falsche oder halbrichtige Antworten auszunützen zu seinem Zweck. Anzuwenden sind solche Entwicklungsfragen, wo man von dem unklaren Wissen und von der ungeordneten Erfahrung zu klaren und deutlichen Vorstellungen, zu festen Begriffen, bestimmten Urteilen und unzweifelhaften Schlüssen vordringen will. Das wird der Fall sein bei der Besprechung von Themen zu deutschen Aufsätzen, die noch immer nicht genug durch Entwicklungsfragen vorbereitet werden, bei Entwicklung religiöser und sittlicher Begriffe, die immer noch zu dogmatisch übermittelt, zu wenig entwickelt und ermittelt werden, im grammatischen Unterricht, in den naturwissenschaftlichen Disziplinen, kurz überall da, wo man auf vorhandene Lebenserfahrungen und vorhandenes Schulwissen so oder so rechnen kann. Die Zergliederungsfragen werden vielfach den entwickelnden Unterricht begleiten oder ihm folgen. Hierbei wird es darauf ankommen, Denkobjekte, welche bereits auf dem Wege des entwickelnden Unterrichts zur Klarheit und Deutlichkeit geführt sind, einzuordnen, einzuprägen in regelrechter Folge und anzuwenden. Bei Besprechung von Lesestücken prosaischen oder poetischen Inhalts, bei biblischen Geschichten, bei der fremdsprachlichen Lektüre, bei der Anwendung physikalischer Gesetze und mathematischer Lehrsätze auf Einzelbeispiele wird man von der Zergliederungsfrage häufig Gebrauch machen. Hierher gehören auch die Remotivfragen, d. h. die aufräumenden Fragen, die falsche Vorstellungen wegräumen, bevor man die richtigen zu dem Ergebnis aufbaut, das man erzielen will.

Beim Fragen verfallt man nicht in zu starke Pedanterie. Es ist zu weit gegangen, wenn man für jede Frage einen selbständigen und vollständigen Satz verlangt. Was der gebildete Laie sich in feiner Konversation gestattet, das erlaube sich der Lehrer nur getrost. Feiner Konversationston ist auch für die Schule gerade gut genug. Verkürzte Fragen also mit wieso? warum? zu welchem Zweck? aus welchem Grunde? mögen recht oft kommen und sind gut angebracht, sobald nur aus dem Zusammenhang ihr Sinn klar ist. Ebenso ist es Pedanterie, die Entscheidungsfragen aus dem Unterricht verbannen zu wollen. Auch sie sind oft recht an ihrem Platze. Wenn Sokrates die Alternativfrage, die Wahlfrage, die auf ja und nein gestellte Frage mit Vorliebe gebrauchte, so werden wir das auch tun dürfen. Nur soll jedem ja und nein die gute Begründung folgen und genügende Erfahrung oder genügendes Wissen vorangehen.

Zum Schlusse noch einige Hausregeln zur Fragekunst. Man richte zunächst alle Fragen an die ganze Klasse; dann rufe man den einzelnen auf und zwar mit seinem ehrlichen Namen, nicht aber mit „du da“ und begleitendem Fingerstechen; denn auch der Schüler schon hat Anrecht darauf, anständig angedredet zu werden. Man frage sodann nicht auf diesem einen „du da“ immerfort herum, sondern gehe recht bald zu einem andern über. Die Schwächeren und Trägeren frage man öfters als die Bessern; diese aber ziehe man beständig zur Korrektur und zur Hilfe heran. Man frage in bestimmtem, aber in wohlwollendem Tone und schreie nicht wie der Unteroffizier auf dem Kasernenhofe und nehme nicht Blick und Miene eines Untersuchungsrichters an. Besonders gehört zu den Entwicklungsfragen freundliches Eingehen auf ungeschickte Wendungen, auf Halbwahres und auch auf ganz Falsches. Freundlichkeit ist hier wirkungsvoller als grobes Abweisen und rücksichtsloses Verurteilen. Die Jugend soll ja erst richtig antworten lernen. Könnte sie's sofort, so hätte sie den Lehrer nicht nötig. Freundlichkeit stärkt auch den Mut zur Antwort. Und damit ist vieles, ja alles gewonnen. Man gönne schließlich sich und den Schülern Zeit und einen Augenblick des Besinnens, und wenn man sieht, daß wenig Finger in die Höhe kommen, so schelte man nicht, sondern frage noch einmal, vielleicht in geschickterer Weise, bis die Frage von mehr Erfolg begleitet ist. Nur wo es sich um Repetitionen von Wissen handelt, was rasch zur Hand sein muß — z. B. um fremdsprachliche Formen und um das Einmaleins —, frage man rasch und schneidig und halte sich nicht unnötig auf mit Lamentieren, wenn hie und da langsamere Köpfe nicht immer mitkommen können.

Noch immer recht lesenswert und reich an Anregungen ist, was OVERBERG a. a. O. in dem Kapitel: „Suchet mit dem Examinieren und Katechisieren geschickt umzugehen“ über das Fragen sagt. Die Erfordernisse, gut zu fragen, faßt er gar nicht übel in folgendem zusammen: „Um gut zu fragen, ist dem Lehrer nötig: 1. eine deutliche und genau bestimmte Kenntnis von der Sache, worüber er fragen will; er muß sie auch noch in so frischem Andenken haben, daß er ohne langes Besinnen sich dieselbe nach allen ihren Teilen recht wieder vorstellen kann. Es ist also auch nötig, daß er das Stück, worüber er fragen will, zum voraus fleißig durchstudiere. 2. Die Geschicklichkeit, geschwind zu bemerken, ob ihn die Kinder, wenn er sie fragt, verstehen, ob sie selbst verstehen, was sie antworten, ob und was an ihren Antworten Mangelhaftes ist. Diese Geschicklichkeit kann und muß er sich durch genaue Aufmerksamkeit auf das Gesicht der Kinder, auf den Ton ihrer Sprache beim Antworten, auf die Art, wie sie die Antwort hersagen, und auf die erteilten Antworten selbst zu erwerben suchen. 3. Die Fertigkeit, ohne langes Besinnen eine neue passende Frage zu tun und sich kurz und deutlich in Fragen auszudrücken. Um diese Fertigkeit zu erlangen, ist Übung im Fragen nötig. . . Der Lehrer kann auch, ohne Schüler gegenwärtig zu haben, sich im Fragen üben. Er stelle sich seine Schüler in Gedanken vor, tue in Gedanken Fragen an sie und denke sich die Antworten, die sie vermutlich darauf geben würden oder geben könnten. Dann gebe er acht, wie er weiter fragen könnte oder müßte, wenn diese oder jene Antwort von den Kindern erteilt würde. Diese Übung im Fragen ohne Schüler wird ihm noch größere Vorteile bringen, wenn er sie schriftlich anstellt und das Geschriebene einige Zeit nachher wieder durchsieht, um das Fehlerhafte darin zu verbessern.“ — Gute Muster für solche Übungen bieten SCHÜTZE, Entwürfe und Katechesen über M. Luthers kleinen Katechismus, 3 Bde., 4. Aufl., Leipzig 1899, außerdem Lehrgänge und Lehrproben, Halle. — Ein unerschöpflicher Born der Belehrung sind und bleiben Xenophons Memorabilien und die Platonischen Dialoge, in welchen sich die Kunst sokratischer Frageweise als unerreichtes Muster darbietet. Dazu vgl. das anregende Kapitel in REGENER, Methodenlehre, XIX die Sokratische Methode. Gute Beispiele bietet auch GOERTZ, Die Lehrkunst, 3. Aufl., Leipzig und Berlin 1902. Über Ausbildung in der Fragekunst. — Reiches Material schafft herbei REINSTEIN, Die Frage im Unterricht, 5. Aufl., Leipzig 1895. — Etwas breit, aber trotzdem belehrend ist DINTER, Ausgewählte

pädagogische Schriften hrsg. von Friedrich Seidel, Langensalza 1887, Bd. I S. 340 ff. die vorzüglichsten Regeln der Katechetik.

25. Die Antwort. Zu einer guten Frage gehört auch eine gute Antwort; und sich gut antworten zu lassen ist auch eine feine und löbliche Kunst, die nicht immer geübt wird. Selbstverständlich ist, daß die Antwort laut, vernehmlich, klar und mit guter Betonung erfolgt, d. h. mit Hervorhebung der Worte, welche die Ergänzung der Frage enthalten, also auch mit Nachdenken. Es ist deshalb nicht gut, wenn die Schüler mit der Antwort sofort dreinfallen, nachdem sie eben die Frage gehört oder gar erst halb gehört haben. Sie sollen die Antwort auch nicht herausschreien, aber auch nicht flüstern; dieses ist schwerer zu bekämpfen als jenes; zu lautes Sprechen kann man leicht dämpfen; zu leises Sprechen kommt immer wieder, da zu viele und verschiedene Gründe den Schüler hemmen. Bleiben die Schüler die Antwort schuldig, so frage man sich, woran das liegt. Kann keiner aus der Klasse antworten, so ist vielfach die Frage nicht verstanden. Dann prüfe man sich selber, ob die Frage etwa ungeschickt gestellt war, und gestalte sie geschickter und nach den Regeln der Kunst; man fasse das Frageziel noch einmal recht kräftig ins Auge und gebe dem Gedanken auch die wirksamste Form. Am Nichtbeantworten kann auch die Stimmung der ganzen Klasse oder einzelner schuld sein; vom Schultyrannen anezogene Schüchternheit kann die Antwort hemmen, ebenso Unaufmerksamkeit oder gar Nichtwissen; diese Hindernisse hat man auf geeignetem Wege zu beseitigen. Der Grund kann aber auch darin liegen, daß der Schüler allein den Pfad zum Frageziel nicht finden kann, besonders wird das in den unteren Klassen oft der Fall sein; dann gebe man Hilfe und zeige damit auch anderen Schwachen im Geist, wie man von der Frage zur Antwort vorschreiten kann. Es ist z. B. nach der deutschen Bedeutung von *erudivissemus* gefragt. Der Schüler bleibt stumm. Dann frage man, wenn man weiß, daß er das Seinige stets getan, *erudio, erudivi, erudiveram, erudivissem, erudivissemus*. Nun wird die Antwort erfolgen; ein andermal schlägt sich der Schüler die Verbindungsbrücke zur Antwort selber. — An falschen Antworten kann Übereilung schuld sein; denn aufs Geratewohl antworten besonders die jüngeren Schüler sehr gern, das liegt in ihrem Temperament und ist kein Kapitalverbrechen. Man lasse sich in solchen Fällen mit Geduld und Ruhe die Frage wiederholen und neue Antwort geben; aber nur nicht ebenso sanguinisch dreinfahren wie der Junge selber; das nützt nichts, wie überhaupt homöopathische Mittel in der Pädagogik mit Vorsicht anzuwenden sind. Ist ein Schüler gar nicht zu heilen, von seinem Dreinfahren mit falschen Antworten, so verbinde man ihm einige Zeit das Plappermaul und lasse ihn unter Umständen die Antwort in seine Kladde oder an die Tafel schreiben. Das hilft, weil es zu ruhiger Überlegung anleitet. Fällt eine Antwort so falsch aus, daß sie ins Lächerliche schlägt, so schließe man sich, falls nicht etwa der in der Antwort liegende Witz zu gut ist, dem Lachen nicht an und verfolge den Schüler ja nicht mit Spott, Hohn und Zorn, sondern suche ihn zu überzeugen und eines Besseren zu belehren. Ist aber die Antwort zum Teil richtig oder bietet sie Gewähr,

daß man von ihr aus zum Richtigen gelangen kann, so knüpfe man an geeigneter Stelle an, hebe das Richtige heraus und dränge das Falsche zurück, dann kommt man zum Ziele. Z. B. *erudivissemus* ist beantwortet mit: wir hatten unterrichtet. Tempus ist richtig, Modus ist falsch; wie muß es also heißen? Sehr richtig ist es auch, falsche Antworten durch einige Fragen *ad absurdum* zu führen, indem man zunächst den Schüler beim Worte nimmt. Wir hatten geliebt? ist gefragt. Die Antwort lautet: *amavimus*. Neue Fragen setzen ein: Wie heißt: ich liebe, ich habe geliebt? wir haben geliebt? *amavimus*. Soeben ist „wir hatten geliebt“ gesagt. Kann diese Form denn beides heißen? Bei allen falschen oder halb richtigen Antworten soll man darauf halten, daß derjenige Schüler, der nicht genügt hat, nach Richtigstellung der Sache die Antwort, die er selber nicht gefunden, zum Schlusse richtig von sich gibt; so stumpfsinnig wird ja kein Schüler sein, daß ihm das nicht am Ende gelingen sollte. Bei richtigstellenden Antworten lasse man nicht das Falsche noch so und so viel mal sagen, sondern nur das Richtige. „Die Einwohner unserer Stadt“ ist gefragt, *incolae nostris oppidi* geantwortet. Ungeschickt verfährt nun, wer fragt: „Was war falsch?“ und sich den Fehler wiederholen läßt. Geschickt dagegen ist es zur Richtigstellung geradenwegs aufzufordern und *incolae nostri oppidi* ans Licht zu fördern. — Die Antwort soll in den untersten Klassen in ganzen Sätzen gegeben werden, um die Sprachfähigkeit der Schüler zu bilden und zu schulen. Weiterhin soll man aber nicht pedantisch immerfort auf ganze Sätze verpflichtet sein, sondern die Formen guter Gesellschaft in den Antworten zulassen. Dazu gehört es aber auch, daß man sich keine „Lumpen und Fetzen“ bieten läßt. „Bald wird der Inhalt nur durch einen Brocken angedeutet, bald fehlt der Antwort jedes organische Verhältnis zur Frage, bald beginnt sie mit dem Prädikat unter Unterdrückung jedes Subjekts und läuft dann gleichsam ohne Kopf, als Rumpfantwort, einher, bald wird wenigstens der Artikel zu seinem Substantiv, die Präposition im Anschluß an das Verbum der Frage ausgelassen oder der durch das Zeitwort der Frage geforderte Kasus durch den bequemen Nominativ ersetzt, und der Lehrer heißt das alles gut, weil er sich des richtigen Stoffwissens freut; er gibt dann und wann eine kleine Korrektur seinerseits gratis dazu, aber er nötigt nicht, erzieht nicht zur regelmäßigen Verbindung mit Inhalt und Form, die gerade das Wesen der „Bildung“ ausmacht. Und so kann man manche Schule von 9 Klassen mit allen Schullehren durchlaufen und gegenüber den Anforderungen an sichere und natürliche Rede ein Stock bleiben. Das ist eine harte Anklage, aber die Wirklichkeit fordert sie heraus, und ohne schroffe Kennzeichnung wird so eine alte Gewohnheit nicht erschüttert.“ (MÜNCH, Neue pädag. Beiträge S. 97 u. 98.) Anklage und Kennzeichnung sind in diesen Worten ja hart und schroff, aber nicht zu hart und zu schroff, sondern eher zu milde den Tatsachen gegenüber, die sich bei alt und jung im Lehrerstande vorfinden. Wer hätte nicht schon Beispiele wie folgende mit Grausen gehört? Fr.: Wo sind fruchtbare Stellen in Dänemark? A.: Die Inseln. Fr.: In welchen Gegenden Deutschlands wird besonders Wein gebaut? A.: Rhein und Mosel. Fr.: Was verhinderte

Hannibal mit Nachdruck den Römern entgegenzutreten? A.: Durch Mangel an Geld und Soldaten. Fr.: Wie alt war Christus, als er zum ersten Male den Lehren der Schriftgelehrten im Tempel zu Jerusalem zuhörte? A.: Zwölf. Wir könnten diese Beispiele noch vermehren bis zu den unheimlichen mit „wenn“ beginnenden Antworten, die nirgendwo passen, und der nachlässigen Fortlassung jedes finiten Verbuns und Ähnlichem. Das Gegebene mag genügen, um hinzuweisen und aufmerksam darauf zu machen, wie viel logische und sprachbildende Kleinarbeit man im Unterricht versäumt, indem man sachgemäße und richtige Fragen und sprachlich- und logisch-richtige Antworten vernachlässigt. Man sollte bedenken, wie gerade kleine Ursachen, wo sie sich so häufen wie bei Frage und Antwort, große Wirkungen haben müssen, wie geistesbildend es ist, wenn tagtäglich und stündlich auf jede regelrechte und sprachrichtige Frage eine tadellose und angemessene Antwort erfolgt, wie wenig bildend es aber ist, wenn der Lehrer (und ich kenne solche) den Mund voll nimmt und gegen unlogische Art zu denken lange Predigten hält, in den nächsten 10 Minuten aber 15—20 Antworten vorbeilaufen läßt, die sämtlich unlogisch und sprachlich unrichtig aufgebaut sind und zum Teil bis zur Stufe eines Stoßseufzers herabsinken.

Das persönliche Verhältnis des Lehrers zu solchen Antworten muß also ein sehr entschiedenes und abweisendes sein, während an anderen Stellen das abweisende Verhalten etwas gemildert werden könnte. Der Lehrer soll nämlich nicht zu eigensinnig auf einer bestimmten Antwort bestehen, die er sich im voraus zurechtgelegt hat, wenn diejenige Antwort, die der Schüler gibt, auch richtig ist. Es kommen immer wieder Fälle vor, besonders wo etwas „im Buche steht“, in denen man wörtliche Übereinstimmung der Schülerantwort mit der eigenen Formulierung verlangt, wo aber dieses Verlangen eine Härte bezeichnet. Wenn ein Schüler auf die Frage: Was hat Gott geschaffen? antwortet: die ganze Welt, so soll man das nicht zurückweisen, weil man die Antwort verlangt: Himmel und Erde und alles, was darin ist. Man sollte überhaupt, so scharf man angehen muß gegen alle Fetzen- und Lumpenantworten, nicht leicht eine Antwort ganz verwerfen, falls sie einen richtigen Kern hat, sondern ausnutzen, was irgendwie zu nutzen ist; das macht Mut und fördert die Frische und Unbefangenheit zwischen Lehrern und Schülern. So sehr man nun aber auch Wohlgefallen äußern mag den Antworten der Schüler gegenüber, man soll es nicht mit beständigen Lobsprüchen und ehrenden Zwischenbemerkungen tun; denn sich immerfort wiederholendes „gut“, „brav“ etc. stumpft ab und nimmt angebrachtem Lobe seine Wirkung.

Wir fassen unsere Erörterungen dahin zusammen, daß man, was Fragestellung und Antwortgebung anbelangt, stets recht genaue Anforderungen an sich und an die Schüler stellen soll. Dann kann man andere Anforderungen, z. B. an die häusliche Tätigkeit der Schüler, immerhin maßvoller gestalten, weil man ja größere Schulwirkungen beständig in seiner Gewalt hat, die dem steinhöhlenden Tropfen gleich sind. Wer kunstgerecht fragt und sich gut antworten läßt, überläßt eben nichts, wie

der törichte Sämann, dem leichten Spiel des Zufalls, sondern er streut klug und mit bewußter Hand den Segen aus auf gut geackert Land und wird sich deshalb auch mehr als andere beglückender Ernte freuen.

Auch hier wieder bringt OVERBERG a. a. O. S. 191—199 schlichte Winke und gute Beispiele. Auch REINSTEIN a. a. O. S. 139—146 beschäftigt sich eingehend mit der Antwort.

26. Wechsel von Vortrag und Frage im Unterricht. So wertvoll die Frage im Unterricht ist und so häufig man sie anwenden soll, man darf sie doch nicht bis zu dem Grade überschätzen, daß man neben ihr zusammenhängende Erörterungen und Vortrag nicht gebührend zu ihrem Rechte kommen läßt. Diese sollen in schönem und erfrischendem Wechsel mit der Frage einerschreiten. Ist der Vortrag bis zu einem gewissen Abschluß und Ergebnis gekommen, so mögen Fragen die prüfende Sonde einsetzen, ob die Worte des Lehrers auch ihre Dienste getan, ob sie, besonders bei schwer verständlichen Dingen, auch verstanden sind. Manche Lehrer bringen zu große Stoffmassen in zu kurzer Zeit an die Schüler heran (z. B. bei schwierigen physikalischen Gesetzen und mathematischen Lehrsätzen) und belasten das Gedächtnis allzusehr mit sich überstürzendem Neuem. Man gehe lieber behutsam zu Werke; und rechte Behutsamkeit zeigt sich darin, daß sie geschickt zwischen Vortrag und Frage wechselt.

Bei Übermittlung von Kenntnissen kann man nun unter Umständen beide Arten wählen; nämlich dann, wenn schon verwertbare Anschauungen und Teilkenntnisse vorliegen, wenn in Grammatik, Mathematik, den Naturwissenschaften Urteile zu bilden sind. Man kann hier das Urteil fertig vortragen, kann dieses aber auch erfragen; auf jenem Wege wird zunächst Mittelbares geschaffen, das der Schüler *ad verba magistri* für wahr annimmt und nachspricht; auf dem anderen Wege schafft man sofort selbständige und unmittelbare Urteile. Der Vortrag wird deshalb gut tun, das Mittelbare stets zur Unmittelbarkeit überzuführen, indem er den Schüler in Selbsttätigkeit erhält und zur Selbsttätigkeit anregt; verliert er diese Kraft, sieht man, daß kein rechtes Leben mehr in den Schülern wohnt, dann wechsele man mit der Unterrichtsform und vergewissere sich, weshalb Stumpf- und Dumpfheit über der Klasse lagert, ob die Unaufmerksamkeit der Übermüdung oder dem Mangel an Verständnis entspringt. Beides wird im Dienste des Vortrags die Frage klarstellen.

Auf des Schülers Vortragsfähigkeit soll die Frage nicht zu zerreißen wirken. Man soll deshalb nicht zu sehr brocken- und fetzenweise alles aus dem Schüler herausheben, sondern, wo dieser Zusammenhängendes zu bieten fähig ist, freie Bahn zum Vortrag lassen, aber auch wirklich freie Bahn, nicht eine solche, auf der bei jedem zweiten Schritte der Leitende einen Frageknüttel dem Redenden zwischen die Füße wirft. Man soll vielmehr dem Schüler rechten Mut machen und ihn nicht bei jeder Kleinigkeit nervös-empfindlich stören, sondern bei etwaigem Stocken oder geringen Fehlern mit ganz leichten und behutsamen Winken nachhelfen. Das viele Unterbrechen, das oft gerade die tüchtigsten Pädagogen nicht lassen können, hindert die Sprach- und Sprechfertigkeit des Schülers; viel besser ist's, man läßt dem Schüler, soviel als irgend angängig, zunächst das Recht

auszureden. Erst nachdem er ausgesprochen, lasse man berichtigen oder berichtige selbst mit Hilfe der Frage. Macht man es anders, so bekommt der Hörer kein richtiges Bild von dem, was der Schüler wirklich kann und weiß: denn dieser traut sich, wenn Fragen ihn zu oft unterbrechen, schließlich selber nicht recht mehr. Und wo das Selbstvertrauen fehlt, da fehlt das Beste; denn auch der kleinste Schüler kann bereits mehr, als wir oft denken, wenn er sich nur recht viel zutraut.

27. Das Auswendiglernen. Wir kommen zur Einprägung des Unterrichtsstoffes durch das Gedächtnis. Dieses möchten wir der Vorratskammer der Seele vergleichen, aus der diese sich speisen läßt mit des Geistes täglicher Nahrung und täglichem Brot. Je geordneter der Vorrat in dieser Geisteskammer ist, um so rascher wird die Nahrung zur Hand sein, je besser die Qualität des Vorrats, um so gedeihlicher und nützlicher wird die Nahrung sein. Das Gedächtnis wird aber zugleich auch eine Kraft und Fähigkeit der Seele, die schaffend verfährt, indem sie die Kenntnisse, die sie rezeptiv festgehalten, hervorholt und zur Verwertung dem Geiste darbietet. Die Gedächtniskraft kann deshalb auch kunstgemäß geübt und gepflegt werden. — Zunächst haben wir es mit dem mechanischen Gedächtnis und dem mechanischen Auswendiglernen zu tun, wobei die Sinne, vor allem das Auge und Ohr, sowie zeitliche und räumliche Einflüsse von nicht zu unterschätzender Bedeutung sind. Besonders in jüngeren Jahren ist das mechanische Gedächtnis kräftiger als das logische oder judiziöse; deshalb nütze man diese Zeit aus, um das Material für spätere Denkarbeit einzuheimsen und festzulegen. Aber auch auf den oberen Stufen vernachlässige man das mechanische Gedächtnis nicht. Lassen wir mit besonderer Zuhilfenahme des mechanischen Gedächtnisses Vokabeln, Zahlen, Sprüche, Lieder usw. lernen, so werden wir diese nacheinander oft und eindringlich wiederholen, um sie zunächst in der Reihenfolge zu behandeln, in der das Auge die räumlichen Vorstellungen sieht oder das Ohr den aufeinanderfolgenden Klang hört. Auf den unteren Stufen des Unterrichts hole man alles herbei, was von der anschaulichen, sinnlichen Seite her mitwirken kann, das zu Lernende so einzuprägen, daß die Prägung Eindruck hinterläßt. Deutliches und lautes Vorlesen, rhythmisches Betonen der Verse, Anschreiben an die Tafel — alles nehme man zu Hilfe, bis die Worte im Gedächtnis des Schülers gleichsam von selber einen Gang gehen, der leicht wiederholt werden kann. Bei schwierig lautendem und zu behaltendem Gedächtnisstoff lasse man die Klasse im Chor sprechen, um durch Vollklang vollere Wirkung und tieferen Eindruck zu erreichen. Die Übung des mechanischen Gedächtnisses wird heutzutage an manchen Stellen zu sehr unterschätzt, weil man meint, wir hätten's im Denken so herrlich weit gebracht, daß wir des Gedächtnisses entraten könnten. Man vergißt, daß wir eine Art von geistiger Muskulatur auszubilden haben, die früh beim Hänschen geübt werden muß, um recht sicher tätig zu sein und um später dem Hans die rechten Dienste zu tun. Der mechanische Besitz soll unverwischbar und unzertrennlich gemacht werden, damit er jederzeit mit Schnelligkeit sich in Bewegung setze zu höherer Verwendung im Dienste des Denkens. Man unterstütze deshalb

das Gedächtnis recht durch die Sinne und die Anschaulichkeit. Wenn Abstraktes gelernt wird, lehne man es an konkrete Vorstellungen an, an Abbildungen, Karten, Tafelzeichnungen, Tabellen, Übersichten, genealogische Tafeln, Dispositionen, geschickt gedruckte Paradigmata. Das Ortsgedächtnis zieht aus solchen anschaulichen Mitteln reichen Nutzen. Geht's uns doch mit unserm Ortsgedächtnis tagtäglich so bei unserer Bibliothek, die in bestimmter Reihenfolge steht und uns, ohne daß wir uns besondere Mühe gegeben, im Gedächtnis haftet, weil Auge und Tastsinn uns Gedächtnisstützen sind. Werfen wir aber die Bibliothek in einen Korb, so ist mit der guten örtlichen Ordnung auch unser gutes Gedächtnis für die Bücher dahin. Wie wertvoll das Raumgedächtnis ist, lehrt jeden die Erfahrung. Lesen wir doch im spätern Leben ganze Seiten eines früher viel gebrauchten Buches im Geiste herunter, da wir die Gliederung nach Abschnitten und Absätzen als örtliche Anknüpfungspunkte gleichsam noch vor Augen haben. Es ist deshalb zu bedauern, daß die Vielgeschäftigkeit unserer neueren Zeit auch die Vielgestaltigkeit der Lehrbücher nach sich zieht. Das Geschlecht vor uns wußte auch deshalb mehr, weil seine Lehrbücher, wie der alte „Zumpt“ und „Buttmann“, eine größere Einförmigkeit in der Darbietung der mechanisch zu erlernenden Sprachformen zeigten. Daraus sollten wir eine Lehre ziehen und zerstreute Mannigfaltigkeit auf diesem Gebiete verbannen. — Auch Reim und Rhythmus sind gute Stützen, wo sie in maßvoller Weise zu Bundesgenossen des Gedächtnisses gemacht werden. Die Memorialverse der guten alten Zeit, auf die unsere moderne Pädagogik vielfach als auf eine unnütze Spielerei mitleidig herabsieht, schätze man doch ja nicht zu gering; sie haben ihr Gutes gehabt und haben's heute noch. Schon mancher gelehrte Mann hat immer wieder nach ihnen als Gedächtnisstützen gegriffen. Auch die Hilfen der Mnemotechnik, soweit sie verständig sind und nicht Gedächtnisverzerrungen und Gedächtniskarikaturen bieten, sollte man nicht ganz abweisen. Wenn ein Sextaner die Lage des Euphrat und Tigris nicht behalten kann, so ist es doch wahrlich keine didaktische Todsünde, ihm zu sagen, daß der Euphrat nach Europa zu liege und der Tigris nach Asien zu, dem Lande der Tiger. Und die Zahlen 1640, 1740 und 1840 braucht man sich als Marksteine in der preußischen Geschichte nicht entgehen zu lassen, ebensowenig wie die von vier zu vier Jahren fallenden Friedensschlüsse von Campo Formio (1797), Luneville (1801), Preßburg (1805) und Wien (1809). Und wer das Lautverschiebungsgesetz mit dem *tamtam* (Tenuis, Aspirata, Media u. s. f.) behalten läßt, ist des Dankes der Lernenden gewiß, wie wir es seiner Zeit dem berühmten Raphael Kühner gedankt haben, daß er uns das Erlernen des Genetivs und Ablativs *nullius* und *nullo* zu *nemo* durch das Stichwort Gab(e)l erleichterte. Man verachte also das mechanische Gedächtnis nicht zu sehr. — Bei dem mechanischen Einprägen unterlasse man sodann auch Variationen nicht, nachdem zunächst die Reihenfolge zu ihrem Rechte gekommen ist. Vokabeln, Zahlengruppen und Paradigmata, die vor allem erst in bestimmter Folge gelernt sind, frage man nach geordneter Befestigung auch außer der Reihe ab. Dieses Durchbrechen der zunächst mechanisch gelernten Reihenfolge

kann man nicht genug üben, damit die einzelnen Teile des Paradigmas, der Regel, des Einmaleins auch isoliert angewandt werden können und das Gedächtniswissen allen Kreuz- und Querfragen gegenüber wirklich standhält.

Dem mechanischen Lernen folgt das verknüpfende Lernen, wobei Verstand und Phantasie als verbindende und zusammensetzende Geisteskräfte wirken. Der Rückertsche Weisheitsspruch tritt dabei in seine Rechte:

„Auswendiglernen sei, mein Sohn, dir eine Pflicht;
Versäume nur dabei Inwendiglernen nicht;
Auswendig ist gelernt, was dir vom Munde fließt,
Inwendig, was dem Sinn lebendig sich erschließt.“

Dieses Inwendiglernen weist man dem sogenannten judiziösen Gedächtnis zu. Es ist ein Fehler unserer Zeit, daß sie diese Art von Gedächtnistätigkeit etwas überschätzt sowohl bei der Spracherlernung als auch bei der Aneignung mathematischer Lehrsätze. Jüngeren Lebensjahren nämlich traut man vielfach schon eine allzu große Kraft und Fähigkeit zu, logische Operationen vorzunehmen. Formen, Wörter, Ausdrücke, die einfachsten, immer wiederkehrenden syntaktischen Regeln, sowie die bei Rechnungen sich wiederholenden Kombinationen der Zahlen behandle man deshalb nicht zu früh in der Weise, daß man überall mit Begründungen dazwischen fährt, sondern überlasse dem frisch und noch unbewußt schaffenden Gedächtnis manches, was spätere Jahre von selber zu voller innerer Entfaltung zeitigen. „Je früher reif, je früher faul“ ist auch eine pädagogische Weisheit, die man beim Auswendiglernen in gewissen Fächern beherzigen sollte. Es kommt zunächst nur auf den Gedächtnisstoff an; dieser sollte immer so bereit liegen, daß er stets gegenwärtig sich den logischen Operationen des Verstandes zur Verfügung stellen kann. Solche sicheren Anfangsstoffe sollten aber auch in der nötigen Vollständigkeit im Gedächtnis aufbewahrt liegen; ist es nicht der Fall, so tritt beim Übersetzen oder beim Rechnen Ratlosigkeit, Stocken und peinlicher Stillstand ein, obwohl vielleicht die logische Einsicht und die innere Beziehung der Begriffe ganz klar sein mag. Die Begriffe finden eben keinen rechten Grund und Boden und schweben in der Luft. Es ist z. B. zunächst lediglich Gedächtnissache, daß *bellum inferre* bekriegen heißt, daß *invidere* den Dativ regiert und *oblivisci* den Genitiv, daß nach den *verbis sentiendi* und *declarandi* der *Accusativus c. infinitivo*, dagegen nach den Verben des Bittens *ut* folgt, nach *non dubito* aber *quin* und nach *iubere* wiederum der *Acc. c. inf.* Wollte man bei allen diesen syntaktischen Regeln gleich volle Begründung geben, so würde diese unnütze Klugheit doppelte Torheit sein. Damit wir nicht mißverstanden werden, fügen wir ausdrücklich hinzu, daß unser Vorbehalt nur für bestimmten Unterrichtsfächer gilt, bei denen das Mechanisieren und die Gedächtnisfertigkeit angebracht erscheinen. Hüten soll man sich aber z. B. im Religionsunterricht, im deutschen und geschichtlichen Unterricht unverstandenen Stoff auswendig lernen zu lassen. Das geschieht leider viel zu viel; man greift für das naive Kindesalter im Religionsunterricht nicht selten viel zu hoch und leider in der Geschichte ebenfalls. Für Anfänger sind Fragen der

Verfassung und der Gesetzgebung noch nichts Verdauliches, sie wollen Taten sehen, die sie selbst mitzuerleben im stande sind, und Fragen beantworten, deren Mitempfindung ihnen möglich ist. Man sollte deshalb das Biographische in den Vordergrund stellen und alle Daten und Jahreszahlen fortlassen, zu denen nicht Vollverständliches gelernt werden kann. Läßt man aber etwas auswendig lernen, was dem Kindesalter noch nicht vollverständlich sein kann, so prüfe man, ob das Ahnungsvermögen des Schülers bereits stark genug ist, um das von dem Verstande noch nicht ganz Begriffene mit vorahnendem Gefühl fest zu erfassen. — Das judiziöse Gedächtnis, das volle Inwendiglernen bahne man also allmählich an, indem man Verstand, Gemüt und Phantasie zu Hilfe ruft, indem man die anfänglich unbewußt im Lernstoffe liegenden intellektuellen, ethischen und ästhetischen Anregungen, Zusammenhänge und Verbindungen dem volleren Bewußtsein immer mehr zuführt. Eine Vorstellungsreihe, etwa ein Gedicht, eine Regel, ein Paradigma, ein mathematischer Satz wird erst zu dauerndem und verwertbarem Besitz, wenn wir Zusammenhang und Sinn tiefer und tiefer erfassen, wenn wir nicht nur äußerliche Anknüpfungspunkte in den Dienst des Gedächtnisses, sondern innerliche Verbindungspunkte in den Dienst der übrigen Geistestätigkeiten stellen und dadurch in wechselwirkender Beeinflussung auch das Gedächtnis schärfen, beleben und erweitern. Vor allem müssen für das judiziöse Memorieren alle sachlichen und sprachlichen Schwierigkeiten völlig klar gestellt, die Regel durch Beispiele erläutert, der Lehrsatz bewiesen, das Gedicht in seinen einzelnen Sätzen, Versen und Strophen klar gelegt werden. Wir müssen vorkonstruieren, damit das Auswendiglernen ein Nachkonstruieren werde; die Dinge mit ihren Eigenschaften, die Ereignisse in ihren Ursachen und Wirkungen, die Ziele mit ihren Mitteln müssen vor dem inneren Auge des Schülers entstehen, damit sie wieder erstehen können im Gedächtnis. Auf bestimmte Gedanken, die das Ganze beherrschen, muß aufmerksam gemacht werden; denn solche beherrschenden Gedanken rufen, wenn sie wiederkehren, das Übrige rasch hervor. Es sind das besonders solche Punkte, die sinnlich kräftiger, geistig inhaltsreicher sind als die Nebensätze und die deshalb besonderes Interesse wecken. Auch das Verhältnis vom Besonderen zum Allgemeinen soll man beim verknüpfenden Lernen beständig zu Rate ziehen; das Allgemeine muß stets als Grund oder als Folge erscheinen, als das bestimmende Gesetz, von welchem der ganze Kreis des zu Lernenden abhängt. Besondere Fälle und Sätze sind unter den Gesichtspunkt der Regel zu stellen, damit das einzelne durch die Regel im Gedächtnis festgenagelt wird und damit wiederum die Einzelheiten die Regel halten wie das Mauerwerk den Nagel in der Wand. Gleichheiten und Ähnlichkeiten müssen herangezogen werden, zumal wenn sie sich in natürlicher und sachgemäßer Weise darbieten; dann bilden auch sie eine feste Gedächtnisstütze. Werden aber Ähnlichkeiten erst lange gesucht und weit her geholt, dann schaden sie mehr, als daß sie nützen, dann verwirren sie mehr, als daß sie zu geordnetem Besitz führen. Vor allem aber kommt es darauf an, daß wir überall das Neue, Werdende, Entstehende an etwas Altes, Fertiges, Vorhandenes anknüpfen. Je vielseitiger

sich das machen läßt, um so fester wird es haften. Dabei muß man praktisch suchen und geschickt zu finden wissen; denn es ist meistens mehr altes Wissen und mehr Erfahrung vorhanden, als sich der Schüler bewußt ist und der Lehrer vielfach voraussetzt. Wird aber das Neue in seiner Verwandtschaft mit dem Alten dem Schüler dargelegt, dann kommt der besondere Reiz hinzu, den wir allemal da empfinden, wo wir zwischen uns und anderen Wesen Beziehungen entdecken, von denen wir bisher nichts geahnt hatten. Diese Zuhilfenahme bereits vorhandener, aber bisher noch unter der Schwelle des Bewußtseins schlummernder Vorstellungen kann man nicht oft und nicht eindringlich genug anwenden. „Vom Bekannten zum Unbekannten“, „vom Nahen zum Fernen“, „unterrichte lückenlos bei dem, was im Gedächtnis haften soll“. Je mehr Anknüpfungspunkte, um so besser und leichter geht das Lernen von statten, um so größer ist auch die Lust zum Lernen. Und darin liegt auch ein Geheimnis der Lehrkunst. Man spricht stets nur von mechanischem oder logischem Memorieren, von mechanischem und judiziösem Gedächtnis und bedenkt nicht, daß das Gefühl, das lebhaftes Interesse, die Teilnahme für den zu lernenden Gegenstand auch von großer Wichtigkeit sind. Man sollte deshalb auch vom sympathischen, vom mitfühlenden Gedächtnis sprechen, wenn man einmal das Bedürfnis hat, jede Sonderart zu scheiden und zu benennen. Was uns im Leben anzieht oder abstößt, was Zuneigung oder Abneigung erweckt, haftet lange im Gedächtnis, länger als das, was uns gleichgültig erschien. Das Sympathische nimmt aber noch den Vorrang ein vor dem Antipathischen; denn angenehme Erinnerungen bleiben länger haften und treten öfter hervor als die unangenehmen. Daß also auch das Gefühl mit hineinreicht in die Tätigkeit des Gedächtnisses, ist eine Tatsache, die wir zu berücksichtigen haben bei allem Auswendiglernen.

Zum Schlusse aber noch einige Hausregeln für das Auswendiglernen, die sich bisher nicht einfügen ließen. Auch das Auswendiglernen muß gelehrt werden. Besonders den Anfängern soll man Anweisung geben, wie sie zu lernen haben; tatsächlich wissen diese in vielen Fällen noch gar nicht, wie sie am raschesten zum Ziel kommen, daß man bei fremdsprachlichen Vokabeln zunächst aus dem fremden in den deutschen Begriff und dann von diesem zurück memoriert, daß man bei Gedichten von Reimpaar zu Reimpaar weitergeht, um schließlich bis zur Strophe zu gelangen; daß manche gut tun, die Feder beim Memorieren zu Hilfe zu nehmen, da eigene Schrift oft besser dem Gedächtnis sich einprägt als die kalte, fremde Druckschrift; daß andere wieder besser laut lernen, da ihnen der Klang des Wortes eine bessere Stütze ist für das Behalten als das nur Gesehene Wort. Solche und ähnliche Anweisungen werden gute Früchte bringen. Eine andere Regel beim Memorieren ist die, daß man bei jeder ersten Einführung in einen neuen Lehrgegenstand im Anfang wenig, aber dieses gründlich memorieren läßt und erst bei weiterem Fortschritt die Aufgaben umfangreicher bemißt. Geht man aber im Anfang zu rasch vor, so wird flüchtig und halb gelernt, und es häufen sich dann später die Klagen, daß die Grundlagen nicht genügend gelegt seien und daß in den

Elementen Lücken seien. Dem soll man frühe vorbeugen durch maßvolles, aber recht gründliches Behandeln der Anfänge des Wissens. Wenn aber die ganze Klasse etwas gelernt hat, so soll man beim Abfragen auch möglichst alle unter Kontrolle stellen. Wer gelernt hat, will auch gern zeigen, daß er etwas weiß; wer aber nicht ordentlich gelernt hat, verdient gefaßt zu werden, damit er sich bessere.

Zum Auswendiglernen vgl. REGENER, Methodenlehre S. 242 ff. — FAUTH, Das Gedächtnis, Gütersloh 1888 S. 304 ff. — DÖRPFELD, Gesammelte Schriften I. 1. Bd. Denken und Gedächtnis, Gütersloh, 7. Aufl., 1901, S. 89 ff. — KRIEG, Lehrbuch der Pädagogik, Paderborn, 2. Aufl., 1900, S. 389.

28. Die Wiederholung. Eine wesentliche Hilfe erfolgreichen Lernens bedarf einer besonderen Besprechung: die Wiederholung. Diese kann unabsichtlich sein, indem aller Unterricht zugleich wiederholender Natur ist, sofern das Alte und früher Gelernte das Neue beständig durchzieht und gleichsam den Faden bildet, an dem das Neue zu Kristallen zusammenschießt. Mit dieser Wiederholung haben wir es hier nicht zu tun: vielmehr nur mit der absichtlichen. Wenn der Unterricht nicht bloß zu flüchtiger Anregung bei einzelnen oder zur Verbreitung der Oberflächlichkeit und Halbwisserei dienen soll, so ist diese Wiederholung unerlässlich. Es kann deshalb nicht dringend genug davor gewarnt werden, daß sie allzu selten und zu umfassend angestellt wird; man wendet besser öftere Wiederholungen an und gibt ihnen kleineren Umfang. Erst am Schlusse eines Pensums mag man diese kleineren Wiederholungen zusammenfassen, aber sich hüten durch zu viele Einzelheiten sich die Sache zu erschweren. Zahl und Umfang der Wiederholungen wird sich auch nach der Klassenstufe zu richten haben. Je jünger das Alter der Schüler ist, um so häufiger müssen Repetitionen sein; je älter und selbständiger die Schüler werden, um so mehr kann man ihnen umfangreiche Wiederholungen zumuten. Ihre Schrecken verlieren aber alle Wiederholungen, wenn die anfangs erwähnte Repetition den Unterricht unbemerkt begleitet und wenn man nicht so lange wartet, bis zu viel vergessen ist. Wenn eine Wiederholung nötig wird, dann kommt sie fast schon zu spät.

Eine andere Regel für die Wiederholungen ist, daß man ihnen die nötige Beweglichkeit und Vielgestaltigkeit gibt. Sie können die mannigfachsten Formen annehmen und verlieren dadurch das Eintönige, werden nie mechanisch und geben zur Erweiterung und Belebung des Unterrichtsstoffes selbst durch Heranziehung neuer Bemerkungen, Anregungen und Beispiele Veranlassung. Wiederholungen, die zum zweiten Male Seite für Seite, Abschnitt für Abschnitt eines Lehrbuchs durchwandern wie beim ersten Male, sind nicht so ergebnisreich wie diejenigen Wiederholungen, die das Gelernte unter neuen Gesichtspunkten sich ansehen und von den verschiedensten Seiten aus beleuchten. Deshalb ist es mit dem einfachen Aufgeben so und so vieler Paragraphen oder Seiten des Lehrbuchs nicht getan, sondern gewisse Leitungsgrundsätze, zusammenfassende Fragen, ordnende Anweisungen sollen den Wiederholungen ihre Richtung geben: das aber will alles wohl überlegt sein und bedarf des sorgfältigsten Nachdenkens. So werden die Schüler das früher Durchgenommene ganz anders

wiederholen, als wenn sie stumpf und dumpf noch einmal dieselbe gerade Straße wandern müssen. Denn geschickte Anweisungen werden darauf halten, daß das Wichtigste sich von dem Unwichtigen abhebt, umsomehr als eine solche Sonderung bei der ersten Durchnahme und beim ersten Lernen nicht immer möglich ist. Beispiele mögen zur Erläuterung dienen. In der Geschichte, dem von unpraktischen Wiederholungen wohl am meisten mißhandelten Unterricht, ist ein Zeitraum der alten Geschichte chronologisch durchgenommen. Ich werde die Repetition nicht verlaufen lassen wie die erste Behandlung, sondern die Hauptdaten zu festestem Besitze machen, dann aber, immer unter Festhaltung der Hauptzahlen, die bedeutenden Staatsmänner, Feldherren, entscheidungsvollen Schlachten und wichtigen Friedensschlüsse suchen und zusammenstellen lassen, damit der Schüler merkt, daß er nicht nur etwas gedächtnismäßig weiß, sondern daß er etwas zu eigenem Besitze sich erworben hat, womit er in selbständigem Studium eigene Gebilde sich zu verschaffen im Stande ist. Sehr interessante Winke gibt Jäger a. a. O. S. 100, zunächst allerdings für das Abiturientenexamen, aber besser noch verwendbar für anregende Wiederholungen. Als zusammenfassende Leitmotive stellt er hin: Die Insel Sizilien im Altertum, Mittelalter und Neuzeit; Bürgerkriege im Altertum, Mittelalter und Neuzeit; Bürgerkriege, die zugleich Religionskriege waren; Freiheitskriege, die er trotz seiner sonstigen Abneigung gegen den Krebsgang der Geschichte bei der wiederholenden Behandlung vom Jahr 1813 aus bis zu den Perserkriegen verfolgt; die orientalische Frage, d. h. den durch alle Jahrhunderte sich hinziehenden Gegensatz zwischen Orient und Occident; Beziehungen Deutschlands zu Frankreich in den verschiedenen Zeitaltern. — Sehr anregend — aus eigener Erfahrung kann ich's sagen — ist nach Abschluß des Geschichtspensums eine geographisch-historische Wanderung an den Flüssen und über die Gebirge, durch Provinzen, Regierungsbezirke und Landschaften, um überall bei den Stätten zu verweilen, wo der Zug der Weltgeschichte einmal Halt gemacht oder vorübergegangen ist. — Wer bei Repetitionen nur immer recht nachdenken wollte, könnte überall einheitliche Gesichtspunkte finden, um das Zuständliche im Wechselnden, die einheitlichen Ursachen in der Erscheinungen Flucht zu finden, und könnte hier und da auch dem Abschluß einer Wiederholung eine eigenartige Wendung zu neuer Betrachtungsweise der Dinge geben. Wenn z. B. das Altertum und die ersten Abschnitte der mittelalterlichen Geschichte bekannt sind, so lese man zum Abschluß einer Wiederholung den Schülern Löhers Aufsatz „Monte Casino“ vor. Von dem engbegrenzten, aber prächtigen Landschaftsbilde mit dem Apollotempel und der christlichen Missionsstätte auf ragender Bergeshöhe wird der Schüler einen eigenartigen weiten Ausblick in das Altertum und die ersten Jahrhunderte des Mittelalters tun, der von besonderem Reiz ist, weil er Geschichte und Kulturgeschichte sinnig vereint. Auch die Wiederholung der Schriftstellerlektüre kann man unter bestimmte Gesichtspunkte stellen. Cäsars gallischer Krieg wird z. B. Anlaß geben, zu untersuchen, welchen Anteil in diesem oder jenem Abschnitt des Krieges Labienus oder einer der anderen Legaten hatte, welchen Gebrauch Cäsar von seiner Reiterei machte, wel-

chem Umstände Cäsar einige Mißerfolge in den drei ersten Kriegsjahren zuzuschreiben hatte. Xenophons Anabasis wird uns bei den Wiederholungen etwa im ersten und zweiten Buche zu denken geben über die Mängel der Disziplin im Söldnerheere des Kyros, oder die Frage uns nahe legen, was wir aus den ersten Büchern über die Verhältnisse des Perserreiches erfahren. Homers Odyssee kann uns im IX. Buche auf das Verhältnis von Göttern zu Menschen als Repetitionsgrundlage führen, Horaz Epistel I, 7 legt uns die Frage nahe, wie das Tagesleben eines römischen Mannes in der augusteischen Zeit verlief. Ähnliche Leit motive für die Repetition anderer Schriftsteller werden uns schwer zu finden sein. Auch für grammatische Wiederholungen sind Gruppenfragen von belebender Kraft. Müssen denn die Genitiv- und die Akkusativregeln immer wieder in derselben Reihenfolge hintereinander aufmarschieren wie beim erstenmal? Sind nicht gemischte Repetitionen von sich berührenden Regeln anregender und geistbildender? Würden wir nicht, wenn wir nur geschickt zu repetieren verstünden, manche Regel beim ersten Lernen getrost übergehen können, um bei späteren Repetitionen sie da einzufügen, wo sie durch schon gefestigtes Wissen recht verständlich und geklärt wird? Und ist es nicht in der Mathematik ebenso? Würde nicht auch hier das Vorgehen in konzentrischen Kreisen der Wiederholung Leben und Bewegung geben? Kurz überall sollte man, wo es bei Wiederholungen irgend angeht, neben dem alten Interesse, das beim ersten Lernen sich regte, ein neues Interesse erwecken, das mit der Freude am Wissen auch die Freude an eigenem selbständigem Können wachruft.

29. Die Formalstufen in ihrer praktischen Verwertung. Mit den bisher gegebenen Anweisungen über die Handhabung der Unterrichtsformen würde sich die praktische Pädagogik, soweit sie Methode und Unterrichtsverfahren im Auge hat, begnügen können. Doch wer in der Gegenwart lebt und mit ihr im inneren Zusammenhange wirken will, hat auch Bestrebungen und Forderungen zu berücksichtigen, die nicht nur von sich reden machen, sondern einen ganz unzweifelhaften Wert für die Pädagogik besitzen und einen überall erkennbaren Einfluß auf die Methode des Unterrichts in unseren Tagen ausgeübt haben — wir meinen die formalen Stufen des Unterrichts der Herbart-Ziller-Stoyschen Schule. Wer einfach naserrümpfend und witzelnd an der Arbeit dieser Schule vorübergeht, ohne sich genauere Kenntnis ihrer Bestrebungen zu verschaffen, macht sich die Beurteilung leicht und drückt sich an Mühe und Arbeit vorbei. Wer aber diese Bestrebungen, um für die Praxis Gewinn daraus zu ziehen, mit Aufmerksamkeit verfolgt hat, kann vieles für seine Unterrichtsweise daraus lernen. Denn die formalen Stufen — und darauf vornehmlich kommt es an — sind bestimmte Formen, an welche alles Lehren und Lernen sich halten sollen; es sollen außerdem psychische Formen sein, die also anwendbar sind für alles lernende und lehrende Arbeiten auf geistigem Gebiet; und an Formen, an den richtigen Formen hat es dem Unterricht der höheren Schulen vielfach gefehlt, und es fehlt noch immer daran. Wer Augen hat zu sehen, der sieht es; wer die Augen absichtlich oder unabsichtlich verschließt, der sieht es nicht und wird,

wie das so zu gehen pflegt, schließlich schulblind. Großer Gewinn ist also aus den genannten Bestrebungen zu ziehen, wie es auch diese Pädagogik fast auf jeder Seite getan; nur muß man sich nicht von diesen Formen als von unfehlbaren Tyrannen beherrschen lassen, sondern sie beherrschen in immer wechselnder Anwendung und Ausnützung da, wo es gut ist, und nicht etwa denken, daß allen pädagogischen Bäumen ein und dieselbe formalstufige Rinde wachsen müsse. Vor allem wird es dem Anfänger gut tun, seine Vorbereitung auf den Unterricht und seine ganze lehrende Tätigkeit im engsten Anschluß an die Formalstufen durchzudenken und zu gestalten oder aber, wenn er für die Schule und in der Schule gearbeitet hat, die Formalstufen als über ihm stehende Kritik heranzuziehen, sich zeigen zu lassen, wo er gefehlt hat oder wo er's hätte besser machen können. Unter diesen Gesichtspunkten hat also die praktische Pädagogik ihren Nutzen zu ziehen aus jenen formalen psychischen Gesetzen und soll hier von ihnen gehandelt werden, zumal da auch diese oder jene praktische Frage, die in den sonstigen Rahmen der Erörterungen sich nicht recht hineinfügte, in diesem Zusammenhang erledigt werden kann. Wenn nun hie und da nicht ganz in der Sprache der strengen Zunft gesprochen wird, so möge das — und die Zunft wechselt ja selber im Ausdruck — verziehen werden; wer in erster Linie praktische Zwecke verfolgt, wird in Ausdruck und Anwendung immer etwas aus der Art schlagen und vom Wege abweichen, zumal wenn ihm dieser zwar wohl geebnet, aber doch nicht so verlockend erscheint wie wohlthuende Wiesen- und Waldpfade. — Die Lehre von den formalen Stufen des Unterrichts geht nun von der Erwägung aus, daß die große Menge von Lehrstoff in kleinere Abschnitte gesondert werden muß, um übersehbar zu werden, daß die Lehrweise in „methodische Einheiten“, d. h. kleine oder größere geschlossene Ganze für eine oder mehrere Lehrstunden geschieden werden muß und daß wir diese methodischen Einheiten wiederum zu zerteilen haben, um schrittweise und folgerecht zu dem Ziele zu gelangen, das der Unterricht erreichen soll.

Der erste Schritt, die erste Formalstufe, ist die Stufe der Vorbereitung, der Analyse. Man geht dabei von der Erwägung aus, daß alles Neue, was wir lernen, nur zu erfassen ist mittelst der Vorstellungen, Begriffe und Kenntnisse, die wir schon besitzen. Das Bekannte ist also in jedem neuen Pensum herauszuschälen, oder verwandte Vorstellungen sind aus dem Erfahrungskreise der Schüler herbeizuziehen. Mit anderen Worten: man soll nicht mit der Türe ins Haus fallen. Die Aneignung des Neuen mit Hilfe des Alten nennt man Apperzeption (Dzuauffassung); die alte Vorstellung ist hiebei das Apperzipierende, die neue das Apperzipierte; die alte Vorstellung soll der neuen den Boden bereiten, ihr Stütz- und Haltepunkte geben. Je weniger apperzipierende Vorstellungen vorhanden sind, um so schwerer findet das Neue Eingang; je mehr, um so leichter. Diese vorbereitende Lehrtätigkeit haben wir schon wiederholt berührt. Wie oft sie im Unterricht angewandt wird, mag ein Blick in die Schulstube zeigen. Ein Gedicht wird behandelt, das dem Schüler gänzlich unbekannt ist, z. B. Siegfrieds Schwert. Die Geschichte selbst

kennen die Schüler nicht, wohl aber haben sie schon gehört von Burgen, Riesen, Drachen und Rittern, und sie haben Wälder, Schmieden, Amboße, Hammer und Schwerter selber schon gesehen. Auf alles das wird der Zunftgenosse allerstrengster Observanz vorher aufmerksam machen, bevor das Gedicht selber gelesen wird; wer aber überzeugt ist, daß das Wissen und Vorstellen der Schüler so beweglich ist, daß es sofort beim Hören des Gedichtes sich zur Verfügung stellt — und das wird ja in höheren Schulen mehr der Fall sein als in Elementarschulen —, der wird sofort *in medias res* gehen und der Vorbereitung nicht bedürfen. — Auch im Geographieunterricht werden wir nirgendwo eine völlige *terra incognita* betreten: die Donau ist vielleicht bekannt aus der Nibelungensage, der Rhein aus den Rheinsagen vom Mäuseturm und der Lorelei, Amerika aus allerhand Indianergeschichten, Palästina aus den biblischen Geschichten. — Im Sprachunterricht werden bekannte Wörter (Namen wie Viktor, November, Dezember, Worte wie Adieu etc.), bekannte Spracherscheinungen, besonders aus der Muttersprache, zur Verfügung stehen. — Im Rechenunterricht sind neue Vorgänge auf alte bekannte zurückzuführen; z. B. wird man die Multiplikation auf Addition zurückführen, da ja $2 \times 3 = 6$ noch unbekannt, aber $2 + 2 + 2 = 6$ bereits bekannt ist. Im angewandten Rechnen wird man überall zurückgehen auf das Bekannte, z. B. bei Arbeitslöhnen, Lebensmittelpreisen, Miete, Gewinn und Verlust. — Aber nicht nur auf das Bekannte, auch auf das Verwandte geht die Analyse zurück, z. B. beim schwarzen Nachtschatten auf die verwandte Kartoffel, bei Gemse, Reh und Hirsch auf die Ziege, bei fremden Wiederkäuern (Kamel und Renntier) auf die einheimischen, bei Murmeltier und Feldmaus auf die Hausmaus; bei Fuchs und Wolf auf den Haushund; bei Luchs, Löwe und Tiger auf die Hauskatze. Verwandte Erscheinungen wird auch der Sprachunterricht zur Hilfe herbeiholen; so wird die griechische Syntax auf die lateinische, die französische Wortbildung auf die lateinische hinweisen. Der Geographieunterricht wird da, wo er Unbekanntes und Fremdes erklären oder naheführen will, z. B. geographische Begriffe wie Fluß, Quelle, Mündung, Delta, Wasserfall, Berg, Paß, Bergsturz, Tunnel, Schlucht, heimatliche Verhältnisse heranziehen. Bei aller Vorbereitung wird es darauf ankommen, das Ziel, auf das man hinaus will, immer fest im Auge zu behalten; nur so wird es möglich sein, so viel zu bieten, als zum Verständnis des Neuen unbedingt erforderlich ist, und nicht mehr. Vor allem hat man sich deshalb zu hüten, der Vorbereitung „Einleitungen“ zuzuschicken, die in sich mehr Neues bieten, als in dem, was der Schüler neu lernen soll, überhaupt enthalten ist. Dahin gehören gelehrte Einleitungen, die in akademischem Vortrage dem Schüler, z. B. vor Eintritt in einen Schriftsteller, geboten werden. Verkehrt ist ferner die Vorbereitung, wenn sie etwa das, was dem Schüler neu geboten werden soll (z. B. eine biblische Erzählung, ein Gedicht usw.), in „vorbereitender Erzählung“ vorweg gibt und dadurch die Spannung und Erwartung vollständig abstumpft. Verkehrt ist auch jegliche Vorbereitung, wo das Alte dem Kinde so gegenwärtig ist und so lebendig in ihm wohnt, daß es sofort unter der Schwelle des Bewußtseins her-

vordringt, wenn das verwandte Neue es hervorruft. In solchen Fällen lasse man die Vorbereitung ganz. Ebenso beschränke man sich, kürze ab oder spare sich die Vorbereitung ganz, wenn der unmittelbar vorausgegangene Lehrstoff Fragen und Erwartungen, Bedenken und Zweifel im Schüler geweckt hat, die in dem darzubietenden Neuen ihre Lösung, ihre Aufklärung und Erklärung finden. Überhaupt, je geweckter, je geübter und je reifer die Schüler sind, um so kürzer wird die Vorbereitung sich gestalten, um so unnötiger wird sie werden. Hüten soll man sich aber, bei der Vorführung des neuen Unterrichtsstoffes das apperzipierende Erfahrungsmaterial des Schülers, das bekannte Alte, immerfort stückweise zwischen der Darbietung des Neuen zu reproduzieren und einzuschieben oder gar in nachfolgender Erläuterung zu erinnern, daß dieses oder jenes den Schülern schon bekannt sei; damit leistet man einem recht übeln Schlendrian und der Oberflächlichkeit Vorschub, erzielt nicht die nötige Wirkung oder vergeudet die kostbare Zeit, indem man die Gedankenbewegung der Schüler beständig aufhält und unterbricht, die man im anderen Falle, wenn man die Vorbereitung voranschickt, in raschem Flusse sich vollziehen läßt. Es ist ein beständiges Stolpern, ein beständiges Hangen und Bangen, wenn ein Geschichtsvortrag oder eine Erzählung oder die Entwicklung eines grammatischen oder mathematischen Lehrsatzes mit allen erdenklichen Unterbrechungen und Nebenbemerkungen sich vollzieht und der eigentliche Text überwuchert wird von allerhand Fußnoten, die gelehrt aber nicht belehrend sind. Die vorwärtsdrängende Entwicklung des geistigen Aneignungsprozesses wird immerfort gestört und gehemmt durch die unnützen gewaltsamen Unterbrechungen, und es werden dem, der so gern gehen möchte, alle Augenblicke unnütze Erläuterungsmittel zwischen die Beine geworfen. Hinter den Wagen aber spannt der die Pferde, der hinterher die Vorbereitung gibt. Daß noch so vielfach Fehler in dieser Beziehung gemacht werden, geht hervor aus naturalistischer Bequemlichkeit oder aber aus Mangel an ordentlicher Vorbereitung vor der Stunde und zu Hause, wobei es dann natürlich ist, daß dem Erläuternden im Augenblick des Unterrichtens alles Mögliche einfällt. Daß sich die vorbereitende Analyse im Wechsel von Frage und längerem oder kürzerem Vortrage vollzieht, ist selbstverständlich. — Soweit über die erste der Formalstufen, deren Betrachtung und Beachtung eine ganz erfreuliche Fülle praktischer Regeln uns geboten hat und für didaktische Hausmannskost eine nicht zu verachtende Ausbeute.

Die zweite Stufe ist die der Darbietung und Erarbeitung des Neuen zu eigenem Besitz (Synthese). Diese kann nach zwei Seiten hin auslaufen: sie kann bestehen in der Gewinnung des Inhalts oder in der Erklärung der Form. Die Besprechung des Inhalts kann sich auf Tatsächliches beziehen, das zum objektiven Besitz werden soll, oder auf die Beurteilung von handelnden Personen und ihrer Gesinnung, von Ereignissen und Vorgängen, also auf den Erwerb subjektiven Besitzes. Die Besprechung der Form bei sprachlichem Stoff kann sich richten auf Formen poetischer, stilistischer, rhetorischer oder aber grammatischer Art. Ist zu viel Neues auf zu engem Raum, so daß es geradezu erdrückend wirkt, so

wird man gut tun, um auch hier das Neue geschickt zu vermitteln, das Allerschwierigste und Allzufremde vorweg zu nehmen, damit man nicht allzu lange erläuternde Unterbrechungen eintreten zu lassen braucht. Häufen sich, z. B. in einer Stelle eines fremdsprachlichen Schriftstellers, lexikalische, grammatische und sachliche Schwierigkeiten (und das wird besonders im Anfang der Fall sein), so schicke man Erläuterungen und Übungen voraus; man kann dabei die lexikalische von der grammatischen Vorbesprechung trennen und ebenso die sachliche Vorbesprechung gesondert geben. Der Vorwurf gegen dieses Verfahren, man mache dem Schüler die Arbeit zu leicht, wiegt nicht schwer. Man soll geradezu dahin streben, besonders in jedem Anfangsunterricht, insofern dem Schüler die Arbeit leicht zu machen, als man ihm sämtliche Schwierigkeit fort-räumen hilft, die er mit eigener Kraft gar nicht beseitigen kann und bei denen er sich deshalb gern solcher Hilfe bedient, die wir ihm besser fern hielten. Sodann könnte man einem solch vorgängigen Wegräumen von Hindernissen vorwerfen, es werde dabei zu vielerlei Verschiedenes behandelt, nämlich Grammatisches, Lexikalisches, Sachliches; diese Arbeit sei zu bunt und mannigfaltig. Man bedenke aber doch, wie diese Mannigfaltigkeit der Schwierigkeiten noch viel schlimmer wirken muß, wenn sie sich in buntem Durcheinander hineinschiebt in die Lösung der Aufgabe selber. — Auch bei der Einführung in die Elemente der Planimetrie z. B. braucht der Gang des Unterrichts nicht durch die Einschaltung notwendiger Definitionen in unliebsamer Weise unterbrochen zu werden. Man kann hier in einem Vorkursus die geometrischen Grundbegriffe: Ebene, Gerade, Kreis, gleiche und ungleiche Strecken, gleiche und ungleiche Winkel usw. den Schülern klar machen. Dann fließt später die Darbietung des Neuen selbst ganz anders fort. — Je mehr man so im Anfang des Unterrichts den einzelnen Gliedern des Neuen Zeit läßt, sich im Bewußtsein der Schüler klar und deutlich zu entwickeln, desto sicherer wird gelernt. Deshalb soll man die Fassungskraft der Schüler richtig bemessen, den Stoff angemessen gliedern, daß er nicht zu massenweise den Schüler überkommt, sondern von Abschnitt zu Abschnitt sich festsetzt. Ruhepunkte mit Rückblicken, Benutzung der Wandtafel zu kurz gefaßten Inhaltsangaben, bei Erzählung zunächst Stichworte, an denen sich der Schüler hinwinden kann, werden gute Dienste tun. Dann erfolgt die Verknüpfung der Teile. — Dazu mache man dem Schüler Mut, daß er die Sache frischweg wage. Gelingt es auch nicht gleich, eine neue Rechenaufgabe zu lösen, eine Erzählung zu geben, einen mathematischen Satz zu entwickeln, ein geographisches Kartenbild zu entwerfen, Ursachen und Wirkungen eines historischen Ereignisses, Beweggründe und Charakter historischer Persönlichkeiten zu schildern, so helfe man mit Leitfragen hie und da ein, lasse aber möglichst den Schüler seinen eigenen Wege gehen, damit nicht nur nachgesprochen wird, sondern selbständige Schöpfungen sich bilden im Kopfe des Lernenden. „Der beste Prüfstein, ob jemand etwas gefaßt hat, ist, daß er's nachmachen, daß er's vortragen kann nach seiner eigenen Art, mit seinen eigenen Worten“ (Herder). Man lasse deshalb den Inhalt einer biblischen Geschichte nicht streng

mit den Worten der Bibel wiedergeben — das ist Auswendiglernen —, sondern in den dem Schüler eigentümlichen Gedankenverknüpfungen und eigenen Ausdrücken, in dialektfreier, aber volksmäßig schlichter Sprache, auch mit gewissen Eigentümlichkeiten des kindlichen Ausdrucks; man lasse nur gröbere Fehler nicht passieren; kleinere stelle man am Schlusse richtig. Es wird aber bei der Darbietung in allen Unterrichtsfächern sehr viel gesündigt, indem man zu wörtliche Wiedergabe verlangt. Wie oft werden biblische und andere Geschichten nur hergeleiert mit dem Munde, ohne daß Herz, Verstand oder Phantasie bei und in der Sache sind. Das sollte gute Darbietung verhüten auf allen Stufen des Unterrichts.

Die beiden ersten Formalstufen liefern der praktischen Pädagogik erfreuliche Ausbeute für die richtige Beachtung und Behandlung des Gedächtnisses, des Vorstellungsvermögens, des Gefühls und der Phantasie; die dritte und vierte Formalstufe liefert uns gleichsam Kleinholz, um dem Verstande richtiges Feuer und Licht zu geben. Die dritte Stufe — die der Verknüpfung oder Assoziation — sondert das Begriffliche, Gesetzmäßige und Allgemeine aus dem Konkreten, den Einzelercheinungen und dem Besonderen aus durch einen Prozeß, der aus mehreren Ähnlichem das Gemeinsame sammelt. Bei der Verknüpfung soll auch anderer Stoff als der gerade vorliegende oder im Unterricht gebotene mit diesem in Beziehung gesetzt, verwandte Vorstellungen miteinander verknüpft und sorgfältig verglichen werden; es soll der Begriff und die Regel gefunden werden. Assoziation verknüpft also die Wissensstoffe, indem sie sich bei ihrer Tätigkeit zugleich der Aussonderung des Allgemeingültigen zu weiterer Verwertung und der Absonderung des nicht Brauchbaren — also der Dissoziation im doppelten Sinne — bedient. Die vierte Stufe — die Zusammenfassung oder das System — formuliert dann das Gesetzmäßige, Regelrechte, Begriffliche und gibt ihm sprachlich den richtigen Ausdruck. Die Tätigkeit der Assoziation ist einer Wanderung zu vergleichen, die ich zum Ziele mir erarbeite, indem ich die besonderen Hindernisse fortschaffe und wegarbeite, mich durchschlage durch das verwirrende einzelne, um zum Gipfel und zum Überblick über den zurückgelegten Weg zu gelangen; das System dagegen ist der Ruhepunkt, von dem aus ich in beschaulicher Beherrschung des Stoffes einen Rückblick werfen kann auf die zurückgelegte Strecke, die ich nun jederzeit zurückzuwandern im stande bin, nachdem ich weit ausschauenden und orientierenden Überblick mir verschafft habe. Diese produktive Assoziation muß beständig das rezeptive Lernen begleiten. Nach jeder Lektion können Assoziationen mit dem Gelernten und Gelesenen angestellt werden. Das nur rezeptive Verhalten würde der Passivität Vor-schub leisten und lähmend auf den jugendlichen Geist wirken, während die assoziierende Produktivität in Geschichte, Grammatik, Lektüre, Religion, Mathematik reges Leben hervorruft. Wer also seine Klasse in reger Mit-arbeit erhalten will, stelle recht oft interessierende und gut zu bewältigende Fragen und Aufgaben für den verknüpfenden (assoziierenden) und sondernden (dissoziativen) Verstand. Besonders wird der naturkundliche Unterricht reichen Nutzen ziehen aus den beiden Stufen. Um die Familie der Hunde (also das System) zu erkennen, fasse ich das Gleichartige am

Fuchs, Wolf und Hunde ins Auge, sondern das Ungleiche aus, stelle das Gleichartige zusammen und formuliere das Ergebnis; zur Familie Marder wird ein Marder, Iltis, Wiesel, Zobel und Fischotter Modell stehen müssen. — Beim Vokabulieren werde ich das lexikalische Prinzip des Alphabets verlassen und Gruppen zu bilden suchen, um den Vorteil zu genießen, daß Vorstellungen, welche derselben Vorstellungsreihe angehören, sich gemeinschaftlich erneuern, wenn eine aus der Reihe reproduziert wird; eine ganze Vorstellungsreihe lernt sich leichter und haftet tiefer im Gedächtnis als eine Einzelvorstellung, die einsam und verlassen nach Assoziation seufzt, doch Befriedigung ihrer Sehnsucht nicht erlangen kann und deshalb allmählich unter die Schwelle des Bewußtseins versinken muß. Man sollte sich deshalb den Reformrufern gegenüber, welche Aussonderung unnötigen Lehrstoffs und überall einen Lehr- und Lernkanon verlangen, sehr zurückhaltend benehmen und nicht zu sehr sich auf ihr Verlangen einlassen; man beraubt sich vielfach durch Beseitigung des „unnützen Ballastes“ der besten Assoziationsstützen. Das können jene Entbündungsapostel nicht wissen, da sie der Sache allzufern stehen und von echter, kräftiger Pädagogik herzlich wenig verstehen. — Die Gruppenbildungen beim Vokabellernen kann man nach sachlichen Grundsätzen vornehmen; z. B. die Ausdrücke für die Sinne, den Geruch, Geschmack, das Gehör, Gesicht; die Ausdrücke für Volk, Vaterland, Stadt, Dorf, Heimat, Fremde, Gemeinwesen, Staat, Rang, Stand usw. zusammenstellen und innerhalb solcher Gruppen, wo es angeht, etymologisch ordnen und so von Inhalt und Form sich Assoziationsstützen liefern lassen. In der Praxis werden wir nun — und hier zeigt sich sichere Beherrschung der Assoziationsstufe — nicht die ersten beiden Stufen, Analyse und Synthese, allemal von der Assoziationsstufe trennen, sondern wir werden diese schon bei der Vorbereitung und Darbietung anbahnen, damit um so schneller das Übereinstimmende abstrahiert werden kann. Dazu gehört allerdings sorgfältige Präparation, nicht nur für das einzelne, sondern für einen ganzen Lehrabschnitt. Ordnung also des geistigen Besitzes ist Grundsatz der Assoziation, Sicherung ihr Ergebnis. Wer seine Gedanken verkettet, rettet sie vor dem Vergessen und Verlorenwerden. Auch in der Grammatik verfahren wir oder sollten wir so verfahren, daß wir uns die Assoziation mehr zu nutze machen. Ein Beispiel für viele: Die Interpunktionslehre wird meist gleich als System dem Schüler überliefert; sie sollte ganz anders entstehen. Das Komma setze ich, wo Haupt- und Nebensatz sich scheiden. Wir merken uns die Bindewörter, die zur Einführung der Nebensätze dienen, vor denen also regelmäßig ein Komma stehen muß: daß, damit, weil, wenn, welcher; an diese assoziieren sich weiter und immer weiter an: obgleich, obwohl, da, trotzdem, alldieweil usw. Schließlich fasse ich zusammen zum System und blicke nun von der Regel über ein mannigfaches Arbeitsgebiet, auf welchem ich mir in der Einzelarbeit eine Fülle von regelbefruchtenden Kenntnissen erworben habe. Die traditionelle Didaktik verfährt allerdings meist anders. Sie freut sich, wenn ihr im Lehrbuch das System wohl präpariert zum sofortigen Genuß vorgesetzt wird, wenn sie dieses System gedächtnismäßig übermitteln, einpauken und

abfragen kann, unbekümmert darum, ob's auch recht verdaut wird. Geht's nicht gleich vom Munde ab, so läßt man's zehnmal schreiben; dann geht's doch genügend von der Feder ab. Und solchen Unsinn nennt man dann Methode. — Auch aus anderen Unterrichtsfächern mögen Beispiele zur Erläuterung dienen. In der Physik werde ich aus Beobachtungen über Wärmeleitung und Wärmestrahlung, in der physikalischen Geographie aus Betrachtungen über den Stand der Sonne, die Tageslänge und die Lage des Schulhauses gemeinsame Vorstellungsgruppen und schließlich das System bilden; in der Religions- und Profangeschichte Beispiele der Großmut (David und Saul, Kaiser Otto und sein Bruder Heinrich, Christus am Kreuz), Übersichten über das Verhältnis zwischen Kaiser und Papst (Karls des Großen Schenkung, Otto I., Heinrich III. und Sutri, Heinrich IV. und Canossa, Barbarossa und Venedig) zu gewinnen suchen. In der Geographie werden Länder nach Größe, Einwohnerzahl, Sprache, Konfession, Hauptbeschäftigung, Lage (z. B. Italien und Griechenland an ihren zugewandten Seiten wenig, an ihren abgewandten viel Kultur) verglichen. Assoziationen werden auch über die Grenzen des einzelnen Faches hinaus möglich sein: Religions- und deutscher Unterricht, deutscher und geschichtlicher, altsprachlicher und geschichtlicher Unterricht werden sich hinüber und herüber verknüpfen und eine verbindende Straße des Gedankenverkehrs schaffen müssen. Je mehr solcher Verbindungen, um so geordneter, gesicherter, gegenwärtiger und nutzbarer wird aller Wissensbesitz; er vergeistigt sich schließlich zu dem, was man allgemeine Bildung im besten Sinne zu nennen pflegt. Das Wissen, das so nach den Grundsätzen der Assoziation geordnet ist, gleicht einer gut geordneten Bibliothek, die mir jederzeit die einzelnen Bücher rasch zur Verfügung stellt, weil die Nachbarn rechts und links, oben und unten die Vorstellungsfäden bilden, an denen ich selbst im Dunkeln meinen Assoziationspfad finden kann. Dieses Bild bringt uns auf eine zweite Ausnützung der Assoziation. Es ist gar nicht immer das Gemeinsame, das Ähnliche, das Gleichartige, sondern häufiger noch das Ungleichartige, Ungleichmäßige, Unähnliche und Gegensätzliche, was uns Assoziationsstützen liefert. Diese Wahrheit sollte sich die praktische Pädagogik nicht entgehen lassen. Grammatische Regeln, geschichtliche Persönlichkeiten und Ereignisse, naturwissenschaftliche Erscheinungen assoziieren sich dann am leichtesten, wenn sie in kräftigem Gegensatz zueinander stehen. Gleichartigkeit ist meist blaß, farblos, ohne Relief; Verschiedenartigkeit ist vielfarbig, reliefkräftig und haftet besser im Gedächtnis und Verstand, sowie du ein kleines Buch in der Bibliothek besser findest, wenn ein großes daneben steht, als wenn es sich unter gleich kleinen Zwergen verkrümelt und verliert. Auch das sollten wir festhalten moderner Weisheit gegenüber, die uns überreden möchte, daß man die Ausnahmen nicht mehr lernen lasse, weil das dem festen Besitz schade: *exceptio firmat regulam* sagt ältere Weisheit, die unbewußt ihren Respekt vor Assoziationsstützen aussprach, weil sie nicht unter dem unklaren Einfluß eines unphilosophischen Zeitalters stand.

Die vierte Stufe, auf der das Begriffliche sich vom Individuellen löst, ist die Stufe des Lehrbuchs, das sich vom konkreten Boden nicht

verlieren darf und deshalb Beispiele liefern oder zum Finden derselben anregen soll. Finden die systematischen Regeln des Lehrbuchs nicht beständige Ergänzung an den Einzelercheinungen, so nützen wir dem Schüler nicht; der Nutzen wird um so größer, je öfter wir vom Allgemeinen zum Besonderen herabzusteigen im Stande sind oder dazu angeregt werden.

Mittelst der Assoziation gewinnen wir also feinere, edlere Produkte aus den Erzeugnissen der vorangegangenen vorbereitenden und darbietenden Anschauungsprozesse, indem wir das Wesentliche aus dem Nebensächlichen herausheben, das wertvolle Edelmetall vom steinigen Beiwerk sondern. Auch hier wie auf den ersten Stufen müssen wir gewisse Gefahren vermeiden. Die Assoziationisten rabiater Natur tun nämlich auch hier des Guten zu viel und haben dadurch die Herbart'schen Anschauungen in Verruf gebracht. Man soll nämlich nichts an den Haaren herbeiziehen, was nicht von selbst in natürlicher und gesunder Weise sich ergibt und zugesellt. Nur verwandte oder — wie wir hinzugefügt haben — gegensätzliche Vorstellungen soll man miteinander verknüpfen oder in Widerstreit setzen. Außerdem hüte man sich vor zu langen Schluß- und Frageketten; die Katechesen und Lehrproben tun das nicht immer; man kann häufig sprungweise vorgehen und Zwischenglieder überfassen lassen. Man traut der frischen und fröhlichen Jugend doch körperliche Sprünge zu; weshalb nicht am rechten Ort auch einmal einen geistigen Sprung? — Auch wird man die Zusammenfassung (das System) in manchen Fällen direkt vollziehen, ohne sie lange zu erfragen, nämlich in den Fällen, wo die logische Evidenz so hervortritt, daß Beweisen langweilig und philisterhaft wäre. Es ist doch nichts öder, als wenn im gewöhnlichen Leben uns jemand mit langen Beweisen und Erörterungen kommt, wo es deren gar nicht bedarf, da niemand in der Welt je einen Zweifel geäußert hat über das, was bewiesen werden soll. Und diese logische Evidenz wird dann immer vorhanden sein, wenn die konkreten beweisenden Tatsachen dem Schüler so nahe liegen, daß er die allgemeine Idee sofort ergreift. Haben wir denn bei Judas Ischariots Ende eine lange Frage- und Schlußkette nötig? Sieht nicht jedes Kind den verräterischen Schurken auch ohne langen Beweis? Und muß an einer geraden Linie, wenn sie zum ersten Male systematisch in die Erscheinung tritt, erst lange herumbewiesen werden, damit wir begreifen, was wir längst begriffen haben — was gerade ist? — Die dritte und vierte Formalstufe soll sich deshalb auch hüten vor dem Fehler, daß sie allgemeine Wahrheiten lehrt, ohne sich beständig im Zusammenhang mit dem Tatsächlichen zu halten. Immer wieder und wieder sollen wir in die unmittelbare Anschauungs- und konkrete Erfahrungswelt hineintauchen, um uns zu erfrischen für die Wanderungen in der abstrakten Begriffswelt. Je mehr wir uns in allgemeinen Begriffen herumtreiben, um so sicherer werden wir die Erfahrung machen, daß gerade durch dieses forcierte Denktreiben die Schüler immer mehr vom eigentlichen, d. h. selbständigen Denken fort, statt zu ihm hingeführt werden. Das sollten sich vor allem diejenigen merken, die allzu häufig in grammatischen Liebhabereien sich ergehen, und dann auch die Mathematiker.

Die Lehre von den Formalstufen ist mit der Aufstellung des Systems noch nicht abgeschlossen. Es hat noch hinzuzukommen die praktische Verwertung der gefundenen und zum Ausdruck gebrachten Begriffe — die sogenannte Anwendung, auch Methode genannt, weil hier der Weg selbständigen Forschens vom Schüler betreten wird. Das Wissen soll nunmehr durch Übung in Können umgewandelt werden, der Schüler soll fähig gemacht werden das Allgemeine in den verschiedensten Wissensgebieten selbständig und sicher wiederzufinden, es unter den verschiedensten Gesichtspunkten aufzufassen und die allgemeine Regel auch in konkreter Tätigkeit auf die mannigfaltigsten Fälle zu übertragen. Am meisten geübt wird das beim Rechenunterricht und in der Mathematik. Jede rechnerische, jede arithmetische und geometrische Aufgabe ist dem Schüler eine Operation, bei der er an allgemeine Begründung zu denken hat; je häufiger er solche Übungen macht, um so rascher und sicherer werden sie ihm gelingen. Im Rechnen und in der Mathematik erkennt man die Notwendigkeit von häufigen Übungsaufgaben an. Nicht so bereitwillig gibt man zu, daß auch auf sprachlichem Gebiet Übung und immer wieder Übung den Meister macht; man glaubt hier zu leicht, wenn eine Regel zu klarem Verständnis gebracht sei, sei auch ihr Gebrauch und ihre Anwendung gesichert, und gibt sich mit der Einführung in das Verständnis zu leicht zufrieden. Man vernachlässigt über Gebühr die Übung, z. T. auch gezwungen durch die knapper bemessene Zeit, die in den meisten Lehrplänen der neueren Zeit den sprachlichen Fächern gewährt ist.

Vor allem wird es bei der Anwendung sehr darauf ankommen, daß das Wissen beständig aus dem alten Zusammenhange gelöst wird und in neuen Formen sich vereinigt, daß man die Ordnung des Gelernten nach gewissen Gesichtspunkten verändert und eine Art von bescheidener Produktivität beim Schüler herstellt, anstatt nur in alter Reihenfolge ein und dasselbe allzu gedächtnismäßig reproduzieren zu lassen. In der Geschichte wird man das chronologische Wissen in allen möglichen Gestaltungen und Wandlungen auskaufen, unter geschickten Gesichtspunkten anwenden und, je mehr sich das Wissen erweitert, umfassendere Fragen stellen. Dasselbe wird man in Geographie tun. Zugleich wird man die Urteilskraft der Schüler durch Anwendung schärfen. Unbekannte Pflanzen sind nach bekannten Gesetzen zu bestimmen, neue Spezies als Angehörige derselben Art zu erkennen; mathematische Aufgaben werden mit Hilfe bekannter Lehrsätze gelöst, sprachlicher Regeln Einfluß in Schriftstellern gesucht, ihre Anwendung wird in Übersetzungen rasch und sicher getroffen. — Dazu kommt schließlich noch eine besondere Anwendung, die auf das praktische Leben und das Handeln des Schülers hinzielt, die ihn anleiten soll, Grundsätze der Lebensklugheit und Sittlichkeit, welche er aus religiösen, geschichtlichen und poetischen Stoffen gewonnen hat, auf seine eigenen Verhältnisse und sein eigenes Seelenleben mit ethischem Takt und moralischer Treffsicherheit zu beziehen. Und auch die Anwendung ist nicht zu verachten, daß man historische Wahrheiten, geometrische oder arithmetische Lehrsätze und physikalische Gesetze mit den Fragen und Bedürfnissen der Gegenwart, in der doch der Schüler mitleben soll,

in innigste Verbindung treten läßt. Befleißigt man sich dessen, so werden die Angriffe reformbedürftiger Seelen auf unsere Schulen verstummen, daß wir die Beziehungen zum wirklichen Leben nicht zu pflegen verstünden.

Die Formalstufen können uns also manches Beherzigenswerte lehren; nur müssen wir uns hüten sie zur Schablone werden zu lassen. Vor allem müssen wir beachten, daß sie sich nur beim ersten Lernprozeß anwenden lassen und daß auch hier der ganze große Apparat nur da in Tätigkeit treten kann, wo es sich um denkende Aneignung neuer Wahrheiten, um Bildung von allgemeinen Begriffen und Urteilen und ihre Anwendung im weiteren Unterricht handelt. Besonders im naturwissenschaftlichen Unterricht werden diese Fälle häufiger eintreten. Wo es sich aber, wie bei geschichtlichen Erzählungen, wie im naturkundlichen, geographischen, sprachlichen Unterricht nur um Aneignung neuer konkreter Wissensstoffe handelt, in denen die begrifflichen Elemente schon bekannt sind, da lasse man die Schablone fort; da genügt die eine Stufe kräftiger Anschauung. Ferner werden wir von den Formalstufen keinen Gebrauch machen, wo das Begriffliche fertig geboten wird in abstrakter, lehrhafter und didaktischer Form, wo also etwa ein Bibelspruch, ein Katechismusstück, ein Kirchenlied, ein größeres oder kleineres Lehrgedicht (z. B. Schillers philosophierende Gedichte) zur Behandlung vorliegen; hier gilt es zurückzusteigen in die Anschauungs- und Erfahrungswelt des Schülers, um die allgemeine Wahrheit, die fertig ist und deshalb nicht noch gesucht zu werden braucht, zu stützen. — Einzuschränken ist der Gebrauch der Formalstufen auch mit Rücksicht auf die Altersstufen der Schüler. Auf den unteren Klassen soll man mit Vorsicht begriffliche Abstraktionen machen lassen; die Schüler sind noch zu unreif zu philosophischen Künsten. Auch ältere Schüler vermögen nicht immer das Begriffliche und Allgemeingültige selber zu schaffen; denn die Kenntnisse, z. B. in den fremden Sprachen und in Geschichte, sind nicht umfassend genug, um allgemeine Sätze mit unbedingter Sicherheit aus dem geringen Material zusammenstellen zu können. Man wird sich vielfach mit Gruppenbildung begnügen, die Ansätze zu allgemeinen Begriffen enthalten, aber diese Begriffe selber noch nicht geben. Wir tun genug, wenn wir den Schüler nach Maßgabe seiner jeweiligen Fassungskraft von geschickt zusammengestellten Tatsachen und Beispielen aus einen Blick werfen lassen in die Welt philosophischer oder religiöser Begriffe, in der sie bei zunehmender Reife heimischer werden können; wenn wir ferner gewisse typische Eigenschaften an naturkundlichen, geschichtlichen und geographischen Unterrichtsstoffen besonders stark hervortreten lassen, wenn wir im Sprachunterricht Verwandtes nebeneinanderstellen. Dann bringen wir das Wesentliche, Bedeutsame und Allgemeingültige in der Form der Anschauung genügend zum Bewußtsein und dürfen die Vervollständigung zu allgemeinen Begriffen getrost der Zukunft anheimgeben. Damit ist von selbst noch eine weitere Einschränkung gegeben: Wir werden sehr häufig nur die beiden oder drei ersten Stufen anwenden und die übrigen beiseite lassen, da sonst nur Gezwungenes herauskäme, womit praktischer Methodik nichts genutzt ist. Jedenfalls — das ergibt sich aus dem Vorhergehenden — haben

wir aber kein Recht an der Arbeit der Herbartianer mit vornehmem Witz und stolzer Verachtung vorüberzugehen. Wer allerdings nie des pädagogischen Instinkts sichertreffende Warnung verloren, wer von Haus aus ein geborener Meister in Israel ist, wessen zufriedenes Gemüt nie der Zweifel plagt, ob er's auch richtig angreife, wer meint, daß die pädagogische Wissenschaft ihn gar nichts lehren könne, der mag diese Bestrebungen mit Verachtung strafen. Wer sich aber bewußt ist, daß er noch nicht „fertig“ ist, der lerne und beherzige auch die Winke und Anregungen, die in der Lehre von den Formalstufen liegen. Er wird nicht dümmere und nicht schlechter darnach.

Bevor wir die Lehre von den Formalstufen verlassen, haben wir noch in Anknüpfung an die letzte derselben einen Punkt genauer zu betrachten, der in der praktischen Ausbeutung Herbart'scher Ideen von einigen Seiten sehr stark, vielleicht zu stark betont wird, es ist das die Frage des Gesinnungsunterrichtes. Man hat wohl die Forderung aufgestellt, daß möglichst an jeden Unterrichtsstoff, der es irgendwie gestatte, ethische und ästhetische Ausblicke angeschlossen werden, um damit der Formalstufe der Anwendung zu ihrem vollen Rechte zu verhelfen. Man überschätzt bei dieser Forderung die Kraft des Wortes und unterschätzt die Wirkung, die in der richtigen Behandlung der Sache liegt. Das ästhetische Erträgnis schön geleiteten Unterrichts, der auch im kleinsten getreu ist, erscheint an sich groß genug. Schöne Schrift, schönes Sprechen, gute Haltung, peinliche Ordnung und Sauberkeit in allem, was man tut, hat ästhetische Wirkungen tiefgehender Art. Gut geleiteter Rechenunterricht, der zur Ordnung, Sauberkeit, Übersichtlichkeit und Harmonie anhält, ist Unterricht ästhetischer Art. Eine nach Form und Inhalt elegante Lösung einer mathematischen Aufgabe, die schon auf früherer Altersstufe möglich ist, wirkt ohne viel ästhetisches Gerede gesinnungsbildend. Und jedes volle Ergebnis in jedem anderen Unterricht, schön formuliert, legt Probe ab von dem Maße des Schönheitssinnes. Besonders in den sprachlichen und sogenannten Gesinnungsstoffen (Geschichte und Religion) wird sich das auf Schritt und Tritt zeigen. Aber auch die bescheidensten „Nebenfächer“ haben gleiche Wirkungen. Ordentlicher Zeichenunterricht lehrt Symmetrie, Proportionalität, Perspektive, Architektur und Ornamentik. Er darf sich nicht nur mit geistloser Nachahmung begnügen, sondern er muß auch Motive des Schönen, Geistigen und Vernünftigen enthalten. Ebenfalls der Gesangunterricht mit seinen Tönen der Freude, der Trauer, der Begeisterung, des Schmerzes, der Sehnsucht, des Ernstes und der Liebe trägt in sich Gesinnung genug, die im Tone zum Ausdruck und zur Wirkung kommt. Und auch der Turnunterricht stellt Haltung und Bewegung des Körpers unter die Gesetze der Schönheit, er veredelt das Eckige, Derbe, Plumpe und Grobe zu Gemessenheit und anmutiger Kraft; und Rhythmus und Symmetrie der Ordnungsübungen bilden gleichfalls den ästhetischen Sinn. — Zu moralischen und ethischen Wirkungen bedarf es keiner langen Reden und Predigten. Guter Unterricht trägt ethische Kraft in sich, die keiner breiten Ausführung bedarf, sondern stumm wirkt und schafft; aus der innersten Persönlichkeit des

Lehrers und dem ganzen Unterricht soll sie von selbst sich ergeben ohne alle Mache, ohne viel Pathos, mit zartem Takt, besonders im deutschen und im Religionsunterricht. Wenn die biblische Erzählung, der Geschichtsunterricht und die Erklärung deutscher Gedichte nicht zu nüchtern an verstandesmäßigen Einzeldingen haftet, wenn nicht eiskalte Reflexion, sondern warmer Seelenhauch solche Unterrichtsstunden füllt, der in knappen Nutzenwendungen, in knappen ethischen Anregungen und in interesseerweckenden kurzen Hinweisen sich äußert, so erzeugt der Unterricht Gesinnung genug. Wenn man die Sache selbst ohne jeden ablenkenden Nebenblick nur um der Sache willen so betreibt, daß man in sie eindringt und sie sich ganz zu eigen macht, so liegt auch darin ein ethischer Faktor, eine stille geräuschlose Pflichterfüllung, die sehr wirksam sein muß, weil sie täglich und stündlich wirkt. Und wenn Fehler, die der Schüler macht, die er aber nicht mehr hätte machen sollen, auf sein Gefühl wirken wie ein Gewissenbiß, wenn diese Fehler in der kleinen Welt, in der er lebt, einen Riß verursachen, den zu heilen er sich aufrafft und anstrengt, wenn er immer wieder nach dem Richtigen um des Richtigen willen ringt, liegt darin nicht Gesinnung genug und würden nicht viele Worte solche stille Arbeit geradezu stören und entweihen? Alle Arbeit an jedem Unterrichtsstoff, auch im Turnunterricht, der Kraftbewußtsein, Mut, Entschlossenheit und energischen Willen fördert, soll auf ethische Wirkungen hinauslaufen, ist also Gesinnungsunterricht. Es ist deshalb nicht nötig, einige Unterrichtsstoffe mit diesem Namen zu beehren und andere unter eine Art von *capitis deminutio* zu stellen. Liegt „Seele“, Geist und Zucht im Unterricht, so wird das alles sich weiter verpflanzen als Gesinnung, die weiter nicht „gemacht“ zu werden braucht. Es geschieht das ohnedies in unsern Tagen genug und übergenug, weil laute Wirkungen beliebter sind als stilles Schaffen.

Eine gute Einführung in die Lehre von den Formalstufen bietet WIGET, Die formalen Stufen des Unterrichts, 7. Aufl., Chur 1901. — Sodann bieten die einzelnen Hefte der Lehrgänge und Lehrproben reiche Ausbeute. Wie der Anfangsunterricht der Schriftstellerlektüre nach den formalen Stufen gegliedert werden kann, aber nicht notwendigerweise gegliedert werden muß, habe ich darzulegen versucht in Heft IV S. 43 ff.: der Anfang griechischer Schriftstellerlektüre (das erste Kapitel des ersten Buches von Xenophons Anabasis). — Wie man die Interpunktionslehre im Deutschen aus einer Fülle von Beispielen erst auf dem Wege der Analyse allmählich entstehen läßt, um sie dann als System zusammenzufassen, habe ich gezeigt in meinem Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht, Düsseldorf 1892.

30. Die Lernmethode und die Kunst, Arbeitsfreudigkeit zu erwecken. Der Fleiß des Schülers. Der Begriff Fleiß steht im Schulleben sehr häufig nur unter dem Einfluß des Sollens und Müssens, nicht genug aber unter dem Einfluß frischer und freier Willenstätigkeit. Auch die Pädagogik gerät leicht in einseitige Beurteilung, indem sie nur Forderungen an den Schüler, nicht aber zugleich auch an den Lehrer stellt. Der Fleiß sollte mehr unter dem Zeichen der Wechselwirkung stehen. Damit das geschehe, geht dieses Kapitel, bevor es an die Tätigkeit des Schülers sich wendet, zunächst auf die Kunst des Lehrers ein, die rechte Arbeitsfähigkeit und -Freudigkeit im Schüler zu wecken und dauernd zu erhalten. Die meisten Lehrer haben beim Hinblick auf Methode vor allem die Lehrmethode im Auge und sind dabei zu wenig oder gar nicht be-

strebt, sich auch um die Lernmethode ihrer Schüler zu bekümmern. Jeder Lehrer sollte aber auch auf diese seine Aufmerksamkeit wenden und es an Anweisungen nicht fehlen lassen. Denn es ist unstrittig eins der wichtigsten Kapitel, an dem die Theorie nicht selten allzu vornehm vorübergeht, das von der Kunst des Arbeitenlehrens und der Lernanweisung handelt; je größer diese Kunst beim Lehrer, um so größer der Fleiß bei den Schülern. Daß der Lehrer nicht alle Schüler zum richtigen und fleißigen Arbeiten bringen kann, ist selbstverständlich; daß der eine sie aber weit mehr dazu bringt als der andere, ist eine Tatsache, deren Grund in der verschiedenen Art liegt, wie der Lehrer die bezeichnete Kunst mehr oder weniger oder aber — und das kommt auch vor — gar nicht zu handhaben versteht. Fleiß und Arbeitsfreudigkeit hängen aufs innigste zusammen mit dem Mut, der aus der Hoffnung des Gelingens entspringt. Fleiß ist vielfach nur eine besondere Äußerungsweise dieses Mutes, den zu entwickeln des Lehrers Aufgabe und Pflicht ist. Wer erst einer Klasse den richtigen Mut macht, hat die Hälfte des Weges zum Ziele hinter sich; denn der Mut stellt sich alle Wege kürzer vor. Sehr gut beanlagte und dabei regsame und strebsame Schüler haben diesen Mut von sich aus und besitzen Selbstvertrauen auch ohne den Lehrer; hier hat dieser wenig oder gar nichts zu tun. Wohl aber muß er da wirken, wo dieses Selbstvertrauen zu schwach entwickelt ist oder aber ganz fehlt. Hier gilt es, Mut, Selbsttätigkeit und Selbstvertrauen zu schaffen durch die richtige Art des Arbeitenlehrens. — Dazu gehört zunächst die Gabe, seine Forderungen einzurichten nach dem Maße der einzelnen Kräfte. Übermäßige Forderungen lähmen die Schaffenskraft und bewirken Erschlaffung, Unwillen, Unzufriedenheit und freudloses Dahinarbeiten, das unter der Knute murrst. Leider ist der Mußfleiß noch immer weit verbreitet. Manche Lehrer huldigen der Bequemlichkeit, geben die Aufgaben auf, ohne ihre Lösung genügend vorbereitet zu haben, und überlassen es den Schülern und dem Hause, sich selbst zu helfen oder mit Unterstützung eines nachhelfenden Privatlehrers das zu tun, was der Schule Pflicht wäre. Ebenso mechanisch, wie die Aufgaben gestellt sind, werden sie in der nächsten Stunde abgefragt und die Leistungen unter eine Beurteilung gestellt, die in ihrer Härte in gar keinem Verhältnisse steht zu der Selbstanstrengung des Lehrers. Die fähigsten Köpfe unter den Schülern bilden den Maßstab bei den Forderungen; die Mittelmäßigen werden überlastet. Zwei Abteilungen scheiden sich bald, von denen die eine in immer größeren Abständen von der anderen sich entfernt. Die goldene Mitte einzuhalten wäre das Richtigere. Besonders im Anfange soll man Sorge tragen, daß die Forderungen nicht zu hoch gespannt werden, um das Gelingen zu erleichtern und den Mut des Lernens sich zu sichern; wenn man die Schwächeren bei dieser Anfangsarbeit ermuntert und jedem Streben, auch wenn die Erfolge noch so bescheiden sind, Anerkennung zollt, so tut das gute Wirkung. Andererseits soll man sich hüten, daß die Schwächeren die Arbeitskraft der Klasse nicht auf ein zu tiefes Niveau herabdrücken. Vor allem stelle man, besonders bei jüngeren Schülern, die Aufgaben recht deutlich und bestimmt und deute den Weg an, wie sie zu lösen sind, damit man unbedingt sicher

ist, daß die häusliche Arbeit der Schüler durchaus selbständig ist. Je tiefer die Altersstufe, um so mehr beschränke man sich auf reine Reproduktion; erst nach und nach gewöhne man die Klasse an selbständigeres Schaffen und zugleich an ein größeres Maß häuslicher Arbeiten. Dabei bemesse man aber die Zeit, die dem Schüler zu Gebote steht; man bedenke immer, daß so und so viele Mitarbeiter auch ihre Forderungen stellen an dieselben Schüler. Es kommt immer noch zu häufig vor, daß jeder nur an sich und sein Ziel denkt. In Summa also: Maßvoll in seinen Anforderungen an die Arbeitskraft der Schüler, aber dann auch unerbittlich bei Einziehung dieser Forderungen. Vor allem sehe man auf das Gelingen; denn eine gut gelungene Arbeit ist mehr wert für die Einübung des Lehrstoffes als zehn Arbeiten, die der Schwierigkeiten zu viele enthalten und deshalb schlecht geraten. Wird die Zahl der ungenügenden Lösungen zu groß, dann besinne man sich auf sich selber und überlege, ob nicht die Schülerfehler Sprößlinge der ungeschickten Lehrtätigkeit sind.

Die Kunst des Arbeitenlehrens wird ferner darauf Bedacht nehmen, die rechte Hilfe zu geben. Alle Schwierigkeiten, die die Mehrzahl der Schüler nicht allein hinwegräumen kann, beseitige man zuvor, oder man gebe Winke, wie sie zu beseitigen sind. Grammatische Regeln lasse man nicht lernen, bevor nicht volles Verständnis vorhanden, bevor nicht frühere Operationen, die der Regel als Voraussetzung dienen, gewissermaßen mechanisiert sind. In richtiger Mechanisierung des Unterrichts liegt vielfach das Geheimnis des gleichmäßigen Fortschritts im Können. Geteilte Aufmerksamkeit auf das Neue und auf das noch nicht befestigte und noch nicht mechanisierte Alte würde mangelhafte Erfolge erzielen und die Arbeitslust beeinträchtigen. Jede zu voreilig verlangte Aufgabe liefert Zeugnis dafür. Präparationen fremdsprachlicher Schriftsteller verarbeite man anfangs ganz in der Klasse mit den Schülern zusammen, weil alles noch neu und unbekannt ist oder doch das Neue und Unbekannte zu stark das Alte und Bekannte überwiegt; erst allmählich, wenn das Unbekannte seltener wird, lasse man die Schüler selber präparieren. Aber auch dann sehe man sich die Aufgaben immer genau an, damit nicht etwa hier oder da eine von Schwierigkeiten strotzende Stelle sich dem Schüler als unüberwindliches Hindernis entgegenstellt. Oft genügen einige Fingerzeige, um die Schüler auf den richtigen Weg zu bringen und sie wirklich selbständiger Arbeit zugänglich zu machen. Unterläßt man es, so treibt man sie all den Hilfsmitteln zu, die die Selbständigkeit der Arbeit gewiß nicht fördern. Das sollte man sich auch für die deutschen Aufsätze merken. Hier werden meist zu hohe Anforderungen gemacht und deshalb so viele mißratene Arbeiten oder solche Arbeiten geliefert, bei denen man das Pflügen mit fremden Kälbern auf jeder Seite bemerkt. Man sollte bedenken, daß bis Prima hin die meisten Schüler noch mit der Stilbildung zu ringen haben und daß man für dieses Ringen den Ringplatz wenigstens etwas ebnen und glätten sollte, indem man ihnen zeigt, wie das Thema aufzufassen und anzufassen sei und in welcher Richtung sich die Anordnung des Stoffes bewegen kann.

Maßvolle Forderungen stellen! Verständige Hilfe geben! Bei der

Erfüllung der Forderungen streng, unnachsichtig, korrekt und unnachgiebig sein! Wer seine Schüler daran gewöhnt, daß sie maßvolle Forderungen bis auf dem Punkt überm i genau erfüllen lernen, kann viel erreichen. Denn 250 Schultage im Jahre geben doch eine schöne Summe von Forderungs- und Erfüllungsstunden.

Bei dieser Gelegenheit ein Wort über Korrekturen schriftlicher Arbeiten. Sollen diese der Einübung des Lernstoffes und der Arbeitsfreudigkeit dienlich sein und nicht nur Unterlagen bilden für das Konto von Plus und Minus, aus dem das Zeugnis als Quartals- oder Tertialsrechnung sich ergibt, so korrigiere man sofort nach Empfang der Arbeiten, solange der Geist, der in den schriftlichen Arbeiten wohnt, noch wach und solange die Arbeit den Schülern noch frisch im Gedächtnis ist. Man korrigiere gerecht und vor allem mit dem nötigen Interesse für den einzelnen Schüler und mit Verständnis für die einzelnen Fehler. Es kommen oft Versehen vor, die psychologisch deshalb interessant sind, weil man aus ihnen hineinblicken kann in die geistige Arbeitsstätte des Schülers und diesem angemessene Winke zu erteilen im stande ist, wie er künftighin Ähnliches vermeidet. Solch persönliches Interesse heilt den Schaden und feuert den Schüler an zu kräftiger Arbeit und Selbstzucht. Kommen in den schriftlichen Arbeiten der verschiedenen Schüler wiederholt dieselben Fehler vor, so wird man ernstlich zu erwägen haben, ob nicht der Schülerfehler eigentlich ein Lehrerfehler ist. — Besonders milde im Ausdruck sei man bei der Korrektur solcher Arbeiten, die Fleiß verraten, aber den Ansprüchen, die man zu machen genötigt ist, nicht genügen. Nichts entmutigt mehr und schädigt die Arbeitsfreudigkeit stärker als zu scharfe Beurteilung mißlungener Arbeiten, die ehrliches Wollen und Streben verraten. Dieses verdient unter allen Umständen Anerkennung, mag auch die Zensur immerhin negativ sein.

Schließlich wird die Kunst des Arbeitenlehrens auf den oberen Stufen Anregung geben müssen, um des Schülers Blick und Erkenntnistrieb über die nächsten Arbeitspflichten der Schule hinaus auch auf Fragen und Probleme zu lenken, die seines Nachdenkens würdig sind; vor allem auf die heimische Literatur. Hier geschieht bei weitem nicht genug. Über der Sorge um die hie und da in deutschen Staaten noch vorgeschriebene fremdsprachliche Privatlektüre, die man vielleicht besser dran gäbe, vergessen wir Näherliegendes; man sollte dem privaten Lesen deutscher Lektüre rechte Freude, rechte Richtung und rechte Vertiefung geben; der Lehrer der Naturwissenschaften sollte auf die Natur den Blick lenken, auch wo sie nicht gerade lehrplanmäßig verarbeitet werden darf; der Geschichtslehrer sollte anregend und hinweisend tätig sein; vor allem aber könnte der Religionslehrer das private Arbeiten- und Denkenlernen und das Gemütsleben beeinflussen, damit dieses auch außerhalb der Schule selbsttätig und selbständig sich bewegen lernt. Daß hier richtige Anregung die Arbeitskraft und Arbeitslust der Schüler erfreulich zu heben vermag, hat manchem Lehrer die Erfahrung gezeigt.

Es bleibt nun noch zu betrachten übrig, welche Mittel wir anwenden, wenn trotz aller angewandten Mühe die rechte Arbeitsfreudigkeit und der

rechte Fleiß sich noch immer nicht zeigt. Zunächst wird es darauf ankommen, zu untersuchen, worin der wirkliche oder scheinbare Mangel an Fleiß begründet ist. Fehlt es einem großen Teile der Klasse in dem einen Fache an Fleiß, während in anderen Fächern gutes Streben vorhanden ist, so lasse man sich's nicht verdrießen, den Weg, den man zurückgelegt, noch einmal zurückzugehen, ein volleres Verständnis für das durchgenommene Pensum und Lust und Kraft zur Arbeit zu erzielen; denn in solchen Fällen liegt der Grund der Arbeitsmüdigkeit vielfach an schlecht „verdautem“ Wissen. *Quidquid est, incoctum non expromit; bene coctum dabit* gilt auch vom Verhältnis des Fleißes zu freudigen Leistungen. Bei Einzelercheinungen gilt es, den vorliegenden Fall zu ergründen. Man frage sich, ob Mangel an Fähigkeit, an Verständnis, ob Langsamkeit und Mangel an Gestaltungskraft, ob eine gewisse Scheu, aus sich herauszugehen, ob Interesselosigkeit oder Flatterhaftigkeit, ob Nachlässigkeit den Grund bildet. Darnach wähle man das Heilmittel oder gebe den Eltern des Schülers seinen Rat. Wollen diese einen wenig Befähigten durchaus fördern, so mögen sie den, der nicht allein gehen kann, mit Privatkrücken zu stützen versuchen, solange es geht. Bei Langsamkeit und Denkmüdigkeit forsche man nach, ob das Übel körperlicher oder geistiger Natur ist. In jenem Falle ist Schonung geistiger Kräfte notwendig; in diesem kann mangelhafte Übung oder Verwöhnung den Grund bilden. Die Verwöhnung rührt vielfach her von zu starker häuslicher Hilfe, die dem Kinde die Mühe des eigenen Nachdenkens zu viel abgenommen und ihm eine gewisse Scheu vor eigener Tätigkeit geradezu anezogen hat. Bei Interesselosigkeit und Gleichgültigkeit wird man versuchen müssen, das Interesse zu wecken von irgend einer Seite her; vor allem wird man an irgend einem Punkte das Können anregen müssen. Bei gutwilligen Schülern wird es gelingen, wenn auch nicht beim ersten Versuch. Daß es — abgesehen von wirklich Schwachsinnigen — Kinder geben sollte, die auf nichts eingehen, ist kaum wahrscheinlich. Die Erfahrung lehrt vielmehr, daß irgend ein springender Punkt für geistige Arbeitslust in fast jedem Kinde vorhanden ist. Hat man diesen Punkt erst gefunden, so hat man gewonnen Spiel. — Wo aber Flatterhaftigkeit, Nachlässigkeit und Denkfaulheit vorliegt, greife man energisch ein; feste Arbeitseinteilung und rücksichtslose Konsequenz im Fordern des zu Leistenden wird geboten sein; man lasse in solchen Fällen nur nicht nach, immer wieder und wieder den Trägen aufzurütteln durch Fragen und durch Fordern bestimmter verständig bemessener Leistungen. Sieht ein solcher Schüler, daß ihm seine Nachlässigkeit immer neue Unbequemlichkeiten verursacht, daß Faulheit ungemütlicher ist als der Fleiß, so wird er sich allmählich gleichmäßiger Arbeit zuwenden, wenn nur der Lehrer Unerbittlichkeit in der Stellung der Forderungen zeigt. Selten befinden sich Kinder auf die Dauer wohl in ihrer Faulheit; wohler wird ihnen, wenn sie an irgend einem Punkte Freude bereiten und selber Freude empfinden. Wer solche Freudenanfänge und solche erste Regungen innerer Befriedigung in richtigem Augenblicke auszunützen versteht, wird manchen, der ursprünglich träge zum Unterricht kam und träge sich zeigte, zum fleißigen Schüler machen. Also Ruhe und konsequente Strenge, dazu

Freundlichkeit und Wohlwollen, sobald die ersten Keime erwachenden Fleißes sich zeigen; nicht aber nörgeln, daß die Keime nicht sofort auch volle Früchte sind. — Vor allem hüte man sich, sofort zur *ultima ratio*, zu Strafen zu greifen, besonders nicht zur Strafe des Nachsitzens; denn der Faule wird gern seinen Körper zum Nachsitzen darbieten, wenn er geistiger Arbeit dadurch entgehen kann; auch Prügel werden, wenn damit geistige Anstrengung abverdient werden kann, keine großen Dienste leisten. Ebenso wenig wie Strafen werden Belohnungen besondere Wirkung tun, die etwa als Lockmittel vorgehalten werden; es sind das doch nur Reizmittel fremdartiger Natur, die in geringem Zusammenhang mit der geistigen Arbeit stehen und die außerdem sehr bald ihre lockende Wirkung verlieren, falls nicht Steigerung eintritt. Ganz anders liegt die Sache, wenn es sich um Belohnungen nach Überwindung besonderer Schwierigkeiten handelt, wenn etwa der Schüler fehlerhafte Neigungen kraft seines Willens siegreich niedergekämpft hat. — Auch den Ehrgeiz allzusehr zu erwecken ist vom Übel. Wer deshalb fleißig ist, um Bewunderung und äußere Ehrung heimzutragen, um sich vor anderen unter allen Umständen hervorzutun, leidet trotz seiner Fleißestugend sonst soviel Schaden an seiner Seele, daß die Schule gut tut, solche Motive nicht auszunutzen; besser tut sie für die Erweckung des Fleißes das schlichte Ehrgefühl wachzurufen, dem es um die Achtung und Liebe der Eltern und Lehrer und um den aus der Selbstachtung erwachenden inneren Frieden zu tun ist. Mit schlichter Anerkennung durch freundlichen Blick, freundliches Wort und Zuspruch soll der Lehrer jedoch nicht zu verschwenderisch sein, andererseits soll er aber — und das kommt heutzutage mehr vor — auch nicht damit geizen. Wenn manche Lehrer in die Schüler nur hineinblicken könnten und wollten und erkennen würden, wie wohlthuend auf wackeres Streben ein anerkennendes Wort wirkt, sie würden nicht so zurückhalten. Augenblicklich geht in dieser Beziehung ein sich vornehm dünkender, bureaukratischer, auch vielleicht etwas zu militärischer Zug durch die Schule, der viel Tadel, schneidiges Werk und Wort und sehr wenig Anerkennung kennt; man bedenkt eben nicht, daß Rekruten, denen äußerer Drill vor allem Not tut, die zunächst körperlich stramm gemacht werden sollen, und Schüler, die auf geistigem Ringplatz sich üben sollen, zwei ganz verschiedene Wesen sind, wie Kommißbrot und geistige Nahrung ja auch nicht dasselbe sind. Wenn man sich außerdem etwas mehr vergegenwärtigen wollte, welch anstrengende Leistung oft eine wenig umfangreiche und bescheidene Schülerarbeit ist, so würde man das übermäßige Nörgeln lassen, und namentlich da, wo die Leistungen neben dem Unvollkommenen auch eine mehr oder weniger starke Beigabe des Gelungenen enthalten. Durch solche Art des Nörgelns, die den Fleiß geradezu vernichten kann, wird wenig erreicht, wie überhaupt Morosität sich nirgendwo im Leben besonders fruchtbar gezeigt hat. Lernen und Arbeiten, besonders geistiges Arbeiten, dürfen nicht von peinlichen Gefühlen begleitet sein; Arbeit darf nicht als eine Plage angesehen werden, wenn sie von Erfolg begleitet sein will. Der Fleiß soll nicht nur in Lernen, Arbeiten, Aufsagen, Repetieren, Lesen und Übersetzen von Autoren, Lösen von Aufgaben, Vollschieben von

Heften, im Anfertigen von Präparationen und Ähnlichem bestehen oder nur in irgend einem Tun, das einer Lehrforderung Genüge leistet; es soll vor allem Munterkeit, Frische und innere Freudigkeit in und bei der Arbeit wohnen. Dazu kann der Lehrer viel beitragen. Ist es dem Lehrer selbst eine rechte Lust, zu unterrichten, hat er Freude an eigenem und fremdem Wissen und Fortschritt, geschieht alles unter fröhlicher Anstrengung, zeigt sich am Lehrer freudige Bereitwilligkeit, stets hilfreich beim Lernen des Schülers zur Hand zu sein, so kommt ein Fleiß in die Klasse, der nichts Mechanisches mehr an sich hat, sondern etwas Organisches, das aus dem Zusammenleben und aus der Wechselwirkung von Lehrer und Klasse mit geheimnisvoller Kraft sich ergibt. Dann wird Fleiß allmählich zu guter Gewöhnung, guter Sitte und zu etwas Selbstverständlichem. Der Eindruck eines Lehrers, der seinen freudigen Fleiß mit Liebe und Begeisterung den Schülern zuwendet, trägt ungemein viel dazu bei, zu beleben und anzuregen, daß die Schüler in die gleiche Stimmung und Richtung kommen. Des Lehrers Freude am Tun, seine Frische und Regsamkeit gleichen sich an und aus und hallen unter dem Einflusse seines geistigen Übergewichts gleichsam aus der Schülermitte wieder. Das Sprichwort sagt: „Fleißiger Herr macht fleißige Diener“ und „Guter Meister macht gute Jünger“; pädagogisch übertragen heißt das „Fleißiger Lehrer macht fleißige Schüler“.

31. Aufmerksamkeit. Ermüdung. Erholung. Nicht nur auf dem Zeugnis sollen Fleiß und Aufmerksamkeit neben den Leistungen besondere, meist zusammenfassende Beurteilung erfahren; auch die praktische Pädagogik hat auf die Gemeinsamkeit der beiden Seelenstrebungen Rücksicht zu nehmen. Aufmerksamkeit bildet eine Voraussetzung für den Fleiß, aber sie ist auch eine natürliche Folge des Fleißes; man kann sie deshalb vor und nach dem Kapitel über den Fleiß behandeln. — Wenn wir Aufmerksamkeit vom Schüler fordern, so verlangen wir, daß er seinen Geist, sein Erkenntnisvermögen bereit stelle zur Aufnahme neuer oder zum Teil neuer Vorstellungen, Begriffe, Regeln, Grundsätze, oder daß er sich bereit halte, alte Vorstellungen, die bereits sein Besitz geworden sind, wieder hervorzuholen zu neuer Verwertung. Dieses aufmerksame Entgegenkommen ist eine Willenstätigkeit, die allerdings nicht immer als bewußter Willensakt verläuft und die, je mehr uns die Sache interessiert, auf die wir unsere Aufmerksamkeit lenken, den Charakter einer Willenstätigkeit fast ganz verlieren kann und in das Gebiet fühlender und denkender Teilnahme hinüberspringt. Der Wille zum Aufmerken kann nun den verschiedenartigsten Ursprung haben: hier ist es Wißbegierde und Interesse, dort Pflichtgefühl; hier Einfluß der Autorität des Lehrers, dort Furcht vor Strafe oder Hoffnung auf Belohnung. Die Aufmerksamkeit hat man wohl mit einem Brennglase verglichen, in welchem der Wille den Brennpunkt bilden würde; die zündende Kraft aber würde ausgehen von einer Macht, die sich in richtiger Stellung zum Brennpunkte bewegt. Die Jugend ist nun im allgemeinen noch schwach und ohne große Tugend; ihre Aufmerksamkeit auf ein und denselben Gegenstand ist nachgewiesenermaßen in den meisten Fällen von kurzer Dauer und geringer Kraft; eigener, bewußter Wille steckt noch nicht viel in dieser jungen und noch

ungeübten Aufmerksamkeit. Erst nach und nach spielt der Wille mehr und mehr hinein, und lange dauert's, bis Wille und Aufmerksamkeit fast identisch werden. Wer deshalb die Aufmerksamkeit schon frühe kategorisch in jedem Augenblick fordert und Unaufmerksamkeit in jedem Falle als Pflichtvergessenheit straft, der weiß nicht, was er fordert und tut, er zeigt Mangel an psychologischer Bildung und an richtiger Menschenkenntnis. Man macht sich aber im Schulleben vielfach ganz falsche Vorstellungen von dieser Seelentätigkeit und geht von den verkehrtesten Voraussetzungen aus, weil man sich geradezu Scheuklappen anlegt, um die belehrenden Erfahrungen des täglichen Lebens nur ja nicht zu sehen und auszunutzen für die Pädagogik der Schulstube. Man träumt sich vielfach in den Glauben hinein, daß psychologische Tatsachen, die wir an Menschen, welche nicht auf der Schulbank sitzen, tagtäglich beobachten können, für Schüler gar keine Geltung haben; diese armseligen Wesen sollen *par ordre du mufti*, durch Donnerworte wie: Aufgepaßt!, durch Tadelsvoten: „Da habt ihr mal wieder nicht aufgepaßt“, oder gar durch Prügel veranlaßt werden, ein ganz anderes Seelenleben zu führen wie andere Menschen und ein Naturrecht nicht zu genießen, das man allen anderen Sterblichen, nur den Schülern nicht, zugesteht. Man mutet diesen schon eine Willensenergie und Willenseinwirkung auf die Aufmerksamkeit zu, deren sie noch gar nicht fähig sind und die man von sich selber und anderen erwachsenen Leuten auch nicht verlangt. Man vergißt ganz oder hat es überhaupt nicht gewußt, daß ein stärkeres oder schwächeres Gefühl der Lust oder Unlust erst ein Wollen in Bewegung setzt und daß dieses Wollen sich unbewußt zu dem Seelenvermögen verdichtet, das wir Aufmerksamkeit nennen. Beispiele mögen das beweisen. Der Mörder, der auf sein Opfer stundenlang lauert, ist erfüllt vom Gefühle des Hasses, der Habgier, der Mordlust und lauscht aufmerksam seinem Ziele zu. Das Kind, das einem interessanten Schauspiele — etwa einem Kasperletheater, einem Bärenanz oder einer seltsamen Naturerscheinung — in unermüdlicher Aufmerksamkeit zuschaut, wird geleitet von einem Gefühle der Neugier und Lust. Der Gelehrte, der der Lösung eines Problems mit zähester Aufmerksamkeit nachgeht, arbeitet im Vorgefühle der Freude des Gelingens; Lust und Liebe steigern sich in ihm zu selbstvergessener Begeisterung des Forschens. Frauen und Kinder und flüchtige Geister überhaupt können nur kurze Zeit aufmerksam sein, wenn nicht ein ganz besonderes Interesse sie „fesselt“; sonst sind ihre Gefühle wechselnd (*varium et mutabile semper femina*); gründliche Fragen lassen sie „kalt“; auch beim besten Willen können sie nicht dabei verweilen; erst wenn sie „erwärmt“ werden, wenn man sie interessiert, gehen sie ein auf die Sache, sind sie „bei der Sache“ (*interesse* dabei sein); erst dann, wenn man sich an ihr Gefühl wendet und durch dieses wirkt, hat man sie gewonnen und kann sie dann selbst für schwierigere Probleme und tiefere Fragen in seine Gewalt bekommen. Also: unwillkürliche oder besser noch: unbewußte Aufmerksamkeit, wohin wir sehen; und wenn wir noch weitere Umschau hielten, würde sich Beispiel an Beispiel reihen, die uns alle beweisen würden, daß nicht ein bewußter Willensakt, sondern ein

unbewußtes, fast ungewolltes Sichhingeben die Quelle kräftiger und wirksamer Aufmerksamkeit ist. Wenn Lust oder Unlust in Bewegung kommen, ergibt die unbewußte und unwillkürliche Aufmerksamkeit bei einem Minimum von Anstrengung ein Maximum von Wirkung, während die willkürliche Aufmerksamkeit, die nur dem Zwange folgt, bei einem Maximum von Anstrengung ein Minimum von Wirkung erzielt. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit ist also natürlich, die willkürliche Aufmerksamkeit ist mehr künstlich und erst das Ergebnis kürzerer oder längerer Ausübung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit und der guten Gewöhnung. Wer nicht an die Kraft unwillkürlicher Aufmerksamkeit glaubt, dem ist zu wünschen, daß er recht oft langweiligen Menschen gegenüber aus Höflichkeit oder Pflichtgefühl sich willkürlicher Aufmerksamkeit befeißigen müsse. Wie froh und erleichtert wird er aufatmen, wenn er dann aus peinlicher und drückender Aufmerksamkeit, die er „erweist“ und in die er sich kraft der vielgepriesenen Willensenergie hineingequält hat, durch einen interessanten Menschen befreit und hineinversetzt wird in diejenige Aufmerksamkeit, die unwillkürlich ist und die von der Stunden Lauf und Weile nichts merkt und empfindet, in welcher der lebendige, stillwebende und an Teilnahme wachsende Inhalt der Seele von selber in den Dienst der Sache und in Tätigkeit tritt, ohne daß man die Gewalt des Willens anzuwenden brauchte. Und was so im Leben gilt, sollte in der Schule nicht auch Geltung haben? Ein Naturrecht, auf das der erwachsene Mensch mit Recht Anspruch erhebt, sollte dem heranwachsenden und noch unfertigen Menschen vorenthalten bleiben, nur weil er eintritt in den Bereich der nebelgrauen Schultubentheorie, welche so leicht die frischen, lebensvollen und wahrhaft praktischen Bezugsquellen des Gefühls vornehm verachtet und von Verweichlichung, Eudämonismus und epikureischer Pädagogik spricht, wenn diese den natürlichsten Weg zum Ziele zu nehmen für gut hält? Fassen wir kurz zusammen, was wir gebrauchen können für die praktische Pädagogik: Es ist sehr gut und wünschenswert, namentlich bei jüngeren Schülern, die unwillkürliche Aufmerksamkeit auszunutzen. Das ist aber nicht immer möglich; alles kann man mit unbewußter Aufmerksamkeit nicht erreichen; es gibt Stoffe, denen man eine Seite, die fähig wäre, das Gefühl des Lernenden zu fesseln, nicht abgewinnen kann und für welche man die durch einen Willensakt des Schülers zustande kommende bewußte Aufmerksamkeit fordern muß. Diese willkürliche Aufmerksamkeit wird erst nach langer Übung durch unwillkürliche Aufmerksamkeit als gute Gewohnheit auf den mittleren und oberen Stufen in ihre Rechte treten; das, was willkürliche Aufmerksamkeit genannt wird, ist im Grunde nichts weiter als die Kraft, Hindernisse und Ablenkungen hinwegräumen zu können, welche der Aufmerksamkeit im Wege sind, als da sind zerstreue Gedanken, Stimmungen und Haften des Geistes an Außendingen, die nicht zur Sache gehören. Wo tüchtige Lehrkunst tätig ist, zeigt sich diese besonders da, wo es gilt, nach Beseitigung solcher Hindernisse die Aufmerksamkeit zu beherrschen, ohne daß sich der Schüler dieses Beherrschtseins in besonderem Maße bewußt wird. Vollkommene Lehrkunst wird den Schüler, wo es sein muß,

auch gegen seinen Willen in den Bannkreis der Aufmerksamkeit ziehen. Und damit kehren wir noch einmal zu dem anfänglich gebrauchten Bilde zurück, wo wir die Aufmerksamkeit des Schülers mit dem Brennglase verglichen und seinen Willen in den Brennpunkt legten. Des Lehrers Kunst wird nun die sein, den Unterrichtsstoff so zu gestalten und zu formen, daß er zum Brennpunkt in die richtige zündende Stellung kommt; die Sache selbst mit so viel Gefühl zu erfüllen, daß dieses mit der nötigen fesselnden Wärme zum Brennpunkte hinstrahlt und hier richtig einfällt. Fehlt es ihm an der nötigen Gabe, die Sache selbst wirken zu lassen, oder fehlt es der Sache an der nötigen Anziehungskraft, so muß er seine Autorität und deren Wirkung zu Hilfe nehmen und gleichsam die natürliche Wärme durch künstliche ersetzen oder es muß der kategorische Imperativ, der in dem Schüler steckt, wirksam gemacht und gestärkt werden, um der Sache um der Sache willen sich zu widmen; unter Umständen treten Strafen und der Stock hinzu, um nach dem Brennpunkte hin ihre Strahlen ausschließen zu lassen. Das sind aber nur Surrogate echter und natürlicher Wirkungen; und Surrogate anzuwenden, das ist — Geschmacksache. Guter Geschmack liebt sie nicht.

Wie das Wesen der Aufmerksamkeit vielfach verkannt wird, so berücksichtigten wir bei weitem auch nicht genug ihre Hemmungen und werden, weil wir diese nicht gerecht abschätzen, nicht immer geschickt genug Herr über sie. Wir sollten doch einmal schlecht und recht abwägen, was wir eigentlich von den Schülern fordern, wenn wir Stunde für Stunde dieselbe Frische und Aufmerksamkeit von ihnen verlangen. Täten wir das recht ehrlich und gründlich, so würden wir immer gewissenhafter und sorgfältiger der Vorbereitung auf alle Stunden uns hingeben, um die zu fesseln, die wir belehren wollen, und sie nicht zu langweilen mit nicht geschickt genug zubereiteter geistiger Nahrung. — Der Schüler muß, wenn er in die Schule eintritt, doch zunächst einen großen Teil der Gedanken und Gemütsregungen, die er von draußen mitbringt, wegwischen, vergessen, auslöschen; er muß Vorstellungen und Gefühle, die ihm lieb und angenehm sind, die in ihm stark und lebendig sind, unterdrücken, um dem ihm ganz neuen, unbekanntem und fremden Gedankengange des Lehrers zu folgen, der ihm doch zunächst noch recht wenig geläufig ist. Er darf hinwiederum, selbst wenn ihn die Unterrichtsstoffe, die ihm dargereicht werden, lebhaft interessieren, nicht seine eigenen, ihm genehmen Wege gehen, er darf nicht Gedanken verfolgen, die der Unterricht in ihm wachruft, sondern er ist gebunden an einen ganz bestimmten, planmäßigen Gedankenfortschritt, den die Methode vorschreibt oder der — und das kommt ja auch vor — recht unmethodisch verläuft; er ist außerdem, auch wenn er schneller voraneilen möchte, an ein gewisses Durchschnittstempo der Gedankenbewegung innerhalb seiner Klasse gebunden; — das alles fordert ein Maß von Aufmerksamkeit, eine Arbeit und Spannung des Geistes, die selbst von Erwachsenen noch als eine Last empfunden werden kann, wenn der, der die Last auferlegt, nicht für richtige Verteilung derselben Sorge trägt. — Die natürlichen und durchaus nicht zu tadelnden Hemmungen der Aufmerksamkeit, die in uns Erwachsenen sich wohl noch

zeigen, sind nun bei der Jugend noch von besonders anziehender Art. Die eigentliche Welt der Schüler, solange sie kleiner sind, ist naturgemäß nicht eigentlich die Schule, sondern die Kinderstube mit ihren lustigen Spielen, die doch nicht zu verachten sind, die Gasse und die Straße, auf der man im Spiel sich gerne tummelt, der Anger, der Garten, das Feld und der Wald, das alles, falls der Junge gesund geblieben und nicht zum erbärmlichen Stadtkind zusammengeschrumpft ist, doch seine natürlichen Wirkungen ausüben kann und soll. Goethe sagt mit Recht: „Die Jugend ist vergessen aus geteilten Interessen.“ Wie muß da oft dem Schüler zu Mute sein, wenn er sich plötzlich hineinversetzt findet zwischen die vier öden Wände der Schulstube, hinter sich die Freuden des Spielplatzes, den goldenen Sonnenschein und die frische Natur, vor sich aber den finsternen Träger der Kultur mit dem strengen, Aufmerksamkeit heischenden Blick und dem stellenweise recht langweiligen und unnatürlichen Ton der Stimme und dem noch viel langweiliger zubereiteten Unterrichtsstoffe. Dazu kommt, daß in vier bis sechs Stunden die Dinge, die Interesse fordern, vier- bis sechsmal wechseln und ebenso oft eine ganz neue Art von Aufmerksamkeit fordern. Ich muß es offen gestehen, — man sollte sich nicht darüber wundern und ärgern, daß dieser oder jener Junge einmal unaufmerksam ist, sondern lieber darüber, daß so viele in geduldiger Trübsal aufmerksam sind, wo es natürlicher wäre, wenn sie von ihrem unveräußerlichen Menschenrechte Gebrauch machten und schlecht vorbereitete, langweilige und wenig oder gar nicht fesselnde Erörterungen des Lehrers den Weg laufen ließen, den sie zu laufen verdienen, — den Weg der Vereinsamung ohne jegliches aufmerksames Gefolge. Und damit komme ich zur Nutzenanwendung. Man sollte bei Unaufmerksamkeit der Schüler etwas milder gegen diese und viel strenger gegen sich selber sein; man sollte es immer recht geschickt anfangen, die Jugend aus ihrer sonst so freundlichen und reizvollen Gedankenwelt herüberzuführen in die strenge Welt der Schulgedanken und zur unbewussten Aufmerksamkeit gewandt überzuleiten und anzuhalten. Wie man das am besten anfängt? Mit sich selber, indem man das alte gute Salzmansche Rezept befolgt: „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen. Sobald er Kraft und Unparteilichkeit genug fühlt, dieses zu tun, so ist er auf dem Wege, ein guter Erzieher zu werden,“ — auch ein guter Erzieher zur Aufmerksamkeit. Da ist nun die erste Regel: der Lehrer sei selber aufmerksam! Er sei ganz und voll bei der Sache; er muß in seinen Gegenständen leben, weben und sein; lebhaftes Interesse für sie zeigen, — wo es nötig ist, auch Begeisterung und rechte innere Freude; zeigt diese sich auch in äußerer Fröhlichkeit, wo's angebracht ist, da hat auch das gute Wirkung; denn fröhlichen Lehrern folgt die Jugend gern, nichts aber ist ihr langweiliger als mürrische Leute. Mit voller Aufmerksamkeit sei der Lehrer auch bei der Art, wie er die Stoffe formt: er gliedere und verknüpfe seinen Stoff geschickt; denn nichts ist mehr der Unaufmerksamkeit dienlich als unordentlich dargebotener und unzusammenhängender Lehrstoff, der die Zerstreutheit schon in sich trägt. Nur ja kein ungeordnetes und zerstreutes Gemenge geben!

Sonst haben gleiche Ursachen gleiche Wirkungen. Dazu soll man den richtigen Ton treffen. Eintönigkeit wirkt erschlaffend, monotoner Vortrag abspannend. Die Sprache sei volltönend, doch nicht zu laut; lebhaft, doch nicht zu hastig; ruhig, doch nicht langweilig und einschläfernd. Wirksam ist sachgemäßes Heben und Senken der Stimme, scharfes Accentuieren, gutes Betonen, Vermeidung störender Stockungen; im Notfalle auch einmal Erheben der Stimme und unmittelbar folgende Pause, um die Erwartung anzuspinnen und schärfere Aufmerksamkeit hervorzurufen. — Auch von der Haltung des Lehrers hängt Aufmerksamkeit ab. Soweit es möglich, nehme er eine feste Stellung ein und meide hastiges und rastloses Umhergehen, besonders wenn knarrende und dicke Sohlen das störende Geräusch des Hin- und Herlaufens noch vermehren; bei festem Standpunkt gehört das Auge des Lehrers der ganzen Klasse, und aller Augen sind auch ihm sichtbar und gehören ihm zu. Ist irgendwo Unaufmerksamkeit zu bemerken, so genügt oft schon das Fixieren mit den Augen, da geschicktes Lehrerauge das Schülerauge aus dem zerstreuten großen Blickfelde der Klasse in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit zurückführt. Reicht der Blick mit dem Auge nicht hin, so tut vielleicht kurze Handbewegung guten Dienst. — Sodann soll sich der Lehrer mit seinen Fragen stets an die ganze Klasse wenden und nie an den einzelnen sich verlieren. Auch im Buche darf er sich nicht verlieren, sondern frei darüber hinweg sich der Klasse zuwenden; deshalb sind Schriftsteller mit Anmerkungen und vielen eingetragenen Notizen in des Lehrers Hand recht oft eine Hemmung der Gesamtaufmerksamkeit in ihrer Wechselwirkung. Um alles fern zu halten, was die Aufmerksamkeit hindern, und alles zu tun, was sie fördern kann, verachte man auch dieses oder jenes gute alte Hausmittel nicht. Man lasse die Schüler bei ihren Antworten in recht fester Haltung sich erheben, damit körperliches Zusammenraffen geistiges Zusammennehmen vorbereite. Tritt einmal Ermattung der ganzen Klasse ein, so lasse man — besonders bei jüngeren Schülern — sich alle mehrere Male nach raschem Kommando erheben, damit das Sichgehenlassen oder besser das Sichhängenlassen als Aufmerksamkeithemmung schwinde. Um die allgemeine Aufmerksamkeit zur guten Gewöhnung zu machen, scheue man geschickte Mittel nicht. Hat man z. B. gefragt, und es zeigen nur wenige sich zur Antwort bereit, so frage man noch einmal kräftig mit der Einleitung: „Ich frage die ganze Klasse!“ — Die Fehler der Schülerantworten korrigiere man nicht selber, sondern gewöhne ein für allemal die ganze Klasse daran, zur Korrektur sich bereit zu halten. In manchen Stunden (z. B. in Geographie, Naturgeschichte und Zeichnen) wird es besonders schwierig sein, volle Aufmerksamkeit zu halten, weil die Augen der Schüler nicht beständig unter der Herrschaft des Lehrerauges stehen, sondern auf die Anschauungsgegenstände abgelenkt sind; um solche Hemmnisse zu beseitigen, wird es wiederum bestimmter Kommandos bedürfen: „Jetzt auf mich, nicht auf die Wandkarte sehen! Jetzt auf die Wandkarte, jetzt auf den Atlas sehen! usw.“ Also immer dafür sorgen, daß die Schüler da sind mit ihrer Aufmerksamkeit, wo der Lehrer sie haben will. Der gewöhnliche Unterricht aber, meist nur auf das bedacht, was zu lernen

ist, pflegt sich häufig um die nötige Aufmerksamkeit erst dann zu bemühen, wenn sie schon mangelt und der Fortgang des Unterrichts dadurch aufgehalten wird.

Vor allem rege man mit jeglichem Mittel, das zu Gebote steht, die Selbsttätigkeit des Schülers überall an und veranlasse ihn dadurch, die Hemmnisse und Hindernisse, die seiner Aufmerksamkeit sich etwa bieten könnten, selbst zu überspringen. Was der Schüler durch eigene Kraft, an deren Betätigung die meisten Freude haben, selber finden kann, was er ohne Hilfe herbeischaffen kann, das überlasse man ihm auch selbst. Nichts ist ihm langweiliger, als etwas vielleicht zwanzigmal Dagewesenes zum einundzwanzigsten Male hören zu müssen, wo er's selber ebenso gut sagen könnte; ebenso langweilig ist's ihm aber, schrittweise sich einem Ziele nähern zu müssen, wo er's sprungweise erreichen kann. Andeuten und Erratenlassen zu seiner Zeit fördert deshalb die Aufmerksamkeit. Wer aber durch allzu umständliches Vorgehen die Zeit zu wenig mit Arbeit ausfüllt und durch eigene Ungeschicklichkeit und durch Breittreten Ungeduld oder Langeweile hervorruft, der schadet der Aufmerksamkeit. Ebenso aber wird ihr geschadet, wenn der Kraft zu viel zugemutet wird durch zu rasches Vorgehen und wenn die Selbsttätigkeit durch Überanstrengung zur Ermüdung getrieben wird. — Zur Selbsttätigkeit führen den Schüler nun viele Wege. Ich kann heute aus interessanten Beispielen die Regel finden lassen und habe eine aufmerksame Klasse vor mir, während ich morgen die Regel geben und Beispiele suchen lasse unter gleicher Aufmerksamkeit. Ich kann das eine Mal die Übersetzung eines Schriftstellerkapitels von den Schülern fordern und finde bereite Köpfe und empfängliche Herzen, weil die Aufgabe lösbar erscheint; ich kann an einer anderen Stelle, die zu schwierig und unlösbar für Schüler ist, die Übersetzung selber geben und im Urtext die Schüler folgen lassen und habe wiederum die Aufmerksamkeit für mich, weil hier zwar nicht das Erfindungs- oder Findungsvermögen, wohl aber die schnelle Fassungskraft angeregt wird und in Bewegung kommt. Ich kann in der Mathematik die Fähigkeit, selbst zu schließen, überall in Anspruch nehmen, wo Schlüsse selbst zu machen nach dem Kenntnisstand und nach der Fassungskraft der Schüler möglich erscheint. Ich kann aber dumpfes Brüten hervorrufen und kann Selbsttätigkeit und Aufmerksamkeit ertöten, wenn ich Forderungen erhebe, denen die Schüler nicht gewachsen sind. Überall wo Selbsttätigkeit dauernd und mit Geschick in Bewegung gesetzt wird, ist das Endergebnis gute Gewohnheit der Aufmerksamkeit, verbunden mit Selbstvertrauen, Selbstgefühl und Selbstbewußtsein. Denn eine im richtigen Maße selbstbewußte Klasse ist niemals unaufmerksam, sondern immer bei und in der Sache, weil Schöpferfreude den meisten Menschen innewohnt. Der Lehrer tötet aber die Selbsttätigkeit, der erbarmungslos den Schülern alles gibt, wovon diese das meiste selber hätten finden können; aber auch der begeht gleichen Frevel, der Forderungen stellt, die unerfüllbar sind. In beiden Fällen ist Selbstvertrauen nicht das Ergebnis; denn in jenem schläft's allmählich ein, und in diesem erwacht es gar nicht zum Leben. Und beide Male muß die Aufmerksamkeit den Schaden tragen.

Aufmerksamkeit ist, wie wir gesehen, ein Spannungsgefühl. Bei jeder Anspannung und Arbeit wird Kraft verbraucht. Wenn nun auch während der Arbeit der Stoffwechsel und damit der Kräfteersatz seinen Fortgang nimmt und nicht vollständig ruht, so werden die Kräfte doch nicht in dem Maße aufrecht erhalten und ersetzt, um den Forderungen, die an sie gestellt werden, zu entsprechen. Es tritt Abspannung, es tritt Ermüdung ein. In neuerer Zeit hat man dem Kapitel der Ermüdung große Aufmerksamkeit zugewandt, besonders von Seiten der Hygieniker, und allerhand Untersuchungen und Versuche über das Wesen und die Wirkungen der Ermüdung angestellt. Für die praktische Pädagogik ist verhältnismäßig wenig dabei herausgekommen, wenn sie auch dankbar sein muß für manche hygienische Winke, die auf Luft und Licht der Klassenräume, auf Sitzen und Bewegungsfreiheit der Schüler hinzielen. Besonders dankenswert sind die Ergebnisse dieser Untersuchungen, indem sie die Anschauungen über richtige Erholung entweder bestätigt oder ergänzt oder korrigiert haben. Angemessene Erholung ist in mehrfacher Richtung nötig, einmal als Abwechslung im Unterricht selber. In jeder Unterrichtsstunde sollte Übung und Belehrung, Vortrag und Frage in entsprechender Weise abwechseln, da jede trockene und einseitige Lehrweise die Ermüdung beschleunigt und steigert. Auch Weckmittel der unwillkürlichen Aufmerksamkeit sind mit Maß zu gebrauchen; vor allem ruft unablässige Anwendung von Pathos eine tiefgehende Ermüdung hervor, wie der Pfarrer beweist, der ganze Bänke voll Kirchgängern durch ununterbrochenen Pathos zum Schlafen bringt. Und nicht nur in der einzelnen Unterrichtsstunde hat Abwechslung zu herrschen, sondern auch im Stundenplan, der mit feiner psychologischer Kunst aufgebaut werden sollte. Neben der Erholung, die in der Abwechslung liegt, sollte auch die Erholung beachtet werden, die kurze Ruhepausen in den Unterricht bringt, z. B. Ruhepausen durch eine humorvolle Wendung oder ähnliche knappe Episoden, die den Geist von strenger Gebundenheit befreit, damit er sich — wenn auch nur auf Sekunden — dem Spiele der Gedanken überlassen kann.

Vor allem aber sollen größere Ruhepausen zwischen den einzelnen Stunden dem Schüler Erholung gönnen, damit er Nahrung zu sich nehmen und frische Luft schöpfen kann außerhalb des Schulzimmers, in dem nachgewiesenermaßen die von geistig tätigen Menschen ausgeatmete Luft kohlenstoffhaltiger ist als in anderen Räumen. Solche Erholungspausen sind auch deshalb gut, weil dem Schüler, dem die Arbeit schwer und sauer wird, doch zum Bewußtsein kommt, daß auf die Arbeit Ruhe und Spiel folgt. Damit er aber in solchen Pausen zu dieser Empfindung gelangt, soll man ihn, soweit es irgend mit der Ordnung der Schule vereinbar ist, ungeschoren lassen, wenn er sich dem Freiheitsgenusse und der Ungebundenheit in seiner Weise hingibt. Ruhe und Erholung nach getaner Arbeit nennt Kant den höchsten Sinnesgenuß, den einzigen, der gar keine Beimischung von Ekel bei sich führt.

Über Ermüdung und Ermüdungswirkungen vgl. JAHN-HEILMANN, Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik, 3. Aufl., Leipzig 1901, S. 339 ff. Anregend ist auch KRAEPELIN, Zur Hygiene der Arbeit. Jena 1896.

Dritter Abschnitt.

Schulzucht; Disziplin. Behandlung und Beurteilung der einzelnen Schüler.

32. Verhältnis von Zucht und Unterricht. Innere und äußere Schulordnung; gute Tradition; Verhältnis von Zucht und individueller Behandlung.

Der erste Abschnitt war der Lehrerpersönlichkeit und ihrer Wirkungskraft, der zweite der Behandlung des Unterrichtsstoffes gewidmet. Der dritte soll mit der Erziehung durch Schulzucht und Disziplin und mit der Behandlung und Beurteilung der Schüler — sowohl der Gesamtheit wie der einzelnen — sich beschäftigen.

Erzogen wird ja auch durch Unterricht, da aller Unterricht erziehend wirken soll. Der Ernst und die Gewissenhaftigkeit, womit Lehrer und Schüler beim Unterricht tätig sind; die Sorgsamkeit bei aller Arbeit in der Schule, mag sie auf den Vortrag, die Erzählung, die Übersetzung, auf Frage und Antwort, auf kleinere oder größere Wiederholungen, auf mündliche oder schriftliche Leistungen sich beziehen, wirkt erzieherisch. Rechte Schulzucht, Schulzucht im weiteren Sinne, kann deshalb gar nicht vom Unterricht getrennt werden; sie ist vielmehr die ganze Art und Weise, wie alle die im Unterricht liegenden sittlichen Momente zur geistigen Erziehung und zur Bildung des Willens verwandt werden, der in angespannter Aufmerksamkeit und unermüdlichem Fleiß sich offenbart. Alle Mitteilung von Kenntnissen und alle Kunst der Methodik haben schließlich doch den Endzweck, das Menschenherz fest zu machen und den Verstand zu klären. Guter Unterricht, von zielbewußter Persönlichkeit erteilt, ist deshalb die stärkste erzieherische Kraft. Die Wirkungen der Zucht und Disziplin stehen an Wert jener Kraft nach, sie kommen nur unterstützend und dienend hinzu und haben erst sekundären Wert. Aber trotzdem sind sie nicht zu vernachlässigen, sondern wohl zu pflegen. Wo, wie in den meisten höheren Schulen unserer Zeit, eine große Schülerzahl eng vereint ist, in welcher kindisches Wesen, Unverstand, zügellose Naturkraft, starkes Individualitätsgefühl, ungleiche Temperamente, Verschiedenheit der Neigungen, daneben häusliche Verwöhnung, wenn nicht gar Verderbnis, in fortwährende Berührung und Reibung treten, da muß die Schulzucht und

Disziplin neben dem Unterricht ihre Pflicht tun, damit dieser nicht gestört wird; sanfte Einwirkungen reichen hier nicht immer aus, sondern eine starke Hand muß sich hier aufs Ganze legen, um es zusammenzuhalten in Gehorsam, Ruhe und Ordnung. Besonders die männliche Jugend ist ihrer Natur nach ungebunden und unbändig, das Band der Schulzucht muß sie fesseln; sie ist meist noch ungezähmt, deshalb darf man Zaum und Gebiß nicht scheuen. Schlawe Disziplin in Schule und Klasse ist das größte Unglück für die Jugend. Sie greift über auf die ganze Art des Unterrichts. Daß in Gehorsam und Fleiß, in Fleiß und Gehorsam die Keime aller Schülertugenden liegen, ist ein sehr wahres und ein tief sinniges Wort, weil es das Ineinandergreifen und die Wechselwirkung von Unterricht und Zucht betont und weil denn doch schließlich auch alle Bürger-tugenden ebenfalls in diesen Keimen eingeschlossen sind, da Achtung vor dem Gesetz und vor aller „heiligen Ordnung“ und unermüdliche Regsamkeit die Grundlage des Glückes und des Gedeihens kleiner und großer Gemeinwesen bildet. Ist ihrem innern Geiste nach eine Schule gewissenhaft und fleißig, ihrem äußeren Wesen nach regelmäßig und ordnungsvoll, — dann steh's gut um das Ganze. — Man hat wohl geklagt, daß unsere Schulen mit ihrer großen Schülerzahl, mit ihren bestimmten Lehrzielen und ihrer strengen Zucht dem individuellen Lerntrieb verhältnismäßig wenig Raum gewähre und die Individualität der Schüler beenge und schädige; man hat aber dabei vergessen, daß jener Schaden, wenn er wirklich bemerkenswert sein sollte, ausgeglichen wird durch die Verschärfung des jugendlichen Pflichtgefühls, durch die zuchtvolle Forderung von Gesamtleistungen und durch die Pflicht des Zusammennehmens im Interesse eines Gesamtlerngbietes. Man beachtet ferner nicht, daß diese Schule dem falschen Individualismus, dem leichtfertigen Verwöhnen, dem Geben- und Gewährenlassen des Hauses doch einen schätzenswerten Damm entgegenstellt, ohne den die heutige Gesellschaft, wenn sie in der Erziehung allen ihren Neigungen frönen dürfte, doch bald aus Rand und Band kommen könnte. Der kategorische Imperativ, der den Knaben treibt zu lernen, was er lernen soll, und ihn zwingt sich so zu betragen, wie er sich betragen soll, übt seine Wirkung auch auf die Pflichttreue unserer Zeit aus; eine zu starke Pflege der Individualität würde gerade in unseren Tagen das bedenklichste Geschenk sein, was wir der Jugend für ihre Zukunft mit auf ihren Lebensweg geben könnten.

Die Art, wie die Schulzucht zu wirken hat, soll möglichst geräuschlos sein; stille Gewöhnung und gute Tradition sind ihre besten Genossen, und in festem Zusammenwirken des Direktors und des ganzen Lehrerkollegiums soll sie sich äußern. Es genügt nicht, daß der Direktor in peinlicher Ordnung nur „administriert“; er soll sich immer möglichst unmittelbar an Zucht und Ordnung beteiligen und nicht durch geschriebenes Werk, sondern wo es immer angeht, Auge in Auge durch das gesprochene Wort tätig sein, nicht in bloßer Bestimmtheit des Befehls und in strenger Überwachung, was alles nur äußere Ordnung schafft, sondern in freudigem Zusammenwirken durch Verständigung und Überzeugung und durch den Eindruck, daß alles nur um der Sache willen geschieht. Viel trägt auch zu guter

Gesamtzucht bei, wie der Ordinarius oder Klassenvorstand sich zu den übrigen Lehrern zu stellen weiß und wie er den Einheitspunkt der erziehenden und unterrichtenden Tätigkeit in seiner Klasse bildet. Alles, was er tut, soll gewissermaßen der Ausdruck aller Lehrer der Klasse sein; deshalb soll er auf diese mit kluger Rücksicht und in geschicktem Nachgeben hören; diese aber sollen in weiser Beschränkung sich ihm fügen und nicht zu eigenwillige Wege gehen. Es mag ja sein, daß sie auf einem anderen Wege ihre Ziele erreichen zu können glauben; doch die Rücksicht auf die Verantwortung, die jener trägt, wird sie zur Selbstbescheidung veranlassen. Dem Ordinarius muß aber daran gelegen sein, daß nicht stets seine, sondern daß immer die richtigste Ansicht und Maßregel zur Ausführung kommt. Es hat also ein jeder in jedem Augenblick mit taktvollem Selbstbewußtsein sein Erziehungsrecht im einzelnen sich zu wahren und dennoch an seiner Stelle unter Verzicht auf Sondergeist zu tun, was der Gesamtzucht und guter Gewohnheit förderlich sei. Mag es ihm auch hin und wieder scheinen, als sei diese oder jene Anordnung von oben her, die aus der Überschau über das Ganze und zum Besten des Ganzen geschehen ist, unnütz, so möge er darüber räsionieren in der Stille seines Herzens oder im Kreise seiner Amtsgenossen; was darüber ist, ist vom Übel; im Interesse des Ganzen tue er, was seines Amtes ist, erfüllt von dem Korpsgeist, der allein gute Gewohnheit und gute Tradition schafft. Deshalb hüte sich der einzelne auch nur mit einem Wörtchen oder mit einer Miene, die weise Überlegenheit ausstrahlt, irgend eine Maßregel eines Amtsgenossen vor den Schülern zu bemäkeln; der einzelne hüte sich auch, sein Fach auf Kosten eines anderen Faches zu heben. Im Schulorganismus hat jedes Fach seine Bedeutung und Anspruch auf gleiche Achtung; der eine darf nicht niederreißen, was der andere aufbaut; der eine den andern nicht verächtlich machen; nur Gutes soll der eine vom andern reden; auch von Haus und Eltern soll vor den Schülern mit gebührender Achtung, und sofern das nicht möglich ist, mit angemessener Zurückhaltung geredet werden. Daß nicht alle Welt eines Sinnes sein kann, daß Spaltungen nicht zu vermeiden sind, ist selbstverständlich: doch die Schüler sollten nichts davon merken; sie durchschauen bald mit feiner natürlicher Empfindung die Verhältnisse und spüren auch die geringste indirekte Kritik. — Gute Gewohnheit und gute Tradition ist nun nicht das Ergebnis einer gedruckten und paragraphierten Schulordnung, sondern muß von innen heraus sich schaffen; *mores* sind besser als *leges*, jene wirken lebendig, diese vom toten Papier aus. Die gedruckte Schulordnung mag deshalb eine Zusammenstellung der allgemeinen Bedingungen enthalten, unter denen die höheren Lehranstalten die Erziehung und den Unterricht der Schüler übernehmen: Bestimmungen über Aufnahme, Abgang, Schulbesuch, Dispensationen, Versäumnisse, Krankheiten und ganz bestimmte Verbote einzelner Dinge, welche die Schulzucht beeinträchtigen und schädigen müssen. Da solche Gesetze einfach, sehr bestimmt und sehr kurz sein müssen und nicht das jugendliche Leben durch zahlreiche Ge- und Verbote und ängstlich berechnete Vorschriften einengen dürfen, so können sie alles, was sich von selbst versteht und was sich, wie bestimmte Gesinnungen, Ge-

fühle, Anstand, Höflichkeit und Bescheidenheit, nicht gebieten läßt, weglassen; wie auch genaue Strafbestimmungen wegbleiben können, die sich nach der Eigentümlichkeit der einzelnen Schüler richten müssen. Die Schulerziehung und Schulzucht soll eben nicht aus legalen Bestimmungen, sondern aus guten Gewohnheiten hervorgehen, die in den folgenden Kapiteln zu behandeln sind. Diese Kapitel sind nun nicht beeinflusst von dem öden Pessimismus, der von dem Grundsatz ausgeht, daß gerade die Jugend unserer Zeit in besonderem Maße verwildert, zuchtlos und verdorben sei. Solche Klagen über den schlechten Geist der Jugend sind so alt wie die gebildete Menschheit; sie sind ein Gemeinplatz, der soviel wert ist wie alle Gemeinplätze. Daß die Jungen zwitschern, wie die Alten singen, ist ja natürlich; und daß die Alten heutzutage manchmal in starken Disharmonien sich ergehen, ist jedem gesunden Ohre vernehmbar. Aber sobald es nur einer Schule und allen ihren erziehenden und lehrenden Gliedern rechter Ernst ist, so ist die Jugend von heute gerade so gut, vielleicht manchmal noch besser zu erziehen als die Jugend von gestern und vorgestern. Wir kommen in unseren Tagen jedenfalls mit edleren Mitteln aus als der schlesische Schulmann Artelius, der in seinem Testamente (1784) bedauerte, „nicht reich genug zu sein, um ein Legat zur Unterhaltung eines neuen Zuchtmeisters, mit Disziplin oder Ochsenziemer bewaffnet, aussetzen zu können.“

Bei aller strengen Schulzucht und Schuldisziplin darf man eines nicht vergessen. Es ist nicht alles Individuelle, was die Schüler mit in die Schule bringen, der Gesamtzucht und dem guten Gesamtgeist schädlich. Die Behandlung und Beurteilung der Schüler soll sich vielmehr nach der Eigenart richten, soweit sie berechtigt erscheint und soweit sie einen ergiebigen Boden bietet für ersprießliche Früchte des Unterrichts, der Erziehung und guten Zucht. Gemeinsame Lehrgänge und Lehrziele, bestimmte Anforderungen für Versetzung und Prüfungen, stramme Zucht und Ordnung haben ihren hohen Wert, es darf nur dabei die Individualität des einzelnen, sobald sie der Entwicklung der Persönlichkeit von Nutzen ist, nicht einfach überrannt werden und gänzlich zu Schaden kommen. Deshalb ist der Überschrift und dem Inhalt dieses dritten Abschnittes auch die „Behandlung und Beurteilung des einzelnen Schülers“ zugefügt. Die Zucht will alles das, was im Schüler vorhanden ist, aber nicht vorhanden sein sollte und was nicht gewohnheitsmäßig werden darf, vernichten, andererseits aber dasjenige, was im Schüler nicht vorhanden ist, aber vorhanden sein sollte, durch Nötigung ihm beizubringen suchen. Die individuelle Behandlung möchte aber alles in diesem oder jenem Schüler schlummernde Gute zu wecken und zu nähren suchen. Die Zucht tritt vielfach der Freiheit des Schülers in den Weg; berücksichtigt sie aber die Individualität, so ist es nicht bloß widerstrebendes Wollen und Nichtwollen, was sie zu brechen hat, sondern sie setzt im Schüler positive Kraft und Anlage voraus zu dem, was er werden soll. Der kindliche Wille hat sich noch nicht gefestigt, er ist einer Menge von falschen Einflüssen ausgesetzt, die von innen und außen kommen. Diesen ist entgegenzutreten; aber trotz Beschränkung der äußeren Freiheit ist die wahre

Freiheit über sich selbst zu retten und fest zu begründen. Dabei darf die Zucht die entwickelnde und unterstützende Pflege der im Schüler aufs Gute angelegten Kräfte niemals übersehen und vernachlässigen; was bei dem militärischen Zuge unserer Zeit nur zu leicht geschieht. Es gibt auch individuelle Naturrechte der Schüler, die Achtung verdienen; Uniformierung gehört in die Kaserne, nicht in die höhere Schule.

33. Die Pflege des Gehorsams. Eigensinn. Ungehorsam. Epilog über Höflichkeit. Grundlage aller Gesamtzucht und aller Disziplin ist der Gehorsam. Der Gehorsam ist die erste gute Lebensgewohnheit, die Vorbedingung aller anderen guten Gewohnheiten und der Anfang praktischer Lebensweisheit. Als Goethe einst im Stammbuche seines kleinen Enkels Wolf die Worte las, die Zelter hineingeschrieben: „Lerne gehorchen!“ bemerkte er lachend: „Das ist doch das einzige vernünftige Wort, was im ganzen Buche steht. Ja, Zelter ist immer grandios und tüchtig. . . Er ist genial und groß und trifft immer den Nagel auf den Kopf.“ Goethe hat recht; wer den rechten Gehorsam hat, hat alles. Denn im Grunde ist Gehorsam ein Bedürfnis der Kindesnatur, ebenso wie das Bedürfnis nach Liebe in ihm liegt. Recht glücklich und zufrieden fühlt es sich erst dann, wenn diesem Bedürfnis Befriedigung gewährt wird. Wer den Schüler zu rechtem und echtem Gehorsam gewöhnt, wer ihm diesen zur anderen Natur macht, hat den besten Teil der Zucht erreicht. Auch hier wieder muß die vorbildliche Persönlichkeit des Lehrers das Meiste tun. Wer strenge gegen sich selber ist, milde gegen andere, die er leiten soll, ist der richtige Mann; nicht aber der, der strenge gegen andere auftritt, sich selbst aber gehen läßt. Der Lehrer muß zeigen, daß die innerhalb seiner Sphäre ihm erteilten Befehle und die ihm obliegenden Pflichten nicht erfüllt werden, weil sie von außen an ihn herangetreten sind, sondern als aus seinem Innern hervorgegangene oder im Inneren überzeugungsvoll verarbeitete Gesetze, daß die eigene Bequemlichkeit hintangesetzt wird, daß er nicht nur dem Willen des Vorgesetzten zuliebe vollzieht, was er tut, sondern in eines höheren Herrn Pflicht und Auftrag steht und sein Tagewerk tut als ein Diener höherer Gesetze. Das verschafft ihm die wahre Autorität, die nicht auf äußerlich angenommener und angequälter Würde und auf angequälter Bestimmtheit ruht; solche Autorität gibt er sich nicht, sondern er besitzt sie vermöge der inneren Kraft, die alles, was bei ihm in die äußere Erscheinung tritt, seine äußere Haltung, sein Auftreten, seine Stimme, seine Schülerbehandlung, seine Pflichtenerfüllung und seinen Unterricht durchdringt, und die den bedeutsamsten Faktor für die Gewinnung rechten Gehorsams bildet. Dabei wird nun vor allem Selbstbeherrschung und Leidenschaftslosigkeit nötig sein, deren Fehlen, besonders bei jüngeren Lehrern, disziplinarische Schwierigkeiten aller Art verursacht. Also ruhiges Blut und ruhiger Mut, der ohne Selbstüberschätzung seines Erfolges sicher ist!

Für die Erzielung des Gehorsams ist die Art des Befehlens von größter Bedeutung. Grundfalsch ist es, Gehorsam durch Gründe erreichen zu wollen oder gar dadurch, daß man dem Schüler alles so angenehm

wie möglich macht. Gründe verwandeln Gebot oder Verbot in Überredung und gestatten Gegengründe. Mit Gegengründen würde aber der Schüler auf das Podium der Unterhandlungen rücken und sich dem Lehrer gleichstellen. Gehorsam schließt Wahlfreiheit aus. Hat man etwas als pädagogisch richtig und notwendig erkannt, etwas wohl überlegt, dann muß gehorcht werden. Auf den oberen Stufen kann man Befehl auch wohl in guten Rat umwandeln und Gründe durchblicken lassen; besser ist's auch hier, ohne weitere Umschweife und ohne breite Begründung anzuordnen in kurzer und bündiger Form. Lange Reden über ethische oder utilitarische Motive sind vom Übel. Der Schüler muß überall fühlen, daß der Lehrer nur Vernünftiges tut und anordnet. Hierauf gründet sich, wie die Wirkung aller Zucht, so auch die Wirkung jedes Befehls. Stille Voraussetzung bei jedem Befehl und bei allem Fordern von Gehorsam ist, daß der Schüler, wenn auch nicht sofort, so doch am letzten Ende dasselbe für verkehrt und richtig hält, was auch der Erzieher als verkehrt und richtig anerkannt hat. Der Schüler muß die Überzeugung oder doch ein Gefühl dafür haben oder allmählich gewinnen, daß sein ganzes Dasein vom Erzieher besser gefaßt werde als von ihm selbst und daß der Lehrer überhaupt nichts Verkehrtes anordnen kann. Daraus erwächst nun für den Lehrer die Pflicht, dem Schüler solchen Glauben leicht zu machen. Er muß vor allem alles vermeiden, wodurch er das Vertrauen des Schülers etwa verscherzen kann. Dazu gehört unter anderem Bevorzugung einzelner, Ungerechtigkeit bei Bestrafungen, Launenhaftigkeit, schneller Zorn, Leidenschaftlichkeit und vor allem Nichtbeachtung dessen, was man den Schülern gebietet. Auf der anderen Seite sollte man alles üben, wodurch man das Vertrauen der Schüler sich erwirbt: Strenger sittlicher Ernst soll mit Liebe und Freundlichkeit sich verbinden, Rücksicht auf körperliche Gebrechen und geistige Schwächen der Schüler sollen Anordnungen mäßigen; recht oft soll der Lehrer den einzelnen zeigen, daß er sie kennt und weiß, wo jeder der Schuh drückt. Der Ton aller Anordnungen sei bestimmt und ruhig und trage das Gepräge festen Wollens an sich. Schreien ist unnötig, da die Mannesstimme für das junge Ohr wuchtig genug ist, auch ohne daß sie sich überspannt. Wer schreit, kommt leicht in den Verdacht, als ob er der Kraft seiner Anordnungen nicht recht traue und als ob ihm die innere Sicherheit fehle. Der Ton bewahre daneben stets auch ein gewisses Wohlwollen und das nötige Maß von Freundlichkeit, niemals sollen Schroffheit und mürrisches Wesen Grundton sein. Unschädliche Jugendtorheiten weise man in milderer Form ab; denn Torheiten werden ja meist auch ohne Verbot zu rechter Zeit und in den richtigen Jahren abgelegt. Bei weniger ernsten Fragen genügt auch schon die Form bestimmten Wunsches oder eines billigenden und mißbilligenden Urteils oder auch nur ein Blick und Wink, in welchem die Zuversicht liegt, daß der Schüler sein Betragen in Übereinstimmung mit den Wünschen des Lehrers bringen werde. Man hänge seinen Befehlen auch nicht sofort Strafandrohungen an, da es doch als etwas Selbstverständliches erscheint, daß Befehle auch ohne Drohungen erfüllt werden. Und Folgsamkeit aus Furcht vor Strafe ist nicht viel wert, da sie ja nicht aus dem Inhalt des Befehles

heraus nur um der Sache willen erfolgt. Furcht vor Strafe erzeugt außerdem leicht Lügen und Verheimlichung. Vor allem aber lege man in seine Befehle keine übertriebenen Anforderungen an Anstand und Leistungsfähigkeit. Man bedenke, daß man unfertige Menschen vor sich hat, deren Fehler ja nicht mit einem Male beseitigt werden können, sondern nach und nach in beständiger Hoffnung auf endliches Gelingen. Verkehrt ist es auch, bei Jungen, die ihren Körper noch nicht so in der Gewalt haben wie der gereifte Mann, jede unruhige Bewegung und jedes Schwatzen als aus bösem Willen hervorgegangen anzusehen; das Fleisch ist eben noch schwach, wenn der Geist auch guten Willens ist. Rechte pädagogische Kunst übersieht auch einmal Kleinigkeiten und befiehlt vor allem nicht zu viel. *Minima non curat praetor*. So wenig Vorschriften und Regeln als nur irgend möglich; lieber zu wenig als zu viel; denn je mehr Vorschriften, um so schwieriger werden sie behalten. Die meisten Dinge verstehen sich doch auch von selbst und brauchen nicht erst befohlen zu werden. Geschieht es doch, so vermengt man unwichtige mit wichtigen Dingen und darf sich nicht wundern, wenn's schließlich dem Schüler braun und blau vor den Augen wird von all den Befehlen, die auf ihn einstürmen. Wer nicht zu viel befiehlt, kommt auch viel weniger in die mißliche Lage, sich zu widersprechen. Und davor soll man sich in allen Fällen hüten; nur nicht heute erlauben, was man morgen verbietet, und nicht morgen vergessen, was man heute geboten oder verboten hat. Da der Zweck jedes Gebotes seine Ausführung ist, so verfolge man diese mit äußerster und unnachsichtlicher Konsequenz und kontrolliere immer wieder, was befohlen ist. Was man aber nicht kontrollieren kann, lasse man lieber aus seinen Befehlen fort. Wohl überlegte Anordnungen nehme man nicht wieder zurück.

Dem Gehorsam gegenüber werden sich die verschiedenen Altersstufen verschieden benehmen. In den unteren Klassen wird das Verhältnis von Lehrer und Schüler noch vertraulicher und patriarchalischer Natur sein. Autorität und Pietät fließen ungewollt ineinander über. Fälle von grobem Ungehorsam und Auflehnung sind hier fast ausgeschlossen; nur die kindische Vergeßlichkeit und der Eigensinn der ersten Kinderjahre kann hier noch Schwierigkeiten bereiten. Jener Untugend wird gute Gewöhnung abhelfen. Dem Eigensinn gegenüber wird man sehr geschickt verfahren müssen. Richtige Handhabung väterlicher Gewalt sucht dem Eigensinn von vornherein vorzubeugen. Tritt er doch auf, so achte man zunächst wenig auf ihn, soweit es im Interesse der Gesamtdisziplin angeht und solange der Eigensinn sich nur als vorübergehende Regung, nicht aber in ungehorsamem Handeln äußert. Eigensinn frist, wenn er nicht beachtet wird, meist sich selber auf. Auf keinen Fall aber lasse man den ungehorsamen Eigensinn zu seinem Ziele kommen und den Eigensinnigen mit seinem Eigenwillen etwas ausrichten; sonst knüpfen sich an die Erreichung eigensinniger Ziele die allerbedenklichsten Folgen. Richten des Befehlenden Miene, Wink und ernste Mahnung nichts aus, so nehme man seine Zuflucht zu dem patriarchalischsten und vertraulichsten Mittel strenger Zucht, zur Rute, und wirke durch Prügel. Englands willenskundiger Pädagoge

Locke, der sonst ein großer Prügelfeind ist, preist gleichwohl Prügel als bestes Mittel gegen den Eigensinn; seine Worte sind zu bezeichnend und belehrend, als daß man auch nur eines von ihnen missen möchte. „Hartnäckigkeit“, so sagt er, „und eigensinniger Ungehorsam muß mit Gewalt und Schlägen bemeistert werden; dafür gibt es kein anderes Mittel. Was man auch im einzelnen von seinem Sohne getan oder nicht getan haben will, man muß sicher sein, daß man Gehorsam finde; in diesem Punkte darf es weder Nachsicht noch Widerstand geben; denn wenn es einmal zu einer Probe der Geschicklichkeit oder zu einem Streite zwischen euch kommt darüber, wer Meister ist — und dies ist der Fall, wenn du befehlst und er sich weigert —, so mußt du unter allen Umständen gewinnen, koste es auch noch so viele Schläge, wenn eben ein Wink oder Worte nicht durchschlagen: es sei denn, daß du für alle Zeit in Botmäßigkeit gegen deinen Sohn leben wolltest. Eine kluge und freundliche Mutter aus meiner Bekanntschaft sah sich bei einer solchen Veranlassung genötigt, ihre kleine Tochter an dem nämlichen Morgen achtmal hintereinander zu schlagen, ehe sie ihre Hartnäckigkeit bemeistern und Folgsamkeit in einer sehr unbedeutenden und gleichgültigen Sache erlangen konnte. Wenn sie früher nachgelassen und beim siebenten Male mit dem Schlagen aufgehört hätte, so hätte sie das Kind für immer verdorben und durch ihre wirkungslosen Schläge die Widerspenstigkeit des Kindes nur bestärkt. Aber indem sie verständigerweise beharrte, bis sie seinen Sinn gebeugt und seinen Willen fügsam gemacht hatte, stellte sie ihr Ansehen schon bei der ersten Gelegenheit durchaus fest und erhielt immer nachher von ihrer Tochter eine durchaus bereitwillige Fügsamkeit und Willfährigkeit; denn wie dies das erste Mal war, so glaube ich, war es auch das letzte Mal, daß sie schlug.“ Dies Beispiel kann uns vorbildlich sein. Wirksame Strafe zur Erzwingung von Gehorsam ist Wohltat; Strafen ohne Wirkung sind nutzlose Quälereien, Anlagekapitalien ohne jegliche Zinsen; wirkungsvolle Strafen aber gleichen Kapitalien, die gute Zinsen bringen.

Das patriarchalische und vertrauensvolle Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird beeinträchtigt, wenn die Flegeljahre den Schülern nahen. Während dieser Zeit wird die Zucht zu halten schwieriger. Denn in den Flegeljahren, d. h. in der Zeit beginnender Kritik, geht das naive Verhältnis zwischen Pietät und Autorität mehr und mehr verloren. Selbst die besten und tugendsamsten Schüler pflegen in diesen Jahren zu räsonnieren über den Lehrer und Kritik an seinem Verfahren zu üben; deshalb entstammen Spitznamen meist dem mittleren Boden der Schule. Sehr energische Handhabung der Disziplin ist darum hier unumgänglich nötig. Mit peinlichster Sorgfalt achte hier der Lehrer auf sich und seine Pflichten und gebe ja keinen begründeten Anlaß zur Kritik. Ihr soll feste Männlichkeit bestimmt entgegenzutreten wissen. — Wieder anders wird das Verhältnis des Lehrers zu den Schülern in den oberen Klassen. Hier werden höfliche Formen, in die sich bestimmte Anordnungen ja auch kleiden können, ihre gute Wirkung tun; man wende sie lieber etwas zu viel als zu wenig an; denn das Alter, dem sie erwiesen werden, ist un-

gemein empfänglich und dankbar dafür. Es geschieht leider allzu oft, daß der Ton den jungen Leuten gegenüber, die doch bald volle Freiheit genießen sollen, ein ganz verkehrter ist. Man behandelt sie wohl wie „dumme Jungen“ und wundert sich dann höchlichst, wenn sie wie solche sich betragen. — Kommt es auf den oberen Stufen infolge des falschen Freiheits- und Selbständigkeitsgefühls der Schüler, das durch Fehler des Lehrers oder durch Mangel an Gesamtzucht oder zuchtvollem Gemeingeist irgeleitet ist, zu Konflikten, zu Ungehorsam oder zu Auflehnung, dann wird guter Rat teuer; schlechter Rat ist es, wenn man sofort zum *consilium abeundi* greift und Gewalt anwendet, wo feinere und geschicktere Mittel das Schlimmste hätten verhüten können. In allen solchen Fällen verfährt der am klügsten, der Konflikten, die sich im Keime zeigen, vorzubeugen versteht und der sie überhaupt gar nicht aufkommen läßt. Vor allem prüfe man sofort, ob nicht etwa ein Mißverständnis vorwaltet, ob etwa ein Befehl oder eine Anordnung auch ganz angemessen war; ist das der Fall, so beseitige man Mißverständnis oder wandle Mißgriff zu geschicktem Griff, indem man das Ungerechtfertigte von der Anordnung abzieht, damit man um so bestimmter und mit um so besserem Gewissen fordern kann. Aufrichtigkeit, wo man sich geirrt, schadet nimmer. Ferner prüfe man, ob man es etwa an nötiger Rücksicht hat fehlen lassen, ob man die nötige Selbstbeherrschung gewährt und berechnete Entschuldigung auch zu Worte hat kommen lassen. Bei solchen Entschuldigungen lasse man es nie zu, daß diese den Ton der Gegenrede oder Diskussion annehmen; falls der Schüler doch in diesen Ton verfällt, breche man ab, um nach der Stunde weiter zu verfahren, am besten unter vier Augen. Auch halte man sich fern von Nachtragereien, von langen Scheltreden, von Spott und Neckereien und von Schimpfwörtern, die in guter Gesellschaft nicht üblich sind. Alle solche Dinge fordern die Jugend zu innerer Widersetzlichkeit heraus, die eben über kurz oder lang zu offenem Ausbruch kommen kann. Und dann — nicht zu empfindlich sein! Empfindliche Lehrer schaden sich und der Gesamtzucht der Schule ungemein, weil sie in jedem törichten und unbedachten Worte oder in ungezogener Miene eines dummen Jungen Auflehnung gegen die Autorität der Schule und ihrer Lehrer sehen, während es doch nur jugendliche Unbedachtsamkeit oder gar Unbeholfenheit war. In Caesars Armee war nächst der Tapferkeit Gehorsam am meisten zu Hause, und doch durften die Soldaten über Caesars Glatze spotten. Man soll nicht aus jeder Kleinigkeit ein *crimen laesae maiestatis magistri* machen, sondern denken, daß man selber jung gewesen und es niemals böß gemeint hat, wenn man sich einmal als Taps betrug. Nicht mit Kanonen nach Spatzen schießen ist auch gute Regel für Erhaltung des Gehorsams und Wahrung der Autorität. Tritt trotz alledem einmal Anmaßung, falsches Selbstgefühl, Trotz und Frechheit so stark hervor, daß die Disziplin leidet und der Übeltäter Zurückweisung und Strafe verdient, dann nehme man seine ganze Ruhe und Selbstbeherrschung zusammen; am besten wird man mit frechen Gesellen, die sich gern vor ihren Genossen aufspielen, unter vier Augen fertig; da lenken

sie leichter in die richtige Bahn ein als vor der ganzen Klasse, wo ihnen Gelegenheit zur Großtuerei nur zu erwünscht kommt; außerdem kann man Auge in Auge es besser erreichen, daß man den Sünder, der Strafe verdient, als reuigen und nicht als verstockten Sünder unter das Joch der Strafe schickt. Hilft aber alles nicht, ist es nicht mehr möglich, allein mit dem Übeltäter fertig zu werden, oder nimmt der Ungehorsam einen disziplinschädlichen Charakter an, so überlasse man den Schüler seinem Schicksal, d. h. dem Direktor und der Konferenz, die dem Schuldigen den richtigen Weg zeigen mögen, der im Notfalle aus der Anstalt hinausführt. Unter allen Umständen ist Ungehorsam verhüten ratsamer als ihn heilen. Schulen und Lehrer, die jenes gut verstehen, haben guten Geist; wo man's nicht versteht, wo gar Auflehnung in größerem Umfange vorkommt, da mögen die Behörden nach dem Rechten sehen, da müssen Verwaltungs- oder Polizeimaßregeln an die Stelle pädagogischer Anordnungen treten. Nur mit diesen hat es die praktische Pädagogik zu tun; Polizeireglements hat sie nicht zu entwerfen.

Der Gehorsam wird wesentlich gestützt von dem guten Tone, der in der Schule herrscht. Je mehr er von Höflichkeit durchtränkt ist, um so leichter wird's sein, gute Disziplin zu halten, da jedes Abweichen, jedes Nachlassen höflichen Tones schon seine Wirkung üben muß. Lehrer, denen Höflichkeit eigen ist, wirken schon durch ein erstes ernstes Wort. Wer sich aber gewöhnt hat, immer im Feldwebeltone zu sprechen, wird hinuntersteigen müssen in den Ton tieferer Dienstgraden; nach oben hin ist seinem Tone der Weg versperrt. Gerade auf diesem Gebiete lassen sich doch manche Lehrer noch immer recht gehen in ihren wenig gewählten Ausdrücken; sie sollten bedenken, daß selbst der fleghafteste Tertianer vor einem wirklich höflichen Lehrer seine aufgeblasenen Segel streicht, während er volleren Wind bekommt, wenn man in seine Segel bläst mit gleichartigem Winde. Zur Höflichkeit den Schülern gegenüber soll doch auch die Erwägung leiten, daß wir es hier noch mit einem schwachen, hilflosen und führerbedürftigen Geschlechte zu tun haben. Wie der Mann der Frau gegenüber rücksichtsvoll und höflich ist, gerade weil er der Stärkere ist, soll auch der Lehrer seine sichere Position und sein Verhältnis der Überlegenheit nicht mit grobem und rücksichtslosem Dreinfahren ausnützen, sondern mit Anstand, feiner Form und Rücksicht. Es fordert das vielleicht hie und da einen kleinen Kampf mit dem Selbstgefühl, an welchem es ja dem Lehrer nicht zu fehlen pflegt, aber man kämpfe nur diesen guten Kampf immer wieder; wo er gelingt, bringt er, wie jeder gute Kampf, auch meist Sieg und Erfolg. Deshalb fahre man allewege höflich und fein säuberlich mit dem Knaben Absalom.

34. Die Pflege des Ordnungssinnes. Wert der Ordnung. Pflichten des Ordinarius (Klassenvorstandes). Klassenbuch. Arbeitsplan. Aufgabebücher. Haus-, Zimmer- und Klassenordnung. Schüler als Klassenordner. Reinlichkeit. Zeiteinteilung. Der Schuldiener.

Ordnung erhält die Welt im großen, Ordnung erhält auch die kleine Welt der Schule. Daß die Schule Ordnungssinn zu wecken, zu pflegen und zu

entwickeln hat, darüber herrscht kaum Meinungsverschiedenheit; nur halten die einen die Sache für wichtiger als die anderen; und es wird hier mehr in den Bereich des Ordnungssinnes gezogen als dort. Die Zeiten sind hoffentlich für immer vorüber, wo Liederlichkeit der Formen als Genialität angesehen wurde; Ordnung auch im kleinsten und aller kleinsten gilt heutzutage als eine der schönsten Lehrer-, Schul- und Schülertugenden. Es ist deshalb noch immer nicht nötig, daß man in kleinliche Pedanterie und Albernheiten verfällt, die denjenigen, der sie ausübt, in knechtische Fesseln schlagen und ihm den Spott vernünftiger Leute zuziehen. Die rechte Ordnung hütet sich vor solchen Extremen, fürchtet sich aber nicht vor falschem Vorwurf der Pedanterie, wenn sie auf das Kleine und Kleinste im Organismus der Schule sorgend achtet. Denn aus scheinbar wertlosen Kleinigkeiten setzt sich Großes zusammen; darin ist mit der Ordnung die Sparsamkeit verwandt, die ohne den Grundsatz, daß viele Pfennige einen Taler machen, nicht bestehen kann. Wenn deshalb in diesem Kapitel die praktischen Anweisungen sich scheinbar verlieren sollten in Kleinigkeiten, so halte man das dem Wesen der Ordnung zu gute. Es mag ja dem oberflächlichen und unkundigen Beobachter gleichgültig, unrichtig, pedantisch und lächerlich erscheinen, ob ein Schüler hierhin oder dorthin seinen Namen auf die Arbeit setzt, ob er das Datum der Ablieferung richtig angibt oder nicht, ob sein Buch dieses oder jenes Format hat. Allein wer auf den Geist sieht, der dadurch erzeugt wird, daß eines sich harmonisch zum andern fügt, und wer die Abhängigkeit jeder sittlichen und ästhetischen Erscheinung von kleinen und kleinsten Dingen versteht und würdigt, wer aus Erfahrung alle die Störungen kennt, welche diese kleinen unscheinbaren Vernachlässigungen bei der Masse der Schüler nach sich ziehen, der muß es billigen und wertschätzen, wenn überall durch die Schule der straffe Geist der Ordnung geht, der nicht nur Staaten und Völker groß und mächtig macht, sondern auch die Schule zu ersprißlicher Arbeit führt. Ordnung und Schönheit drängen mit Recht auf treuen Ritterdienst; wer sich ihnen gelobt hat, muß auch im kleinsten gehorsam sein. — Dieser Geist der Ordnung soll die persönlichen Verhältnisse des ganzen Lehrerkollegiums beherrschen, daß ein jeder sich seiner Stelle freue und sie ausfülle. Hat der Direktor dem Ordinarius (Klassenvorstand) und den übrigen Lehrern einen bestimmten Pflichtenkreis anvertraut, so verkümmere er nicht die Vollmachten, greife nicht mit direktorialen Zeichen und Wundern ein und lege sich nur dort ins Mittel, wo dieser oder jener die Grenzen überschreitet, die ihm sein Pflichtenkreis und sein Fach anweist, oder wo man ihm durch seine Unterschrift die Mitverantwortung aufgeladen. Vor allem treffe er nicht ohne Beiziehung des Ordinarius bezüglich eines Schülers Entscheidungen, welche geeignet sind dem Ansehen des Lehrers Abbruch zu tun. Die wahrhaft ordnende Macht im Schulorganismus ist eben der tüchtige Ordinarius. Mitten hineingestellt zwischen Schüler, Eltern, Amtsgenossen und den Direktor, ohne irgend ein äußeres Zeichen der Macht, ohne äußere Würde und Rang, angewiesen gleichsam auf den guten Willen aller, soll er es allen recht machen. Er kann das nur, wenn Sinn für Ordnung und Harmonie auch bei den Mit-

arbeitern vorhanden ist, wenn sie in dem Ordinarius nicht etwa empfindlich den Vorgesetzten, sondern den *primus inter pares* sehen, dem eine Reihe von Geschäften der äußerlichen Ordnung als Vertrauensamt übertragen ist, welche zur Regelung und Abkürzung des Geschäftsganges einem übertragen werden müssen, und der das Organ der Einigung aller Klassenlehrer für das Zusammenwirken in Unterricht und Erziehung bildet. Da gibt's manchmal heikle Fragen zu lösen, die viel pädagogischen Takt erfordern, besonders dann, wenn einer oder der andere Kollege da ist, der in seiner Haltlosigkeit zum Spielball der angriffslustigen Jugend wird und des stetigen Beistandes des Ordinarius bedürftig ist, um ohne Störung unterrichten zu können. Hier muß der Ordinarius geschickt eingreifen und seine Persönlichkeit für des anderen Schutz hinstellen. Unter keinen Umständen darf er den Schwachen preisgeben und in seinem Ansehen noch mehr schädigen, als dieser ohnedies durch seine Hilf- und Haltlosigkeit geschädigt ist.

Dem Klassenordinarius liegt vor allem die Pflicht ob, Haus-, Schul- und Arbeitsordnung zu regeln durch das Klassenbuch, das Klassendiarium, oder wie man's sonst nennen mag. Dieses soll die Gemeinsamkeit vermitteln und die Beobachtungen der einzelnen Lehrer bestätigen oder berichtigen durch die Beobachtungen anderer. Die Rubriken werden eine gute Übersicht bieten über die einzelnen Lehrstunden, das aufgegeben und durchgenommene Pensum, Versäumnisse und Verspätungen und in den besonderen Bemerkungen über das Betragen, den Fleiß, die Aufmerksamkeit der Schüler, soweit hier besondere Fälle vorliegen, die Eintragungen nötig machen. Diese Bemerkungen müssen sehr zuverlässig sein, weil sie Einfluß haben auf das Schlußurteil über den Schüler, das doch gerecht und wohlbegründet sein soll; sie sollen auch möglichst schlicht und nüchtern den Tatbestand bezeichnen, nicht aber allgemeine und subjektive Urteile enthalten. Mit allgemeinen Urteilen, zu welchen die tatsächliche Begründung fehlt, kann weder der Ordinarius noch die Konferenz noch der Direktor noch sonst jemand etwas anfangen; außerdem erwecken allgemeine Urteile zu leicht bei den übrigen Lehrern, die doch auch Menschen sind, bei denen *semper aliquid haeret*, Vorurteile, die dem Verurteilten unrichtige und ungerechte Behandlung eintragen. Solche allgemeine Bemerkungen, die man vermeiden soll, sind unter anderem: N. N. war faul, war nachlässig, war ungezogen, unartig. Ganz leicht machen es sich aber solche Lehrer, die die Verallgemeinerung auch auf den Begriff N. N. beziehen und eintragen: „Die ganze Klasse war unruhig, faul etc.“ Bei solchen Eintragungen fühlt man sich versucht vor die Namensunterschrift des Eintragenden die Bemerkung zu setzen: „und ich auch!“ — Auch sollte bei solchen Bemerkungen möglichst Gleichmäßigkeit angestrebt werden. Es gibt Lehrer, die jede Kleinigkeit, welche durch einen kurzen Blick, Wink oder ein knappes Wort zu erledigen wäre, ins Klassenbuch eintragen; andere enthalten sich gänzlich der Eintragungen: das sind die Stärksten und die Schwächsten; jene glauben sich etwas zu vergeben, wenn sie Bemerkungen eintragen, sie möchten unter allen Umständen den Ruhm unfehlbarer und tadelloser Disziplin sich wahren; diese möchten

ihre Mängel und Blößen nicht gern auch noch zu Papiere bringen und nicht der Welt verraten.

Zu guter Hausordnung gehört auch ein guter Arbeitsplan. Das Große und Ganze jedes Klassenzieles ordnen ja die vorgeschriebenen Lehrpläne in den einzelnen Staaten. Doch auch im einzelnen ist genaue Ordnung segensreich. Es ist gut, wenn im Anfange des Schuljahres Besprechungen und Verabredungen stattfinden über das Maß der in den einzelnen Lehrgegenständen zu fordernden Arbeiten und über das Maß der Zeit, die jeder einzelne für sein Fach und für seine Wochenstunden im allgemeinen in Anspruch nimmt; im allgemeinen! Denn bis auf Minute und Sekunde kann man die Normalarbeitszeit nicht bestimmen; es wird heute einmal mehr, morgen weniger sein; aber das einmal festgesetzte Maß darf nun und nimmer zu stark überschritten werden. Dazu wird wieder das Klassenbuch im einzelnen seine guten Dienste tun. Wenn in diesem die Aufgaben, die für die nächstfolgenden Tage gestellt sind, immer vorgetragen werden, so kann sich der Ordinarius stets überzeugen, ob nicht Überforderungen erhoben werden; er kann verständig ausgleichen, wo es not tun sollte. Vor allem haben jene Arbeitsvoranschläge dafür Sorge zu tragen, daß die Ablieferungstermine der häuslichen Arbeiten nicht zusammenfallen und daß auch die schriftlichen Schularbeiten (Kompositionen, Extemporalien, Probearbeiten oder wie man sie sonst in deutschen Schulen nennen mag) sich angemessen verteilen, damit ein jeglicher Tag seine eigene Plage habe. Gut und sorgsam geführte Aufgabenbücher der Schüler werden die Arbeitsordnung stützen. Besonders auf jüngere Schüler gebe man acht, daß sie genau eintragen; denn falsche Eintragungen können der Faulheit oder Überanstrengung Vorschub leisten. Es ist deshalb eine menschen- und ordnungsfreundliche Gewohnheit, wenn in den unteren Klassen jeder Lehrer am Ende der Stunde nach dem Kommando: „Aufgabenbücher heraus!“ die für den folgenden oder einen der folgenden Tage gestellten Aufgaben klar und deutlich diktiert. Ist aber ein recht ungeschickter Knabe noch unter den Kleinen, dann ziehe man zu seiner Hilfeleistung einen guten Freund oder getreuen Nachbar heran.

Ordnung herrsche auch im Klassenzimmer, und der Ordnung geselle sich peinliche Sauberkeit zu. Wenn die Schüler die Klasse betreten, haben sie sich auf ihre Plätze zu verfügen, die ihnen nach Rang und Würden oder nach äußeren Gesichtspunkten und Längenmaß oder nach gesundheitlichen Grundsätzen (Kurzsichtigkeit, Schwerhörigkeit) zugewiesen sind. Beim Eintritt des Lehrers haben sie sich von ihren Plätzen zu erheben. Wollte man sich, wenn man sich zuerst am Tage sieht, mit einem geordneten „Guten Morgen“ begrüßen, so würde das guter Disziplin nichts schaden. Während des Unterrichts sollen feste Raumreihen vorhanden sein; die Körperhaltung sei anständig: die Beine sollen nicht übereinander geschlagen werden beim Sitzen, die Hände nicht in den Hosentaschen sich befinden oder unter dem Tische spielend sich beschäftigen. Rasche Kommandos müssen Ordnung schaffen, wenn etwas nicht so ist, wie es sein sollte. „Köpfe hoch!“, „Brust heraus!“, „Haltung!“, „Hände auf den Tisch!“, „Vordermann nehmen!“, „Richtung!“ und ähnliche Ordnungsrufe

mögen ihre rasche Wirkung tun. Zu steife Haltung verlange man nicht, sondern man gestatte und empfehle geradezu gefälliges Anlehnen. — Daß die Schüler reinlich sind, ist selbstverständlich. Die doch fast in allen Schulen vorhandenen Wasserleitungen werden ja hier das Ihre tun, wenn's die Schüler nicht zu Hause selber machen. Daß auch alle Tische und Bänke reinlich gehalten werden, daß nicht auf Tische und Bänke getreten wird, daß nicht Papier im Zimmer, auf den Gängen und auf dem Hofe herumliegt, sondern daß es in geeignete Papierkästen geworfen wird, daß alle Utensilien auf ihren Plätzen stehen, Kreide, Schwämme, Tafellappen nicht auf der Erde herumliegen, sollte eine praktische Pädagogik als selbstverständlich übergehen dürfen; aber wie oft findet man im Leben gerade da, wo etwas selbstverständlich sein sollte, das Gegenteil; wie oft kommt man in Klassen, wo ein vollständiges Tohuwabohu von Papierschnitzeln, Brot- und Obstresten vorwaltet. Und zwischen dem allen kann man dann die schönsten Erörterungen über Horaz oder Goethe hören! In dieser Beziehung sollte der Schönheitssinn aller Lehrer peinlicher als peinlich sei. Der schönste Schmuck einer Schule ist Sauberkeit in jedem Eckchen, auch in jener stillen Ecke, die der Ordinarius getrost einmal inspizieren mag, um zu sehen, ob der Sinn für Ordnung und Reinlichkeit sich auch da geltend macht, wo der Mensch nie von seinem Nächsten beobachtet wird. Daß ebenfalls sämtliche Hefte und Lehrbücher so ordentlich seien wie möglich, bedarf keiner besonderen Bemerkung. Und doch muß die praktische Pädagogik darauf hinweisen, daß recht oft, auch ohne daß ein großmächtiges Zirkular des Direktors erscheint, jeder Lehrer ein recht wachsames Auge auf Schulbücher und Schreibhefte der Schüler habe. Denn es kommt leider noch immer vor, daß Lehrer, die sonst sehr tüchtig und klug sind, geradezu Scheuklappen anhaben ihrer Klasse gegenüber, in welcher vom Ersten bis zum Letzten jeglicher seine Vokabeln im Schriftsteller über die fremden Wörter schreibt und in welcher zahlreiche Präparationshefte oder Kladden im Gebrauch sind, die wer weiß welchen geschriebenen Unfug enthalten.

Wie beim Hineingehen in die Klasse, so herrsche auch Ordnung beim Verlassen derselben. Das wilde Hinausstürmen, das manche Lehrer sich gefallen lassen, ist nicht schön; in den unteren Klassen sollte nur bankweise ausgetreten werden; auch in den mittleren, wenn sich die Schüler nicht zu zügeln wissen. — Vor dem Unterricht und während der Pausen soll angemessene Ruhe und Ordnung in den Klassen herrschen; angemessen nenne ich aber nicht etwa Grabesstille; diese würde nur bei einer Herde von Duckmäusern und ganz unjugendlichen Seelen fertig zu bringen sein. Auf dem Schulhofe aber herrsche soviel Freiheit, als sie nur irgendwie sich verträgt mit der Sicherheit der einzelnen; man lasse hier der Erholungsbedürftigkeit soviel Spielraum, als nur möglich, und bringe die Jugend nicht um die heitern Schulminuten, die zwischen den Ernst der Schulstunden sich erquickend einschieben. — Ob man einen Ordner aus der Mitte der Schüler vor dem Unterricht und während der Pausen ernennen soll, der an Stelle des Lehrers dasteht und die Namen der ganz besonders Ungezogenen auf die Tafel schreibt, darüber sind sich die Päd-

gogen noch nicht einig. Des Verfassers unmaßgebliche Meinung ist, daß es ohne solchen beaufsichtigenden Ordner gehen würde, wenn der Geist der Ordnung auch in den Pausen recht wach wäre und nicht unter dem Zusammenhocken der ordnenden Kräfte im Konferenzzimmer arg litte und wenn nur jeder Lehrer auf jeden ungewöhnlichen Lärm losmarschieren wollte, auch wenn er nicht gerade amtlich Aufsicht führt. Aber Engel sind wir Lehrer nun einmal nicht; deshalb schwärmt mancher für ordnende Stellvertretung des Lehrers aus der Mitte der Schüler. Und da dem so ist, kann sich die praktische Pädagogik — aber ohne besondere Schwärmerie dafür — der Einrichtung der Ordner mit der Einschränkung zuwenden, daß man aus der Not möglichst eine Tugend zu machen suche; man wechsele ab mit den Ordnern, damit nicht einer den Haß eines ganzen Vierteljahrs auf sich lade; man mache ferner immer wieder die Schüler darauf aufmerksam, daß Anzeigen des Ordners nicht Angebereien seien, da ja doch allen im voraus bekannt gewesen, daß sie auf Anzeige sich gefaßt zu machen hätten, falls ihr Betragen darnach sei; man gebe dem Ordner auch die Pflege und Obhut über Schwamm, Kreide und Klassenschrank, damit er nicht nur polizeiliche Funktionen, sondern auch die Würde eines Verwaltungsbeamten bekleide; wo Verwaltung und Polizei in einer Hand liegen, ist immer mildere Praxis, als wo nur Polizei gehandhabt wird. Und vor allem sei man dem kindlichen Ordner gegenüber ein Mann und kein Kindskopf und behandle alle Anzeigen milde und wohlwollend, damit nicht der Mitschüler des Mitschülers Henker werde. Es kommt ja vor allem darauf an, daß immer, auch in den Pausen, der Geist der Ordnung über den Wassern schwebt, damit diese nicht zu hoch wogen. Verwendet man also das Ordneramt mit Vernunft und Maß, so kann man mit dieser Einrichtung, die nun einmal an vielen Orten zur Überlieferung gehört, ganz gut über den Weg kommen.

Ordnung herrsche auch in der Zeiteinteilung, in Anfang, Verlauf und Schluß der Schulstunden. Ohne Nachsicht und Nachgiebigkeit soll man darauf halten, daß die Schüler pünktlich im Unterricht erscheinen. Der Lehrer, der selbst ein Muster von Pünktlichkeit sein soll, ist zu gut dazu, um auf den Schüler zu warten, und der geordnete Unterricht zu wertvoll, um durch unpünktliche Schüler beständig gestört und aufgehalten zu werden. Aber auch nicht zu früh dürfen die Schüler kommen, damit nicht eine Masse unbeschäftigter Schüler unbeaufsichtigt zusammen sind und auf Unfug sinnen. Wer zu spät kommt, mag zur Strafe und zu abschreckendem Beispiel eine Weile an der inneren Klassentüre stehen bleiben; solche aber, die gegen Beschämung hartgesotten sind, fasse man kräftiger an; man lasse sie an jedem Morgen sich beim aufsichtführenden Lehrer melden, 10 Minuten vor dem Unterricht, und gehe mit freiheitsberaubenden Strafen vor, wenn die Untugend nicht weichen will; vor allem aber forsche man, ob nicht die Unordnung des Schülers Unordnung des Hauses ist. Denn Unpünktlichkeit findet sich in den besten Familien heutzutage im Übermaß, da die alberne Anschauung sich immer weiter verbreitet, als sei Unpünktlichkeit etwas zum guten Ton Gehöriges. Dem pünktlichen Anfang soll aber auch Pünktlichkeit des Schlusses entsprechen,

weil es ein unbilliges Verlangen an die Schüler ist, über das festgesetzte Maß hinaus sie zu beschäftigen und sie an der für die Gesundheit förderlichen Pause zu kürzen; außerdem ist es eine Unart und Unhöflichkeit gegen den nachfolgenden Lehrer, ihm gänzlich abgetriebene Schüler zu übermitteln. Auch innerhalb der Stunden halte man auf gute Zeiteinteilung und vermeide jegliche Zeitvergeudung. Rasch und geordnet sollen die Bücher zur Stelle sein; ohne viel Zeitverlust soll die richtige Seite aufgeschlagen werden; die Fragen sollen in ruhigem, aber ununterbrochenem Tempo geschehen und die Antworten nicht zu lange auf sich warten lassen. Auch lasse man sich nicht verleiten zu Abschweifungen, die Zeitverluste mit sich führen. „Gebraucht der Zeit; sie geht so schnell von hinnen: doch Ordnung lehrt Euch Zeit gewinnen!“

Ein wichtiger Helfer für Ordnungssinn, gute Zeiteinteilung und Reinlichkeit ist der Schuldiener (Kastellan, Pförtner etc.). Er hat für Reinlichkeit zu sorgen und für pünktliches An- und Abläuten der Stunden. Da gediente Soldaten sich besonders zu dieser Stellung eignen und dazu auch — wenigstens in Preußen — gern ausgewählt werden, so darf hier an Stelle der Höflichkeit, deren der Direktor sich in allen Fällen zu befleißigen hat, auch einmal militärische Gradheit herrschen, die sich aber in bescheidenen Grenzen zu halten und nicht denjenigen Lehrer, der etwa nicht Soldat gewesen ist, und Zivilisten überhaupt weniger wertschätzen darf als Leute mit militärischer Bildung. Auch den Schülern gegenüber hat dieser Mann als guter Geist der Ordnung geschickt zu walten; er muß wissen, daß er zur Leitung des Ganzen gehört und kann in dieser Eigenschaft auch einmal im *Pluralis majestatis* sprechen. Aber er zeige nicht jede Jugendeselei der Schüler dem Direktor oder den Lehrern an, sondern melde nur das, was den Geist des Ganzen stört. Im übrigen aber gehe er als personifiziertes Pflichtgefühl und gutes Beispiel durch die Gänge des Schulhauses.

Vgl. Dir. Conf. XII Pommern S. 86 ff. — Weisungen zur Führung des Schulamts an den Gymnasien in Österreich als Anhang zu den Instruktionen für den Unterricht. Zweite ergänzte Auflage, Wien 1895.

35. Die Pflege des Wahrheitssinnes. Wahrhaftigkeit des Lehrers. Vertrauen und Mißtrauen. Behandlung des Zweifels. Die Lüge; Schul- und Notlügen. Täuschungen; Fälschungen. Die Untersuchung von Vergehungen gegen die Schulordnung.

Eine der wichtigsten Pflichten der Schulzucht ist die Pflege des Wahrheitssinnes. Man könnte nicht ohne Erfolg die Entwicklung des Schulwesens und die Geschichte der Pädagogik lediglich von dem Gesichtspunkte aus schreiben, daß man den Wahrheitssinn, die Ehrlichkeit und die Zuverlässigkeit einer jeden Bestrebung auf dem Gebiete der Pädagogik zum Ausgangspunkte seiner Erörterungen machte; man würde dabei zu dem Ergebnis kommen, daß es allemal dann um die Lehrkunst, um ihre Jünger und um die, die durch diese Kunst zu braven und tüchtigen Menschen gebildet werden sollten, am besten gestanden, wenn der Geist der schlichten Wahrhaftigkeit das pädagogische Tun und Leiden beherrschte,

und daß es da immer übel hergegangen, wo Unwahrhaftigkeit, Halb- und Viertelwahrheit oder die Phrase, die ja auch viel Unwahrhaftigkeit enthält, die Pädagogik und den Unterrichtsbetrieb an irgend einer Stelle oder an vielen Stellen beherrschte, ohne daß diejenigen, welche sich beherrschen ließen, viel davon merkten.

Die Pflege des Wahrheitssinnes ist eine vornehme Pflicht im Schulleben, weil sie am innigsten mit allen Fragen der Sittlichkeit zusammenhängt und weil sie am kräftigsten Front machen muß gegen das Leben, das sich da draußen jenseits der Schulmauern abspielt. Nirgendwo erheben sich so viel Hindernisse für die Arbeit der Schule als auf dem Gebiete der Wahrheitspflege. In der Familie, aus der der Schüler das Beste und das Schlechteste mitbringt in die Schule, herrscht nicht immer der Geist voller Wahrhaftigkeit; von den harmlosen, nicht gehaltenen Versprechungen, unwahren Ausreden und konventionellen Lügen bis zu den bemäntelten Täuschungsversuchen, unwahren Entschuldigungen bei Schulversäumnissen und der Eltern Freude über gelungene Schullügen — welche Kette von abschreckenden Zügen, die ja nicht überall sich finden, die aber leider sehr zahlreich sind und die Wahrheitsliebe der Jugend so oder so beeinflussen. Daneben muß der Einfluß des öffentlichen und gesellschaftlichen Lebens seine bedenklichen Wirkungen ausüben. „In keiner Forderung sind wir strenger gegen andere, nichts verlangen wir in ihrem Verhalten gegen uns rücksichtsloser als Wahrheit, offene Wahrheit; nichts kann uns mehr erbittern als die Beobachtung, daß wir belogen oder betrogen sind, keinen verabscheuen wir mehr als den Lügner, und in der Erziehung schärfen wir unsern Kindern nichts strenger ein als die Wahrhaftigkeit; aber zugleich sind wir wieder in keiner Forderung milder und nachsichtiger gegen uns selbst, nichts erlauben wir uns leichter als eine Lüge, sei sie nun grob oder fein; nichts verzeihen wir uns selber und entschuldigen wir vor andern so gern als eine Lüge; nichts gibt uns sogar eine so hohe Meinung von unserer Überlegenheit über andere als eine geschickte Lüge — kurz, in keinem Punkte sind wir überhaupt einstimmiger als in der Anerkennung der Vortrefflichkeit und Notwendigkeit der Wahrhaftigkeit, und über keine Notwendigkeit setzen wir uns doch so oft hinweg wie über diese“ (RITTER, Die Lüge S. 1). Die Unwahrheit der abgeschliffenen Höflichkeiten in den konventionellen Formen, die Unterhaltungslüge, die Übertreibung, die pikante Erfindung, der Klatsch, die Schmeichelei, die Medisance, der Schwindel im großen und kleinen, die Entenzucht der Presse — sie bilden die Signatur unserer Zeit, die vielleicht in dieser Beziehung nicht besser und nicht schlechter ist als andere Zeiten auch, die aber nur fabrikmäßiger und nervöser arbeitet und hastet als die langsameren und dicknervigen Menschen der Vergangenheit. Alles das muß auch auf Elternhaus und Schule einwirken. Dazu kommt, daß die Forderungen an strenge Ordnung und strenge Pflichterfüllung seitens der Schule als Überforderungen vielfach angesehen werden, auch wenn sie noch so maßvoll sind, und daß diese Forderungen mit dem Geiste der Unwahrheit von den Schülern pariert werden, die in um so sicherer Auslage sich befinden, als die Massenerziehung die Kunst des Verheim-

lichens rasch verbreitet und als die Schüler sich gedeckt fühlen durch laute oder versteckte Zustimmung der Eltern.

Ändern kann die Schule an allen diesen Dingen wenig oder gar nichts. Sie kann nur in unablässiger und unermüdlicher Gegenarbeit den Schäden sich entgegenstemmen und vor allem nur immer wieder die Frage sich stellen: Was können die einzelnen Persönlichkeiten, was kann die Unterrichtsweise, was kann Zucht und Erziehung tun, um in den Räumen der Schule und in der Zeit, wo die Schüler unter dem Einflusse der Schule stehen, jeglichen Geist der Unwahrheit zu bannen?

Der Einfluß des Lehrers, das gute Beispiel vorbildlicher Persönlichkeit wird auch hier wieder das Meiste tun. Wir könnten hier, wie manche Pädagogik das tut, ein Musterbild von Tugenden entwerfen, dem nichts an Gottähnlichkeit mangeln würde; aber alles, woraus Fleisch und Blut Menschen formt, würde dem Bilde fehlen. Ob solche Mustermenschen, die das Erhabensein über jeglichen Affekt und jeglichen Menschenfehler in sich verkörpern oder zu verkörpern vorgeben, solche Muster höchster Tugendhaftigkeit wirklich tiefe und erspriessliche Wirkungen auf die junge Welt, die der menschlichen Beziehungen, die auch der freundschaftlichen Annäherung so sehr bedarf, auszuüben imstande wären, ist sehr zu bezweifeln. Mustermenschen pflegen kalt zu lassen, weil sie aus fremder und kalter abstrakter Welt und aus den olympischen Höhen des ethischen Egoismus zur Jugend sprechen. Das schöne Wort Goethes: „Hier bin ich Mensch, hier darf ich's sein“ nehme der Lehrer nur getrost mit hinein als Wahlspruch ins Schulzimmer und fasse das Wort in dem schönen Sinne, daß er sich einfach, natürlich und ungezwungen gibt, ohne es an beständiger Selbstzucht und Selbstprüfung fehlen zu lassen. Dann wird es am richtigen Gegenton nicht fehlen. Dann wird Offenheit und Vertrauen hüben gleiche Tugenden drüben wachrufen. Schlichte Wahrhaftigkeit walte im ganzen Wesen, die es ernst meint mit allen Pflichten und ernst mit der Hingabe des Herzens, das in Freundlichkeit und Wohlwollen sich äußern soll.

Da gibt es nun eine ganze Anzahl pädagogischer Mißgriffe, die zu meiden sind; zunächst die lieblose Behandlung und übermäßige Strenge. Diese Untugenden erzeugen unwahrhaftigen Sinn; der Schüler flüchtet sich vor Lieblosigkeit und unbarmherziger Strenge hinter die Lüge und schützt sich durch dieses einzige Mittel, das ihm zu Gebote steht, — denn Opposition darf er nicht machen — vor jener Verkehrtheit. „Der Drohblick des Erziehers treibt ins Sündengarn der Lüge“ ist ein Wort voll tiefer Wahrheit. Wir könnten von englischer Erziehung lernen, die die Lüge nicht wie der deutsche Pennalismus erzeugt. Dort hält jugendliche Frische, unbefangene Daseinslust, Kraftgefühl und Mut, Selbständigkeit und Selbstvertrauen die Lüge fern und lockt die Wahrheit herbei. Man gebe deshalb soviel Freiheit, als die Massenerziehung unserer Schulen es irgendwie zuläßt. Und wo sich etwa in der Miene des Schülers zeigen sollte, daß er sich zu streng und ungerecht behandelt fühlt, gebe man Gelegenheit zu bescheidener Äußerung nach der Stunde; man wird gute Früchte erzielen und der Wahrheit und Ehrlichkeit die Bahn frei

machen. Allerdings werden das nur Lehrer können, denen die Würde nicht so locker sitzt, wie ein schlecht passender Hut, den jeder Lufthauch auf die Gasse werfen kann. Zu unbarmherziger Strenge gehört auch das widerwärtige Nachtragen, das abgetane Fehlritte immer wieder vorhält und den Jungen zu einer Verzweiflung treibt, die mit der Notlüge sich naturgemäß verbinden muß. Furcht vor Strafe — an sich schon eine Quelle der Unwahrhaftigkeit — wird, wenn übermäßige Strenge nachträgt und Strafen häuft und steigert, um so gewisser ins Netz der Lüge treiben. Wer lieblos bestraft wird, legt die Unwahrhaftigkeit nicht ab; er wird nur schlauer in Zukunft sein, um dem tyrannischen Magister mit besserem Erfolge sein Schnippchen zu schlagen.

Sodann ist Unwahrhaftigkeit, Parteilichkeit und Inkonsequenz des Lehrers eine reiche Quelle, aus der zur Jugend unwahrhaftige Gesinnung und unehrlicher Sinn hinüberfließt. Grobe Unwahrhaftigkeit kommt ja selten oder nie vor; die praktische Pädagogik kann sie dem Disziplinarverfahren überlassen. Aber Eitelkeit, Prahlerei, Phrasen, Renommieren, Großtuerei, falcher Nimbus ist doch im Lehrerstande so gut vertreten wie in anderen Berufsarten. Zur Unwahrhaftigkeit gehört's auch, wenn der Lehrer mehr auf äußeren Schein als auf wahres Verdienst hinarbeitet, wenn er in Gegenwart des Vorgesetzten oder bei Revisionen etwas vorreitet, was er im gewöhnlichen Unterricht nicht so zu geben pflegt. Allerdings trägt der Lehrer hier nicht allein die Schuld, sondern auch die Vorgesetzten — Direktoren, Schul- und Ministerialräte — die, besonders wenn sie zum ersten Male erscheinen, der Meinung sind, in ihrer hohen Gegenwart seien nur Musterlektionen angebracht, so etwas wie pädagogischer Kaviar und andere Delikatessen, nicht aber schlichte Hausmannskost, die außer anderen gesunden Nährwerten auch den des Wahrheitssinnes in sich trägt. Daß Revisionen nicht zur Vorführung von Paradeperden und zur Schädigung des Wahrheitssinnes verleiten und daß die öffentlichen Prüfungen, die in Preußen abgeschafft sind, nicht zu leeren Komödien werden, dazu sollte jeder an seinem Teile mit sorgen.

Einen Mangel an echter und rechter Wahrheitsliebe verrät es im Grunde auch, wenn der Lehrer sich nicht hineinzusetzen vermag in die kleinen Geister, deren Jugend die Tugend und Weisheit erfahrener Männer nicht immer fassen kann, oder wenn er sich nicht hineinversetzen will. Dieses Herablassen zu jugendlicher Fassens- und Willenskraft, dieses schöne Hineinversetzen in seiner eigenen Jugend Tage, in denen man noch ein rechter Junge, vielleicht ein recht dummer Junge war, hilft über manche *crux paedagogica* hinweg, weil man richtige Mittel doch nur dann findet, wenn die Voraussetzungen richtig sind, und weil nichts besser die Schüler in den Bannkreis des Lehrers zieht, als wenn dieser seine „Pappenheimer“ kennt genau so, wie sie sind.

Schlimme Folgen für das wahrhafte und redliche Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler trägt Parteilichkeit des Lehrers, der etwa den Sohn des reichen Kommerzienrats oder des Landgerichtspräsidenten anders behandelt als den Sohn des schlichten Handwerksmannes oder den gut bean-

lagten und dadurch reich gesegneten Schüler mit Wohlwollen und Freundlichkeit beschenkt, den weniger begabten armen Schelm mit Verachtung und schlechter Behandlung straft. Für die Gerechtigkeit haben Kinder einen feinen Sinn; diese sichert die Liebe bei den Schülern weit mehr als selbst Güte und Nachsichtigkeit; deshalb sollte jeder Lehrer ängstlich bedacht sein, streng rechtlich und redlich zu verfahren, um den Geist der Wahrheit zu pflegen. Unreell und wahrheitsgefährdend ist es auch, wenn Inkonsequenz in der Behandlung der einzelnen Schüler und der jeweiligen Fälle herrscht, wenn der Lehrer ein schwankes Rohr ist, wenn er in guter Laune anders straft und lobt als in schlechter und leichte Fälle heute schwer und morgen leicht, schwere Fälle bald so, bald so einschätzt. Die Konsequenz ist eine merkwürdig einflußreiche Macht in der Erziehung; fehlt sie, so fehlt die Achtung, die der Schüler vor den Befehlen des Lehrers haben muß; wo sie vorhanden, macht sie Eindruck als Ausfluß eines entschiedenen Charakters.

Und nun zum Vertrauen, das zwischen Lehrer und Schüler in schöner Wechselwirkung herrschen soll. Für das Vertrauen in der Schule sei folgender Grundsatz maßgebend: Wenn wir die Schüler nur nehmen, wie sie sind, so machen wir sie schlechter; wenn wir sie behandeln, als wären sie, was sie sein sollen, so bringen wir sie dahin, wohin sie zu bringen sind. Dabei kann unverständiges Vertrauen allezeit ferngehalten werden. Denn allzu vertrauensselige, gutmütige und leichtgläubige Lehrer, die sich in ihrer onkelhaften Güte jeden Bären aufbinden lassen, den die erfindungsreiche Jugend einfängt, schädigen den Wahrheitssinn, besonders wenn sie in ihrer Vertrauensseligkeit bei schriftlichen Arbeiten der Schüler in der Klasse, anstatt Wachsamkeit zu üben, die Zeitung lesen oder sonstige Allotria treiben; wenn sie der Unwahrhaftigkeit gegenüber nicht mit der ethischen Wucht der Abwehr auftreten, die jeglicher Unredlichkeit gebührt, mag sie heißen und aussehen, wie sie will. Vorsicht im Vertrauen ist also notwendig; aber noch notwendiger Vorsicht im Mißtrauen, das überall Gespenster sieht, wo keine sind. Da hält man auf bloßen Verdacht hin einen Jungen für den Anstifter eines Vergehens, der mit diesem gar nichts zu tun hat, stempelt einen armen Burschen, der aus purer Angst irgend eine Fäselei oder Dummheit begangen, sofort zum „abscheulichen Lügner“, hält den, der irgendwie stockend seine Lektion auf sagt, für faul und unpräpariert und unterstellt dem anderen, der Gutes geleistet, er scheine mit fremden Kälbern zu pflügen. Die richtige Art in der Schule ist ein gesunder Optimismus, der die Augen offen hält und dem Grundsatz huldigt: *Quivis habeatur bonus, donec probetur malus*. Pessimismus aber erzeugt bedenkliche Schulkrankheiten, unter denen jede Offenheit dahinsieht. Wer keinem glaubt, überall Lüge und Unredlichkeit wittert, nirgendwo an reelle Bedienung glaubt, auch wenn ihm das Beste ehrlich geboten wird, darf sich nicht wundern, wenn der Teufel der Unredlichkeit, den er beständig an die Wand gemalt hat, sich schließlich verpflichtet fühlt, zu erscheinen und wenn die Schüler sich für berechtigt halten, „dem Argwohn die Lüge nachzuliefern“. Solche Pessimisten, die gar kein vertrauliches Verhältnis aufkommen lassen, können

ganze Jahrgänge von Schülern, die bisher redlich ihres Weges gegangen waren, in eine falsche Richtung bringen. — Und so könnte man noch eine ganze Fülle von Einzelheiten aufführen, in denen pädagogischer Takt Vertrauen erwecken und Taktlosigkeit Mißtrauen säen kann. Man verhalte sich vor allem den Angebereien von Schülern gegenüber zurückhaltend; es sind nicht gerade die besten und lautersten Charaktere, die über ihre Mitschüler unaufgefordert dem Lehrer etwas zutragen; man sei, wie schon gesagt, mit der Einrichtung der Ordner, wo dieses einmal zur Überlieferung gehört, vorsichtig; man mache auch nicht einen Schüler zum eigenen Henker, indem man ihm sogenannte Strafzettel oder Arrestmitteilungen an seine Eltern überbringen läßt oder Unterschriften unter schlechte Arbeiten einfordern läßt. So stark sind Schüler noch nicht, daß sie das Urteil, das über sie gefällt ist, selbst vollziehen und wie Sokrates den Schierlingsbecher kalten Blutes trinken. — Wie ganze Jahrgänge durch den Geist des Mißtrauens verdorben werden können, so kann andererseits richtiges Vertrauen den Ehrgeiz in den Dienst des guten und vertrauensvollen Geistes stellen; wir denken hier nicht an den Ehrgeiz des einzelnen. Denn starke Entwicklung des Ehrgeizes bei einzelnen hat immer das Bedenkliche an sich, daß er bei sonst nicht gefestetem Charakter in Auge- und Liebedienerei ausarten kann und daß er durch Hervortun vor den Genossen in eine gewisse vereinsamte Stellung gerät, die dem guten Geiste des Ganzen nicht zum Vorteil gereicht. Wir denken vielmehr an den Gesamt Ehrgeiz, den Gemeinsinn, den guten Klassengeist, den rechten *esprit de corps*, den der Lehrer für sich und für die Wahrheit zu gewinnen trachten muß. Er muß streben die Mehrzahl, wo es sich um Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit handelt, auf seine Seite zu bekommen. Man schütze nicht vor, so etwas sei undenkbar; wer tiefer hineingeblickt hat in diese oder jene Klasse, wo guter Geist waltete, hält solche Zustände für wohl gestaltbar, besonders wenn außer pädagogischen auch didaktische Mißgriffe aller Art fern bleiben.

Ihrer gibt es leider viele. Der schlimmste ist, den Schüler durch Überforderungen und Überbürdung dem Gebrauche unehrlicher Hilfen geradezu zuzutreiben und ihn zu zwingen sich mit unwahren und unredlichen Mitteln zu wehren im Kampfe gegen den unvernünftigen Lehrer. Schlimm ist, daß gerade die pflichttreuen Schüler, die doch nun einmal leisten wollen, was geboten wird, auf die Seite des unwahren Geistes treten, während die weniger pflichttreuen Schüler einfach nicht erledigen, was von ihnen verlangt wird, und so gewissermaßen das bessere Teil erwählen; denn sind sie auch faul, sie bleiben doch wahr. Im Interesse der Wahrheit hüte sich deshalb der Lehrer, daß nicht zu viele Arbeiten auf einen Tag gehäuft werden, daß die Aufgaben nicht zu umfangreich gestellt werden. Besonders das letztere kommt noch viel zu häufig vor. Wie viele repetieren denn in Wahrheit das aufgegebene Pensum, wenn dieses so umfassend gegriffen ist, daß es ein Schüler gar nicht bewältigen kann, wenn unbarmherzig ganze große Kapitel aus der Religion, Geschichte, Sprachlehre und Mathematik auferlegt werden? Wer treibt denn in Wirklichkeit von den Schülern genau und ordentlich fremdsprachliche Privat-

lektüre, wenn der Lehrer ein unvernünftiges Maß fordert? Noch schlimmer aber liegen die Dinge, wenn zum nicht zu bewältigenden Umfang unverstandener Inhalt sich gesellt, wenn die Aufgaben der Fassungskraft der Schüler nicht angepaßt sind. Dahin gehören die gar nicht oder doch sehr schwer zu lösenden mathematischen Aufgaben und Rechenaufgaben, die mehrere Stunden Arbeit in Anspruch nehmen, die zu schwierige Lektüre fremder Schriftsteller, die zu hoch gegriffenen Aufsatzthemata. Man soll bei derartigen Aufgaben die Schüler überall in einem solchen Maße unterstützen, daß alle normalen Köpfe die Aufgabe zu lösen vermögen, für die Besseren und Tüchtigeren wird es noch immer ein Mehr zu arbeiten geben, so daß Raum für den Flügelschlag höher fliegender Seelen doch noch genug vorhanden ist. Heute sind allerhand Hilfsmittel, besonders die Übersetzungen fremder Schriftsteller, so verbreitet, daß mit einfachem Verbot nichts genützt ist; man wird vielmehr die Lust am eigenen, selbständigen Schaffen, die jedem einigermaßen beanlagten Schüler von Natur innewohnt, anregen müssen; zu eigener Arbeit wird sich trotz aller Hilfe, die man gibt, immer noch genug Gelegenheit bieten. Ganz besonders unwahr ist der Geist, der vielfach bei dem Betriebe des deutschen Aufsatzes waltet. Der Lehrer verlangt da Selbstgedachtes und Selbstempfundenes von blutjungen Schülern und bedenkt nicht, daß vieles von dem, was er selber zu bieten vermag, gar nicht einmal eigenes Wachstum, wirklich selbsteigener Besitz an Gedanken und Empfindungen ist, sondern nur Reproduktion von Gedanken, die er selber auf längerem Lebenswege erfahren oder sich anstudiert hat, und Wiederholungen von Empfindungen, die er hier oder da von anderswoher sich anempfunden hat. Man prüfe sich selber doch immer recht ehrlich; dann wird man ehrlicher in seinen Anforderungen gegen die Schüler sein. Wer lange Zeit den deutschen Unterricht in einer obersten Klasse erteilt oder Schriftstellerlektüre betrieben hat, wird immer milder in seinen Anforderungen, immer vorsichtiger in seinen Anleitungen werden: er heimst dafür den Vorteil ein, Wahrheit und selbständigere Leistungen zu bekommen und Schaffenslust bis zu einem Maße zu wecken, daß kaum geahnte Erfolge sich zeigen, die aus ehrlicher und wahrhafter Arbeit sprießen.

Noch ein anderer Mißgriff ist zu meiden: Der Schein sei nicht prächtiger als die Wirklichkeit. Es kann vorkommen, daß dem Lehrer diese oder jene Einzelheit entfallen ist, daß er einmal etwas nicht weiß, sich nicht auf etwas besinnen kann oder daß er, dessen Gedächtnis ja vielerlei beherbergen muß, etwas aus der Erinnerung verloren hat. Dann bekenne er offen und freimütig sein Nichtwissen und suche ja nicht mit ungenauen Angaben oder verkehrter Auskunft den Schüler abzuspeisen oder gar mit rechthaberischer Unfehlbarkeit den Schüler abzutrupfen. So etwas rächt sich bitter, während Offenheit das ehrliche Verhältnis und das Vertrauen zwischen Lehrer und Schüler nur befestigen kann.

Und dann noch eine andere Klippe, an welcher (besonders in den oberen Klassen) der Wahrheitssinn Schaden leiden kann. Für Mathematiker und Naturwissenschaftler, die mit ihren strengen formalen Gesetzen gefeit gegen den Zweifel sind, gibt es diese Klippe nicht, wohl aber für

den Religions, Geschichts- und Deutschlehrer, dem, wenn anders er offene und ehrliche Schüler vor sich hat, der Zweifel begegnen muß in diesen oder jenen Fragen, die von jeher Probleme des ringenden Menschengenies gewesen sind und so lange bleiben werden, als die Menschheit den Prozeß des Werdens und der Weiterentwicklung durchzumachen berufen ist. Soll man nun etwaiger Kritik oder etwaigem Zweifel des jungen Menschen gegenüber sich abweisend verhalten oder soll man darauf eingehen und, falls dieses bejaht wird, wie hat man sich bei seiner Belehrung zu verhalten? Vor allem sei man in seiner eigenen Weise zu sprechen, in der Wahl der Worte und in der Auswahl des Stoffes vorsichtig; man gebe möglichst nur das, wo Zweifel wenig oder gar nicht herrschen, wo die besten Geister der eigenen Nation oder fremder Kulturvölker im Grunde sich einig gewesen. Man tue außerdem bei Leibe nicht den Ereignissen, Charakteristiken, Motiven, Ursachen und Folgen, *in maiorem dei gloriam* möchte ich sagen, Gewalt an, sondern halte sich einfach und bescheiden und urteile nicht zu subjektiv und nicht immer in ethischer Absicht, wo Absicht gefühlt wird und verstimmt machen muß. Hat man so zunächst das Seinige getan, dann fürchte man sich nicht, wenn der stille Zweifel, der sich im Schüler so oder so einmal regen muß, zum offenen Ausdruck kommt. Man verlange vor allem aber die Bescheidenheit im Ausdruck, deren man selber sich befleißigt, und gehe auf den Zweifel ein mit einem Ausblick auf das Problem, das nicht gelöst werden kann, das aber gerade als Problem dem Wahrheitsstreben weiterer Generationen vorbehalten bleibt. Und wenn man dabei an das schöne Lessingsche Wort erinnert, daß in Gottes rechter Hand die volle Wahrheit liegt, die dem Menschen nicht bestimmt ist, und in seiner Linken, die dem Menschen sich darreicht, der Zweifel, und an den Jüngling zu Sais, der zur Wahrheit vorzudringen suchte durch Schuld, d. h. durch vorwitziges Überschreiten einer verbotenen Wahrheitsschwelle, so wird man den richtigen Weg wandeln und das junge Gemüt mit dem Gedanken beruhigen, daß es sich mit seinen Zweifeln in edelstrebender Menschen Gemeinschaft befindet. — Man hüte sich auch vor der falschen Phrase, die der Wahrheit keinen Nutzen bringt, besonders vor der patriotischen Phrase, die das eigene Volk mit hohem Lob beräuchert und die falschen Patriotismus großzieht, der unserer Zeit mehr eigen ist, als wir gemeinlich denken, der an fremden Nationen nur das Schlechte sieht und vor eigener Türe zu kehren sich nicht verpflichtet fühlt, weil hier, wie patriotische Gemüter glauben, gar kein Kehricht liege. Kurz — man sei einfach, wahr und klar und lasse vor allem den gefährlichen Grundsatz nicht aufkommen, daß der Zweck in der Pädagogik den Gebrauch unwahrer Mittel heilige. Dann kehren wir zurück zu den schönsten Tagen schlichter Humanität, die auch uns, den Kindern einer realen Zeit, nicht übel anstehen und jedenfalls gut bekommen wird, weil mit ihr der Geist der Wahrheit eng verbunden ist.

Hält man so seine eigene Person, die Erziehungsmittel und die Unterrichtsweise immer in strenger Zucht schlichter Wahrhaftigkeit und strenger Ehrlichkeit, so werden besondere Ermahnungen zur Wahrheitsliebe nicht viel mehr nötig sein; jedenfalls läßt man diese bei festlichen

Gelegenheiten besser unterwegs und fährt mit ihnen nur da einher, wo wirklich einmal ein Fall grober Verletzung der Wahrheit vorliegt. Dann spare man aber auch nicht — „die Worte“ möchte ich nicht sagen — den vollen Ausdruck kräftiger Entrüstung, tiefen Zorns und herben Grams über einen Schüler, der sich an dem Besten, was eine Schule an inneren Werten besitzt, vergangen oder versündigt hat. — Wo nun Unwahrhaftigkeit in irgend einer Form sich äußert, wo Lüge oder Trug sich zeigt, kommt es auf die richtigen Mittel und das richtige Verfahren an, um zunächst den Einzelfall geschickt aus dem Wege zu räumen und den Übeltäter zu bessern, um dann aber auch aus dem Einzelfall keinen weiteren Schaden für die Gesamtheit erwachsen zu lassen. Vor allem stempele man nicht alles gleich als grobe Lüge, was allerdings Unwahrhaftigkeit ist, was aber nicht den schlimmsten Namen verdient. Bei ganz jungen Knaben spielt die Phantasielüge eine große Rolle. Sehr lebhafte Kinder, besonders die nervösen, an denen unsere Zeit nicht ganz arm ist, sind vielfach nicht imstande, in jedem Augenblicke sich vollständig zu zügeln und die Grenze zu ziehen zwischen Einbildung und Wirklichkeit. Sie wollen nicht täuschen, sondern werden selbst getäuscht durch ihre zu lebhaftige Phantasie, die beim Kinde alle Hindernisse kühn überspringt und die noch an der Wirklichkeit herumdichtet, ohne recht zu merken, daß sie dichtet. Solchen Phantasiemannereien gegenüber muß man mit vielem Feingefühl verfahren. Die Schule darf sie nicht dulden, auch nicht wie eitle Mütter oder eitle Väter sie beschönigen; sie darf sie aber auch nicht bestrafen als grobe Lügen; nur da wird kräftiger eingegriffen werden müssen, wo Prahlucht, Eitelkeit und starker Trieb, interessant zu erscheinen und Neues zu sagen, sich allzu bedenklich regen und wo dem Phantasielügner jede Harmlosigkeit abgeht. Auch bei größeren Schülern ist Aufschneiderei, Übertreibung und Renommage nicht selten. Man verweise ihnen solche Untugenden, und, sollten sie immer wiederkehren, so lasse man den Sünder Gellerts „Der Bauer und sein Sohn“ vor versammelter Klasse deklamieren; wenn er selber eingestehen muß: „Der Hund war nur so groß, wie alle Hunde sind“, so wird er sich hüten vor dem zweiten Male. Als eine Abart solcher Übertreibungen, die gerade im Schulleben sehr häufig sind, muß man die Lüge ansehen, welche Selbstgefälligkeit und Selbstgerechtigkeit erfindet. Es kommt vor, daß der Schüler sich zu Hause über ungerechte Behandlung durch den Lehrer beklagt, daß er Mißhelligkeiten, die in der Schule vorkommen, zu seinen Gunsten darstellt und schönfärbt, etwas verschweigt, was strenger Wahrheit gemäß nicht hätte verschwiegen werden dürfen, und etwas hinzufügt, was der Wirklichkeit nicht entspricht. Diese halbweisen oder gar unweisen Geschichten finden leider bei Eltern rasch Glauben, und die Verteidigung des armen Jungen folgt sofort, wenn zur Leichtgläubigkeit noch ein *quantum satis* Affenliebe sich gesellt. Kommt zu der Selbstgerechtigkeit des Schülers der Trotz hinzu, der einmal aufgestellte falsche Behauptung unter allen Umständen aufrecht erhalten will, dann greife man rücksichtslos zu und gehe scharf ins Gericht; man muß aber unbedingt sicher sein, daß man es mit jenen Untugenden zu tun hat.

„Eine der häufigsten Arten der Unwahrhaftigkeit ist die Notlüge, welche dazu dienen soll, aus einer selbstverschuldeten Verlegenheit zu befreien und von sich oder andern einen Nachteil abzuwenden. Kommt der Schüler zu spät, hat er irgend etwas vergessen, eine geforderte Aufgabe versäumt, hat er dem Hang zum Spiel die Arbeitszeit geopfert, so ist der Unwahrhaftige gleich mit halbahren Ausreden oder aus der Luft gegriffenen Entschuldigungen bei der Hand. Ist in den Schulräumen irgend ein Unfug verübt worden, so greift nicht nur der Täter zur Notlüge, sondern auch der unbeteiligte Schüler wird auf die Frage des untersuchenden Lehrers nicht selten wider seine bessere Überzeugung antworten: „Das weiß ich nicht.“ . . . Diese Solidarität ganzer Klassen in der Verdunkelung oder pflichtwidrigen Verschweigung der Wahrheit ist ein trauriges Symptom der Verkümmernng des Wahrheitssinnes. Die Notlüge ist ferner die gewöhnliche Begleiterin des Ungehorsams gegen diejenigen Vorschriften, welche das Verhalten des Schülers außerhalb der Schule regeln sollen. Hat derselbe z. B. gegen das Verbot des Wirtshausbesuches gefehlt, so wird er selten durch ein offenes Geständnis der Wahrheit die Ehre geben. Haben Aussichten und Sophismen keinen Erfolg, so hilft er sich durch direktes Ableugnen. Bei ihm gilt als Grundsatz: *si fecisti, nega!* Sind mehrere Schüler beteiligt, so wird nach gemeinsamer Verabredung die Wahrheit verdunkelt oder verheimlicht. Nirgends im Schulleben tritt die Lüge raffinierter, dreister und hartnäckiger auf, als wenn sie sich hinter die Masse verstecken und auf verschwiegene Complicen rechnen kann. Jeder Schulmann weiß, welches Gewebe von Lügen und Ablügen eine Disziplinaruntersuchung enthüllt, mit welcher schlaun Doppelzüngigkeit der Verdächtige auszuweichen, das Vergehen zu beschönigen oder ganz in Abrede zu stellen versucht. Die Verblendung und Begriffsverwirrung geht in solchen Fällen soweit, daß die Lüge sogar zur Ehrensache gestempelt, das Bekenntnis der Wahrheit als Verrat und Feigheit gebrandmarkt wird. Alle heimlichen Zusammenkünfte und Vereinigungen bergen in sich die Gefahr, daß Unwahrhaftigkeit in ihnen die Oberhand gewinnt. In den sogenannten Konstitutionen verbotener Schülerverbindungen wird die Lüge geradezu den Mitgliedern zur Pflicht gemacht.“ (Dir. Conf. IX. S. 4 und 5.) Zu diesen Verlegenheits-, Not- und Gebotlügen gesellt sich nun noch die ganze Schar der Simulanten- und Drückerlügen, wie sie in jeder großen Gemeinsamkeit, welche strenge Pflichterfüllung fordert, so besonders in Armee und Schule, stark grasieren. Wie werden da Leib-, Kopf- und andere Schmerzen hervorgesucht und Familienereignisse erschwandelt, um dem Unterrichtsamt und seinen Pflichten sich zu entziehen. Hier gehen die Schüler einen ungemein sicheren Weg, weil sie wissen, wie schwer es dem Lehrer ist, Täuschung von Wahrheit zu scheiden. Dazu kommt noch das verbreitete Unwesen von Täuschungsversuchen, Fälschungen und Unterschleif, Abschreiben häuslicher Arbeiten von Mitschülern, Absehen beim Schulextemporale, Vorsagenlassen, Benutzung von allerhand Puschzetteln oder Büchern, mit denen geschickt unter oder über dem Schultisch manövriert wird — kein Gebiet ist so fruchtbar wie dieses, keines wird so sehr von buchhändler-

rischer Spekulation in häßlicher Weise ausgenutzt und leider auch vom Elternhause nicht selten unterstützt. Daß auch Fälschungen von Zeugnissen und Entschuldigungszetteln vorkommen, Unterschlagungen von Mitteilungen an die Eltern, die diesen durch die Post zugehen, ist eine betrübende Tatsache, die jeder Schulmann kennt. Daß nun die aufgezählten Arten von Unwahrhaftigkeit nicht alle zusammen an einem Ort zusammenströmen, daß sie nicht in jeder Schule in gleichem Maße vorhanden sind, daß hier die Verhältnisse besser liegen als dort, daß an manchen Schulen die Fälle bösariger Verlogenheit und grober Täuschung verhältnismäßig selten sind und nur die leichteren Fälle sich zeigen, ist den betrübenden Eindrücken gegenüber eine einigermaßen tröstliche Wahrheit.

Wie ist nun diesem unwahren Wesen am besten beizukommen? Die Antwort ist nicht ganz leicht. Vor allem gilt's immer wieder den Grundsatz zu beherzigen, daß auf dem Gebiete der Wahrheitsliebe Krankheiten verhüten weit leichter ist als Krankheiten heilen. Eine Lüge schleppt zehn andere nach sich. Wo erst in einer Klasse oder in einer Schule Fälle von Unwahrhaftigkeit sich bedenklich mehren, da mag Direktor und Lehrerkollegium ernste Prüfung halten, ob nicht Mißgriffe, wie sie im Vorhergehenden geschildert sind, die Hauptschuld tragen und ob nicht durch Abstellung jener Mißgriffe weiterem Umsichgreifen des Übels gesteuert werden kann.

Auch die Art, wie man bei Vergehen gegen die Schulordnung Untersuchung anstellt, sollte Mißgriffe von sich fern halten. Es ist eine nicht wegzuleugnende Tatsache, daß hier nicht selten Ungeschicklichkeiten begangen werden, die Schüler, Elternhaus und Publikum geradezu zusammentreiben müssen zum Komplott gegen die Maßregeln der Schule. Man untersuche nicht mit untersuchungsrichterlicher oder polizeilicher Lieblosigkeit, sondern mit dem Bewußtsein, daß im Verhältnis des Lehrers zum Schüler, auch zum verlorensten, ein gutes Stück väterlichen Wohlwollens stecken soll. Man vermeide es, auf bloßen Verdacht hin Beschuldigungen auszusprechen; man zwinge auch nicht die Lüge auf, indem man barsch einher fährt, wild tobt, sich schon vorher in den heftigsten Ausdrücken über den Täter ergeht und bereits droht, daß exemplarische Strafe folgen werde. Wer das tut, setzt in Furcht, schüchtert ein und veranlaßt geradezu zum verhängnisvollen „Nein“, das so schwerwiegend ist, daß er fast nie weggeräumt wird. Denn wer einmal die Unwahrheit gesagt hat, wenn auch aus Übereilung, ist schwer zur Umkehr zu bringen; die Weiche war eben von vornherein falsch gestellt, der Zug läuft auf dem Strang der Lüge, auf welchen ihn die Untersuchung selbst geleitet. Auch stelle man sich nicht, als wüßte man alles; das ist auch eine Lüge und, wer sich ihrer bedient, heiligt seine unlauteren Mittel nie und nimmermehr durch den guten Zweck. Am sichersten und erfolgreichsten verläuft die Untersuchung unter vier Augen mit warmer Eindringlichkeit und vertrauenerweckendem Ton, der die Wahrheit fordert um der Wahrheit willen. Solche Untersuchungen unter vier Augen gelingen besser, weil der falsche Stolz und Übermut der Lüge, der vor der Klasse und

den Kameraden an Kraft gewinnt, dort, wo man in der Stille Auge in Auge dem Schüler nahe gegenüber sich befindet, bedeutend an Kraft verliert und in Demut der Wahrheitsliebe sich wandelt. Auch diese „niedere Tätigkeit“ kann ihre Weihe erhalten durch den sittlichen Ernst und die Noblesse der Untersuchung. Diese Noblesse — es sei einmal klar herausgesagt — soll lieber frühzeitig auf weitere Untersuchung verzichten und ein Vergehen unentdeckt seinem Schicksale und der Zukunft überlassen, als sich in die Gefahr begeben, Untersuchungsmittel anzuwenden, die auch nur den Schein unnobler Gesinnung und unedler Art an sich tragen. Man tröste sich in diesem Falle lieber mit dem Gedanken, daß Gottes Mühlen langsam, aber trefflich klein mahlen und daß über kurz oder lang das Vergehen so oder so seine Sühne findet. Außerdem ärgere man sich nicht und halte auch nicht den Schülern zorngefüllte Moralpredigten als Einleitung der Untersuchung; man fügt damit dem Schaden, den die Schule bei unentdeckten Vergehen zu tragen hat, noch der Übeltäter und ihrer Spießgesellen Freude und Spott hinzu, die zu neuen Untaten anstacheln, während das stille Hinnehmen einer vorläufigen unabänderlichen Tatsache doch etwas unheimlich Warnendes in sich trägt, das seine Wirkung haben wird. Nicht empfiehlt sich bei unentdeckten Vergehen — es seien denn Sachbeschädigungen, die ersetzt werden müssen — die ganze Klasse für den einen Frevler zu strafen; denn Schuldlose mitzustrafen widerstreitet dem Gerechtigkeitssinn zu stark; man bedaure in diesem Falle lieber offen vor der ganzen Klasse, daß das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Klasse durch das unentdeckte Vergehen einen Riß erhalten, dessen Heilung man der Zukunft und der Klasse anheimgibt. Der Angeberei bei Untersuchungen Vorschub zu leisten, vermeide man; es entsteht zu leicht liebedienerische Heuchelei; auch ist die Feindschaft aller Mitschüler für alle Zukunft dem Angeber gewiß. Anders liegen die Dinge nur, wo wirklich empörende Dinge, die den sittlichen Geist und die ganze Ordnung der Schule zu untergraben drohen, vorgekommen sind; hier fordere man auf zur Anzeige des Missetäters, da Nichtanzeige die Mitwisser auch mitverantwortlich machen würde. — In allen Fällen aber frage man auf einfaches „ja“ hin und nicht auf Ehre und Gewissen oder gar auf Ehrenwort. Wer seine Schüler gewöhnt, schlecht und recht das schlichte Ja zu sprechen, wird erreichen, daß bei der Wahrheit ihnen nie die Zunge schmerzt.

Vgl. RITTER, Die Lüge nach ihrem Wesen und ihrer pädagogischen Behandlung, Leer 1863. — Dir. Conf. XII Pommern. — Dir. Conf. IX Rheinprovinz.

36. Der Wert von Belohnungen; Anerkennung und Lob. Wenn die in der Schule behandelten Lehrgegenstände durch die Art ihrer Behandlung und ihres Inhalts eine so fesselnde und bildende Kraft hätten, daß jeder andere Anreiz unnötig wäre, wenn die Freude an stetiger Pflichterfüllung das Gefühl der Schüler befriedigen würde und wenn damit Fleiß, Gehorsam, Ordnungsliebe und der Geist der Wahrheit herrschte als natürlicher Ausfluß guten Unterrichts und schlichter Teilnahme für die Sache, so würde man besonderer Mittel zur Herstellung des Fleißes und guter Zucht nicht mehr bedürfen, sondern die Persönlichkeit des Lehrers und

die Sache selber in ihrer rechten Behandlung würden genügen. Da aber leider die Schule von solcher Vollkommenheit noch weit entfernt ist, da gerade heutzutage eine große Menge von Schülern nicht dem eigenen Triebe, sondern der Not der Berechtigungserwerbungen gehorchend zur Schule kommt und mehr denn je beständigen Antrieb nötig hat, so wird es besonderer Ergänzungen, besonderer Mittel, besonderer Gewichte bedürfen, um das Uhrwerk im richtigen Gang zu halten. Den guten Worten stellt vielfach der böse Wille und sonstige Schwäche des Fleisches argen Widerstand entgegen, der zu brechen ist durch besondere Kräfte.

Weichliche und philanthropische Zeiten haben durch eine Art von „Bestechung von innen“ die Tore des bösen Willens sich öffnen und durch Belohnungen wirken wollen. Diese Zeiten sind gottlob vorbei. Mit Zuckerbrot, Meritentafeln, in die jede gute Tat eingeschrieben und eingezeichnet wurde, mit Ordensbändern, Ehrennamen oder Prämien schafft unsere Zeit gar nicht mehr oder doch nur an ganz vereinzelt Stellen — und sie tut recht daran. Denn Belohnungen wirken leicht auf diejenigen stillen Naturen, die leer ausgehen und doch vielleicht würdiger gewesen als andere, die sich hervortun, recht nachteilig und niederdrückend. Bedenklich sind sie also deshalb, weil sie in vielen Fällen das richtige Ziel verfehlen. Auch ist bei aller Vorsicht und Gewissenhaftigkeit der Lehrer vor Täuschung nicht sicher; er kann die Schüler gar nicht bis in die Tiefen der Seele hinein beobachten und nicht die Beweggründe des Fleißes und guten Betragens auf ihren wahren Wert überall prüfen.

So sehr alles das auch gegen Belohnungen spricht, so sollte man doch mit einer anderen Art von Belohnung nicht so sehr kargen, wie es in unserer bürokratischen und militärisch angehauchten Zeit zu leicht geschieht, wir meinen mit Anerkennung guter Leistungen, mag diese Anerkennung nun bestehen in der freudigen Stimmung des Lehrers, die er der Klasse offen zu erkennen gibt als eine Folge erfreulicher Beobachtungen, oder in ausdrücklicher Zustimmung, in unumwundenem Lob, Beifall und in Beweisen des Vertrauens. Das kann dem einzelnen, der ganzen Klasse, auch wohl einmal der ganzen Schule Freude, Kraft und arbeitsmutige Stimmung geben, die von unschätzbarem Wert zu sein pflegt. Nie aber sollen Lob und Anerkennung, in welcher Form sie auch auftreten, dem falschen Ehrgeiz Vorschub leisten, der ohne Wahl in den Mitteln und gleichgültig gegen alles, was wirklichen Wert verleiht, lediglich nach fremdem Lobe trachtet, selbst wenn er dasselbe unter Schädigung anderer erreichen sollte, der immer darnach strebt, der erste, wenn auch nicht gerade der Beste im besten Sinne zu sein. Lob und Anerkennung dürfen dem Schüler nicht als ein Zweck erscheinen, für welchen Fleiß oder Betragen die Mittel wären, sondern sie mögen nur als Folgen eines glücklich erreichten Zieles und ethischer Selbstüberwindung auftreten. Deshalb muß man sparsam und maßvoll im Loben sein; aber man soll die Sparsamkeit nicht mit dem Geize verwechseln. Daß heutzutage in der Schule verhältnismäßig wenig gelobt, aber viel gestraft wird, ist eine Tatsache. Daß die Strafe im Vordergrund des Interesses

steht, Anerkennung und Lob aber nicht, beweist jede Pädagogik, beweisen die Verhandlungen der Direktorenkonferenzen, beweisen viele Lehrer, die mit Strafen nie, mit Lob beständig kargen; das beweist auch der erste beste Kandidat, der zu unterrichten anfängt und der eher nach Strafvollziehung lechzt und nach den verschiedenen Arten der Strafen fragt und sich umschaute als nach irgend einer Art der Belohnung. Diese Tatsache hat ihre schlechten und ihre guten Gründe. Zu hohe Anforderungen, unrichtig gewählter Maßstab, Ungeschick, Mangel an Anregung, wenig instruktive Methode, starker Trieb zu examinieren und zu fordern, schwache Neigung unverdrossen einzuüben und zu fördern — das alles beeinträchtigt die Leistungen der Schüler und verhängt dennoch Strafen. Auf der anderen Seite aber ist zu bedenken, daß viele Schüler nicht einmal das Notwendigste tun oder, wenn sie etwas leisten, keine Belohnung verdienen. Denn woher stammen die Leistungen? Wenn aus guter Begabung, dann ist das schon eine Belohnung, die nicht noch potenziert zu werden braucht; nur da ist Belohnung angebracht, wo sich dem Talente Fleiß, guter Wille, Ausdauer und Pflichttreue zugesellen. Aber auch bei Beurteilung des Fleißes kann man nicht immer seiner Sache sicher sein; denn die feine Grenzlinie zwischen Fleiß und spielender Fähigkeit des Talents ist nicht immer zu unterscheiden. Wo weniger Begabte gute Leistungen zeitigen, möchte demnach Anerkennung sehr angebracht sein. Aber auch hier erheben sich Schwierigkeiten. Es ist, besonders in großen Klassen, nicht immer mit Sicherheit zu beurteilen, was eigener Kraft, was fremder Hilfe entsprungen ist. Selbst bei Beurteilung dessen, was man vor sich hat, bei Anerkennung der Aufmerksamkeit geht man nicht immer sicher. Denn der lebhaftere Schüler, der sein Auge nicht immer gerade auf den Lehrer richtet, kommt schlechter weg in der Beurteilung als der Phlegmatikus, der mit offenen Augen schläft und doch einen vertrauenerweckenden Eindruck macht. Und der Augendiener, der dann gerade zur Hand ist, wenn's der Lehrer bemerkt, steht sich ebensogut oder besser noch als der gleichmäßig Achtsame, der auch dann bei der Sache ist, wenn's der Lehrer nicht gerade bemerkt. — Am wenigsten Zweifel scheinen bei der Beurteilung des Betragens obzuwalten. Und doch ist auch hier ein Lob, selbst bei musterhafter Schulführung, nicht immer angebracht; denn es ist eine nicht wegzuleugnende Tatsache, daß Musterknaben der Schule im Hause große Schlingel an Einbildung und hochfahrendem Wesen sein können und daß in solchen Fällen das Haus unter dem Lobe der Schule geradezu leiden kann und der Gelobte ebenfalls.

Doch, wenn auch manche Erwägungen und Erfahrungen zur Vorsicht beim Loben mahnen, soll man doch nicht zu ängstlich sein und sich nicht irre machen lassen, auch wenn man einmal sich getäuscht hat; man befolge vielmehr den schlichten Grundsatz, daß jeder Arbeiter seines Lohnes wert ist. Lohn und Lob bewirken ja auch nicht nur die Förderung des Betrogenen, sondern auch die Anfeuerung aller übrigen; und es ist gut, wenn schon der heranwachsende Mensch mit dem Gedanken bekannt und befreundet wird, daß all unser Tun von entsprechenden Folgen begleitet

ist. Oberster Grundsatz also bei allem Loben sei: *Dilige auream mediocritatem*; man lobe und zolle Anerkennung ohne Rücksicht auf besondere äußere Verhältnisse des Schülers; reich und arm, hoch und niedrig sei gleich geschätzt. Sodann lasse man die Veranlassung eines Lobes, d. h. den Wert einer Leistung, und den Nachdruck des Lobes in richtigem Verhältnis stehen und passe das Lob der individuellen Art des Schülers und dem besonderen Falle an und schlage ja nicht alles Lob über einen Leisten, indem man für äußerlich gleiche, innerlich aber gänzlich verschiedene Dinge denselben „Lobstrich“ erteilt. *Suum cuique*, nicht *idem cuique*. Auch wird der Schüler der unteren Klassen mehr des ausdrücklichen Lobes bedürfen als der oberen, da jener in größerer Unsicherheit des Urteils über sich lebt als dieser; namentlich aber wird man schüchternen und der Aufmunterung bedürftigen sowie auch in sichtlicher Besserung begriffenen Schülern verdienten Lob niemals vorenthalten dürfen. Dagegen halte man bei Schülern, die leicht in falschen Ehrgeiz verfallen, recht zurück. Vor allem aber soll dem Lobe das rechte herzliche Wohlwollen und die sichtbare Freude des Lehrers innewohnen, nicht aber alberne Sprödigkeit, die mürrisch und mäkelnd lobt und zwei Schritte der Einschränkung zurücktut, wenn sie drei Schritte des Lobes vorwärts getan hat. Solcher Angstmeier des Lobens gibt's aber unter den Schulmännern mehr, als man gemeinlich glaubt. — Die Formen des Lobes werden dem taktvollen Lehrer in geeigneter Auswahl zu Gebote stehen. Zuvörderst kann die ganze Stimmung des Lehrers ein Lob für einzelne und für die Gesamtheit sein; darin liegt — nebenbei gesagt — eine ernste Mahnung, daß durch andere Erwägungen als durch gute und in der Sache liegende Gründe man sich nie verstimmen lassen soll. Weiter kann ein schlichtes Zeichen, eine Andeutung durch Miene, Wink oder Kopfnicken oft mehr sagen als lange und breite Lobreden und Preisung; nirgendwo hat beredtes Schweigen so sehr Goldeswert als beim Lobe. Wählt man aber Worte zum Lobe, so seien sie knapp und frei von jeglicher Weitschweifigkeit; sie mögen ungesucht, rechtzeitig, unmittelbar bei gegebener Veranlassung vom Herzen zum Herzen sprechen. Daß auch der Direktor nicht nur zum Tadeln und zum Schelten in die Klassen kommt, daß er bei seinem Hospitieren nicht nur nörgelt, sondern auch ermutigt, sollte selbstverständlich sein, weil es von tiefgehender Wirkung ist. Bei öffentlichen Schulfestlichkeiten, bei denen das Publikum zugegen ist, zu loben oder zu tadeln ist unpassend und verletzend. Schulen sind keine Gerichtssäle und keine Tierschaustätten. Ganz verwerflich ist endlich der Mechanismus des Lobstrichsystems als statistischer Untergrund von größeren Belobungen, die dem Hause summarisch mitgeteilt werden in Brief oder auf dem Zeugnis. So etwas soll nicht gezählt, sondern gewogen werden und in passendem und angemessenem Worte, nicht in öder und dürftiger Zahl zum Ausdruck gelangen.

37. Die Strafe. Strafzwecke. Grundsätze beim Strafen. Strafarten. — Das Wahre, Gute und Vortreffliche ist einfach; deshalb wird Belohnung, Anerkennung und Lob stets in einfachen und wenig wechselnden Formen sich geben. Das Irren aber und die Vergehungen, die Tadel

und Strafe hervorrufen, sind höchst mannigfaltig. Daher wird die Zahl der Formen des Tadels und der Strafe die des Lobes überwiegen und demgemäß auch das Kapitel über die Strafe einen weiteren Umfang annehmen als das über Anerkennung und Lob. Aber auch deshalb soll eine praktische Pädagogik der Strafe ausführliche Besprechung widmen, weil Strafen allzuleicht sich unnötig häufen und das menschliche Irren auch hier so mannigfaltig ist, daß es mannigfaltiger Abmahnung und Warnung vor allzuhäufigen Strafen dringend bedarf. Vielen jungen und auch leider manchem älteren Lehrer erscheint die Strafe als das wichtigste und wirksamste Erziehungsmittel, wie die Ärzte früherer Tage und die Kurpfuscher unserer Zeit in der *Materia medica* das Heil der Welt und unserer Kranken erblicken, während es doch naturgemäßer wäre, zunächst nachzusehen, ob nicht im Kranken selber Kraft- und Gesundungsmittel für den Heilungsprozeß vorhanden sind. — Darüber, ob Strafe notwendig sei oder nicht, ist die theoretische Pädagogik noch nicht zu einem ganz reinen und einheitlichen Ergebnis gekommen, auch darüber nicht, welche von den durch Herkommen geheiligten Zwecken, nämlich der Wiedervergeltungs-, der Sühne-, der Abschreckungs- oder der Besserungszweck in der Schulstrafe mehr oder wenig maßgebend zu sein habe. Die praktische Pädagogik kommt bei der Lage und Verfassung der heutigen Jugend und der heutigen Gesellschaft ebensowenig wie andere Zeiten ohne Strafe aus und wird auch in absehbarer Zeit nicht ohne Strafe erziehen können. Die Worte, die schon der Verfasser des Ebräerbriefes, der vielleicht ärztlichem Berufe nicht fern stand, über Züchtigung gesprochen, haben noch heute ihre gute Geltung: „Wo ist ein Sohn, den der Vater nicht züchtigt? — Alle Züchtigung aber, wenn sie da ist, dünkt uns nicht Freude, sondern Traurigkeit zu sein. Aber darnach wird sie geben eine friedsame Frucht der Gerechtigkeit denen, die dadurch geübt sind.“ Damit kann die praktische Pädagogik sich begnügen und die Frage der Notwendigkeit oder Entbehrlichkeit theoretischen Erörterungen überlassen. Auch in bezug auf die Strafzwecke wird es der praktischen Pädagogik Grundsatz sein, daß die Strafe da ist, um bei Übertretung von Geboten und Vorschriften der Forderung der sittlichen Gerechtigkeit Genüge zu leisten, die Wiederholung zu verhindern und den dem Bösen zugeneigten Schüler zu bessern oder schließlich, wenn Besserung nicht möglich ist, die Schule zu schützen vor Subjekten, die ihre Zucht und Ordnung zu untergraben drohen.

Die Grundsätze bei Strafverhängung sind im ganzen einfach und nähern sich den Grundsätzen für Lob und Anerkennung. Die Strafe soll unter allen Umständen gerecht sein; ob sie von dem Gestraften oder dessen liebevollen Angehörigen immer auch als gerecht empfunden wird, darauf kommt es erst in zweiter Linie an. Sie muß deshalb ohne alle Rücksicht auf äußere Verhältnisse verhängt werden. Sie muß zu Ursache und Veranlassung in richtigem Verhältnis stehen und darf nicht nach einem ganz äußerlichem Schema verhängt werden, sondern der Bildungs- und Altersstufe und Individualität angemessen sein. Auch hier gilt das Wort: *sum cuique, non idem cuique*. Strafen wir auch in äußerlich ähnlichen Fällen verschieden, weil eben innere Verschiedenheiten vorhanden sind, —

wir sollen's ruhig tun; feinere Naturen, auch unter den Schülern, haben ein richtiges Gefühl für die Berechtigung der Verschiedenheit innerer Abmessung der Strafen. — Sodann muß man maßvoll in der Anwendung der Strafen sein; zu häufige Strafen verbittern, stumpfen ab, führen Nichtachtung, Gleichgültigkeit gegen die Strafen und gar feindselige Stimmung gegen den Lehrer herbei. Richtiger Straftakt übersieht im richtigen Augenblick einmal etwas, was Strafstrenge und Strafpedantismus ahnden würde, besonders dann, wenn es sich um leichte Rückfälle eines Schülers handelt, dem man anmerkt, daß er den allerbesten Willen hat sich zu bessern, und auch dann, wenn die Schuld nicht ganz klar vorliegt oder nicht mit voller Sicherheit zu ermitteln ist. Es kostet allerdings manchmal rechte Selbstüberwindung, wenn der Verdacht gegen den Sünder zu stark und mächtig ist; aber man sollte sie stets im Interesse wirksamer Strafvollziehung sich auferlegen. Die Strafe soll auch von der inneren Teilnahme des Lehrers getragen sein und nicht von Teilnahmslosigkeit; starre, gesetzliche Art zu strafen gehört nicht in die Schule, sondern auf den Richtplatz; fehlt väterliche Gesinnung, so wird auch Pietät unter den Schülern schwinden und knechtische Augendienerei zum Gehorsam und Fleiß antreiben. Tyrannische Strafe wird auch das Ehr- und Schamgefühl vernichten oder doch schädigen und verletzen. Davor soll gute Erziehung sich hüten; denn wo mit dem Ehrgefühl das Verlangen nach Besserung im Schüler abnimmt, nützt keine Strafe mehr. Auch soll man den Schülern nichts nachtragen und soll nicht auf bereits gesühnte Vergehen immer wieder zurückkommen, sobald auch nur einige Besserung sich zeigt. Es ist deshalb zu verwerfen, daß ein Lehrer nach vollzogener Strafe womöglich wochenlang den Schüler gänzlich unberücksichtigt läßt oder gar mit hämischen Wendungen an sein Vergehen immer wieder erinnert. Solche Lehrer treiben den Schüler geradezu zur Verzweiflung, und sie verdienen, es, daß sie geärgert werden. Die Strafe soll auch möglichst schnell dem Vergehen folgen, sobald dieses völlig klar vor Augen liegt; also nicht lange aufschieben! Späte Strafen wirken wie verspätete Arzneien. Nur bei ganz schweren Bestrafungen, die über Wohl und Wehe, Bleiben oder Nichtbleiben verhängt werden, ist es gut, kurze Zeit vergehen zu lassen, damit *sine ira et studio*, ohne blinden Eifer, das Urteil fällt. Endlich sollte man, wenn man diese richterliche Tätigkeit ausübt, immer bedenken, daß der Richter und der Beleidigte oder Gekränkte vielfach ein und dieselbe Person sind, was doch sonst bei geordneter Justiz nirgendwo der Fall ist. Auch hat der Satz „Lehrer sind keine Richter“ in der Pädagogik zweifellos volle Gültigkeit. Denn der Lehrer soll neben der Gerechtigkeit auch Billigkeit walten lassen, was dem Richter nicht immer gestattet ist.

Walten diese schlichten Strafgrundsätze, so wird man über die Wahl der Strafarten nicht in großer Verlegenheit sein. Man hat wohl die Strafen in Ehrenstrafen, Freiheitsstrafen und körperliche Strafen geschieden. Diese Einteilung mag logisch und theoretisch sich halten lassen; für die praktische Ausführung hat sie etwas Bedenkliches. Denn alle Strafen sollen — sofern es sich nicht etwa um Entfernung eines Schülers

von der Anstalt handelt — hinzielen auf Erweckung und Wiederbelebung des schlummernden oder geschwächten Ehr- und Pflichtgefühls. Wo eine Schulstrafe dieses Ziel nicht mehr im Auge hat und haben kann, wird sie eigentlich zu nutzloser Quälerei für den Strafenden und den Gefrahten.

Unter den Strafen nimmt eine sehr feine und würdige Stelle ein die stumme Strafe oder stumme Rüge, die sich durch den Blick oder angemessene Bewegungen geltend macht. Im Auge des Menschen liegt eine starke Macht. Mit Recht hat man darauf hingewiesen, daß der Mensch mit dem Auge wilde Bestien zähmt; wie leicht sollte es ihm werden, alle die schlechten und verkehrten Triebe und Regungen der jungen Menschenseele zu bändigen? „Das Auge sieht's, im Herzen glüht's“ sollte der erste Wahlspruch beim Strafen sein. Den zerstreuten und spielenden Schüler kann man zu Aufmerksamkeit und Sammlung bringen durch den ernstesten forschenden und strafenden Blick. Daß Petrus hinausging und bitterlich weinte, hatte das Auge des Herrn gemacht; die schlichten Worte: „und der Herr wandte sich und sah Petrus an“ enthalten eine Fülle der Weisheit über den Wert des Auges für Zucht und Besserung; sie lassen sich ja nicht ohne weiteres auf kleine Unarten von Schülern übertragen, aber zu denken geben sie dem Pädagogen auch in der Kleinarbeit des Tages. Auch nicht den einzelnen nur, sondern eine ganze Klasse kann ein geschicktes Auge lenken. Läßt beim Unterrichte die Aufmerksamkeit und Ruhe zu wünschen übrig, so mache man eine Pause und sehe sich die Gesellschaft an mit Ruhe, Kraft und festem Willen. Die plötzliche unheimliche Stille und der feste Blick des Lehrers wird mit einem Schlage die tiefste Stille und höchste Spannung der Klasse nach sich ziehen. Zu den stummen Dienern der Lehrtätigkeit gehören auch die richtigen Gesten. Eine geringe Handbewegung, ein leises Schütteln des Kopfes, eine schlichte angemessene Berührung des Schülers kann große Wirkungen erzielen. Tiefer Sinn liegt darin, daß die Sprache das Wort „wegwerfend“ zu metaphorischem Sinn geadelt hat. Jüngere Lehrer fehlen sehr oft darin, daß sie diese stillen Strafmächte nicht genug üben, ausbilden und verwenden und in schweigender Leitung der Schüler ihre Kraft suchen. — Neben stummer Rüge steht uns die mündliche Rüge zur Verfügung. Auch hier bedarf es gar nicht immer des besonderen Wortes. *C'est le ton qui fait la musique*, auch die Musik der Disziplin. Wer so glücklich ist über eine Stimme zu verfügen, durch deren Ton er die verschiedenartigsten Seelenstimmungen und -regungen wiedergeben kann, hat ein glückliches Strafmittel von Mutter Natur mit auf den Lebensweg bekommen. Denn nicht nur der Unterricht, auch die Zucht hängt von guter Modulation der Stimme ab. Wer aber nicht von Haus aus guten Klang und richtigen Wechsel in die Stimme einlegen kann, der möge sich Mühe geben das zu lernen. Den Ton der Stimme zu wechseln, leise und laut zu sprechen, einzuhalten im Sprechen kann jeder nach Bedürfnis lernen. Jüngere Lehrer und auch die älteren, die sich in dieser Beziehung ewiger Jugend befleißigen, machen meist den Fehler, daß sie den Ton von vornherein zu hoch und stark wählen, daß sie im Befehlshaberton reden, wo im Grunde

noch gar nichts zu befehlen ist, daß sie „schnauzen“ ohne jeden ersichtlichen Grund und daß demgemäß die Schüler nie recht wissen, wo denn eigentlich Befehl und Gebot eintritt und wozu sie denn in der gebildeten Welt der Schule dem Rekruten des Exerzierplatzes gleichgestellt werden. Man lasse also Unteroffiziers- und Polizeiergeantonten möglichst beiseite. Wer von Anfang an den Ton zu hoch wählt, kann später die richtigen Steigerungen nicht mehr finden und ist genötigt Strafmittel zu wählen, die nur zu eigener Unart, nicht aber zu den Veranlassungen des Scheltens im Verhältnis stehen. Also maßvoll im Ton und lieber zu leise als zu laut sprechen — das ist eine feine Weisheit. — Sind stumme Rüge und strafender Ton wirkungslos, so muß man zum strafenden Wort, zum Tadel und Verweise schreiten. Wohl dem, der immer gleich das richtige Wort zu finden weiß. Denn auf dieses kommt unendlich viel im Schulleben an. Gerade diejenigen, die das rechte Wort nicht finden können, greifen leicht zu schweren Strafen, während geringere noch wirken würden. Die Arten, wie man mit dem Worte eingreifen und zugreifen kann, sind so mannigfaltig und reich, wie unsere gute deutsche Sprache es ist; pädagogischer Takt kann hier oder dort wählen und wird in den meisten Fällen sein Ziel erreichen. Aber aufzählen lassen sich die Arten nicht. Nur vor Mißgriffen muß man warnen; zu vermeiden sind unter allen Umständen Schimpfwörter und plebejische Wendungen der Gasse. Wir greifen nicht aus der Luft, sondern aus der wirklichen Sphäre der Schule, wenn wir vor Worten wie „Teekessel, Schaf, Esel, Faultier, Lümmel, stupider Hammel, Dickschädel“, im mathematischen Unterricht vor „Quadratschädel“ und dessen Steigerung „Kubikschädel“ und ähnlichen unpädagogischen Metaphern ernstlich warnen und Wendungen wie „halt's Maul!“ der Gasse überweisen. Solche Worte stumpfen das Ehrgefühl ab, erbittern und setzen den Lehrer in der Achtung der Schüler herunter und machen ihn unter Umständen zur lächerlichen Person. Es ist sehr selten, daß ein Lehrer trotz solchen Schimpfens in wahrer Achtung steht. Auch das Wort Dummheit sollte eigentlich einem Schüler nie vorgehalten werden; denn Schülerdummheit ist kein Gegenstand des Vorwurfs für den damit Behafteten. — Ob Ironie und Satire sich in den Tadel mischen darf, ist eine weitere Frage. Nicht jeder kann ohne kränkenden Spott und mit Humor ironisch sein. Dazu gehört schon eine eigenartige joviale Persönlichkeit, die in keinem Augenblicke der rechten Liebe und des rechten Wohlwollens bar ist. Angebracht ist Ironie besonders aufgeblasenen, eingebildeten und blasierten Gecken gegenüber, die auf ihr vermeintliches Wissen stolz sind und sich bereits erhaben dünken über Schulordnung und Schulunterricht. Bei solchen Jünglingen wird Ironie bewirken, daß sie sich zunächst einmal als die armen Schächer vorkommen, die sie sind, und daß die Blasen der Einbildung und die der Eitelkeit, die in ihren Köpfen heraufsteigen, zerplatzen. Nicht aber soll man die geistig Armen und weniger Begabten mit Hohn und Spott entmutigen; es ist eine recht häßliche Gewohnheit, die sich leider noch sehr viel vorfindet und breit macht, solch armen Teufeln gegenüber mit wohlfeilen Witzen sich den noch wohlfeileren Beifall der Klasse zu erwerben. — Strafendes Wort

braucht oft nur darin zu bestehen, daß man den Namen des Schülers nennt, sonst füge man wenig, aber mit Kraft und Nachdruck hinzu; kurz, bündig, ernst, wahr und mitten ins Herz treffend, immer ein Kernschuß! Nur keine langen Moralpredigten. Sie sind meist ebenso langweilig wie der Mann, an den Faust die Worte richtete: „Sei er kein schellenlauter Tor! Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor. Und wenn's Euch Ernst ist, was zu sagen, ist's nötig, Worten nachzujagen?“ Also kein längeres Donnergepolter und keine langen Philippiken; sie dienen doch nur der Jugend zum Gaudium, da die Stunde mit ihnen dahingeht, ohne daß der Schüler sich irgendwie anzustrengen hat, und sie verhalten meist wie die *vox clamantis in deserto*. Auch hänge man an seine Strafreden beileibe nicht die Schlußfrage nach der Wirkung an: „Siehst du nun ein, daß du Unrecht getan hast?“ Sagt der Junge: „ja“, so ist's noch immer fraglich, ob's ein Ja der Angst oder der Wahrheit ist. Sagt der Junge aber „nein“ oder macht er in seiner Herzenshärte eine andere Bemerkung, zu der er durch die Frage sein gutes Menschenrecht hat, so kann man seine Predigt von vorn beginnen. Und das ist blamabel und wenig zuträglich; denn viel Predigen macht Kopfweh. Erst recht aber vermeide man weinerliche und wehmütige Wendungen; Knaben wollen Männer vor sich sehen. Auch Leidenschaft bleibe dem Tadel fern; energisch und kraftvoll kann er trotzdem sein; Leidenschaft vermindert Ehrfurcht und zeigt uns nie von unserer besten Seite. Zorn, edlen Zorn, der bei rechter Gelegenheit aus der Tiefe des beleidigten und empörten sittlichen Gefühls aufsteigt, soll man nicht scheuen; je weniger man Leidenschaftlichkeit am Lehrer gewohnt ist und je mehr auch der Zorn von Leidenschaft frei bleibt, um so stärker wird der Schüler ergriffen, wenn's einmal donnert und blitzt, wo die Luft gereinigt werden muß. Drohungen in erregter Stimmung auszusprechen, denen man im Ernstfall doch nicht die Ausführung folgen läßt, meide man. Denn mit Drohungen hilft man sich doch nur hinweg über die Verlegenheit, die das richtige Mittel nicht zu finden weiß. — Ob man den Tadel unter vier Augen aussprechen will oder vor der Klasse, wird sich nach der Eigenart der Schüler und nach dem jeweiligen Fall richten. Für Schüler mit entwickeltem Ehrgefühl wird der Tadel unter vier Augen nicht so empfindlich und doch wirksamer sein als vor der Klasse; denn der Ernst der Situation, daß man Auge in Auge mit besonderem Nachdruck dem Sünder ins Gewissen redet, wird tiefen Eindruck nicht verfehlen. Älteren Schülern wird ein solcher Tadel, dem freundschaftliche Annäherung und Zuspruch zugefügt wird, in den meisten Fällen gut tun. Nur nütze man dieses Strafmittel, wenn es wirksam sein soll, nicht ab. Ebenso rufe man den Ordinarius oder den Direktor nicht bei jeder Kleinigkeit zu Hilfe, sondern nur bei ernsteren Verschuldungen oder bei besonders hartnäckigen Schülern. Verweise vor versammelter Schule soll man nur in ganz außerordentlichen Fällen erteilen, besonders dann, wenn es sich um ein Vergehen handelt, das allen bekannt geworden ist, das den Gesamtgeist der Schule zu schädigen geeignet ist und das deshalb vor versammeltem Volk eines sühnenden Wortes bedarf. Ob man dabei gut tut, den Namen des Ver-

brechers zu nennen, möchte zu erwägen sein. Für wen der Tadel gemünzt ist, der wird ihn einkassieren, auch ohne daß er besonders genannt ist; und die meisten Schüler wissen ja doch den Namen, ohne daß man ihn gerade an den Schandpfahl anschlägt. Vor dem Lehrerkollegium einem Schüler eine Rüge zu erteilen, erinnert zu sehr an Fem- und sonstige Gerichte, bei denen der Charakter „väterlicher“ Züchtigung vollkommen verloren geht. Recht eingebildete Halb- oder Ganzjünglinge bilden sich auch wohl noch etwas darauf ein und renomieren damit, daß ihr Vergehen die ganze *corona praeceptorum* um den Tisch des Hauses hat antreten lassen. Man schieße deshalb nicht mit Bomben nach Spatzen. Ist der Schüler so verkommen, daß alle natürlichen Mittel versagen, dann ist das Lehrerkollegium zu gut dazu, um noch zuguterletzt den wirkungslosen Butzenmann zu spielen. Bildet der Verweis vor der Konferenz eine ganz bestimmte Form in der Stufenleiter der Strafen mit ganz bestimmten praktischen Folgen in Bezug auf etwaige künftige Vergehen, so mag die Sache anders liegen, aber geschickt muß diese Strafart immer gehandhabt werden. Vor allem muß jedes einzelnen Konferenzmitgliedes Haltung und Miene sich harmonisch zum Ganzen fügen, damit der Gesamteindruck der Würde des Augenblicks entspricht und den Erfolg sichert.

Eine erhebliche Verschärfung liegt im schriftlichen Tadel, der zunächst darin bestehen kann, daß Eintragung ins Klassenbuch erfolgt. Auch diese Strafe verliert ihren Wert und ihre Wirkung, wenn sie zu häufig, wenn sie womöglich tagtäglich über so und so viele Schüler verhängt wird. Es geschieht aber leider noch immer viel zu viel, daß das Klassenbuch zur Ablagerungsstätte für allerhand nebensächliche Fälle der allerunbedeutendsten Art wird. Wenn ein Schüler für den Augenblick einmal abgelenkt ist, wenn er den Finger nicht ruhig hält, wenn er im Buche blättert, wenn er sich umsieht und wer weiß was noch tut, so soll man ihn nicht gleich eintragen. Man tut's aber vielfach, weil man am bequemsten abkommt und selber nicht weiter nachzudenken braucht, sondern dem Ordinarius weiter zu sorgen überläßt. Vor allem sei man bei besseren und strebsamen Schülern recht vorsichtig mit schriftlichem Tadeln. Denn diesen liegt daran, ein „reines Konto“ zu behalten; ihre Arbeits- und Strebensfreude wird aber sehr gestört, wenn ihnen ein Tadel wird, der unter der Macht des *scripta manent* steht. Ein großer Fehler ist es ferner, wenn man, anstatt den Einzelfall deutlich einzuzichnen, sofort ein allgemeines Urteil fällt, zu dem doch erst eine Anzahl von Einzelfällen berechtigen. Tadelnde Bemerkungen im Klassenbuch sollen bestimmte Tatsachen enthalten. Hat ein Schüler sich in irgend einem Fache nicht genügend vorbereitet, hat er eine Arbeit gar nicht oder nur zum Teil angefertigt, hat er nicht ordentlich gelernt, so trage man nicht ganz allgemein ein: „Müller oder Schmidt ist faul“, sondern beschränke sich weise auf Verzeichnung des Einzelfalls. Dann weiß jeder Lehrer, der sonst noch in der Klasse unterrichtet, dann weiß der Ordinarius und der Direktor, um was es sich handelt. Auch kann der Ordinarius eine angemessene Summierung eintreten lassen und demgemäß eine Steigerung der Strafarten. Eine angemessene Summierung! Unangemessen erscheint diese,

wenn nach einer bestimmten Anzahl von Vergehen, nach einem bestimmten Zeitabschnitt eine schwere Strafe verhängt wird. Denn nicht zählen, sondern wägen soll man die tadelnden Noten. Besonders aber soll man sie auf ihren Wert prüfen, wenn ihnen Einfluß auf die Schlußzensur eingeräumt wird. Darüber ein weiteres Wort unten, wo von den Zensuren die Rede sein wird. Ebenso verwerflich wie das Summieren gänzlich ungleichmäßiger Fälle ist das sogenannte Strichsystem, das für leichtere Vergehen einen, für schwere zwei etc. bis zu vier Strichen auferlegt. Solche Weise versetzt aller Gerechtigkeit und außerdem aller gesunden Individualität des Lehrers und Schülers geradezu den Todesstreich und spricht pädagogischer Weisheit Hohn. Denn wie will man es fertig bringen, daß sämtliche Lehrer das gleiche Vergehen ganz strichgleich behandeln, wenn man nicht ganz äußerliche Normen als Maßstab setzen will und alle Köpfe über einen Kamm schert? Wie kann man überhaupt Vergehen, die den allerverschiedensten Motiven entstammen und die wechselndsten Abstufungen tragen, in die dünne oder dicke Linie eines Striches zusammenprägen? Und wie wunderbar macht sich erst der Generaltadel, der nach einer bestimmten Summe verhängt und dem Hause mitgeteilt wird? Was soll dieses mit der Kenntnis einer Summe anfangen, deren Einzelfaktoren völlig unbekannte Größen sind? Diese Strafart ist hoffentlich bald überall verschwunden; selbst in höhere Töchterschulen, in denen sie hier und da noch ihr Dasein fristet, gehört sie nicht. Das schönere Geschlecht ist vielfach noch individueller gestaltet als das stärkere und verträgt deshalb noch weniger diese Gleichmacherei durch Striche.

Wenn diese tadelnden Noten aus dem Klassenbuche den Eltern mitgeteilt werden, so ist das eine Verschärfung der Strafe, die man sich wohl überlegen soll. Da es wenig Eltern geben wird, die nicht der Schulstrafe noch eine häusliche Strafe, oft recht empfindlicher Art, hinzufügen, so wird die Sühne des Vergehens in einer Weise vervielfältigt, die nicht gerecht erscheint. Man vermeide überhaupt Mitteilungen an das Haus über Kleinigkeiten. Denn wenn über die unbedeutendsten Vorkommnisse, über die geringsten Verschuldungen an das Haus zu oft Mitteilungen gelangen, so darf man sich nicht wundern, wenn diesen schließlich gar keine Bedeutung mehr beigelegt wird und wenn sich eine Gereiztheit gegen die Schule zeigt, die der Erziehung gewiß nicht zu gute kommt. Lehrer und Schule beurkunden doch durch zu häufige Klagen über minderwertige Fälle nur ihre eigene Unsicherheit und eigene Schwäche. Außerdem bedenke man auch, daß das Vertrauensverhältnis, das zwischen Lehrern und Schülern bestehen soll, nicht gerade gehoben wird, wenn jede kleine Unregelmäßigkeit, die zu begehen denn doch ein unveräußerliches Menschenrecht der Jugend ohne volle Tugend sein sollte, den Eltern zugetragen wird. Nur was von wirklicher Bedeutung ist, sollten die Eltern erfahren, aber selbstverständlich nicht durch Vermittlung des Gestraften, da dieser nicht verurteilt werden kann, sein eigener Strafvollzieher zu sein. Vor allem sollen Bestrafungen dann mitgeteilt werden, wenn es sich um Freiheitsstrafen handelt und um Vergehungen und Unterlassungen, gegen deren Wiederholung die Eltern mit der Schule gemeinsame Sache machen können

und über die eine Aussprache zwischen den Erziehern in Schule und Haus notwendig oder wünschenswert erscheint. Es sollte überhaupt — und dazu werden solche Mitteilungen wirksam beitragen —, je größer die Stadt ist, um so eingehenderer Meinungs-austausch zwischen Lehrern und Eltern über Betragen, Beschäftigung und Fortschritte des Schülers stattfinden. Persönliche Aussprache zerstreut Mißverständnisse und Vorurteile der Eltern, stärkt die Autorität des Lehrers und spart manche Strafe.

Frühere Zeiten hatten unter den Ehrenstrafen auch die Anweisung eines besonderen Platzes auf der sogenannten Faulbank, die auch wohl den nicht gerade geschmackvollen Namen Eselsbank führte. Diese Strafe ist besser zu meiden; sie wirkt, falls der Faule noch guten Willen und ein Fünkchen Ehrgefühl im Busen trägt, niederdrückend und beschämend und stumpft das Ehrgefühl ab, statt es zu schärfen. Ist der Faule aber ohne guten Willen und jeglichen Ehrgefühles bar, dann wird er sich auf der Sonderbank ganz behaglich fühlen; ihn stört ja keine Gemeinsamkeit des Strebens; und sitzen gar mehrere von dieser Sorte zusammen, so wird das *Solamen miseris socios habuisse malorum* die Genossenschaft hinwegtrösten über jeden Kummer und Schmerz. Ganz anders liegt die Sache, wenn die Anweisung eines Platzes in den vorderen Bänken einen vorbeugenden Charakter trägt, falls man also etwa Hang zum Plaudern und Vorsagen, Ablesen und sonstigen Unredlichkeiten und Täuschungsversuchen vorbeugen oder wenn man zur Aufmerksamkeit anspornen will. Sobald Besserung sich zeigt, soll man den Schüler wieder in seine alten Rechte einsetzen, damit er seine Unarten lasse, auch wenn er nicht unmittelbar unter den Augen und im Greifbereich des Lehrers sitzt. Zum Stehen verurteile man einen unaufmerksamen Schüler nicht zu lange Zeit, denn langes Stillstehen ist keine Kleinigkeit für einen Unerwachsenen, und körperliche Ermattung führt geistige Ermüdung mit sich, die man in diesem Falle doch gerade verhindern will. Ebenso hat Hinausweisen aus der Klasse seine Bedenken und sollte nur im äußersten Notfalle, wenn es sich um einen ganz frechen und widersetzlichen Burschen handelt, angewandt werden, dessen Verbleiben dem Unterricht und guten Klassengeiste schaden würde; auch dann ist Hinausweisen angebracht, wenn bei großer Erregung des Lehrers oder Schülers Übereilungen oder gar Exzessen vorgebeugt werden soll. Selbstverständlich werden dem Hinausweisen weitere Maßnahmen oder Strafen folgen, wenn das aufwallende Blut ruhiger geworden und Lehrer und Schüler sich selber wiedergefunden haben. In manchen Fällen wird das Hinaustreten an die frische Luft den anfangs erregten Schüler zum Siege über sich selbst und zu bescheidener und selbstgewählter Bitte um Verzeihung treiben. Dann hat man einen schönen Erfolg zu verzeichnen, der in hervorragendem Sinne erzieherisch wirken muß. In allen anderen Fällen möchte kein Recht vorliegen, einen Schüler aus der Klasse zu schicken und Zucht und Unterricht, auf den ein jeder Schüler Anspruch und gutes Anrecht hat, zu unterbrechen oder aufzuheben, falls nicht, wie bemerkt, schwerere Strafen, etwa gar die Verweisung, folgen sollen. Außerdem nehmen leichtsinnige oder schlecht geartete Schüler — und nur um solche wird es sich handeln

— es gar nicht so übel auf und empfinden auch keinerlei Verdruß, wenn sie der Mühe des Aufpassens und Lernens eine Zeit lang überhoben sind.

Wir kommen zu den sogenannten Freiheitsstrafen, deren mildeste Form die Beschränkung der häuslichen freien Zeit durch sogenannte Strafarbeiten bildet, die man besser Ersatz- oder Übungsarbeiten nennen sollte. Wenn eine Arbeit unsauber angefertigt ist und liederliche Handschrift zeigt, also deutlich den Stempel der Nachlässigkeit an sich trägt, dann ist nochmalige Anfertigung zu verlangen. Auch wenn die Arbeit äußerlich sauber angefertigt ist, aber trotzdem leichtfertig, oberflächlich, planlos, kurz innerlich vernachlässigt erscheint, so lasse man sie noch einmal anfertigen; ebenso wird es sich empfehlen im Falle ungenügender Repetition fremdsprachlicher Schriftstellerübersetzung, zumal wenn sie wiederholt vorkommt, einen angemessenen Abschnitt zu tadelloser schriftlicher Übersetzung aufzugeben, die natürlich unter nötige Kontrolle zu stellen ist. Nur bei deutschen und fremdsprachlichen Aufsätzen von großer Ausdehnung wird man unter Umständen eine Ausnahme machen müssen, um nicht zur laufenden Arbeit eine zu große Ersatzarbeit zu fügen, wie denn überhaupt Vorsicht anzuraten ist, daß man nicht durch Forderung raschster Nachlieferung solcher Arbeiten Überlastung schafft und Vernachlässigung anderer Aufgaben herbeiführt. Ersatzarbeiten mündlicher Art wird man fordern müssen, wo Memorieraufgaben vernachlässigt sind; auch hier kann man die Aufgaben zu schriftlichen gestalten, indem man dem Schüler aufträgt sein Gedächtnis durch sorgfältigstes Abschreiben der Lernaufgabe zu unterstützen und damit zugleich eine Art von Rechenschaftsbericht über diese Arbeit abzulegen. Nur hüte man sich, daß solche Ersatzarbeiten die neu aufgegebenen Arbeiten nicht hindern und daß man solche Ersatzarbeiten nicht zu mechanischem Getriebe ausarten läßt. Sonst entsteigen die bekannten Strafarbeiten wieder der pädagogischen Raritätenkammer, in welche segensreiche Verfügungen dieselben hoffentlich für immer geworfen haben; denn zur Strafe für irgend ein Vergehen 50—100mal ganz triviale Sätze und bestimmte Formen oder Vokabeln oder 5—10mal Paradigmen und wer weiß noch was schreiben zu lassen, macht Schüler, die ohnedies mechanisch sind, noch stumpfsinniger. Eine bekannte rheinpreußische Zirkularverfügung (Rhein. Prov. Schulkoll. 10. Nov. 1865 Wiese I. 3. Ausg. S. 255) sagt mit Recht über diesen Unfug: „Wenn dem Schüler häusliche Arbeiten als Strafe für Fehler oder Vergehungen auferlegt werden, zu denen die aufgegebenen Arbeit in keiner Beziehung steht, so kann ein derartiger Mißgriff nur die Wirkung haben, die häuslichen Arbeiten dem Schüler widerwärtig zu machen, während die Schule es zu erstreben hat, daß der Schüler in denselben eine willig vorzunehmende Förderung seiner Bildung erkennt.“

Dieser mildesten Form der Freiheitsbeschränkung schließt sich die schärfere Form des Arrests, des Nachsitzens oder Nachbleibens an als Strafe für Faulheit, Nachlässigkeit, schlechtes Betragen oder überhaupt für Vergehungen, die durch mildere Strafformen nicht mit Erfolg haben bekämpft werden können. Für das Nachsitzen sind bestimmte Grundsätze

zu befolgen. Vor allem soll der Schüler beschäftigt werden während des Arrestes; denn in müßiger Weile schafft der böse Geist. Es sollen aber nicht geisttötende Arbeiten gegeben werden, sondern solche, die mit dem Unterricht in irgend welchem Zusammenhange stehen und denen ein gewisses Interesse entgegengetragen wird, z. B. Repetition bestimmter Abschnitte oder schriftliche Reproduktionen aus dem Bereiche des Unterrichts, in welchem der Schüler etwas verfehlt hat. Am geschicktesten sind die Arbeiten gewählt, wenn sie die Folgen des Vergehens (z. B. der Faulheit oder Nachlässigkeit) zugleich auslöschen und den Schüler zwingen das wieder gut zu machen, was er versäumt hat. Gegen solche Arbeiten kann man geltend machen, daß sie im Grunde nichts anderes als Strafarbeiten seien, die doch verwerflich seien. Aber im Zusammenhang mit dem Arrest tragen sie doch vor allem den Charakter nützlicher Beschäftigung während der Zeit der Freiheitsbeschränkung. Andererseits hat man den Erfolg solcher Arrestarbeiten mit der Behauptung bestritten, daß sie meist liederlich hergestellt würden. Diese Gefahr, die allerdings vielfach vorliegt und nicht zu leugnen ist, kann allein dadurch beseitigt werden, daß auch die Arrestarbeiten unter die strengste Kontrolle und zwar desjenigen Lehrers gestellt werden, der die Arbeit aufgegeben hat.¹⁾ Damit kommen wir zu einem anderen wichtigen Grundsätze bei Ausführung des Arrestes: derjenige, der die Strafe des Arrestes verhängt hat, hat die Aufsicht selbst zu führen; denn kein anderer wird sie so wirksam vollziehen, kein anderer hat so viel Interesse an ihrer Wirkung und wird diese so gut kontrollieren können wie er selber: nirgendwo liegt außerdem ein so gutes Korrektiv gegen zu häufige Anwendung dieser Strafe. — Und doch ist man an manchen starkfrequentierten Schulen von diesem Grundsatz abgewichen und hat die Einrichtung gemeinsamer Arreststunden getroffen, in welchen das Arrestpersonal einer ganzen Woche zusammen gestraft wird und die Lehrer nach einer gewissen Reihenfolge die Aufsicht führen. Man ist dabei von der nicht ganz wegzuleugnenden Tatsache ausgegangen, daß in stark besuchten Schulen auch der gewissenhafteste Lehrer, wenn er die Strafe öfter verhängen muß, nicht soviel Zeit übrig behalten kann, um alle Arreststunden mit abzusetzen, besonders wenn er als Ordinarius im Klasseninteresse die Strafe verhängt; er wird demnach gezwungen, diese Strafe mehr einzuschränken, als vielleicht gut ist. Doch gegen diesen gemeinsamen Arrest sprechen gewichtige Bedenken. Es wird vielfach durch ihn ein Vergehen bestraft, das so und so viele Tage alt ist und das besser sofort bestraft würde. Die Wirkung der Strafe wird dadurch abgeschwächt. Und wenn nun inzwischen Besserung erfolgt? Dann ist man doch unter allen Umständen gezwungen, die Strafe zu erlassen. Wie viele Lehrer aber, die einmal *ex cathedra* ge-

¹⁾ Revidiert man diese nicht, so kann es einem ergehen, wie jenem Ordinarius der Untersekunda, der einem Arrestanten „die Schlacht bei Cannä“ als Strafaufgabe gab. Der Übeltäter fertigte die Aufgabe so an, daß er in derselben Kanonen und Mitrailleusen wirken und die Schlacht durch die

Unfähigkeit des Dr. N. N. (jenes Ordinarius) verloren gehen ließ. Der Lehrer nahm die Arbeit mit nach Hause zur Durchsicht, die aber nie erfolgt ist. — Auf irgend eine Weise ist sie aber ans Licht gekommen und von fachmännischer Seite ihr Werdegang mir berichtet.

sprochen, befeißigen sich solch pädagogischer Weisheit? Die Strafwirkung wird auch dadurch abgestumpft, daß der bestrafende Lehrer gar nicht im Arrest zugegen ist, sondern irgend ein anderer, der vielleicht durch seine Freundlichkeit den Gestraften den Aufenthalt im Arrestzimmer lieb und wert macht; von dem Falle nicht zu sprechen, wo der Gefängniswärter die Disziplin nicht gut halten kann und infolgedessen ein recht fröhliches Treiben beaufsichtigt. Auch das Zusammensein vieler nimmt der Strafe ihr Gewicht. Der kleinere Schüler fühlt sich geehrt, mit großen zusammensitzen, der faule und unordentliche mit dem besseren oder gar guten Schüler, den ein unglücklicher Zufall oder ein verstimmter Lehrer ins Arrestlokal geführt hat. Das Ehrgefühl des Besseren aber wird nicht gestärkt, wenn er einmal mit allerhand Krethi und Plethi zusammen „gesessen“ hat. Bedenklich ist ferner, daß durch die leichte Art, wie solch ein Arrest ausgeführt werden kann, die Zahl der Fälle wächst und daß, wenn nicht der Direktor immer wieder einen Druck ausübt, eine Schar von Stammgästen allsonnabendlich sich zusammenfindet, die schon vor dem Schullokalen einen Eindruck machen, als ginge es zu unbändigem Vergnügen. Wo diese Einrichtung, die die Not im Bunde mit der Bequemlichkeit zu erschaffen und die Tradition zu heiligen pflegt, einmal besteht, können nur die umsichtigsten Anordnungen und weises Maßhalten an allen Stellen die Bedenken vermindern, aber niemals ganz beseitigen. Es ist und bleibt ein Notbehelf, den die großen Frequenzen mit sich bringen, den sich aber der tüchtige Lehrer nicht gefallen zu lassen braucht. Er verzichtet lieber auf diese Strafart und wählt einen anderen Weg. Hat er alle Mittel, die ihm, abgesehen vom Arrest, zu Gebote stehen, erschöpft, um einen Schüler zu bessern, dann wendet er sich am besten ans Haus mit der Mitteilung, daß aus den und den Gründen demnächst Arrest verhängt werden müsse, falls nicht Besserung erfolge. In den meisten Fällen werden die Eltern Abhilfe schaffen durch ihre Mitwirkung. Wo nicht, so halte man, was man in Aussicht genommen, und bestelle den Schüler zum Arrest und lasse ihn in angestrengtester Tätigkeit unter vier Augen Angst schwitzen. Eine solche Strafe empfindet der Schüler am unangenehmsten, da er so am unmittelbarsten unter der Aufsicht des Lehrers sich befindet und sich starken Zwang antun muß. Eine große Unbequemlichkeit schließt diese Art ja auch für den Lehrer in sich; aber wer wird sie scheuen, wo aufrichtiges Interesse vorhanden ist und wo es sich darum handelt, erfolgreiche erzieherische Wirkungen auszuüben und junge Seelen zu bessern? Wie man gerade diese Tätigkeit sich von anderen abnehmen lassen kann, ist schwer begreiflich. Hilft auch wiederholter Arrest nicht, dann ist es Zeit, den Direktor und die Konferenz um Unterstützung anzugehen, um zu überlegen, ob ein faules Glied, das dem ganzen Körper schädlich werden kann, nicht zu entfernen sei. In den meisten Fällen kommt's nicht so weit. Denn wo die Welt Ernst und entschlossenen Willen sieht, pflegen Wirkungen sich zu zeigen, auch in der Welt der Jugend und der Eltern.

Unsere Erwägungen über den Arrest haben das eine klargelegt, daß die Arreststrafe mit vielen Schwierigkeiten und Bedenken verbunden

ist; dem erfahrenen Lehrer wird sich sogar die Frage oftmals aufgedrängt haben, ob dem Arrest viel erzieherische Wirkung beiwohne, ja ob ihm überhaupt irgend welche Wirkung zukomme. Namhafte Pädagogen haben ihm sogar allen erzieherischen Wert und Nutzen abgesprochen. Soweit möchten wir nicht gehen. Das steht allerdings fest als eine oft gemachte Beobachtung: durch Arrestverhängung überhebt sich in vielen, ja in den meisten Fällen der Lehrer der Mühe, nach besseren Mitteln auszuschauen, oder er täuscht sich durch das befriedigende Gefühl der Sühne hinweg über die Zweifel an der Wirkung dieser Strafe. Und doch ist der Arrest nicht zu entbehren. Trotz aller Bedenken ist er eine — wenn auch schwache — Stütze für die Aufrechterhaltung der Gesamtordnung und manchmal ein *refugium* pädagogischer Schwäche, die in ihr nichts versinken würde, wenn ihr die Schule dieses Mittel nicht noch freundlich zur Verfügung stellte. Alles in allem wird man große Vorsicht anwenden: Direktoren und Ordinarien wachen am besten darüber, daß möglichst gleichmäßige und möglichst sparsame Verwendung dieses Medikaments gesichert werde, das wie viele Arzneimittel seine Wirkungskraft verliert, wenn es zu häufig angewandt wird.

Als eine erheblichere Steigerung der Arreststrafe ist die Karzerstrafe anzusehen. Frühere Zeiten legten Gewicht auf eine möglichst lange Dauer dieser Strafe, auch heute noch möchten manche Schulen hierin die Hauptwirkung der Strafe sehen. Ob aber das lange Sitzen das Gefühl und Bewußtsein der Strafbarkeit des Vergehens nicht eher einschläfert und abstumpft, möchte zweifelhaft erscheinen. Auch tritt der Charakter der Schule als einer Erziehungsanstalt zu sehr zurück vor dem einer Strafanstalt, wenn langdauernde Haftstrafen Brauch werden. Wirksam wird Karzerstrafe dann vor allem bleiben, wenn sie nur eine Stufe unter der Verweisung steht und wenn Eltern und Schüler die Gewißheit empfinden, daß dann, wenn auch die Karzerstrafe ihre Wirkung nicht mehr tut, der Schüler dem Elternhause zurückgegeben wird, weil die Mittel, die der Schule zu Gebote stehen, erschöpft sind. Diese Auffassung der Karzerstrafe setzt eine entsprechende Schwere der Schuld voraus. Man wird deshalb nur in besonderen Fällen von Unbotmäßigkeit, Unverschämtheit und Gemeinheit, von Mißhandlung der Mitschüler, Lüge und Betrug diese Strafe verhängen oder aber wenn wiederholte Verstöße gegen die Schulordnung (z. B. Wirtshausbesuch) beweisen, daß Besserung unmöglich erscheint. Die Karzerstrafe mit besonderer Feierlichkeit zu umgeben, ist nicht zu empfehlen; denn der verklärende Schein, der von der Universität her auf dem Karzerlokale ruht und der von der Literatur über die Strafe ausgegossen wird, verleitet auch unsere Schuljugend leicht in frühreifer studentischer Eitelkeit sich etwas darauf einzubilden und hinterher damit zu renommieren, daß man in den romantischen Räumen gesessen. Wer dort geweilt, erscheint den anderen als eine Art von Märtyrer oder aber als eine Heldengestalt, die so etwas wie Ritterschlag empfangen. Man sperre deshalb lieber in einem recht nüchternen Raum ein, der gar nicht den Namen Karzer zu führen braucht. Dann wird der Betroffene weit weniger Gegenstand der Bewunderung.

An die Karzerstrafe schließen wir am besten sogleich ihre Steigerung an — die Entfernung von der Anstalt, die Ausschließung oder Verweisung, die hier oder da je nach den wechselnden Vorschriften verschiedenartig benannt ist. Große Vorsicht ist auch bei dieser Bestrafung von nöten. Kommen Fälle vor, bei denen man fürchten muß, daß der Geist der Unlauterkeit, Bosheit, Unehrenhaftigkeit und Unbotmäßigkeit von dem einzelnen in den ganzen Organismus übergehe, ist die Ordnung durch einen Schüler so verletzt, daß die Verletzung Sühne heischt und daß das längere Verweilen des Schülers auf der Schule als ein böser Flecken erscheinen würde, so habe man kein Erbarmen und gehe unbekümmert um Tränen, Bitten und Flehen der Eltern vor. — Ist der Fall aber nicht so schwerwiegend, handelt es sich um Fehler oder Vergehen, die sich nur auf den Sünder selbst beschränken und welche die gesamte Ordnung der Schule nicht berühren, so sei man milder und hoffe auf Rettung, so lange noch ein leichter Hoffungsstrahl vorhanden ist. Jüngere Lehrer, die die Tragweite der Entfernung nicht bemessen, die, rasch fertig mit dem Urteil, vielfach gar nicht bedenken, wie sehr es sich um das Lebensglück des Schülers und um das Glück ganzer Familien handelt, sind leicht bei der Hand mit der *ultima ratio*, weil sie an Sinnesänderung nicht glauben. Wer aber die Erfahrung gemacht hat, daß Schüler, die in den Entwicklungsjahren eine wahre Last für die Schule waren, allmählich sich zum Besseren und sogar zu dem Besten wandten, wer gesehen hat, daß auch bei den Musterschülern das Leben nicht immer hält, was die Schule versprach, und daß mancher Mann — auch unter den Lehrern — im Leben tüchtig sich erweist, dem seine Lehrer in der Jugend ein ganz anderes Prognostikon gestellt, der wird milde urteilen und nicht das Kind mit dem Bade ausschütten. Vor der eigentlichen Verweisung wird den Schülern meist noch eine Galgenfrist gestellt durch das *consilium abeundi* oder die Androhung der Entfernung oder die stille Entfernung, d. h. den Rat zu gehen, dem beim folgenden Vergehen die wirkliche Verweisung ohne weiteres folgt. Es erhebt sich nun die Frage, wie lange ein solches Damoklesschwert über dem Haupte des Bestraften hängen soll, ob eine Aufhebung des früheren Beschlusses ausdrücklich erfolgen oder ausgesprochen werden soll. Hier wird der eine Fall ganz anders behandelt werden müssen als der andere, eine bestimmte Norm läßt sich nicht aufstellen. Ist es nur eitel Gesetzesgerechtigkeit und Angst vor dem Ende, die den Schüler dem Besseren zuwendet und ihn daran festhalten läßt, so lasse man ruhig das Schwert hängen. Geht aber aus allem, was der Schüler treibt, hervor, daß eine wahrhafte *μετάνοια*, eine ethische Sinnesänderung vorgegangen ist, dann zeige man ihm, daß der Fehler verziehen ist, und spreche es auch geradezu aus. Es würde unpädagogisch sein, den Befreiungsakt, der innerlich längst vollzogen ist, nicht auch wirklich vorzunehmen.

Wir kommen zur körperlichen Züchtigung. Über keine Strafe sind die Meinungen so geteilt. In früheren Zeiten war der Stock für alles gut. Nicht nur Zucht und Ordnung, auch Kenntnisse wurden „eingeleut“. Allmählich sind wir den rohesten und rohen Empfindungen etwas ent-

wachsen und feineren Auffassungen zugänglich geworden. In Deutschland ist seit den Befreiungskriegen der Grundsatz durchgedrungen, daß körperliche Züchtigung als eine das Ehrgefühl abstumpfende Strafe, bei der schließlich die Furcht die einzigste Voraussetzung bildet, mit weiser Beschränkung anzuwenden sei. In Preußen sucht seitdem eine große Anzahl von Verfügungen in dieser Beziehung zu wirken. Trotzdem sind die Ansichten über die Anwendung körperlicher Strafen noch sehr verschieden und die Praxis ebenfalls. Auf der einen Seite verwirft man die Verwendung des Stockes ganz, auf der anderen prügelt man munter drauf los trotz der Befreiungskriege.¹⁾ So sehr man nun auch für die Rute im Hausegebrauch schwärmen mag, besonders für die ersten Lebensjahre, wo der Grund zu aller guten Zucht gelegt werden soll, so wenig wird man sich erwärmen können für die körperliche Züchtigung in der Schule als tägliche oder gar stündliche Regel. — Die Verschiedenheit in der Anwendung der körperlichen Züchtigung beruht meist auf der Verschiedenartigkeit der Persönlichkeiten. Wem eine reichere Modulation, ein reicherer Wechsel der Gemütsregungen, des Stimmtons, der Bewegungen, des Blickes und reichere Divinationsgabe in Bezug auf die Erziehungsmittel zur Verfügung steht, wer seiner geistigen Kraft Gestaltung geben kann vom feinsten Hauch bis zum kräftigsten Tone gerechtester Entrüstung, wird der Prügel weniger bedürfen und sich der Zügel mehr bedienen; die einseitigeren, schrofferen, eckigen und an Modulation des Erziehungstones ärmeren Naturen greifen rascher zur Strafe und besonders zu diesem einen Strafmittel, das einseitiger Bequemlichkeit und Denkweise mehr entspricht. Während jene mehr dem Grundsätze des kunstvollen Rosselenkers: *equus frenis paret* huldigen, stehen diese in etwas anderer Eigenschaft den Knaben gegenüber, sie denken: *asinus fusti paret*. Auch kann man die Beobachtung machen, daß diejenigen (wir erinnern an Luther), die in ihrer Jugend maßlos „gestäubt“ sind, vor zu umfangreicher Anwendung dieser Strafe warnen und zarte und feine Beobachtung empfehlen: *Quodlibet regimen debet observare discrimen ingeniorum*, jedes Regiment soll die

¹⁾ Im Königreich Sachsen scheint der Stock gänzlich aus der Schulstube der höheren Lehranstalten verschwunden zu sein. Der vortreffliche, allzu früh heimgegangene Richard Richter schreibt wenigstens in einer eingehenden Besprechung der I. Aufl. dieser Pädagogik in den N. Jahrb. f. Phil. u. Päd., II. Abt., 1895, S. 470: „Ich hatte in meiner Unschuld geglaubt, daß der Stock allenthalben in deutschen Landen als Erziehungsmittel aus der höheren Schule vollständig beseitigt wäre. Hier finde ich ihn zu meinem Staunen, wenn auch mit Widerstreben und unter allerhand Einschränkungen und Kautelen, doch schließlich als zulässig und berechtigt anerkannt. Wollen wir denn nicht endlich den letzten traurigen Rest des gänzlich veralteten häßlichen Korporalszopfes abschneiden? Wir sind jetzt sehr eifrig auf Wahrung unserer Standesehre bedacht: ver

trägt es sich damit, wenn wir das Publikum zu der Annahme berechtigen, daß wir in der Ausübung unseres vornehmen Berufes der Bakels nicht entraten könnten? Natürlich soll er nur ganz ausnahmsweise und in ganz außerordentlichen Fällen angewendet werden; so will es Matthias. Aber die Prügelstrafe wird um so unberechenbarer, unleidlicher, barbarischer, je seltener sie benutzt wird; nur wenn mit einer gewissen Regelmäßigkeit und Häufigkeit gehauen wird, wie in der guten alten Zeit, so wird die Prozedur eher zu einer pädagogischen. Und dann: wir haben Zwangs- und Gewaltmittel, die unsern Vorfahren nicht entfernt so zu Gebote standen; wir haben unser Prüfungs-, Versetzungs- und Berechtigungswesen und andererseits die Dimission: das sind unsere Stöcke, mit denen wir auskommen können.“ Vgl. S. 191.

feinen Unterschiede geistiger Beanlagung berücksichtigen. Dahingegen findet man bei Persönlichkeiten, an denen Prügel im Elternhause allzu sehr gespart sind, die seltsame Erscheinung der Prügelschwärmerei; es ist, als ob sie an anderen sühnen wollten, was man an ihnen gesündigt. Die goldene Mitte ist also auch hier wieder das Beste. Nur Naturen wie der Horazische *Orbilius plagosus*, der ein abgedankter Soldat war und das Schulzepter lediglich aus Not ergriffen hatte, mögen in Stock und Rute ein Wundermittel für Heilung jugendlicher Verkehrtheiten erblicken. — Andererseits ist aber auch falsche Empfindsamkeit verwerflich, welche mit einem Schläge im Kinde die Würde des Menschen zu verletzen meint und den selbstbewußten erwachsenen Menschen mit dem kindisch-kindlichen verwechselt, dem ein Schlag die natürliche und auch aus kindlichem Spiel bekannte Gegenwirkung ist, wo jede andere Form der Einwirkung versagt. Danach wird man also möglichst sparsam im Schlagen sein und jedenfalls nie vergessen, daß die körperliche Züchtigung ein Zuchtmittel, nicht aber ein Unterrichtsmittel ist, das etwa schlechte Methode zu ersetzen im stande wäre. Wer sich selbst und andere genau beobachtet, wird die Erfahrung gemacht haben, daß der strebsame Lehrer gerade dann am meisten zu körperlichen Strafen gereizt und verleitet wird, wenn die Schüler sich da unwissend zeigen, wo man bereits festes Wissen erwartet. Wo außerordentliche Fälle von Eigensinn, frechem Trotz, sittlicher Roheit, Bosheit, hartnäckiger Lüge oder hartnäckiger Faulheit sich zeigen, mag man körperlicher Züchtigung nicht entraten können. Wer aber jede Zerstretheit, Flatterhaftigkeit, Unachtsamkeit, jedes Plaudern, jede Unsauberkeit in Heften sofort mit Prügeln bedenkt, stumpft das Gefühl für Schläge und für Ehre ab. — Sodann meide man körperliche Züchtigung bei reiferen Schülern; ist das Kindische aus dem Schüler gewichen, kommt er ins reflektierende und nachdenkende Alter, wo das Ehrgefühl sich regt, so kann körperliche Züchtigung, weil sie als ein Gewaltakt empfunden wird, nur Roheit erzeugen. — Es ist auch gut, wenn der Gebrauch des Stockes — von der Ohrfeige wird besonders gehandelt — möglichst erschwert und unbequem gemacht wird. Denn gerade gewissenhafte Lehrer, die etwas „fertig bringen“ wollen, lassen sich zu leicht, besonders wenn sie erregbaren Temperamentes sind, in blindem Eifer verleiten mehr, als gut und recht ist, vom Stocke Gebrauch zu machen, und werden bei späterer ruhiger Überlegung sich sagen, daß sie mit anderen Mitteln dasselbe, vielleicht noch mehr erreicht haben würden. Deshalb liege der Stock nicht nahe zur Hand; *ἐφέλκεται ἄνδρα σίδηρος*; er wird besser unter Verschuß gehalten.

Nicht unter Verschuß kann man die Ohrfeige halten. Diese ist ja in den meisten Provinzen Preußens und den meisten deutschen Staaten ¹⁾

¹⁾ Im Königreich Sachsen, wie es scheint, nicht. Richard Richter schreibt a. a. O. S. 470: „Reden läßt sich nach meiner Meinung in der Pädagogik der höheren Schule nur über die sogenannte Ohrfeige. Mit dieser steht es ähnlich wie mit dem Duell: jedermann

weiß, daß sie in verschiedener Beziehung verwerflich und gefährlich ist, und doch hält sie jedermann für unentbehrlich und unter Umständen höchst anerkennenswert. Ich möchte den Gymnasialdirektor im Deutschen Reiche kennen lernen, der noch nicht geohrfeigt

wie jeder Schlag an den Kopf einfach verboten. Doch wird kein Verbot häufiger überschritten, weil diese Strafart zu nahe liegt und zu leicht ausführbar ist. Um so mehr hüte man sich davor, auch deshalb, weil die Fälle doch zu häufig sind, wo Ohrfeigen, besonders bei zarten Köpfen, die schon unter allerlei Krankheiten gelitten, böse Folgen für die Gesundheit gehabt haben. Daß die Ohrfeige trotzdem nicht aus der Luft kommt, liegt daran, daß Ursache und Wirkung bei Ohrfeigen in Zeit und Raum so wunderbar nahe zusammenliegen und daß die meisten Menschen für augenfällige Wirkungen eine größere Empfänglichkeit haben als für stillere Erfolge und daß die rabiaten Flegel, verstockten Lügner und boshaften Burschen noch nicht ausgestorben sind. Nimmt man hinzu, daß selbst Könige sie gelobt haben, daß Friedrich Wilhelm IV. den Baum, der mit seinen Ästen die Szene beschattete, wo ihm von seinem Erzieher die Wohltat einiger wohlverdienten Ohrfeigen erwiesen war, lebenslang mit einer gewissen Ehrfurcht betrachtete, so wird man sie wohl niemals ganz aus der Schulstube verbannen können. An der Art aber, wie ihre Ausführung von Pädagogen, die ihrer nicht entraten zu können meinen, gezeichnet wird, mag man sehen, welche Schwierigkeiten die wahrhaft pädagogische Ohrfeige umgeben. Sie soll „wohlgezielt“ sein; gut zu zielen ist nun nicht jedermanns Sache; Schützenschnüre tragen nicht alle Soldaten; die meisten Ohrfeigen verfehlen deshalb tatsächlich auch ihr rechtes Ziel und ihren Beruf. Sie soll „mit geringem ballistischem Moment anprallen, also eine Vorwärtsrichtung mit eng verbundener Rückwärtsbewegung enthalten; und schließlich soll sie das Ohr nicht berühren, trotzdem sie doch Ohrfeige heißt, und auch den Mund nicht schädigen, wo sie doch Maulschelle genannt wird, sondern nur als Backenstreich die 'Weichteile des Gesichtes' treffen.“ Schwärme für solche Künste, wer Lust hat; wir geben den Weichteilen des Körpers den Vorzug, die besser für Prügel sich eignen, weil edlere Regungen des Geistes nicht in ihnen wohnen. Ist der Schüler aber so groß geworden, daß diese Teile nicht mehr erreichbar sind, dann wird auch die Zeit gekommen sein, wo körperliche Züchtigung besser unterbleibt und wo man auf andere Strafen zu sinnen hat, von denen doch der Schule eine genügende Auswahl zur Verfügung steht. Körperliche Strafen sind und bleiben in erster Linie ein Vorrecht der *patria potestas*, und deshalb trachte man darnach, daß man, wo es nötig ist, den Vätern die Rute in die Hand zwingt und diese zum

hat; ich bin es jedenfalls nicht. Aber die moderne Ohrfeige ist gar keine körperliche Züchtigung mehr. Wenn sie wirklich körperlich weh tut, ist sie schon eine Roheit, eine unverantwortliche Gesundheitsbedrohung; in der Form, in der allein sie zu applizieren jeder Lehrer auch im Affekte Selbstbeherrschung und Besonnenheit genug haben muß, als Backenstreich, ist sie eben nur eine Ehrenstrafe wie unsere meisten Schulstrafen, aber als solche um so wirksamer, je länger von Statur der Empfänger ist, und oft sehr schätzenswert für diesen, weil sie den Disziplinarfall *brevi manu* erledigt.“ Preußen

also scheint mehr das gelobte Land des Stockes, Sachsen das gelobte Land der Ohrfeige zu sein. Mir wäre es schon recht, wenn beide Bundesstaaten auf ihre Sonderrechte verzichteten, Stock und Ohrfeige drangäben und das übrige Reich und alle Welt, die deutsch spricht, sich anschlößen. So lange aber Frechheit, Lüge und jegliche Gemeinheit unsere sittliche Empfindung tief verletzen, wird die *ultima ratio paedagogorum* immer wieder in Form von Ohrfeige und Stock erscheinen und ihre erschütternde Wirkung ausüben.

Prügeln bei passenden Gelegenheiten bringt. Die Väter haben sich dieses Recht nicht durch die Schule verkürzen zu lassen.

Zum Schlusse fassen wir die Erwägungen zusammen: Weise Mäßigung walte bei allen Strafen: jede gute Schule und alle tüchtigen Lehrer sollen vor allem darauf sehen, daß sie jegliche Strafe möglichst entbehrlich machen und auf wenige Schüler, die sie wirklich nötig haben, beschränken. Wer das Recht des Stärkeren in körperlichen Züchtigungen allzusehr geltend macht, bedenkt zu wenig, daß er als der geistig Stärkere durch Nachdenken bessere Wege finden könnte. Wo sich die Strafen häufen, befindet man sich nicht in normalem Zustande. Wie des Gesetzes Gespenst wankende Throne zu stützen sucht, so pflegen viele Strafen innerlich schwache Autorität aufrecht zu erhalten. Daß die Disziplin durch viele Strafen besser werde, ist nicht bewiesen. Wer sehen kann und will, wird vielmehr bemerken, daß in den Gegenden und Schulen, wo die meisten Strafbestimmungen bestehen und die meisten Strafen verhängt werden, die Disziplin recht traurig ist. *Quidquid delirant reges, plectuntur Achivi.*

Vgl. Dir. Conf. XVII Pommern. — Dir. Conf. XXIX Hannover. — SACHSE, Geschichte und Theorie der Erziehungsstrafe, 2. Aufl., Paderborn 1894. — EISELEN, Strafe oder Zucht? Leipzig 1858.

38. Zensuren: Das mündliche Urteil. Schriftliche Urteile für schriftliche Leistungen. Die summierenden Zeugnisse am Ende größerer Zeitabschnitte. Wert und Form derselben. Das Urteil über Betragen, Fleiß, Aufmerksamkeit und Leistungen. Verhältnis von Leistungen und Fortschritten. Wahl der Prädikate für die Zensurierung der Leistungen. Zusätze zu den Prädikaten für die Leistungen. Zwischenberatungen und Zwischenzensuren innerhalb der Zeiträume, nach welchen die periodischen Zeugnisse verteilt werden.

Mit Lohn und Strafe hängt auch die Zensur zusammen, Zensur im weitesten Sinne gefaßt, von dem mündlichen Urteil über die bescheidenste Sextanerleistung bis hinauf zu dem Diplom, das nach der Reifeprüfung verliehen wird. Für die Besprechung von Zensuren und Zeugnissen hat die praktische Pädagogik nicht überall freie Bahn. Denn allgemeine Verordnungen der verschiedensten Behörden verlegen den Weg und haben über manche Punkte schon das letzte und entscheidende Wort gesprochen, so daß für unsere Erörterungen der Rest Schweigen oder kurze Fassung ist. Aber wiewohl manches verordnet ist und damit geordnet erscheint, hat man doch nur die großen Umrisse in jenen Verordnungen; zu innerer Fein- und Kleinarbeit hat die praktische Pädagogik sorgsame Anweisung unsomehr zu geben, da auch auf diesem Gebiete des Schullebens so viel gesündigt und gefehlt wird durch zu rasches Urteil, durch Übereilung, Augenblickseindrücke und Augenblicksausdrücke und da man durch nichts so viel und so tief verletzen kann als durch ungerechtes Zensurieren. Wenn die Schüler als das schönste Lob, das sie ihrem Lehrer erweisen, die Gerechtigkeit ansehen und wenn sie den gerechten Lehrer am meisten achten und lieben, so können wir darin einen Fingerzeig sehen und einen Antrieb, der Beurteilung der Schüler durch die Zensur recht eingehende

Betrachtung und Beachtung zu widmen, damit recht viele Lehrer sich den feinen Ruhm der Gerechtigkeit erwerben.

Das betrifft zunächst die täglichen, stündlichen, augenblicklichen Urteile, die doch auch Zensur sind. Bei diesen mündlichen Urteilen läßt man sich gemeinlich viel zu sehr gehen. Rein subjektive Eindrücke und Empfindungen werden als Tatsachen in die Beurteilung hinüber genommen; der Schüler kommt noch mit einem blauen Auge davon, wenn ihm solche Zensuren mit dem Zusatze „du scheinst“ präsentiert werden, z. B. „du scheinst ein großer Faulpelz zu sein“, und nicht in apodiktischer Form „du bist“. Solche Tadelsprädikate werden durch Verstimmung und Ärger leicht zu Superlativen und rhetorischen Figuren aufgetrieben und nehmen eine ganz häßliche Form an, wenn sie etwa das Gesicht des Schülers oder andere körperliche Eigenschaften mit in sich hineinziehen. Sie setzen sich auch oft kühn hinweg über jede Rücksicht auf besondere geistige Veranlagung. Man bedenkt gar nicht, daß die Gedächtnisarbeit bei dem einen in rascherem Tempo verläuft als bei dem anderen, daß hier die Fähigkeit mündlichen Ausdrucks und schriftlicher Darlegung sehr gewandt ist, während sie dort immer wieder von einer gewissen Befangenheit und Ängstlichkeit beeinträchtigt wird, und daß die Begabung für die verschiedenen Unterrichtsfächer eine sehr verschiedene sein kann. Man sollte hier überall gerechter urteilen und feiner abwägen, um nicht so manchen in Mutlosigkeit und Verzagtheit zu stoßen. — Bei den schriftlichen Beurteilungen schriftlicher Arbeiten gebe man nicht nur die Summe der Fehler an, sondern eine zusammenfassende Zensur. Am besten wählt man für diese die für die Zeugnisse vorgeschriebenen oder üblichen Prädikate. Bei freieren Arbeiten, beim deutschen, lateinischen, französischen oder englischen Aufsatz reichen diese Lapidarprädikate nicht aus, besonders wenn die Leistungen über oder unter das Mittelmaß hinauf- oder hinabsteigen. Eine Begründung des Urteils wird in diesen Fällen nötig sein. Anerkennung des Fleißes spreche man aus, wenn auch die Arbeit im übrigen als mißlungen angesehen werden muß. Außer dem Urteile tut man gut deutliche Fingerzeige und Anweisungen kurz hinzuzufügen, worin der Verfasser sich noch zu ändern und besondere Mühe zu geben habe und wie er am besten zum Ziele komme. Bei der Rückgabe lasse man die eine oder die andere wohlgelungene Arbeit vorlesen, damit die Schüler das Erreichbare als erreicht vor sich sehen. Um keinen dünkeltuhaft zu machen, kann man wechseln und bald diese, bald jene gut gelungene Arbeit wählen. — Ein Fehler vieler Lehrer ist es, daß sie die anerkennenden Prädikate allzu ängstlich meiden, daß sie, wo „sehr gut“ oder „recht gut“ unter die Prädikate aufgenommen sind, das erste Prädikat grundsätzlich niemals erteilen, weil sie behaupten zwischen „gut“ und „sehr gut“ keinen Unterschied zu kennen. Das ist doch etwas Vornehmtuerei, nicht gerade vornehmes Denken. Es ist ja nicht zu verkennen, daß bei der Wahl zwischen zwei lobenden Prädikaten viel Spielraum dem subjektiven Ermessen bleibt und daß die Wahl immerhin Qual macht. Aber das darf nicht abhalten die Qual zu überwinden. Wenn z. B. eine Arbeit dem Inhalte nach vollkommen genügt, der Form

nach aber über das Mittelmaß hinausgeht, so darf man ohne Bedenken das zweite lobende Prädikat (gut) wählen; geht sie aber in Form und Inhalt stark über das Mittelmaß hinaus, dann wähle man getrost die erste Nummer. Bei sprachlichen Arbeiten, die in der Klasse gefertigt werden, wird man eine Arbeit „gut“ nennen, wenn nur ein oder der andere Fehler sich findet oder wenn sie fehlerlos ist, aber Korrekturen allerhand Art zeigen, daß das Wissen noch schwankend und das Können nicht ganz sicher ist; fehlerlosen Arbeiten aber, die mit offenkundiger Sicherheit sofort das Richtige treffen und vielleicht nur ganz vereinsamte und unwichtige Korrekturen zeigen, erkenne man ohne Bedenken das erste Prädikat zu. Auch nehme man bei der Abwägung der Prädikate Rücksicht auf den größeren oder geringeren Umfang der Arbeit, auf die größere oder geringere Zahl von Schwierigkeiten und auch darauf, ob das Geforderte dem durchgenommenen Pensum unmittelbar nahe steht oder sich schon etwas weiter davon entfernt hat. — Vor allem ist Vorsicht geboten bei Beginn eines neuen Jahreskurses. Man stelle sich anfänglich noch auf den Standpunkt der vorhergehenden Klasse und beurteile nachsichtig. Wenn auch die einzelnen Klassenpensum vorgeschrieben und festgelegt sind, — manche Punkte werden von den verschiedenen Lehrern doch sehr verschieden betont; daher urteilt der rezipierende Lehrer der neuen Klasse leicht ungerecht, wenn er nur mit seinem Maßstab mißt und nicht bedenkt, daß es andere Leute in der Welt gibt, die mit anderem Maßstab messen. Die ersten Arbeiten im neuen Kursus werden deshalb am besten recht leicht gewählt; allmählich mag straffer angezogen werden. Dann macht man die Schüler nicht kopscheu und arbeitet im besten Sinne des Wortes kollegial. Bei häuslichen Arbeiten kommt es vor allem darauf an, ob Selbständigkeit der Arbeit zu erkennen ist: diese verdient Lob, doch nur dann, wenn man seiner Sache unbedingt sicher ist. — Bei tadelnden Prädikaten sei man vornehm im Ausdruck. Triviale Formen, schimpfenden Ton und unschöne Wörter meide man. Sie verletzen den Schüler und setzen den Lehrer herab.

Die Zensuren im engeren Sinne, die am Schlusse größerer Zeitabschnitte über Betragen, Fleiß, Aufmerksamkeit und Leistungen erteilt werden, sind für alle Teile wertvoll, für die Eltern zur Einsicht in den Wissensstand und die ganze Entwicklung ihrer Söhne und in Fehler und Mängel, auf deren Beseitigung besondere Aufmerksamkeit zu verwenden ist, für die Schüler zu ernster Selbstprüfung, Erinnerung und Anspornung, für die Lehrer, um am Schlusse eines gewissen Zeitabschnittes zu überschlagen, was *viribus unitis* bereits erreicht und noch zu erstreben ist. Sollen diese Zeugnisse ihren vollen Zweck erfüllen und ihrem Werte nach gestaltet werden, so dürfen die Urteile sich nicht etwa erst in den letzten Wochen bilden, sondern müssen sich im Laufe des Quartals, Tertials oder Semesters allmählich historisch gestalten. Wenn sich so in längerem Zeitabschnitt das Urteil über einen Schüler bildet, bestätigt oder berichtigt, so wird am Ende des Abschnitts niemand wegen seines Urteils in Verlegenheit sein und noch besonderer Vorrichtungen für die Bildung desselben bedürfen. Dieses fällt dann wie eine reife Frucht vom

Baum. Wird dagegen das Gesamturteil nur aus einer oder einigen Schlufleistungen entnommen, ohne daß man der geistigen Entwicklung des Schülers beständig gefolgt ist, so ist das Zeugnis leicht dem Irrtum und Zufall preisgegeben. Das darf aber nicht sein, weil eines der wichtigsten Erziehungsmittel in sein Gegenteil umschlägt, wenn es mit dem eigenen Bewußtsein der Schüler, besonders der ernsteren, redlich strebenden in Widerspruch tritt. Der Ausdruck in der Zensur soll überall wahr und bestimmt, klar und anregend sein; bei aller Wahrheit und Verständlichkeit muß aber Milde und Adel der Form dem freundlichen und erspriesslichen Verkehr zwischen Schule und Haus die Wege offen halten und gefällig machen. Kurz und bündig kann ja ein Zeugnis sein; es braucht deshalb nicht kurz angebunden zu sein und heftige und wegwerfende Ausdrücke zu enthalten; auch der Tadel sei nicht zu schroff im Ausdruck; verletzende Worte führen zu nichts Gutem. Ist man zwischen zwei Urteilen oder Prädikaten zweifelhaft, so gebe man dem milden den Vorzug, da unter Unsicherheit der Unsichere, nicht aber der Schüler oder der gute Ruf der Schule zu leiden hat. Daß die endgültige Fassung, besonders wenn es sich um Prädikate über Betragen und Fleiß handelt, der Zensurenkonferenz vorbehalten bleibt, ist selbstverständlich. Manche Gegensätze und Widersprüche der Beurteilung lassen sich hier durch ruhige Beratung und Besprechung beseitigen, und alle in ein und derselben Klasse unterrichtenden Lehrer erhalten ein genaues und vollständiges Bild von jedem Schüler.

Vor allem kommt es darauf an, ein klares Urteil über das Betragen zu erreichen. Es ist festzustellen, wie der Schüler sich zu der gedruckten Schulordnung und zu ungeschriebenem Brauch und guter Sitte verhalten hat. Hat er gegen die Forderungen der Schulordnung sich vergangen innerhalb oder außerhalb der Schule, hat sich in diesen Vergehungen böser oder schwacher Wille, Fahrlässigkeit, Schläffheit kundgegeben, so werde es vermerkt. Milde soll man sein, wo der Wille unter körperlicher Schwäche und Nervosität leidet; auch wo gut gemeinte Lebhaftigkeit sich zeigt und nicht die richtigen Formen findet, soll man nicht mit gleichem Maße messen und mit gleich strengem Ausdruck ahnden wie bei absichtlichen Störungen. Dagegen strafe man strenger mit dem Zeugnistadel Unwahrhaftigkeit, Unbescheidenheit, unordentlichen Schulbesuch, chronische Verspätung, verbotenen Wirtshausbesuch, renommistisches Auftreten und ähnliche Untugenden. In Beziehung zur Rubrik Betragen steht ferner Reinlichkeit und Sauberkeit in der äußeren Erscheinung und in der Haltung der Hefte, Pünktlichkeit in der Ablieferung der Arbeiten, sorgfältige und deutliche Handschrift; sollte also keine besondere Rubrik für Ordnungsliebe vorgesehen sein, so wird man den Begriff Betragen etwas weiter fassen als im gewöhnlichen Leben. — Es leuchtet von vornherein ein, daß manche Schwierigkeiten sich ergeben werden bei Beurteilung des Betragens. Ein großer Teil der Vergehen, leichter oder schwerer, werden den Lehrern gar nicht bekannt. Wie mancher besucht das Wirtshaus, ohne gefast zu werden? Wie mancher bedient sich unehrlicher Mittel, ohne ertappt zu

werden? Auch tadelnswertes Verhalten gegen Mitschüler wird vielfach gar nicht mit in Anrechnung gebracht, weil der Lehrer nichts davon erfährt. Ganz aber entzieht sich der Kenntnis der Schule das Verhalten der Schüler im Elternhause; es kann nur dann im Schulzeugnis Berücksichtigung finden, wenn es Gegenstand der Rüge oder Strafe in der Schule gewesen ist. Es fährt also — das läßt sich nicht leugnen — mancher Schüler zu gut bei der Beurteilung durch die Schule; andere wiederum kommen zu schlecht weg, besonders die offenen und lebhaften Naturen. Man hat deshalb vorgeschlagen im Zeugnis sich polizeilich auszudrücken: „Es ist nichts Nachteiliges bekannt geworden“, „das und das ist vorgefallen“ oder aber die Beurteilung des Betragens ganz wegzulassen. Dann würden aber unter den doch immerhin wenigen, die „geheime Schuld“ auf sich geladen oder schwerer erkennbar sind, die vielen leiden, die für unser Urteil durchsichtig sind. Das würde nicht der Stellung der Schule zu ihren Zöglingen entsprechen.

Deshalb wird auch die richtige Bezeichnung für das Betragen und die Wahl des normalen Prädikates nicht ganz leicht. Das Prädikat „gut“ scheint den meisten Beifall zu finden, trotzdem es schon über normales Maß hinausgeht; denn es drückt ein uneingeschränktes, positives Lob aus; es bezeichnet nicht nur Fernsein störender Eigenschaften, sondern auch das Vorhandensein wirklich erfreulichen Tuns. Es ist deshalb für denjenigen, gegen den nichts Nachteiliges vorliegt, vielleicht etwas zu hoch gegriffen. Man hat mit Recht gesagt, daß man durchaus nicht im stande zu sein brauche dem Schüler irgend eine tatsächliche Ungebühr nachzuweisen und daß man doch durch seine ganze Erscheinung und Haltung davon überzeugt sein könne, daß er nicht zuverlässig sei. Der Lehrer sei zwar zur sorgfältigsten und aufmerksamsten Prüfung aller Verhältnisse verpflichtet, aber trotzdem werde sein Urteil auch vielfach durch subjektive Eindrücke bestimmt. Sei man „subjektiv“ gebunden, so könne man sich ja helfen mit dem Prädikat „befriedigend“ und bei erheblichem Zweifel mit „ohne Tadel“ und „ohne besonderen Tadel“. Denn das Prädikat „gut“ sei nur dann verdient, wenn das Betragen nicht nur gegen die Gesetze und guten Sitten nicht verstößen, sondern sich zugleich positiv bewährt und in dem ganzen Auftreten des Schülers als vertrauenswürdig erwiesen habe. Wir möchten das „gut“ trotzdem als Prädikat anempfehlen für alle die, gegen die nichts vorliegt. Denn das subjektive Ermessen ist doch ein zu unsicheres Wesen und tadelt gar zu leicht; die Mehrzahl der Menschen und auch der Lehrer ist zum Nörgeln mehr veranlagt als zu freiem und frischem Anerkennen; und zu leicht wird auf ein wenig sympathisches Gesicht hin das Betragensprädikat herabgemindert und auf schöne Augen hin hinaufgeschraubt. Das allgemeine Prädikat „befriedigend“ leistet außerdem der lieben Bequemlichkeit allzuviel Vorschub. Wenn ohne tatsächliche Unterlagen das Prädikat gut vorenthalten wird, so hat das etwas Verletzendes. Wird es aber wirklich ein oder das andere Mal zuviel erteilt, nun so liegt doch auch ein „*Noblesse oblige*“ darin, das seine stillen Wirkungen tun mag. Gegen die gedrückten Prädikate befriedigend, ohne Tadel, ohne besonderen Tadel sprechen auch verschiedene andere

Gründe. „Befriedigend“ schließt doch ebenfalls eine gewisse Anerkennung in sich, — und das subjektiv belastete Gewissen wird also auch durch dieses Prädikat nicht ganz entlastet. „Ohne Tadel“ aber ruft Mißverständnisse hervor. Die doppelte Verneinung des Lobes kann ganz besonderes Lob ausdrücken. Ein oder der andere pfiffige Junge könnte wohl seinem Vater ohne viele Mühe demonstrieren, daß Bayard auch ein Mann ohne Tadel gewesen sei. Es kann ferner „ohne Tadel“ soviel heißen als „nicht getadelt“ oder soviel als „es ist nichts Nachteiliges bekannt geworden“. Ein solches Prädikat ziemt aber der Schule nicht, sondern der Polizei. Dieser wird der Mensch erst dann genauer bekannt, wenn er etwas verbrochen hat; Schule und Lehrer stellen sich aber ein Armutszeugnis aus, wenn sie bekennen, nicht im stande zu sein etwas Positives über einen Schüler auszusagen. Soll endlich in diesen Prädikaten liegen, daß der Schüler, den man wohl loben möchte, doch von Herzen recht schlecht sein und morgen des heute ihm gespendeten Lobes sich gänzlich unwürdig erweisen könne, so liegt darin ein Mißtrauen und wird ein Wechsel auf schlechte Zukunft ausgestellt, durch welchen man Mißtrauen sät und geradezu zwingt das schlechte Betragen dem mißfälligen Urteil möglichst bald nachzuliefern. Auch der Ausdruck „ohne besonderen Tadel“ bietet keinen unzweifelhaften Sinn; denn je nach der Betonung wechselt die Bedeutung. Accentuiert man das Adjektiv, so sagt man, daß kein Tadel vorliege, dessen ausdrückliche Erwähnung not tue; es liegt ein Zugeständnis darin, daß Tadelnswertes allerdings vorhanden. Was dieses aber sei, darüber mag der Vater des Sohnes im trauten Verein mit diesem grübeln wie über ein weises Orakel; vorläufig ist's ihm Geheimnis wie dem urteilenden Lehrer auch. Betont man jedoch das Substantiv, so sagt das längere Prädikat nicht mehr als das kurze „ohne Tadel“, daß man nämlich nichts zu rügen und nichts zu loben habe, daß das Betragen auf dem Nullpunkt stehe, nicht gehauen, nicht gestochen, nicht kalt, nicht warm sei. Darin äußert sich aber kein richtiges Verhältnis zum Schüler. Beträgt dieser sich täglich 4—6 Stunden unter oft sehr wechselnden und qualvollen Umständen und bei wechselnden Menschen mit wechselnden Stimmungen und wechselnden Manieren so, daß nichts gegen ihn vorgebracht werden kann, so gebe man ihm getrost „gut“. Darüber hinausgehen und „lobenswert“ oder ähnliche Prädikate zu geben, liegt wohl kaum ein Grund vor. Ein gutes Betragen ist ein Benehmen, das so beschaffen ist, wie es sein soll; ein besseres, als es sein soll, läßt sich schlecht denken, wenn man nicht etwa augendienerisches Hervortun für besser ansehen will als ein Betragen schlicht und recht. Ganz anders liegt die Sache, wenn es sich etwa um eine ganz offenkundig wahrgenommene Besserung des Betragens handelt. Dann soll eine Anerkennung auf dem Zeugnisse nicht fehlen. — Sehr vorsichtig ist bei tadelnden Bemerkungen zu verfahren. Hier ist allemal wesentlich ein motivierender Zusatz, der die Anführung der Beobachtungen enthält, auf welche der Tadel sich gründet; nur keine geheimnisvollen und bequemen Zusätze wie „im ganzen“. Je nachdem die Tatsachen sind, auf welche die Beobachtungen Bezug nehmen, mag man zu Tadel, schwerem Tadel oder

zum Ausdruck äußerster Besorgnis übergehen. Die Mannigfaltigkeit der Fälle ist hier so groß, und auch die Art der Beurteilung wird je nach der Individualität des Schülers so verschiedenartig sein, daß man im Ausdruck wechseln und die Beurteilung nicht in feststehende Formen hineinzwängen wird. Die Hauptsache ist, daß man kräftig hervorhebt, was zum Tadel Anlaß gegeben und was der Besserung bedarf. — Vorsicht ist angebracht mit dem Ausdruck des Tadels, dessen Anlaß lange Zeit vor der Aufstellung des Zeugnisses liegt. Hat der Schüler sich damals eines Vergehens schuldig gemacht, so wird er bestraft bald nach dem Bekanntwerden, und es gehört sich, daß das Haus sofort von Vorfall und Strafe Kenntnis bekommt. Hat dann die Strafe, die das Vergehen sühnt, das lebhafteste Gefühl der Reue und Besserung herbeigeführt, so lasse man Vorfall und Tadel vom Zeugnis fort oder gebe ganz milde Fassung. Gerade die Hoffnung, durch gutes Verhalten den Einfluß des Vergehens auf das Zeugnis zu beseitigen, kann, verbunden mit dem Reuegefühl, eine gute Wirkung ausüben; der Gedanke aber, daß das gebüßte Verbrechen die Zensur auf alle Fälle verunstalten wird, kann unwillig machen und den Gedanken hervorrufen, daß weitere Sünden es doch nicht schlechter machen werden. Wer bar bezahlt, erhält ja auch am Ende des Jahres nicht noch einmal eine Rechnung, sondern nur der, der etwas schuldig bleibt.

Der Beurteilung des Fleißes stehen ähnliche Schwierigkeiten entgegen; auch die Schwierigkeiten der Formulierung des Urteils sind ähnlicher Natur. Den häußlichen Fleiß — und diesen ziehen die Zeugnisse mit in ihren Bereich — beurteilen wir oft wenig der Wirklichkeit gemäß, indem wir uns durch ungenügende Leistungen zu verurteilendem, durch gute Leistungen zu lobendem Urteil verführen lassen, indem wir nur die Ergebnisse ins Auge fassen, nicht aber den Kraftaufwand und die Selbstständigkeit, mit welchen der einzelne Schüler gearbeitet hat. Wer seinen Schriftsteller übersetzen kann, einen guten häuslichen Aufsatz gemacht hat und andere gute Aufgaben aus häuslicher Tätigkeit liefert, ist deshalb noch nicht fleißig zu nennen. Eselsbrücken aller Art, Hauslehrer, Mütter oder Tanten können das Beste daran getan haben. Wenn ein Schüler nie Anlaß zur Klage gibt, so wissen wir, daß er nicht faul ist; fleißig braucht er darum immer noch nicht zu sein; er kann ja bei leichter Auffassung alles in der Klasse oder in den Zwischenpausen sich angeeignet haben. Wer aber nicht gut übersetzen kann, weniger gute Aufsätze macht, die aufgegebenen Pensen nicht mit Sicherheit weiß und beim Aufsagen von Memorierstücken stockt, der braucht keineswegs faul zu sein; er kann sogar recht fleißig sein; aber schlechte Begabung, Befangenheit und körperliche Gründe können mitwirken, die auch den besten Fleiß beeinträchtigen. Leistungen und Fleiß stehen also nicht immer in gleichem Verhältnis zueinander. Ein Schüler, der immer Gutes leistet, stets ohne Bedenken versetzt wird, der aber nur soviel arbeitet, als notwendig ist, kommt bei der Beurteilung zu gut weg. Seine Leistungen beeinflussen das Fleißprädikat zu seinem Vorteil. Ein fleißiger Schüler, der sehr viel arbeitet, dem es aber an Begabung fehlt, müßte das beste Prädikat im Fleiß haben; er bekommt's nicht, weil seine Leistungen das

Fleißprädikat beeinflussen — zu seinem Nachteil. Man sollte hier gerechter sein; täte man das, so würden auch die Urteile über die ganze geistige Befähigung der einzelnen Schüler klarer werden und Eltern und Schüler Winke erhalten, die ihnen zum Besten dienen. Lesen diese aber, daß bei Riesenfleiß, den sie doch sehen, ein höchst dürftiges Prädikat für den Fleiß erteilt wird, so müssen sie zweifeln an der Gerechtigkeit des Zeugnisses und haben ein gutes Recht, auch auf die übrigen Zensuren nicht viel zu geben. — Alle diese Erwägungen, die man noch weiter ausführen könnte, führen dazu, bei der Fassung des Fleißprädikates sich möglichst klar zu halten und allgemeine und unbestimmte Prädikate in den Fällen zu meiden, wo man tadelndes Urteil fällen muß; kurze Prädikate sind nur da anzuwenden, wo Mängel nicht zu erwähnen sind. Es empfehlen sich deshalb Zusätze, die über etwaige Mängel unter möglichster Berücksichtigung der Individualität des Schülers genauen Aufschluß geben. Ob ein Schüler den gesetzlichen Forderungen nachkommt, ohne aber gründlich zu arbeiten, ob er bald sich anstrengt, bald oberflächlich und flüchtig ist, ob er in diesen Fächern fleißig, in andern weniger fleißig, ob er fleißig ist, aber nicht mit genügendem Erfolg, oder ob er in den schriftlichen Leistungen sorgsamer ist als in den mündlichen: das alles wird bequeme Zensierung in einen Topf werfen, aus dem man dann Prädikate hervorholt wie „im ganzen“, „noch“, „allenfalls“, „teilweise“ genügend; und doch besteht zwischen den wenigen angeführten Fällen ein recht erheblicher Unterschied; nicht daß ein x, y, z vermißt wird, ist den Eltern wichtig zu erfahren, sondern was vermißt wird; von der speziellen Beschaffenheit des Mangels müssen die Bemühungen ihn zu heben ihren Ausgang nehmen.

Die Beurteilung der Aufmerksamkeit wird leichter sein als die des Betragens und Fleißes. Und doch ist sie schwieriger als mancher glaubt. Was wie Unaufmerksamkeit aussieht, kann langsamere Auffassung sein, und was wie Aufmerksamkeit aussieht, kann Indolenz und Träumen sein. Nicht nur die Hasen schlafen mit offenen Augen. Im allgemeinen werden nun Fleiß und Aufmerksamkeit bei den meisten Schülern in Wechselwirkung stehen, sich gleichen und in allen Unterrichtsfächern sich gleichmäßig zeigen. Zu den Ausnahmen gehören befriedigender häuslicher Fleiß und mangelhafte Aufmerksamkeit in der Klasse oder der umgekehrte Fall. Wo man eine solche Ausnahme zu erkennen glaubt, soll man vorsichtig prüfen, ob das Urteil nicht auf Täuschung beruht. Zeigt sich nicht für alle Fächer gleicher Fleiß und Aufmerksamkeit, so frage man sich, ob die Schuld nicht mehr auf seiten des Lehrers als auf seiten des Schülers liegt. Denn die Verschiedenheit der Unterrichtsgegenstände, Neigungen und Abneigungen einzelner Schüler in bezug auf dieses oder jenes Fach treten, wenn die Lehrer die Sache in richtiger Weise betreiben, viel weniger in die Erscheinung, als vielfach behauptet wird. Viel häufiger kommt es vor, daß Schüler, denen jegliches Interesse für einen Unterrichtsgegenstand abgesprochen wurde, in einer anderen Klasse und bei einem anderen Lehrer Interesse, Fleiß und Aufmerksamkeit zeigen. Das gibt zu denken, und es sollten manche Lehrer mehr bedenken, als sie es zu tun pflegen.

Bei den Zensuren für Betragen, Fleiß und Aufmerksamkeit werden die Noten im Klassenbuche eine gewisse Rolle spielen; es fragt sich, welche. Manche schwärmen dafür, alle Noten des Klassenbuchs ins Zeugnis als Summe zu übertragen. Ein solches Zeugnis gleicht einem Bagatellregister und zeigt Kleinigkeitsschwärmerei. Man sollte lieber solche Noten, falls es sich nicht etwa um schwere Schulstrafen für schwere Vergehen handelt, einfach weglassen. Die Praxis der Lehrer in Bezug auf Eintragungen ins Klassenbuch ist doch auch zu verschieden; der eine benützt es gar nicht, der andere trägt jede Kleinigkeit ein; auch spielt Verstimmtheit oder Ärger über plötzlich sich zeigende Mängel in den Leistungen eine gewichtige Rolle mit. Deshalb soll man dieses nicht ganz gleichartige und nicht ganz objektive Material nicht so roh, wie es gewachsen oder vom Himmel gefallen ist, herübernehmen, sondern Spreu vom Weizen scheiden; d. h. in der Zensurkonferenz soll durch Besprechung zwischen dem Lehrer, der den Tadel niedergeschrieben hat, dem Ordinarius und dem Direktor das Material verarbeitet werden. Dabei wird sich das Wertvolle von dem Wertlosen scheiden und schließlich ein Prädikat herauskommen, welches es verdient, dem Zeugnisse einverleibt zu werden.

Die Beurteilung der Leistungen geht von anderen Gesichtspunkten aus als die Beurteilung von Betragen, Fleiß und Aufmerksamkeit. Diese hängen aufs innigste mit der ganzen Person zusammen; die Leistungen aber, die der Schüler liefert, lassen sich in gewissem Sinne loslösen von der Persönlichkeit. Für Betragen, Fleiß und Aufmerksamkeit ist der Maßstab gleichsam verschiebbar nach der Individualität des Schülers und nach einer Reihe von durchaus wandelbaren und mannigfachen Momenten, als da sind körperliche Eigenschaften und geistige Dispositionen, häusliche Verhältnisse und dergl. Für die Beurteilung der Leistungen dagegen besitzen wir an feststehenden Unterrichtszielen einen objektiven Maßstab. Eine Leistung verdient darum weder ein höheres noch ein geringeres Prädikat, weil der Lehrer weiß, wie viel oder wie wenig Schwierigkeiten der Schüler zu ihrer Anfertigung hat überwinden müssen, während das Urteil über den Fleiß gerade durch Berücksichtigung dieses Umstandes wesentlich beeinflusst wird.

Trotz des objektiven Maßstabes ist es doch nicht ganz leicht, das Prädikat für die Leistung immer richtig zu treffen, zumal da hier nicht wie bei Betragen, Fleiß und Aufmerksamkeit eine große Mannigfaltigkeit von Ausdrücken und Wendungen zur Verfügung stehen, sondern in den meisten deutschen Staaten und Provinzen bestimmte Prädikate vorgegeschrieben sind, zwischen denen man zu wählen hat. Von den Schwierigkeiten kann die praktische Pädagogik nur die hauptsächlichsten nennen; die Praxis selber wird deren weit mehr bieten. Jedenfalls ist es wichtig, sich der Schwierigkeiten bewußt zu sein; denn es geschieht tatsächlich viel Unrecht durch übereilte, befängene Beurteilung oder durch oberflächliche Zensierung. Auch Voreingenommenheit ist nicht so selten, wie man denkt; und sie wirkt um so schlimmer und gefährlicher, als sie unbewußt geübt wird. Schwierig ist vor allem die Beurteilung, wenn schriftliche Leistungen nur vereinzelt vorliegen und wenn diese im Hause mit mehr

oder weniger fremder Hilfe angefertigt worden sind. Schwieriger wird die Sache, wo der Lehrer nur nach mündlichen Leistungen Zensuren geben muß, wie in Geschichte, Religion und Naturgeschichte, und wenn er das tun muß in einer Klasse von 50 Schülern. Hier kann die Zeit der Zensur herankommen, ohne daß alle Schüler so ausreichend zu Wort gekommen sind, daß sich ein zuverlässiges Urteil bilden läßt. Noch schlimmer steht's, wenn einem Unterrichtsfache nur eine Stunde zur Verfügung steht und wenn obendrein diese eine Stunde häufiger ausfällt. Da es nicht ganz leicht ist, sich aus allen Leistungen ein Urteil zu bilden, so machen sich manche die Sache einfach und wenden den äußerlichsten Maßstab an: sie beurteilen die gesamten Leistungen nach der Zahl der Fehler einer Probe- oder Prüfungsarbeit, ohne weitere Rücksicht zu nehmen auf das, was außerdem geleistet ist. Daß diese Art der Beurteilung so lange Geltung gehabt hat und leider noch immer an manchen Stellen hat, entspringt der Bequemlichkeit. Auch in andern Fächern waltet eine gewisse Oberflächlichkeit: wer in Geschichte und Religion nur nackte Tatsachen mit den dazu gehörigen Jahreszahlen oder bestimmte gedächtnismäßige Schlagwörter oder formelhafte Wendungen, hinter denen oft nicht das geringste Verständnis steckt, einfach abfragt und darnach sein Urteil bildet, macht sich die Sache ebenso leicht wie der Fehlerzähler. Wer aber nicht nur leicht abfragbares Wissen, sondern das tiefere Verständnis prüfen will, hat mehr Verstand, Urteilskraft und vor allem mehr Zeit nötig: und deshalb verteile er die Prüfungsarbeit nicht auf einzelne Schlußrepetitionstage, sondern auf die ganze Unterrichtszeit des Jahres. Eine weitere Schwierigkeit bei der Abmessung des Urteils liegt darin, daß der eine Lehrer die Forderungen des Lehrplans in jedem Augenblick als sein Forderungsideal ansieht, während der andere das in der verfügbaren Zeit wirklich Erreichbare oder das durchschnittlich Erreichte zum Maßstab nimmt. Aus alledem geht hervor, daß man sehr gewissenhaft abwägen und sich vor übereilter oder schematischer Beurteilung hüten soll. Vor dem endgültigen Niederschreiben prüfe man das Prädikat wiederholt, vergleiche die verschiedenen Schüler miteinander, sehe auch auf frühere Prädikate des Schülers und wende vor allem Zusätze zu den gebräuchlichen Prädikaten an, die sie illustrieren und erläutern. Von diesen Zusätzen wird weiter unten die Rede sein.

Sehr vorsichtig ist auch zu scheiden zwischen Leistungen und Fortschritten, die sich keineswegs immer decken. Zunächst kommt es bei Feststellung der Zensur, besonders bei der Versetzung in eine höhere Klasse, ganz allein auf die Leistungen an; diese sollen zensiert und für die Wahl des Prädikats allein maßgebend sein. Es kann z. B. ein Schüler, der früher, vielleicht durch längere Krankheit behindert, zurückgeblieben war, in der Folgezeit sehr bedeutende und höchst erfreuliche Fortschritte gemacht haben, ohne doch das am Ablauf eines Semesters oder Quartals Erforderliche zu leisten. Man hat also am Ende einer bestimmten Periode nach einem möglichst objektiven Maßstab die Leistungen und nur diese zu beurteilen, um dem Schüler und den Eltern klar zu machen, wie weit er im Können und Wissen den objektiven Normen der Schule genügt;

trifft es sich einmal, daß ein Schüler trotz seiner verhältnismäßig bedeutenden Fortschritte den sachlichen Forderungen noch nicht genügt, so mag man das an geeigneter Stelle zum Ausdruck bringen, indem man das erfreuliche Streben anerkennt. Die Beurteilung der Fortschritte berücksichtigt eben die individuelle Verschiedenheit des Ausgangspunktes und kann darnach Anerkennung und Tadel aussprechen; die Beurteilung der Leistungen geht von dem für alle Schüler gleichen End- und Zielpunkt aus und bemißt nach der größeren oder geringeren Entfernung von diesem den Wert derselben. — Über diesen Zielpunkt und damit über den anzulegenden Maßstab sind sich manche auch nicht klar. Manche wollen das Klassenziel ins Auge fassen und dem normalen Schüler erst bei der Versetzung in die höhere Klasse durchweg befriedigende Prädikate zubilligen. Andere wieder wollen für die verschiedenen Quartale (Tertiale, Semester) einen verschiedenen Maßstab anlegen und einen Fortschritt von milderer Beurteilung zur Strenge stattfinden lassen. Man sollte meinen, die natürlichste, auch dem schlichtesten Laienverstande (der doch die Zeugnisse verstehen soll) klar zu machende Ansicht ist die, daß das jedesmal zu absolvierende Pensum der abgelaufenen Periode den Maßstab für die Prädikate über die Leistungen abgeben müsse, so daß der normale Schüler in jeder Periode befriedigende Prädikate heimbringen kann. Setzt man aber das Klassenziel als Maßstab, so würde der bravste und fleißigste und dabei begabte Schüler dadurch, daß er nach Ablauf der ersten Periode in der neuen Klasse unbefriedigende Zeugnisse über seine Leistungen erhält, in seinem Streben eher entmutigt als angespornt werden. Selbstverständlich ist es bei unserer Ansicht auch, daß einem Schüler, der nach Ablauf des Jahreskursus in seiner Klasse sitzen geblieben ist, es im nächsten Jahre nicht angerechnet werden darf, daß er schon einmal den Kursus durchgemacht hat; zeigt er sich seinen Aufgaben gewachsen, hat er sich das zu absolvierende Pensum angeeignet, so soll er nun auch die Genugtuung haben, gute Zeugnisse für gute Leistungen zu bekommen. Einem solchen Schüler es vorzuhalten, daß seine Leistungen kein Kunststück seien, ist unpädagogisch; über einen Sünder, der sich bessert, soll vielmehr größere Freude herrschen als über den Gerechten.

Soll man sich nun auch hüten, für die einzelnen Perioden einen verschiedenen Maßstab anzulegen, so wird man die Fassung der Prädikate und der sie begleitenden Bemerkungen doch etwas einrichten müssen auf die Wirkungen, die man erzielen will; man wird das Zeugnis, das Versetzung oder Nichtversetzung zur Folge hat, knapper fassen als die vorhergehenden Zeugnisse, die zur Arbeit auf das Klassenziel anspornen, ermuntern oder ermahnen sollen. Das letzte Zeugnis wird mehr einer Abschlußrechnung gleichen müssen; es trägt eine Art von juridischem Charakter; Ermahnungen, die nunmehr von geringem Wert sind, können fehlen. Die vorangehenden, besonders aber das vorletzte Zeugnis wird einen stark pädagogischen Charakter tragen müssen, da ein *compelle* nach den verschiedenen Seiten (nach Lob und Tadel hin) angebracht erscheint.

Eine Besprechung der Wahl der einzelnen Prädikate wird die Einzelfälle klären. Die letzten Jahrzehnte haben fast überall in Deutschland

und Österreich der früheren Vielgestaltigkeit der Prädikate gegenüber auf Herbeiführung eines möglichst übereinstimmenden Verfahrens im Zensurwesen hingearbeitet; ganze Staaten oder Provinzen sind in dieser Beziehung durch Verfügungen oder Direktorenkonferenzen mehr und mehr uniformiert, aus guten Gründen. Es ist wünschenswert, dass die Zensuren eine allen gleichverständliche Sprache reden, da sie ja nicht nur für den alleinigen Gebrauch der Schule und die Angehörigen der Schüler bestimmt sind, sondern auch Urkunden bilden für die Beziehungen zur Außenwelt des Beamtentums, des Handels und Verkehrs. Mancher hat deshalb liebgegewordene Gewohnheiten aufgeben müssen; die frühere Ungebundenheit und mit ihr manche Unklarheit und Unbestimmtheit ist verschwunden und hat klarer Bestimmtheit Platz gemacht. Dadurch braucht man sich nun nicht vergewaltigen zu lassen, auch alles individuelle Leben und alle individuelle Färbung dem Zeugnisse gänzlich zu nehmen, in mechanisches Numerieren und Schematisieren zu verfallen und jedes charakterisierende Gepräge auf dem Zeugnis gänzlich zu verwischen. Man würde damit nur bedenklichen Zeitströmungen in die Hand arbeiten, die verflachende Uniformierung und öde Gleichmacherei anstreben.

Die Bezeichnungen der Prädikate in den einzelnen Gebieten deutschredender Völker alle aufzuführen, würde zu weit gehen; der praktischen Pädagogik kommt es nur darauf an, die den verschiedenen Formen inwohnenden Grundsätze zu erkennen, um daraus für den Hausbedarf Nutzen zu ziehen. Der Süden Deutschlands (Österreich rechnen wir pädagogisch zu Deutschland) hat vor dem Norden eine größere Mannigfaltigkeit der Formen und eine größere Liebenswürdigkeit voraus. Für die Bezeichnung besonders guter Leistungen hat man in Österreich zwei Prädikate: vorzüglich, lobenswert, um den Lehrern zu passender Abstufung ihres Urteils eine angemessene Auswahl zu bieten. Für Leistungen, die sich über das Gewöhnliche erheben, ohne deshalb über das von der Schule geforderte Maß hinauszugehen, hat man die Bezeichnung „vorzüglich“; Leistungen eines Schülers, welche etwa über dieses Maß beträchtlich hinausgehen, können, jedoch nur auf motivierten Antrag des Fachlehrers und nach Beschluß des Lehrkörpers, durch einen besonderen Beisatz zur Note „vorzüglich“ hervorgehoben werden; früher nannte man solche Leistungen in Österreich „ausgezeichnet“. Für Leistungen, die als durchweg gut, aber doch nicht als hervorragend bezeichnet zu werden verdienen, gilt das Prädikat „lobenswert“. Für die zwei nächsten Abstufungen gelten „befriedigend“ und „genügend“, jenes als höherer Grad der Reife des Schülers, dieses als Durchschnittsnote für solche Leistungen, die als ein Minimum für das Aufsteigen des Schülers in die nächst höhere Klasse unbedingt gefordert werden müssen. Leistungen, welche den Forderungen des Klassenziels nicht entsprechen, werden mit „nicht genügend“ und „ganz ungenügend“ bezeichnet. Diese Prädikate sind für den ganzen Staat Vorschrift; auch ihre Erläuterung trägt einen streng amtlichen Charakter. — Der Norden Deutschlands — durch Preußen repräsentiert — trägt einen strafferen, schneidigeren, knapperen Charakter in der Zahl der Prädikate für die Reifezeugnisse. Es sind hier nur vier Prädikate gestattet: sehr

gut, gut, genügend, nicht genügend. Für die periodischen Zensuren hat man etwas mehr Freiheit gelassen und fünf Prädikate gestattet, indem man die große Lücke zwischen genügend und nicht genügend noch durch ein Mittelprädikat „mangelhaft“ ausgefüllt hat. Man ist dabei von der Erwägung ausgegangen, daß sich eine Steigerung und Minderung des Maßes, das gerade für notwendig zu erachten sei und als ausreichend gelten müsse, praktisch ergebe und daß man zu drei Prädikaten gelangen müsse, einem in der Mitte liegenden, dem Indifferenz- oder Gleichgewichtspunkte zwischen Lob und Tadel, und einem lobenden und einem tadelnden Prädikate. Da jedoch Plus und Minus, Lob und Tadel ein verschiedenes Maß haben können, so hat man Bedenken getragen, für das eine und das andere nur je ein Prädikat zu verwenden. Man hat deshalb das Lob in bedingtes und unbedingtes geschieden und den Tadel ebenfalls in bedingten und unbedingten und diese graduellen Unterschiede um des erziehenden Zweckes willen gewählt. Eine zu große Zahl, z. B. eine Sechs- oder Siebenzahl hat man vermieden, um nicht auf das Urteil der Eltern und Schüler durch die zu große Mannigfaltigkeit verwirrend zu wirken. Das Verständnis für diese fünf Prädikate ist nicht schwer zu erreichen. Unter Leistungen, die das letzte Prädikat erhalten, wird man solche verstehen, bei denen ein erfolgreiches Weiterarbeiten im Gange des Unterrichts so wenig zu erwarten ist, daß vielmehr die Rückkehr zum Beginn des Kursus geraten erscheint. Das vierte Prädikat ist zwar tadelnder Natur, deutet aber doch an, dass immerhin noch Leistungen vorhanden sind, die einen Übergang zum Mittelprädikate ermöglichen. Der Tadel ist als ein bedingter anzusehen. Das dritte, charakterloseste Prädikat, das Indifferenzprädikat, überaus beliebt und geschätzt von allen indifferenten pädagogischen Seelen, wird besonderer Besprechung vorbehalten bleiben. Das zweite Prädikat bezeichnet eine Leistung, die mehr bietet als das gerade Notwendige; das Publikum wird unter guten Leistungen eines Schülers ohne Bedenken solche verstehen, von denen aus er mit einer gewissen Leichtigkeit fortschreiten kann. Um diese Beweglichkeit dem strebsamen Schüler zu erhalten, wird man zur Ermunterung seiner Arbeitslust und zur Förderung seiner Schritte mit diesem Prädikat nicht zu geizig sein; wie man überhaupt mit anererkennendem Urteil in unserer Nörgelära etwas freigebiger sein dürfte. Es ist recht töricht, wenn kaltherzige Pädagogen einen nach Anerkennung lechzenden Schüler auf sein eigenes Bewußtsein verweisen; gerade die strebsamen Schüler zweifeln leicht an sich und haben von ihren Lehrern eine so hohe Meinung, daß sie in deren Schätzung ihr Gericht finden. Das erste Prädikat des unbedingten Lobes wird man als Steigerung von gut auffassen nicht in dem Sinne, als ob damit über Fleiß und Begabung ein Urteil abzugeben sei, sondern so, daß eine große Leichtigkeit des Weiterarbeitens erwartet wird, dem sich eigentlich gar keine oder ganz geringe Hindernisse bieten werden, während von dem mit dem zweiten Prädikate Beschenkten doch noch wiederholt Wegeschwierigkeiten zu überwinden sind.

Wir kommen zu der wichtigen Frage, ob Zusätze zu den vorgeschriebenen Prädikaten geraten sind oder nicht, und können uns mit gutem

pädagogischem Gewissen dahin entscheiden, daß gewisse Zusätze außerordentlich wünschenswert, andere geradezu verwerflich sind. Zu den letzteren rechnen wir alle nichtssagenden Zusätze wie „eben“, „kaum“, „fast“, und dergleichen und warnen vor Urteilen wie „im ganzen gut“, „im allgemeinen genügend“, „ziemlich gut“ oder vor dem monströsen „wohl im ganzen noch ziemlich genügend“. Besonders zu verwerfen sind solche Prädikate, die neben dem Lob eine Abschwächung des Lobes, also einen versteckten Tadel enthalten, wie „im ganzen gut“, „ziemlich gut“ etc. Dann ist doch ein reines und glattes genügend echtere Ware. Solche Prädikate sind keine bestimmten Urteile mehr, sondern Orakelsprüche, Rätsel, Rechenexempel, deren Auflösung dem geneigten Leser überlassen bleibt, während der betreffende Zensor sich die Sache leicht macht, indem er sich um Klarheit drückt wie die Katze um den heißen Brei. Es ist ja nicht zu verkennen, daß dergleichen Zensuren das anerkennenswerte Streben zugrunde liegt, die Leistungen der Schüler möglichst genau voneinander abzustufen und dem einzelnen ja kein Unrecht zu tun; größer als das Gerechtigkeitsstreben ist aber meist die Unentschiedenheit und der Mangel an Entschiedenheit, die Leistungen der Schüler in eine der fest bestimmten Kategorien einzuordnen. Der Vorteil der Bestimmtheit, Gleichmäßigkeit und Allgemeinverständlichkeit geht dadurch verloren, ebenso wie durch Vermischung mehrerer Prädikate durch das matte teils, teils. Ein solches Urteil läßt es ganz zweifelhaft, ob zeitlich oder sachlich geteilt oder ob eine Mittelstufe geschaffen werden soll. Die Entscheidung der Frage, ob die Leistungen eines Schülers mit diesem oder jenem Prädikat zu bezeichnen sind, wird ja oft schwierig sein. Aber vor dieser Entscheidung als einem Akt energischer Selbstüberwindung soll der Lehrer nicht zurückschrecken. Zweifel dürfen nicht noch in die Prädikate hinüberlaufen, sondern müssen vor Feststellung des Zeugnisses beseitigt sein. Jedenfalls soll der Schüler nicht unter der Unsicherheit des Lehrers leiden; sondern dieser mag selbst den Schaden tragen, der aus seiner Unsicherheit entspringt. Es ist nicht schön, anderer Leute Haut zu Markte zu tragen.

So sehr man sich vor allgemeinen, verflachenden Zusätzen hüten soll, so sehr sind charakterisierende und individualisierende Zusätze erwünscht, besonders in den Zeugnissen, die dem Versetzungszeugnis vorangehen und die nicht wie dieses nur nach rückwärts auf das, was geleistet ist, sondern auch auf das, was noch geleistet werden soll, hinschauen. Schon das Prädikat, das die mathematische Mitte zwischen dem Plus und Minus bezeichnet, wird nur selten genau die Mitte halten. Die Leistungen, welche normal genannt werden, sind es immer nur annähernd von der einen oder von der anderen Seite. Es ist eine ganze Zone von verschiedenen Leistungen, die sich in der Mitte lagert, und an sich könnte man ja diese mit einem einzigen Ausdruck bezeichnen; tatsächlich aber scheidet sich innerhalb derselben das volle Maß von dem knappen, und im Interesse pädagogischer Wirkung ist es geraten, diesem Unterschied gerecht zu werden durch charakterisierende Zusätze. Auch aus anderem Grunde ist das nötig. Da die einzelnen Unterrichtsgegenstände den ver-

schiedenartigsten Stoff umfassen und die verschiedenartigsten Anforderungen stellen, so kommt es vor, daß innerhalb desselben Faches voneinander abweichende Leistungen vorkommen. Schematisches Verfahren findet sich mit dieser Schwierigkeit in der Weise ab, dass es summiert und dividiert und so ein Prädikat zustande bringt. Wenn z. B. ein Schüler im lateinischen Schriftsteller genügend übersetzt, aber in der schriftlichen Übersetzung aus dem Deutschen Ungenügendes leistet, so finden sich die zahlfrohen Schematiker mit der Schwierigkeit ab, indem sie $3 + 5 = 8$ setzen, daraus durch Division 4 erhalten und die Gesamtleistungen mit dem 4. Prädikat bedenken. Da aber weder Eltern noch Schüler bei dieser Zahlenoperation zugegen gewesen sind, so wissen sie den dunkeln Sinn des Prädikats nicht zu deuten. Solche Fälle wiederholen sich vielfach. In Lektüre und Grammatik, in schriftlichen und mündlichen, in häuslichen und Klassenleistungen können die Resultate sehr verschieden sein. Es können ferner die Leistungen in fremdsprachlicher Lektüre mangelhaft sein, die Ursache aber kann sehr verschiedenartiger Natur sein; sie kann in einer gewissen Ungeschicklichkeit und Befangenheit des mündlichen Ausdrucks liegen oder in der Unfähigkeit im Überblicken des Satzbaus oder aber in grammatischer Unsicherheit. Die wenig befriedigende Beschaffenheit von mathematischen Leistungen kann mit der mangelhaften Aneignung des systematischen Lernstoffes zusammenhängen oder aber damit, daß der Schüler sein Wissen nicht anzuwenden vermag bei der Lösung gestellter Aufgaben. In der Geschichtsstunde vermag der eine Schüler seine Kenntnisse in zusammenhängender Entwicklung darzulegen, dem anderen muß man mit der Hebelkraft der Fragekunst dieses Wissen erst entlocken. In den deutschen Aufsätzen ist hier ein gewisser Reichtum der Gedanken und der Phantasie vorhanden, aber die Form läßt zu wünschen übrig; dort ist die Form genügend, aber die Gedanken sind ärmlich und dürftig. Es ist ferner eine häufige Erscheinung, daß die Lernenden sich in verschiedenen Zeiten einer bestimmten Periode verschieden zeigen; sie fangen entweder gut an und fahren schlecht fort oder machen es umgekehrt; oder sie schwanken überhaupt in ihren Leistungen hin und her, weil sie heute faul und morgen fleißig sind. Dem soll doch auch in der Beurteilung Rechnung getragen werden; täte man das durch Summierung und Division, so käme man zu einem Resultate, an welchem nur der Gewaltstreich Bewunderung verdiente, die Ungerechtigkeit und Unrichtigkeit aber nicht. Sind hier nicht Prädikate angebracht wie: „genügend, aber erst in letzter Zeit“, „gut, namentlich in der letzten Zeit“, „anfangs genügend, zuletzt mangelhaft“, „die Leistungen sind immer mehr zurückgegangen, daher schließlich ungenügend“? Solche und ähnliche Fälle bringt das Leben der Schule uns in Hülle und Fülle entgegen; ihre Zahl mehrt sich, je aufmerksamer und eindringlicher wir die Leistungen der Schüler betrachten. Soll nun von alledem das Zeugnis nichts sagen? Manche haben diese Frage verneint aus Besorgnis, die Einheitlichkeit und Bestimmtheit der Prädizierung möge verloren gehen. Braucht man denn aber, um das eine zu tun, das andere zu lassen? Kann man nicht zunächst klassifizieren und dann spezialisieren, charakterisieren und individualisieren oder um-

gekehrt? Eine solche Spezialisierung würde die Achtung vor der Schule gewiß heben; denn man würde damit einen Beweis liefern, mit welcher Genauigkeit der Lehrer Fortschritte und Verhalten des Schülers verfolgt; ein solches Zeugnis würde außerdem der Wahrheit und Wirklichkeit entsprechen; und der Lehrer würde nicht gezwungen sein, unter Zurückdrängung von Momenten, deren Berechtigung er anerkennen muß, ein Urteil auszusprechen und zu vertreten, das in vielen, ja in den meisten Fällen nur teilweise gerechtfertigt ist. Es ist schon genug gefordert, daß man an den formellen Ausdruck des Prädikats gebunden ist; auch dem Inhalte nach sich binden lassen zu müssen und in der Freiheit sich beschränkt zu sehen, aus den verschiedenartigsten Prämissen auch die verschiedenartigsten Schlüsse ziehen zu dürfen, ist denkender Männer nicht würdig.

Diese charakterisierenden Zusätze sind aber nicht nur ein gutes Recht der Schule, sondern auch des Hauses. Es ist doch für den Vater und seine Mitarbeit an der wissenschaftlichen Entwicklung des Sohnes von Bedeutung zu wissen, warum die Leistungen nicht den Ansprüchen genügen oder über das Mittelmaß hinausgehen; die erziehende Absicht des Zeugnisses wird dadurch wesentlich unterstützt. Mag man immerhin bei Abgangszeugnissen, bei Reifezeugnissen, in denen übrigens eingehend das Prädikat motiviert wird, bei Schlußprüfungszeugnissen — kurz in allen Fällen, wo eine Verbindung der Schule mit dem praktischen Leben eintritt und wo die Zeugnisse mehr einen bürokratischen Charakter tragen müssen, — ganz bestimmte Ausdrücke und nur diese verlangen und feststellen, im Leben der Schule selber ist den Zeugnissen volle Lebenskraft und kunstvolle Ausgestaltung zu gönnen. Wir lachen ja darüber oder finden es seltsam und geistesdürftig, wenn jemand auch nur die geringste künstlerische oder wissenschaftliche Leistung mit einem Stichworte charakterisiert. Eine gewisse Analogie liegt für Schülerleistungen vor. Auch für diese mögen wir uns die Mannigfaltigkeit der Charakterisierung wahren, so streng wir uns auch im übrigen an die einmal vorgeschriebenen Prädikate halten.

Diese individualisierende Mannigfaltigkeit des Urteils werden wir noch mehr uns erhalten können, wenn wir uns nicht auf die Zeugnisse an den bestimmt vorgeschriebenen Terminen beschränken, an welchen nach amtlicher Anordnung das Zeugnis mit Gigantenschritt als ungeheures Schicksal in die Kreise der Eltern und Schüler tritt. Es empfiehlt sich vielmehr eine Art von geschriebenen oder ungeschriebenen Zwischenzensuren und Klassenkonferenzen, die etwa in der Mitte zwischen den beiden Zeugnisterminen liegen und den Zweck haben, Klärung zu schaffen, aufmerksam zu machen und vorzubeugen, damit nicht erst dann der Feuer- ruf erschallt, wenn das ganze Haus bereits in lichterlohen Flammen steht und Hilfe zu spät kommt. Diese Klassenkonferenzen sollen sowohl auf dem sittlichen als auf dem wissenschaftlichen Gebiet den Erfolgen und Mißerfolgen der einzelnen Schüler nachgehen und den gerade herrschenden Klassengeist prüfen, die Ursachen der wahrgenommenen Übelstände ergründen in gemeinschaftlicher Überlegung und Besprechung, die Mittel

zur Beseitigung der Übelstände in Beratung ziehen und durch sich immer mehr berichtigende und ergänzende Kenntnis der Schüler ihre richtige Beurteilung und Behandlung herbeiführen und von allen diesen Ermittlungen, wo es nötig erscheint, den Eltern in angemessener Form Mitteilung machen. Der Vorteil solcher Besprechungen liegt darin, daß man sich hier weniger mit der einzwängenden Fassung des Urteils abzumühen hat, sondern mehr auf den Grund der Erscheinungen eingehen kann und dann den Gründen entsprechend so mannigfaltig seine Ausdrücke wählen kann, wie die Begründung wechselnd ist. Außerdem arbeiten diese Konferenzen und Zwischenzensuren einem Übelstande entgegen, den die Massenerziehung leicht mit sich bringen kann. Es kommt heutzutage mehr, als gut ist, vor, daß die einzelnen Lehrer die allerwidersprechendsten Urteile und Auffassungen von ein und demselben Schüler haben. Jene Besprechungen werden solche Widersprüche beseitigen oder doch ihre Beseitigung anbahnen und zu derselben anregen. Wenn der Ordinarius (Klassenvorstand) vor diesen Besprechungen die verschiedenen Urteile sammelt und sichtet, wenn er aus dem Klassenbuche die Eintragungen sorgfältig berücksichtigt, die gelegentlichen Mitteilungen der Lehrer heranzieht und vor allem aus seinen eigenen Beobachtungen ein möglichst treffendes Bild des Naturells, der Neigungen, der Begabung und des Fleißes des Schülers zu gewinnen sucht und dieses Bild durch Mitteilungen über häusliche Erziehung und Aufführung, soweit sie möglich und zuverlässig sind, ergänzt, so wird schon dadurch mancher Widerspruch berichtigt und beseitigt. Nimmt man hinzu, daß diese Urteile in mündlicher oder schriftlicher Fassung an die Eltern gelangen, so wird in manchen Fällen auch nach dieser Seite hin ein berichtigender Gedankenaustausch stattfinden, falls etwa Irrtümer und falsche Auffassungen zu klären sind. Und weshalb sollte sich die Schule, die doch nicht in so und soviel Köpfe und Herzen mit unfehlbarer Sicherheit hineinblicken kann, nicht auch einmal irren können?

Damit sind wir zu Ende mit der Besprechung der Zensuren. Wenn wir länger dabei verweilt haben, als die Handbücher der Pädagogik sonst zu tun pflegen, so ist das deshalb geschehen, weil eine sorgsame und feine Ausbildung gerade der zensierenden Tätigkeit jedem Lehrer nicht genug empfohlen und ans Herz gelegt werden kann.

Vgl. Dir. Conf. XXVII Pommern S. 123 ff., 125, 159. — Dir. Conf. VI Schleswig-Holstein S. 5 ff. — Dir. Conf. XVIII Posen S. 3, 11, 13. — Dir. Conf. IX Rheinpr. S. 244 ff. — Dir. Conf. V Preußen S. 164 f. — Weisungen zur Führung des Schulamts an den Gymnasien in Österreich als Anhang zu den Instruktionen für den Unterricht, Wien 1895, zweite, ergänzte Auflage, S. 13 ff., 55. — Gymnasium Jahrg. XI 1893 HUCKERT, Bedenken gegen unsere heutigen Schulzeugnisse.

39. Rangordnung. Rangnummern durch Zensuren bestimmt. Rangklassen, Hauptnummern, Generalnummern auf Zeugnissen. Rangplätze nach den Leistungen in einem einzelnen Fache. Das sogenannte Zertieren.

Eine wichtige Frage, die im engsten Zusammenhang steht mit der Zensur, ist die Frage der Rangordnung oder Lokation. Wir haben zunächst die Rangordnung im Sinn, welche auf Grund der nach größeren Zeit-

räumen erteilten Zensuren angeordnet wird. Über den Wert dieser Einrichtung sind die Meinungen geteilt. Die Zahl der praktischen Schulmänner, die sie verwerfen, ist nicht ganz gering, und ihre Gründe sind schwerwiegend. Da aber andererseits viele verständige und erfahrene Männer sie wünschen und verlangen, da alter Brauch sie geheiligt und Verfügungen einsichtiger und weitlebender Behörden sie geradezu angeordnet haben, so hat eine praktische Pädagogik, auch wenn ihr Verfasser nicht zu den Freunden der Einrichtung gehört, nicht das Recht sie schlechthin zu verwerfen, sondern die Pflicht das Für und Wider zu prüfen auf Nutz und Frommen der Freunde und Feinde. Die Freunde mögen aus den Betrachtungen die Mahnung zu vorsichtiger und geschickter Anwendung, die Gegner aber die Beruhigung entnehmen, daß man Anordnungen, denen man nicht voll zustimmen kann, doch mit gutem Gewissen ausführen kann, indem man das Segensreiche, was in ihnen liegt, ausnützt, das Bedenkliche verhütet und unterläßt.

Die größte Schwierigkeit liegt für eine durchaus gerechte Rangordnung in der Art ihrer Berechnung. Die gesamte Persönlichkeit kann man in diese gar nicht hineinziehen; denn ethische Werte lassen sich nicht numerieren, sondern nur charakterisieren, und das Unwägbare und Unmeßbare eines geistigen Wesens in einer Zahl zusammenzufassen ist unmöglich. Das Unmögliche aber durch statistischen Zwang möglich zu machen erscheint bedenklich. Deshalb hat man auch bei Bestimmung über Rangordnung an den meisten Stellen davon abgesehen, den Wert der Gesamtpersönlichkeit durch sie darzustellen, und hat nur intellektuelle Werte, d. h. das Maß des Wissens und Könnens, festgestellt, wie es in den Prädikaten für die einzelnen Leistungen in die Erscheinung tritt. Man setzt diese Prädikate in Zahlen um (siehe die Anmerkung), addiert dieselben und stellt die kleinste (falls man sehr gut mit 1 einsetzt) oder die größte (falls man sehr gut mit 5 einsetzt) zuerst, oder man hat für jedes Unterrichtsfach eine Rangordnung aufgestellt, die Nummern der Fachrangordnungen addiert und die Summen mit der kleinsten oder größten beginnend geordnet. Bei beiden Methoden hat man auch wohl den verschiedenen Wert der Lehrfächer berücksichtigt, indem man die Prädikate der wichtigsten Fächer etwa mit 3, der nächst wichtigen mit 2 usw. multipliziert hat. Schreiben, Singen, Turnen, Zeichnen rechnet man hier nicht mit, dort geschieht es. Bei gleichstehenden Leistungen hat man die Prädikate für Fleiß, Aufmerksamkeit und Betragen den Ausschlag geben lassen. Den Ehrenposten des Primus weist man aber niemals einem Begabten zu, der sonst nicht würdig ist. So hat man durch möglichst objektive Rechnungsmäßigkeit dem Vorwurf der Willkürlichkeit vorzubeugen und das Gerechtigkeitsgefühl zu befriedigen geglaubt. Und doch — wie steht's mit der Gerechtigkeit? Gerechtigkeit gibt absolut richtige Bilder, die Zeugnisnummer nur relativ richtige. In einer gut beanlagten Klasse kann der 15. Schüler unter 20 noch völlig auf dem Standpunkt der Klasse stehen, während in einer schlechteren Klasse schon der 10. oder 12. unter 20 Schülern nicht mehr das Erforderliche leistet. Auch in derselben Klasse kommen seltsame Konstellationen vor. Z. B. haben

in einer Klasse von 40 Schülern 4 Zeugnisse die Summe 48, 3 die Summe 49, 5 die Summe 50 ergeben. Diese 12 Zeugnisse zeigen uns ganz geringe Unterschiede, und dennoch muß der erste vom letzten um 12 Rangnummern abstehen. Das gibt zu ungerechter Beurteilung Anlaß; denn die ersten werden zu stark gehoben, die letzten zu sehr gedrückt. — Wiederholt kommt es außerdem in guten Klassen vor, daß bis in hohe Nummern hinein, z. B. bis zur 20., noch mehrere Male das Prädikat „gut“ im Zeugnis steht. Andererseits wird in schlechten Klassen oftmals schon der 30. unter 50 Schülern ein ganz erbärmliches Zeugnis haben. Man wird hier viel Erläuterungen und Belehrungen an Schüler und Eltern gelangen lassen müssen, um im ersten Falle dem Nichteingeweihten die Richtigkeit der Rangordnung glaubhaft zu machen und ihn von ihrer Gerechtigkeit zu überzeugen; im anderen Falle dagegen wird man warnen müssen vor falschen, allzu günstigen Schlüssen auf die bevorstehende Versetzung. Es kommt hinzu, daß den Rangnummern von den Eltern sehr viel Gewicht beigelegt wird und daß über diesen die Prädikate für die Leistungen selbst vielfach ganz übersehen und unbeachtet gelassen werden und in ihrem wahren Werte gar nicht zur Geltung kommen. Die Rangnummer merkt sich Vater und Mutter, alles andere nicht; wären die Rangnummern nicht da, die Eltern würden nicht so mechanisch urteilen, sondern die Zeugnisse nach ihrem wahren Werte zu beurteilen sich bestreben. Die pädagogische Kraft und Bedeutung der Einzelprädikate wird aber durch ihre Unterordnung unter die Rangnummer stark herabgemindert. Auch falscher Dünkel und Überhebung wird erzeugt, wenn ein Schüler das Glück hat, daß ihn die Faulheit anderer in die Höhe schiebt, und berechtigte Entmutigung und Mißstimmung hervorgerufen, wenn ein Schüler, der musterhaft in Betragen, Fleiß und Aufmerksamkeit ist, um vieles in der Rangnummer hinter einem unfleißigen, aber begabten Schlingel zurückstehen muß, weil beider Betragen, Fleiß und Aufmerksamkeit der „Gerechtigkeit“ wegen nicht mit eingeschätzt werden. Auch wird bei der Versetzung die Rangnummer nicht immer mit der Versetzungsreife in Einklang stehen; denn ein Schüler mit höherer Rangnummer wird manchmal nicht versetzt werden können, weil in einem sehr wichtigen Fache ein vollständiger Ausfall vorhanden, während der Hintermann, der nur wenig bedeutsame Mängel in mehreren Fächern hat, aufsteigen muß. — Die Freunde der Rangordnung weisen darauf hin, daß die Übersichtlichkeit über große Gruppen von Schülern durch eine Rangordnung wesentlich gefördert werde; das ist ja richtig; aber was hindert denn daran, solche Ranglisten bei jeder Zensuraufstellung für Direktor und Lehrer anzufertigen, ohne zugleich durch Mitteilung auf der Zensur alle die bezeichneten verkehrten Auffassungen und Irrtümer bei Eltern und Schüler wachzurufen? Die Rangnummer soll auch einen sittigenden Wert haben, da die Schüler durch sie früh lernen, daß die dem Menschen zu teil werdende Anerkennung oder Mißbilligung anderer seinen Leistungen proportional sei. Im Leben nehme — so urteilt Palmer in seiner evangelischen Pädagogik — jeder eine bestimmte Stelle ein, vom König herab bis zum Tagelöhner, zum Proletarier; und dieser Platz ent-

spreche im ganzen nicht sowohl dem absoluten inneren Wert, dem Wert, den das Individuum vor Gott fürs Himmelreich habe, sondern der Tüchtigkeit und Brauchbarkeit für die Lebenszwecke, wie beides auf Talent und Fleiß beruht. Wenn ein Staatsbeamter zum Minister gemacht werde, so müsse diesem Posten, wenn anders die Wahl richtig getroffen sei, eine Intelligenz, ein Schatz von Kenntnissen, eine Gesamttüchtigkeit entsprechen, die gerade so hoch über der Intelligenz eines Dorfschulzen stehe, wie der Rang des ersteren über dem des letzteren. Ebenso werde wieder der Tüchtigere, Intelligentere im Bürgerstande selbst, z. B. als Kaufmann, als Gewerbetreibender, eine Stellung einnehmen, die seiner Leistung entspreche. Wenn das im allgemeinen nicht mehr der Fall sei, wenn das nicht Regel sei, so verrate sich damit, daß etwas faul sei im Staate Dänemark, daß die Zeitstände abnorm, daß das öffentliche Leben krank sei. Diese Lokation des Lebens spiegele sich in der Lokation der Schule wieder; für das Verständnis jener solle das Kind durch diese vorgebildet werden. Der Schüler sehe es klar vor Augen, daß das Lernen und die Leistung im Lernen kein Kinderspiel sei, sondern einen reellen Zweck habe, und inwiefern das Lernen bereits zu einer solchen Realität geworden sei, das werde ihm anschaulich durch seinen Platz. Dies sei pädagogisch notwendig, wenn sich das Kind in die Rangordnung des wirklichen Lebens schicken und sie verstehen lernen solle. Wenn diese Lokation des wirklichen Lebens nicht immer gerecht, sondern hier gerecht und dort ungerecht sei, so habe sie das mit der Lokation der Schule gemein, für die ja die sittliche Beurteilung nicht den Maßstab abgeben solle. — Zu dieser Tiefe der Begründung wird man nicht vorzudringen im stande sein, wenn man erwägt, daß die Rangordnung des Lebens in Titeln und festen pekuniären Positionen, die immerhin etwas Charakteristisches an sich haben (die Regierung legt ja auch wohl einen „Charakter“ bei), besteht, während die Rangordnung der Schule in öder, kalter und nackter Zahl sich ausprägt. Auch möchte der Minister durchaus nicht immer so hoch an Intelligenz über dem Dorfschulzen stehen, wie der Rang des ersteren über dem des letzteren, wenn anders auch gesunder Menschenverstand mit zur Intelligenz gerechnet wird. Und in die — zum Teil doch recht törichte — Rangordnung des späteren Lebens soll das Kind sich vorbereitend schicken lernen durch die ebenfalls vielfach bedenkliche Rangordnung der Schule? Teufel und Beelzebub machen hier einmal wieder Gemeinschaft. Man sollte meinen, in die Rangordnung des Lebens und überhaupt in die Verhältnisse dieses an Verkehrtheiten und Fehlern so reichen Erdendaseins lerne ein Kind und auch der erwachsene Mensch sich durch ganz etwas anderes schicken, nämlich durch die Zufriedenheit, die durch wissenschaftliches Studium (für die Schule *cum grano salis* zu fassen) der menschlichen Verhältnisse, wie sie sich historisch entwickelt haben, und durch gemüthvolle Vertiefung in die Welt der Ideale gestärkt und gekräftigt wird. Wer rückwärts in die Geschichte zu schauen gelehrt wird und daraus lernt, daß es noch viel größere Torheiten, Verkehrtheiten und Ungerechtigkeiten zu anderen Zeiten gegeben als heutzutage, und wer gelehrt wird vorwärts und aufwärts zu schauen zu idealeren Gestaltungen, die hier oder dort sich ein-

mal vollenden mögen, und wer angehalten wird sich in Selbstbescheidung zu beugen vor dem Gange der Dinge und der Lage der Dinge, wie sie nun einmal nach dem unerschöpflichen Ratschluß des Lenkers der Geschichte verlaufen sind und sich immer mehr zum Besseren gestaltet haben, der bedarf propädeutischer Rangordnung nicht; sie kann dem Kinde allenfalls den Spaß verderben an seiner Arbeit und kann ihm den Glauben an die unbedingte Gerechtigkeit der Schule und seines Lehrers arg beeinträchtigen.¹⁾

Mit dem Für und Wider der Rangordnung sind wir zu Ende. Wo sie verordnet ist, mag man verhüten, daß sie nicht schädlich wirke, schädlich auf den Ehrgeiz der Schüler, auf seine Arbeitsfreudigkeit und seinen Mut, schädlich auch auf das Urteil der Schüler und Eltern über die Schule. Es ist zwar nicht ganz so schlimm, wie der Mann, der lange Zeit an der Spitze des preussischen Schulwesens gestanden, gesagt hat: „Wie kann man einen Menschen, ein Individuum, ausrechnen und in eine mathematische Formel bringen? Das ist ja ein längst überwundener Standpunkt!“ Aber beherzigen werden wir doch die Worte Döderleins

¹⁾ Um auch einen Freund der Rangordnung voll zu Worte kommen zu lassen, setze ich hierher, was Richard Richter a. a. O. S. 465 f. meinen Ansichten entgegensetzt: „Eine unzweckmäßige Beschränkung sehe ich auch in dem Urteile, das der Verfasser über die Rangordnung nach den Leistungen, über die Dislokation in der Klasse fällt. Er will die Rangordnung nur für den internen Gebrauch des Lehrerkollegiums herstellen lassen. Ich wüßte allerdings auch nicht, wie man in einer großen Schule ohne einen solchen Anhalt auskommen, wie namentlich der Direktor die erforderliche Übersicht und ein deutliches Bild von dem gegenseitigen Verhältnisse der Schüler behalten sollte. Den Schülern und Eltern aber soll nach Matthias diese Rangordnung nicht verraten werden. Er verwendet unverhältnismäßig viel Raum auf die Polemik gegen das alte Herkommen. Aber die von ihm geltend gemachten Nachteile werden von den Vorteilen weit überwogen. Er beruft sich darauf, daß bei der Verteilung der Plätze nach Points eine volle Gerechtigkeit schwer zu wahren sei — eine solche gibt es aber überhaupt nicht und namentlich auch schon nicht bei den Zensurierungen —; daß ferner gleich tüchtige Schüler unbilligerweise hintereinander gesetzt werden müßten — das wird wohl den Betroffenen leicht verständlich zu machen sein, daß sie nicht zu dreien [wenn's nur immer drei wären!] auf einem Platze sitzen können —; weiter befürchtet er, daß die Eltern neben dem Klassenplatze die Zensuren zu wenig beachten und durch ein geringes Aufrücken, das der Sohn trotz schlechter Leistungen nur den noch schlechteren seiner neuen Hintermänner verdankte, getäuscht und zu stolz und zuversichtlich

gemacht werden könnten — auch dagegen wird eine kurze warnende Bemerkung auf dem Zeugnisse Abhilfe genug geben; schließlich könnte nach Matthias leicht der fleißige, aber minder begabte Schüler unverdientermaßen gegen den weniger fleißigen, aber begabten zurückgesetzt werden. Aber wollen wir denn den Wetteifer nicht mehr als Erziehungsfaktor bei unseren höheren Schulen in die Rechnung setzen? Er ist eine der besten Eigenschaften der Massenerziehung, wenn er richtig angeregt und geleitet wird; und sein Ergebnis kommt in der Rangordnung am klarsten zum Ausdruck, vollkommen begreiflich für die Schüler, während sie die einzelnen Zensuren einer vom andern kaum erfahren, jedenfalls sich nicht merken können. Das ist der eine große Vorteil der Dislokation, und der andere ist die in der einen Nummer des Klassenplatzes dem Hause sehr vernehmlich ausgesprochene vergleichende Kritik des Leistungsstandes, den der Sohn im Verhältnis zu seinen Mitschülern erreicht hat. Sonst müßten wir gewissenhafterweise den Eltern eine Zusammenstellung der gesamten Zensuren der Klasse vorlegen. Die Fachzensuren besagen — so interpretiert sich jeder leidlich einsichtige Vater das Zeugnis —, in welchem Verhältnis die Leistungen des Schülers zu den ordnungsmäßig an die Klasse zu stellenden Forderungen stehen; die Rangordnung bezeichnet das Verhältnis der Leistungen des einzelnen zur Durchschnittsleistung der Klasse, und das kennen zu lernen hat die häusliche Erziehung naturgemäß ein großes Interesse; die Fleißzensur endlich deutet das Verhältnis der tatsächlichen Leistungen des Schülers zu seiner Begabung an, wenn auch nicht immer und nicht in sicherer Schätzung.“

(Lob des Schulpedantismus, öffentliche Reden S. 71 ff.) müssen: „Wir beiseitigen nach Kräften die Nachteile jener Einrichtung, indem wir selbst auf den Rangplatz keinen übermäßigen Wert legen und auch die Eltern bitten den Wert oder Unwert ihrer Kinder nicht ausschließlich nach dem Rangplatz, den sie erworben, abmessen zu wollen.“

Da die Rangordnung nach Plätzen ihre Schattenseiten hat, so hat man auf andere Weise eine Art von Rang festzustellen versucht, indem man keine Nummern, sondern Rangklassen, Gradnummern, Hauptnummern oder Generalnummern wählte. Diese Gradnummer (meist werden 5, den Rangklassen der Räte in Preußen entsprechend, vorgeschlagen) soll ein zusammenfassendes Urteil über das ganze Zeugnis enthalten. Man hat in dieser Einrichtung den Vorteil gesehen, daß sie eine richtigere und bessere Gruppierung der Schüler ermögliche, und hat es dieser Einrichtung zum Ruhme angerechnet, daß sie nicht den Leistungen allein, sondern auch den allgemeinen Zensuren über Betragen, Aufmerksamkeit und Fleiß die gebührende Berücksichtigung widerfahren lasse und musterhaftes Betragen und angestregten Fleiß durch eine höhere Rangnummer belohnen könne, während schlechtes Betragen und weniger angestregter Fleiß den nötigen Dämpfer auf die Nummer setzen könne. Kraft einer solchen Nummer werde das Zeugnis von dem Schüler und seinen Angehörigen richtiger und angemessener gewürdigt und auch die Schule könne von Zeit zu Zeit die ganze Schülermenge besser sichten und in einer übersichtlichen Tabelle gruppiert vor Augen haben. Auch das Ehrgefühl glaubt man durch diese Einrichtung wesentlich zu heben. Zu beklagen ist nur bei dieser Rangabstufung, daß das Verschiedenartigste in ihr vermengt wird, nämlich ethische Werte, die in Fleiß, Aufmerksamkeit, Aufführung und Ordnungsliebe liegen, und das Wissen und Können, das in den Leistungen hervortritt. Mit dieser Einrichtung kann man es fertig bringen, daß ein Schüler mit trefflichen Leistungen der ersten Rangklasse angehören könnte, bis in die dritte degradiert wird wegen seines schlechten Betragens, daß dagegen ein geistig armer Schelm, der aber rührend fleißig ist, bis in die dritte Klasse avanciert und also das Ergebnis erzielt wird, daß zwei Wesen in eine Rangklasse gesperrt werden, die doch gar nichts gemeinsam haben. Dazu kommt, daß bei Feststellung der Rangklasse in der Konferenz die Vertreter der Einzelfächer und die Freunde und Gegner des zu Beurteilenden nicht selten in einen Kampf, Schacher und ein Ringen um Zugeständnisse hineingeraten, die man schlechtweg als Zeitvergeudung bezeichnen muß. *Experto credite!*

An manchen Schulen ist es üblich, daß außer nach den Gesamtleistungen noch in den einzelnen Unterrichtsfächern nach dem Ergebnis der jedesmaligen Klassenarbeiten, speziell in den Sprachen, eine bestimmte Rangordnung festgesetzt wird. Diese Einrichtung hat manches für und manches gegen sich. In einer solchen Rangordnung liegt ein gewisser Sporn und Antrieb; Schüler, die in diesem Lehrgegenstande zu den schlechtesten gehören, können in jenem durch besseren Rangplatz eine Aufmunterung erfahren; vor allem aber ist diese Einrichtung gerecht, da die festbestimmte Fehlerzahl der schriftlichen Arbeit der

Zahl einer Rangnummer näher liegt als ein in Zahl umgesetztes Prädikat. Mißlich aber ist, daß dem Extemporale leicht ein zu großes Gewicht beigelegt wird und von Lehrer und Schülern fast ganz vergessen wird, daß auch die mündlichen Leistungen ihren Wert haben, besonders wo sie in der Schriftstellerlektüre sich zeigen. Sodann gehört zur Extemporalanfertiigung immerhin eine gewisse Routine, die bei diesem größer ist als bei jenem, der übrigen Leistungsfähigkeit aber durchaus nicht immer entspricht. Da nun aber für manche, ja für viele Schüler eine beständige äußere Anregung nützlich ist, so wird man trotz dieses oder jenes Bedenkens die Rangordnung nach sprachlichen Extemporalien mit Nutzen anwenden können, besonders wenn große Massen in Bewegung zu setzen sind.

Weniger empfiehlt sich das sogenannte Zertieren beim Abfragen oder Einüben des Gelernten, d. h. das beständige Wechseln der Plätze, je nachdem die Antwort gut oder schlecht ausgefallen. Im allgemeinen rechnet man diese Einrichtung nachgerade zu den unpädagogischen Ruhestörungen. Das Zertieren soll zwar einen regen Wettifer hervorrufen, die Klasse in heilsame Spannung versetzen und ein nützlich Mittel sein, in eine erschlafte Klasse neues Leben zu bringen. Aber läßt sich das nicht auch durch andere einfachere Mittel erreichen? Ist nicht rasche, anfeuernde Frage Sporn genug und das Auge des Lehrers ausreichend, um die Schlassen zu erkennen, und das Wort wirksam genug, um Leben in den einzelnen und das Ganze zu bringen? Hat man dazu ein beständiges Wandern mit Sack und Pack, ein unablässiges Hin- und Herfluten und ein unschönes Kesselreiben nötig? Soll man sich obendrein noch über die dümmlichten und gleichgültigen Schlingel ärgern, die es gar nicht übel nehmen, wenn sie ab und zu eine körperliche Bewegung sich machen können? Und muß denn die Aufmerksamkeit der Klasse, die doch sonst durch Ruhe geboten wird, durch das beständige Hierhin und Dorthin immer wieder gestört werden? Lasse man doch lieber die Sache selbst mit der ihr innewohnenden Kraft und die Persönlichkeit des Lehrers mit ihren reichen Mitteln wirken; dann bedarf es nicht solchen Firlefanzen.

Alles in allem ist das Urteil über Rangordnung, Rangstufen, Generalnummern und Zertieren nicht gerade günstig ausgefallen. Für einen Zweck ist aber an der Rangnummer festzuhalten, für den Zweck, nach bestimmten Zeiträumen, am Ende des Quartals oder Tertials, besonders aber am Ende des Schuljahres den Lehrern und dem Direktor ein annähernd klares Bild davon zu geben, wie etwa die Reihenfolge der Gesamtleistungen in einer Klasse sich stellt. Nützlich ist also unter allen Umständen eine Rangordnung für den internen Hausegebrauch, aus dem man nach Bedürfnis bei Anfragen der Eltern Mitteilungen machen kann unter Beifügung der nötigen Erklärung. Im übrigen trägt man besser diese Rangnummer nicht hinaus auf den Markt des Lebens und Strebens, sondern wirkt hier mit durchaus unanfechtbaren, unumstrittenen, in jedem Betracht feinen und gerechten Mitteln. Man verteidigt so vielfach Rangordnungen damit, die Welt sei nun einmal so, man müsse auch mit Mitteln wirken, die nicht ganz zweifelsohne seien, man müsse Konzessionen an die menschliche Schwäche machen

und — um das Ding beim rechten Namen zu nennen — mit den Wölfen heulen. — Die Schule sollte sich auf Konzessionen an irgend eine menschliche Schwäche nicht einlassen und gerecht in allen ihren pädagogischen Maßnahmen sein und bleiben.

Vgl. PALMER, Evangelische Pädagogik, 5. Aufl., Stuttgart 1882, S. 527. — Dir. Conf. V Preußen S. 158 ff. — Dir. Conf. VI Schleswig-Holstein S. 10 ff. — Dir. Conf. IX Rheinpr. S. 221 ff. — Dir. Conf. XXVII Pommern S. 129 ff.

Die Rangordnung kann man, um ein ausgeführtes Beispiel anzuführen, nach folgenden Grundsätzen berechnen: 1. Man nimmt 2 Rubriken für die Berechnung: a) in die erste Rubrik fallen hauptsprachliche Fächer, Mathematik und Rechnen, b) in die zweite die übrigen Fächer (am Gymnasium auch Französisch, an dem Realgymnasium auch Latein). 2. Die Nummern der Rubrik a werden mit 2 multipliziert, die der Rubrik b einfach gerechnet. 1 = recht (sehr) gut; 2 = gut; 3 = genügend; 4 = mangelhaft; 5 = ungenügend. — 3. In den unteren Klassen kann an Gymnasialanstalten Latein, an Realanstalten Französisch mit 3 multipliziert werden. 4. Nachdem diese Berechnung für die einzelnen Fächer vorgenommen, werden die Zahlen addiert; die Rangordnung beginnt mit demjenigen Schüler, der die niedrigste Summe hat. 5. Zeichnen und Schreiben werden in Fällen, wo gleiche Summen sich ergeben, zur Ausgleichung herangezogen. 6. Abschwächende oder hebende Zusätze werden mit dem Zusätze — und + zur Nummer gekennzeichnet und als Bruchteil multipliziert.

Folgende Tabelle möge die Anwendung der Grundsätze veranschaulichen:

Sexta	Müller		Meier		Schmitz		Schultze	
	Zensur	Berechnung	Zensur	Berechnung	Zensur	Berechnung	Zensur	Berechnung
Religion	3	3	2	2	5	5	1	1
Deutsch × 2 . . .	4	8	2	4	4	8	2	4
Latein × 3	3—	10	2	6	5	15	1	3
Geschichte	3	3	2	2	3	3	2	2
Geographie	3	3	3	3	3	3	2	2
Rechnen × 2 . . .	4	8	2	4	4	8	2	4
Naturgeschichte .	3	3	3	3	3	3	2	2
		38		24		45		18
		III		II		IV		I

40. Eintritt des Schülers in die Schule. Aufnahmeprüfung.

Die Versetzung der Schüler. Wesen der Versetzung. Grundsätze. Die Frage der Ergänzung und des Ausgleichs nicht genügender Leistungen in einem Fache durch gute Leistungen in einem anderen. Die Beschlußfassung über die Versetzung. Versetzungsprüfungen. Reifeprüfungen.

Bei dem Eintritt in die höhere Schule wird es vor allem darauf ankommen, die Bildungsfähigkeit, den Bildungsgrad und die sittliche Würdigkeit des Aufzunehmenden festzustellen. Hat der Neuling schon eine höhere Schule besucht, so wird ein Abgangszeugnis der früher besuchten Schule über die meisten Punkte aufklären und das Aufnahmegeschäft wesentlich erleichtert oder bis auf geringfügige Formalitäten beschränkt. Nachdem über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse Vereinbarungen unter den deutschen Staatsregierungen stattgefunden haben, in denen auch über Anstaltswechsel und Aufnahme der Schüler allgemeine Grundsätze festgelegt sind, ist für freundliches Entgegenkommen der deutschen Schulen untereinander der geeignete Boden geschaffen, auf welchem verständig zu wandeln partikularistische Überhebung hüben und drüben gebildete Schulmänner nicht hindern soll.

Wo kein solches Abgangszeugnis vorhanden oder ein zweifelhaftes und unzureichendes, wird eine Aufnahmeprüfung stattzufinden haben. In allen Fällen tritt diese ein, wenn der Schüler noch gar keine höhere Lehranstalt besucht oder einer Anstalt angehört hat, deren Lehrplan jeden Vergleich und angemessene Rückschlüsse ausschließt. Bei solchen Prüfungen wird nun ein gewisser Spielraum gelassen werden müssen und Vorsicht geboten sein. Man wird auf die Befangenheit des in gänzlich neue Verhältnisse Eintretenden Rücksicht zu nehmen haben; man wird ein Zuwenig auf dem einen Gebiet durch ein Mehr auf einem anderen Gebiete ausgleichen können, man wird den Bildungsstand des Hauses, in welchem der Schüler außerhalb der Schule lebt, in Rechnung ziehen können; denn eine Gewähr für gedeihliche geistige Entwicklung des Schülers bietet vorzugsweise seine geistige Umgebung. In manchen Fällen wird man nicht ganz genau die richtige Klasse bezeichnen können, in welche der Schüler seinem Wissensstande nach gehört. In diesem Falle wird er eine bestimmte Zeit einer Klasse überwiesen werden können, um die Zweifel durch genaue Erprobung zu beseitigen. — Besondere Vorsicht ist geboten, wenn es sich um bestrafte oder strafweise entlassene Schüler handelt. Genauere Rückfragen bei dem Direktor der Anstalt, welcher der Schüler bisher angehört, werden klar zu stellen haben, ob man den Schüler ohne Bedenken aufnehmen kann oder nur bedingungsweise. Manche Weiterung würde hierbei vermieden und zugleich Gerechtigkeit geübt, wenn in der Fassung des Abgangszeugnisses undeutliche Angaben inbezug auf das Betragen des Schülers streng vermieden würden und vor allem unklare Zusätze wie „fast“ und „im ganzen“ fortblieben. Für die gerechte Beurteilung des Betragens gibt ein klarer in maßvolle Worte gefaßter Hinweis auf bestimmte Tatsachen einen sicheren Anhalt. — Bei dem ganzen Aufnahmegeschäft sei gründlichste, sorgsamste und gerechteste Prüfung aller in Betracht kommenden Umstände Regel. Diese Aufgabe sollte jede Schule recht ernst nehmen, um ungeeignete Elemente, die noch viel zu viel auf höheren Schulen sich aufhalten, diesen fern zu halten und für die Fortschritte der Schule und gedeihliche Ausgestaltung eine gesunde Grundlage zu schaffen.

Dann werden auch die Versetzungen in die höheren Klassen nicht mit allerlei Unannehmlichkeiten und Unzuträglichkeiten verknüpft sein. Dieselben wollen ebenso wie die Aufnahme mit aller Sorgfalt und vielseitiger Prüfung vom Lehrer überlegt und mit aller Gewissenhaftigkeit ausgeführt sein. Diese ist da nicht vorhanden, wo der einzelne Lehrer nur von seinem Spezialfache aus urteilt und sich nicht die Mühe gibt, die Gesamtheit der Leistungen und der Schülerpersönlichkeit abzuwägen und abzuschätzen. Dazu ist es nötig, daß er sich von dem ganzen Versetzungsakt, von seiner Bedeutung, von der Ermittlung der Versetzungsreife, von dem Verfahren in zweifelhaften Fällen, von der Bedeutung der einzelnen Fächer und der Berücksichtigung der sittlichen Reife sowie der Kompensation eine klare Vorstellung macht. — Ob die Versetzung ein richterlicher oder pädagogischer Akt sei, kann die praktische Pädagogik kaum interessieren. Je pädagogischer man verfährt, um so gerechter wird die

Versetzung sein; und je gerechter man versetzt, um so mehr werden pädagogische Wirkungen erzielt werden. Für uns ist die schlichte Forderung die, daß man den Schüler in der Klasse wisse, deren Unterricht für ihn der beste, heilsamste und seine Kräfte voll in Anspruch nehmende ist. Damit erledigt sich auch die weitere grundsätzliche Frage, ob die Versetzung das Wohl des Schülers oder der Gesamtanstalt im Auge haben soll. Beider Interessen, wenn man sie recht versteht und Nebeninteressen jeglicher Art aus dem Spiele läßt, werden sich schließlich decken und die beiden Grundsätze: *Salus scholae suprema lex esto* und *Salus discipuli suprema lex* sich harmonisch vereinigen. Die wissenschaftliche Tüchtigkeit und Leistungsfähigkeit einer Schule kann überhaupt gar nicht Bestand haben ohne Tüchtigkeit und Leistungsfähigkeit ihrer Glieder. Besitzt der Schüler die Fähigkeit, den Kursus einer höheren Klasse mit einigem Erfolg durchzumachen, dann übergebe man ihn auch derselben. Ob man milde oder streng sein soll, braucht man sich nicht lange zu beantworten; das sind sehr dehnbare und sehr subjektive Begriffe; sei man nur recht streng gegen sich selbst und frage sich immer, ob man das wahre Wohl des Schülers bei seiner Beurteilung streng im Auge halte und nicht etwa auch die Nebenabsicht durch gründliche Reinigung der Klasse sich die Sache leichter zu machen oder seinen Ruhm unter die Leute zu bringen, indem man Musterjahrgänge erzeugt, mit denen man glänzen kann, ohne sich im Grunde noch viel abzumühen. Betrachtet man die Versetzung unter richtigen Gesichtspunkten, so fällt auch die andere Frage fort, ob man auf den verschiedenen Klassenstufen verschieden verfahren soll. Das wird sich allemal wieder nach den verschiedenen Schülern, ihren Anlagen, ihrer bisherigen Art zu arbeiten und nach der größeren oder geringeren Garantie richten, die ihre Eigenart darbietet. Bei Schülern, die noch im Heranwachsen begriffen sind, übt „das Jahr“ noch eine reinigende und stärkende Kraft und ist die Zeit oft ein guter Engel. Bei größeren Schülern kann man dem Willen mehr zumuten als bei jüngeren. Phlegmatische Naturen gibt man erst recht ihrem Phlegma preis, wenn man sie auf derselben Stelle allzu lange sitzen läßt; sanguinische Art dagegen verdirbt man, wenn man ihr zu viel zugesteht und ihr mehr zumutet, als ihre flatterhafte Art zu leisten imstande ist. So wird man immer wieder an die einzelne Persönlichkeit sich halten müssen und bei den Grundsätzen für Reifeerklärung und bei Ermittlung der Reife von ihr ausgehen müssen, sobald die Leistungen selbst nicht volle Klarheit schaffen.

Und das wird ja erster und unanfechtbarster Grundsatz für die Versetzung sein, daß derjenige Schüler die nötige Reife besitzt, welcher in allen wissenschaftlichen Unterrichtsfächern Genügendes leistet. Man wird sich also in solchen Fällen an das halten, was vorliegt, und sich nicht in unnütze Beratungen darüber verlieren, ob etwa auch in Zukunft die Leistungskraft so bleiben wird, wie sie ist. Wenn auch ein Schüler, der nur durch gewaltige Kraftanstrengung seine genügenden Prädikate sich erarbeitet hat, Besorgnis erweckt über seine weitere Entwicklung, so soll das doch nicht abhalten, gleichen Zensuren gleiche Behandlung an-

gedeihen zu lassen. — Dass in den einzelnen Lehrgegenständen die Reife ermittelt wird durch das Gesamtwissen und die Gesamtleistungen, d. h. durch die mündlichen und schriftlichen Leistungen, sollte man als selbstverständlich ansehen. Die Extemporalien mögen immerhin ein vortrefflicher Kraftmesser sein; es gibt aber auch noch andere Kraftmesser, das sind die täglichen Erfahrungen und Beobachtungen im mündlichen Verkehr der Schule. Geschriebenes wird ja noch immer sehr hoch geschätzt, oft zu hoch, und zwar gerade von solchen Leuten, die selbst nicht in der Lage sind, sich des freien Wortes so zu bedienen, wie sie es sollten. — Bei durchgehends befriedigenden Leistungen kann also kein Zweifel herrschen. Ist diese Gleichmäßigkeit nicht vorhanden, so erhebt sich die Frage nach der Bedeutung und der Wichtigkeit der einzelnen Unterrichtsfächer. Man hat hier geschieden zwischen Haupt- und Nebenfächern, andererseits gewarnt vor dieser Bezeichnung, um dieses oder jenes Fach bei den Schülern nicht in geringere Wertschätzung zu bringen und die Vertreter des Fachs nicht durch unverdiente Zurücksetzung zu verletzen. Man hat ferner geschieden in schwere und leichte Fächer; auch die größere oder geringere Zahl der Stunden, die dem einzelnen Fache in der Woche zugewiesen sind, hat man als schwereres oder leichteres Gewicht in die Wagschale werfen wollen. Oder man hat Verstandes- und Gedächtnisfächer geschieden. Mit all diesen Scheidungen kommt man nicht weit. Sicherer wird man gehen, wenn man eine wirkungsvolle Unterscheidung darin sieht, dass man diejenigen Fächer bei der Versetzung besonders ausschlaggebend sein läßt, deren Kurse scharf abgegrenzt sind und bei welchen der folgende Kursus stets auf dem vorangegangenen ruht und mit diesem steht und fällt; bei solchen Lehrfächern ist die Möglichkeit, dem Unterricht in der folgenden Klasse zu folgen, durch die genügende Aneignung des Pensums der vorigen Klasse geradezu bedingt. Dahin muß man die fremden Sprachen und Mathematik rechnen; bei jenen wird man zwischen den alten und neueren Sprachen einen kleinen Unterschied der Wertschätzung machen dürfen, je nachdem es sich um humanistische oder realistische Ansichten handelt. Sehr vorsichtig hat man bei der Beurteilung der deutschen Leistungen zu verfahren, trotzdem oder gerade weil es sich um die Muttersprache handelt. Daß das Deutsche ein Hauptfach ist, daß es geradezu das Hauptfach ist, damit muß man einverstanden sein, und man wird also in den unteren und mittleren Klassen vor allem Sicherheit in Orthographie, Interpunktion und Grammatik streng betonen, auf den oberen Klarheit und Übersichtlichkeit des Inhalts sowie Korrektheit und Angemessenheit der Form verlangen. Im übrigen aber soll sich die Schule nicht das unklare Urteil der großen Menge zu eigen machen, daß es eine Schande sei, wenn ein deutscher Jüngling keinen gewandten deutschen Aufsatz schreiben könne, und daß er eventuell wer weiß was verdiene, falls er Ungenügendes leiste. In vielen Fällen mag jene Forderung gerecht erscheinen, in manchen ist sie es nicht. Gerade in den Jahren der Entwicklung, in denen Primaner und Sekundaner sich befinden, liegt oft eine gewisse Steifheit, Ungeschicklichkeit und Dürftigkeit; auch an Ängstlichkeit, Befangenheit und Bescheidenheit, die wir doch ebenfalls einschätzen wollen, fehlt es nicht selten.

Alle diese Eigenschaften machen gerade dann sich geltend, wenn die Hetzpeitsche des Examens in 5 Stunden eine Abhandlung über irgend ein ungeschickt gestelltes Thema verlangt; sie gleichen sich aber in vielen Fällen bei ruhigerer Arbeit und im späteren Leben aus. Solche Mängel werden zu hart beurteilt; dagegen zu milde ihnen gegenüber der Überschwang nichtssagender Phrasen und die Kunst, mit vielen Worten wenig oder nichts zu sagen. Sehr empfindlich dagegen sollte die Schule sein, wenn sich Unwissenheit und Gleichgültigkeit gegenüber den Geistesschätzen der deutschen Literatur zeigen. Hier können die Anforderungen nicht hoch genug gespannt werden. — Zart soll man auch das Wissen in der Religion behandeln; für die Versetzung kommen Kenntnisse in Betracht und Wissen, nicht aber die sittlichen Wirkungen dieses Unterrichts. Dazu sind sie zu feiner Natur, um gewogen und gemessen zu werden. — Wenn wir nun von verschiedener Abschätzung der verschiedenen Fächer sprechen, so verstehe man uns ja nicht falsch: eine milde Abschätzung soll nur dann den Leistungen zugute kommen, wenn Fleiß sämtlichen Unterrichtsfächern in genügendem Maße zugewandt ist und damit die Gewähr des Weiterstrebens zur Ausfüllung der Lücken geboten ist. Wo das nicht der Fall ist, wo ein Schüler aus Unfleiß, Vernachlässigung oder gar aus einer gewissen Widerspenstigkeit, weil ihm dieser oder jener Unterrichtsgegenstand oder dessen Vertreter unter den Lehrern nicht zusagt, sich dem nötigen Fleiße in seinem Fache geradezu entzogen hat, da mag man die Leistungen einschätzen, wie sie sind, und mildernde Umstände in keinem Falle zubilligen.

Man hat nun auch versucht, feste und bestimmte numerische Grundsätze aufzustellen, um sich das schwierige Versetzungsgeschäft zu erleichtern und sich darüber durch eine Art von rechnungsmäßigem Verfahren hinwegzuhelfen. Man hat gesagt: „Unreife in zwei Hauptfächern schließt von Versetzung aus“ oder aber: „Nicht genügend in einem Hauptfach oder nicht ganz genügend in zwei Hauptfächern hindert die Versetzung, ebenso nicht ganz genügend in einem Haupt- und zwei Nebenfächern“ oder aber: „Eine Minderleistung in einem Nebenfache verdiene das *beneficium indulgentiae*, zwei nur dann, wenn angestrebter Fleiß und gutes Betragen vorhanden gewesen. Bei mehr als zwei Minderleistungen in Nebenfächern oder auch nur einer in einem Hauptfache sei Kompensation erforderlich“. Das sind alles Vorschläge, die sich ganz gut und schön auf dem Papiere und in der Theorie ausmachen und die uns gute Dienste leisten mögen in manchen Fällen. Sie haben aber das Charakteristische aller rechnungsmäßigen Abschätzungen von Leistungen lebendiger Menschenkinder, daß sie in den meisten Fällen den Dienst versagen und daß trotz äußerer Klarheit innerlich doch sehr Verschiedenes zur Beurteilung stehen kann. Ist vor allem der begriffliche Inhalt äußerlich gleicher Prädikate auch innerlich gleich? Gibt nicht der eine das vierte Prädikat, wo der andere bereits das fünfte erteilt? Kann nicht der Grund für die eine minderwertige Leistung bei diesem Schüler ganz anders liegen als bei jenem? Das alles und noch weit mehr will in Rechnung und Beurteilung gezogen werden und wohl überlegt sein.

Und nun zu der schwierigen Frage der Kompensation, zu der Frage, ob es zulässig sei, in gewissen Fällen und für gewisse Fächer gute Leistungen gegen mangelhafte auszugleichen und diese gewissermaßen durch jene zu decken, zu heben wie Minus durch Plus. Man hat auch hier wieder zu festen Normen zu kommen gesucht durch allerlei schöne arithmetische Künste und sogar nach allgemeinen Verfügungen geseufzt. Sie sind glücklicherweise in Preußen noch nicht gekommen; denn verständige und erfahrene Männer wissen sehr wohl, daß eine feste, nicht nur allen Unterrichtsfächern, sondern auch allen individuellen Bedürfnissen der Schüler gerechte Norm einfach nicht zu finden ist. Man wird sich vielmehr mit allgemeinen Grundsätzen zufrieden geben müssen und diese auf jeden einzelnen Fall übertragen mit Verstand und Gewissenhaftigkeit. Man wird sich zunächst fragen, ob der betreffende Schüler in unzweideutiger Weise seinen Fleiß bekundet hat und ob er durch seine bisherigen Fortschritte in dem Fache berechtigt zu der Erwartung, daß es ihm schließlich gelingen werde, ohne andere Fächer zu vernachlässigen, im nächsten Jahre sich dem Klassenziele zu nähern. Man wird ferner darauf Bedacht nehmen, ob die Mehrleistungen in anderen gleichwertigen Fächern dem Schüler gestatten, soviel Zeit zu gewinnen, um Kraft und Fleiß zur Ausfüllung seiner Lücken zusammenzutun. Ist eine solche Aussicht vorhanden, dann habe man den Mut des Ausgleichs.

Intellektuelle Versetzungsreife ist also zu fordern. Damit ist die Frage, ob ein sittliches Manko die Versetzung hindern soll, entschieden. Wer diese bejaht, macht Nichtversetzung zu einem Strafmittel; zu diesen gehört sie aber nicht. Würde man sie dazu machen, so würde man eine Art von Schuldhaft einführen, der sich auf die Dauer eines Jahres der Schüler beim besten Streben und Wollen nicht würde entziehen können. Man hat sonst genug Strafmittel zur Hand und deshalb nicht nötig, die Nichtversetzung zu einer Art von Racheakt auszugestalten. Solche Fälle, wo sittliche Defekte und intellektueller Überschuß vorhanden, werden außerdem selten vorkommen; denn es ist immer eine Ausnahme, daß auf demselben Boden, wo schlechtes Betragen wächst, auch genügende Leistungen gedeihen. — Aus anderen als aus intellektuellen Gründen nicht zu versetzen oder — besser gesagt — zu versetzen, wird kaum in Frage kommen. Denn hohes Lebens- und Klassenalter, Rang, Stand, Vermögen der Eltern gehören nicht zur geistigen Reife des Schülers. *Propter intelligentiam, non propter barbam!*

Wir gelangen nun zum eigentlichen Versetzungsgeschäfte, zur Beschlußfassung. Dieser wird vorangehen eine möglichst sorgsame Aufstellung des Ordinarius über diejenigen, die für die Versetzung in Frage kommen. Auf Grund der Einzelprädikate stellt er nach dem Rang die Schüler zusammen und scheidet vorbereitend in drei Gruppen, nämlich in solche, die unzweifelhaft ohne Beratung für versetzungsreif erklärt werden, in solche, die zweifelhaft sind, über die also eine Beratung nötig sein wird, und in eine dritte Gruppe, über deren Zurückbleiben kaum noch ein Zweifel vorhanden sein wird. Das erleichtert die Beratung; denn gleichartige Schüler werden zusammen besprochen, und die Ver-

setzung ungleichwertiger Schüler ist kaum möglich. Wie eine solche Liste eingerichtet werden kann, mag die unten abgedruckte Versetzungsliste zeigen. Viel umstritten ist die Frage, ob in zweifelhaften Fällen über die Versetzung Abstimmung entscheiden solle. Die neuesten preußischen Versetzungsbestimmungen sagen hierüber: „Ergibt sich über die Frage der Versetzung oder Nichtversetzung eine Meinungsverschiedenheit unter den an der Konferenz teilnehmenden Lehrern, so bleibt es dem Direktor überlassen, nach Lage des Falles entweder selbst zu entscheiden oder die Sache dem königlichen Provinzial-Schulkollegium zur Entscheidung vorzutragen.“ Die Weisungen zur Führung des Schulamts an den Gymnasien in Oesterreich (Wien 1895) erwähnen ebenfalls nicht eine „Abstimmung“. Sie sagen (S. 6): „Hiedurch (durch die Versetzungsprüfung) und durch die oben bezeichnete Besprechung (des Klassenvorstandes mit den anderen Lehrern der Klasse) ist die Entscheidung soweit vorbereitet, daß diese selbst wenig Zweifel und Diskussionen mit sich führen wird; sind deren in einzelnen Fällen dennoch zu erwarten, so werden die Lehrer der Klasse, in welcher dies vorkommt, wohl daran tun, die Frage erst untereinander zu verhandeln, um sie dann besser vorbereitet in der Konferenz zum Abschlusse zu bringen.“ Wo in einem Lehrerkollegium die Ansicht herrscht, daß es eine Schädigung der Standesehre sei, wenn nicht „abgestimmt“ wird, und daß der Lehrer „der Gleichstellung mit den Richtern“ durch die Rechtsprobe der Abstimmung näher rücke, wird der Direktor vielleicht gut tun, abstimmen zu lassen; sollte ihm aber die Überzeugung kommen, daß es nicht auf *majora*, sondern auf *saniora* ankomme, daß man die Stimmen wägen und nicht zählen müsse und daß nicht Stimmenmehrheit des Rechtes Probe ist, so wird er Manns genug sein, von seinem Vetorecht denjenigen Gebrauch zu machen, den ihm sein Gewissen und die Pflicht, die Beschlüsse mit seiner Namensunterschrift zu decken und zu vertreten, auferlegen.

Sollen nun dieser Beratung über die Versetzungsreife noch besondere Versetzungsprüfungen vorangehen? Man hat diese empfohlen, damit der Direktor und die Lehrer ein genaues Bild von den Schülern erhalte und das bisher etwa noch zweifelhafte Urteil der Fachlehrer geklärt werde. Sollen aber diese Prüfungen wirklich Bedeutung haben, dann müssen sie so eingerichtet sein, daß man sie auf alle Fächer ausdehnt und daß man schriftliche und mündliche Prüfung, letztere am besten in Gegenwart aller Lehrer, anstellt. Das würde aber einen Zeitaufwand kosten, der in gar keinem Verhältnis zu dem sich ergebenden Gewinn stünde. Denn man wird meist nur erfahren, was man vorher auch schon hätte wissen können. Zu Gunsten solcher Prüfungen führen die Weisungen etc. an den Gymnasien Oesterreichs S. 4 ff. folgendes an: „Zunächst ist es gerade für die tüchtigsten Schüler ein beachtenswertes Bedürfnis, durch eine Schlußleistung zu zeigen, was sie in ihrer bisherigen Klasse gewonnen haben und inwieweit sie ihres Besitzes mächtig und sicher geworden sind; dann können bei einzelnen Schülern — doch darf dies immer nur eine verhältnismäßig sehr kleine Zahl sein —, bei welchen das Urteil im Laufe des Schuljahres schwankend blieb, die Leistungen in der Versetzungsprüfung mitentscheidend

in die Wagschale fallen. — Bei der Ausführung der Versetzungsprüfung, welche verschiedene Modifikationen zuläßt, sind zwei Gesichtspunkte festzuhalten; erstens, daß die bei der Prüfung beanspruchten Leistungen nicht durch ein spezielles Memorieren für dieselbe zu erreichen seien, sondern, gleichartig den sonstigen Ansprüchen an die Schüler, auch ihres Teiles bildend auf dieselben einwirken; und zweitens, daß die Prüfung in den übrigen noch fortdauernden Gang des Unterrichtes möglichst wenig Unterbrechungen bringe.“

Was hier zu Gunsten der Versetzungsprüfung gesagt ist, enthält zugleich viele Warnungen vor Mißbräuchen und es wird demjenigen, der jahrzehntelang Prüfungen im Schulleben beobachtet hat, manch zweifelnde Frage aufgedrängt: Wird nicht doch mancher Lehrer die genaue Beobachtung des Wissens und Könnens seiner Schüler und die Bildung seines Urteils bis zu den Tagen der Prüfung verschieben und werden nicht doch die Schüler recht zahlreich sein, über welche bis dahin sein Urteil schwankend blieb? Ist es nicht besser, sich im Laufe des Jahres durch sorgsame Konferenzen ein zutreffendes Bild von den Leistungen eines jeden Schülers zu bilden und schon bei der Zensur, die dem letzten Quartal des Jahres vorangeht, die Schüler zu scheiden in solche, die Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit sein müssen, und solche, die sich schon allein zum Ziele durcharbeiten werden? Sind mit dieser Zensur auch die Eltern davon in Kenntnis gesetzt, daß die bevorstehende Versetzung zweifelhaft erscheine, so ist in der Tat alles geschehen, um eine besondere Versetzungsprüfung überflüssig zu machen. Sollten trotzdem noch in einzelnen Fällen schwer zu beseitigende Zweifel vorhanden sein, so ist es ja noch immer möglich, eine genaue Prüfung anzustellen, ohne jedoch mit dem ganzen Prüfungsapparat allen Schülern zu Leibe zu rücken. Und werden nicht gut begabte, aber faule Schüler ihre Arbeitskraft sehr gern bis zum Schlusse des Jahres aufsparen, um durch gute Prüfungsausfälle mangelhafte Jahresleistungen zu decken? Wird nicht trotz aller Warnungen das „spezielle Memorieren“, das Pauken fürs Examen immer wieder vor den Prüfungen ins Kraut schießen? Wird nicht trotz aller Vorsicht die Unterbrechung durch solche Prüfung im Unterricht sich unangenehm störend bemerkbar machen und Unruhe sowie nervöse Hast in Schule und Haus vermehren? Wer sich diese Fragen bejahend beantworten muß, der verteile ernste Prüfung und angestrengte Arbeit aufs ganze Schuljahr. — Eine sorgsame Arbeit des ganzen Jahres wird es auch unnötig machen, unter gewissen Bedingungen zu versetzen und etwa Nachprüfungen oder wer weiß was sonst noch diesem oder jenem aufzuerlegen. Allenfalls mag man für ein Fach, in dem recht große Lücken vorhanden sind, das aber allein das Zurückhalten um ein ganzes Jahr nicht rechtfertigen würde, die Gnadenfrist des folgenden Jahres gewähren und den Schüler, falls er diese nicht ausnutzt, beim nächsten Male ohne Gnade und Barmherzigkeit zurückhalten.

Es bleibt noch übrig, einen kurzen Blick auf die Reife- oder Maturitätsprüfungen zu werfen, die in den verschiedenen Staaten unter verschiedenen Namen und verschiedenen Formen bestehen, aber das

Gemeinsame haben, daß sie an einem bestimmten Abschlusse, meist nach neunjährigem Kursus, den gesamten Bildungsstand des Schülers feststellen, damit dieser nunmehr einem bestimmten Berufe selbständig mit seiner Arbeit und seinem Studium zustrebe. Über die Art, wie diese Prüfungen stattfinden, geben die verschiedenen Prüfungsordnungen ihre bestimmten Vorschriften. Die praktische Pädagogik hat die Aufgabe zu diesen Vorschriften gewisse allgemeine Grundsätze zu liefern, die den Examinator auf seinem Gange begleiten mögen. Bevor er mit seinem Prüfling die Höhen zum Ziele hinansteigt, soll er sich über dessen Wissen und Können volle Klarheit verschafft haben, auch über seine sittliche Reife, damit er den Pflegebefohlenen nicht auf halbem Wege niedersinken sieht. Er soll dazu die schöne Kunst besitzen, das, was er über den Schüler denkt, in klare und gerechte Form zu kleiden, damit ein jedes Mitglied der Kommission ein deutliches Bild von dem Jüngling bekommt. Dann wird man zur Genüge wissen, ob man einen zweifellos Reifen oder einen nicht Zweifellosen vor sich hat und wird dementsprechend die weitere Prüfung ins Auge fassen. Bei der Stellung der schriftlichen Aufgaben muß man das Wissen und Können der Schüler kennen, um die Forderungen so zu gestalten, daß sie für den Durchschnittskopf erfüllbar sind und dem Besseren Gelegenheit geben, ein gutes oder auch sehr gutes Prädikat zu erringen. Um hier das Richtige zu treffen, wird man in Gedanken sorgsam auf den Spuren zurückgehen, auf welchen man mit seinen Schülern bis in die Propyläen des Examens gewandelt ist. Bei der mündlichen Prüfung sodann tritt die Kunst des Fragens in ihre Rechte. Wie vielfach es an dieser Kunst fehlt, wird dem, der in mancher Prüfung gesessen, in peinlicher Erinnerung sein. Wie oft liegt es da lediglich an dem Fragenden, daß keine Antwort kommt. Fragen, was der andere nicht weiß, können viele; fragen, was der andere weiß, wenige. Denn dazu gehört die Gabe, die Geister lebendig zu machen und die Gedanken so in Bewegung zu setzen, daß sie auf den richtigen Weg kommen und ihr Ziel finden. Auch Wohlwollen hat sich solcher Gabe zuzugesellen; es wirkt wie die milde Sonne in Frühlingstagen, die Leben schafft und Keime erschließt. Wie oft aber habe ich einen Polterer, Brummbär oder Nörgeler von Schulrat den ganzen Spaß verderben und neben dem Schulrat auch diesen oder jenen galligen oder aufgeregten Prüfungsmeister einen Prüfling ins Unglück bringen sehen! — Bei der Beurteilung der schriftlichen und mündlichen Prüfungsleistungen und des Gesamtergebnisses soll man nicht zu kleinlich am einzelnen hängen, vielmehr den Überblick über das Ganze sich wahren, man soll richtig tadeln und richtig loben, d. h. beim Tadel den Grund des Fehlers zu entdecken suchen, darnach unter Umständen, wenn's nötig ist, den Fehler entschuldigen, aber in diesem Streben nicht zu weit gehen. Und beim Loben soll man ebenso sich der Begründung des Lobens gewiß bleiben. In beiden Fällen hat man mit dem Verstande eines starken, nicht eines schwachen Herzens zu verfahren. — Bei der Fassung des Urteils tritt die Kunst individueller Formgebung in ihre Rechte, über welche das folgende Kapitel mancherlei Aufschluß gibt.

Vgl. Dir. Conf. XXIX Hannover 117 ff. — Dir. Conf. Westf. XVII 70 ff. — Weisungen zur Führung des Schulamts an den Gymn. Österreichs, 2. Aufl., Wien 1895, S. 4 ff., 18 ff. BEIER, Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer, Halle 1902, S. 130 ff., 134. — Folgende Tabelle mag veranschaulichen, wie in einer Versetzungstabelle der Beratung und Beschlüßfassung vorgearbeitet werden kann. Wer etwa meinen sollte, die Mühe und Zeit, welche auf die Herstellung einer solchen Tabelle verwendet wird, stehe mit der Zweckmäßigkeit dieser Einrichtung nicht im Verhältnis, möge erwägen, daß eine solche Tabelle, deren Vordruck ja fertig ist, nach ihrem Abschluß zugleich als Versetzungsprotokoll dient, einen interessanten Einblick in das Jahresergebnis gewährt und die Unterlage zu Vergleichen zwischen den verschiedenen Jahrgängen und Klassen bietet.

Versetzungstabelle.

Klasse: Quarta.

1893/94.

In diese Liste sind die Schüler nach 3 Gruppen einzutragen: A. diejenigen, deren Versetzung bereits nach dem Zeugnis unzweifelhaft erscheint; B. diejenigen, deren Versetzung zweifelhaft ist, die also einer eingehenden Beratung und Prüfung bedürfen; C. diejenigen, deren Nichtversetzung schon nach dem Zeugnisse unzweifelhaft erscheint. Es sind in den einzelnen Spalten sämtliche Leistungen, die mit recht gut (1), gut (2), mangelhaft (4), ungenügend (5) censiert sind, einzutragen. Wo die Leistungen genügen, ist das betr. Feld der besseren Übersicht und Einfachheit wegen frei zu lassen. — Innerhalb der 3 Gruppen empfiehlt es sich, die Reihenfolge nach der Rangordnung, nicht alphabetisch zu wählen. — Mit den Versetzungstabelle ist zugleich einzuliefern ein Auszug aus dem Klassenbuche über die Prädikate der im letzten Tertial oder Quartal angefertigten schriftlichen Arbeiten. Dabei ist kenntlich zu machen, ob häusliche oder Klassenarbeiten mit den betr. Prädikaten bezeichnet sind. — Die Versetzungstabelle sind zugleich mit den Zensurenbüchern einzuliefern. — Klassen- und Lebensalter ist genau einzutragen.

Nr.	Namen der Schüler	Klassen- alter Jahre	Lebens- alter Jahre	Religion	Deutsch	Latein	Französisch	Geschichte	Geographie	Rechnen	Mathematik	Natur- geschichte Chemie	
Gruppe A													
1	N. N.	1	13	1	1	2	1	1	2	1	1	2	Versetzt
2	N. N.	1	13	1	2	2	2	1	2	2	2	2	Versetzt
19	N. N.	2	13	—	—	—	—	—	—	2	—	2	Versetzt
30	N. N.	1	11	2	3	3	3	2	—	—	4	—	Versetzt
Gruppe B													
31	N. N.	1	12	—	2	—	4	—	—	—	—	—	Versetzt
39	N. N.	1	13	—	—	4	4	—	4	—	2	4	Nicht versetzt
Gruppe C													
40	N. N.	1	13	—	—	—	4	4	—	4	5	—	Nicht versetzt
45	N. N.	1	15	4	4	5	5	5	5	4	5	4	Nicht versetzt

41. Individualität und natürliche Regungen des Schülers. Berechtigte und unberechtigte Individualität. Die Pflicht genauer Beobachtung der Individualität. Beobachtung und Behandlung der Dummheit. Verständnis für natürliche Regungen und natürliche Forderungen des Schülers. Richtige Behandlung unkeuschen Wesens. Beobachtung und Würdigung der Temperamente. Schülercharakteristiken. Ihr Wert und ihre Verwendung.

Schon wiederholt mußte in den vorigen Kapiteln Wert darauf gelegt werden, daß man der Persönlichkeit in der Massenerziehung mehr ihr Recht lasse und nicht schematisch Zahl und Nummer allzu hoch einschätze. Wir sind damit einer Forderung entgegengekommen, die man mit Recht heute an die höhere Schule stellt, daß in ihr die Individualität

recht beobachtet und richtig beurteilt werde. Mit einfachem Spott diese Forderung zurückzuweisen ist mühelos; nur da soll man mit Entschiedenheit jenem Verlangen entgegentreten, wo es in falschem Sinne gestellt wird. Man wünscht nämlich vielfach, die Schule solle die Individualität so nehmen, wie sie ist, d. h. die Persönlichkeit des Schülers gleichsam für abgeschlossen und unabänderlich annehmen und sie damit in allem, was sie in sich enthält, achten und berücksichtigen. Da nun aber des Menschen Dichten und Trachten vielfach böse ist von Jugend auf, so heißt jene Forderung soviel, als daß wir die Schüler in ihren Fehlern, in ihren verkehrten Neigungen und bedenklichen Besonderheiten bestärken und bei ihnen ins Kraut schießen lassen, was schießen will. Daß solche Forderungen energisch abgewiesen werden müssen, ist selbstverständlich. Die gemeinsame Erziehung verfolgt eben das hohe Ziel, die einzelnen mit ihren besonderen Zügen, Neigungen, Anlagen, Bedürfnissen und Gewohnheiten in den allgemeinen Rahmen einzuspannen, sie unter den kategorischen Imperativ der Pflicht und Schuldigkeit zu stellen und zu beugen; der einzelne soll ein gutes Stück Individualität zum gemeinen Besten als Opfer darbringen und auch zum eigenen Besten, damit er nach Angleichung an den Mikrokosmos der Schule dem Makrokosmos der Gesellschaft, des Staates und der weiten Welt da draußen sich fügen lerne. Das geht nicht ab ohne Härten, ohne Einengung oder Einschränkung und nicht ohne Schmerzen. Diese sind's, die wir vielfach zu Hilfe rufen: „denn es sind Freunde, Gutes raten sie.“ Aber wenn das auch so sein muß, — die Herrschaft des Gesetzes und der Ordnung heißt noch nicht Tyrannis derselben; Zurückdrängen unberechtigter Individualität ist noch nicht gleichbedeutend mit Unterdrückung aller berechtigten Eigenart oder mit rücksichtsloser Nichtbeachtung derselben. Es ist ja nun einmal nicht anders — mit der staatlichen Ordnung der Schulverhältnisse ist auch in die höheren Schulen militärischer Geist eingezogen. Dieser Geist verlangt eine gewisse Allgemeinzucht, ein gewisses Maß von Schematisieren, so etwas wie Schwadrons- und Kompaniepädagogik. Dabei soll aber der einzelne nicht zur leeren, nichtssagenden Nummer herabsinken; das geschieht auch in gutgelenkten Kompanien nicht; der Schüler soll vielmehr eine Persönlichkeit bleiben und als solche behandelt, beurteilt und geachtet werden, soweit es die Allgemeinheit irgend gestattet. Denn hätte man nur diese im Auge, so würde die Erziehung der Schule leicht eine Erziehung ohne Freiheit und Freudigkeit. Es ist ja nicht zu bestreiten, daß unsere Schulen, besonders die stark besuchten, mehr auf Ausgleichung der Köpfe und auf gleiche Verwertung der Anlagen sehen müssen. Wir können gar nicht mehr viel nach eigenem Sinn und Geschmack arbeiten, sondern haben uns zu richten nach den reglementierenden Vorschriften von oben; gleiches Wissen, gleiches Können, gleiches Pflichtgefühl sind unsere „offiziellen Ziele“; und doch — sollte es nicht möglich sein, trotz alledem auch auf Einzelanlagen, Einzelneigungen und auf eigenartige Ausgestaltung der Persönlichkeit, auf Individualitäten, soweit sie berechtigt sind, Rücksicht zu nehmen und womöglich auch einmal liebende Sorgfalt zu verwenden? Wir denken doch. Und wenn wir in folgendem ein Stück Zu-

kunftpädagogik treiben, so mag es ja sein, daß diese Erörterungen zu ideal sind, daß sie etwas hineinragen in ein Gebiet, das der Schule bei ihrer vielen sonstigen Arbeit verschlossen bleiben wird. Aber dieser und jener Liebhaber für individuelle Betrachtungsweise und für pädagogische Feinarbeit mag sich vielleicht doch finden; auch vielleicht dieser oder jener Witzbold, der mit einer spöttischen Bemerkung hinweggeht über solche Arbeit. Wir haben dann einen Witz mehr über pädagogische Bestrebungen, der wie die anderen das Gepräge der Wohlfeilheit an sich tragen wird. Daß die folgenden Äußerungen auch auf Empfindlichkeiten stoßen, daß es Leser geben wird, die sich verletzt fühlen, weil sie glauben, angeklagt zu werden, ist natürlich; aber darauf hat eine praktische Pädagogik, in welcher der Verfasser sich stets auch an sich selber richtet und seine eigenen Schwächen kennt, sich einrechnet und andere vor ähnlichem zu warnen sucht, keine Rücksicht zu nehmen; sie hat allewege den Grundsatz zu verfolgen, daß man als Schulmann empfindlicher sein muß für das Vergnügen zu lernen als für das Mißvergnügen, das Vollkommene noch nicht erreicht zu haben. — Man kann natürlich, wo man in das Gebiet von Einzelcharakteren hinabsteigt, nur in großen Umrissen zeichnen, nur Andeutungen machen und damit Anregungen bieten, die aphoristisch sind und bleiben müssen, zumal auch in einer praktischen Pädagogik die anderen Fragen, welche die große Masse der Schüler und die Behandlung des Unterrichtsstoffes und der Gesamtzucht im Auge haben, die Hauptsache bleiben sollen.

Vor allem könnte mehr individuell beobachtet werden, als es gemeinlich geschieht. Die Persönlichkeit des Schülers tritt leicht zu sehr zurück hinter der Sache, die doziert wird. Für diese gibt es ja Kommentare, Erläuterungsschriften, Lexika und wer weiß, was noch alles; das Studium der Persönlichkeit erfordert feinere Gaben und wird gerade dadurch reizvoll und gewährt Genugtuung und Befriedigung. Der Schüler wird vielfach zu sehr als unvermeidliche Zugabe angesehen und das Wissen und Lehren als die Hauptsache. Er wird behandelt als ein Objekt, das gebändigt und unterworfen werden muß, nicht aber als ein Wesen, das unbefangene Beobachtung, unbefangenes Wohlwollen, volles Verständnis und jene Liebe verdient, die der Treue verwandt ist, die beständig fein abwägt und mehr tut, als nur darnach sieht, ob Nachteiliges in Erfahrung gebracht werden kann; die auch mehr tut, als nur Fehler zählt und darnach Prädikate erteilt. Es ist ja gut, daß durch solche Abzählung eine objektive Grundlage geschaffen wird; aber schlimm ist es, wenn man sich damit begnügt und bei Beurteilung von Wesen und Wert des Schülers nicht auch einmal tiefer sieht und beobachtet, woher denn die Fehler stammen und wie ihnen beizukommen sei. Schlimm ist's auch, wenn dieses oder jenes Vergehen immer nur unter polizeilichen Gesichtspunkten angesehen wird und nur in der Absicht, bei der Zensur mit einer Tadelnote darauf zurückzukommen, und wenn nicht von einem höheren Gesichtspunkte aus die Verirrungen angeschaut werden, nämlich dem Gesichtspunkte psychologischer Untersuchung und Beobachtung. Man sieht nicht tief genug. Würde man es tun, die Lehrertätigkeit würde durch Beobachtungstätig-

keit an Reiz gewinnen. Aber wie das machen? Ganz leicht ist es nicht, doch bei gutem Willen schwindet manche Schwierigkeit. Viel gewinnt man schon, wenn man mit schwierig zu beurteilenden und zu behandelnden Schülern einmal unter vier Augen redet und mit Wohlwollen und ohne Polizeigesicht auf ihre Fehler eingeht. In solchen Gesprächen soll man auch einmal den Vornamen des Schülers verwerten zu gemüthlicher Annäherung. Vergißt der Schüler, daß der Lehrer mit ihm spricht, fühlt er, daß freundschaftliche Gesinnung zu ihm redet, dann öffnet sich wohl sein Inneres, und wir machen dann die wertvollsten Entdeckungen: Was wir dem Jungen selber zuschoben, ist oft die Folge verkehrter häuslicher Erziehung; was anfänglich mangelndes Können und mangelnde Begabung zu sein schien, stellt sich als Mangel an Willenskraft heraus und umgekehrt; körperliche Schwächen und Verstimmungen werden uns bekannt, ja auch körperliche Gebrechen (z. B. Schwerhörigkeit), von denen wir nichts wußten und ahnten, weil der Schüler sich des Bekenntnisses vor der Klasse schämte; auch Faulheit ist dann nicht immer dieselbe Sache, sie scheidet sich in zahlreiche Typen, in körperliche Trägheit, Phlegma, geistige Indolenz, kindische Spielsucht, Mangel an rechter Arbeitsordnung und Arbeitsgewöhnung oder Kränklichkeit irgend welcher Art.

Und nun erst die Dummheit? Was fangen wir mit ihr und ihren Vertretern an? Ist das Wort, daß mit der Dummheit Götter selbst vergebens kämpfen, wahr, dann könnten wir uns nur bescheiden und brauchten mit den Dummen unser Heil nicht weiter zu versuchen. Glücklicherweise ist aber nicht alles Dummheit, was leichthin so genannt wird; sondern manche nennen's nur so, um sich weitere Mühe zu sparen. Der praktischen Pädagogik muß es darauf ankommen, gerade hier sich klar zu werden und scheinbare Dummheit von wirklicher Dummheit zu unterscheiden; gerade bei dieser Tätigkeit wird so viel verfehlt. Wie käme es denn sonst, daß so oft das harte Urteil gefällt wird: „der Junge ist dumm; aus ihm wird nichts Gescheites!“ und daß dieses Urteil von der späteren Entwicklung des Schülers nicht bestätigt wird, daß vielmehr viele „dumme Jungen“ noch recht Tüchtiges lernen und leisten, wenn sie in richtiger Art und Form dem Wissen und Können näher getreten sind? Was ist denn Dummheit? Beim kleinen Kinde nennen wir Einfalt oft Dummheit, weil noch keine vielfältige Erfahrung und vielfältige Einsicht vorhanden ist. Diese Einfältigkeit faßt noch nicht viel auf, noch nicht genug; die Dummheit aber faßt das Wenige, was sie überhaupt faßt, verkehrt auf. Ihre Merkmale zeigen sich darin, daß trotz kräftiger Lernversuche keine Fortschritte bemerkbar werden und Festigung des Wissens sehr schwer oder gar nicht herzustellen ist. Und wie es solchen Schülern schwer wird zu lernen, so wird es ihnen noch schwerer zu denken. Die Bildung und Verknüpfung von Vorstellungen gelingen ihm nicht; es ist ihm unmöglich, den ursächlichen Zusammenhang zu begreifen. Liegt dieser vollständige Defekt vor, dann ist's schlimm; kein Mittel der Pädagogik kann helfen; auch kein Rat an die Eltern; denn da der Apfel nicht weit vom Stamm zu fallen pflegt, so begegnen wir in der Elternsphäre gleichen Eigenschaften; es fehlt dort am Fassungsvermögen für den Begriff Dumm-

heit. — Glücklicherweise liegen nun die Dinge nicht immer so schlimm, dass wir es mit totaler Dummheit zu tun haben. Partielle Dummheit, Einseitigkeit, ist ungleich häufiger. Bei ihr ist die Urteilskraft nur teilweise oder einseitig oder in ganz besonderer Art tätig. Kommen anschauliche Vorstellungen an solche Urteilskraft heran, so ist Blick dafür vorhanden; kommen jedoch abstrakte Vorstellungen oder Begriffe, so versagt der Verstand, der an Begriffsstutzigkeit oder Begriffsbeschränkung leidet. Verstandesschwäche ist auch da vorhanden, wo die Vorstellungen nicht recht haften, weil das Fassungsvermögen nicht recht biegsam ist, keine Verknüpfungsfähigkeit besitzt und fast gar keine Eindrücke behält oder nur solche, die eingebleut, eingepaukt oder eingetrichtert werden. Bei andern wieder haften die Vorstellungen zu fest, so daß sie nicht wieder an die Oberfläche und in Bewegung gelangen können, wenn man nicht eine Art von Saug- oder Druckpumpe anlegt. Solche Schüler können nicht recht auf die Sache kommen, sich nicht besinnen, oder vielmehr die Gedanken können nicht recht herauf- und herauskommen. Welche Mittel wenden wir nun gegen diese partielle Dummheit an? Vor allem Geduld und dann beständige Übung des Gedächtnisses und des Verstandes. Ist nur für einige Gegenstände Verständnis vorhanden, so muß man dieses auszubilden versuchen und von hier aus gewissermaßen Brücken schlagen nach anderen Verständnisgebieten. Nur wende man keine Gewalt und keine Prügel an. Auch Nebenwege kann man einschlagen. Wo es an richtigen Begriffen fehlt, kann man durch Bilder, Anschauungsmittel und Umrisse den Begriffen sich nähern. Vor allem aber ist Beobachtung nötig, ob nicht diejenigen, die man auf den ersten Blick für dumm hält, an anderen Fehlern leiden, die der Dummheit Vorschub leisten, etwa an Denkfaulheit, Interesselosigkeit und Gleichgültigkeit. Hier muß man alle möglichen Hebel einsetzen, um das Interesse zu wecken: Lob oder Tadel, Strafe oder Belohnung, Aussicht auf den Nutzen des Erlernten oder auf den Schaden der Unkenntnis. Auch an Denkmüdigkeit kann der Schüler leiden, besonders wenn er aus einem Hause stammt, wo sein Verstand verhätschelt und vernudelt wird und deshalb nicht regsam ist; der Geist wäre wohl willig, aber das viele Fleisch ist zu schwach. Hier wird vor allem das körperliche Schwergewicht erleichtert werden müssen, um dem Geiste Raum für Beweglichkeit zu geben. Diese Erleichterung wird auf dem Turnplatz stattfinden können. Namentlich aber wird man den Erziehern den Rat erteilen, durch recht kräftige Bewegung und andererseits durch verständig bemessene Nahrung den Knaben von seiner körperlichen Belastung zu befreien, um geistigen Eindrücken Spielraum zu schaffen. Denkmüdigkeit wird auch da zu finden sein, wo zu früh zu vieles den Kindern beigebracht ist und die Spannkraft des Geistes unter Frühreife leidet oder wo Kinder verlernt haben, selbst zu denken, weil sie beständig einen Stellvertreter eigenen Denkens in Gestalt einer Großmutter, Mutter, Tante, eines Hauslehrers oder einer Gouvernante gehabt haben. Solche Schüler müssen möglichst bald auf eigene Füße gestellt werden und die Freude am Selbsterarbeiten und Selbstdenken empfinden lernen. Nicht selten wird Flüchtigkeit mit Dummheit verwechselt. Flüchtige Kinder

haben Interesse, aber zuviel und zu wechselndes Interesse; die Gedanken eilen beständig zurück zum Spiel oder zum Vergnügen. Bei diesen Schülern springen die Vorstellungen immerfort um, besonders wenn nervöse Reizbarkeit die Flüchtigkeit noch steigert. Eigene Einfälle und eigene Gedanken sind noch zu mannigfaltig und mächtig und können nicht zurücktreten vor den Lernobjekten; sie überrennen und durchkreuzen sich auch wohl, so daß der eine Gedanke gleichsam über den andern stolpert. Solchen Naturen tut Ruhe gut; man muß sie immer wieder unerbittlich anhalten, ihren Gedankengang in Ordnung zu halten; ist das im großen nicht möglich, so gewöhne man sie, an möglichst kleinen geordneten Ganzen sich zu üben. Bei aller Arbeit sollen solche Faselhänse genaueste Ordnung und Zeiteinteilung wahren. — So paradox es klingen mag — auch tiefliegende Begabung kann wie Dummheit aussehen. Es gibt Schüler, die im Stillen manches sammeln und eigenartig denken, die aber nicht die Fähigkeit haben, aus ihrem gesammelten Wissen sofort auf Wunsch und Befehl etwas heraufzuholen. Der große Scharnhorst fiel im ersten Examen bekanntlich durch: es war eine verschlossene Natur. Alexander von Humboldt hieß im elterlichen Hause bis zum zwölften Jahre „der dumme Junge“. Von dem großen Naturforscher Linné sowohl wie von dem berühmten Hufeland glaubten ihre Lehrer, daß aus ihnen nie etwas werde. In solchen Persönlichkeiten liegen Keime, die sich langsam entwickeln, nicht wie das Unkraut, das heute gesät wird und morgen ins Kraut schießt. Gründliche Naturen haben Zeit nötig zur Abklärung; sie können nicht wie die glücklichen Oberflächlichen ihr Wissen in rasches und gewandtes Können umsetzen. Unsere alte Sprache gab dem Worte *tumb* noch nicht die enge und niedrige Bedeutung unseres neudeutschen „dumm“, indem sie das ungeschiedene, unbeholfene Denken und Aussprechen darunter verstand. Das dürfte uns für Erziehung, Lehren und Lernen einen Wink geben: tiefere Durchdringung verhindert geradezu rasches Können; daher denn die Befangenheit und Verlegenheit tiefer angelegter Naturen, die ihr Wissen erst dann von sich geben, wenn sie es völlig durchgearbeitet haben, die dem oberflächlichen Urteil „dumm“ erscheinend, solange der Durchdringungsprozeß dauert, die langsam wachsen, weil ihr Wissen tiefere Wurzeln sucht. Verstand und Weisheit gebrauchen Zeit, wirkliche Dummheit schwatzt früh in die Welt hinaus. Deshalb lernt der törichte Oberkellner rascher französisch parlieren als der an solides Arbeiten gewöhnte Schüler.

Die Merkmale, mit denen dem Begriffe „Dummheit“ nahezukommen gesucht ist, werden diesen immer noch schwankend und unsicher gelassen und mehr gezeigt haben, was Dummheit nicht ist, als was Dummheit ist. Mit Recht wird daher der Leser schließlich zweifelnd fragen: Was war nun eigentlich Dummheit?¹⁾ Sollte diese Frage sich übertragen auf das tägliche Leben der Schule, so ist der Zweck der praktischen Pädagogik erreicht, die an der Betrachtung der Dummheit

¹⁾ Wie es dem Verfasser ähnlich ergangen ist, als er den Aufsatz „über Dummheit“ in ERDMANN, Ernste Spiele, Berlin 1890. 4. Aufl. zu Ende gelesen hatte.

nur zeigen wollte, wie mannigfach die Gelegenheiten sind zu individueller Beobachtung. — Auch in anderen Fällen kann man in verschiedenartigster Richtung und Art beobachten. Besonders ist es eine feine Kunst, im Auge des Schülers lesen zu können; das Auge ist der Spiegel aller Seelenregungen: hier kann man erkennen, wie der Schüler etwas aufnimmt, wie er mit Hindernissen kämpft, wie er zweifelt, glaubt und vertraut und mit welcher Willenskraft er jene Hindernisse zu überwinden sucht. Und noch andere Gelegenheiten nutze man aus. In der Klasse wird man beobachten können, wie sich der Schüler dem Lob und dem Tadel gegenüber verhält, und man wird daraus seine Schlüsse ziehen für die Behandlung. Besonders gute Leistungen auf diesem oder jenem Gebiet werden zu denken geben. Besprechungen in Konferenzen und mit einzelnen Lehrern werden immer neue Ergebnisse schaffen; vor allem wird der Religionslehrer, wenn er etwas mehr als Stundengeber ist und etwas vom Seelsorger an sich hat, mancherlei Aufschluß geben können. Auch auf Spaziergängen in Wald und Flur, auf dem Schulhofe, überhaupt überall, wo mehr Freiheit waltet als in dem offiziellen Gelaß der Schulstube, soll man dem Schüler beobachtend nahetreten. Bei Turnspielen und Turnen sieht ein offenes Auge ebenfalls Eigenschaften, die im Schneckenhaus der Schulstube sich zurückziehen und nicht bemerkt werden. Alles das und noch mehr, z. B. das Studium der Physiognomie, kann uns Stoff geben für individuelle Beobachtung; denn auch die physische Beschaffenheit einer Person, besonders wie sie im Gesichte sich ausprägt, ist doch nicht so ganz unabhängig von den psychischen Regungen, daß sie nicht Anhaltspunkte für die Beobachtung darböte, aus der allerdings mit aller Vorsicht Schlüsse zu ziehen sind. „Das Gesicht verrät den Wicht“ sagt schon alte Volksweisheit.

Wer richtig beobachtet hat, muß richtige Behandlung zu finden und das richtige Verständnis zu gewinnen suchen. Man soll vor allem von der Jugend nicht Eigenschaften verlangen, die erst dem Alter eigen sind und sollte die Eigenschaften, die gerade der Jugend als schöne Vorzüge angehören, nach ihrem wahren Werte schätzen. Geschwätzigkeit z. B. beim Erwachsenen ist unausstehlich, beim Kinde aber bei weitem nicht in demselben Maße. Es soll ja lernen, diesen Trieb im eigenen Interesse und im Interesse des Ganzen zu unterdrücken, aber man hüte sich, auch gute Eigenschaften, die damit zusammenhängen, mit zu vernichten, z. B. das offene Fragen und das unumwundene Aussprechen und Urteilen über dieses und jenes. Übermut bei Großen ist anders zu beurteilen als Übermut bei Kindern; hier ist übersprudelnde Munterkeit, selbst einmal kindliche Wildheit natürlich und jedenfalls schätzenswerter als das dem Kinde unnatürliche kopfhängerische Wesen und Duckmäuserei. Und wie oft bezeichnen wir etwas als Untugend, Unart und wohl gar noch schlimmer, was kein böser Fehler ist, was lediglich seinen Grund hat im Entwicklungsalter des Kindes, in der Unwissenheit, Unerfahrenheit, Flüchtigkeit und leichtem Kindersinn, was sogar eine Anlage sein kann, die vorzügliche Eigenschaften andeutet, wenn sie nur richtig gepflegt und in rechte Bahnen gelenkt wird. Wie töricht ist es, in solchen Fällen heftig zu

zürnen, daß das Kind noch ein Kind oder daß der Keim noch ein Keim und nicht schon reife Frucht ist. Deshalb ist es auch oft nicht leicht, Kinder von ihrem Unrecht zu überzeugen; sie wollen es ja ganz gern fassen, was wir ihnen sagen; aber sie können's nicht. Ließen wir in manchen Fällen nur ruhig die Jahre machen, so würde sich manches ändern, worüber wir uns jetzt vielleicht unnötig ereifern. Mit Geduld und Zeit wird aus dem Maulbeerblatt ein Atlaskleid. Die Erscheinung, daß man später etwas kann, und zwar ohne Zwischenübung, was man früher nicht zustande gebracht, sei es durch bloße Ruhe der Geisteskräfte, sei es durch Älterwerden, kommt öfter vor, als man annimmt. Mit Geduld können wir aus scheinbaren Untugenden sogar Tugenden formen. Denn manches, was in der ersten rohen Erscheinung abstößt und uns nicht gefällt, ist doch im Grunde nichts Schlechtes, es kann sogar Anlage zu etwas Vortrefflichem sein. Was man anfänglich als Unbiegsamkeit, Trotz, Verschlossenheit und Unbescheidenheit ansieht, kann sich, recht behandelt, zu Festigkeit des Charakters, zu Zuverlässigkeit umgestalten; zügellose Wildheit und umgestümes Wesen kann zu tatkräftigem Handeln werden und Leichtsinns zu frischem und mutigem Zugreifen.

Vieles also, was als Untugend angesehen wird, würde in ganz anderer Beurteilung erscheinen, wenn wir etwas mehr die harmlosen Naturrechte würdigen wollten, auf welche Schüler doch im Grunde auch Anspruch haben möchten, aber keinen Anspruch erheben dürfen, weil sie im Bannbereich der Schulordnung sich befinden und sich zu fügen haben. Es kann das nicht nachdrücklich genug hervorgehoben werden, damit diese praktische Pädagogik nicht in den Verdacht kommt, als wolle sie die Jugend verteidigen und die Lehrer anklagen. Die praktische Pädagogik soll nicht der Selbstverherrlichung, sondern der Selbsterkenntnis dienen; sie ist nicht bestimmt fürs große Publikum, sondern für den Hausbedarf und die Selbsterziehung, der wir doch schließlich die eigentlichen Resultate unseres Lebens verdanken. Wir müssen es nur verstehen, allen den kleinen Lockungen und Versuchungen zu widerstehen, die den Lehrer leicht zur Selbsteinschrumpfung führen, wenn er die Naturrechte des Schülers, die er keineswegs zu beschönigen und gelten zu lassen braucht, nicht auch in den Kreis seiner Beobachtung zieht. Diese Naturregungen und Naturrechte hat MÜNCH (Neue pädagogische Beiträge S. 128 ff.) so schön und wahr gezeichnet, daß ich es mir nicht versagen kann, ihn selber sprechen zu lassen: „Es muß, wer Schüler recht behandeln will, die (daß ich es sage) Naturgeschichte des Schülers kennen, die Stärke der ihm natürlichen Regungen und die Stärke seiner Kraft im Verhältnis zu jenen Regungen. — Ich darf wohl einiges aufzählen von dem, was gemeint ist. Daß der Schüler am Montag minder gesammelt und aufgelegt ist als an anderen Tagen, teilt er, wenn wir ehrlich sein wollen, mit der großen Mehrzahl der Erwachsenen, er ist nur weniger stark, dagegen anzukämpfen, weil er eben noch nicht erwachsen, noch nicht moralisch erstarkt ist; und wenn es dem Lehrer zu übergroßem Ärger gereicht, so ist daran am Ende dessen eigene montägliche Stimmung schuld. Daß er nach den Ferien noch etwas verträumt ist und beim Herannahen der Ferien etwas

aufgeregt, ist ebenso harmlose naturgeschichtliche Tatsache. Daß er nach Schluß der Stunde nicht gemessen die Treppe herunterschreiten will, sondern ein wenig rennen, poltern, stürzen, gehört in die gleiche Kategorie, wie man übrigens jetzt fast allgemein anerkennt. Es gibt freilich noch Schulen, an denen die gesamte Jugend in der Erholungspause, ohne daß Raumnot da wäre, nur in gemessenem Schritte, zwei und zwei nebeneinander, sich ergehen darf, als ob wir nicht ohnehin früh genug alt und altklug würden und als ob gesunde Naturen aus denen werden könnten, die man aus zopfiger Laune eindämmt! Wenn unerwartet Musik vor den Schulfenstern ertönt, soll sie nicht dem Knaben in die Glieder fahren, nicht sein Auge leuchten, sein Ohr hinhören? Wenn etwas wirklich Komisches plötzlich vorgeht, soll er wirklich nicht lachen? Man könnte hinzufügen: und wenn etwas recht Langweiliges vorgeht, soll er so unermesslich viel Charakter haben, um dennoch lebendig aufzumerken? Wenn es nicht gerade wahr ist, daß an den Lügen der Zöglinge die Erzieher schuld seien, so ist es schon eher wahr, daß an der Unaufmerksamkeit der Schüler die Unterrichtsweise der Lehrer schuld ist. Und ist es wirklich zu verlangen, daß die Schulbücher immer schön rein bleiben, daß keine Tintenkleckse gemacht werden, daß alle häuslichen Arbeiten so schön als möglich geschrieben seien? Indessen bei allen diesen Dingen wird milde Beurteilung ja nicht die Ausnahme bilden. Aber es gibt noch andere. — Soll der Schüler wirklich nach dreitägiger Unterbrechung sofort wieder gegenwärtig haben, was in der letzten Stunde des Faches behandelt wurde? Das scheint dem Lehrer, der in dem Fache lebt, sehr einfach; für den Schüler, der mittlerweile sich in so vielen anderen Unterrichtsgebieten umher führen lassen mußte und dem drei Tage eine viel längere Zeit sind als dem Erwachsenen, ist es nichts weniger als einfach, und hätte er nicht die größere Lebendigkeit der Jugend, so würde er's noch viel weniger leisten können. Ebenso seltsam ist es eigentlich, obwohl ebenso gewöhnlich, wenn mit einer Mischung von Erstaunen und Unzufriedenheit ausgerufen wird: Das solltest du doch wissen, das haben wir ja schon einmal gehabt, das ist doch schon dagewesen! Oder wenn erwartet wird, daß der Schüler die ihm vom Unterricht freibleibende Zeit mit der Weisheit eines Fünfzigjährigen einteile, daß er nichts aufschiebe, daß er in zufällig freieren Stunden schleunig vorarbeite oder daß er sich während seiner zwei häuslichen Arbeitsstunden nicht vom Stuhle erhebe, daß er von diesen 120 Minuten keine verträume, unmittelbar nach Abschluß der einen Arbeit in die nächste hineinspringe oder daß er morgens freiwillig 20 Minuten früher aufstehe, um alles noch einmal zu wiederholen, daß er von Zeit zu Zeit freiwillig und zusammenhängend Wiederholungen für sich anstelle oder daß er stets judiciös memoriere anstatt (wie es ihm nach seiner Altersstufe nahe liegt) mechanisch, daß er sich selbst zu Hause gewisse Dinge laut vorlese, daß er, sobald bei seiner Lektüre ein Ortsname auftaucht, die Karte herbeihole, um sich dessen Lage zu vergegenwärtigen, daß er überhaupt von selbst in allen seinen Nachschlagebüchern einen Punkt verfolge, über welchen ihm in diesen Nachschlagebüchern weitere Belehrung zugänglich ist — als ob Normal-

mensch und Philologe zusammenfallende Begriffe wären. Auch daß er in seinen schriftlichen Arbeiten eigentlich gar keinen Fehler machen müßte, ist eine gut philologische Anschauung. Und wenn ein Unterrichtsinspektor nach russischer Art vor dem Türfenster stünde und die Handwerksfehler des Lehrers zusammenzählte? Nicht anders ist es mit dem Ansinnen, daß derjenige, dem in dem Vortrag des Lehrers etwas nicht klar geworden ist, von selbst aufstehe und sage: Ich habe das nicht verstanden — was bekanntlich ungefähr niemals wirklich geschieht, obwohl es oft zum nachträglichen Gesetz gemacht wird. Oder wenn man freiwillige Abbitte für einen begangenen Fehler erwartet, oder wenn eine schlechte Note unaufgefordert zu Hause vorgewiesen werden soll, um von der Zumutung, Kameraden anzuzeigen, nicht zu reden. Endlich heißt es den Standpunkt des Schülers verkennen, wenn man von ihm fordert, daß er den Lehrer als solchen lieben solle, um der Wohltaten willen lieben, die ihm von dessen Seite zu teil werden, oder auch nur, was immerhin näher läge, daß er bei all seinem Tun darüber reflektiere, wie er seinen Eltern Freude mache oder daß er doch an das spätere Leben denke — an das ferne, fremde, unverständene Leben, er, der mit all seinen Sinnen von seinem gegenwärtigen Leben so voll in Anspruch genommen wird und noch etwas kurzfristig muß sein dürfen, um eine wirkliche Jugend zu haben!“ — Es sind schöne, echt menschliche Forderungen, die in diesen Sätzen liegen. Wie wenig wird ihnen entsprochen? Wie ungerecht sind wir vornehmlich dann, wenn die Natur des Knaben in rechter Entwicklung sich befindet, wenn aus dem Knaben ein Jüngling zu werden beginnt! Wie wirkt diese ganze Zeit auf sein geistiges Wesen ein, und wie oft befinden sich Schüler infolge dessen in einem seltsam verworrenen Zustande? Wie verkehrt ist es, zu urteilen über einen Charakter, bevor dieser Zeitraum körperlicher Entwicklung vorüber ist? Diese Halberwachsenen sind in einem noch unbestimmten, schwankenden Zustand; die Jahre werden auf sie ihre heilende Kraft ausüben, um manches, was verworren erscheint, sicherer und bestimmter hervortreten zu lassen. Deshalb tut man gut, dem beginnenden Jünglingsalter, wo nicht bloß das Streben nach Selbständigkeit sich zu regen beginnt, sondern auch die Fähigkeit selbst zu handeln eintritt, mehr negativ, einschränkend, behütend und sorgsam leitend gegenüberzutreten und nicht immer nur gebietend aufzutreten. Schwächere Naturen bleiben sonst in kindlicher Unselbständigkeit; kräftigere werden zu verhaltener oder offener Opposition getrieben. Man sollte sich für diese Zeit nur immer wieder mit dem Worte trösten:

Doch sind wir auch mit diesem nicht gefährdet,
 In wenig Jahren wird es anders sein:
 Wenn sich der Most auch ganz absurd gebärdet,
 Es gibt zuletzt doch noch 'n Wein.

Gerade für dieses Werdealter möge noch ein anderer Punkt hier erwähnt sein. Sind wir nicht mit unserm Streben nach einem Wissenskanon auf den verschiedenen Gebieten, nach bestimmt formulierten Lehrpensen, Lehrzielen und Lernforderungen bis an die Grenze des Erlaubten gekommen,

und wäre es nicht Zeit, auch natürlichen Forderungen der Jugend etwas nachzugeben, das freiere Element in persönlicher Gestaltung zu seinem Rechte kommen zu lassen, wo es ohne Schädigung der Gesamtziele ganz gut ginge? Man sollte in manchen Leistungen und Aufgaben etwas Wahlfreiheit lassen; allerdings nicht in dem fremdsprachlichen grammatischen und nicht im mathematischen Unterricht. Aber es gibt Stoffe, die nicht gerade zum notwendigen Wissen gehören, die den geheiligten offiziellen Lehr- und Lernstoffen nicht gleich zu achten, aber dennoch gut und nützlich zu treiben sind: im Gebiete des deutschen, geschichtlichen, religiösen und naturwissenschaftlichen Unterrichts, auf dem man durch freiwillige Leistungen freudigen Wetteifer entflammen könnte, der wiederum seinen belebenden Einfluß auf die offiziellen Leistungen ausüben dürfte. Auch wenn die Schule augenblicklich ziemlich viel Lern- und Arbeitskraft in Anspruch nimmt, es gibt doch noch hie und da Stunden, besonders für die Schüler in den oberen Klassen, wo sie schöner Arbeit sich widmen und den Flügelschlag ihrer Seele so regen können, wie sie es wünschen. Jedenfalls darf der Lehrer, der in Geschichte, Deutsch, Religion und Naturwissenschaft unterrichtet, es sich nicht entgehen lassen, hinüberzugreifen in die private Tätigkeit des Schülers und hier anregend zu wirken. Nur befehle man hier nichts, dann geht der Reiz jener freieren Tätigkeit verloren, wie er der befohlenen Privatlektüre fremdsprachlicher Schriftsteller meist völlig genommen ist.

Ganz besonders feine Beobachtung — und auch hierbei kommt wieder das heranreifende Alter in Frage — und noch feinere Behandlung verlangt ein Übel, das durch rohes Zufahren und ungeschicktes Eingreifen um sich greifen kann wie das Feuer durch Blasen — ich meine unkeusches Wort und Werk. Vor allem bedarf's hier genauer Untersuchung und geschickten Eingreifens. Sind unsaubere Verse oder Redensarten verbreitet, so schneide man weitere Verbreitung ab und nehme mit den Eltern Rücksprache. Man überzeuge sich, ob es sich nur um Zungen- sünde oder um Herzensverderbtheit handelt. Ist die Sache ganz schlimm, so entferne man den Hauptschuldigen sofort ohne viel Lärm und Aufsehen. Wo aber Besserung zu hoffen, gehe man fein säuberlich zu Werke. Zunächst suche man in vertraulichem Gespräch, nicht aber mit Gewalt, Geständnis zu erhalten. Ist das geschehen, so halte man den zu Bessernden beständig im Auge und nähere sich ihm von Zeit zu Zeit, um ihn auch auf dem Wege der Besserung zu erhalten. Wo man nur Verdacht hegt, vermeide man ja alle direkten Ermahnungen und gehe mit allergrößter Vorsicht zu Werke, damit man nicht bei gut gearteten Schülern die natürliche Unschuld und Schamhaftigkeit verletze oder erst durch Moralpredigten bisher noch als gleichgültig angesehene Dinge begehrenswert mache und auf Dinge, wovor das Auge verschlossen war, die Aufmerksamkeit lenke. Schüler, die im Verdacht stehen, unsauberen Gedanken nachzuhängen, suche man vor allem vor Müßiggang zu schützen, auch vor dem Müßiggang der Vielleserei. Sehr verschieden wird die Behandlung sein bei denen, die noch ankämpfen gegen unsaubere Regungen, und bei denen, die sich willenlos hingeben; verschieden auch bei denjenigen, die

durch seelische Reize und durch üppige Phantasie verführt werden, und bei denen, die körperlichen Regungen unterliegen. Überall mache man die Eltern aufmerksam, selber aber trete man in allen Fällen, wo irgendwie noch Hilfe möglich erscheint, als stützender Freund dem Schüler zur Seite; mit moralischen und anderen Schreckgespenstern verschone man ihn; denn wenn das ohnedies deprimierte Gemüt auch noch von Angst erfüllt wird, so geht der freudige Mut verloren, der am meisten von nöten ist, wo es sich um Abkehr von der Unkeuschheit handelt.

Für alle individuelle Behandlung und Beobachtung und für alle die Fragen aus der Naturgeschichte des Schülers wird es nun von größter Bedeutung sein, daß wir ihn prüfen können auf gewisse ihm angeborene und eigentümliche Empfindungen und Willensregungen hin, daß wir wissen, welche Temperamentslage wir in jedem Falle vor uns haben. Wer das Temperament für einen Naturfehler hält, wird diesen zu beseitigen trachten; er handelt dann unpädagogisch und begibt sich in einen nutzlosen Kampf. Wer aber das Temperament für etwas hält, was in der Naturanlage begründet ist, was angeboren ist, wird die Überzeugung haben, daß man dieses ändern, einschränken und mildern, aber niemals vernichten kann; er wird im rechten Sinne erzieherisch wirken können. Um eingehender die Behandlung der Temperamente zu gestalten, wählen wir die alte Einteilung, obwohl es klar ist, daß es der Kreuzungen und Variationen unter den Temperamenten zahllose gibt. Was fangen wir zunächst mit dem phlegmatischen Temperamente an? Seine Grundlage ist langsames und schwaches Empfinden und Wollen; im guten Sinne ist es beharrlich, ausdauernd und gleichmäßig; im schlechten denkfaul, arbeitsscheu, geneigt zu behaglichem Spiel und behaglicher Unaufmerksamkeit. Die Erziehung wird sich die guten Regungen dieses Temperaments zu nutze machen; die fehlerhaften wird sie bekämpfen, aber nicht mehr, als gut ist. Denn tatsächlich finden phlegmatische Schüler wenig Freunde unter den Lehrern; Feinde machen sie sich sogar, sobald sie ein Hemmnis für die Klasse werden. Dann ergreift leicht Ungeduld den Lehrer. Alles und jedes wird gerügt, alles mit Wort und Hand und Arrest bestraft; eine Ermahnung, eine Drohung, eine Strafpredigt, eine Ohrfeige, eine Tracht Prügel löst die andere ab. Das stärkste Kontingent zu den Prügelknaben stellen die Phlegmatiker. Aber ihre Haut und ihre Empfindungsfähigkeit wird immer dicker und stärker, je mehr sie gegerbt werden. Was macht man nun mit solchen Wesen? Unzweifelhaft sollen solche Naturen geweckt und aufgeschreckt werden. Das wird am besten geschehen, wenn man ihnen in irgend einer Weise den behaglichen Genuß ihrer Ruhe verkürzt oder wenn man dieses genußsüchtige Temperament mit irgend einem Genuß anreizt. Zur ersteren Art! Man hat beobachtet, daß Phlegmatiker ungern hungern, daß ein Knabe, der in seinem Phlegma eine mathematische Aufgabe nicht lösen konnte, weil er nicht intensiv genug wollte, durch Vorenthalten der Mittagsmahlzeit die Lösung der Aufgabe und Erlösung von den Hemmnissen des Temperaments fand. Hungern haben wir nun als Strafmittel in unseren Schulen nicht zur Verfügung. Deshalb muß man mit ruhiger Konsequenz und willensstarker Forderung, deren

Nichterfüllung Entziehung der Freiheit folgt, dieses Temperament gleichsam aushungern; man nehme den Phlegmatiker, falls man ihn für beanlagt hält, so lange zu sich, bis er die geforderte Leistung fertig bringt; das wiederhole man, wenn's nötig, bis das Phlegma sich mildert. Bei manchem Phlegmatiker kommt man weiter mit Freundlichkeit und mit dem Versuche, das Geforderte zunächst möglichst leicht zu machen und den Phlegmatiker den Genuß und die Freude über die gelöste Aufgabe und den Erfolg möglichst lebhaft empfinden zu lassen. Auch Belohnungen, maßvoll angewandt, können wirken. Will man durchaus auch mit Strafen diesem Temperament beikommen, dann strafe man selten, aber so gründlich, daß der Phlegmatiker in seinen tiefsten Tiefen aufgerüttelt und aufgeschüttelt wird und daß die Wirkung lange Zeit zu spüren ist. — Langsam empfindet und will auch der Melancholiker, aber intensiv stark. Er verweilt gern hartnäckig im Kreise gewisser Empfindungen, etabliert sich gern in seinem Innenleben, interessiert sich mehr für Gemütsaffektionen und daraus entspringende Anschauungen als für Vorgänge und Begebenheiten der Außenwelt. Sein Wille geht auf zähes Festhalten solcher Empfindungen, nicht auf rasches Tun; er ist langsam, schwerfällig, bedächtig, er „wird nie fertig“, ist aber treu und zuverlässig. Leicht kommt bei ihm — und dadurch unterscheidet er sich vom phlegmatischen Schüler — Unzufriedenheit mit seiner Lage, mit sich selbst, mit seinen Nebenmenschen und der Welt überhaupt hinzu; zieht er unangenehmere Saiten auf, so wird er von Argwohn und Mißtrauen erfüllt und bildet sich ein, der oder die Lehrer hätten einen „Pik“ auf ihn. Um solchen schwierig zu behandelnden Naturen beizukommen, ist zunächst alle Kunst und Freundlichkeit aufzubieten, um sich das Vertrauen des krankhaften Gemütes zu gewinnen und es dann zu überzeugen, daß es verkehrter Ansicht ist. Hüten muß man solche Schüler vor einsamer Zurückgezogenheit; wo man es kann, wirke man auf die Eltern ein, daß sie Freundschaften vermitteln; die Einbildungskraft darf bei solchen Wesen nicht zu stark angeregt werden, Tatsachen und klare Begriffe müssen wirksam gemacht werden. Da besonders Mathematik und Naturwissenschaften hier ihren Dienst tun können, so lasse man sich nicht ein auf Vorwände, daß keine „Begabung“ dafür vorhanden sei. Zu meiden ist Spott und Hohn bei Melancholikern, weil sie leicht verletzlich sind. Da solche Naturen auch leicht etwas Mürrisches an sich haben, soll der Lehrer seine Neigung ihnen nicht entziehen, wie das leider zu oft geschieht; unfreundliche Behandlung verdüstert noch mehr. — Ganz im Gegensatz zum melancholischen Temperament ist das cholerische leicht erkennbar, weil es aus sich heraustritt mit Klarheit und Entschiedenheit; rasches und zugleich starkes Wollen und Empfinden ist seine Art. Angenehm ist's, wenn das in guter Richtung verläuft, sehr bedenklich, wenn es umgekehrte Richtung einschlägt. In jenem Falle zeigt sich lernbegieriger Wissensdrang, rasches, energisches Erfassen, das oft intuitiv stark ist und, während der Melancholiker noch grübelt, den Gedanken bereits hat und packt. Überall muß der Choleriker dabei und selbsttätig sein, wo es irgend angeht. Geht dieses Temperament nicht in guter Richtung, so haben wir

an ihm reiches Material für Disziplinarfälle: ungezogene und ungezügelte Rangen und Schlingel, die ihren Übermut überall schießen lassen und die dümmsten Streiche machen. Wohl der Schule, wenn es nur solche Streiche sind; man kann ihnen ein gewisses Verständnis nicht entsagen, weil sie trotz Durchbrechung der Ordnung und Disziplin Jugendkraft und Leben zeigen. Schlimmer ist es, wenn diese dummen Streiche ins Gebiet der Schlechtigkeiten hineinspielen. Dann ist kräftiges Einschreiten nötig. Dabei kommt dann die Schule vielfach in eine unangenehme Lage, weil das Haus sie meistens im Stich zu lassen gezwungen ist. Das Kind reißt durch seine Eigenwilligkeit, Heftigkeit und Starrheit dem Vater und der Mutter das Heft aus der Hand; und man findet dann die jämmerliche Erscheinung, daß schwache Väter und Mütter der Schule, die zu strafen verpflichtet ist, mit erziehungsschwacher Elistimme den larmoyanten Vorwurf machen, daß die armen Eltern mehr gestraft würden als die Kinder. Dem cholерischen Temperament gegenüber, mag es nun in guter Art bleiben oder ausarten, gibt es nur ein Erziehungsmittel: man muß ihm imponieren; es kann nicht nur eine größere Strenge als die anderen Temperamente vertragen, es hat sie sogar nötig; aber dennoch dürfen gewisse Grenzen nicht überschritten und der Bogen nicht überspannt werden; nicht ungerechtes und rücksichtsloses, sondern durchaus gerechtes und rücksichtsvolles Erzwingen ist am Platze. Sonst stößt man auf Eigensinn, Widerwilligkeit und macht den Schüler störrisch und hinterhältig. Das gebietende Gesetz will verstanden sein; man soll beugen, nicht brechen. Dem cholерischen Schüler tut es außerdem gut, wenn man ihn einmal „anrennen“ läßt und er durch Schaden klug wird. Wie der Mensch sich im allgemeinen den Verhältnissen leichter fügt als fremdem Menschenwillen, so tut das der Cholерiker ganz besonders. — Das in der Schule verbreitetste Temperament ist das sanguinische, das durch schnelles, aber intensiv schwaches Empfinden und Wollen gekennzeichnet wird. Allen neuen Eindrücken in bunterem Gemisch ohne jede Wahl entgegenkommend, in der Gegenwart und für die Gegenwart lebend, schnell erregt, rasch auch im Auffassen, aufmerksam bei Dingen, die es interessieren, unaufmerksam bei weniger Interessantem, im Augenblick der Erregung tatkräftig, rasch zufahrend, kühn von Entschluß für den Augenblick, aber nicht ausdauernd. Die leichte Empfänglichkeit und die damit verbundene relativ schnelle Auffassungsgabe führt zu Zerstretheit, Flüchtigkeit, Oberflächlichkeit und Schwatzhaftigkeit; es verspricht viel, hält wenig, weil es nicht genügend überlegt, was es verspricht. Der Sanguiniker ist niemals ein rabiater Flegel wie der cholерische Schüler; aber er sündigt immerfort im kleinen, ist naschhaft den kleineren Versuchungen und Übertretungen gegenüber, während der Cholерiker mehr aus dem Großen heraus arbeitet. Es ist das richtige Kindertemperament, am weitesten verbreitet in großen Städten und guten Familien, in denen das moderne Leben am stärksten und unruhigsten fluktuiert und alle Genüsse der Großstadt und der besseren Stände reizend und aufreizend, ungesucht, aber mit Herrschgewalt auf das Kind eindringen. Dieses Temperament neigt auch am leichtesten zu hohler Eitelkeit. Behandlung ist nicht leicht. Da rasche Auffassungsgabe neben

ebenso raschem Vergessen liegen, so hüte man sich den Tag vor dem Abend zu loben; wie gewonnen, so zerronnen. Heute „sitzt“ etwas, morgen verfliegt's; es wird gut angefangen, aber das Ende weiß vom guten Anfang nichts. Durch Scheinwissen und Scheinleistungen soll man sich bei diesem Temperament nicht täuschen lassen, sondern mit rechter Ruhe und Beständigkeit im Kinde festhalten, was es gelernt; eigentlich ist immer wieder unermüdliche Repetition nötig. Auch im Betragen sind sanguinische Kinder nicht leicht zu behandeln: bei ihnen ist der Weg zur Hölle mit guten Vorsätzen gepflastert. Sie wollen wohl das Gute, aber heute so, morgen so. Gute Regungen muß man ihnen deshalb festzuhalten helfen und auch diese gleichsam beständig repetieren, damit sie bleibend werden. Der Neigung zum oberflächlichen und liebenswürdigen Schwätzen darf man keinen Vorschub leisten; man muß sanguinische Schüler vielmehr an ruhiges Hören, Horchen und an zuhörendes Gehorchen gewöhnen. Schwierig sind auch deshalb solche Kinder zu behandeln, weil sie zu liebenswürdig glatt sind, um „faßbar“ zu sein. Lob und Tadel muß man gleichmäßig verteilen; der Ehrtrieb ist mit Vorsicht zu behandeln, damit er nicht in Selbstgefälligkeit ausarte, damit er aber auch nicht in Verzagttheit sich wandle. Denn der Sanguiniker ist nach hohen und tiefen Tönen leicht zu stimmen. Strenge Härte ist bei ihm nicht angebracht, sondern milde Strenge und Geduld; Unbeständigkeit und rasches Blut verdirbt oft in einer Stunde, was Wochen aufgebaut haben. Geduld wird von diesem Temperamente aber auch wieder belohnt durch rasch sich einstellende liebenswürdige Dankbarkeit, die dem Sanguiniker besonders eigen ist. Für die geistige Ausbildung mag man die leichte Erregbarkeit nutzen, andererseits aber auch häufig wechselnde Reize fernhalten und Zerstreung, Leichtfertigkeit und Oberflächlichkeit verhüten. Ein schwieriges Ding ist rechte Pflege der Aufmerksamkeit bei diesen Naturen. Ihnen alles zu bieten, was die leicht erregbare Seele anzieht, ist ebenso gefährlich wie ihnen alles zu entziehen, was sie reizt; recht viel Tatsächliches, Konkretes, inhaltlich Wertvolles ist die beste Kost, um den Sanguiniker an den Ernst der Sache zu gewöhnen und nicht der Gefühlslust ihn preiszugeben, der er immer wieder zustrebt.

Wenn diese Umriss und Andeutungen über die Behandlung der Temperamente in der Schule recht ausgenutzt werden, so wird man der Forderung der Zeit, die Individualität in der Schule mehr zu berücksichtigen, entgegenkommen, besonders wenn man sich der Auffassung fernhält, als ob die Temperamente lediglich Naturfehler seien und als ob die Temperamentlosigkeit ein zu erstrebendes Ideal sei. Wir sollten froh sein, daß es Temperamentsunterschiede gibt, und diese Unterschiede recht ausnutzen, aber so, daß wir nicht den moralischen, sondern den erzieherischen Maßstab anlegen bei Beurteilung des Temperaments. Gegen die Natur kann auch der stärkste Erzieher nicht ankämpfen; sucht er diese zu brechen, so bricht er zugleich Charakter und Persönlichkeit; dieses Nivellieren wollen wir dem sozialdemokratischen Zukunftsstaat und seiner Zukunftsschule überlassen. Wenn wir verhüten, daß die Temperamentsanlagen zu schädlicher Einseitigkeit der Seelenentwicklung führen, dann

tun wir das Richtige. — Deshalb dürfen wir uns auch nicht durch Abneigung oder Zuneigung durch Vorliebe für dieses und durch Antipathie gegen jenes Temperament bestimmen lassen und sollen uns nicht ärgern über die seelische Mannigfaltigkeit. Ärgern wir uns doch auch sonst nicht über Mannigfaltigkeit in der Natur, und nehmen wir es doch der Rose nicht übel, daß sie andere Farben an sich trägt und anderen Duft als die Nelke. Es ist einfach eine Erziehungssünde, jemanden für sein Temperament, das ihm Mutter Natur in die Wiege gelegt, moralisch verantwortlich zu machen und den einen Schüler wegen seines sanguinischen Temperaments, das liebenswürdig in seinen Äußerungen ist, zu verziehen, den anderen dagegen wegen seines phlegmatischen Naturells, das sich nicht so anzuschmiegen vermag, schlecht und stiefmütterlich zu behandeln. So schwer es uns auch ankommen mag, wir müssen es lernen, dem einen Schüler soviel Wohlwollen, Liebe, Entgegenkommen zukommen zu lassen wie dem andern, solange beide innerhalb ihres Temperaments ehrlich wollen und streben. Dann werden wir das Vertrauen und Zutrauen genießen, das wir uns wünschen, und auch die großen Wirkungen erzielen, die noch jeder erreicht, wenn er groß dachte vom Wesen des Menschen und von der Menschennatur, die nun einmal mannigfaltig ist und deshalb nicht mit ein und demselben Maßstab gemessen werden kann. Es ist ein feines Wort, das Goethe die Mutter Hermanns sagen läßt, als der Vater zürnt, daß sein Sohn nicht gerade so geraten sei, wie er's sich ausgedacht:

Wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen;
 So wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben,
 Sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren.
 Denn der eine hat die, die anderen andere Gaben;
 Jeder braucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise
 Gut und glücklich. —

Um solches Verständnis für individuelle Eigenart recht auszubilden, täten wir gut daran, zu guter alter pädagogischer Sitte zurückzukehren, die auch neuere Pädagogen (Münch, Neue pädagogische Beiträge S. 127) empfehlen, nämlich in Charakteristiken uns etwas mehr zu üben. Schon bei Besprechung der Zensuren ist darauf hingewiesen, wie wenig ausreichend dieselben für genauere Kenntnis der Individualität des Schülers sind. Über Betragen, Fleiß, Aufmerksamkeit und Leistungen spricht sich das Zeugnis aus. Derjenige, der es austellt, weiß vielfach zwischen den Zeilen charakteristisch zu lesen; die Eltern, die das Zeugnis empfangen, können sich gar nicht ein anschauliches Bild machen von dem Wesen ihres Sohnes aus der doch immerhin recht ziffernmäßigen Schlußrechnung. Deshalb beschränken sie sich denn auch vielfach darauf, sich die Rangnummer zu merken und glauben daran etwas Rechtes zu haben. Und sie haben doch eigentlich nichts. Wäre der Zahl noch ein Charakter beigefügt, etwa Sextanerpräsident, Geheimer-Obersextaner, Obersextaner, ordentlicher Sextaner, Probesextaner, Nullsextaner, so hätten sie doch etwas, wenn auch immer noch nicht viel. Ich habe deshalb oben (S. 207) auf den Wert der Zwischenzensuren, die sich nicht an schablonenhafte Ausdrücke zu binden brauchen, hingewiesen und möchte weiterhin auf den

Vorteil hinweisen, welchen die Kunst der Charakteristik aus solchen Besprechungen ziehen könnte. Es würde gewiß die Beobachtungsgabe ungemein fördern, wenn man sich etwas mehr bemühen wollte, seine Beobachtungen in charakteristischer Fassung niederzulegen. Man würde bald die Überzeugung gewinnen, daß die Schwierigkeit, solche Charakteristiken zu stande zu bringen, mit der Lückenhaftigkeit und Mangelhaftigkeit unserer Schülerkenntnis zusammenhängt, und man würde von neuem suchen für manches den richtigen Ausdruck und die rechte Begründung zu finden. Nicht als ob man von oben her so etwas anordnen sollte; dann würde der Reiz künstlerischen Schaffens verloren gehen, der an einer solchen Tätigkeit das Schönste ist. Aber hie und da findet sich vielleicht ein Lehrer oder gar eine Schule, die Freude an derartigen Charakteristiken haben. Diesen zu Nutz und Frommen wollen die folgenden Anweisungen dienen.

Die Schülercharakteristiken würden sich zu beziehen haben auf das ganze Wollen und Streben, auf die ethische Richtung, auf die Art sich im Verkehr zu geben, auf Beanlagung, Interesse, den Entwicklungsgang und die Leistungen. Auch körperliche Verhältnisse, soweit sie das geistige Gesamtbild vervollständigen, dürften nicht fehlen. Aus den einzelnen Charakteristiken könnte dann allmählich im Laufe der Jahre ein zusammenhängendes, möglichst erschöpfendes Bild entstehen, das, vereinigt Beobachtung entsprungen, ein lehrreiches Stück Schulgeschichte enthielte. Um nicht den Vorwurf pädagogischer Hyperbel und neuerungssüchtiger Projektenmacherei zu verfallen, führe ich aus der Vergangenheit mehrerer Schulen solche kleineren oder größeren Versuche an und beginne mit den Schülerzensuren eines unserer Klassiker, mit den Auszügen aus den Führungslisten der Klosterschule St. Afra zu Meißen, welche von den Lehrern Lessings abgefaßt wurden, um am Schlusse des Semesters an das kursächsische Ministerium zu Dresden gesandt zu werden. Es sind allerdings nur Mosaikstücke, doch aus ihnen wird man ein eindrucksvolles Gesamtbild formen können; jedenfalls kann man aus ihnen erkennen, wie treffend die alte Schule zu charakterisieren verstand. Michaeli 1741: „Er wurde vermahnt, dem guten Eindrücke, den sein schmuckes Äußere macht, nicht durch Neigung zur Eigenwilligkeit und Keckheit zu schaden, und schien den Ermahnungen Gehör zu geben.“ Michaeli 1745: „Es gibt kein Gebiet des Wissens, auf das sein lebhafter Geist sich nicht würfe, das er sich nicht zu eigen machte; nur ist er bisweilen zu ermahnen, seine Kräfte nicht über Gebühr zu zersplittern.“ *Ex ungue leonem!* Würden wir mit unseren heutigen Zensuren auch so Ehre einlegen, wenn einmal ein Geist wie der Lessings zu beurteilen wäre? Ähnliche Charakteristiken wurden entworfen in dem von Bahrdt geleiteten, dem Dessauer nachgebildeten Philanthropin zu Heidesheim. Auch von diesen zwei Beispiele: „D. ist fleißig und ordentlich, aber er verläßt sich zu sehr auf seine Naturgaben und besinnt sich zu wenig, daß diese eigentlich kein Verdienst sind. Das erste macht ihn flüchtig in seinen Arbeiten, das letztere eitel und zuweilen herabsehend auf andere. Übrigens wünschen alle, die ihn lieben, daß er über sein Herz wachen und sich fest überzeugen möge, daß die glänzendsten Eigenschaften ohne ein gutes und

reines Herz weder andauernde Achtung der Menschen noch wahre Beruhigung geben.“ — „S. ist gut und fleißig, auch der Schein der Eitelkeit und des Stolzes hat sich gemildert. Aber er ist noch sehr eigensinnig, d. h. Sklave seiner Laune, der selbst nicht Macht hat, etwas zu wollen, sobald seine Laune nicht will.“ An der vom Herzoge Karl Eugen von Württemberg gebildeten Karlsschule bestanden ebenfalls derartige Einrichtungen. Jeder Zögling sollte genau „nach seinen Gaben und demjenigen Zweck, zu dem er bestimmt sein soll“, behandelt und charakteristisch beurteilt werden. Ähnliches fand sich am Pädagogium zu Klosterberge unter dem Direktorat Resewitz und am Friedrichs-Werderschen Gymnasium zu Berlin, wo Direktor Fr. Gedike den dem Seminarium für gelehrte Schulen überwiesenen Kandidaten die Obliegenheit übertrug, einzelne Schüler aufs genaueste nach ihrem Charakter, Betragen und Fleiß sowohl in als auch außer den Lehrstunden zu beobachten und ihre Beobachtungen aufzuzeichnen. Die Grundsätze, die für diese Einrichtungen festgesetzt waren, können uns mancherlei Belehrung bieten. „Um den Mitgliedern des Seminariums Gelegenheit zu verschaffen, sich auch in der moralischen pädagogischen Behandlung einzelner Subjekte praktisch zu üben, wird der Direktor ihnen von Zeit zu Zeit einen oder mehrere Schüler, die wegen auffallender Verwöhnung zur Unordnung, Unregelmäßigkeit, Unachtsamkeit und Unfleiß einer besonderen Aufsicht und Behandlung bedürfen, ihrer speziellen Tutel und Kuratel empfehlen, da sie es sich dann, um ihren pädagogischen Beobachtungsgeist und Scharfsinn zu üben, zur besonderen Pflicht machen werden, diese ihnen empfohlenen Subjekte mehr als andere und in mehreren Verhältnissen und Situationen zu beobachten und nach Maßgabe ihrer Beobachtung die zweckmäßigsten Mittel zur Verbesserung dieser ihrer Kuranden zu versuchen. — Überhaupt werden sie sich diese Bearbeitung einzelner Subjekte um so angelegentlicher empfohlen sein lassen, da sie dadurch nicht nur ihre eigene Ausbildung zum vollkommenen Schulmanne, insofern dieser nicht bloß Lehrer, sondern, soviel immer möglich, auch Erzieher sein muß, befördern und ihre Talente zur moralischen Behandlung der Jugend dadurch entwickeln, üben und nach und nach zur Fertigkeit erhöhen, sondern auch zugleich ein sehr wesentliches und wichtiges Verdienst sowohl um diese einzelnen von ihnen in moralischer Hinsicht bearbeiteten Subjekte und deren Angehörigen als auch unmittelbar zugleich um das ganze Gymnasium und dessen Ehre und Zutrauen beim Publikum erwerben. Auch müssen sie über den Erfolg ihrer Bemühungen sich zum öfteren nicht nur mit den übrigen Lehrern, sondern besonders auch mit dem Direktor besprechen und über die etwa ferner zu ergreifenden Maßregeln ratschlagen.“ — Daß auch Herbart die Beobachtung der Kinderindividualitäten sehr hoch schätzte, zeigt er in seinem Umriss pädagogischer Vorlesungen § 34: „Um nun die Bildsamkeit des einzelnen genauer kennen zu lernen, ist Beobachtung nötig, welche teils auf die vorhandenen Vorstellungsmassen, teils auf die leibliche Disposition zu richten ist. Dahin gehört das Temperament, insbesondere die Reizbarkeit für Affekten. Bei manchen ist Furcht, bei anderen Zorn die erste natürliche Regung; Lachen und Weinen wandelt einige leicht, andere

schwer an; es gibt deren, bei welchen das Gefäßsystem auf sehr geringe Anlässe sich aufgeregter zeigt. Man beobachte ferner: 1. in den Freistunden: ob die Zöglinge noch ganz kindlich jeden sich anbietenden Gegenstand zum Spiel benutzen? Oder ob sie mit wechselnder Liebhaberei die Spiele absichtlich verändern? Oder ob sich bestimmte Gegenstände eines beharrlichen Strebens entdecken lassen? 2. in Bezug aufs Lernen: ob der Zögling lange oder nur kurze Reihen auffaßt? Ob bei der Reproduktion viele oder wenige Mißgriffe zu begegnen pflegen? Ob das Gelernte im Spiel harmlos nachklingt? 3. Ob die Äußerungen der Zöglinge oberflächlich sind oder aus der Tiefe kommen? Dies erkennt man allmählich durch Vergleichung der Worte und Handlungen. — Bei Gelegenheit solcher Beobachtungen wird man auch noch teils den Rhythmus der geistigen Bewegungen, teils die Beschaffenheit des Gedankenvorrats beim Zöglinge wahrnehmen; und nach dem allen sowohl die Materie als die Form des Unterrichts zu bestimmen haben.“ — Wie Herbart nach seinen Grundsätzen auch zu verfahren und künstlerisch zu charakterisieren verstand, zeigt er in seinen Briefen an den schweizerischen Landvogt von Steiger: „Im ganzen genommen, soweit ich Ludwig bis jetzt kenne, glaube ich, man müsse alle Hoffnung auf seinen Verstand gründen. Er ist vielleicht zu gesund, fühlt sich zu wohl, hat ein zu fröhliches Temperament, um, bis jetzt, zarter Empfindlichkeit, Innigkeit, Reizbarkeit, fester Anhänglichkeit an irgend einen Menschen oder eine Wissenschaft oder einen Lieblingsgedanken Raum in seinem Herzen zu lassen. Dadurch ist er gewiß gegen jede denkbare Art von Schwärmerei, sie sei, welche sie wolle, völlig gesichert. Dagegen ist er heftig in seinen Begierden und nicht gewohnt, sich ihnen selbst freiwillig zu widersetzen; bei seinem schnell heranwachsenden Körper fürchte ich daher nach ein paar Jahren von der Seite der tierischen Sinnlichkeit einen gewaltigen Sturm. Sich selbst überlassen würde er durch diese Lebhaftigkeit der Begierden ein Egoist, und da sein natürlicher Verstand weder durch Liebe, noch Ehrgeiz, noch Wißbegierde, noch irgend eine andere herrschende Neigung dieser Art verdunkelt würde, ein sehr kluger, überlegter, konsequenter Egoist werden. Durch eine Leitung hingegen, wie sie sein sollte, ließe sich eine solche Disposition zu der vortrefflichsten Vielseitigkeit des Interesse, zur hellsten Klarheit des Verstandes, — eben wegen jener Freiheit von allen bestimmteren Neigungen und aller Schwärmerei, — und zu einer großen Energie des Charakters, — wegen des wahrscheinlich bevorstehenden harten Kampfes mit der Sinnlichkeit, — endlich wegen seines heiteren Temperaments zu einer glücklichen Empfänglichkeit für Freuden aller Art ausbilden. Aber welche unendlich schwere Aufgabe! Man müßte ihn doch irgendwo fassen können, um ihn zu führen! Man muß doch Wind haben, um zu segeln! Man bedarf doch einer Triebfeder, um Tätigkeit hervorzubringen! Da sich in ihm solche Triebfedern nicht regen, und da die Geschenke des Glücks ihn den Sporn äußerer Verhältnisse, der Kinder dürftiger Eltern oft so mächtig vorwärts treibt, nicht fühlen lassen, — was bleibt übrig, als sein Verstand, — als das leidende Vermögen, aufzunehmen, was man ihm langsam und vorher wohl verarbeitet darreicht,

und die Hoffnung, daß an diesem schwachen Funken sich einst tätiges Selbstdenken und das Streben, seinen Einsichten gemäß zu leben, entzünden werde? Diese Hoffnung stärkt bei mir das sichtbare Wachsen seiner Aufmerksamkeit, seitdem ich mich mit ihm beschäftigte. Die tödliche Langeweile, die ihn anfangs oft in den Lehrstunden begleitete, ist jetzt verschwunden. Es scheint ihm mehr als sonst wehe zu tun, wenn er etwas nicht fassen kann. Zwar überwiegt die Schwierigkeit, meinem Unterricht zu folgen, bei ihm noch immer das Interesse daran; desto angenehmer wird ihn, hoffe ich, die leichtere Naturgeschichte dünken. Aber die Bahn, die ich ihn führe, wird nicht immer in dem Verhältnisse steiler werden, als sein Fuß an Übung gewinnt. — Ein paar Bemerkungen über Karl und Rudolf möchte ich hier einschalten. Jener entwickelt immer mehr Fassungskraft und Wißbegierde. Die Spuren tieferer Empfindung versprechen mir viel für seinen Charakter. Nur fürchte ich, seine Bedächtigkeit könnte in Kleinigkeitsgeist und Beschränktheit ausarten, darum möchte ich ihn früh zu heben suchen und seinen Beschäftigungen eine gewisse Wichtigkeit geben. Dies ist, außer der Ersparung der Zeit für mich selbst, der Grund, warum ich ihm die Vorbereitung und den Unterricht in der Geographie übertragen habe . . . Rudolf ist noch ganz Kind, und ein Kind, wie man es wünschen kann. Mit seiner Flüchtigkeit habe ich viel mehr Geduld, als es manchmal scheinen mag; ich bedaure ihn wegen der Strenge, deren ich zuweilen nicht entbehren kann. Könnte ich ihm Zeit genug widmen, so würde er mich kein hartes Wort kosten; so aber muß ich ihn manchmal treiben, damit er in dem Augenblick, der gerade für ihn frei ist, ergreife, was er bedarf . . .“ Diese Charakteristiken verdienten es aus mehr als einem Grunde, in ganzer Ausführung gegeben zu werden; man sieht hier tief hinein in die geistbildende Arbeitsstätte des großen Pädagogen, dem wir so viel zu verdanken haben für Methodik und Klärung allen Unterrichts. — Gute Anleitung geben auch die Richtepunkte, welche in dem von Ziller gegründeten Leipziger akademischen pädagogischen Seminar für das dort bestehende Individualitätenbuch vorgeschrieben waren. Dieses diente zur Sammlung individueller Züge aus dem Leben der Kinder, als Vorbereitung für bestimmte Individualitätsbilder und enthielt folgende Kategorien: 1. Die äußere Erscheinung des Knaben in Bezug auf Kleidung, Reinlichkeit, Haltung, Blick. 2. Wahrheitsliebe, Ehrlichkeit. 3. Gesinnung gegen Eltern und Lehrer, Verhalten gegen Mitschüler, Freunde. 4. Fähigkeiten, Interessen, Beschäftigung, Spiele, Teilnahme am Unterricht. 5. Pünktlichkeit in Bezug auf Schulbesuch, Arbeiten, Bücher, Hefte. 6. Häuslichkeit und Umgang außer der Schulzeit. 7. Gedanken an künftigen Beruf. 8. Vorschläge zur Abhilfe von Fehlern und Mängeln. Auch unter Stoy und seinem Nachfolger Rein werden am Universitäts-Seminar zu Jena Individualitätsbilder aufgestellt in der Weise, daß jedem Praktikanten zur ganz besonderen Beachtung ein oder einige Knaben zugewiesen werden, deren genaue Kenntnis diese anzubahnen und im Seminarbuch zu Schülercharakteristiken zusammenzufassen haben. Ein Beispiel mag die Art zeigen: „N. N. ist ein mit guten Anlagen ausgestatteter, aber nur schwaches Interesse be-

sitzender Knabe. Sein Äußeres erscheint vernachlässigt, sein ganzes Auftreten erinnert an den Phlegmatiker. Eine hervorragende, die Annäherung an das Erziehungsziel und auch die Entstehung eines dem Unterrichtsziel entsprechenden Zustandes in hohem Maße hindernde Eigenschaft ist die auffällige Störrigkeit des Knaben, die ihre Erklärung findet: 1. in einem falschen und zwar zu hohen Selbstgefühl und 2. in der mangelnden Autorität des Vaters. Wir müssen ihn lieb gewinnen wegen seines ehrlichen, wahrheitsliebenden Wesens und seiner Sparsamkeit.“ — Man wird diese Charakteristiken von manchen Seiten mißtrauisch ansehen und sie als akademische und platonische Spielereien ansehen. Daß man aber schon vor Ziller, Stoy und Rein auch im praktischen Schulbetriebe Nutzen zu ziehen verstand aus dieser Tätigkeit, hat man im früheren Königreich Hannover bewiesen, wo — vielleicht auf Anregung des Leiters des hannoverschen Schulwesens Kohlrausch — an manchen (vielleicht an allen) Anstalten Führungslisten der einzelnen Schüler bestanden, die von Klasse zu Klasse weiterwanderten und in welche die Eltern auf ihren Wunsch (meist bei den öffentlichen Prüfungen) Einsicht nehmen konnten. Aus diesen Listen gewann man dann für das Abiturientenzeugnis knappe Charakteristiken, welche der Übersicht über die wissenschaftlichen Leistungen angefügt wurde. Ein Beispiel möge hier Platz finden: „N. N. hat durch sein ernst-sittliches Streben, seine Begeisterung für das Edle und Schöne, sein offenes und freundliches Wesen sich die ungeteilte Achtung und Liebe seiner Lehrer und Mitschüler erworben. Mit solidem Fleiße hat er zugleich sich einen rühmlichen Grad wissenschaftlicher Vorbildung und besonders von allgemeiner geistiger Reife angeeignet.“ So einfach solche Charakteristiken scheinen, so sorgfältig wollen sie vorbereitet, überdacht und ausgeführt sein; sie tragen doch ein ganz anderes Gepräge wie Zeugnisse, in denen die vier Prädikate den Strahlenpunkt bilden und aus denen man in Betreff der ethischen Seite des Schülers erfahren mag, daß „nichts Nachteiliges bekannt geworden ist.“ Und daß auch heute noch hie und da alte gute Sitte gepflegt wird — in Unterklassen von 50 Schülern — mag eine Charakteristik zeigen, die auf gut Glück herausgegriffen ist aus einer großen Zahl von Charakteristiken, welche von einem schlichten, aber tüchtigen Meister in Israel für eine Klassenkonferenz entworfen waren: „N. N. hat ein eigentümliches Wesen; er ist sehr langsam und umständlich; man könnte ihn für sehr beschränkt halten, aber er ist aufmerksam und gibt sich Mühe, denkt richtig und bringt trotz Schwerfälligkeit im Sprechen schließlich die passende Antwort. In der vollen Klasse kann der Lehrer die Eigenart dieses Knaben nicht ausreichend berücksichtigen, weil er sehr viel Zeit beansprucht.“ — Und daß auch heute noch beim Abiturientenexamen kunstvolle Charakteristik bei tüchtigen Pädagogen beliebt ist, soll eine Charakteristik zeigen, die aus 24 Gutachten herausgegriffen ist: „N. N. ist eine ideal angelegte Natur. Er ist für alles Schöne in Literatur und Kunst begeistert und außerordentlich belesen. Er treibt Privatstudien, die weit über den Kreis des in der Schule Getriebenen hinausgehen. Aber es fehlt seinen Arbeiten das Planvolle; er zersplittert seine Kräfte oder wendet sie einseitig an. Die Tätigkeit der Phantasie überwiegt in ihm;

strenger Geistesarbeit widerstrebt er oft. Während seine Leistungen im Deutschen, in der Lektüre der klassischen Dichter und in der Geschichte sehr gut sind, versagt er oft in Mathematik und Übersetzen ins Lateinische. Der Ausfall seiner Arbeiten ist überhaupt häufig von Stimmungen abhängig.“

Aus diesen Beispielen mag sich ergeben, wie wir uns den Inhalt der Individualitätsbilder denken. Daß sie ihren Wert haben, ist unverkennbar. Wie die Dinge heute liegen, beschäftigt sich die Schulcharakteristik vorwiegend mit gewissen Lieblingen oder mit den Kainsnaturen, die des Lehrers Abneigung hervorrufen. Was dazwischen wohnt, wird wenig beachtet. Das ist leider so, sollte aber nicht so sein; es ist doch eine recht hedonische Erziehungsart, die nur von Lust oder Unlust getränkt wird und die nichts kennt als Gegensätze. Gediegene Charakteristiken sind auch ferner angetan, allgemeine Redensarten aus dem Wege zu schaffen. Wie oft kommt es vor, daß ein Lehrer, gefragt nach dem Wesen dieses oder jenes Schülers, die Antwort so gibt, daß man hinterher fühlt: Der Mann hat sich aus der Affaire gezogen mit allgemeinen Redensarten, er kennt wohl den Namen des Schülers, auch Fehlerzahl der Extemporalien und diesen oder jenen Verstoß gegen Fleiß, Aufmerksamkeit und gute Ordnung — sonst aber auch rein gar nichts. Der Mann ist blaß und bleich in seinem Urteil und bekennt keine Farbe, weil er sie gar nicht kennt oder nicht zu bekennen wagt. Man kann sich ja irren in seinem Urteil; dann mag man es unter Vorbehalt abgeben; aber den Mut des Urteils sollte doch jeder Pädagoge fassen. — Charakteristiken haben sodann das Gute, daß sie das Charakterbild auf dieser oder jener Stufe fixieren und es nicht dem unzuverlässigen Gesamtgedächtnis eines Lehrerkollegiums überlassen, ob dieses sich später noch an das frühere Bild erinnern will oder kann. Das spätere Charakterbild wird also begründeter, wenn Früheres zum Vergleich herangezogen werden kann. Besonders unter den heutigen Verhältnissen wird eine solche Vergleichung nutzenbringend sein, wo der Schüler aus einer Hand in die andere und aus einer Beurteilung in die andere wandert. Würde es dem Lehrer, der eine neue Klasse übernimmt, nicht angenehm sein, ein möglichst getreues Bild von seinen Schülern zu erhalten und nicht nur die Namen und die paar allgemein gehaltenen Zensurprädikate? Würde nicht falsche Beurteilung, vollständige Verkennung und mancher recht unangenehme Mißgriff vermieden werden? Der Einwurf, daß man durch dergleichen Charakteristiken befangen im Urteil und von Vorurteilen erfüllt werde, will nicht viel bedeuten; ein solcher Fall wird äußerst selten sein gegenüber den zahlreichen Fällen, wo nutzbringende Belehrung aus jenen Charakteristiken, die ja doch vorsichtig gefaßt sind, sich ergibt. Und kritiklos soll der verständige Mensch doch nichts hinnehmen; er soll ja alles selbst sorgsam prüfen, was ihm überliefert wird. Gerade wenn eine wohl begründete Charakteristik vorliegt, wird die Kritik mehr herausgefordert und kann besser einsetzen, als wenn sich, wie das jetzt so häufig geschieht, ein mißfälliges Urteil über diesen oder jenen Schüler von Munde zu Munde fortpflanzt. Der Mund redet viel, was er sich hüten würde zu sagen,

wenn er in schriftlicher Darlegung seine Äußerungen formulieren müßte. — Durch Individualitätsbilder und Charakteristiken würde auch auf besondere geistige Mängel und auf körperliche Mängel (Kurzsichtigkeit, Schwerhörigkeit und Stottern) hingewiesen und aufmerksam gemacht und ihre Beachtung und Bekämpfung anempfohlen werden. Besonders die stilleren Naturen unter den Schülern würden aus unseren Charakteristiken Nutzen ziehen; sie werden in ihrer Bescheidenheit oft zu wenig beachtet. Wie oft hält man sie für träge oder indolent, während Unbeholfenheit und Unfertigkeit der Grund des stillen Wesens ist. Aber auch die lebhafteren Schüler würden Nutzen haben. Was bei ihnen als bewußter Leichtsinns aufgefaßt wird, ist oft nur natürliche Lebhaftigkeit; was bei anderen als Eigensinn oder Unbescheidenheit angesehen wird, würde als ganz natürliche aufkeimende Selbständigkeit gelten — kurz irriige Voraussetzungen aller Art würden durch sorgfältiges, allseitiges Beobachten beseitigt werden, und die Fälle würden seltener, wo falsche Beurteilung und Behandlung Erbitterung, Mißmut oder gar Trotz bei den Schülern hervorruft und das Vertrauen der Eltern zur Schule nicht stärkt. Augenblicklich erfahren die Eltern über ihre Kinder nur durch die Zeugnisse, und insgemein erfahren sie nicht viel mehr, als sie schon wissen, wenn sie Tun und Treiben und Arbeiten ihrer Kinder aufmerksam verfolgt haben. Wie erwünscht aber würde es manchem gewissenhaften Vater sein, nun auch einmal zu erfahren, auf welche Gründe die Mängel (Hinweise auf Vorzüge und Tugenden werden auch ohne Motivierung gern entgegengenommen) zurückzuführen seien; besonders dann würde solche Kenntnis erwünscht sein, wenn es sich um aufkeimende Fehler und die ersten Anfänge verkehrter Richtung handelt. Und im Anfange genügt oft ein bloßer Hinweis, helfen auch einfache Mittel; wenn es zu spät ist, wenn alles bereits verfahren ist, wird Hilfe wenig mehr nutzen. Der Einwurf, daß das Haus auch ohne die Schule über gute oder schlechte Seiten des Schülers orientiert sein müsse, ist leicht gemacht, wird aber von den tatsächlichen Verhältnissen ebenso leicht widerlegt. Viele Eltern — das ist nun einmal so — sind doch zu leicht bereit, ihre Kinder für besser zu halten, als sie sind: Elternliebe, die aus dem sorgenvollen Werdegange des Kindes erwachsen ist, geht eben vielfach nur den Weg der Liebe und nicht auch zugleich den der Klarheit und Wahrheit; andere Eltern — und auch sie leitet die Liebe, die sorgenvoll in die Zukunft der Kinder blickt — lassen allzugroße Strenge walten und halten ihre Kinder für schlechter, als sie wirklich sind. Die Schule wird die Vermittlerin sein; und kann sie auch nicht bessern, so kann sie doch Aufschluß aus ihrer Charakteristik geben, die um so objektiver sein wird, als sie nicht von angstvoller Sorge oder von falscher Liebe beeinflußt und die Arbeit der verschiedenartigsten Beurteiler ist. Gerade aus letzterem Grunde werden die Eltern sich gern belehren lassen; denn dem übereinstimmenden Urteil der verschiedensten Lehrer werden sie nicht subjektive Voreingenommenheit vorwerfen, wie sie es der Einzelpersonlichkeit gegenüber so gern tun. Auch sonst würden den Eltern große Dienste geleistet werden, wenn es sich nämlich um die Wahl des Berufs ihrer Kinder

handelt. Wie ratlos stehen sie heute oft da, und wie verkehrt wird oft gewählt? Würde das nicht zum Teil anders werden, wenn gute Charakteristiken zu Gebote ständen?

Wie denken wir uns nun ihre Verwendung? Sollen sie allgemein angeordnet und den Eltern oder Schülern bei dieser oder jener Gelegenheit mitgeteilt werden? *μη γένοιτο*. Das sei ferne! Wir haben in dieser Beziehung schon allzu traurige Erfahrungen gemacht. Es ist nicht gut, daß der eisige Wind von Verfügungen aus höheren Regionen über Blüten fährt, die vor allem individueller Pflege und eigenartiger Liebe bedürfen. Wir denken nicht nur an Jugendspiele und Ausflüge in Gottes freie Natur, wir denken auch an die Art, wie hin und wieder Patriotismus oder wissenschaftlicher Sinn verordnet wird und „gemacht“ werden soll. Also nichts Gezwungenes, wo freie Kunst, die sich nicht befehlen läßt, walten soll! Da, wo die Fähigkeit zur Charakterisierung vorhanden ist und wo sich mit der Fähigkeit Lust und Liebe verbindet, da verwende man sie als ein Hilfsmittel der Erziehung für den internsten Gebrauch der Schule vom Anbeginn des Kursus, den der Schüler durchlaufen soll, bis zu seiner Vollendung. Am Ende der Laufbahn mag dann ein taktvoller Auszug in vornehmer Form unter der Rubrik Betragen das Reifezeugnis zieren, falls der Königliche Kommissar nicht etwa schematische Prädizierung vorzieht. — Daß alles, was über die Charakteristiken gesagt ist, nicht utopistische Wünsche sind, haben die obenangeführten Beispiele bewiesen, von denen die letzten drei dem Leben der nächsten und etwas fernerer Gegenwart entnommen und auf dem Boden gewachsen waren, auf dem die Massenerziehung wuchert. Daß solche Charakteristiken segensreich wirken könnten, ist unzweifelhaft, man würde vor allem einmal wieder pädagogische Kunst in dem reellen Drange des Lebens pflegen; man würde uns nicht nur für gute Mathematiker, gute Historiker, gute Neusprachler, gute Altphilologen halten, sondern auch einmal wieder für gute Pädagogen und tüchtige Erzieher. Und wer zurückblickt in die Geschichte der Schulen und in eigene Lebenserfahrung, dem wird es, je deutlicher und tiefer er blickt, um so klarer werden, daß diejenigen Erzieher, die vor allem treffend zu charakterisieren verstanden, auch die größte Treffsicherheit in der Wahl der Erziehungsmittel hatten und einen erzieherischen Einfluß geübt haben, der sich in jahrelanger Wirkung zeigte. Uns schwebt dabei als Ideal eine Schule vor, die gerade als Erziehungs- und auch wohl als Besserungsanstalt in den fünfziger und sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts sehr gesucht war und sich an vielen erprobt hat, an denen andere ihre Kunst vergeblich versucht hatten. Hier waltete der Geist wahrer Charakteristik in ganz besonderem Maße, und vor allem wurde er gepflegt durch den Leiter der Anstalt, der immer plastisch, mitunter auch einmal drastisch zu charakterisieren verstand.

Zur Literatur müssen wir auch hier wieder auf MÜNCH, Neue pädagogische Beiträge, besonders auf die Aphorismen in der Nachlese verweisen. — Dazu vgl. Dir. Conf. XI Hannover S. 126 ff. — Anregung und Anleitung gibt in besonderem Maße: BRINKMANN, Über Individualitätsbilder (Pädag. Zeit- und Streitfragen, hrsg. von Johannes Meyer 26. Heft (V. Bd. 2. Heft), Gotha 1892. Diesem Büchelchen sind eine große Anzahl der oben angeführten Charakteristiken entnommen wie auch reiche Anregung und mancher wertvolle

Gedanke für die Praxis. — ZILLER, Materialien zur speziellen Pädagogik, Dresden 1886, S. 282. — Außerdem kann man Genuß und Nutzen für individualisierende Betrachtung und charakterisierende Behandlung schöpfen aus den Briefen HERBARTS an Herrn von Steiger, an Rist und an seine Eltern, die abgedruckt sind in den Pädag. Schriften, hrg. von Bartholomäi, 5. Aufl. von v. Sallwürk, Langensalza 1891, II. Bd. — Über die Temperamente vgl. JÜRGEN BONA MEYER, Temperament und Temperamentsbehandlung (Samml. pädag. Vorträge hrsg. von Wilhelm Meyer-Markau IV. Bd. Heft 1), Bielefeld 1891. — WACKERNAGEL, Temperament und Erziehung, Berlin 1882. — DITTMER, Temperament und Erziehung, Emden 1885. — Die Kinderfehler, Zeitschrift für Pädagogische Pathologie und Therapie, hrsg. von Koch, Ufer, Zimmer und Trüper, Langensalza. Beyer und Söhne. — Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene hrsg. von Kemsies und Hirschlaff, Berlin, Walther. —

Vierter Abschnitt. Schule und Haus.

42. Schule und Haus. Aufgaben der Schule im Verhältnis zum Hause. Zusammenwirken mit dem Hause als freundlicher Ratgeber. Verhalten bei Mißverhältnissen und Konflikten. Der Direktor, der Ordinarius, der Fachlehrer. Besondere Einrichtungen: Sprechstunden, Elternabende.

Ich komme zum letzten Abschnitt, der das Verhältnis von Schule zu Haus behandeln soll. Es kann hier nur eine Nachlese geboten werden; denn wiederholt im Gange der Erörterungen ist das Zusammenwirken von Schule und Haus berührt und Gewicht gelegt auf das Hand in Hand Gehen von Lehrern und Eltern. Hier wird nur noch einmal ein die Hauptpunkte zusammenfassender Überblick gegeben werden können, der vor allem, wie das ganze Buch, auf praktische Ziele und praktische Verwertung sieht, der selbstverständlich nicht für Hausväter und Eltern, sondern für Lehrer und namentlich für den Anfänger im Lehramt bestimmt ist; denn dieser ist sehr leicht geneigt, das Verhältnis zum Hause und zu den Eltern geringschätzig anzusehen, weil er in frischer Werdelust sich für den allein berufenen Jünger der Erziehungskunst ansieht und heute soviel hört von Stärkung und Hebung seines Standes und seines Standesgefühls, daß er dem Zeitgeiste zunächst den richtigen Tribut zu zahlen meint, wenn er dem Hause gründlich und energisch die Machtstellung der Schule zu Gemüte führt. Und nicht der jüngere Lehrer allein lebt dieses Glaubens von der Machtstellung der Schule und dem daraus sich ergebenden Machtverhältnisse der Schule zum Hause. Es ist deshalb von Wert, daß die praktische Pädagogik das Ihrige tut, um hier Klärung zu schaffen und die Stellung der Schule zum Hause recht gesund und segensreich zu gestalten. Das gegenwärtige Verhältnis von Schule und Haus gleicht vielfach einer recht unglücklichen Ehe: von den schlechten Resultaten der Erziehung sucht ein Teil dem anderen die ganze Schuld zuzuschreiben, statt daß jeder den Grund bei sich sucht. Der Klügste gibt aber nicht nur nach, sondern er fängt auch am besten bei sich selber an. Nun ist die richtige Teilung der Geschäfte zwischen Schule und Haus die erste Voraussetzung jeder praktischen Pädagogik. Wie man sich das Verhältnis der beiden großen Erziehungsmächte vorstellt, wie man Rechte und Pflichten zwischen ihnen

verteilt, dadurch werden die Regeln für das Wirken der Schule wesentlich bestimmt; es werden ihm von vornherein engere Grenzen gezogen werden müssen, und die weit überwiegende Bedeutung didaktischer Kunst wird in dieser Wirksamkeit deutlich hervortreten, wenn wir das große Wort, um nicht zu sagen die bedenkliche Phrase, von der erziehenden Macht der Schule auf seinen wahren Wert zurückführen.

Man hat nun das Verhältnis von Schule und Haus nicht ohne äußeren Schmuck und innere Begeisterung geschildert als ein Zusammengehen nach einem schönen Ziele, wobei Eltern und Lehrer bei vorkommenden Verschiedenheiten sich zu verständigen, sich gegenseitig zu unterstützen haben, weil es auf die jugendlichen Seelen verderblich wirke, wenn sie nach verschiedenen Grundsätzen behandelt, wenn sie in Zweifel getrieben, zur Kritik gereizt und zu Schiedsrichtern über Dinge gesetzt werden, von denen sie nichts verstehen und über die sie überhaupt noch nichts zu sagen und nicht mitzusprechen haben. Es müsse deshalb ein beständiger Gedanken- und Erfahrungsaustausch stattfinden, die Eltern müßten sich fleißig nach ihren Kindern erkundigen und mit den Lehrern über gemeinsame Erziehungsmaßregeln Verabredung treffen; vor allem müßten sich aber die Eltern hüten die Disziplin der Schule zu schwächen, die Achtung vor den Lehrern zu untergraben, ihre Absichten zu vereiteln und zu durchkreuzen. Aber leider ist es nicht so und braucht auch nicht ganz so zu sein. Denn wo im Hause vernünftige Grundsätze walten, wo gut und tüchtig erzogen wird, da besteht ein stillschweigendes Einverständnis zwischen den beiden Erziehungsmächten, da bedarf es nicht langen, zeitraubenden Gedankenaustausches, da werden verständige Eltern schon von selber wissen, was sie zu tun haben auch ohne die Schule und vielleicht auch hie und da, wo die Schule nicht so ist, wie sie sein sollte und könnte, trotz der Schule und trotz der Lehrer, die ja auch Menschen und manchmal, besonders wenn sie jünger sind, auch Menschen mit noch ungenügender Lebenserfahrung und Urteilkraft sind. Nur da, wo diese Eltern im Zweifel sind, werden sie des Gedankenaustausches bedürfen, und dieser Gedankenaustausch pflegt allemal sehr erquicklich für beide Teile und nutzbringend für den dritten im Bunde, den Schüler, zu sein. Wo also im Hause gut erzogen wird, da gibt die Schule an Erziehung nicht viel Gutes mehr hinzu, da empfängt sie vielmehr das Beste ohne viel eigenes Zutun. Denn die besten Schüler pflegen Hauspflanzen, keine Schulpflanzen zu sein. Es ist noch heute wie zu Luthers Tagen: „Das Hausregiment ist das erste, von dem alle Regimenter und Herrschaften ihren Ursprung nehmen. Ist diese Wurzel nicht gut, so kann weder Stamm noch gute Frucht folgen.“ Ist Haus- und Familienleben gesund, atmet das Familienleben den Geist der Eintracht und Ordnung, herrscht Zucht und Sitte, wird auf Gehorsam gehalten, der Trotz gebrochen, das Pflichtgefühl geweckt, alles Edle, Schöne und Wahre in schlichten Formen gepflegt und geehrt, so ist hier die Stätte, wo alle Tugenden ihre natürliche, nachhaltige, durch nichts zu ersetzende Pflege finden. Gehorsam, Dienstfertigkeit, Arbeitslust, Pünktlichkeit, Sauberkeit, Ordnungsliebe, Sparsamkeit, Frömmigkeit, Vaterlandsliebe, Wahrhaftigkeit, Wohlanständigkeit,

Höflichkeit, Achtung vor Autorität, Respekt vor dem Alter und viele andere schätzenswerte Tugenden haben die Wurzeln ihrer Kraft im Hause und häufig noch mehr als die Wurzeln. Hier kann die Schule hinzutun, erweitern, neue Anregungen geben, ausfüllen, aber auch nicht viel mehr. Sie mag das anerkennen ohne Neid und in bescheidener Abschätzung ihrer Wirkung. Zu solchen Häusern ist das Verhältnis der Schule angenehm; sie merkt das Vorhandensein des Erziehungsgegnossen an den erfreulichen Wirkungen und an einem stillen Gedankenaustausch und verständnisvollem Hin und Wider der mannigfaltigsten Beziehungen. — Anders gestaltet sich das Verhältnis, wo die Erziehung des Hauses nicht die beste ist. Wo der Schüler in seiner Umgebung nur das Gegenteil von Ordnung sieht, wo ihm Vorbilder freundlichen und anmutigen Schaffens fehlen, wo man ihn nicht an den rechten Gebrauch von Zeit und Kraft gewöhnt, da sprießen Eigenschaften auf, welche die Arbeit der Schule sehr erschweren. Die Schule steht zu solchen Häusern, in denen ihr widerstrebende Kräfte walten oder wo auch nur Gleichgültigkeit ihren Bestrebungen gegenüber wohnt, in einer Art von Widerstreit. Und es ist noch immer ein Vorteil, wenn dieser latent bleibt und wenn der Gegensatz des Hauses nicht geradezu ein gewollter ist, sondern ein ungewollter, der durch planlose Zerfahrenheit des Familienlebens und der häuslichen Erziehung hervorgerufen wird. Schlimmer und geradezu unheilvoll wird die Sache, wenn es den Eltern überhaupt an gutem Willen fehlt und wenn diese die ganze Schulerziehung als eine unangenehme Last ansehen, die je eher, je lieber abzuschütteln ihr Streben ist. Mit solchen Familien wird sich das Verhältnis nicht so freundlich gestalten, wie zu denen der erstgenannten Art. Es wird hier häufiger Verhandlungen der Schule mit dem Hause bedürfen und sie werden unter Umständen recht schwierig sein und geschickt geführt werden müssen, um dem im Grunde doch recht unglücklich gestellten Schüler zu seinem Besten zu verhelfen. Diese Familien bieten nun nicht die Mehrzahl, ebensowenig wie die anfangs geschilderten Musterfamilien. In der Überzahl sind vielmehr diejenigen Familien, die des Gedankenaustausches und der Erziehungshilfe bedürfen und die diese auch suchen, wo sie können. Auf diese wird die praktische Pädagogik ganz besondere Rücksicht zu nehmen haben. Im Verkehr mit ihnen können wir unsere Kunst verfeinern; hier ist gerade in unserer Zeit, die ja auf allen Gebieten neue Wege zu alten Idealen sucht, ein ergiebiges Feld für reiche Aussaat.

Was kann nun die Schule tun, um ihr Verhältnis zum Hause recht gesund und segensreich zu gestalten? Vor allem täte sie gut, immer im richtigen Geiste mit den Vertretern der Familie zu verkehren und Hindernisse fortzuräumen, die sich hier in den Weg legen. Ein Hindernis, das ja ehrenvoll und schmeichelhaft für die Schule ist, bildet der feste Glaube, der in vielen Familien wohnt, daß die Wirkungen der Schule unfehlbar seien. Dieser Glaube hat seinen Grund in der Entwicklung unserer höheren Schulen zu Staatsanstalten und unserer Pädagogik zu einer Art von Staatspädagogik. Viele Eltern, besonders solche, welche nicht auf höheren Schulen gewesen sind, haben die Meinung, diese Staatsmaschine funktioniere

unbedingt sicher und sie könne aus allen alles machen. Solcher Unkenntnis gesellt sich in manchen Häusern die Bequemlichkeit zu, der es zur Beruhigung dient, wenn ihr die Erziehungssorgen von der Schule abgenommen werden. Dazu kommt die unheilvolle Anschauung, die wir in der Presse, in den Reden der Volksvertreter und in Reden und Schriften sonstiger weiser Männer aller Art finden, daß die Schule für alle Schäden der Zeit haftbar sei. Kurz der Schule wird nachgerade eine Macht zugeschoben, die der Allmacht nahe kommt. Wir tun deshalb nicht gut, dieser verkehrten Auffassung noch neue Nahrung hinzuzufügen durch eigene Verkehrtheiten. Vor allem sollen wir alles von uns fern halten, was den Anschein erweckt, als wolle sich die Schule den Eltern gegenüber die Stellung einer vorgesetzten Behörde geben. Die Schüler stehen in einem untergeordneten, gehorsamleistenden Verhältnis zur Schule, die Eltern müssen der Schule beigeordnet sein als denkende und sorgende Helfer und, wenn's irgend zu machen, als recht gute Freunde. Dieses Verhältnis wird sich feiner und feiner gestalten, wenn die Schule auch Verständnis dafür zeigt, daß die Familie ohnedies manche Einbuße an Rechten erleidet, zu der die Schule nicht noch die verbitternde Behandlung fügen soll, die mit Souveränität von oben herab kommt. Die Familie hat doch der Schule gegenüber manches Opfer eigener Überzeugungen und eigener Wünsche zu bringen, sie hat manchen schweren Verzicht zu erdulden. Sie hat den Sohn in eine Schule zu geben, die auf individuelle Bedürfnisse gar keine Rücksicht nehmen kann; sie hat auf eigenes Urteil über das, was dem Sohne gut tut, von vornherein zu verzichten und sich dem Urteil der Schule zu unterwerfen, die mit ihrer strengen Ordnung entscheidet. Der Vater muß es unter Umständen ruhig hinnehmen, wenn der beste Wille, der Schule treulich zu dienen, völlig verkannt wird; die Familie muß sich auch manches ihr Unbegreifliche, Befremdliche und Widerspruchsvolle in der Beurteilung des Sohnes, was nun einmal mit der Massenerziehung verbunden ist, gefallen lassen, ohne auch nur mit den Wimpern zu zucken. Das alles sollte die Schule einschätzen bei ihrem Verhältnis zum Hause, nicht etwa, um schwächliche Forderungen zu stellen und in falscher Nachgiebigkeit der Willkür Tür und Tor zu öffnen. Das würde grundverkehrt sein und der Kraft der Schulerziehung, die der milderen Art des Hauses gegenüber ihren unschätzbaren Wert hat, bedenklich Abbruch tun. Aber für die ganze Auffassung des Verhältnisses von Schule zu Haus wirkt es fördernd und verfeinernd auf die gemeinsame Erziehungsarbeit, wenn man sich klar ist, daß rücksichtsvolles Auftreten dieser Arbeit und vor allem dem Zögling zugute kommt, dessen Bestes doch im Grunde die Hauptsache bleibt.

Die Schule muß vor allem die Meinung dran geben, als könne sie allein das Werk vollführen; sie muß sich bewußt bleiben, daß sie die Mitarbeit des Hauses nötig hat. Da aber diese Mitarbeit aus Unkenntnis, aus Schüchternheit, aus Bequemlichkeit, auch wohl einmal aus Vornehmheit und aus mancherlei anderen Gründen nicht freiwillig und nicht im richtigen Maße erfolgt, so muß die Schule werben um die Teilnahme des Hauses für ihre Sache. Sie muß im Hause die Aufklärung suchen über

Undurchsichtigkeiten und Rätselhaftigkeiten im Wesen und Tun des Zöglings, sie muß im Hause auch Verständnis für Sinn und Bedeutung und Wert ihrer Lehr- und Zuchtmaßregeln anzubahnen suchen und Vertrauen zu der Richtigkeit, mindestens zu der Gutgemeinheit solcher Maßregeln. Das muß die Schule tun, um bei der Behandlung des Schülers nicht fortwährend im Dunkeln zu tappen und um nicht aufs Geratewohl an ihm herumzuprobieren. Um diesen Weg zum Hause und zurück zur Schule richtig zu finden und gute Ergebnisse heimzubringen, sollte man alle Mittel in sorgsame Erwägung ziehen. Zu diesen gehört vor allem die Kunst, sich ein richtiges Urteil über die häuslichen Zustände zu bilden und nicht auf allerhand unzureichende Voraussetzungen hin unrichtige Schlüsse zu ziehen. Es ist ja richtig, daß die Familie vielfach voreilig auf Kindergeschwätz hin gegen die Schule und den Lehrer Partei nimmt, es ist richtig, daß das Urteil des Hauses von zu großer Liebe für das Kind beeinflusst wird und an starker Voreingenommenheit leidet, daß der Gebrauch unerlaubter Hilfsmittel dem Kinde im Hause nicht verübelt wird und daß dieses in einer Weise in Schutz genommen wird, die kaum zu entschuldigen ist. Die Schule soll aber trotzdem solche vereinzelte Erscheinungen nicht verallgemeinern und allen Familien Dinge zutrauen, die nur einige sich zu schulden kommen lassen. Sie soll niemals auf trügerischem Beweismaterial Schlüsse aufbauen über die Art der häuslichen Erziehung. Auch soll sie nicht zu empfindlich sein über das, was die Leute über die Schule sagen, sondern Gelegenheit nehmen, wo sie kann, diesen Schulklatsch, der gemeinlich mehr Zungen- als Herzenssünde ist, auf seinen wahren Wert zurückzuführen, und ihm mit ruhiger Aufklärung entgegentreten. Auch nicht empfindlich soll die Schule gegen allerhand Einwendungen und Widersprüche sein, mit denen die Eltern an sie herankommen. Solche Äußerungen sind natürlich gegenüber einem mit so großen Machtvollkommenheiten ausgestatteten Wesen, wie die Schule es ist. Aber gerade hierin zeigen sich Lehrer oft recht schwach, da Widerspruch nicht ertragen zu können in ihrer Berufsgewöhnung liegt.

Tritt man so ohne souveräne Omnipotenz, ohne Unfehlbarkeit, ohne Voreingenommenheit und ohne Empfindlichkeit dem Elternpublikum entgegen, so hat man es unglaublich schnell in seiner Hand und kann dem guten Rat eine gute Stätte bereiten.

Und der gute Rat, den man zu erteilen hat, wird sich auf mancherlei Dinge beziehen, zunächst auf die Leistungsfähigkeit des Schülers und auf die Art seiner Arbeit. Die Eltern sind hier vielfach übel dran. Sie sehen ihr Kind arbeiten, aber ihnen fehlt der Vergleich mit andern Kinder, welcher der Schule zur Verfügung steht und aus welchem sie mancherlei Regeln und Vorschriften folgern kann; es fehlt dem Hause auch vielfach an pädagogischer Ökonomie, an der Gabe, das Kind an vernünftige Verteilung der Zeit zwischen Arbeit und Erholung zu gewöhnen, an dem Geschick, das Kind zur richtigen Konzentration anzuhalten und ihm zerstreue Einflüsse fern zu halten. Bei solchen Beratungen über die Leistungsfähigkeit und den Fleiß des Schülers wird vielleicht auch mancherlei zu Tage treten, was der Schule unbekannt war, allerhand

Hemmnisse, die in körperlichen Dispositionen des Kindes liegen oder in irgendwie beschränkter Geistesart oder eigentümlicher und einseitiger Veranlagung. Der Lehrer kennt eben nur das, was in der Schule zu Tage tritt, kennt aber gar nicht alle die Komponenten, welche den mangelhaften Leistungen zu Grunde liegen; er kennt nicht die Hindernisse, welche der Schüler zu Hause zeitweilig oder ständig zu überwinden hat und welche ihn bis zu der Stunde begleiten, wo seine mangelhaften Leistungen in der Schule ans Licht kommen. Sehr beherzigenswert äußert sich RICHARD RICHTER (a. a. O. S. 460) über den jungen Lehrer „der als Klassenlehrer einer Sexta, wenn ihm einer seiner Schüler wiederholt beim Vokabeln-überhören versagt, die vermeintlich schwache Mutter zu sich auf die Wohnung bestellt, um ihr einmal wegen der liederlichen Wirtschaft tüchtig den Text zu lesen. Wenn aber die Mutter sagt, daß sie den Sohn regelmäßig am Morgen selbst überhöre und daß er dabei seine Vokabeln sicher aufsage, was dann? Dann ist vielleicht das pädagogische Latein des Herrn Doktors schon zu Ende; er zuckt die Achseln oder gibt es noch deutlicher zu erkennen, daß er die Aussage für eine Unwahrheit der mütterlichen Schwäche ansehe, und schließt die ergebige Konferenz mit der Versicherung, daß er beim nächsten Rückfall eine scharfe Strafe anwenden werde, anstatt daß er sich von der Mutter beschreiben ließe, wie sie das Überhören eigentlich anstellt, und weiter fragte, wo im Hause der Knabe zu lernen pflege und zu welcher Zeit, und ob still oder laut und wie lange Zeit er dazu brauche und wie er dabei verfare, woran sich unter Umständen eine anschauliche Belehrung über die Art und Weise, wie Kinder zweckmäßig Vokabeln auswendig lernen, anschließen könnte nebst einem populären Vortrag aus der Psychologie über den Unterschied von treuem und willigem Gedächtnis, über die Befestigung des Gelernten durch Wiederholungen und über den störenden Einfluß, den Befangenheit und Angst auf die Gedächtnisleistung ausüben.“ Und wie in diesem Falle „bestimmen wir so oft die Therapie ohne Diagnose. Und dieser und jener macht es wohl auch noch wie der heilkundige Schäfer, daß er aus drei Töpfen abwechselnd Salbe verabreicht. ‘Ihr Sohn ist zu schwach für das Gymnasium, Sie müssen ihn wegnehmen’ — das ist der erste Topf. ‘Sie müssen ihm Privatnachhilfe für dieses und jenes Fach versorgen, sonst bleibt er sitzen’ — das ist der zweite. ‘Sie müssen ihn besser überwachen und zum häuslichen Fleiße anhalten’ — das ist der dritte. Damit ist die pädagogische Apotheke erschöpft. Wenn nur der Vater den Mut faßte und darauf erwiderte: ‘Ich habe geglaubt, mich darauf beschränken zu müssen, daß ich etwaige Hindernisse des häuslichen Fleißes für meinen Sohn beseitigte, daß ich ihm ein wohl beaufsichtigtes Arbeitsplätzchen schaffte, unzeitige Störungen und Zerstreungen fernhielte und eine gute Arbeitsdiät in angemessener Abwechslung mit Erholung und bei rechtzeitigem Essen, Schlafengehen und Aufstehen sorgte. Aber den Trieb und Eifer für die Arbeit selbst und das Streben, sie sorgfältig und nach Kräften gut zu liefern, das, habe ich gedacht, würde die Schule, die persönliche Autorität des Lehrers, die Anregung seines Unterrichts erzeugen. Und bei Ihrem Vorgänger in der letzten

Klasse war es auch wirklich so.“ Diese Beispiele zeigen, wie man's am besten nicht anstellt. Die praktische Pädagogik gibt in ihren Kapiteln über das Auswendiglernen, über die Kunst Arbeitsfreudigkeit zu erwecken und über die Lernmethode und dazu noch in dem Abschnitt über die Individualität rechten Stoff für Besprechung mit Eltern und für erspriesslichen Rat, den man ihnen erteilen kann.

Für die Wirkung dieses Rates kommt nun ungemein viel darauf an, wie er erteilt wird. Man denke sich vor allem recht in die Lage der hilfe- und ratsuchenden Eltern hinein, verfare höflich und mit Rücksicht. Handelt es sich etwa um betrübende Tatsachen, die den Eltern mitzuteilen sind, so kleide man diese in schonende Form und meide Schroffheit und Teilnahmslosigkeit. Auch sollte man in solchen Fällen vorschnelles Urteil unterlassen und erst dann, wenn jeglicher Zweifel beseitigt ist, ein Urteil aussprechen. Selbst falschen Urteilen der Eltern gegenüber, die mit der begründeten Meinung der Schule im Widerspruch stehen, sei man nicht abweisend. Man lasse vielmehr die Eltern ruhig ausreden und widerlege dann mit guten Gründen. Vor allem aber bewahre man die Ruhe. Das ist manchmal nicht ganz leicht, aber im Interesse der Sache geboten. Besonders bei Strafen, die verhängt werden müssen, bei Zensuren und bei Nichtversetzungen wird im allgemeinen die Lage schwieriger. Bei Bestrafungen nimmt das Haus wohl auf Kindesaussagen hin sofort gegen den Lehrer Partei. Man sucht dort zu bemänteln und zu beschönigen und das Kind zu schützen gegen drohende Gefahr. Selbst bis zur Unwahrheit versteigen sich schwache Eltern, um nur ja Schulstrafen fernzuhalten. Kommen schlechte Zensuren, so lassen manche Eltern sich von ihren Kindern, die an Entschuldigungsgründen so überaus reich sind, bereden, die Zensur sei ungerecht, der Lehrer habe einen persönlichen Widerwillen gegen den Träger des Zeugnisses. Namentlich bei den Versetzungen tritt es so recht in die Erscheinung, wie fremd das Haus der Schule oft gegenübersteht und wie wenig Verständnis an vielen Stellen vorhanden ist für das, was die Schule tut. In den meisten Fällen fühlt sich die Familie und alles, was mit ihr zusammenhängt, tief verletzt und hat gar keine Empfindung dafür, daß die Nichtversetzung nach reiflicher Erwägung und nach pflichtmäßigem Ermessen erfolgt. Elternliebe und auch wohl Eltern-eitelkeit reißt hier leicht zu unüberlegten Gedanken und zu übereilten Äußerungen hin. Hier ist Gelegenheit, durch überlegene Gründe und ruhige Darlegung überzeugend, aufklärend und beruhigend zu wirken und zu zeigen, daß die Maßregeln der Schule zum Besten des Schülers getroffen sind. Aber nicht immer wird es gelingen; bei dieser wie bei den anderen erwähnten Gelegenheiten wird es nicht ausbleiben, daß Konflikte zwischen Schule und Haus drohend heraufziehen. Wie soll man sich in diesem Falle verhalten? Solange es irgend angeht, vermeide man im Interesse der Schüler und Schule offenen Konflikt. Die Eltern haben ja vielfach Erziehungsgrundsätze, die nicht aus eigentlich pädagogischer Überlegung hervorgehen, sondern aus purer Liebe; der Lehrer ist ihnen in diesen Fällen überlegen wie der Arzt und soll wie der Arzt dem Kranken nicht zürnen, wenn dieser kein Verständnis für die Kur hat. Der Lehrer

soll deshalb nicht den Überlegenen spielen und auch nicht auf seine Rechte pochen; man bedenke, daß die Schule im allgemeinen genug Rechte besitzt, daß sie feste Normen und vorgeschriebene Ziele hat, denen das Haus wohl oder übel sich fügen muß. Das schönste Recht des Stärkeren ist es aber, sein Recht nicht hervorzuheben, wo es unnötig erscheint. Und man sei ja nicht zu empfindlich, wenn ein gemartertes Elternherz sich zu Äußerungen hinreißen läßt, die besser unterblieben wären. Man bedenke, daß ja auch der Lehrer Anspruch machen würde auf richtige Würdigung seiner Lage, wenn diese ihn zu unüberlegtem Wort oder Irrtum treiben würde. Alle ungerechten Klagen und ungerechten Vorwürfe müssen schließlich in nichts zerfließen, wenn man sie auf ihre Berechtigung untersucht. Ruhigste Prüfung und ruhigste Darlegung der Gegenstände, um welche doch ein erfahrener und seines guten Rechtes sich bewußter Lehrer nicht verlegen sein kann, muß doch schließlich drohenden Konflikten vorbeugen. Wenn aber Mißgriffe in der Schule vorgekommen sein sollten, so wird man durch vernünftiges Eingeständnis und verständiges Zureden die Eltern zu beruhigen in der Lage sein, wenn man sie zugleich darauf hinweist, daß die Lage in der Schule denn doch oft eine ganz andere ist, als sie es sich vorstellen. Fügt man in solchen Fällen die artige und offene Frage an die Eltern hinzu, ob denn ihnen noch niemals bei der Erziehung ihrer Kinder, deren sie nur einige, der Lehrer aber 40—50 zu überwachen habe, bei unrichtiger Gelegenheit die Galle übergelaufen sei, so wird man schon die richtige Antwort bekommen und den richtigen Weg finden zur Beilegung des Konflikts. Sollte sich aber einmal eine Beschwerde erheben, zu der mehr als ein leichter Mißgriff Anlaß geboten, so gebe man volle Genugtuung in höflichster Form und hüte sich, daß der Schüler in diesem Falle nicht die Kosten trage durch eine Behandlung, die er nicht verdient hat. Also im Verkehr mit dem Elternhause Konflikte meiden, und, wo sie entstanden, geschickt beilegen, liegt im Interesse der Schule und des Schülers ebenso wie im Interesse des Elternhauses. Nur wo Unverschämtheit der Eltern die Schulordnung zu stören droht, soll man Konflikte nicht scheuen und mit wuchtiger Höflichkeit den Angriff in die Grenzen zurückweisen, in denen er von vornherein besser geblieben wäre. Niemals aber lasse man sich verleiten, in Ausdruck oder Form eine Art zu wählen, die den Vorteilen, die in der guten Sache liegen, irgendwie Eintrag tun könnte.

Es ist noch die Frage zu beantworten, wer bei den Beziehungen zwischen Schule und Haus der Vermittler sein soll. Je nach dem Falle, der vorliegt, wird der Direktor, der Ordinarius oder der Fachlehrer hier die geeignetste Persönlichkeit sein. Gehen die Eltern zum Direktor, um dort Rat zu erbitten, so mag dieser zunächst in Tätigkeit treten. In vielen Fällen wird er die Ratsuchenden an die geeignete Stelle verweisen; in manchen Fällen wird er aber selbst einen Teil des Rates geben können, besonders wenn er Individualitätsbilder seiner Schüler, wie sie im § 41 gezeichnet sind, und Aufzeichnungen über die Schüler aus den Klassenkonferenzen zur Verfügung hat und wenn er sich auch sonst liebevoll um diejenigen Schüler bekümmert hat, über die am

meisten von den Eltern Rat und Hilfe gesucht wird. Er wird es jedoch vermeiden, bei diesen Zusammenkünften mit den Eltern in die Rechte des Ordinarius oder der Fachlehrer einzugreifen, wird vielmehr, wenn's nötig, erst diese hören, um sich ein Urteil über den jeweiligen Fall zu bilden. Vor allem aber wird er eine solche Gelegenheit benutzen, um bei den Eltern die Achtung und das Vertrauen zu der Schule und zu seinen Amtsgenossen zu stärken. Von einem Direktorzimmer kann in dieser Beziehung viel Segen für wahrhafte Kollegialität und für edle Standeshebung ausgehen, aber auch viel Unheil, wenn er sich nicht eins fühlt mit seinen Amtsgenossen und nicht für sie mit feiner Achtung ihrer schwierigen Arbeit sinnt und schafft. Mehr noch als der Direktor wird der Ordinarius in Wirksamkeit treten bei dem Verkehr mit dem Hause, besonders dann (was immer mehr Platz greifen sollte), wenn er mehrere Jahre den Schüler auf seinem Wege durch verschiedene Klassen begleitet hat und wenn er nicht nur in Büchern zu studieren versteht, sondern auch in jungen Menschenherzen. Aber auch der Fachlehrer wird in Beziehung treten zu den Eltern, wo es sich um Schwierigkeiten handelt, die in seinem besonderen Fache liegen.

Wie oft solcher Verkehr mit dem Hause stattzufinden hat, richtet sich nach dem einzelnen Schüler und den einzelnen Fällen. Bei manchen guten Schulen, bei vielen Schülern wird ja ein Austausch nur selten nötig sein. In der Großstadt wird häufigerer Verkehr wünschenswert sein als in kleineren Orten, wo der Schüler fast immer unter den Augen der Schule wirkt und schafft und die Eltern fast in beständiger Berührung mit den Lehrern sind. Wo es sich um hilfebedürftige Zöglinge handelt, wird der Verkehr mit den Eltern eine gewisse Beharrlichkeit und Konsequenz annehmen. Jedenfalls soll man sich in allen Fällen vor einem Zuspät hüten und nicht erst, wenn das Haus brennt, zusammenlaufen, sondern zeitig sorgen, daß aller Zündstoff früh genug beiseite kommt. Eltern, die sich nur wenige Wochen vor dem Zeugnis oder vor der Versetzung sehen lassen, verdienen entschieden und in aller Vornehmheit darauf aufmerksam gemacht zu werden, daß ihr Beginnen jeglicher Weisheit entbehrt.

Es fragt sich weiter, ob bestimmte Einrichtungen zu treffen sind, um diesen Verkehr in recht geordnete Bahnen zu lenken und dem Hause nahe zu legen. Erwünscht ist jedenfalls, daß die Lehrerkollegien in bestimmten Sprechstunden zugänglich sind; wo es die Anstaltsräume nur irgend zulassen, sollte ein Sprechzimmer nicht fehlen. Ist dieses nicht vorhanden, so werden rücksichtsvolle Eltern es immer als eine Belästigung ansehen, wenn sie den Lehrer in seinem Heim aufsuchen müssen. Und daß diese Besuche, besonders wenn sie einem Junggesellenheim abzustatten sind, doch manche Unzuträglichkeiten bringen, dürfte die Erfahrung lehren. Der Direktor hat ja in fast allen höheren Schulen einen solchen Sprechraum, der auf die Eltern erfahrungsmäßig eine große Anziehungskraft ausübt, vorausgesetzt daß kein Jupiter tonans in diesem Raume thront. In diesen Sprechstunden sämtlicher Lehrer würde mancherlei Nützliches sich abwickeln können. Mancher Strafe, mancher

Mißstimmung und auch manchem Konflikt könnte vorgebeugt werden, zumal wenn der Ton in diesen Raum sich von bureaukratischer Verstiegtheit fernhält und eine gewisse Familienklangfarbe annimmt, etwa wie bei dem befreundeten Hausarzt, der des Hauses Sorgen teilnahmvoll anhört und zu heilen sucht.

Ob außer den Sprechstunden noch andere Einrichtungen für lebhaftere Fühlung des Hauses mit der Schule zu treffen sind, ist in pädagogischen Kreisen mannigfach erörtert und auch besonders von Laien, die sich für Erziehung interessieren, lebhaft in Erwägung gezogen. Es ist gedacht worden an Elternabende mit obligaten Diskussionen und Disputationen, bei denen Fragen der Erziehung und des Unterrichts gemeinsam mit den Schulmännern verhandelt und geklärt werden könnten, also an eine Art von Elternparlamenten und Elternkommissionen. Dagegen sprechen schwere Bedenken. Der Parlamentarismus von heute hat ja seine großen Schwächen, die jedermann kennt; zu diesen Schwächen würde sich hier noch der Übelstand gesellen, daß jedes Mitglied dieses Parlaments persönlich ein starkes Interesse hätte und Schulfragen nur unter dem besonderen Bedürfnisse seines Sohnes behandeln würde. Der Familienegoismus, der natürlich ist und sein Gutes hat, weil in ihm die Stärke der Familie liegt, würde hier verderbliche Folgen haben, da er zur Schwächung der Schulwirkungen führen würde, besonders wenn sich zu den parlamentarischen Formen auch noch pädagogische Schoppenstecherei gesellte. Vor diesen Elternabenden, für die selbst bedeutende Pädagogen gesprochen haben, möge uns ein gütiges Geschick bewahren. Ganz etwas anderes sind solche Elternabende, wie sie z. B. an dem Mariahilfer Staatsgymnasium in Wien versucht sind, wo regelmäßige Vorträge über Erziehungs- und Unterrichtsfragen einen innigeren Verkehr zwischen Schule und Haus angebahnt haben und dauernd erhalten. Solche Beziehungen tragen dazu bei, daß der Schulorganismus nicht abstirbt, sondern immer neues Leben aus dem Fortschritt der Zeiten gewinnt. Denn die Wirksamkeit der Schule muß sich um so gedeihlicher, um so weitreichender und nachhaltiger entfalten, je mehr die Vertreter des Schulamtes in Fühlung treten mit dem frisch pulsierenden Leben, je mehr der Geist des sich isolierenden unnahbaren Bureaukratismus der Schule ferngehalten, der Schulbeamte wieder zum Schulmanne und Schulmeister wird und je mehr die Schule, die ohne verständnisvolle Unterstützung des Hauses nicht fertig werden kann, hier die erforderliche Ergänzung und Sicherung findet. Man wird überall gut tun, die Versuche, die unsere österreichischen Brüder anstellen, um einen einheitlichen Standpunkt zu schaffen, von dem aus Schule und Haus ihre gemeinsame Tätigkeit in segensvoller Eintracht durchzuführen im Stande sind, aufs sorgsamste zu beachten. Aber hüten wir uns in dieser Beziehung eine Verfügung der Zentralstelle zu entlocken, damit nicht auf die pädagogische Freiheit, die ja in der Möglichkeit besteht, das Vernünftige aus Liebe zu tun, der vernunftwidrige Zwang störend wirkt. Die praktische Pädagogik soll eine von den „freien Künsten“ bleiben, die durch Selbstbestimmung zur Vollendung gelangt, nicht aber durch das bureaukratische Ungeschick des Zwangsverfahrens. — Auch pflege man alle die anderen schönen

Beziehungen zwischen Schule und Haus, die sich etwa zum Weihnachtsfeste, an den Schlußferien des Jahres, an patriotischen Gedenktagen, bei Schauturnen, Wettrudern und Wettschwimmen, bei den Feiern, die an schönen Sommertagen den Ausflügen der Schule sich anschließen, und an allen sonstigen Freudentagen, welche die Schule festlich begeht, zu bilden pflegen. Ob die öffentlichen Prüfungen gut und nützlich sind, haben wir bezweifelt; und ebenso wagen wir Bedenken zu äußern gegen das regelmäßige Hospitieren von Eltern im Unterricht. Auch hier würde der Familienegoismus allerhand bedenkliche Früchte zeitigen und der ruhige Unterricht doch in starkem Maße gestört werden, ganz abgesehen von den zahlreichen ablenkenden Schulwitzen, zu denen solche Veranstaltungen Anlaß bieten könnten.

Mehr zu sagen über das Verhältnis von Schule und Haus ist nicht nötig. Fassen wir unsere Erörterungen dahin zusammen, daß nur die rechte Gemeinschaft von Schule und Haus die rechte Bildung und Erziehung bewirken kann und daß Schule und Haus im allgemeinen getrennt marschieren werden, um gemeinsam zu schlagen. Das Haus wird vor allem erziehen und durch gute Erziehung, so viel an ihm ist, die unterrichtende Tätigkeit der Schule und die Schulzucht unterstützen; die Schule wird in erster Linie unterrichten, aber, soviel an ihr ist, der erziehenden Tätigkeit des Hauses die nötige Wirkungskraft verleihen. Nur so kann ein gesundes Ganzes und ineinander wirkende Harmonie sich ergeben. Jedem von beiden Teilen ist die Mitwirkung des anderen von größtem Werte, aber nur dann, wenn er zuerst und zumeist seine eigene Aufgabe in vollstem Maße erfüllt.

Sehr wertvolle Beiträge für ein gedeihliches Verhältnis von Schule und Haus enthalten die beiden Schriften: THUMSER, Erziehung und Unterricht. Ein Freundeswort an die Eltern. Leipzig und Wien 1901. — Schule und Haus. Populäre Vorträge gehalten an den Elternabenden des k. k. Mariahilfer-Gymnasiums in Wien. Unter Mitwirkung der Professoren Dr. Friedrich Umlauf, Ferdinand Dressler, Emanuel Feichtinger und Dr. Karl Haas, herausgegeben von Direktor Dr. V. THUMSER. Wien und Leipzig 1902. — Wie der Verfasser dieser Pädagogik im eigenen Heim mit einigem Glück erzogen hat und aus eigenem Wachstum den Eltern seinen Rat erteilt hat, ist niedergelegt in seiner Schrift: Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin? Ein Buch für deutsche Väter und Mütter. 4. verb. Aufl. München 1902.

43. Schlußwort. Ich bin am Schlusse der praktischen Pädagogik angelangt. Auch die neue Auflage kann ich nicht ohne gewisse Bedenken hinausgehen lassen, die mir Veranlassung geben, am Schlusse einige Wünsche und Hoffnungen auszusprechen.

Die Arbeit bittet um ein gewisses Wohlwollen für die offene und unumwundene Art, die manchem zu ungezwungen erschienen ist. Aber wer genötigt ist, viel pädagogische Literatur zu lesen, der wird, wenn er von Haus aus zu natürlichem Empfinden neigt, sich nicht selten abgestoßen fühlen von der manchmal doch recht panegyrischen und pharisäischen Art, in der hochgestochene Pädagogik gleichsam in prächtigen Viergespannen selbstgefällig einherfährt. Die praktische Pädagogik hat Fußwanderung vorgezogen, die sich bekanntlich am besten vollzieht in der schlichten Gewandung des Werkeltages. Man möge deshalb an der einfachen und ungezwungenen Form keinen Anstoß nehmen, sondern durch

diese dem Verfasser innerlich näher rücken. Ferner hat dieser es nicht vermieden, über Fragen, in denen er die Majorität und amtliche Verfügungen nicht auf seiner Seite hat, anders zu denken und zu sprechen. In einer praktischen Pädagogik handelt es sich eben nicht um Majoritätsbeschlüsse und um amtliche Bestimmungen, sondern um persönliche Meinung, die nur in wissenschaftlicher Ehrlichkeit und pädagogischer Überzeugung ihre Begründung findet, in Verfügungen ihre Stütze aber niemals suchen darf. Es ist ja darum doch nicht ausgeschlossen, daß man das, was behördlich verordnet ist und was durch Tradition allgemein oder lokal geheiligt ist, dennoch zum Besten erfüllt und ehrlich ausführt, wie es männlicher und korrekter Führung des Amtes entspricht. Noch in anderer Beziehung wird die praktische Pädagogik auf Entgegenkommen rechnen müssen. Wer am Wege baut, findet viele Meister, besonders wer an pädagogischen Pfaden ein Haus errichtet. Möchten diese Meister nicht rein wegwerfend urteilen, wo sie anderer Meinung sind, sondern diese durch gute Gründe und andere Vorschläge stützen; aus solchem Satz und Gegensatz kann die Erziehungs- und Lehrkunst reiche Förderung gewinnen. Und noch eins. Vieles ist in dieser praktischen Pädagogik enthalten, was ich andern verdanke, die hier oder dort im Schulamt mich eingeführt, geleitet oder angeleitet haben, von denen mancher nicht mehr unter den Lebenden weilt. Sehr vieles hat dieses Buch auch in seinen Beispielen und in seinen Zeichnungen solchen lebenden Modellen entnommen, die irgendwo im Vaterlande gewirkt haben oder noch wirksam sind. Sollten diese sich wiedererkennen, so mögen sie, falls sie zu den Originalen gehören, deren die Pädagogik als abschreckende Beispiele bedarf, nichts für ungut nehmen. Vieles auch verdanke ich der reichen pädagogischen Literatur, die Anregung gegeben hat, ich weiß oft selber nicht mehr recht, wann und wo und wie. Allen diesen mitschaffenden Kräften namentlich Dank zu sagen ist nicht möglich; dankend erwähnt aber sollen sie sein; daß Namensnennung nicht möglich war, darüber mag das Geibelsche Wort hinwegtrösten:

Woher ich dies und das genommen?
 Was geht's euch an, wenn es nur mein ward?
 Fragt ihr, ist das Gewölb vollkommen,
 Woher gebrochen jeder Stein ward?

Mancher wird nun — und das soll das letzte Wort sein — an dem Buche vielleicht eine kräftige Stellungnahme zu der Bewegung vermissen, die man — *sit venia verbo* — Reformbewegung nennt. Eine Stellungnahme zu dem Rufe: Hie Realismus! Hie Humanismus!, den die Zeit laut ertönen läßt, hätte man vielleicht auch gern in der praktischen Pädagogik häufiger gesehen. Doch mit Unrecht! Die Reformbewegung hat vor allem die äußeren Formen und äußeren Gestaltungen im Auge, inhaltliche, d. h. in die Tiefe gehende Änderungen kommen ihr vielfach erst in zweiter Linie zu. So hat denn auch die Fortführung der Schulreform in Preußen durch die Regelung der äußeren Berechtigungen, durch die Annäherung der drei verschiedenen Anstaltsformen an die Gleichberechtigung den wichtigsten Schritt getan und hat durch diese Lösung den Wettkampf der Richtungen zu einer internen Frage innerer Würdigkeit

und Kraftentwicklung gemacht. An diesen Reformen haben ferner viele mitgearbeitet; deshalb leiden sie etwas unter dem Schicksal der Speise, an der viele Köche mitwirken. Auch alle Lehrpläne und Lehrordnungen tragen etwas von diesem Mangel an geschlossener auf persönlicher Einzelerfahrung beruhenden inneren Einheit an sich, weil sie nicht aus einem Gusse von einer Hand geschaffen sind. Die praktische Pädagogik ist besser dran. Sie hat es mit innerer Fein- und Kleinarbeit zu tun; sie kann Schäden und Ungleichheiten äußerer Ordnungen ausgleichen; in ihr ist der einzelne Mann alles, der auf sich selber steht und für den kein anderer eintritt; es ist der Geist, der hier den Körper schafft. Mag die Zeit Wandel und Wechsel bringen und manches Neue und Blendende, was glänzt und für den Augenblick geboren ist, in den Köpfen geistvoller Laien und bei denen, die alles Neue anzustauen gewohnt sind, weil sie das gute Alte nicht kennen, Eindruck machen: der resolute Schulmann hält sich an den lebendigen Tag und sucht täglich und stündlich im treuen Kleindienste seiner Kunst eine bescheidene Strecke weiter zu kommen, nach der Weisung des menschenkundigen Meisters:

Weite Welt und breites Leben,
Langer Jahre redlich Streben,
Stets geforscht und stets gegründet,
Nie geschlossen, oft geründet,
Ältestes bewahrt mit Treue,
Freundlich aufgefasstes Neue,
Heitern Sinn und reine Zwecke:
Nun! man kommt wohl eine Strecke.

Inhaltsverzeichnis.

A.
Ärger 19.
Allgemeine Sätze, Darstellung
A. S. 75.
Alternativfrage 107.
Analyse 121.
Androhung der Entfernung
188.
Anerkennung 137, 173, 197.
Anordnungen des Lehrers 150.
Anschaulichkeit 60.
Antwort 109 ff.
Anweisung eines besonderen
Platzes als Strafe 183.
Anwendung 129.
Apperzeption 121.
Arbeitslehren 132 ff.
Arbeitsfreudigkeit 132 ff.
Arbeitsplan 158.
Arrest 184.
Assoziation 125.
Aufgabenbücher 158.
Aufklärungsfragen 99.
Aufmerksamkeit 138, 199.
Aufnahme in die Schule 215.
Aufnahmeprüfung 216.
Aufschneiderei 169.
Ausschließung aus der Schule
188.
Aussprache im fremdsprach-
lichen Unterricht 46.
Auswendiglernen 113 ff., 117.
Autorität 29.

B.
Befehl des Lehrers 150 f.
Behandlung des Schülers 149.
Belohnungen 137, 173.
Berufsideale 12.
Berufswirklichkeit 12.
Beschreibung, Kunst der B. 73.
Betragen, Beurteilung des B.
195.
Beurteilung der Schüler 149.
Beurteilung der Aufmerksam-
keit 199.

Beurteilung des Betragens 195.
— des Fleißes 198.
— der Leistungen 200.
— schriftlicher Arbeiten 193.
Bildung, sittliche des Lehrers
17.
Botanik 55.

C.

Charakterbildung des Lehrers
17.
Charakteristiken von Schülern
239.
Chemie 56.
Cholerisches Temperament
236.
Consilium abeundi 188.

D.

Darbietung 123.
Definitionsfragen 104.
Denkmüdigkeit 228.
Deutscher Aufsatz 167.
Deutscher Unterricht 35.
Dialektische Unarten 68.
Direktor 147, 257.
Disziplin 146 ff.
Drückerlüge 170.
Dummheit 227.
Dünkel des Lehrers 16.

E.

Ehrgefühl 137.
Ehrgeiz 137.
Eigensinn 152.
Einteilung der praktischen
Pädagogik 7.
Eintritt des Schülers in die
Schule 215.
Elternabende 258.
Empfindlichkeit des Lehrers
20.
Entfernung von der Anstalt
188.
Entscheidungsfrage 107.
Entwicklungsfrage 99, 106 f.

Erholung 145.
Erklärung, Kunst der E. 77 ff.
Ermüdung 145.
Erzählung, Kunst der 71.
Eselsbank 183.
Ethische Fragen und Anschau-
lichkeit 66.
Examinationsfrage 99, 106.

F.

Faulbank 183.
Fälschungen 170.
Flegeljahre 153.
Fleiß 132 ff., 198.
— Beurteilung des Fl. 193.
Flüchtigkeit des Fl. 228.
Formalstufen 120 ff.
Fortschritte des Schülers 201.
Frage, Wechsel von Vortrag
und F. 112.
Fragekunst 99.
Frau des Lehrers 14.
Freiheitsstrafen 184.

G.

Gedächtnis 113.
Geduld des Lehrers 18.
Gehorsam 150.
Generalnummern auf dem
Zeugnis 213.
Geometrie 53.
Geographie 51.
— und Anschaulichkeit 63.
Gerechtigkeit 19.
Gesamtorganismus und Me-
thode 32.
Geschichtsunterricht 48.
— und Anschaulichkeit 64.
Gesinnungsunterricht 131.
Gewöhnung 147.
Gradnummern auf dem Zeug-
nis 213.
Grammatik im griechischen
Unterricht 44.
— im lateinischen Unterricht
41.

- Grammatik in den neueren
Fremdsprachen 47.
Griechisch 44.
- H.**
Hämisches Ironisieren des
Lehrers 18.
Handschrift 59.
Haupt- und Nebenfächer 32.
Hauptnummern auf dem Zeug-
nis 213.
Haus und Schule 249 ff.
Hefigkeit des Lehrers 20.
Heiterkeit des Lehrers 20.
Herzensbildung des Lehrers 17.
Hinausweisen aus der Klasse
als Strafe 183.
Höflichkeit 153, 155.
Höhnisches Benehmen des
Lehrers 18, 179.
Humor des Lehrers 7, 20.
- I. (J.)**
Individuelle Beobachtung 226.
Individualität des Lehrers 11.
— des Schülers 224.
Inkonsequenz des Lehrers 165.
Ironie 179.
Judiziöses Gedächtnis 115 f.
- K.**
Karzerstrafe 187.
Kastellan 161.
Katechesen 107.
Klassenbuch 157, 200.
Klassenkonferenzen 207.
Klassenlehrersystem 32.
Klassenvorstand 148.
Klassenzimmer (Ordnung) 158.
Kollegialität 26.
Kompensation bei Zeugnissen
220.
Konflikte mit Eltern 255.
— mit Schülern 154.
Korrekturen schriftlicher Ar-
beiten 135.
- L.**
Lateinischer Unterricht 41.
Leistungen, Beurteilung der
L. 200.
Leitfragen 73.
Lektüre, griechische 45.
— lateinische 43.
— in den neueren Fremd-
sprachen 47.
Lernmethode 132 ff.
Lieblose Behandlung 163.
Literaturangaben 8.
Lob 173.
Lokation 208.
Lüge 163, 169.
- M.**
Mathematik 52.
- Mathematischer Unterricht
und Anschaulichkeit 63.
Maturitätsprüfung 222.
Mechanisches Gedächtnis 113.
Melancholisches Temperament
236.
Merkmalefragen 73.
Methode 30.
— und Formalstufen 129.
— und Gesamtorganismus der
Schule 32.
— und Persönlichkeit 9 ff.
— Unterrichtskunst 32.
Methodik der einzelnen Lehr-
fächer 34.
Mineralogie 57.
Mißtrauen des Lehrers 18, 165.
Moralpredigten 180.
- N.**
Nachbleiben als Arrest 184.
Nachgiebigkeit des Lehrers 18.
Nachsitzen (Arrest) 137, 184.
Natürliche Forderungen des
Schülers 233.
Natürliche Regungen des
Schülers 231.
Naturrechte des Schülers 231.
Naturwissenschaften 54.
Naturwissenschaftlicher Un-
terricht und Anschaulich-
keit 62.
Nebenfächer 32.
Neuere Sprachen 45 ff.
Notlüge 170.
- O.**
Ohrfeige 190.
Optimismus des Lehrers 165.
Ordinarius 148, 156, 256.
Ordner 159.
Ordnung 156, 158, 159.
Ordnungssinn 155.
- P.**
Pädagogik, praktische 1 f.
— theoretische 1 f.
Parteilichkeit des Lehrers 164.
Pausen 145.
Persönlicher Charakter der
praktischen Pädagogik 4.
Persönlichkeit des Lehrers 9.
— und Methode 9.
Pessimismus des Lehrers 165.
Pfortner 161.
Phantasielüge 169.
Philosophische Propädeutik 40.
Phlegmatisches Temperament
235.
Physik 56.
Platz, besonderer als Strafe
183.
Prädikate für die Zeugnisse
220.
— charakterisierende und
individualisierende Zusätze
zu den Prädikaten 205.
Prädikate für schriftliche
Leistungen 193.
Privatlektüre 135.
Prüfungsfrage 99, 106.
Prüfung der Reife 222.
Prügel 137, 235.
Pünktlichkeit 160.
- R.**
Rangklassen unter den Schü-
lern 213.
Rangnummern 208, 209.
— nach einzelnen Lehrfächern
213.
Rangordnung 208.
Räumliche Befangenheit der
praktischen Pädagogik 3.
Rechenunterricht 52.
Rechtschreibung 37.
Reifeprüfung 222.
Reinlichkeit in den Schul-
räumen 159.
Religionsunterricht 34.
— und Anschaulichkeit 66.
Religiosität des Lehrers 21.
Remotivfragen 107.
Renommee 169.
Repetition 118 ff.
Repetitionsfragen 106.
Rüge, mündliche 178.
— vor der Konferenz 181.
Rumpfantwort 110.
Rumpfrage 103.
- S.**
Sanguinisches Temperament
237.
Satire 179.
Sauberkeit in den Klassen-
räumen 158.
Schimpfwörter 179.
Schreiben 58.
Schriftliche Arbeiten, Beur-
teilung 193.
Schriftliche Übungen im Grie-
chischen 45.
— im Lateinischen 43.
— in den neueren Fremd-
sprachen 48.
Schroffheit 16.
Schuldienner 161.
Schullüge 169.
Schulmeisterdünkel 16.
Schulmeisterkrankheiten 16.
Schulordnung 148.
Schulzucht 146 f.
Selbstbeherrschung des Leh-
rers 19.
Selbsttätigkeit des Schülers
144.
Simulantenlüge 170.
Singen 58.

Sittliche Bildung des Lehrers 17.
 Soziale Stellung des Lehrers 27.
 Spöttisches Benehmen 18, 179.
 Sprache im Unterricht 67.
 Sprachunterricht und Anschaulichkeit 65.
 Sprechstunden des Direktors 257.
 — des Lehrers 257.
 Sprechübungen in den neueren Fremdsprachen 46.
 Standesbewußtsein 27.
 Stereometrie 54.
 Stimmung im Unterricht 69.
 Strafarbeiten 184.
 Straforten 177.
 Strafe 175.
 — Abmessung 176.
 — Grundsätze 176.
 — Hinausweisen aus der Klasse 183.
 — besonderer Platz 183.
 — Stehen 183.
 — stumme 178.
 Strafpredigten 180.
 Strafzwecke 176.
 Strenge, übermäßige 163.
 Summieren von Strafen 182.
 Synthese 123.
 System 125.

T.

Tadel, mündlicher 178.
 — schriftlicher 181.
 — unter vier Augen 180.
 Tadelnde Noten im Klassenbuch 200.
 Tadelnde Urteile 193.
 Tadelsprädikate für Betragen 197.
 Takt, pädagogischer 22 ff.
 Täuschungsversuche 170.

Temperamente 235 ff.
 Tempo des Unterrichts 69.
termini technici, pädagogische 6.
 Theoretische Pädagogik 1 f.
 Ton im Unterricht 69.
 Tradition an der Schule 147.
 Trigonometrie 53.
 Trug 169.
tumor scholasticus 16.
 Turnunterricht 58.

U.

Überbürdung 166.
 Überforderungen 166.
 Übersetzen, Kunst des Ü. 82 ff.
 Übersetzungsübungen im Griechischen 45.
 — im Lateinischen 43.
 — in den neueren Fremdsprachen 47.
 Übertreibungen der Schüler 169.
 Ungehorsam 154.
 Unkeusches Wesen 234.
 Unterrichtskunst und Methode 32.
 Untersuchungen von Vergehen gegen die Schulordnung 171.
 Unwahrhaftigkeit 163, 164, 169, 170.

V.

Verknüpfung 125.
 Verstimmung des Lehrers 19.
 Versetzungen 216.
 Versetzungsprüfungen 221.
 Vertrauen 165.
 Verweise vor versammelter Schule 180.
 Verweisung von der Schule 188.
 Vokabellernen im Griechischen 45.

Vokabellernen im Lateinischen 42.
 — in den neueren Fremdsprachen 47.
 Vorbereitung des Lehrers für den Unterricht 59.
 Vorbereitung neuen Lehrstoffs 121.
 Vortrag des Lehrers 70.
 — Wechsel von Vortrag und Frage 112.

W.

Wahlfragen 107.
 Wahrhaftigkeit 19, 163.
 Wahrheitsliebe 19.
 Wahrheitssinn 161.
 Wiederholung 118 ff.
 Wiederholungsfrage 99.
 Wissenschaftliche Bildung des Lehrers 15.

Z.

Zeichnen 57.
 Zeit, die und die praktische Pädagogik 3.
 Zeiteinteilung 160.
 Zensuren 192, 194.
 Zergliederungsfragen 99, 106, 107.
 Zertieren 214.
 Zeugnisse 192, 194.
 Zoologie 55.
 Zorn 20.
 Zucht 146 ff.
 Züchtigung, körperliche 188.
 Zusammenfassung 125.
 Zusätze, charakterisierende und individualisierende zu den Prädikaten 205.
 Zweifel des Schülers 168.
 Zwischenzensuren 207.



C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck) in München.

Prospekt.

Handbuch

der
klassischen

Altertums-Wissenschaft

in systematischer Darstellung

mit besonderer Rücksicht auf Geschichte und Methodik der einzelnen
Disziplinen.

Herausgegeben von

Geheimrat Dr. Iwan von Müller,

ord. Professor der klassischen Philologie in München.

Inhalt der einzelnen Bände:

- *Erster Band: Einleitende und Hilfsdisziplinen. *Zweite sehr vermehrte, teilweise völlig neubearbeitete Auflage.* Mit alphab. Register. 57 Bog. Lex.-8°. Preis geh. 15 *M.*; geb. 17 *M.*
- A. Grundlegung u. Geschichte der Philologie, v. Geheimrat Dr. v. Urlichs (Würzburg).
B. Hermeneutik und Kritik, von Professor Dr. Blass (Kiel).
C. Paläographie (mit 6 lithographierten Schrifttafeln), Buchwesen und Handschriftenkunde, von demselben.
D. Griechische Epigraphik (mit einer Schrifttafel), v. Oberl. Dr. Larfeld (Remscheid).
E. Römische Epigraphik, von Prof. Dr. E. Hübner (Berlin).
F. Chronologie, von Prof. Dr. Unger (Würzburg).
G. Metrologie, von Prof. Dr. Nissen (Bonn).
- *Zweiter Band, Erste Abtlg.: Griechische Grammatik. (Lautlehre, Stammbildungs- und Flexionslehre und Syntax) von Prof. Dr. Karl Brugmann (Leipzig). *Dritte Auflage.* Mit einem Anhang über Griechische Lexikographie von Prof. Dr. Leopold Cohn (Breslau). Mit Wort- und Sachregister. 41 Bog. Lex.-8°. Geh. 12 *M.*; geb. 14 *M.*
- *Zweiter Band, Zweite Abtlg.: Lateinische Grammatik. (Laut- und Formenlehre, Syntax und Stilistik) von Prof. Dr. Friedrich Stolz (Innsbruck) und Gymnasialdirektor J. H. Schmalz (Rastatt). *Dritte Auflage.* Mit einem Anhang über Lateinische Lexikographie von Prof. Dr. Ferdinand Heerdegen (Erlangen). 37 Bog. Lex.-8°. Geh. 11 *M.*; geb. 13 *M.*
- *Zweiter Band, Dritte Abtlg.: Rhetorik von Dr. Richard Volkman, weil. Gymn.-Direktor in Jauer. Neubearbeitet von Gymn.-Rektor K. Hammer (Würzburg) und Metrik nebst einem Anhang über die Musik der Griechen von Prof. Hugo Gleditsch (Berlin). *Dritte Auflage.* 22 Bog. Lex.-8°. Geh. 8 *M.* 80 *℔*; geb. 10 *M.* 60 *℔*.
- Dritter Band, Erste Abtlg.: Grundriss der Geographie und Geschichte des alten Orients, von Prof. Dr. Hommel (München). Unter der Presse.
- Dritter Band, Zweite Abtlg., 1. Hälfte: Grundriss der Geographie von Griechenland und den griechischen Kolonien. Neubearbeitet von Prof. Dr. Eugen Oberhummer (Wien). [2. Aufl. befindet sich in Vorbereitung.]
- Dritter Band, Zweite Abtlg., 2. Hälfte: Topographie von Athen, von Dr. Walter Judeich (Erlangen). [2. Aufl. in Vorbereitung.]
- *Dritter Band, Dritte Abtlg., 1. Hälfte: Grundriss der Geographie von Italien und dem Orbis Romanus, von Prof. Dr. Jul. Jung (Prag). *Zweite umgearbeitete u. vermehrte Aufl.* Mit alph. Register. 12 Bog. Geh. 3 *M.* 50 *℔*.
- *Dritter Band, Dritte Abtlg., 2. Hälfte: Topographie der Stadt Rom, von Gymn.-Dir. Prof. Dr. Otto Richter (Berlin). *Zweite vermehrte u. verbesserte Auflage.* 26 Bog. Lex.-8°. Mit 32 Abbildungen, 18 Tafeln u. 2 Plänen des antiken und des modernen Rom. Geh. 15 *M.* In Halbfranz gebundene Exemplare der vollständigen III. Abteilung des III. Bandes — Geographie von Italien und Topographie der Stadt Rom — sind zum Preise von 20 *M.* 50 *℔* zu beziehen.

- *Dritter Band, Vierte Abteilung: Grundriss der griechischen Geschichte nebst Quellenkunde, von Prof. Dr. Robert Pöhlmann (Erlangen). *Zweite völlig umgearbeitete Auflage.* 17 Bog. Geh. 5 *M.* In Halbfranz geb. 6 *M.* 50 *ſ.*
- *Dritter Band, Fünfte Abteilung: Grundriss der römischen Geschichte nebst Quellenkunde, von Prof. Dr. Benedictus Niese (Marburg). *Zweite umgearbeitete Auflage.* 17 Bog. Geh. 5 *M.* In Halbfranz geb. 6 *M.* 50 *ſ.*
- *Vierter Band, Erste Abteilung, 1. Hälfte: Die Griechischen Staats- und Rechtsaltertümer, von Prof. Dr. G. Busolt (Kiel). *Zweite umgearbeitete Auflage.* Mit Register. 24 Bog. Geh. 6 *M.* 50 *ſ.* In Halbfranz geb. 8 *M.*
- *Vierter Band, Erste Abteilung, 2. Hälfte: Die griechischen Kriegeraltertümer von Prof. Dr. Iw. v. Müller (München), Die griechischen Kriegeraltertümer von Prof. Dr. Ad. Bauer (Graz). *Mit 11 Tafeln.* Mit Register. *Zweite umgearbeitete Auflage.* 32½ Bog. Geh. 8 *M.* 50 *ſ.* In Halbfranz 10 *M.* 30 *ſ.*
- *Vierter Band, Zweite Abteilung: Die Römischen Staats-, Rechts- und Kriegeraltertümer von Prof. Dr. Schiller (Leipzig). *Mit 3 Tafeln.* Die Römischen Privataltertümer und römische Kulturgeschichte von Prof. Dr. Mor. Voigt (Leipzig). *Zweite umgearbeitete Auflage.* Mit Registern. 30½ Bog. Lex.-8°. Geh. 8 *M.* In Halbfranz geb. 9 *M.* 80 *ſ.*
- *Fünfter Band, Erste Abteilung: Geschichte der alten Philosophie, von Prof. Dr. Windelband (Strassburg) nebst einem Anhang über die Geschichte der Mathematik und Naturwissenschaften im Altertum, von Prof. Dr. Siegmund Günther (München). *Zweite sorgfältig durchgesehene Auflage.* 20 Bog. Geh. 5 *M.* 50 *ſ.*; geb. 7 *M.* 20 *ſ.*
- Fünfter Band, Zweite Abteilung: Griechische Mythologie und Religionsgeschichte. Von Dr. O. Gruppe, Prof. in Berlin. *Erste Hälfte.* 24 Bog. Geh. 7 *M.* *Zweite Hälfte,* 1. Lieferung (Bog. 25—48). Geh. 7 *M.* [Die Schlusslieferung erscheint baldmöglichst.]
- *Fünfter Band, Dritte Abteilung: Griechische Kultusaltertümer. Von Prof. Dr. Paul Stengel (Berlin). *Zweite vermehrte und verbesserte Auflage.* Mit 5 Tafeln. 15 Bog. Geh. 5 *M.*; geb. 6 *M.* 50 *ſ.*
- Fünfter Band, Vierte Abteilung: Religion und Kultus der Römer. Von Prof. Dr. G. Wissowa (Halle). 35 Bog. Geh. 10 *M.*; geb. 12 *M.* [Soeben erschienen!]
- Sechster Band: Archäologie der Kunst, mit einem Anhang über Numismatik von Prof. Dr. Sittl (Würzburg). Geh. 16 *M.* 50 *ſ.*; geb. 18 *M.* 50 *ſ.* [Der zur Archäologie der Kunst gehörige Atlas, über 1000 Abbild. auf 65 Tafeln enthaltend, kostet kart. 13 *M.* 50 *ſ.*; in Halbfranzband 17 *M.* 50 *ſ.*]
- *Siebenter Band: Griechische Litteraturgeschichte, von Prof. Dr. v. Christ (München). *Dritte neubearbeitete Auflage.* Mit Register. 60 Bog. Nebst 28 Abbild. Geh. 16 *M.* 50 *ſ.*; geb. 18 *M.* 50 *ſ.*
- *Achter Band: Geschichte der römischen Litteratur, von Prof. Dr. M. Schanz (Würzburg). *1. Teil: Die römische Litteratur in der Zeit der Republik. Mit alphab. Register. 2. Auflage. 28 Bog. Lex.-8°. Geh. 7 *M.* 50 *ſ.*; geb. 9 *M.* *2. Teil, erste Hälfte: Die augustische Zeit. Mit alphab. Sachregister. 2. Auflage. 24 Bog. Lex.-8°. Geh. 7 *M.*; in Halbfranz geb. 8 *M.* 50 *ſ.* *2. Teil, zweite Hälfte: Vom Tode des Augustus bis zur Regierung Hadrians. Mit alphab. Sachregister. 2. Auflage. 27 Bog. Lex.-8°. Geh. 7 *M.* 50 *ſ.*; in Halbfranzbd. 9 *M.* 3. Teil: Die römische Litteratur von Hadrian bis auf Constantin (324 n. Ch.). 27½ Bog. Lex.-8°. Geh. 7 *M.* 50 *ſ.*; geb. 9 *M.* [Der vierte (Schluss-) Teil ist im Druck.]
- *Neunter Band, 1. Abtlg.: Geschichte der byzantinischen Litteratur von Justinian bis zum Ende des oströmischen Reiches (527—1453) von Prof. Dr. Karl Krumbacher (München). Zweite Auflage bearbeitet unter Mitwirkung von Prof. Dr. A. Ehrhard (Würzburg) und Prof. Dr. H. Gelzer (Jena). 75¾ Bog. Lex.-8°. Geh. 24 *M.*; in Halbfranzband geb. 26 *M.* 50 *ſ.*
- Neunter Band, 2. Abtlg.: Geschichte der römischen Litteratur im Mittelalter von Dr. M. Manitius. [Erscheint baldmöglichst.]

In 2. bzw. 3. Auflage erschienen sind die mit * bezeichneten Bände und Abteilungen, nämlich: Band I. II. III, 3, III, 4, III, 5, IV, 1, 1, IV, 1, 2, IV, 2, V, 1, V, 3, VII. VIII, 1. VIII, 2, 1, 2, IX, 1. Jeder Band ist auch einzeln zu haben.

Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen.

In Verbindung mit den Herren Arendt (Leipzig), Brunner (München), Dettweiler (Darmstadt), Fries (Halle), Glauning (Nürnberg), Günther (München), Jaeger (Köln), Kiessling (Hamburg), Kirchhoff (Halle), Kotelmann (Hamburg), Loew (Berlin), Matthaei (Kiel), Matthias (Berlin), Münch (Berlin), Plew (Strassburg), Schimmelpfeng (Ilfeld), Simon (Strassburg), Toischer (Prag), Wendt (Karlsruhe), Wickenhagen (Rendsburg), Zange (Erfurt), Ziegler (Strassburg) u. a.

herausgegeben von

Dr. A. Baumeister.

Erster Band, 1. Abteilung:

- A. **Geschichte der Pädagogik** mit besonderer Berücksichtigung des höheren Unterrichtswesens von Dr. Theobald Ziegler, ord. Professor an der Universität Strassburg. *Nebst allgemeiner Einleitung* vom Herausgeber. 27 Bog. Geh. 6 *M.* 50 *g.* In Halbfranz geb. 8 *M.*

Erster Band, 2. Abteilung:

- B. **Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens in den Kulturländern von Europa und in Nordamerika**, in Verbindung mit zahlreichen Mitarbeitern unter Redaktion des Herausgebers. 57 Bog. Geh. 16 *M.* In Halbfranz geb. 18 *M.*

Zweiter Band, 1. Abteilung:

- A. **Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik** von Dr. Wendelin Toischer, Professor am I. deutschen Gymnasium in Prag.
B. **Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt** von Dr. Wilhelm Fries, Direktor der Francke'schen Stiftungen in Halle.

Geheftet 7 *M.* 50 *g.* In Halbfranz geb. 9 *M.*

Die beiden Unterabteilungen A und B: Toischer, *Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik*, und Fries, *Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt*, sind auch gesondert zu haben à 4 *M.* geheftet.

Zweiter Band, 2. Abteilung, 1. Hälfte:

- Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten.** Von Dr. Adolf Matthias, Geh. Reg.-Rat u. vortragendem Rat im k. preuss. Kultusministerium. 2. neubearbeitete u. vermehrte Auflage. 1903. - 17 Bog. Geh. 5 *M.*; in Leinen geb. 6 *M.*

Zweiter Band, 2. Abteilung, 2. Hälfte:

- Schulgesundheitspflege.** Von Dr. phil. et med. Ludwig Kotelmann.

Die 2. neubearbeitete Auflage erscheint im Herbst 1903.

(Die in der 1. Auflage miteinander vereinigt gewesenen Abteilungen: *Praktische Pädagogik* und *Schulgesundheitspflege* erscheinen in ihrer 2. Auflage getrennt als selbständige Teile.)

Dritter Band.

Didaktik und Methodik der einzelnen Lehrfächer. Erste Hälfte.*)

- | | |
|---|--|
| I. Protestantische Religionslehre von Dr. Friedrich Zange, Direktor des Realgymnasiums in Erfurt. | Band III, 4. Abtlg.
18 Bog. Geh. 5 M 50 ⚡ |
| II. Katholische Religionslehre von Joh. Nep. Brunner, Religionslehrer an der kgl. Luitpold-Kreisrealschule in München. | Band III, 5. Abtlg.
4 1/2 Bog. Geh. 1 M 20 ⚡ |
| III. Lateinisch von Dr. Peter Dettweiler, Oberschulrat in Darmstadt. | Band III, 1. Abtlg.
24 Bog. Geh. 6 M 50 ⚡ |
| VIII. Geschichte von Dr. Oskar Jäger, Geheimrat und Direktor des Friedrich-Wilhelmsgymnasiums in Köln. | Band III, 6. Abtlg.
6 Bog. Geh. 1 M 80 ⚡ |
| IV. Griechisch von Dr. Peter Dettweiler, Oberschulrat in Darmstadt. | Band III, 2. Abtlg.
1. Hälfte. Geh. 4 M Gebd. 5 M |
| V. Französisch von Dr. Wilhelm Münch, Geh. Regierungsrat und Universitätsprofessor in Berlin. 2. umgearbeitete und vermehrte Auflage 1902. | Band III, 2. Abtlg.
2. Hälfte. Geh. 2 M 50 ⚡
Geb. 3 M 50 ⚡ |
| VI. Englisch von Dr. Friedrich Glauning, Professor und Stadtschulrat in Nürnberg. 2. umgearbeitete und vermehrte Auflage 1903. | Band III, 3. Abtlg.
10 Bog. Geh. 3 M |
| VII. Deutsch von Dr. Gustav Wendt, Geheimrat und Direktor des Gymnasiums in Karlsruhe. | Band III komplet. Preis geh. 24 M 50 ⚡; in Halbfranz geb. 27 M |

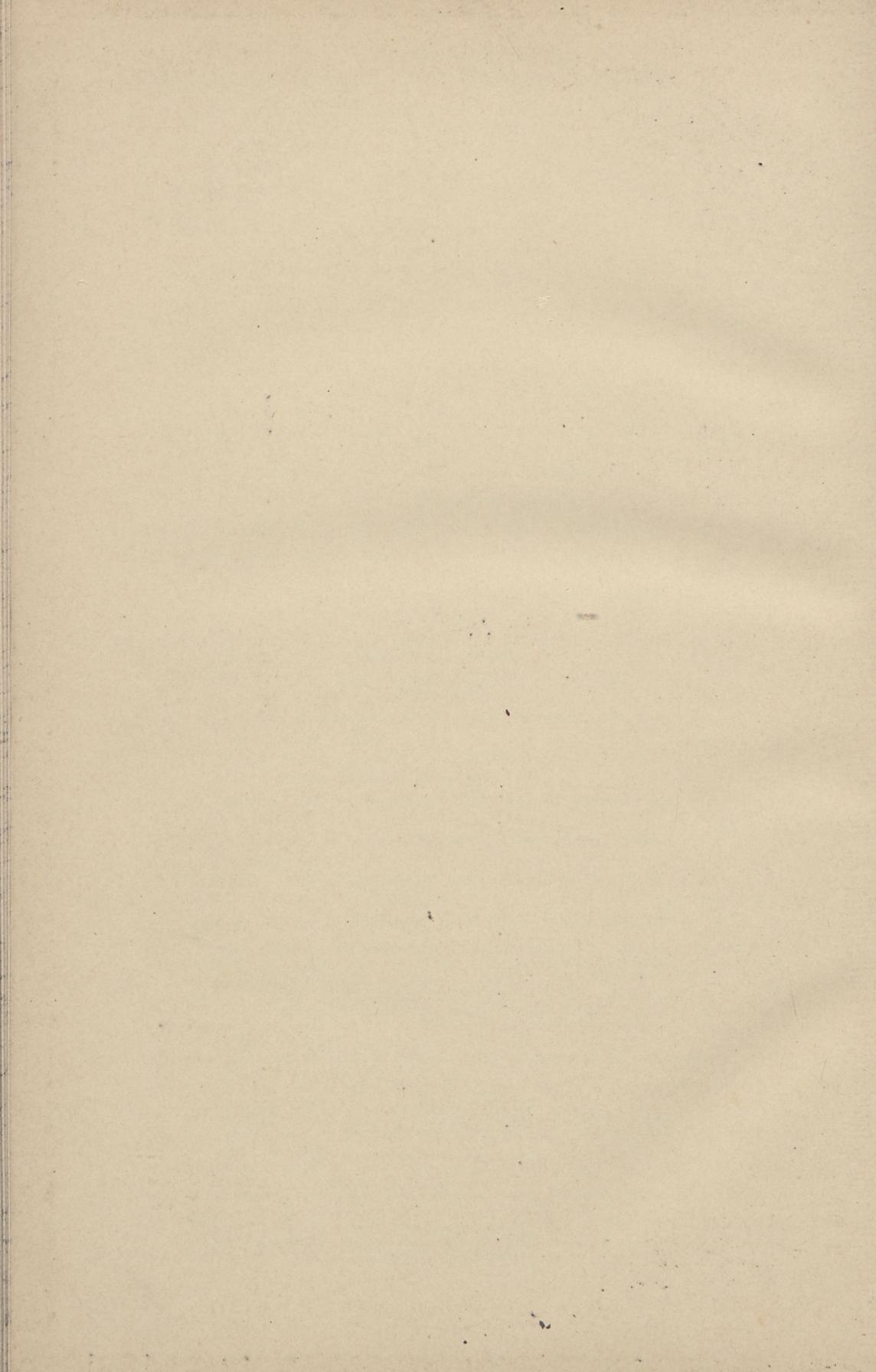
Vierter Band.

Didaktik und Methodik der einzelnen Lehrfächer. Zweite Hälfte.*)

- | | |
|--|--|
| IX. Rechnen und Mathematik von Dr. Max Simon, Professor am Lyceum in Strassburg. | Band IV, 1. Abtlg.
12 1/2 Bog. Geh. 4 M |
| X. Physik von Dr. Kiessling, Professor an der Gelehrten-schule des Johanneums in Hamburg. | Band IV, 2. Abtlg.
7 1/2 Bog. mit 2 Karten.
Geh. 2 M 50 ⚡ |
| XI. Mathematische Geographie von Dr. Sigmund Günther, Professor am Polytechnikum in München. | Band IV, 3. Abtlg.
11 Bog. Geh. 3 M 50 ⚡ |
| XII. Erdkunde von Dr. Alfred Kirchhoff, ord. Professor der Erdkunde an der Universität Halle. | Band IV, 4. Abtlg.
9 1/2 Bog. Geh. 3 M |
| XIII. Naturbeschreibung von Dr. E. Loew, Professor am k. Realgymnasium in Berlin. | Band IV, 5. Abtlg.
6 Bog. Geh. 1 M 80 ⚡ |
| XIV. Chemie von Dr. Rudolf Arendt, Professor an der öffentlichen Handelslehranstalt in Leipzig. | Band IV komplet. Preis geh. 14 M 80 ⚡; in Halbfranz geb. 16 M 80 ⚡ |
| XV. Zeichnen von Dr. Adelbert Matthaei, Professor an der Universität Kiel. | |
| XVI. Gesang von Dr. Johannes Plew, Oberlehrer am Lyceum in Strassburg. | |
| XVII. Turnen und Jugendspiele von Oberlehrer Hermann Wickenhagen in Rendsburg. | |

*) Ausser der Band- und Abteilungsausgabe der „Didaktik und Methodik der einzelnen Lehrfächer“ stehen von den einzelnen Fächern auch folgende **Sonderausgaben** zur Verfügung:

- Zange, *Didaktik und Methodik des evangelischen Religionsunterrichts.* Geh. 5 M 50 ⚡ Geb. 6 M 50 ⚡
 Brunner, *Didaktik und Methodik der katholischen Religionslehre.* Geh. 1 M 20 ⚡
 Dettweiler, *Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts.* Geh. 5 M 50 ⚡
 Dettweiler, *Didaktik und Methodik des griechischen Unterrichts.* Geh. 1 M 80 ⚡
 Oskar Jäger, *Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts.* Geh. 3 M
 Münch, *Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts.* 2. umgearbeitete und vermehrte Auflage 1902. Geh. 4 M; geb. 5 M
 Glauning, *Didaktik und Methodik des englischen Unterrichts.* 2. umgearbeitete und vermehrte Auflage 1903. Geh. 2 M 50 ⚡; geb. 3 M 50 ⚡
 Wendt, *Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts.* Geh. 3 M 50 ⚡
 Simon u. Kiessling, *Didaktik und Methodik des Unterrichts in Rechnen, Mathematik und Physik.* Geh. 4 M 50 ⚡
 Günther u. Kirchhoff, *Didaktik und Methodik des Unterrichts in der mathematischen Geographie und in der Erdkunde.* Geh. 3 M
 Loew, *Didaktik und Methodik des Unterrichts in der Naturbeschreibung.* Geh. 2 M 20 ⚡
 Arendt, *Didaktik und Methodik des Unterrichts in der Chemie.* Geh. 1 M 80 ⚡
 Matthaei, *Didaktik und Methodik des Zeichenunterrichts.* Geh. 2 M
 Plew, *Didaktik und Methodik des Gesangunterrichts.* Geh. 1 M 20 ⚡
 Wickenhagen, *Didaktik und Methodik des Turnunterrichts.* Geh. 2 M



1930/31. 6007.

Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka
w Gdańsku

28858



28858

NIE WYPOŻYCZA SIĘ

DO DOMU